



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

Ambiente Educativo: Inclusão em Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Patrícia Andreia Gonçalves Salgueiro

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do
1.º Ciclo do Ensino Básico

Professora orientadora:

Professora Especialista Débora Pinto, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Professor coorientador:

Professor Especialista João Casal, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Junho, 2025
Ramada, Odivelas



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

Ambiente Educativo: Inclusão em Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Patrícia Andreia Gonçalves Salgueiro

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do
1.º Ciclo do Ensino Básico

Professora orientadora:

Professora Especialista Débora Pinto, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Professor coorientador:

Professor Especialista João Casal, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Junho, 2025
Ramada, Odivelas

Agradecimentos

Nesta fase final, na derradeira fase, considero importante agradecer acima de tudo à minha família, aos meus pais por todo o esforço realizado para que eu realizasse este sonho de ser docente. Ao meu irmão, por ser o meu maior e grande exemplo, por me mostrar que nem sempre é fácil, mas que com perseverança e trabalho conquistamos todos os nossos objetivos, agradecer por ser o meu companheiro, o que me fez sorrir nos dias mais complicados, e agradecer também por me mostrar que desistir nunca foi o caminho. À minha cunhada, por todas as crises de ansiedade que acalmou, por todas as mensagens, por todo o carinho e por todo o apoio dado em momentos que pensei que não aguentaria mais.

À luz da minha vida, a minha sobrinha, que todos os dias me reconfortava com os seus abraços e me dizia “és o meu orgulho tia”, mesmo nos meus piores dias onde reconfortava tudo aquilo que estava menos bem. Foi também por ela e pela recém adição à família, nomeadamente o meu sobrinho, que me mantive neste caminho, para lhes explicar no futuro que com trabalho conquistamos tudo, exatamente como o pai deles me transmitiu.

Às minhas grandes amigas: Mariana Silva, Inês Coelho e Andreia Martins, que se tornaram essenciais para que fosse possível concretizar este sonho, e que diariamente me diziam “calma, tu consegues!”, por toda a paciência e por todo o carinho. Um agradecimento bastante especial fica para a Andreia Marques, a Carina Rodrigues e o Telmo Cipriano, com quem tanto partilhei e por quem fui tão ajudada e ajudei, o nosso grupo que iniciou por ser de trabalho e se tornou um grupo de amigos que estão presentes em tudo.

E a tantos outros amigos, como o Daniel Veríssimo, o Diogo Henriques, o Filipe Monteiro, o André Bento, o Filipe Teixeira, que foram sem dúvida um suporte enorme para a conclusão do meu percurso, por serem os parceiros em cada jornada que culminou na minha vitória do campeonato.

Por fim, considero extremamente importante agradecer a todas as crianças e docentes que se cruzaram no meu caminho, e me ensinaram a querer ser melhor profissional.

Agradecer ao final de tantos anos, de tanto trabalho e de tanto esforço, parece pouco para aquilo que sinto que foi feito por mim por todos aqueles que considero de alguma forma, meus, no entanto...muito obrigada a todos!

Resumo

O objetivo principal deste RF é compreender a organização do ambiente educativo na promoção de práticas pedagógicas inclusivas em contextos de pré-escolar e 1.º ciclo. Através de uma metodologia qualitativa, esta investigação focou-se no papel do professor reflexivo, na observação participante e na ética como elementos centrais para a implementação de estratégias eficazes para compreender o ambiente educativo onde foram desenvolvidas as PES II, III e IV. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas à EC e à PC, observações em sala de aula para a recolha de dados detalhados sobre as práticas e perceções das crianças acerca da temática em estudo. As famílias, sendo consideradas parte do ambiente educativo, também participaram na recolha de informação através de inquéritos por questionário. Após a recolha de informação foi desenvolvida uma triangulação de dados e análise de conteúdo minuciosa. Os resultados, obtidos de momento no contexto de EPE, indicam que um ambiente educativo bem organizado, aliado a uma reflexão contínua por parte dos educadores, é fundamental para a inclusão de todas as crianças. No que referencia a outra perspetiva, nomeadamente – 1ºCEB – os resultados indicam a existência de um ambiente educativo que considera todos os seus intervenientes – criança, docentes, comunidade escolar e famílias – aliado a uma organização prática que valoriza e respeita as necessidades individuais de cada criança e o grupo como um todo.

Palavras-Chave: Ambiente Educativo; Educação Inclusiva; Inclusão; Investigação Professor Reflexivo;

Abstract

The main objective of this final project is to understand the organization of the educational environment in the promotion of inclusive pedagogical practices in pre-school and 1st cycle contexts. Through a qualitative methodology, this research focused on the role of the reflective teacher, participant observation and ethics as central elements for the implementation of effective strategies to understand the educational environment where the practices II, III and IV were developed. Families, considered part of the educational environment, also participated in the collection of information through surveys. After collecting information, a triangulation of data and detailed content analysis were developed. The results, obtained at the moment in the context of kindergarten, indicate that a well-organized educational environment, combined with continuous reflection on the part of educators, is fundamental for the inclusion of all children. With regard to another perspective, namely – 1ºCEB – the results indicate the existence of an educational environment that considers all its stakeholders – child, teachers, school community and families – combined with a practical organization that values and respects the individual needs of each child and the group as a whole.

Key words: Educational Environment; Inclusion; Inclusive Education; Investigation Reflective Teacher

Abreviaturas

PES – Práticas de Ensino Supervisionadas

EPE - Educação Pré-Escolar

1ºCEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

UC - Unidade Curricular

2ºCEB – 2º Ciclo do Ensino Básico

3ºCEB – 3º Ciclo do Ensino Básico

NE – Necessidades Específicas

ONU – Organização das Nações Unidas

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

PEI – Plano Educativo Individual

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

APEE – Associação de Pais e Encarregados de Educação

AAAF - Atividades de Animação e Apoio à Família

CAF - Componente de Apoio à Família

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

JI - Jardim de Infância

EC – Educadora Cooperante

PC – Professora Cooperante

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

MEM – Movimento da Escola Moderna

DL – Decreto de Lei

Índice

Agradecimentos	II
Resumo	III
Abstract.....	IV
Abreviaturas.....	V
Índice	VI
Índice de Figuras	IX
Índice de Tabelas	X
Índice de Apêndices.....	XI
Capítulo 1.	1
1. Introdução	2
Capítulo 2.	4
2. Enquadramento teórico.....	5
2.1 Ambiente educativo – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	5
2.2 Ambiente Educativo - Aprendizagens Essenciais	12
2.3 Ambiente Educativo – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	14
2.4 Educação Inclusiva	17
2.4.1 Educação Inclusiva: Contexto Histórico	21
2.4.2 Educação Inclusiva: Contexto Português	23
2.4.3 Decreto-lei 54/2018	26
2.4.4 Decreto-lei 55/2018	34
2.5. Práticas Pedagógicas Inclusivas	35
Capítulo 3.	37
3. Metodologia da investigação	38
3.1 Opções Metodológicas	38
3.1.2 Justificação das Opções Metodológicas Seleccionadas	38

3.2 Plano de Investigação	43
3.2.1 Definição da Problemática.....	44
3.2.2 Princípios Orientadores da Prática	44
3.2.3 Fases de investigação.....	48
3.2.3.1 Cronograma de Investigação em Contexto EPE (2023/2024).....	50
3.2.3.2 Cronograma de Investigação em Contexto 1ºCEB (2024/2025).....	51
3.2.4 Participantes	52
3.2.5 Técnicas/Instrumentos de recolha de dados na investigação.....	52
3.3 Caracterização dos Contextos Institucionais	57
3.3.1 O Meio Envolvente.....	57
3.3.2 O Agrupamento de Escolas	58
3.3.3 O Contexto Escolar.....	58
3.3.3.1 A Associação de Pais (APEE)	59
3.3.4 A Valência de EPE	61
3.3.4.1 Caracterização do Grupo de Crianças	61
3.3.4.2 Caracterização do Ambiente Educativo	62
3.3.5 A Valência de 1ºCEB	70
3.3.5.1 Caracterização do Grupo de Crianças	70
3.3.5.2 Caracterização do Ambiente Educativo	72
3.4 Plano de Ação	80
3.4.1 Apresentação e Justificação do Plano de Ação na EPE.....	80
3.4.2 Apresentação e Justificação do Plano de Ação no 1ºCEB	82
Capítulo 4.	84
4. Apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos.....	85
4.1 Atividades em contexto EPE	85
4.1.1 Construção de instrumentos de pilotagem.....	86
4.1.2 Casa Sensorial	88

4.1.3 Semear Alfices	91
4.1.4 Pinturas no Exterior	92
4.2 Atividades em Contexto 1ºCEB	94
4.2.1 “Violeta, a menina que consegue voar”	94
4.2.2 Aprendizagem Cooperativa do Texto Descritivo	97
.....	98
.....	98
4.2.3 A Manta	101
4.2.4 Medição dos Objetos no Exterior	104
4.3. Análise dos resultados obtidos em contexto EPE.....	106
4.3.1 Entrevista à Educadora Cooperante.....	106
4.3.2 Inquéritos por Questionário às Famílias	107
4.3.3 Triangulação dos Resultados Obtidos em EPE	113
4.4 Análise dos Resultados Obtidos em Contexto 1ºCEB.....	115
4.4.1 Entrevista à Professora Cooperante	115
4.4.2 Inquéritos por Questionário às Famílias	120
4.4.3 Triangulação dos resultados obtidos em 1ºCEB.....	127
Capítulo 5.	130
5. Conclusões.....	131
5.1 Conclusões da dimensão investigativa	131
5.2 Implicações da investigação para a prática profissional futura	136
Referências Bibliográficas.....	137
Apêndices	A

Índice de Figuras

Figura 1.....	6
Figura 2.....	40
Figura 3.....	57
Figura 4.....	65
Figura 5.....	65
Figura 6.....	65
Figura 7.....	66
Figura 8.....	66
Figura 9.....	67
Figura 10.....	73
Figura 11.....	74
Figura 12.....	74
Figura 13.....	74
Figura 14.....	75
Figura 15.....	81
Figura 16.....	83
Figura 17.....	86
Figura 18.....	88
Figura 19.....	89
Figura 20.....	89
Figura 21.....	91
Figura 22.....	92
Figura 23.....	95
Figura 24.....	95
Figura 25.....	97
Figura 26.....	98
Figura 27.....	98
Figura 28.....	99
Figura 29.....	101
Figura 30.....	102
Figura 31.....	103
Figura 32.....	104

Figura 33.....	105
Figura 34.....	108
Figura 35.....	108
Figura 36.....	109
Figura 37.....	109
Figura 38.....	110
Figura 39.....	110
Figura 40.....	111
Figura 41.....	111
Figura 42.....	112
Figura 43.....	112
Figura 44.....	120
Figura 45.....	121
Figura 46.....	122
Figura 47.....	122
Figura 48.....	123
Figura 49.....	123
Figura 50.....	124
Figura 51.....	124
Figura 52.....	125
Figura 53.....	125

Índice de Tabelas

Tabela 1	31
Tabela 2	43
Tabela 3	61
Tabela 4	68
Tabela 5	71
Tabela 6	72
Tabela 7	77

Índice de Apêndices

Apêndice A: Escala de ECERS-R	A
Apêndice B: Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação de EPE	G
Apêndice C: Guião de Entrevista à Educadora	H
Apêndice D: Análise de Conteúdo ao Inquérito por Entrevista realizado à EC.....	N
Apêndice E: Inquérito por questionário às famílias de EPE	R
Apêndice F: Análise de Conteúdo ao Inquérito por Questionário aos EE do contexto EPE U	
Apêndice G: Planificação Mapas	X
Apêndice H. Planificação Casa Sensorial	BB
Apêndice I: Planificação Plantação de Alfices	FF
Apêndice J: Planificação Pinturas no Exterior	JJ
Apêndice K: Análise de Ambiente Educativo 1ºCEB.....	NN
.....	OO
.....	OO
.....	PP
Apêndice L: Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação de 1ºCEB.....	QQ
Apêndice M: Guião de Entrevista à Professora Cooperante	RR
Apêndice N: Análise de Conteúdo ao Inquérito por Entrevista à PC.....	XX
Apêndice O: Inquérito por Questionário às famílias de 1ºCEB	EEE
Apêndice P: Análise de Conteúdo ao Inquérito por Questionário aos EE do contexto 1ºCEB	HHH
Apêndice Q: Planificação História “Violeta, a menina que consegue voar”.....	MMM
Apêndice R: Planificação “Aprendizagem Cooperativa do Texto Descritivo”	PPP
Apêndice S: Tabela Adjetivos	WWW
Apêndice T: Planificação de Texto Descritivo.....	XXX
Apêndice U: Reflexão “ <i>De que modo a aprendizagem colaborativa é promotora da inclusão?</i> ”	ZZZ

Apêndice V: Planificação “A Manta”	BBBB
Apêndice W: Planificação Medições na Escola	GGGG
Apêndice X: Link <i>Webfólio</i> de Documentação de Apoio ao RF	IIII

Capítulo 1.

1. Introdução

O presente relatório está inserido nas Unidades Curriculares (UC) de Seminário da Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final I e II, bem como na UC de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, III e IV. Estas UC estão inseridas no plano curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico (1ºCEB), do Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo.

Nestas UC, para a elaboração do relatório final de habilitação à docência foi proposta a realização de uma investigação sustentada na metodologia de investigação sobre a própria prática, em contexto de EPE e 1ºCEB. Para a realização deste projeto foram realizados estágios, sendo que o estágio correspondente à PES II – Jardim de Infância, foi realizado num contexto da rede pública, numa sala heterogénea com 25 crianças com idades compreendidas entre os três e os sete anos de idade. O grupo compreendido por 25 crianças, era composto por crianças com necessidades específicas (NE), o que suscitou algum interesse para a temática a trabalhar para a realização do presente projeto. Quanto ao contexto de 1ºCEB, os estágios inseridos nas UC de PES III e IV, foram realizados na mesma instituição, com uma turma do 2º ano do 1ºCEB com 21 crianças entre os sete e os oito anos. Neste grupo foi também possível identificar a existência de crianças com NE.

O propósito deste relatório foi possibilitar a realização de uma prática pedagógica centrada na inclusão e para a inclusão, construindo um ambiente educativo facilitador tentando compreender as conceções de inclusão dos envolvidos no processo educativo, nomeadamente – educadora cooperante (EC); professora cooperante (PC), crianças e famílias.

Deste modo, surgiu a questão de investigação para a realização deste projeto, sendo esta:

- “De que forma a organização do Ambiente Educativo influencia práticas educativas na promoção da Inclusão?”

A questão de investigação é definida, considerando o ato pedagógico, que, de acordo com Cosme et al. (2021) “deve ser entendido como uma decisão inclusiva, e isso implica pensar a forma como o ensino, a aprendizagem e avaliação dialogam com os sujeitos aprendentes.” (p.23)

Com a questão de investigação definida, foram traçados objetivos gerais e específicos para a realização de toda a investigação, foram também definidas as técnicas e instrumentos que serviriam para a realização da investigação.

O objetivo geral delineado foi:

- Compreender a organização do Ambiente Educativo na promoção de práticas pedagógicas na Inclusão.

Este projeto contou com objetivos específicos para a sua realização, sendo eles:

- Identificar as representações e as atitudes dos educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como atores principais do processo de inclusão;
- Potenciar a organização de um ambiente educativo promotor práticas inclusivas;
- Conhecer quais as práticas pedagógicas que utilizam para promover e facilitar a inclusão de crianças com necessidades específicas em sala de aula;
- Conhecer as conceções de inclusão das crianças, das docentes e das famílias.

Como técnicas foram utilizadas técnicas como inquéritos por questionário, inquéritos por entrevistas e narrativas reflexivas.

O presente relatório encontra-se dividido em cinco capítulos, sendo estes: i) introdução, onde foi realizada uma breve introdução acerca do que irá ser abordado ao longo do relatório; ii) enquadramento teórico, onde está inserida toda a fundamentação teórica pertinente para a realização desta investigação; iii) metodologia, onde está inserida toda a informação acerca da metodologia utilizada, a caracterização dos contextos, os cronogramas de intervenção, as técnicas e instrumentos utilizados bem como o plano de ação; iv) o capítulo correspondente à análise e discussão dos resultados obtidos e por fim, o v) onde foram realizadas todas as conclusões e foram explicitadas as implicações para a prática profissional futura. Todos os capítulos abordam as duas valências: EPE e 1ºCEB.

Capítulo 2.

2. Enquadramento teórico

2.1 Ambiente educativo – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As instituições educativas operam em contextos específicos que desempenham determinadas funções, utilizando tempos e espaços definidos, onde se formam várias interações entre os participantes. A gestão dinâmica destes ambientes educativos pode ser analisada a partir de uma perspetiva sistémica e ecológica. Esta abordagem baseia-se na premissa de que o desenvolvimento humano é um processo dinâmico de interação com o ambiente, no qual o indivíduo é influenciado pelo meio, mas também exerce influência sobre ele. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE], 2016) A perspetiva sistémica e ecológica, remete a Bronfenbrenner (1979) citado por Assis et al (2021), ao afirmar que “o desenvolvimento humano pode ser compreendido como um processo recíproco, resultante da interação dos vários sistemas que o compõem. Assim, a transição entre cada um desses ambientes e a qualidade relacional estabelecida influenciarão o trajeto de desenvolvimento das crianças.” (p.2)

Para compreender a complexidade do ambiente, é essencial considerá-lo composto por diferentes sistemas que desempenham funções específicas e que, estando interligados, são dinâmicos e estão em constante evolução. Assim, o indivíduo em desenvolvimento interage com diversos sistemas que também estão em transformação. Nesta abordagem, é crucial distinguir os sistemas imediatos e restritos, com características físicas e materiais específicas onde ocorre uma interação direta entre os diferentes atores que desempenham papéis variados, e estabelecem formas de relacionamento interpessoal, empregando em atividades específicas realizadas em tempos e espaços próprios. Os sistemas restritos, de particular importância para a educação da criança, incluem o meio familiar e o contexto de educação pré-escolar (EPE). (OCEPE, 2016, p.21)

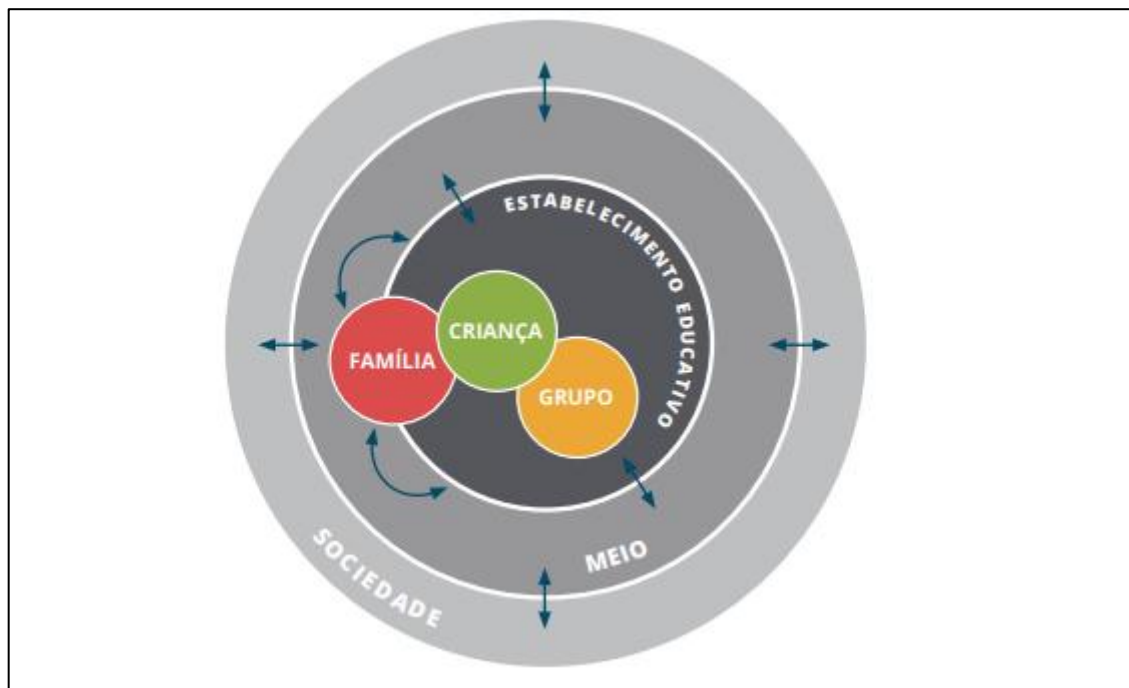
Bronfenbrenner (1979) citado por Assis et al (2004) remete que

a definição de desenvolvimento humano caracterizando-o como um fenómeno de continuidade e mudança de características biopsicológicas de seres humanos, tanto em nível individual quanto grupal. Tal processo se estende ao longo do curso de vida, por meio de gerações sucessivas e do tempo histórico, tanto no passado como no futuro. (p.2)

Estas interações, estão representadas de modo esquemático na figura 1.

Figura 1

Perspetiva sistemática e ecológica



Nota. OCEPE, 2016, p.21

Esta teoria permite uma melhor compreensão do ambiente na prática, permitindo assim o desenvolvimento adequado e dinâmico, considerando as necessidades do grupo. A organização do ambiente educativo, deve ocorrer com intencionalidade educativa que o/a educador/a de infância tem, no entanto, para a construção do mesmo, deve considerar as necessidades do grupo. Para o aperfeiçoamento deste ambiente, é necessário que o educador/a compreenda as crianças e os sistemas onde esta se insere, compreendendo as suas características e culturas. É possibilitada a contribuição para a dinâmica do contexto em EPE, seja nas relações interpessoais entre as crianças ou das crianças com os adultos, como o meio social onde estão inseridos. A organização do ambiente educativo e a sua perspetivação de modo integrado, permite que a criança desenvolva o seu processo de aprendizagem holístico, interagindo com os outros e com o meio. É de extrema importância, destacar a importância das interações entre os diversos sistemas. (OCEPE, 2016, p.22)

Para considerar os diferentes sistemas, é importante considerar: a organização do ambiente educativo; a organização do ambiente educativo da sala – organização do grupo, espaço e tempo – e as relações entre os diferentes intervenientes. (OCEPE, 2016, p.22)

Organização do estabelecimento educativo

No que respeita a organização do estabelecimento educativo, as OCEPE (2016) referem que “O estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham.” (p.23)

A organização do ambiente educativo, de acordo com as OCEPE (2016),

estabelece procedimentos de interação entre os diferentes intervenientes (entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos), tem um papel na gestão de recursos humanos e materiais, o que implica a prospeção de meios para melhorar as funções educativas da instituição. O estabelecimento educativo tem uma influência determinante no trabalho que o/a educador/a realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias, bem como na dinâmica da equipa educativa. (p.23)

No entanto, deve ser considerado que todos os ambientes educativos são detentores da sua própria especificidade, delimitado pela rede em que está inserido - público, privada solidária ou privada cooperativa – e dos recursos que tem disponíveis. Bem como, deve ser considerada a possibilidade da existência de outros ciclos de ensino no mesmo contexto seja este a Creche, EPE ou 1ºCiclo do Ensino Básico (1ºCEB).

A dinâmica específica de cada estabelecimento educativo está delineada no seu projeto educativo, que serve como uma ferramenta de orientação global para a sua ação e melhoria contínua. Este projeto é complementado pelo regulamento da instituição, que estabelece as funções e formas de interação com os diversos grupos que compõem a comunidade escolar (órgãos de gestão, profissionais, pais/famílias e alunos). Estas diretrizes gerais, especialmente o projeto educativo de cada estabelecimento ou agrupamento de escolas, estruturam o trabalho pedagógico dos profissionais e a elaboração dos projetos curriculares de grupo. A contribuição dos educadores na criação do projeto educativo e na sua implementação atribui-lhes também um papel fundamental na avaliação do mesmo. Devem ser considerados outros fatores para a administração do ambiente educativo, que determinam uma influência extrema nas salas da EPE, tais como os horários dos agentes educativos – educadores e auxiliares – os grupos e a organização integral do tempo. (OCEPE, 2016, p.23)

Organização do ambiente educativo da sala

A educação pré-escolar é um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada

criança e nas experiências relacionais proporcionadas. Este processo educativo realiza-se num determinado tempo, situa-se num espaço que dispõe de materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos. (OCEPE, 2016, p.24)

A organização do grupo, do espaço e do tempo são dimensões conectadas da estrutura do ambiente educativo da sala. Esta organização serve de base para o desenvolvimento curricular, pois as formas de interação dentro do grupo, os materiais disponíveis e a sua disposição, assim como a distribuição e utilização do tempo, são fundamentais para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender. É essencial, portanto, que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que este ambiente proporciona, planeando intencionalmente essa organização e avaliando de que forma contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustes e correções necessários. (OCEPE, 2016, p.24)

Organização do grupo

Na EPE, o grupo constitui o contexto imediato para a interação social e a socialização, estabelecendo relações entre crianças, entre crianças e adultos, e entre os próprios adultos. Esta dimensão relacional é fundamental para o processo educativo. (OCEPE, 2016)

São diversos os fatores que influenciam o funcionamento de um grupo, como as características individuais das crianças, o número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades e o tamanho do grupo. Estes fatores são condicionados pelas características institucionais do jardim de infância e pelas características demográficas da população atendida. A decisão sobre a composição etária deve ser uma escolha pedagógica, considerando que a interação entre crianças em diferentes estágios de desenvolvimento e com conhecimentos variados facilita o desenvolvimento e a aprendizagem. Grupos com crianças de diferentes idades aumentam a diversidade e enriquecem as interações, proporcionando múltiplas oportunidades de aprendizagem entre as crianças. (OCEPE, 2016)

Independentemente da composição do grupo, a relação individualizada que o educador estabelece com cada criança facilita a sua inclusão no grupo e as suas interações com outras crianças. Na educação de infância, cuidar e educar estão intimamente ligados, pois a responsabilidade por um grupo de crianças requer competências profissionais, incluindo a atenção ao seu bem-estar emocional e físico e a resposta às suas necessidades, sejam elas explícitas ou implícitas. Este cuidado ético envolve a criação de um ambiente seguro, onde

cada criança se sente bem, ouvida e valorizada. (OCEPE, 2016)

A relação que o educador estabelece com as crianças assume várias formas, que devem ser intencionalmente pensadas e adaptadas às situações. Estar atento e ouvir as crianças ao longo do dia permite ao educador perceber os seus interesses e considerar as suas propostas, negociando com elas o que pode ser feito, decidindo conjuntamente o que continuar ou finalizar, e avançando para novas propostas. Neste processo relacional, o educador apoia as atividades escolhidas pelas crianças e a execução das que propõe, valoriza os trabalhos apresentados pelas crianças, as suas descobertas e as soluções que encontram para resolver problemas, encoraja aqueles que têm mais dificuldade em partilhar o que pensam, modera debates e negociações, e sugere ideias que motivem as crianças a melhorar o seu trabalho. (OCEPE, 2016)

As dinâmicas de interação estabelecidas têm implicações nos processos de aprendizagem, promovendo respeito por cada criança e o sentimento de pertença ao grupo. A forma como o educador está atento e se relaciona com as crianças, apoiando as interações no grupo, contribui para o desenvolvimento da autoestima e do sentimento de pertença, permitindo às crianças desenvolverem a consciência de si mesmas na relação com os outros. A vivência num grupo social alargado é a base para o desenvolvimento da área de Formação Pessoal e Social e para a aprendizagem da vida democrática. Isto implica que o educador crie situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro, bem como o desenvolvimento do sentido crítico e da tomada de decisões baseada na negociação. (OCEPE, 2016)

O trabalho cooperativo entre pares e pequenos grupos, onde as crianças têm a oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e colaborar na resolução de problemas, amplia as oportunidades educativas, favorecendo uma aprendizagem cooperativa em que as crianças se desenvolvem e aprendem, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros. Trabalhar em grupos com crianças de diferentes idades ou em diferentes estágios de desenvolvimento permite que as ideias de uns influenciem as dos outros, constituindo uma oportunidade para explicitarem as suas propostas e escolhas e como as realizaram. (OCEPE, 2016)

O desenvolvimento social processa-se através de duas vertentes contraditórias: a necessidade de relação próxima com os outros e o desejo de afirmação e autonomia pessoal. O educador deve apoiar as crianças na compreensão dos sentimentos, intenções e emoções dos outros, facilitando o desenvolvimento da empatia e da compreensão do que os outros pensam e sentem. Em situações de conflito, o educador deve apoiar a explicitação e aceitação de

diferentes pontos de vista, promovendo a negociação e resolução conjunta dos problemas. (OCEPE, 2016)

A participação das crianças no processo educativo, através de oportunidades de decisão conjunta, regras coletivas indispensáveis à vida social e à distribuição de tarefas necessárias à organização do grupo, constitui experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres. As normas decorrentes da vida em grupo, como esperar pela sua vez ou arrumar o que desarrumou, devem ser explicitadas e compreendidas pelas crianças como respeito pelos direitos de cada uma, indispensáveis à vida em comum. Estas normas adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração e na distribuição das tarefas necessárias à vida coletiva, como regar as plantas, cuidar dos animais, pôr a mesa ou distribuir refeições. (OCEPE, 2016)

Ao participarem no planeamento e avaliação, as crianças colaboram na construção do seu processo de aprendizagem. Planear e avaliar com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou no grupo maior, são oportunidades de participação e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem. Esta participação é uma condição para a organização democrática do grupo e também sustenta a aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo. (OCEPE, 2016)

Organização do espaço

Os espaços de educação pré-escolar são variados, e o tipo de equipamentos, os materiais disponíveis e a sua organização influenciam significativamente a maneira como esses espaços e materiais são utilizados como recursos para o desenvolvimento das aprendizagens. A organização do espaço da sala reflete as intenções do educador e a dinâmica do grupo. É essencial que o educador se questione sobre a função, finalidades e utilização do espaço, planeando e fundamentando as razões dessa organização. A reflexão contínua sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização seja modificada conforme as necessidades e evolução do grupo. Esta reflexão é crucial para evitar espaços estereotipados e padronizados que não desafiem as crianças. (OCEPE, 2016)

O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é fundamental para o desenvolvimento da independência e autonomia da criança e do grupo. Isto implica que as crianças compreendam a organização do espaço e participem na sua organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. Esta apropriação do espaço permite-lhes fazer escolhas, utilizar os materiais de diferentes maneiras, às vezes de forma imprevista e criativa, e de modo cada

vez mais complexo. (OCEPE, 2016)

A importância dos materiais na aprendizagem das crianças implica que o educador defina prioridades na sua aquisição, de acordo com as necessidades das crianças e o projeto curricular do grupo. À medida que as crianças se desenvolvem e aprendem ao longo do ano, novos espaços e materiais mais desafiadores devem ser introduzidos para corresponder aos interesses manifestados. (OCEPE, 2016)

A escolha de materiais deve atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético. A utilização de materiais reutilizáveis (caixas de diferentes tamanhos, pedaços de canos, interiores de embalagens, pedaços de tecidos, madeiras, fios, etc.) e materiais naturais (pedras, folhas, sementes, paus) pode proporcionar inúmeras aprendizagens, incentivar a criatividade e contribuir para a consciência ecológica, facilitando ainda a colaboração com os pais/famílias e a comunidade. (OCEPE, 2016)

Na organização deste espaço, não se pode negligenciar a forma como são utilizadas as paredes. O que está exposto constitui uma forma de comunicação, que, sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos. Por isso, a apresentação deve ser partilhada com as crianças e corresponder a preocupações estéticas. (OCEPE, 2016)

O espaço exterior também é um espaço educativo valioso pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do educador que o espaço interior. Se as atividades realizadas na sala podem ocorrer no exterior, este oferece características e potencialidades que enriquecem e diversificam as oportunidades educativas. O espaço exterior é privilegiado para atividades espontâneas das crianças, que, ao brincar, desenvolvem diversas formas de interação social e de contato e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.), que podem ser trazidos para a sala e utilizados em outras explorações. É ainda um espaço onde as crianças podem desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer jogos de regras, etc.) ao ar livre. (OCEPE, 2016)

Estas múltiplas funções do espaço exterior exigem que o educador reflita sobre as suas potencialidades e que a sua organização seja cuidadosamente pensada, especialmente na introdução de materiais e equipamentos que estimulem a criatividade e imaginação das crianças, atendendo a critérios de qualidade e segurança. O espaço educativo inclui ainda os espaços comuns a todo o estabelecimento educativo - hall, corredores, biblioteca, refeitório,

salas polivalentes - que o educador utiliza e rentabiliza, levando em consideração as decisões tomadas por toda a equipa educativa do estabelecimento. (OCEPE, 2016)

Organização do tempo

O tempo educativo apresenta uma organização flexível, apesar de incluir momentos que se repetem periodicamente. A rotina diária, com as suas manhãs e tardes, segue um ritmo específico e pedagógico, planeado de forma intencional pelo educador e reconhecido pelas crianças. Esta rotina permite às crianças saber o que podem fazer em cada momento e prever a sequência das atividades, enquanto têm a liberdade de sugerir alterações. Contudo, nem todos os dias são iguais, pois as propostas do educador ou das crianças podem alterar o quotidiano habitual. (OCEPE, 2016)

O tempo diário é parte de uma estrutura temporal ampla que inclui unidades semanais, mensais e anuais, cada uma com ritmos próprios que necessitam de planeamento. A vivência destas diferentes unidades temporais permite que a criança adquira progressivamente referências temporais que oferecem segurança e são fundamentais para a compreensão do tempo: passado, presente e futuro. Considerando que o tempo pertence a cada criança, ao grupo e ao educador, é essencial que a sua organização seja uma decisão conjunta. É crucial que o tempo equilibre diversos ritmos e tipos de atividades, em diferentes contextos – individualmente, com outra criança, em pequenos grupos ou com todo o grupo – proporcionando oportunidades de aprendizagem variadas. O objetivo é planejar e organizar um tempo que seja simultaneamente estruturado e flexível, onde os diferentes momentos façam sentido para as crianças. É importante reconhecer que elas precisam de tempo para experimentar, explorar, brincar, testar novas ideias, modificar as suas criações e aperfeiçoá-las. (OCEPE, 2016)

2.2 Ambiente Educativo - Aprendizagens Essenciais

As aprendizagens essenciais são documentos que apoiam as decisões curriculares dos professores que promovem a autonomia e a flexibilização do processo de ensino. (Cosme, 2018, p.19)

Para abordar a temática do ambiente educativo em 1ºCEB, é extremamente importante abordar o modelo bioecológico de Brofenbrenner, que aborda quatro aspetos que se relacionam entre si, este modelo é designado por Modelo PPCT: - pessoa; processo; contexto e tempo. (Martins & Szymanski, 2004, p.65) Estes serão explicitados de forma sucinta de

seguida

No que concerne a pessoa, este refere-se ao ser humano como um indivíduo, onde são consideradas as suas características individuais, crenças e necessidades seja qual for o tipo: derivadas a algum tipo de diferença física, social – devido ao contexto onde está inserido – ou social. Brofenbrenner defendia que a pessoa pode ainda ser influenciada por três tipos de características: - disposições (que envolvem os processos proximais); recursos bioecológicos (que envolvem as experiências pessoais de cada um) e demanda (que estão relacionadas com as reações do contexto social). (Martins & Szymanski, 2004, pp.65-66)

Perante o processo, Brofenbrenner definiu que este aspeto está relacionado com as ligações entre os vários níveis e atividades da pessoa. O contexto está relacionado com o ambiente onde o indivíduo está inserido e por fim o tempo, está catalogado com o contexto histórico onde a pessoa está inserida. (Martins & Szymanski, 2004, p.66)

Assim sendo, após considerar estes quatro fatores – pessoa, processo, contexto e tempo – é importante abordar a temática da construção do ambiente educativo. A construção e organização do ambiente educativo requer de acordo com Cosme et al. (2021) “uma reflexão em torno de um conjunto variado de métodos, estratégias e recursos educativos; é a articulação coerente entre essas diferentes componentes que dá corpo à construção do ambiente educativo.” (p.70) As mesmas autoras referem também que “a organização das atividades letivas de um modo padronizado, em que se ensina tudo a todos como se de um se tratasse (...) não é capaz de responder à diversidade de alunos que compõem a vida das escolas.” (p.70) O ambiente educativo deve considerar que a aprendizagem é realizada consoante várias particularidades que envolvem o aluno. Cosme et al. (2021) defendem que “a aprendizagem, embora pessoal, depende das interações que ocorrem nos diferentes espaços e com diferentes pessoas, e, por isso, é importante repensar todos os detalhes que a envolvem.” (p.70) As autoras defendem também a urgência da existência de uma gestão flexível de propostas e atividades de aprendizagem. (Cosme et al, 2021)

Um ambiente educativo deve considerar uma comunidade de aprendizagem que considere várias dimensões como a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e o PASEO, defendendo que todas as aprendizagens apesar de individuais, não são realizadas sozinhas. Cosme (2018) defende que

A proposta de uma sala de aula organizada como uma comunidade de aprendizagem terá de ser compreendida em função de algumas dimensões (...) a Estratégia

Nacional de Educação para a Cidadania, o próprio “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (...) noção de aprendizagem culturalmente significativa, particularmente quando se defende que “todas as aprendizagens são pessoais mas ninguém aprende sozinho”. (p.74)

Assim sendo, no que está relacionado com o processo de ensino-aprendizagem é importante considerar que deveria ser realizado de acordo com os pressupostos do paradigma de aprendizagem. Cosme et al. (2021) defendem este paradigma afirmando que o mesmo poderia resolver o problema da inclusão, ao afirmar que se nos diferentes ambientes educativos o processo de ensino e de aprendizagem pudesse ser concretizado em função dos pressupostos que o paradigma da aprendizagem propõe, pensaríamos que o problema da inclusão escolar estaria resolvido, dado que se aceita, sem reservas, que cada um aprende ao seu ritmo e ao seu modo. (p.18) No que concerne a organização de um ambiente educativo, devem ser consideradas as componentes do currículo – português, matemática e estudo do meio – bem como as áreas de conteúdo – cidadania e desenvolvimento e área das expressões artísticas.

2.3 Ambiente Educativo – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

A educação para todos, consagra a diversidade e a complexidade como fatores preponderantes no que está relacionado com a definição do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). O que define o desenvolvimento do atraso é a aprendizagem, no PASEO (2017) é confirmado este facto quando é referido que

o que distingue o desenvolvimento do atraso é a aprendizagem. O aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações. Isto mesmo obriga a colocar a educação durante toda a vida no coração da sociedade – pela compreensão das múltiplas tensões que condicionam a evolução humana. O global e o local, o universal e o singular, a tradição e a modernidade, o curto e o longo prazos, a concorrência e a igual consideração e respeito por todos, a

rotina e o progresso, as ideias e a realidade – tudo nos obriga à recusa de receitas ou da rigidez e a um apelo a pensar e a criar um destino comum humanamente emancipador. (p.5)

Ao consagrar um perfil humanista, define-se também que a sociedade é centrada na pessoa e na sua dignidade enquanto ser humano. (PASEO, 2017, p.6)

Como princípios presentes neste documento, estão explicitados a base humanista, o saber, a aprendizagem, a inclusão que ao definir a escola para todos consagra valores como a equidade e a democracia, a coerência e a flexibilidade, a adaptabilidade e ousadia, a sustentabilidade e a estabilidade. (PASEO, 2017, pp. 13-14)

A visão do aluno, sustenta domínios explicitamente cruciais para o desenvolvimento da cidadania democrática. Assim sendo, no PASEO (2017) são consagrados valores como:

munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia;

livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia; capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação;

que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo;

capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação;

apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social;

que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta;

que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena,

pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático;

que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social. (PASEO, 2017, p.15)

A construção do PASEO, constitui um dos principais indicadores da eficácia e qualidade do sistema educativo, não é apenas o resultado do percurso académico dos alunos, mas emerge da interação complexa entre diversos fatores estruturais, pedagógicos e relacionais que caracterizam o ambiente educativo. Neste sentido, torna-se pertinente analisar de que forma o contexto escolar contribui para a formação integral dos estudantes, nas suas múltiplas dimensões – cognitiva, social, emocional e ética.

O ambiente educativo, entendido como o conjunto de condições físicas, humanas, organizacionais e culturais em que se desenrola o processo de ensino-aprendizagem, exerce uma influência determinante no desenvolvimento das competências previstas no PASEO, conforme definido pelo Ministério da Educação (2017). Este documento orientador estabelece um conjunto de princípios e valores que devem nortear a formação dos estudantes, promovendo uma cidadania ativa, crítica e responsável.

A qualidade das práticas pedagógicas, a disponibilidade de recursos materiais e humanos, o clima relacional entre docentes, discentes e restante comunidade educativa, bem como a cultura de participação e inclusão, são elementos essenciais que moldam as experiências escolares dos alunos. Um ambiente educativo positivo e equitativo potencia a aquisição de conhecimentos significativos, o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da capacidade de resolução de problemas – competências estas fundamentais para a vida pessoal, social e profissional.

Adicionalmente, o envolvimento das famílias, a articulação entre ciclos de ensino, e o acompanhamento individualizado do percurso escolar dos alunos revelam-se igualmente determinantes na consolidação de um perfil que valorize não apenas o sucesso académico, mas também a formação de cidadãos íntegros, autónomos e solidários. A escola, enquanto espaço de socialização e construção de sentido, deve proporcionar oportunidades de aprendizagem diversificadas, adaptadas às necessidades e potencialidades de cada aluno, respeitando a sua identidade, ritmo e contexto sociocultural.

Assim, a relação entre o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e o ambiente educativo é intrínseca e bidirecional: por um lado, o ambiente escolar influencia diretamente

o tipo de aprendizagens que os alunos realizam; por outro, a concretização efetiva do perfil desejado impõe desafios e responsabilidades à escola enquanto organização promotora de desenvolvimento humano.

2.4 Educação Inclusiva

Abordar a temática da educação inclusiva, requer a explicitação de que a educação é um direito para todas as crianças, como referem Rodrigues & Souza (2023) “a educação é primordial para a formação do sujeito para essa nova sociedade e para o exercício da cidadania.” (p.852), os autores referem também que o direito à educação é um direito social, Cury (2002) citado por Rodrigues & Souza (2023) referem que na atualidade nos países europeus se discute o direito à educação com o visionamento do respeito à diferença, esta ideia é realçada na compreensão de que a educação promove a igualdade. Os presentes autores, citam também Moraes (2005) ao afirmar que as crianças e os adolescentes têm direito ao seu desenvolvimento numa ordem social onde os seus direitos sejam totalmente exercidos e respeitados. Assim sendo, é neste contexto que se define que para respeitar esse direito, é necessário considerar e refletir sobre as diferenças de cada um e a sua individualidade, como abordam Pacheco & Esteves (2024)

a salvaguarda de que todas as crianças e jovens têm direito a uma educação de qualidade, que respeite a sua individualidade, leva-nos a refletir sobre o que tal implica em diferentes domínios, nomeadamente ao nível do papel dos decisores, da organização das escolas e respetivos espaços, dos ambientes de aprendizagem, da gestão do currículo e das competências a desenvolver, da finalidade das avaliações das aprendizagens, da natureza e colaboração entre todos os agentes educativos, da gestão dos recursos humanos e materiais, dos intervenientes internos e externos e das vozes que devem ser respeitadas. (p.7)

Nesta medida, torna-se importante explicitar o que é a inclusão, providenciando uma definição clara da mesma, Amaro (2011) define a inclusão como “um processo que visa apoiar a Educação para Todos e para cada criança no Mundo” (p.30) O autor defende que a teoria de inclusão implica observar a escola como um espaço onde é permitido a todas as

crianças que aprendam e adquiram conhecimentos para se desenvolverem enquanto pessoas, pressupondo que todos os alunos tenham uma resposta educativa adequada às suas necessidades e que lhes permita desenvolver as suas capacidades, o autor defende este princípio ao citar a Declaração de Salamanca desenvolvida pela UNESCO em 2009 onde refere que,

o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (p.30)

Booth & Ainscow (2002) citados por Bittencourt et al. (2019) defendem que inclusão, não se aplica exclusivamente às crianças com necessidades específicas (NE), no entanto é uma prática educativa que deve ser concedida a todos os alunos possuidores de alguma vulnerabilidade.

Assim sendo, ao referenciar a educação e a inclusão como direitos das crianças durante o seu desenvolvimento, é imprescindível determinar conceções sobre a educação inclusiva, sendo esta o primórdio deste RF. Primeiramente deve ser explicitada o que é a educação inclusiva. Mendonça et al. (2023) definem a educação inclusiva como “uma abordagem dentro da educação que tem a intenção de garantir que todos tenham acesso a oportunidades iguais de aprendizagem, com qualidade, independentemente das diferenças individuais de cada um.” (p.2)

No âmbito específico da educação inclusiva, é fundamental explorar as estratégias, desafios e benefícios dessa abordagem. Isso inclui considerar a adaptação de métodos de ensino, o papel dos educadores, a importância da colaboração entre professores e especialistas, bem como a promoção de uma cultura escolar que respeita a diversidade, Rodrigues 2020, defende que a inclusão é mais do que permitir o acesso a um serviço ou comunidade, mas

sobretudo capacitar os indivíduos para serem participantes numa comunidade, afirmando ser este o maior desafio da inclusão (p.222).

A educação inclusiva é acompanhada de vários desafios na sua implementação, tornando este processo bastante complexo, Rodrigues (2020) defende este princípio ao afirmar que a construção de uma escola inclusiva é um processo de grande complexidade, pelo número de variáveis e pelas interações dos diferentes atores. A Inclusão não procura deliberadamente a incerteza, mas tem certamente de lidar com ela, com ambientes rapidamente mutáveis, com soluções que pareciam certas ontem e menos certas hoje. (p.224)

Pacheco & Esteves (2024), referem que uma educação inclusiva permitirá o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva, na medida em que as escolas regulares, ao serem detentoras de orientações inclusivas fomentarão um ambiente mais inclusivo, com menos discriminação perante os outros, deste modo, transforma a educação numa educação para todos. Rodrigues & Souza (2023), referem que “a inclusão escolar parte do princípio de que não se pode deixar ninguém de fora da escola de qualquer etapa do ensino regular.” (p.859) Assim sendo, é importante abordar que a educação inclusiva fomenta a equidade entre os alunos, trabalhando assim como agente facilitador para que as crianças e jovens mais vulneráveis estejam também inseridos na sociedade em que estão inseridos.

No entanto, perspetivando a educação inclusiva no sistema educativo português, é possível identificar falhas na sua aplicação, Araújo et al. (2023) consideram que estas falhas estão relacionadas de forma intrínseca com a falta de preparação das escolas para receber alunos com NE, bem como a falta de ajuda pedagógica, onde desta forma o aluno é prejudicado no seu desenvolvimento. Para colmatar estas falhas, Rodrigues (2020) refere a existência de modificações pertinentes a desenvolver para que a educação seja efetivamente inclusiva, tais como:

uma nova política de formação de professores (...) uma política de recursos organizacionais, humanos e materiais que fortaleça a confiança da escola em educar competentemente todos os seus alunos; a existência de profissionais especializados em apoiar tanto a diversidade do currículo como as dificuldades personalizadas dos alunos (...) uma nova perspetiva curricular que dê novos significados ao que é

ensinar. (p.225)

No entanto, estas falhas são contrastadas com a necessidade para que as escolas se tornem mais inclusivas, e o que é necessário fazer para alcançar este objetivo, assim sendo Araújo et al. (2023) referem que “é necessário que ela valorize a diversidade e promova a participação de todos os alunos, garantido a igualdade de acesso a todos, oferecendo materiais educacionais e removendo todas as barreiras curriculares, físicas e principalmente de atitudes.” (p.5) Para estes autores, a escola inclusiva deve atender às necessidades dos alunos com alguma deficiência, mas também deve valorizar e reconhecer a diversidade de todas as formas, considerando as diferenças culturais, linguísticas, étnicas e socioeconómicas. Assim sendo, a escola para conseguir desenvolver o processo de inclusão de um aluno, deve também ser acessível.

Abordar a temática da inclusão acresce sempre a abordagem às desigualdades presentes no que contrasta os vários alunos, bem como o meio em que estão inseridos, uma vez que ainda é possível observar a existência de estereótipos negativos no que contempla as crianças portadoras de NE, o que dificulta a sua inserção no meio social que a escola é. Deste modo, é de extrema importância que exista a consciencialização e sensibilização acerca desta temática. (Araújo et al, 2023)

Almeida (2012) citado por Rodrigues & Souza (2023) referem “que é através da educação que o indivíduo se desenvolve como pessoa.” (p.857) No âmbito desta afirmação é pertinente referir que a educação é promotora de uma sociedade livre, justa e solidária que permite o desenvolvimento de uma sociedade nova. Não consistindo apenas em aceitar as diferenças, mas valorizar e compreender as mesmas, de modo a desenvolver estruturas sociais com valores culturais. (Rodrigues & Souza, 2023)

Na medida do desenvolvimento do presente RF, foi considerada a importância do esclarecimento entre a educação inclusiva e educação especial, uma vez que embora estejam interligadas, não são consideradas o mesmo. Autores como Araújo et al. (2023) destacam que embora a educação inclusiva seja promotora das NE dos alunos, desenvolvem este trabalho com abordagens diferentes, sendo que os autores defendem que a educação especial é uma abordagem educativa que visa programas e formas de aprendizagem de forma separada da escola, sendo feita separado em institutos especializados para alunos com NE ou em salas separadas. (p.7)

Em suma, a Educação Inclusiva é um direito universal, que deverá defender a necessidade de transformações estruturais nas escolas para garantir a igualdade de acesso e oportunidades

para todos os alunos. A discussão e pesquisa acerca desta temática reforça a necessidade de compreender a complexidade da inclusão e destaca a importância de implementar efetivamente essa filosofia educativa no quotidiano escolar.

2.4.1 Educação Inclusiva: Contexto Histórico

O contexto histórico da educação inclusiva é uma trajetória marcada por transformações significativas nos paradigmas educativos e sociais ao longo dos anos. Inicialmente, a educação de crianças com NE era praticamente inexistente, sendo a institucionalização a resposta mais comum até meados do século XX. Porém, Rato (2024) aborda fenómenos de inclusão e exclusão desde os séculos XVII e XVIII, período em que se iniciou um distanciamento das deficiências do sobrenatural, nesta época alistaram-se à anterior existência de hospitais para “loucos” a criação de instituições onde o estado controlava a vida das pessoas com deficiências.

Os primeiros sinais evidentes da existência de inclusão remontam ao período da revolução industrial, onde existiu o contraste entre a segregação de pessoas portadoras de deficiências e a inclusão de incapacidades desenvolvidas nos contextos laborais. (Rato ,2024)

Na Alemanha, os eugenistas implementaram medidas rigorosas para garantir a qualidade biológica e promover a esterilização voluntária de pessoas portadoras de deficiências hereditárias. Em 1933, foi imposta a esterilização obrigatória para indivíduos portadores de NE. Até ao início da Segunda Guerra Mundial, cerca de 360.000 pessoas foram esterilizadas. Em 1939, foi emitido um decreto que sancionava a morte de doentes e "deficientes mentais". Hospitais antigos foram transformados em centros de execução, foram instaladas câmaras de gás em hospitais, e pacientes internados a longo prazo ou com qualquer fraqueza mental foram referenciados para posterior execução. Devido à forte oposição pública, o programa "Operação T4" foi oficialmente encerrado em 1941. (Rato, 2024)

Em 1945, foi fundada a Organização das Nações Unidas (ONU), com o objetivo primordial de manter a paz e a segurança e com visualização para a defesa dos direitos humanos. Em 1948, foi glorificada a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Em 1987 foi publicado o relatório *Brundtland* que determinou a definição para desenvolvimento sustentável, definindo o mesmo como o desenvolvimento que procura defender as necessidades da geração atual sem prejudicar as necessidades das gerações futuras. Neste relatório, a inclusão social foi considerada um desafio. (Rato, 2024) Em 1992, foi preparada a Agenda 21, no Rio

de Janeiro, onde se realizou a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento. Nesta conferência tratou-se a inclusão em áreas como:

combate à pobreza, promoção das condições de saúde, ação mundial pela mulher com vista à equidade, inclusão da infância e da juventude, das populações indígenas e suas comunidades e de organizações não governamentais, reforço do papel dos trabalhadores e sindicatos, participação da comunidade científica e tecnológica e promoção do ensino. (Rato, 2024, p.22)

No ano seguinte, foi publicado um artigo por Jim Sinclair com a temática do autismo e sobre como a mesma poderia ser efetivada como uma tragédia e sobre a qual era inevitável que os pais atravessassem o processo de luto. Com este artigo, foram inicializados os processos de expansão de horizontes no que trata a neurodiversidade, definindo-a como “uma categoria política emergente, com o poder de contribuir para o modelo social da deficiência.” (Rato, 2024, p.23)

As autoras citadas anteriormente, referem que em 2000, foi desenvolvida a Declaração do Milénio das Nações Unidas, que “reforçou a responsabilidade de defender princípios de dignidade, liberdade, igualdade, equidade, solidariedade e tolerância. Registou o direito à autodeterminação dos povos e a consagração de direitos humanos e liberdades fundamentais para todos.” (Rato, 2024, p.23) Anos mais tarde, em 2006, a ONU determinou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que alterou o paradigma, e motivou uma mudança profunda relacionada com o modelo social da deficiência ao

considerar a deficiência como um conceito em evolução, produto da interação entre limites funcionais e barreiras físicas e comportamentais. A Convenção instituiu o dever dos Estados signatários de promover e assegurar, às pessoas com deficiência, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, em condições de igualdade, viabilizando uma participação plena e efetiva na sociedade. (Rato, 2024, p.23)

Em 2017, a Inclusão de Pessoas com Deficiência foi delimitada como um dos vinte princípios do Pilar Europeu dos Direitos Sociais, delineado pela Comissão Europeia, alocado a este princípio ficaram definidas estruturas que permitam a igualdade de oportunidades,

e de acesso ao mercado de trabalho, com condições equitativas e com visionamento relacionado à proteção social e à inclusão. Por fim, após a Pandemia Covid-19, a Comissão Europeia voltou a reunir e estruturou as estratégias sobre os direitos das pessoas com deficiência 2021-2030, onde se reconheceu

a acessibilidade como elemento facilitador de autonomia e igualdade, reforçou que as pessoas com deficiência devem usufruir de todos os direitos, considerou a qualidade de vida digna e a vida independente como indispensáveis e salientou o direito à Igualdade de acesso e não discriminação. Comprometeu-se a promover estes desígnios no mundo, a executar a estratégia de forma eficiente e a trabalhar com os Estados na sensibilização, governação e avaliação de progressos. (Rato, 2024, p.26)

Assim sendo, é possível observar que com o transitar dos anos, foram perceptíveis mudanças no que está relacionado com os paradigmas sociais catalogados com a inclusão. Esta foi definida como um direito ao longo dos séculos e é atualmente perspectivada para o aprimoramento nas condições futuras a nível global. Como efetivado aquando da realização da Declaração de Salamanca.

2.4.2 Educação Inclusiva: Contexto Português

A educação inclusiva em Portugal, foi detentora de uma evolução mais lenta ao ser comparada essa evolução com outros países, devido ao facto de que para esta evolução ocorrer era necessário que as ideias e as práticas face às pessoas portadoras de deficiências também fosse titular de alguma evolução. Brás & Leite (2019) designam que esta evolução foi realizada em três fases distintas, sendo a primeira na segunda metade do século XIX, a segunda na década de 60 e a terceira teve início nos anos 70, com a reforma do ensino intervencionada pelo Ministério da Educação.

Numa primeira fase, foram fundados institutos para pessoas portadoras de deficiências com características, no entanto estes espaços eram caracterizados por serem mais direcionados para a assistência que para a educação. Durante a década de 40, passou a existir uma responsabilidade de observar e orientar as crianças e jovens portadoras de anomalias mentais, assim sendo procedeu-se à formação de técnicos e de investigações médico-pedagógicas, esta informação, de acordo com Brás & Leite (2019) remonta ao Decreto-Lei

35401/1945. No ano seguinte, é operacionalizada a classe especial. Brás & Leite definem que “estas classes eram destinadas a alunos com problemas de aprendizagem e orientadas por professores especializados pelo referido Instituto e funcionavam junto de algumas escolas primárias.” (p.703) Uma década depois, são fundadas a Liga Portuguesa de Profilaxia da Cegueira e a Liga Portuguesa de Deficientes Motores. No entanto, nesta época Portugal era um país delimitado por um regime político conservador e fascista, este facto era uma preocupação determinante perante as deficiências sensoriais e as respostas que as mesmas necessitavam. (Brás & Leite, 2019)

A educação inclusiva em Portugal começou a ganhar forma na década de 1960, onde começou a existir uma intervenção delimitada pela Assistência Social. Durante esta época foram desenvolvidos serviços como os centros de educação especial e centros de observação, na época em questão foram também fundados o Centro de Paralisia Cerebral em Lisboa e a Associação de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente. Em 1964, o Instituto de Assistência a Menores, formula o Serviço de Educação de Deficientes, na medida de organizar o país para conseguir dar resposta às necessidades das crianças com NE. No decorrer desta década foram formulados programas de especialização de professores, de modo, a responder às necessidades de todas as crianças portadoras de alguma NE. (Brás & Leite, 2019)

Constata-se que esta etapa, foi caracterizada por um modelo de intervenção pedagógica e assistencial, que por sua vez produziu uma expansão significativa de respostas. Verificou-se um maior envolvimento da sociedade através da criação de associações, assim como um incremento da participação do Estado no processo educativo de crianças e jovens com deficiência. Este envolvimento manifesta-se tanto na criação de classes especiais pelo Ministério da Educação como na fundação de Centros de Educação Especial sob a alçada da Direção-Geral de Assistência. Além disso, emerge pela primeira vez a preocupação com a formação e readaptação profissional. (Brás & Leite, 2019)

Por fim, na terceira fase, que iniciou nos anos 70 com a reforma do ensino. Foi designada a intervenção do Ministério da Educação que considerou as crianças portadoras de NE, estendendo o ensino regular a estes alunos. Nesta década, foram considerados os pilares de Veiga Simão, que tinham por base o direito à educação para todos efetivando a igualdade de oportunidades para todas as crianças. Após a mudança de regime em 1974, foram consagradas novas políticas que permitiram o aperfeiçoamento do ensino especial em Portugal. (Brás & Leite, 2019)

Com esta mudança no paradigma da educação especial em Portugal, o Estado necessitou de

criar políticas e respostas para a inclusão de pessoas com NE. Para corresponder às necessidades identificadas neste campo, foram formadas várias associações. Com este paradigma em crescimento foram desenvolvidas novas estruturas de atendimento às crianças e jovens. Brás & Leite (2019), assumem a veracidade deste facto ao afirmar que

criam-se novas estruturas de atendimento a crianças e jovens deficientes, alargando a área coberta através da abertura de novos centros em zonas até então não abrangidas e emerge um novo tipo de organização, com um modelo cooperativo, em que se insere a Cooperativa de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas em Lisboa, criada em 1975, e que mais tarde dá origem ao movimento Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças (CERCI's). (p.705)

Estas cooperativas, foram fundadas para fazer face à incapacidade do sistema regular de corresponder a um ambiente educativo com especificidades próprias. Em 1975/1976 foram criadas equipas de educação especial, porém só em 1998 é que as mesmas foram oficialmente reconhecidas. No final da década de 70, foram homologados os primeiros Decretos-Lei visando estas crianças, nomeadamente o Decreto-Lei 583/1979 e o Decreto-Lei 66/1979. (Brás & Leite, 2019)

No entanto, só aquando da finalização da década de 70, é que foram perspectivadas nas reformas educativas, a frequência de crianças e jovens com NE nas escolas do ensino regular. Todavia, as alterações mais significativas foram instauradas após a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986, Brás & Leite (2019) referem que um dos seus objetivos era “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, designadamente as deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (artigo 7.º).” (p.706) Com a LBSE, foram desenvolvidas as equipas de ensino especial, sendo estas consideradas serviços de educação especial locais, no entanto, estas não abrangiam o ensino superior. Estas mudanças, fomentaram uma caminhada legislativa entre várias normativas até alcançar a normativa atualmente em vigor. Desde o Decreto-Lei 319/1991, que nominalizava o termo alunos com necessidades educativas especiais, e suportava legalmente esta terminologia. O decreto anterior foi revogado, aquando do desenvolvimento de uma nova normativa, sendo esta o Decreto-Lei 3/2008, que determinava

os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e

secundário dos setores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida. (p.707)

Todavia, este diploma foi alvo de críticas, e uma década mais tarde, foi aprovado o decreto atualmente está em vigor, nomeadamente o Decreto-lei 54/2018, que apresenta uma alteração possibilitadora de uma reforma educativa, ao desenvolver esta legislação, são considerados os modelos decretados pela ONU para a Agenda 2030. Onde é colocada a pessoa como centro do planeamento. (Gomes & Santos, 2024)

Bittencourt et al. (2019) referem que a existência deste Decreto, responde assim ao compromisso realizado com a UNESCO em 2009 com a educação inclusiva ao abordar que “a escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (Preâmbulo).

A evolução da educação inclusiva em Portugal reflete um compromisso crescente com a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os alunos. Apesar dos avanços significativos, continua a ser essencial abordar os desafios existentes para garantir que todos os alunos possam participar plenamente na educação e desenvolver o seu potencial ao máximo.

2.4.3 Decreto-lei 54/2018

O Decreto-lei 54/2018, surgiu como revogação ao artigo em vigor anteriormente, nomeadamente o Decreto-lei 3/2008 (2008), que tinha como principal objetivo

definir os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento

interpessoal e da participação social. (p.155)

O Decreto-lei 54/2018 estabelece os princípios e normas que visam garantir a inclusão como um processo destinado a responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos os alunos. Este processo promove o aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. Este decreto advém da proposta desenvolvida para o Programa do XXI Governo Constitucional, que apostou numa escola inclusiva, este facto é descrito no mesmo decreto ao abordar que

uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. (p.2918)

No mesmo decreto determinado em 2018, é referido que prioridade política respondeu ao “direito de cada aluno a uma educação inclusiva” (p.2918) O presente decreto desenvolvido em 2018, conta como eixo central com a necessidade de reconhecimento da diversidade de alunos enquanto mais-valia, no âmbito da adaptação de processos de ensino e de mobilização de meios para que a necessidade individual de cada aluno seja correspondida, para que os alunos sejam participantes ativos na comunidade educativa.

Relativamente às opções metodológicas descritas no respetivo artigo, a sua base é abordagem multinível no acesso ao currículo. Esta mesma abordagem, é suportada em modelos curriculares flexíveis, com acompanhamento e monitorização sistemática. Como refere o artigo citado

esta abordagem baseia -se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemáticas da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses. (p.2919)

Assim sendo, é importante referir que o decreto abordado oferece uma abordagem que integra e contínua de cada aluno. (Decreto-lei nº54/2018, 2018)

Com a fundação deste decreto, foram desenvolvidas alterações no que contempla a escola e as estruturas de apoio com a identificação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão durante a escolaridade obrigatória, assim sendo, são formalizados os Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA), sendo este um espaço dinâmico com profissionais especializados e materiais adequados às necessidades dos seus utilizadores. Com este decreto é também vinculada a importância das famílias no processo educativo das crianças. Assim sendo, é importante referir os princípios e normas que acreditam a inclusão. Identificam-se, neste Decreto-Lei, as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, as áreas curriculares específicas e os recursos específicos a mobilizar para atender às necessidades educativas de todas as crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação. Aplica-se aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, escolas profissionais e estabelecimentos de educação pré-escolar, básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária, doravante designados por escolas.

Assim sendo, é importante referir definições importantes explícitas neste Decreto-lei, tais como:

acomodações curriculares, que são as medidas de gestão curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem em sala de aula;

as adaptações curriculares não significativas que contemplam as medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas;

as adaptações curriculares significativas, sendo estas as medidas de gestão curricular que tem impacto nas aprendizagens previstas;

áreas curriculares específicas que contemplam a área correspondente à visão, ao sistema de *braille*, bem como à mobilidade e tecnologias específicas que possibilitam as atividades da vida diária; as barreiras à aprendizagem, que contemplam as circunstâncias físicas, sensoriais, cognitivas, socio emocionais, organizacionais ou logísticas resultantes das interações entre o aluno e o ambiente que funciona como obstáculo à aprendizagem;

equipas de saúde escolar que aquando da referenciação de algum aluno realiza a articulação entre as equipas de medicina geral e familiar, as famílias e a escola, desenvolvendo um plano específico para essa criança e as suas necessidades;

intervenção precoce na infância, que contempla as medidas de apoio centrado na criança e na família, sejam essas medidas de natureza preventiva reabilitativa, especificamente nas questões de saúde, educação e ação social;

necessidades de saúde especiais (NSE), são as necessidades que podem comprometer o processo de aprendizagem, resultante de problemas de saúde física ou mental que impactem a funcionalidade do sujeito;

plano individual de transição, é o plano que deverá ser desenvolvido três anos antes da finalização da escolaridade obrigatória de modo a corresponder às expectativas dos alunos e respetivas famílias para posterior facilitação à entrada na vida pós-escolar;

plano de saúde individual, contempla o plano desenvolvido no âmbito do Programa Nacional de Saúde escolar, que agrega os resultados das avaliações desenvolvidas perante a saúde visando assim as medidas que protagonizem o processo de aprendizagem;

Por fim, o plano educativo individual (PEI) que contempla o plano desenvolvido para cada aluno com uma planificação desenvolvida com base nas necessidades e especificidades de cada um, de modo que seja promovido um ambiente inclusivo nos contextos escolares. (Decreto-lei 54/2018,2018, pp.2919-2920)

princípio, o Decreto-lei 54/2018 contempla no artigo 3º os princípios orientadores de uma educação inclusiva, sendo estes a educabilidade universal, que perspetiva que todas as crianças sejam capazes de aprender; a equidade, que garante que todos os alunos são

detentores dos mesmos direitos à aprendizagem e aos meios para o seu desenvolvimento curricular; a inclusão, que determina “o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contexto educativos” (p.2920); a flexibilidade que compreende uma gestão do currículo de modo flexível, seja do espaço como do tempo escolar de modo a responder às necessidades específicas individuais de cada um; a autodeterminação que corresponde ao respeito pela autonomia de cada indivíduo específico; o envolvimento parental, sendo este um direito para que as famílias se integrem na educação e informação dos seus educandos e por fim a interferência mínima, este princípio supra corresponde à “intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar” (p.2920)

A participação das famílias ocupa um lugar de extrema importância, deste modo, é descrito no artigo supra que é de o direito dos encarregados de educação participar ativamente na educação dos seus educados bem como observar e aceder a toda a informação presente no processo individual do aluno e nas suas medidas de suporte à aprendizagem e respetivamente à inclusão. No que contempla os direitos dos encarregados de educação estão designadas a participação nas reuniões da equipa multidisciplinar, a participação na elaboração e posterior avaliação do PEI, bem como a consulta do processo do seu educando e o acesso a informação explícita sobre o seu educando. Este artigo refuta também que aquando dos encarregados de educação falharem nos seus deveres de participação a escola deverá desenvolver medidas em função das necessidades específicas.

O presente Decreto-lei defende que as escolas devem ser detentoras de linhas de atuação orientadoras para a inclusão, estas linhas realçam a existência de uma cultura escolar direcionada para a inclusão na medida que todos os alunos tenham as suas necessidades respondidas, sem a existência de discriminação promovendo a equidade entre os alunos. Estas linhas devem integrar todo o ambiente educativo e consagrar a integração de medidas universais, seletivas e adicionais.

Na medida da existência do presente Decreto-lei, são abordadas e referidas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, estas medidas fomentam a adequação às necessidades e à potencialização de cada indivíduo enquanto aluno, garantindo que esta adaptação decorre e que é desenvolvido um sistema de equidade que promove oportunidades a todos os alunos. Estas medidas são aplicadas de acordo com três níveis: universais, seletivas e adicionais. A

seleção do nível das medidas, decorre de modo a corresponder às necessidades das crianças. No que contempla as medidas universais, o Decreto-lei 54/2018 (2018) refere que estas correspondem

às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo e promover a participação e a melhoria das aprendizagens (...) estas são mobilizadas para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais. (p.2921)

As medidas seletivas, de acordo com o Decreto-lei 54/2018, “visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais”. (p.2921) Relativamente às medidas adicionais, estas servem como resposta às “dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, integração, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.” (p.2921) Na tabela 1, estão discriminadas as medidas existentes.

Tabela 1

Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Medidas Universais	Medidas Seletivas	Medidas Adicionais
Diferenciação pedagógica;	Percursos curriculares diferenciados;	A frequência do ano de escolaridade por disciplinas;
Acomodações curriculares;	Adaptações curriculares não significativas;	As adaptações curriculares significativas;
Enriquecimento curricular;	Apoio psicopedagógico;	O plano individual de transição;
Promoção do comportamento pró-social;	Antecipação e o reforço das aprendizagens;	O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;
Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.	Apoio tutorial.	O desenvolvimento de competências de autonomia.

Para a aplicação destas medidas, são necessários determinados recursos. Por vezes estes recursos necessitam de requisição ao Ministério da Educação. Consideram-se como recursos humanos os docentes de educação especial; os técnicos especializados e os assistentes operacionais. Os recursos organizacionais são as equipa multidisciplinares de apoio à educação inclusiva; os CAA, as escolas referência para o domínio da visão, para a educação bilingue, para a intervenção precoce na infância, bem como os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a educação especial. Trabalham como recursos específicos existentes na comunidade as equipas locais de intervenção precoce, as equipas de saúde escolar, a comissão de proteção de crianças e jovens (CPCJ), os centros de recurso para a inclusão e as instituições da comunidade. (Decreto-lei 54/2018, 2018, p.2922) Em cada escola, é formada uma equipa multidisciplinar para apoiar a educação inclusiva. Esta equipa é composta por membros permanentes e variáveis. Os membros permanentes incluem um docente que auxilia o diretor, um docente de educação especial, três membros do conselho pedagógico que coordenam diferentes níveis de ensino, e um psicólogo. Adicionalmente, a equipa pode ser reforçada conforme necessário.

Os membros variáveis incluem o professor titular da turma ou o diretor de turma do aluno, o coordenador do estabelecimento, outros professores do aluno, assistentes operacionais, assistentes sociais, outros técnicos que trabalham com o aluno, e os pais ou encarregados de educação. O diretor é responsável por nomear os membros permanentes, escolher o coordenador (com consulta aos membros permanentes), e definir o local onde a equipa se reúne. O coordenador da equipa multidisciplinar deve identificar os membros variáveis, convocar as reuniões, dirigir os trabalhos e garantir a participação dos pais ou encarregados de educação, conforme estipulado no artigo 4.º, onde define e procura consensos nas questões que surgirem.

Em instituições onde, devido à sua estrutura ou organização, não existam alguns dos elementos previstos, o diretor deve designar os substitutos apropriados. À equipa multidisciplinar cabe sensibilizar a comunidade educativa para a importância da educação inclusiva, propor e acompanhar medidas de apoio à aprendizagem, monitorizar e avaliar a implementação dessas medidas, prestar aconselhamento aos professores na adoção de práticas pedagógicas inclusivas, elaborar relatórios técnicos-pedagógicos, programas educativos individuais, e planos de transição conforme os artigos 24.º e 25.º, além de supervisionar o centro de apoio à aprendizagem.

As atividades da equipa multidisciplinar, incluindo a mobilização de medidas de apoio à

aprendizagem e a elaboração dos relatórios e programas educativos individuais, integram a componente não letiva do horário de trabalho dos docentes. (Decreto-lei 54/2018, 2018, p.2922-2923)

O centro de apoio à aprendizagem constitui uma estrutura vital que reúne recursos humanos e materiais, além dos conhecimentos e competências presentes na escola. Em cooperação com outros serviços e estruturas escolares, o centro visa vários objetivos gerais, tais como: facilitar a inclusão de crianças e jovens nas turmas e atividades escolares através de estratégias diversificadas para o acesso ao currículo; apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar; promover o acesso a atividades de lazer, à participação social e à vida autónoma. (Decreto-lei 54/2018, 2018, p.2923)

As atividades educativas promovidas pelo centro são complementares às desenvolvidas nas turmas dos alunos, envolvendo todos os agentes educativos, com destaque para os docentes de educação especial. Como recurso organizacional, o centro insere-se num contínuo de respostas educativas disponibilizadas pela escola. (Decreto-lei 54/2018, 2018, p.2923)

Para os alunos da escolaridade obrigatória que necessitam de medidas adicionais de apoio à aprendizagem, o centro proporciona um complemento ao trabalho desenvolvido em sala de aula e em outros contextos educativos, com o objetivo de promover a sua inclusão.

Os objetivos específicos do centro de apoio à aprendizagem incluem: melhorar a qualidade da participação dos alunos nas atividades das suas turmas e em outros contextos de aprendizagem; apoiar os docentes das turmas dos alunos; desenvolver recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as várias componentes do currículo; implementar metodologias interdisciplinares que facilitem a aprendizagem, a autonomia e a adaptação ao ambiente escolar; criar ambientes estruturados e enriquecidos em comunicação e interação, que fomentem a aprendizagem; organizar o processo de transição para a vida pós-escolar. (Decreto-lei 54/2018, 2018, p.2923)

A responsabilidade de definir os espaços de funcionamento do centro de apoio à aprendizagem, visando a otimização dos recursos existentes na escola, cabe ao diretor. Além disso, a escola deve estipular, através do regulamento interno, aspetos relativos ao centro de apoio, incluindo a sua constituição e coordenação, locais e horários de funcionamento, recursos humanos e materiais disponíveis, e a concretização dos objetivos específicos. Pode ser elaborado um regimento próprio para definir as formas de avaliação do impacto do centro na inclusão e aprendizagem dos alunos, assegurando que o centro cumpre eficazmente o seu papel na comunidade escolar. (Decreto-lei 54/2018, 2018, p.2923)

Por fim, o Decreto-lei n.º 54/2018 representa um marco significativo na educação em Portugal, estabelecendo um quadro jurídico para a educação inclusiva. Ao promover a igualdade de oportunidades e a adaptação às necessidades individuais dos alunos, este decreto reforça a importância de uma abordagem educativa que valoriza a diversidade e a participação de todos os estudantes no processo de aprendizagem. A criação de medidas de suporte e de equipas multidisciplinares, bem como a flexibilidade curricular e o envolvimento da comunidade, destacam o compromisso do governo português em assegurar que cada aluno tenha a possibilidade de alcançar o seu pleno potencial educativo e social.

2.4.4 Decreto-lei 55/2018

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho regula a organização e gestão do currículo do ensino básico e secundário, definindo princípios, competências e aprendizagens essenciais a desenvolver pelos alunos. Neste decreto foi aprovado o PASEO, que “estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo.” (Decreto-lei 55/2018, 2018, p.2928)

O objeto principal deste decreto, de acordo com o Decreto-lei 54/2018 (2018), é

O presente decreto-lei estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (p.2929)

Este decreto aplica-se aos vários ciclos de ensino abrangidos pela escolaridade obrigatória, seja o estabelecimento de ensino público ou particular. Como é possível observar no Decreto-lei 55/2018 (2018), o “decreto-lei aplica -se às diversas ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, no âmbito da escolaridade obrigatória, ministradas em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, incluindo escolas profissionais, públicas e privadas, doravante designados por escolas.” (pp.2929-2930)

O decreto valoriza a autonomia das escolas, permitindo-lhes definir até 25% da carga horária com projetos e abordagens curriculares próprios, através dos chamados Domínios de Autonomia Curricular (DAC). Estes domínios visam facilitar a articulação entre disciplinas,

nomeadamente a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências transversais.

O currículo é organizado com base nas aprendizagens essenciais, que definem os conhecimentos e competências fundamentais a adquirir em cada componente do currículo. Apesar destas componentes, o decreto reforça a importância de áreas de conteúdo como a cidadania e desenvolvimento, promovendo uma formação ativa para a participação democrática, a consciência ambiental e o respeito pela diversidade.

Este decreto também se articula com a Estratégia de Educação Inclusiva, procurando assegurar que todos os alunos, independentemente das suas características, tenham acesso às aprendizagens e se desenvolvam plenamente.

A avaliação é valorizada numa perspetiva formativa, centrada na melhoria contínua das aprendizagens, e são incentivadas metodologias pedagógicas diversificadas, como o trabalho de projeto e a aprendizagem cooperativa. No 1ºCEB, a escala de avaliação determina-se através de uma menção qualitativa complementada com uma apreciação descritiva, este facto é confirmado no artigo 28º do Decreto-lei 55/2018 (2018), onde está explícito que “no 1.º ciclo do ensino básico, na atribuição de uma menção qualitativa acompanhada de uma apreciação descritiva em cada componente de currículo” (p.2938)

2.5. Práticas Pedagógicas Inclusivas

Luis et al. (2014) referem-se à educação inclusiva como a preocupação para com um grupo específico para combater barreiras que se aproximam da aprendizagem e da participação do mesmo. (p.75) Os mesmos autores defendem que quando são adotadas práticas pedagógicas inclusivas é importante considerar as estratégias, atividades e processos que validam os direitos consagrados com o Decreto-lei 54/2018, de modo a promover uma educação de qualidade.

Conhecer todos os sistemas do ambiente educativo, onde a criança enquanto indivíduo está inserida, é deveras importante, de modo a fomentar o combate à discriminação e promover a diversidade, e superar barreiras para que a aprendizagem se torne efetivamente para todos, assim sendo, esta perspetiva está amplamente direcionada para se considerar uma estratégia para a promoção de um ambiente inclusivo. É considerando este ideal inclusivo que se ergueu a escola inclusiva, com o lema “Escola para Todos”. (Luis et al, 2014)

Deste modo, implementar a escola inclusiva, é um desafio. Uma vez que para a implementação desta normativa as escolas devem ser preparadas para alcançar uma resposta

eficaz a todos os alunos, promovendo a existência de apenas um sistema educativo e não dois sistemas distintos entre ensino regular e especial. No entanto, para que esta diferenciação não seja aplicada, é necessário apostar na formação de professores para que estes sejam agentes educativos mais capacitados para encararem as diferenças e trabalhar com as mesmas em sala de aula. (Luis et al, 2014)

O ambiente educativo, como referido anteriormente, é flexível, deste modo, essa flexibilidade deve ser colocada em prática aquando da consideração das diversidades de características, necessidades ou problemas, por este motivo, devem ser promovidas competências que estimulem a autonomia e acesso à cidadania por parte de todos os intervenientes. Esta estimulação é bem-sucedida quando se utilizam estratégias e recursos diversificados. No entanto, essas estratégias, devem considerar um ambiente harmonioso e correspondente às necessidades dos alunos. (Luis et al, 2014) No desenvolvimento da investigação subjacente a este RF, aquando da entrevista à educadora cooperante, a mesma remete para a importância de harmonia num ambiente educativo, como irá ser explicitado no capítulo quatro.

Num ambiente, onde exista inserção social de crianças e jovens com NE, é importante salientar a necessidade da existência de um ambiente cooperativo, na medida em que é necessária a existência de cooperação para o desenvolvimento dos problemas que possam surgir. No entanto, co adjacente à cooperação, devem ser considerados outros valores como a aceitação e o respeito, uma vez que a escola e a sua qualidade são desenvolvidas aquando da participação ativa de cada um. (Luis et al, 2014)

Capítulo 3.

3. Metodologia da investigação

O capítulo três contempla as opções metodológicas que foram utilizadas durante toda a investigação, tais como: a definição da problemática, as fases de investigação, os participantes, a caracterização dos contextos institucionais em que foram realizados os estágios referentes às UC de PES II, III e IV, as técnicas/instrumentos de recolha de dados e os planos de ação concretizados em ambas as valências.

3.1 Opções Metodológicas

As opções metodológicas utilizadas para o desenvolvimento desta investigação foram a metodologia qualitativa fundamentada na investigação sobre a própria prática, no entanto, estão contempladas também metodologias como o professor reflexivo, a ética, e o paradigma participativo.

3.1.2 Justificação das Opções Metodológicas Seleccionadas

A presente pesquisa adota uma abordagem metodológica fundamentada numa combinação de métodos, alinhados aos objetivos específicos desta investigação. A escolha dessas metodologias é justificada pela necessidade de uma compreensão abrangente e aprofundada da temática em estudo.

No entanto, é importante salientar que para a realização de qualquer investigação, deve existir ética, assim sendo, a mesma está presente na realização do presente projeto. Porém, devem ser salientados princípios éticos na investigação com crianças.

Bogdan & Biklen (2013) definem que a ética na investigação “consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo.” (p.75)

Fernandes (2016) ao abordar esta temática, abordou uma perspetiva interessante ao referir que os cuidados éticos devem ser considerados quando se fazem pesquisas noutras áreas que não a área da saúde, especialmente quando são desenvolvidas pesquisas com crianças. A autora afirma também que esta visibilidade da ética na pesquisa com crianças era escassa, sendo a mesma modificada aquando foram registadas mudanças no paradigma da compreensão da criança e da infância. (p.761)

A autora refere também que ao longo dos anos existiu uma discussão acerca do tópico ética na pesquisa com crianças, inicialmente esta discussão considerava que as crianças não seriam válidas para a investigação, sendo que os dados obtidos não eram confiáveis devido ao facto de os dados sofrerem alterações quando recolhidos. A vulnerabilidade das mesmas

também estaria incluída nesta discussão que não viabilizava a criança como participante ativo de uma investigação. (p.762)

No entanto, Alderson (2004) citado por Fernandes (2016), aborda três imagens éticas existentes quanto à ética relacionada com as crianças, sendo estas: a criança como sujeito desconhecido na pesquisa; a criança como sujeito prevenido, i.e., ao qual existe um consentimento para a observação/questionamento e por fim, a participação ativa da criança. Todavia, com as mudanças existentes, fomentou-se o pensamento de que a criança deveria ser considerada um ator social, com ação social. Um sujeito com direitos e competente o seu mundo de pertença. (Fernandes, 2016, p.763) Com esta nova consideração alocada à criança, é expectável que sejam consideradas novas metodologias perante a mesma, que respeitem as especificidades de cada grupo. A ética está ligada essencialmente à construção de relações que não pode ser baseada em juízos de valor. (Fernandes, 2016)

A autora defende que a ética é um direito básico para as crianças, esta perspetiva é visível quando cita Beazley et al. (2009:369)

que é o direito a ser investigado adequadamente, que tem como exigência ultrapassar um problema clássico da academia, de produção do conhecimento desligado da vida das crianças. Ora, o direito a ser investigado adequadamente, de acordo com as autoras, requer uma atenção na pesquisa que desoculte “temas, padrões, diferenças, experiências dos mundos de vida das crianças através dos tempos, espaços e culturas”. (p.764)

Assim sendo, para a realização deste RF, foi importante considerar a ética como um pilar essencial, apesar de ser complementada com várias opções metodológicas.

Segundo Coutinho (2011) vários autores desenvolveram propostas relacionadas com as perspetivas metodológicas, no entanto, a grande maioria defende derivações em dois paradigmas: perspetiva quantitativa e perspetiva qualitativa. (Coutinho, 2011, pp.23-24)

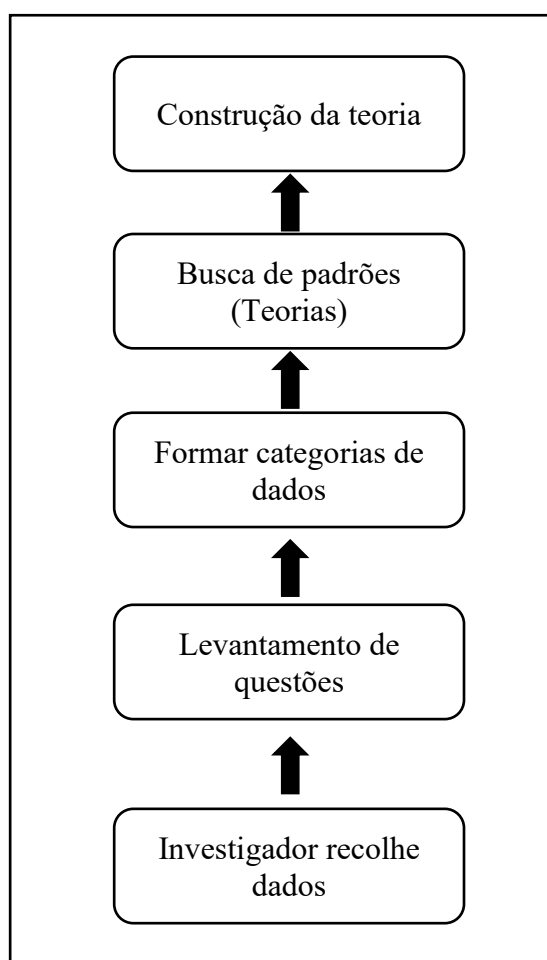
A perspetiva utilizada para a elaboração deste RF, foi a perspetiva qualitativa. Coutinho (2011) sugere que não é fácil de encontrar uma definição para esta perspetiva, e que os manuais consideram a mesma como a investigação que descreve os fenómenos por palavras em vez de números ou medidas. (Wiersma, 1995, p.12 citado por Coutinho, 2011, pp. 25-26)

No aspeto que compete o nível metodológico, a autora refere que este tipo de investigação

se baseia num método indutivo. Para este tipo de investigação, é considerada a inter-relação do investigador com a realidade onde está inserido, para a formalização de uma teoria de modo indutivo e sistemático. No que contempla este RF, é considerada a inter-relação da estagiária com o contexto, para uma melhor formalização de teorias e respostas para conseguir alcançar a resposta final à questão de investigação.

A autora sugere ainda que esta perspectiva de investigações, tem um desenrolar próprio, que pode ser observado na figura 2.

Figura 2
Desenrolar de uma investigação qualitativa



Nota. Coutinho, 2011, p. 26

Pacheco (1993, p.28) citado por Coutinho (2011) sugere que numa investigação qualitativa não é aceite a uniformização dos comportamentos, mas sim a diversidade individual. (Coutinho, 2011, p.27)

Esta perspetiva relaciona-se com a teoria-prática, na qual o seu principal objetivo é de aperfeiçoar a prática individual. A mesma faz uma ligação com a metodologia da

investigação sobre a própria prática, ao depender da prática e ao desenvolver ligação entre a teoria-prática e o investigador-investigado, no caso do presente projeto o aluno-estagiária. (Coutinho, 2011, p.27)

A metodologia de investigação sobre a própria prática, de acordo com Ponte (2002) “pode ter dois tipos principais de objectivos.” (p.4) Sendo que numa das perspetivas é visada a alteração de algum aspeto da prática e na outra perspetiva visa a compreensão dos problemas que afetam a prática, com visão na estratégia de ação.

Ao questionar sobre os requisitos mínimos para que a atividade se considere investigação, Beillerot (2001) citado por Ponte (2002) refere que uma investigação deve cumprir três condições, sendo estas: “(i) produzir conhecimentos novos; (ii) ter uma metodologia rigorosa; e por fim (iii) ser pública.” (p.4) O autor sugere ainda que, uma investigação para ser nova deve originar novas soluções e resultados, apesar de existir a possibilidade de outros autores que já terem realizado o mesmo estudo, as soluções deverão ser novas para o investigador, neste caso, a estagiária, porém, o autor considera ser indispensável que o investigador preste especial atenção à especificidade de cada situação. (p.4)

Para que a questão seja abordada como investigação, o autor define pontos essenciais como: novidade e carácter público, no entanto, Lytle & Cochran-Smith (1990:84) citado por Ponte (2002) abordam que a investigação dos professores é intencional e sistemática realizada por professores sobre a escola e a sala de aula.

Perante a metodologia da investigação sobre a própria prática, Ponte (2002) aborda a existência do termo professor-investigador, declarando que este realiza investigação sobre a própria prática, porém também desenvolve investigações sobre outros assuntos. No entanto, o autor defende que investigar sobre a própria prática e o termo professor-investigador, embora se agrupem por vezes, nem sempre se sobrepõe. O autor defende também que outro conceito próximo, é de investigação-acção.

Este facto é defendido por outros autores, como é o caso de Latorre (2003) citado por Coutinho et al. (2009) ao referirem que a “metodologia da Investigação-Acção alimenta uma relação simbiótica com a educação, que é a que mais se aproxima do meio educativo sendo mesmo apresentada como a metodologia do professor como investigador”. (p.358) Com a utilização desta metodologia o professor/educador deve valorizar a sua prática e refletir acerca da mesma, porque a prática educativa revela através das várias questões que surgem, várias oportunidades para refletir e aprimorar as próprias práticas. (Coutinho et al, 2009). Assim sendo é possível afirmar que a metodologia de investigação sobre a própria prática,

faz uma coligação com a metodologia de investigação-ação, no paradigma de que todo o educador/professor ser também um investigador.

No entanto, para um professor ser investigador, deve também ser um professor reflexivo, de modo que seja possível refletir acerca da própria prática. Dewey (1933) citado por Alarcão (1996) define que ser reflexivo é,

uma forma especializada de pensar. Implica uma prescrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem. Eu diria que ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido. (p.3)

No âmbito da realização deste RF, é extremamente importante ser reflexivo, na medida em que deve existir uma reflexão contínua no desenvolvimento do projeto na prática em ambos os contextos, de modo a identificar questões e refletir acerca dos momentos que decorrem nas PES. Alarcão (1996) defende este ponto de vista ao indicar que a reflexão é baseada no pensamento, nas atitudes de questionamento e na curiosidade. (p.3) A autora defende também que é possível afirmar que os professores desempenham um papel fulcral no desenvolvimento pedagógico, devido à reflexão que desenvolvem sobre uma interação e o seu conhecimento científico, como na aquisição que o aluno realiza sobre o mesmo. (p.4) Porém, de acordo com a autora, ser professor reflexivo, não se esgota quando a ação docente termina, mas “implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e concienzializar-me do lugar que ocupo na sociedade.” (p.5)

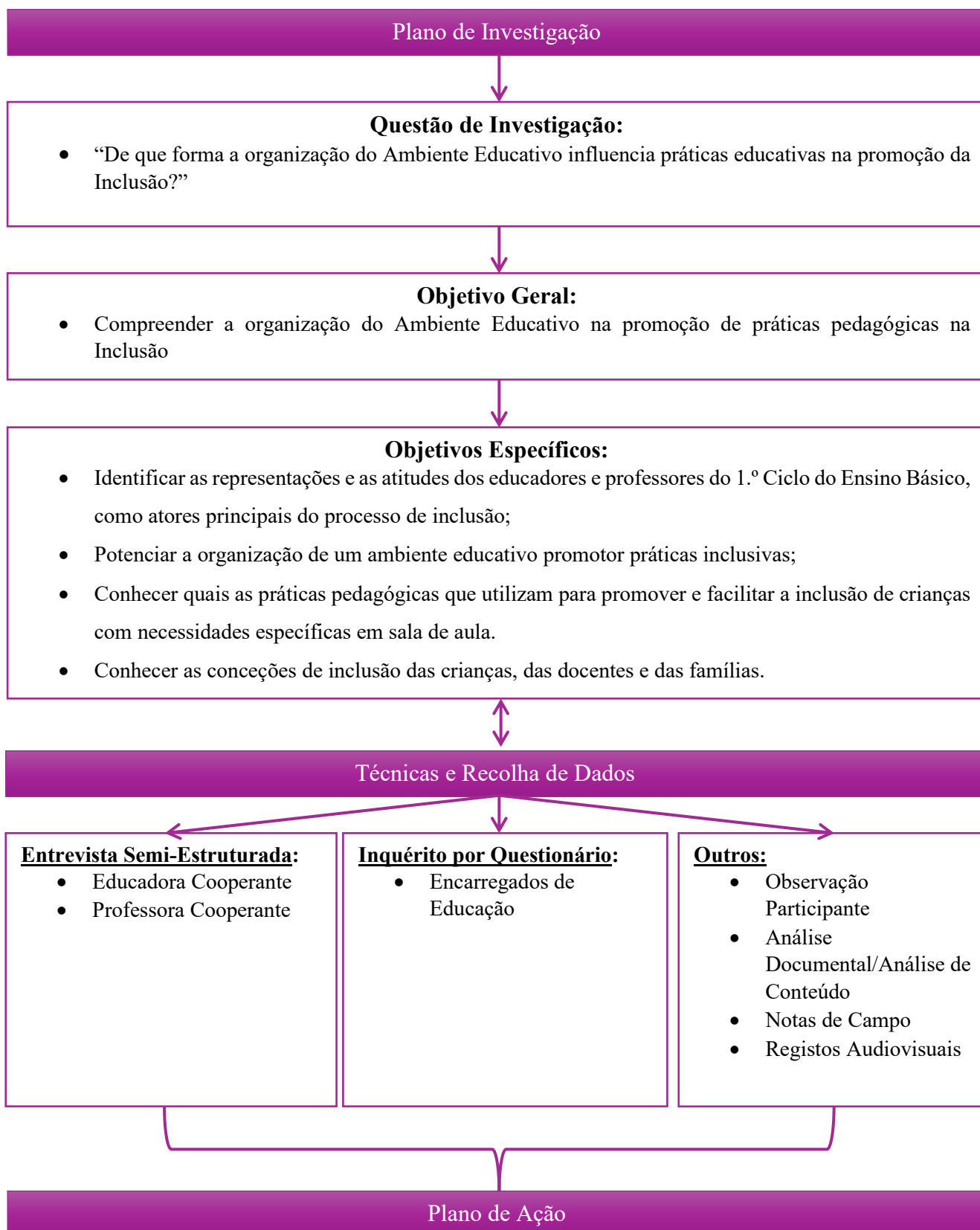
A reflexão serve como impulsionadora para um maior e melhor conhecimento sobre as práticas em desenvolvimento, Alarcão (1996) defende este ponto de vista, ao afirmar que

quer num caso quer no outro (do professor e do aluno), a reflexão serve o objectivo de atribuição de sentido com vista a um melhor conhecimento e a uma melhor actuação (...) Professor: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino. (p.8)

3.2 Plano de Investigação

Tabela 2

Plano de investigação



3.2.1 Definição da Problemática

A definição da problemática ocorreu essencialmente por existir um interesse em explorar a temática da inclusão, e após a observação do contexto onde foram realizados os estágios correspondentes às PES II, III e IV, surgiu a emergência de explorar e conhecer os ambientes educativos relacionados com esta temática.

No contexto de EPE, foi importante observar a existência de crianças inseridas no grupo com NE, bem como observar o ambiente educativo onde o grupo estava inserido e as práticas educativas da EC.

Deste modo, a investigação nos contextos de EPE e de 1.º CEB pretendeu dar resposta à seguinte questão de investigação: - **“De que forma a organização do Ambiente Educativo influencia práticas educativas na promoção da Inclusão?”**

3.2.2 Princípios Orientadores da Prática

Para desenvolver uma investigação no contexto educacional, o investigador deverá trabalhar partindo do pressuposto do que a ética é, e do que a mesma representa. De acordo com Bogdan & Biklen (2013) “a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo” (p.75) Assim sendo, é ético que exista um respeito fulcral por toda a existência da criança enquanto indivíduo, que é detentor de um pensamento próprio e de ideais próprios, que aquando do desenvolvimento de uma investigação devem ser consideradas. No caso da investigação do presente RF, a investigação é baseada numa metodologia qualitativa, este tipo de metodologia considera os intervenientes como sujeitos que tem voz ativa no processo de investigação. Bogdan & Biklen (2013) confirmam esta afirmação ao afirmar que “Conduzir investigação qualitativa assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que um contrato. Os sujeitos têm uma palavra a dizer no tocante à regulação da relação tomando decisões constantes relativamente à sua participação.” (p.76) Esta consideração deve existir para que exista uma cooperação entre as crianças e os investigadores. De acordo com a Carta Ética publicada em 2014, devem ser seguidas orientações práticas como o consentimento informado, a confidencialidade/privacidade, a divulgação da informação e a desistência de participação. No entanto, é importante considerar o investigador como um indivíduo com valores, e que apesar da existência de linhas de orientação para a tomada de decisões de carácter ético estas são baseadas nas opiniões e valores do investigador. Tal como Bogdan & Biklen (2013) referem ao afirmar que “as decisões éticas complexas são da responsabilidade do

investigador, baseiam-se nos valores deste e na sua opinião relativa ao que pensa serem comportamentos adequados” (p.78)

Na prática para o desenvolvimento, foram utilizados princípios de duas metodologias, sendo elas: - a metodologia de trabalho por projeto (MTP) e a metodologia incorporada no movimento da escola moderna (MEM).

A MTP, de acordo com está relacionada com “uma visão interdisciplinar do saber” (Mateus, 2011, p.5), esta metodologia é detentora de uma necessidade da existência de um plano de ação, desenvolvido com as crianças e para as crianças, este plano de ação é desenvolvido após uma antevisão e um momento de reflexão. (Mateus, 2011, p.5)

A mesma autora, ao citar Mateus (1995) refere que ao trabalho de projeto está inerente uma nova forma de aprender, onde a prática fomenta a vontade de agir e refletir. Com esta prática as crianças são colocadas à prova, na medida em que as crianças desenvolvem a sua descoberta acerca das temáticas, no entanto, esta descoberta, pode suscitar situações complicadas de gerir, na perspetiva das incertezas e procura. Leite, Malpique e Santos (1989) citados por Mateus (2011) referem que o trabalho por projeto poderá contribuir para a mudança do paradigma escolar, confrontando ideias e práticas.

É importante referir que esta metodologia transforma as crianças em recursos, bem como ao educador, que trabalha como orientador para os projetos a decorrer em sala de aula. Esta metodologia trabalha de acordo com quatro fases, sendo elas: I) Definição do Problema; II) Planificação e desenvolvimento do trabalho; III) Execução; IV) Divulgação/Avaliação. (Vasconcelos et al, 2011)

Numa primeira fase, a fase da definição do problema, é onde é formulado o problema ou a questão de partida. Nesta fase, é partilhado todo o conhecimento existente acerca do assunto em estudo em grande grupo. É também desenvolvida uma teia inicial que incidirá sobre o projeto que irá ser desenvolvido. Também é iniciado através da partilha de conhecimento prévio, respondendo à questão: - “o que sabemos?”. (Vasconcelos et al, 2011)

Na segunda fase, é onde é desenvolvido o plano do projeto. Nesta fase é a etapa com flexibilidade e multiplicidade de possibilidades, em contraste com a abordagem tradicional e linear de planeamento. Na planificação não-linear, inicia-se o projeto a partindo de um diagnóstico dinâmico da realidade educacional, considerando as necessidades e potencialidades do grupo de crianças. Com base neste paradigma, é realizada uma previsão do possível desenvolvimento do projeto, estabelecendo metas específicas. São elaborados mapas conceituais, i.e., teias como guias de pesquisa, definindo-se as ações a serem

realizadas, como iniciar e como executar o projeto. As tarefas são divididas e os dias e semanas são organizados. Existe também uma grande possibilidade de envolvimento dos restantes membros do ambiente educativo, como as famílias, outros docentes, outras crianças ou jovens. São desenvolvidos também inquéritos por questionário adaptados às crianças. Também é procurado, o contributo que a comunidade pode oferecer ao projeto. (Vasconcelos et al, 2011)

Na fase da execução, as crianças iniciam o processo de pesquisa, explorando o que desejam saber. Elas organizam, selecionam e registam as informações de vários modos, como desenhos, fotografias, textos e construções. Elaboram gráficos e sínteses com base nas informações encontradas. Aprofundam o conhecimento discutindo, representando e comparando com as ideias iniciais, refletindo sobre questões como: - “o que sabíamos antes?”; “o que sabemos agora?” e “o que não era verdade”. As teias iniciais, são flexíveis, i.e., podem ser reestruturadas durante a realização de todo processo. As crianças usam uma variedade de linguagens gráficas e constroem objetos em grande escala, no caso do presente projeto, foi contruída uma casa sensorial onde as crianças poderiam brincar livremente. São também desenvolvidos pontos de situação diários e estimativas do processo para reorientar e planear as próximas etapas. (Vasconcelos et al,2011)

Por fim, a fase da divulgação/avaliação, ocorre a socialização do conhecimento, tornando-o útil para os outros envolvidos, como a sala ao lado, o jardim de infância, o agrupamento, as famílias e a comunidade local. O trabalho realizado é exposto visualmente nos corredores de entrada e corredores, além de ser compilado em álbuns e portefólios para divulgação. Uma experiência culminante é realizada, representando uma espécie de celebração para reconhecer as conquistas e aprendizados do grupo durante o projeto, como defendem os educadores de Reggio Emilia. Após esta etapa (e ao longo de todo o processo), é realizada uma avaliação do trabalho, da contribuição dos vários elementos do grupo, do grau de colaboração, da qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, das informações encontradas e das habilidades adquiridas. (Vasconcelos et al,2011)

Em suma, de acordo com Vasconcelos et al. (2011),

as fases referidas não são apenas sequenciais no tempo. Entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta. Pode coexistir mais do que um projecto na sala de actividades, desde que não se perca a unidade e faseamento de cada um deles,

interrogando-nos enquanto educadores: As crianças estão mesmo a investigar, a criar teorias sobre as coisas, a experimentar essas teorias, comprovando-as ou re-elaborando-as. (p.17)

Em suma, cada fase da MTP, desempenha um papel importante na garantia do sucesso do projeto, permitindo uma abordagem estruturada e controlada desde o início.

Quanto ao MEM, é uma metodologia que conta com alicerces a “democracia de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas”. (Niza, 2013, p.143)

O mesmo autor defende que o movimento tem por base três práticas que se interligam, sendo elas: a conceção de um município escolar, de acordo com a proposta de educação cívica de António Sérgio; a integração de crianças com deficiências visuais no Centro Infantil Hellen Keller baseadas na técnica de Freinet e por fim a organização de cursos de aperfeiçoamento profissional. O MEM, surgiu após estas práticas em 1966.

Niza defende ainda que de acordo com o MEM, a escola é definida como um local onde são desenvolvidas práticas de cooperação e solidariedade, inseridos numa vida democrática. Onde os educadores são responsáveis por criar, em cooperação com os educandos, condições materiais, afetivas e sociais para fomentar um ambiente educativo promotor de apropriação de conhecimentos e valores. Este modelo, defende a política da negociação, que se insere desde a planificação até à partilha. Com esta negociação e diálogo, são fomentados valores, práticas científicas e culturais, que transformam o desenvolvimento das crianças e a educação. Assim sendo, é possível afirmar que o MEM, decorre de acordo com três finalidades: i) iniciação às práticas democráticas; ii) reinstituição dos valores e das significações sociais e por fim iii) a reconstrução cooperada da cultura. (Niza, 2013, p.144)

No MEM, os alunos desenvolvem projetos de trabalho, com a cooperação do/a educador/a, instrumentos que permitam uma compreensão mais densificada através de processos, de construção e transmissão de saberes científicos e culturais. (Niza, 2013, p.145)

Niza (2013) declara que esta consciencialização e aprendizagem de conhecimentos através da partilha e vivências, consolida conhecimentos e práticas, no entanto, destas finalidades advém princípios da estruturação da ação educativa, tais como:

i) Os meios pedagógicos que contêm, em si mesmos, os fins democráticos da educação. Este princípio, é mais geral e abrangente e destina-se a clarificar e dar coerência ética à escolha dos materiais, dos processos formas de organização que melhor se adequem às regras e

objetivos democraticamente instituídos por educandos e educadores. Trata-se de uma estratégia de formação democrática que orienta o desenvolvimento educativo;

ii) A atividade escolar, enquanto acordo social e educativo, se desenvolve através da negociação gradual dos processos de trabalho, que transformam a experiência pessoal em conhecimento dos métodos e conteúdos científicos, tecnológicos e artísticos;

iii) A prática democrática da organização partilhada por todos que edifica um conselho de cooperação. Este conselho abrange toda a vida escolar, desde o planeamento de atividades e projetos até ao seu desenvolvimento e avaliação. O conselho, com o apoio cooperante do educador, é a instituição reguladora social da vida escolar, por onde é transmitido todo balanço intelectual e o progresso moral da turma, a partir dos registos das ações planeadas e fixadas no Diário do grupo.

iv) Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano. Esta semelhança nos processos de trabalho (homologia de processos) entre a escola e a vida social produtiva pretende afastar a Escola Moderna do abuso das formas de simulação e dos truques didáticos que decorrem da perda do sentido social da escola, da falta de respeito pelos alunos e da convicção de que a didática é um saber de natureza e estrutura completamente diferente das ciências e saberes que pretende veicular.

v) A informação é partilhada através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos. A valorização social dos saberes e dos produtos reconstituídos e gerados pelos alunos valoriza significativamente a partilha desses saberes e produções, multiplicando o seu alcance através da transmissão e aplicação.

vi) As práticas escolares oferecerão sentido social às aprendizagens dos alunos, através da partilha dos saberes modos de interação com a comunidade. Acentuando, assim, o valor motivacional e cívico que constitui a cooperação.

vii) Os alunos contemplam e integram o meio social transmitindo depois nos seus projetos conhecimento.

3.2.3 Fases de investigação

Para realizar a presente investigação, foi importante delinear um plano de ação inserindo as cinco fases da investigação, nomeadamente: I) fase de diagnóstico; II) fase de planeamento; III) fase de execução; IV) fase da análise e discussão de resultados e por fim, V) a fase correspondente às conclusões. A calendarização de toda a investigação, encontra-se nos

cronogramas dos pontos 3.2.3.1 e 3.2.3.2.

Numa fase inicial, nomeadamente **fase de diagnóstico**, de acordo com Carvalho (2005), é necessário definir o estado do problema (p.2), assim sendo, pretendeu-se que através da observação no contexto educativo, fosse identificada uma problemática para posterior investigação e estudo. Aquando da identificação da problemática, foi realizada uma recolha de dados com a EC sobre o grupo para posterior caracterização.

Numa fase seguinte, designada **fase de planeamento**, foram realizadas intervenções para EPE e para 1ºCEB, envolvendo as respetivas EC e PC.

Foram realizadas entrevistas às docentes cooperantes, com o objetivo primordial de compreender as suas conceções perante a temática em estudo. Após compreender as suas conceções foi importante conhecer e compreender o modo como organizam os seus ambientes educativos e as suas práticas educativas para corresponder às questões relacionadas com a inclusão.

As famílias foram incluídas nesta fase, ao responderem inquéritos por questionário, para melhor compreensão das suas conceções acerca da temática e do ambiente educativo através da voz das crianças.

Na **fase da execução**, foram planeadas e implementadas pela estagiária, várias atividades em ambos os contextos.

Na penúltima fase, denominada fase de análise e discussão de resultados, foram analisados os diversos dados recolhidos através de várias técnicas e instrumentos, realizando assim uma triangulação de dados.

Em ambos os contextos, foram realizadas entrevistas finais à EC e à PC, para compreender após o desenvolvimento do plano de ação, as perspetivas de ambas perante o presente projeto.

Por fim, na última fase, designada **fase de conclusões**, procurou responder-se à questão de partida, bem como compreender se os objetivos traçados na fase inicial do projeto foram concretizados.

3.2.3.1 Cronograma de Investigação em Contexto EPE (2023/2024)

			Meses				
			Etapas	Abril	Maio	Junho	Julho
Fases do Estudo	1ª Fase	Observação do contexto educativo					
		Identificação da problemática					
		Caracterização do contexto socioeducativo					
		Revisão da literatura					
	2ª Fase	Entrevista à educadora cooperante					
		Debates com as crianças					
		Inquérito por questionário às famílias					
		Notas de campo					
		Narrativas reflexivas					
		Planificação do plano de ação					
	3ª Fase	Implementação do plano de ação					
	4ª Fase	Recolha de dados					
		Análise de dados					
	5ª Fase	Resposta às questões e objetivos de investigação					
		Contributos da investigação					
		Entrega e apresentação pública dos resultados e conclusões obtidas durante as primeiras fases do projeto					

Legenda:

	Diagnóstico		Análise e Discussão de Resultados
	Planeamento		Conclusões
	Execução		

3.2.3.2 Cronograma de Investigação em Contexto 1ºCEB (2024/2025)

			Meses			
			Março	Abril	Maio	Junho
Fases do Estudo	1ª Fase	Observação do contexto educativo				
		Identificação da problemática				
		Caracterização do contexto socioeducativo				
		Revisão da literatura				
	2ª Fase	Entrevista à professora cooperante				
		Debates com as crianças				
		Inquérito por questionário às famílias				
		Notas de campo				
		Narrativas reflexivas				
		Planificação do plano de ação				
	3ª Fase	Implementação do plano de ação				
	4ª Fase	Recolha de dados				
		Análise de dados				
	5ª Fase	Resposta às questões e objetivos de investigação				
		Contributos da investigação				
		Entrega e apresentação pública dos resultados e conclusões obtidas durante as primeiras fases do projeto				

Legenda:

	Diagnóstico		Análise e Discussão de Resultados
	Planeamento		Conclusões
	Execução		

3.2.4 Participantes

Em ambos os contextos, EPE e 1.º CEB, participaram na investigação todas as crianças que constituíam o grupo/turma. Assim sendo, relativamente ao contexto de EPE, participaram 25 crianças, 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os sete anos. No que contempla o contexto de 1ºCEB, participaram 21 crianças, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos, sendo que 13 eram crianças do sexo masculino e 8 eram do sexo feminino.

Nesta investigação participaram as adultas inseridas nos respetivos contextos, EC e PC, bem como as famílias e as crianças inseridas nos grupos com quem foi desenvolvida a prática correspondente às US de PES II, III e IV. A inserção dos vários intervenientes no desenvolvimento da investigação constituiu uma mais-valia.

3.2.5 Técnicas/Instrumentos de recolha de dados na investigação

A recolha de dados é essencial em qualquer investigação para conseguir concluir os objetivos pré-definidos e para dar resposta às questões inicialmente desenvolvidas. O presente RF, não é exceção, assim sendo, o objetivo primordial é a resposta à pergunta que originou toda esta investigação, sendo esta: **“De que forma a organização do Ambiente Educativo influencia práticas educativas na promoção da Inclusão?”**

O presente RF, teve como abordagem a investigação qualitativa, que incorpora a recolha de dados e análise dos mesmos. Joaquim (2014) refere que é preferível nomear esta questão como abordagem qualitativa, devido ao facto de que, com esta designação ser possível identificar conjuntos de metodologias. O autor declara esta circunstância ao afirmar que

quando se fala de pesquisa quantitativa ou qualitativa, e mesmo quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa (...) ser preferível falar-se de abordagem quantitativa, de abordagem qualitativa, pois, com estas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas. (p.103)

Assim sendo, para o desenvolvimento desta investigação, foram usadas várias técnicas tais como: observação participante; inquérito por entrevista semiestruturada; inquérito por

questionário; registos fotográficos; análise documental; narrativas reflexivas; notas de campo e por fim a ECERS-R. Este último instrumento serviu para avaliar o ambiente educativo onde foi realizada a prática correspondente à UC de práticas supervisionadas II, no entanto foram utilizados alguns dos seus itens para analisar o ambiente educativo do local onde as práticas supervisionadas III e IV foram realizadas.

De acordo com Coutinho (2011), “o inquérito é o processo que visa a obtenção de respostas expressas pelos participantes no estudo e pode ser implementado com o recurso a entrevistas ou a questionários.” (p.100)

A autora defende ainda que a recolha de dados por inquérito é realizada com auxílio de um guião de entrevista e questionário.

Inquérito por Entrevista Semiestruturada

A entrevista, de acordo com Bogdan & Biklen (1999)

uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra. No caso do investigador qualitativo, a entrevista surge com um formato próprio. (p.134)

Os autores, afirmam também que, as entrevistas podem ser utilizadas de dois modos, para construir a estratégia para a recolha de dados ou em concordância com a observação participante.

Esta técnica é bastante importante para a investigação, porque de acordo com Traqueia et al. (2021), é uma técnica

mais exigente, em termos do tempo necessário para realização, mas também devido à dificuldade de conduzir o entrevistado a expressar abertamente as suas opiniões, permite, no entanto, recolher dados sobre aspetos mais subjetivos e sobre as perceções do participante sobre a temática em estudo. (p.44)

No entanto, Coutinho (2011), refere que a entrevista é conduzida por alguém que pode ser, ou não, o próprio investigador. Este processo pode ser desenvolvido face a face ou via telefónica. Este contacto permite que o entrevistador, adicione alguma questão em caso de necessidade demonstrando assim que é uma técnica com flexibilidade, que a diferencia das outras. Para a realização de uma entrevista, é importante existir um guião para a mesma, uma

vez que este “contém as questões e a sequência de as colocar ao inquirido, e, em função do grau de liberdade concedido ao entrevistado podem classificar-se em: *directivas* ou *estruturadas*.” (Coutinho, 2011, p.101)

Para a realização do presente RF, irá ser realizado um **inquérito por entrevista** (apêndices C e M) à EC e à PC, de modo a compreender as suas perspetivas quanto à temática em estudo, bem como as suas opiniões profissionais sobre o modo como trabalham enquanto agentes de inclusão.

Inquérito por Questionário

Os inquéritos por questionário, de acordo com Severino (2014) são,

um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas. Podem ser questões fechadas ou questões abertas. No primeiro caso, as respostas serão escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal. (p.109)

O autor defende ainda que, os inquéritos por questionário devem ser sujeitos a um pré-teste para avaliação, e em caso de necessidade rever e reajustar o mesmo.

Coutinho (2011) declara que os questionários se assemelham às entrevistas, no entanto que devido ao facto de dispensarem a presença do entrevistador se definem como “auto-administrados” (p.101)

De acordo com Traqueia et al (2021) “esta técnica permite recolher e analisar informação mais facilmente, dado que se refere a um conjunto de perguntas básicas, de forma escrita, mas que dificulta a abordagem de determinados assuntos com profundidade”. (p.44)

Os **inquéritos por questionário** (apêndice E e O) às famílias, irão servir como modo para compreender o que as famílias compreendem sobre esta temática, bem como a sua posição quanto à mesma.

Análise Documental/Análise de Conteúdo

A análise documental, será a análise realizada à legislação e aos documentos facultados por ambas as orientadoras, seja a EC ou a PC, correspondentes aos alunos e às suas práticas. De acordo com Traqueia et al (2021) este instrumento, é “muito importante na recolha de informação”. (p.45)

Observação Participante

Severino (2014), define que a observação “é todo o procedimento que permite acesso aos fenómenos estudados. É etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa.” (p.109) No entanto, Alferes et al. (2017), mencionam que a observação participante “é um método que nos permite aceder a situações e eventos comuns, sendo difícil de captar através de entrevistas ou através de instrumentos de auto-avaliação” (p.725)

Porém, é de ressaltar que o observador participante, é um observador cuja participação varia no decorrer do estudo, deste modo é importante referir que esta participação deve oscilar consoante as etapas do estudo em que se encontra. Bogdan & Biklen (2013) defendem exatamente este ponto ao referir que

A sua participação exata varia ao longo estudo. Nos primeiros dias de observação participante, por exemplo, o investigador fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem. À medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais. Nas fases posteriores da investigação, poderá ser importante ficar novamente de fora, em termos de participação. (p.125)

Assim sendo, os autores supracitados, referem também a necessidade de controlo na quantidade de participação e no modo como o mesmo é realizado (Bogdan & Biklen, 2013, p.125) Na presente investigação, é importante considerar a perspetiva de Bogdan & Biklen (2013) de que um investigador em sala de aula pode contrair dúvidas sobre o seu comportamento, de professor ou ajudante do mesmo. Quanto a esta questão os autores referem que a abordagem que poderá ser mais eficaz é a de uma participação moderada. Este facto é referenciado quando os mesmos afirmam que

uma participação moderada poderá ser eficaz, mas não permita que o tempo de que dispõe seja dominado por essa participação. Para além disso, tenha em conta que, ao agir como ajudante do professor, as crianças formam determinada opinião sobre si. (p.126)

Notas de Campo

As notas de campo são utilizadas como modo de registo das observações e do que as crianças declaram. Bogdan & Biklen (1999), definem que

depois de voltar de cada observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o investigador escreva, de preferência num processador de texto ou computador, o que aconteceu. Ele ou ela dão uma descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas. (...) O investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo. (p.150)

De acordo com Bogdan & Biklen (1999), existem dois tipos de notas de campo: descritivo, onde na sua maioria, são descritas todas as palavras relacionadas com as pessoas, ações e conversas; as notas de campo reflexivas, estão relacionadas com o ponto de vista, ideias e preocupações do observador.

Assim sendo, as notas de campo irão ser utilizadas como instrumento para registar as conversas existentes com as crianças durante os debates, planificação e durante as atividades desenvolvidas com as mesmas no âmbito de registar os pareceres das crianças.

Registos Audiovisuais

Para complementar as notas de campo, irá existir a utilização de **meios audiovisuais** (fotografias, vídeos e conteúdo de áudio).

Traqueia et al. (2021), referem que este “conjunto de técnicas (...), nomeadamente a fotografia, o vídeo e áudio, que se podem converter em dados fiáveis no desenvolvimento do projeto de investigação.” (p.45)

Bogdan & Biklen (1999) referem que as fotografias podem ser tiradas em qualquer momento que seja conveniente, e que pode ser selecionado o momento em que são captadas, assim sendo, é facultada a oportunidade de desenvolver uma observação mais cuidadosa. Neste aspeto, os autores defendem que não é necessária uma perícia técnica para captar registos fotográficos. Bogdan & Biklen em 2013, defendem que

Nas mãos de um investigador, uma máquina fotográfica pode ser utilizada de uma

forma simples, para fazer o inventário dos objetos no local de investigação. O quadro das notícias, os conteúdos da estante dos livros, o que está escrito no quadro e a disposição do mobiliário podem ser registados para futuro estudo e análise. (p.140)

3.3 Caracterização dos Contextos Institucionais

Neste ponto, será caracterizado o contexto educativo de EPE e de 1ºCEB, onde foram desenvolvidas as práticas correspondentes às UC de PES II, III E IV. Será explicitado o meio onde a instituição está inserida, como a localização e o agrupamento. De seguida, será explicitado o contexto escolar, bem como a valência de EPE e a valência de 1ºCEB, afunilando para a caracterização intrínseca dos respetivos grupos/turma.

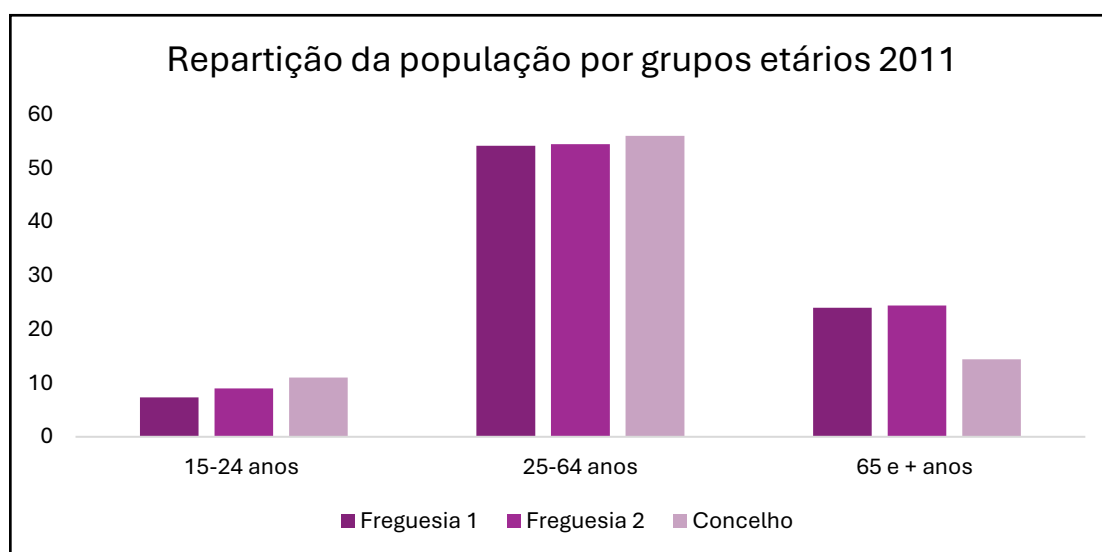
3.3.1 O Meio Envolvente

A práticas desenvolvidas nas UC de PES II, III e IV, foram realizadas numa freguesia no Conselho de Loures, no distrito de Lisboa. Esta freguesia é resultante da agregação das freguesias de outras duas freguesias. Esta agregação de freguesias advém da reorganização administrativa que ocorreu em setembro de 2013.

A união de freguesias, representa uma densidade populacional de 13 187,3 hab/km², com 1,66km² de superfície e um total de 21 891 habitantes (CENSOS, 2011), representando assim as freguesias de menor dimensão, com o maior número de habitantes por km² no Concelho de Loures.

Figura 3

Repartição por grupos etários



Nota. Informação fornecida pela Junta de Freguesia

Concluimos pela observação ao Gráfico 1, que a população residente em ambas as localidades, é uma população envelhecida, sobretudo na Portela, que representa um índice de envelhecimento de 200%. Outra informação é a tipologia de famílias e o nível de habilitações literárias que abrange a freguesia, para se poder fazer o enquadramento do tipo de utentes que a freguesia tem para as diversas respostas ao serviço público.

No que corresponde aos agregados familiares, as famílias com 3 elementos representam a maioria numa das localidades, sendo que noutra localidade existe uma predominância de famílias numerosas.

A freguesia, no seu global, conta com um elevado número de residentes com habilitações literárias no âmbito do ensino superior.

3.3.2 O Agrupamento de Escolas

Esta freguesia conta com uma vasta dimensão de serviços na área da educação para dar resposta às necessidades dos seus habitantes. Deste modo, é importante explicitar que esta freguesia conta com quatro creches, três escolas que comportam as vertentes da EPE e 1ºCEB. Conta também com uma escola que comporta os 2ºCEB e 3ºCEB, bem como com outra escola que agrega o 3ºCEB e o ensino secundário. Atualmente o agrupamento conta com mais de 1000 crianças nas escolas básicas do agrupamento, a escola de 2ºCEB e a escola secundária contam com 1500 alunos.

3.3.3 O Contexto Escolar

A escola A, iniciou a sua atividade no ano letivo de 1982/1983, com apenas um edifício e com turmas de 1ºCiclo do Ensino Básico, porém no ano letivo de 1997/98, nasce o segundo edifício e com esse novo espaço, abre também a primeira sala de Jardim de Infância. No ano letivo 2019/2020, o primeiro edifício sofreu obras de requalificação profundas, e nesse mesmo ano também foi aprovada a abertura de mais turmas na valência de JI para o ano letivo seguinte. Em 2020/2021, foram inauguradas salas que estão localizadas em monoblocos, para dar resposta às turmas que iriam abrir. Atualmente, a escola, dá resposta à comunidade com 6 salas inseridas na valência da EPE e 15 turmas do 1º CEB.

Nesta escola, estão inseridos 21 docentes com turma, 2 docentes sem turma, 6 docentes alocadas ao CAA, e mais 2 que lecionam o ensino da língua estrangeira, nomeadamente o inglês, perfazendo assim um total de 31 docentes. Este número de docentes, dá resposta a um total de 500 alunos.

Na correspondência de assistentes operacionais, a escola comporta 22 assistentes.

Esta escola preza por uma vasta ligação à comunidade, assim sendo tem várias parcerias, sendo algumas delas a Junta de Freguesia, a Camara, o Sporting no que corresponde à ginástica, a Associação de Pais, que é considerada um grande alicerce no funcionamento diário da escola, sendo assim a sua parceria mais importante, a empresa MR Terapias, que dá resposta às várias terapias que os alunos necessitam. O Conservatório, no aspeto das aulas de música, e a Escola de Rock que funciona como alicerce aos alunos do 1ºCEB que estão a desenvolver as suas aprendizagens com instrumentos musicais.

Esta escola conta com uma identidade própria, e com um papel bastante vincado e presente na comunidade, sendo esse papel e esse serviço prestado de excelência. É uma escola aberta à comunidade que a rodeia, com vários projetos e uma dinâmica particular.

A principal preocupação da escola, passa por levar os alunos a respeitar os valores sociais e cívicos que sustentam a sociedade que vivemos, de modo que os alunos cresçam e se tornem cidadãos autónomos livres e responsáveis, com gosto pela descoberta e pelo conhecimento.

3.3.3.1 A Associação de Pais (APEE)

A APEE é uma associação sem fins lucrativos. Enquanto associação, inserida dentro das instalações da escola básica pública. Para todas as atividades promovidas, é usufruído todo o espaço escolar.

A APEE possui um regulamento próprio, onde estabelece as normas que considera mais exequíveis para o bom funcionamento, de acordo com o bem-estar das crianças. No entanto, enquanto parceiros da Câmara Municipal, são dirigidos pelas normas da mesma.

Trabalham de acordo com três valências: I) Jardim de Infância: Serviço das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF); II) 1ºCiclo: Componente de Apoio à Família (CAF), e por fim, III) 1ºCiclo: Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Todas as atividades educativas que oferecem às crianças são sempre dentro de uma perspetiva lúdica e didática, não se envolvendo com a parte curricular. Durante o tempo letivo, as diferentes atividades surgem de acordo com as diferentes valências:

Nas AAAF, é onde são promovidas atividades como a música, o inglês, o *mindfulness*, as oficinas criativas, o desporto e por fim, o atelier das emoções. Ao final da tarde, é sempre considerado tempo para brincadeira livre, seja no interior das salas ou no exterior.

Na CAF, é privilegiada a brincadeira livre, uma vez que as atividades são dinamizadas nas AEC. No entanto, são realizadas atividades lúdicas de teor facultativo relacionadas com o

Plano Anual de Atividades e com as várias temáticas ao longo do mês, como por exemplo, “primavera” ou “família”, que são os temas para o mês de abril de 2024 e para o mês de maio de 2024, respetivamente. Ao final da tarde, existe um espaço para realização de trabalhos de casa, onde se vigia a realização dos mesmos e se tiram dúvidas pontuais.

Nas AEC, as atividades promovidas neste ano letivo são: o desporto, o inglês, as artes plásticas, as artes musicais, a expressão dramática, as competências socio emocionais e o *mindfulness*.

Nas interrupções letivas, as atividades realizadas nas valências AAAF e CAF estão de acordo com uma planificação, cuja temática principal está inserida no Plano Anual de Atividades. As atividades são na sua maioria dinamizadas pelos monitores da APEE e ainda oferecemos um conjunto de atividades em parceria com outras entidades, por exemplo, judo, dança, teatro, desportos mais específicos, ciências.

No que corresponde aos recursos técnicos e pedagógicos, a equipa da APEE é multidisciplinar. Tanto as atividades das AAAF como as AEC são dinamizadas por professores das diferentes áreas.

Os tempos lúdicos das AAAF, bem como a CAF são dinamizadas por monitores, na sua maioria capacitados com currículos nas várias áreas da educação, como educação básica, animação sociocultural, técnicos de auxiliar de infância, entre outros.

No que diz respeito à utilização dos espaços físicos, em todas as valências são usadas as salas de aulas, o ginásio, a biblioteca, espaços comuns, parques infantis, entre outros. O espaço escolar está todo envolvido na concretização das diferentes atividades.

A APEE tem uma relação muito direta com as famílias e com a comunidade. Numa primeira ideia, todas as crianças que frequentam os nossos serviços, são recebidas e entregues diretamente pelos monitores, ou seja, existe sempre no dia-a-dia um elo direto. Posteriormente, estando numa era tecnológica, através das redes sociais, os seguidores, nomeadamente as famílias, têm acesso frequente a atividades realizadas e situações do dia-a-dia das crianças. Ainda, todos os projetos promovidos, tanto pela escola, como pela Câmara, na sua maioria são concretizados e dinamizados com a nossa parceria, e neste sentido, a APEE está envolvida com a comunidade. Exemplos destes projetos são: ciclo de conferências com as famílias, Dia da Família, Festa Final de Ano, São Martinho, Halloween, Carnaval, Apresentações de Natal, entre outros.

Por fim, durante as interrupções letivas, existem diversas parcerias para a realização de atividades, bem como saídas pela comunidade, de forma a dar a conhecer instituições/

comércio local.

3.3.4 A Valência de EPE

A valência correspondente à EPE, neste momento comporta 6 salas, respondendo assim a 140 alunos. Desses 140 alunos, 6 carecem de necessidades específicas. Para dar resposta as estas crianças, existem 2 salas inseridas no Pavilhão 1, e as restantes estão inseridas nos monoblocos. A sala onde realizei a minha prática inserida na UC de PES II, é um monobloco.

3.3.4.1 Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo com quem desenvolvi a minha PES II, é o grupo da sala 6 da valência de JI. Neste grupo, as idades são compreendidas entre os 3 e os 7 anos. No quadro 3, está explicitada a distribuição por género e idade.

Tabela 3

Distribuição por género e idades das crianças de EPE

Idade Género	3	4	5	6	7	Total
Feminino	0	0	3	9	1	13
Masculino	0	2	2	8	0	12
Total	0	2	5	17	1	25

Neste grupo, existem crianças oriundas de outras nacionalidades, tais como: indiana; iraniana e moldava, sendo que a última é uma criança com dupla nacionalidade. A condição socioeconómica predominante neste grupo, é a condição média.

A maioria das crianças já frequentava a instituição no ano letivo anterior, sendo que seis tinham matrícula condicional no ano letivo de 2022/2023. A criança de 7 anos, teve um adiamento no ano anterior devido a uma incapacidade de 60% a nível de saúde (nefroblastoma).

Além da criança com a incapacidade de 60%, o grupo conta também com uma criança não verbal que comunica através de sons e algumas palavras isoladas. De acordo com as observações realizadas e com as informações facultadas pela educadora, é possível afirmar que as restantes crianças aceitam bem as necessidades do B. e manifestam bastante preocupação em ajudar nas mesmas. O B. requer ajuda extra no que está relacionado com as questões da alimentação e da higiene porque não é uma criança autónoma.

O grupo é composto por crianças ativas, participativas e bastante comunicativas, no entanto as crianças mais novas são mais inibidas e inseguras, demonstrando mais dificuldade em participar nas atividades de grande grupo. Demonstram interesse, curiosidade e empenho na realização das atividades propostas tendo-se verificado aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo. O grupo demonstra um desenvolvimento adequado à sua faixa etária, no entanto apresentam dificuldades acentuadas na área da linguagem na sua grande maioria. Na questão relacionada com a linguagem, existem no grupo nove crianças que beneficiam de apoio em terapia da fala. As crianças mais novas, apresentam dificuldades a nível de atenção e concentração.

Ao nível da área do conhecimento do mundo, o grupo está dentro dos expectáveis para a faixa etária em que se encontram. No que corresponde à área da matemática, existe um pequeno grupo que está mais desenvolvido no que corresponde ao raciocínio lógico.

Dentro da instituição, as crianças estão bem-adaptadas às suas rotinas e aos espaços como os vários espaços onde realizam recreio, os vários corredores, a sua sala e as restantes salas, bem como o refeitório.

Em suma, é um grupo muito afetuoso, divertido e recetivo a novas experiências e atividades.

3.3.4.2 Caracterização do Ambiente Educativo

O ambiente educativo, é constituído por um conjunto de organizações educativas que exercem várias funções dispondo de espaços e tempos próprios, no entanto, deve ser referido que todos estes ambientes correspondem a uma ligação diferente entre os intervenientes. Esta organização corresponde à perspetiva sistémica e ecológica, este facto é confirmado pelas OCEPE (2016) onde é referido que, “a organização dinâmica destes contextos educativos pode ser vista segundo uma perspetiva sistémica e ecológica.” (p.21)

A perspetiva sistémica e ecológica remete a Urie Broffebrenner. A sua teoria tem exercido forte influência no campo dos cuidados e desenvolvimento das crianças. (Assis et al, 2021, p.2)

Broffebrenner (1979) citado por Assis et al. (2021), refere que “o desenvolvimento humano pode ser compreendido como um processo recíproco, resultante da interação dos vários sistemas que o compõem. Assim, a transição entre cada um desses ambientes e a qualidade relacional estabelecida influenciarão o trajeto desenvolvimental.” (p.2)

Assim sendo, para compreender a organização de um ambiente educativo, é imperativo saber distinguir os vários sistemas restritos bem como as suas características, materiais, físicas e

emocionais.

Para realizar a avaliação da qualidade do ambiente educativo, existe a Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (*Early Childhood Environment Rating Scale*, ECERS-R). Esta escala tem como objetivo avaliar a qualidade de contextos educativos no ensino da EPE. Harms et al. (2008) referem que “este instrumento é um útil para a investigação e partilha dos programas.” (p.5)

Esta ferramenta avalia parâmetros que estão divididos em subescalas, nomeadamente: Espaço e Mobiliário; Rotinas e Cuidados Pessoais; Linguagem e Raciocínio; Atividades; Interação; Estrutura do Programa; e por fim, Pais e Pessoal. (Harms et al, 2008, p.13)

Após a aplicação da escala, é possível afirmar que o presente ambiente educativo se encontra no nível cinco (apêndice A), sendo que existem níveis que se encontra em nível mais carenciado que outros, na perspetiva das atividades o nível encontrava-se bastante baixo, motivo pelo qual, existiu a necessidade de desenvolver novas atividades que correspondessem ao interesse das crianças.

De acordo com Forneiro (2008), o ambiente educativo deve ser definido em quatro dimensões: i) **dimensão física**, corresponde ao que existe no espaço e como é que o mesmo se organiza; ii) **dimensão funcional**, corresponde à questão para que se utiliza e em que condições; iii) **dimensão temporal**, que responde às perguntas quando e como se utiliza e por fim, iv) a **dimensão relacional**, que corresponde a quem e em que condições. (p.52)

Dimensão Física

De acordo com Forneiro (2008), a dimensão física

refere-se ao aspeto material do ambiente. É o espaço físico (o centro, a sala de aula e os espaços anexos, etc.) e as suas condições estruturais (dimensão, tipo de piso, janelas, etc.). Inclui também os objetos do espaço (materiais, mobiliário, elementos decorativos, etc.) e a sua organização (diferentes formas de distribuição de mobiliário e materiais dentro do espaço). (p.53)

A sala onde realizei a prática correspondente à UC de PES II, é uma sala localizada num monobloco climatizado, com um lavatório no interior, este não estava à altura das crianças e por isso a educadora colocou um banco de plástico para que as crianças mais pequenas pudessem chegar à torneira quando necessário. É uma sala com cinco janelas que possibilitavam a entrada de luz natural, e também facilitava a ventilação, nesta mesma sala

também existem dois ar-condicionado. Para entrar na sala, existe uma rampa, que facilita a entrada se necessário a crianças com mobilidade reduzida. No entanto, a entrada e saída era apenas realizada por uma porta.

A sala contém várias mesas e cadeiras adequadas às crianças. Contém também vários armários com vários materiais, cada armário corresponde a uma área e está devidamente identificado para melhor percepção e uso das crianças, tornando as mesmas autónomas.

Dimensão Funcional

Forneiro (2008) refere que a dimensão funcional,

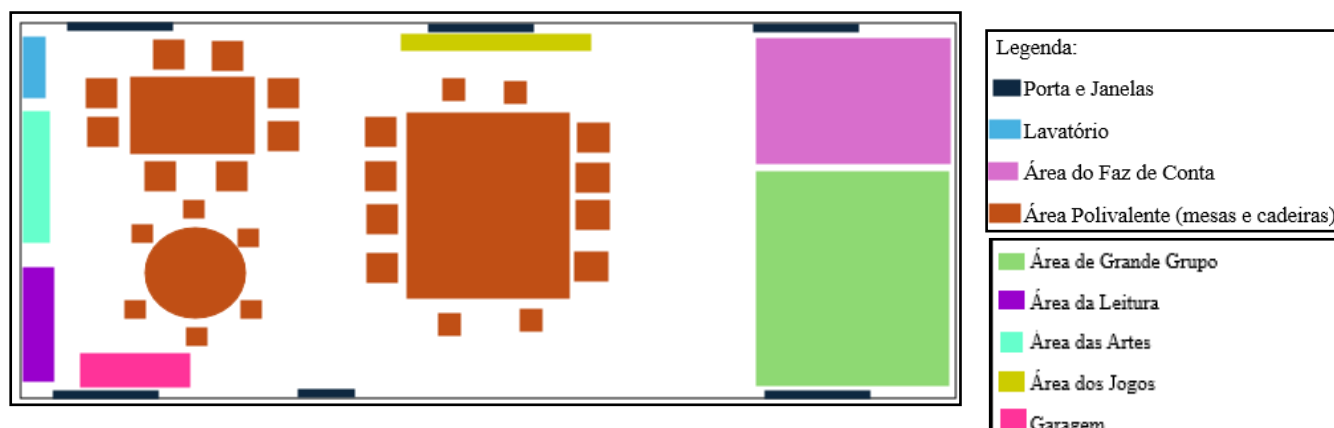
está relacionada com a forma como os espaços são utilizados, a sua versatilidade e o tipo de atividade a que se destinam. Quanto à forma como são utilizados, os espaços podem ser utilizados pela criança de forma independente ou sob a direção do professor. A versatilidade refere-se às diferentes funções que um mesmo espaço físico pode assumir (por exemplo, o tapete é o local de encontro e comunicação durante a montagem e depois é o canto dos edifícios). Finalmente, dependendo do tipo de atividades que as crianças podem realizar num determinado espaço físico, adquire uma ou outra dimensão funcional. Assim, estamos falando do canto das construções, do jogo simbólico, da música, da biblioteca, etc. (p.53)

A sala onde realizei a minha prática, na primeira instância, era perceptível a existência de uma área correspondente à área polivalente, com mesas e cadeiras adequadas aos tamanhos das crianças, onde poderiam brincar com legos, fazer desenhos ou ver livros. Ao redor da sala era possível identificar: a área da biblioteca; a área do faz de conta; a área das artes; a área dos jogos; a garagem e por fim a área de grande grupo.

Para todas estas áreas, com exceção da área do faz de conta e do tapete, é possível identificar a existência de armários com os materiais específicos para trabalhar em cada uma das mesmas. As áreas eram dispostas do seguinte modo:

Figura 4

Planta da sala de aula



Na área da biblioteca (figura 5), neste contexto etiquetado como cantinho da leitura, estão dispostos livros para que as crianças possam folhear ao longo do seu dia. As crianças retiram os livros e podem ir para o tapete ou para a área polivalente fazê-lo.

Figura 5

Área da biblioteca



Na área do faz de conta (figura 6), catalogado neste contexto como a nossa casinha, estão inseridos vários materiais para que as crianças desenvolvam as suas brincadeiras do faz de conta.

Figura 6

Área do faz de conta



A área das artes (figura 7), é composta por um armário, onde estão inseridos vários materiais, como lápis de cor, canetas, lápis, borrachas, colas, pinceis, plasticina, lápis de cera e pasteis de óleo, para que nos momentos de exploração das áreas as crianças possam aceder livremente e desenvolver os seus trabalhos.

Figura 7
Área das artes



A área dos jogos (figura 8), neste contexto denominado como cantinho dos jogos conta com vários armários com vários jogos, legos de várias dimensões, blocos, puzzles, e jogos de contagem.

Figura 8
Área dos jogos



A área da garagem (figura 9), conta com uma pequena garagem de madeira e com alguns carros, com os quais as crianças podem brincar livremente.

Figura 9
Área da garagem



Dimensão Temporal

Relativamente à dimensão temporal, Forneiro (2008) refere que,

está ligada à organização do tempo e, portanto, aos momentos em que os espaços vão ser utilizados. O tempo das diferentes atividades está necessariamente ligado ao espaço em que cada uma delas é realizada: o tempo de brincar nos cantos, de comunicar com os outros na montagem, da história, o tempo da sala de jantar, do recreio, do trabalho individual ou em pequenos grupos, etc., ou ainda o tempo da atividade livre e autónoma e o tempo da atividade planeada e dirigida. Em qualquer caso, devemos ter em mente que a organização do espaço deve ser coerente com a nossa organização do tempo e vice-versa. Mas, além disso, a dimensão temporal refere-se também ao ritmo, vertiginoso ou moderado, com que a classe se desenvolve, ao ritmo. Assim, encontramos aulas com um ritmo animado e alegre e outras com um ritmo andante. Este ritmo, ou velocidade com que as diferentes atividades são executadas, pode levar a um ambiente estressante ou, pelo contrário, relaxante e calmo. (p.53)

Na sala rosa, o tempo estava organizado de acordo com uma rotina diária articulada com tempos como a música que era lecionada pelo conservatório de Loures. Na tabela 4, é

possível observar a rotina diária do grupo de crianças.

Tabela 4

Organização temporal do grupo de crianças

Organização temporal do grupo de crianças					
Dias Horário	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
8h30 – 9h	Acolhimento; Atividades de Apoio à Família (AAAF);				
9h – 9h30	Acolhimento em sala; Contagem das crianças, marcação de presenças; Definição do plano do dia.				
9h30 – 10h	Reforço da manhã; Momento de higiene (ida à casa de banho).				Saberes e Sabores à 6ª.
10h – 11h20m	Trabalho de sala;	Expressão Físico-motora (quinzenal); Trabalho de sala;	Trabalho de sala; Exploração das áreas da sala.	Trabalho de sala; Exploração das áreas da sala.	Exploração das áreas da sala.
11h15 – 11h30	Momento de higiene (ida à casa de banho).				
11h30 – 12h30	Almoço.				
12h30 – 13h30	Recreio com AAAF.		Música (quinzenal)	Recreio com AAAF.	
13h30 – 14h	Brincadeira livre no recreio ou exploração das áreas.				
14h – 15h	Tempo de trabalho com a educadora.				
15h – 15h15	Lanche da tarde (momento da fruta); Reunião de grupo.				
15h15 – 19h	AAAF;				

O projeto saberes e sabores à sexta-feira, era um momento em que semanalmente, duas turmas levavam bolos para que pudessem vender à restante comunidade escolar. Embora existisse uma rotina determinada para o grupo de crianças, é importante referir que em caso de necessidade esta podia sofrer alterações.

Dimensão Relacional

Quando Forneiro (2008) refere aborda a dimensão relacional afirma que,

refere-se às diferentes relações que se estabelecem dentro da sala de aula e têm a ver com aspetos relacionados com as diferentes formas de acesso aos espaços (livremente ou por ordem do professor, etc.), as regras e a forma como são estabelecidas (impostas pelo professor ou acordadas no grupo), os diferentes agrupamentos na realização das atividades, a participação do professor nos diferentes espaços e atividades realizadas pelas crianças (sugere, estimula, observa, dirige, impõe, não participa, etc.). Todas essas questões, e muito mais, são o que compõem uma certa dimensão relacional do ambiente de sala de aula. (p.54)

Na dimensão relacional, é importante considerar as interações existentes, sejam estas criança-criança; criança-adulto e por fim, adulto-adulto.

No que contempla a relação criança-criança, era um grupo bastante afetivo. Neste grupo existiam bastantes sentidos de pertença, que foi possível observar durante a minha prática no aspeto de brincarem mais vezes juntos. Enquanto as raparigas se dispersavam mais em pequenos grupos, no entanto essa dispersão foi notável que ocorria devido às suas idades e devido aos seus interesses e formas de ser, sendo que as meninas mais extrovertidas formavam um pequeno grupo, como era o caso da C.P. com a M.A. e a M.C., e as meninas mais introvertidas formavam outro grupo, como é o caso da B.R. e da J. e da M.K., da C. e da S., existia também um outro grupo correspondente à M.M., à M.C. e à B.G.. No que corresponde às raparigas, também foi possível observar que a M.A. é uma rapariga que brinca de modo mais próximo com os rapazes, nomeadamente com o J.M., o S.N. e o S.P. Quanto aos rapazes, foi possível observar que na sua maioria brincavam todos juntos, devido ao seu interesse pelo futebol, que unia as várias idades da sala. Por fim, também foi notório o grande apoio que a M.K. dava ao B., sendo impulsionadora de várias brincadeiras com o mesmo no recreio e interajuda nas suas necessidades pessoais.

Neste grupo as crianças entretinham-se mutuamente, no entanto, existiam em momentos pontuais alguns conflitos na hora das brincadeiras, que com a ajuda dos adultos eram facilmente resolvidos, o que demonstrou uma grande confiança na relação adulto-criança. Esta era uma relação bastante afetiva, seja com a EC, com a auxiliar ou com a estagiária. As crianças eram bastante encorajadas pela EC, a desenvolverem as suas próprias brincadeiras e durante a realização de trabalhos, o que demonstrou um grande sentido de

promoção da autonomia das crianças por parte da EC. Com a auxiliar, também existia uma grande ligação afetuosa.

A relação adulto-adulto, entre os adultos presentes em sala ocorria de uma forma bastante tranquila e pacífica, onde a harmonia era bastante presente, sendo que todos os elementos presentes em sala sabiam o que era necessário realizar e trabalhavam em parceria, seja: EC-auxiliar; a EC-estagiária; auxiliar-estagiária. A relação adulto-adulto, entre os EE e os adultos presentes em sala, também ocorria de forma pacífica, onde os EE trabalhavam em conjunto com a escola, para que o bem-estar de cada uma das crianças fosse o principal objetivo.

A comunicação entre a escola e a família, é bastante importante para que ambos os ambientes trabalhem em conjunto para que as necessidades das crianças sejam consideradas e correspondidas, seja através da partilha de conquistas ou novidades, este facto é validado por Ribeiro et al. (2020) ao referirem que “incentivar os pais desde sempre a partilhar conquistas e aspetos do quotidiano, positivos, negativos, desafiadores ou simplesmente novidades, é uma primeira forma de reforçar a continuidade da comunicação casa-escola”. (p.11)

3.3.5 A Valência de 1ºCEB

A valência correspondente ao 1ºCEB neste momento comporta 15 turmas, respondendo assim a 360 alunos. Desses 360, 6 estão inseridos no CAA. Para dar resposta as estas crianças, existem 7 salas inseridas no pavilhão 1, e as restantes 8 estão inseridas no pavilhão 2.

3.3.5.1 Caracterização do Grupo de Crianças

A turma com a qual realizei a minha prática das UC de práticas III e IV, na valência de 1ºCEB, foi uma turma de 2ºAno do 1ºCEB e contava com 21 alunos. Na tabela seguinte, está discriminado o número de crianças por género e por idades.

Tabela 5*Distribuição por género e idades das crianças de 1ªCEB*

Idades Género	7 anos	8 anos	Total
Feminino	8	0	8
Masculino	9	4	13
Total	17	4	21

Neste grupo, existia apenas ma criança oriunda de outra nacionalidade, nomeadamente o L.K. que tem descendência ucraniana. A condição socioeconómica predominante do grupo é média.

Na turma, encontravam-se sete crianças que beneficiavam de medidas de apoio à aprendizagem. Três dessas crianças beneficiavam de medidas universais. O D.E., devido a dificuldades relacionadas com memória e expressão oral, bem como o P.V. A I.N. necessitava de medidas universais devido a um bloqueio emocional ocorrido após o nascimento dos irmãos, encontrando-se, no momento da prática, em encaminhamento para psicologia clínica, embora o processo seja demorado devido à escassez de recursos. Em relação às medidas universais, o V.O. estava em processo de avaliação devido a suspeitas de hiperatividade.

Quanto às medidas seletivas, três crianças beneficiavam delas: o G.J. devido ao autismo; o L.K. devido a um problema auditivo que afetou o seu processo auditivo até ao ano anterior e desde então beneficiava de uma aprendizagem *bilingue* em português e ucraniano. Finalmente, o R.M. era o único aluno da turma a beneficiar tanto de medidas seletivas quanto universais, o mesmo estava integrado no CAA devido ao seu nível de autismo.

A maioria das crianças já frequentava a instituição nos anos letivos anteriores, na tabela seguinte está demonstrado o historial das crianças que já frequentavam a instituição anteriormente bem como os alunos que entraram apenas no ano letivo 2023/2024, correspondente ao 1ºano.

Tabela 6*Historial das Crianças na Instituição*

2022/2023	2023/2024
D.E ; TM. ; HA. ; KC. ; PV. ; GM. ; IR. ; JV. – Frequentaram a mesma sala no pré-escolar.	VO. ; IN. ; MM. ; MC. ; LK. – Ingressaram na instituição.
PS. ; LB. - Frequentaram a mesma sala no pré-escolar.	
LM. ; CA. ; LS. ; RM. ; AR. - Frequentaram a mesma sala no pré-escolar.	
GJ. – Frequentava a instituição no pré-escolar.	

Nota. Informação recolhida com a PC

O grupo era composto por crianças ativas, participativas e bastante comunicativas, no entanto existia o caso da I.N. que era mais inibida, demonstrando assim mais dificuldade em participar nas atividades de grande grupo. Demonstravam interesse, curiosidade e empenho na realização das atividades propostas tendo-se verificado aprendizagens nas diferentes áreas do currículo. O grupo demonstrou um desenvolvimento adequado à sua faixa etária, no entanto apresentavam dificuldades na componente do currículo do português, nomeadamente na interpretação. Na questão relacionada com a matemática, existiam no grupo crianças onde esta era a área onde demonstravam mais aptidão, como era o caso o GM.. No que contemplava o estudo do meio, a turma demonstrava bastante interesse nos conteúdos abordados.

3.3.5.2 Caracterização do Ambiente Educativo

Dimensão Física

A sala onde realizei a prática correspondente à UC de PES III e IV, é uma sala localizada num segundo andar, com um lavatório no interior, que se encontrava ao nível das crianças. É uma sala com duas janelas que possibilitavam a entrada de luz natural, e também facilitava a ventilação, nesta sala não existia ar-condicionado. A entrada é realizada apenas por uma porta com acesso ao corredor das casas de banho.

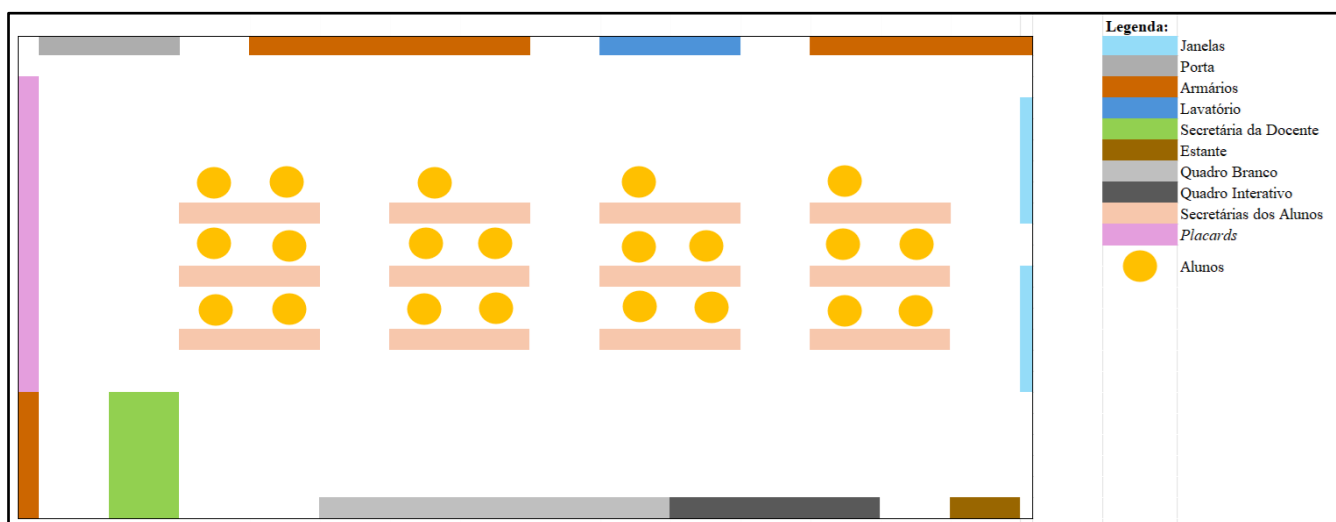
A sala contém várias mesas e cadeiras adequadas às crianças. Contém também três armários com vários materiais. Num dos armários existiam livros de modo a facilitar a existência de uma biblioteca de turma, noutra armário existiam gavetas com materiais suplentes para que as crianças requisitassem quando necessitavam, como cadernos, lápis, borrachas e material de pintura ou colagem. O maior armário da sala comporta material disponível para uso quando decorrem as atividades de expressão artística. A estante existente na sala, serve para os alunos guardarem os seus livros e cadernos de atividades quando não necessitam dos mesmos.

Dimensão Funcional

No que concerne a dimensão funcional da sala de aula onde estive inserida, na figura 10 está explicitada a planta inicial da sala de aula, no entanto todas as semanas a disposição das mesas e cadeiras era suscetível a alterações, como efetivamente aconteceu ao longo do tempo em que estive inserida no contexto. Nos primeiros meses os alunos encontravam-se sentados em duplas nas mesas. Estas duplas foram alteradas de acordo com as necessidades que a docente identificasse.

Figura 10

Planta inicial da sala de aula

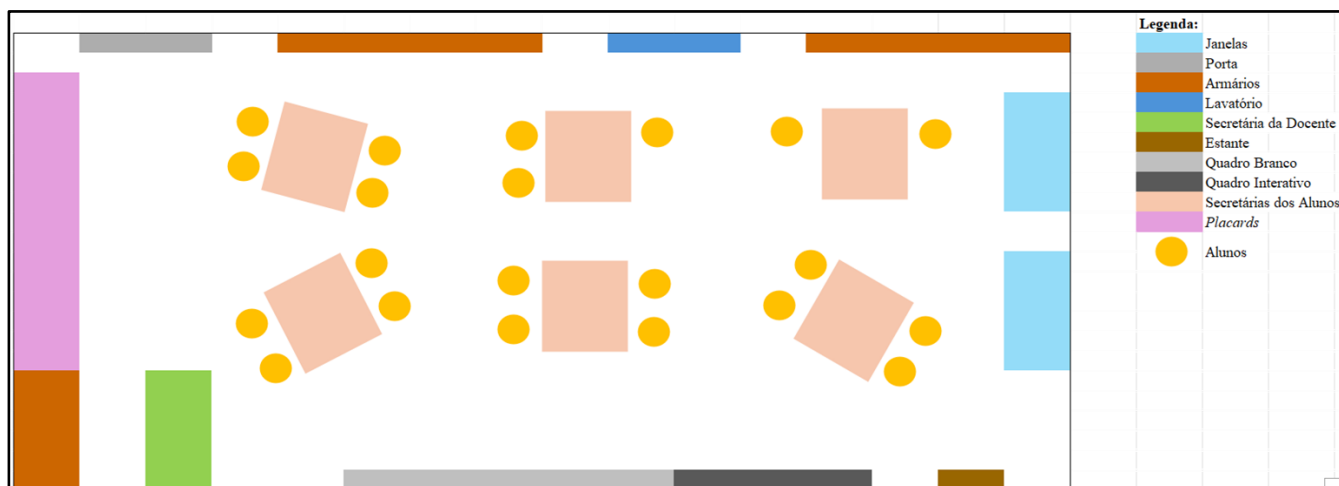


No final de dezembro, antes da interrupção letiva para o Natal, devido a uma atividade sobre literacia financeira desenvolvida em conjunto com outra turma as mesas e cadeiras foram dispostas de outro modo (figura 11), esta última disposição manteve-se ao longo do mês de

janeiro, no entanto a disposição das mesas e cadeiras, bem como os lugares onde as crianças se sentam estão em constante alteração de acordo com as necessidades do grupo.

Figura 11

Planta da sala de aula nos meses de dezembro a maio



Num armário encontravam-se os livros e cadernos das crianças divididos por áreas curriculares. (Figura 12) Num dos armários existentes na sala de aula encontravam-se materiais aos quais as crianças podiam recorrer quando os seus acabavam, como cadernos, material de escrita, material de desenho, material de recorte e colagem, com a condição que

Figura 12

Livros e cadernos das crianças



Figura 13

Armário com material de desgaste das crianças



após o uso necessitam de trazer para repor o que retiraram. (Figura 13)

Num pequeno armário/estante existente na sala as crianças podem deixar o livro que requisitam semanalmente na biblioteca após levarem o mesmo para casa e lerem, deste modo todas as crianças podem ler vários livros na mesma semana, em conversa com a docente, a mesma expressou a sua vontade de criar uma área de leitura na sala de aula, onde referiu estar à procura de uma estante para desenvolver este canto. (Figura 14)

Além do espaço na sala de aula, as crianças dispõem de um ginásio onde são realizadas as aulas de educação física e dispõe de toda a área exterior da escola para brincarem nos intervalos.

O espaço corresponde a um espaço formal. De acordo com Brandão (2007) citado por Neves (2014)

O espaço formal é todo aquele espaço estruturado que se situa em instituições próprias – escolas e universidades. Os espaços educativos formais são aqueles onde acontece o ato educativo, onde aprendemos, convivemos, ensinamos, do qual saímos para vivenciar outras realidades e onde acontece realmente o ensino e a aprendizagem. (p.3)

Na minha perspetiva, a organização do ambiente educativo deve ser o resultado das interações entre os alunos com os seus pares e a docente. Quando um docente conhece e compreende as necessidades do seu grupo, é capaz de prever, construir e desenvolver um espaço onde todas as crianças se sintam acolhidas e motivadas para aprender.

Figura 14

Armário disponível para materiais didáticos



Dimensão Temporal

No contexto de 1ºCEB, acompanhei todas as manhãs do grupo, e deste modo observei e participei em rotinas de ensino diferentes para cada uma das áreas curriculares, o que considero bastante pertinente porque de acordo com Esteves (2008), a observação direta “(...) Permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p.87). Na turma da Família Autênticos, a professora definiu um horário para a aprendizagem das crianças, das várias áreas. Desta forma, existe uma maior organização da aprendizagem dos vários conteúdos, assim sendo, na tabela 7 está demonstrado o horário definido pela professora.

As manhãs iniciavam com um momento chamado “rotina”, onde todos os dias as crianças desenvolviam exercícios ou desafios, relacionados com as diferentes áreas curriculares e conteúdos. Na área do português, as crianças recebiam textos com erros ortográficos que devem identificar e proceder à identificação das sílabas tónicas, divisão silábica de algumas palavras ou famílias de palavras. Na área da matemática, as crianças eram desafiadas a escrever alguns números por classes e decompor os mesmos, ou eram colocadas à prova com alguns cálculos que teriam de fazer. No que contempla a área do estudo do meio, as crianças realizavam um exercício consoante a matéria em estudo no momento, como proceder à identificação de características de um colega e depois os outros colegas descobririam quem seria. Este momento durava aproximadamente entre 15 e 30 minutos, após esse tempo era desenvolvida a correção em grande grupo.

Tabela 7*Rotina do grupo de 1ºCEB*

Tempos	2ªFeira	3ªFeira	4ªFeira	5ªFeira	6ªFeira
9h-9h30	PLNM*/ Português	Matemática	Matemática	PLNM/ Português	Matemática
9h30-10h	PLNM / Português	Matemática	Matemática	PLNM/ Português	Matemática
10h-10h30	PLNM / Português	Matemática	Matemática	PLNM/ Português	Matemática
10h30-11h	PLNM / Português	Matemática	Matemática	PLNM/ Português	Matemática
11h-11h30	Lanche				
11h30-12h	PLNM / Português	AE/OC	PLNM / Português	Matemática	Educação Física
12h-12h30	PLNM / Português	AE**/OC***	PLNM / Português	Matemática	Educação Física
12h30-14h	Almoço				
14h-14h30	Expressão Artística	Estudo do Meio	PLNM / Português	Estudo do Meio	Expressão Artística
14h30-15h	Expressão Artística	Estudo do Meio	PLNM / Português	Estudo do Meio	Expressão Artística
15h- 15h30h	Expressão Artística	Estudo do Meio	Educação Física	Estudo do Meio	Expressão Artística
15h30-16h	Lanche				
16h-17h	Atividade Extracurricular				
16h-17h	Inglês	AFD****	Oficina das Artes	AFD	Música

Nota. *Português Língua Não Materna; **Área das Expressões; ***Oficina Criativa; ****Atividade Física Desportiva

Dimensão Relacional

Na dimensão relacional, é importante considerar as interações existentes, sejam estas criança-criança; criança-adulto e por fim, adulto-adulto.

No que contempla a relação criança-criança, observei que este grupo era bastante afetivo,

mas também agitado. Neste grupo existiam bastantes sentidos de pertença, que foi possível observar durante a minha prática no aspeto de brincarem mais vezes juntos no recreio, porém durante a minha estadia no contexto verifiquei algumas alterações no que contemplava os sentidos de pertença e os grupos existentes na turma.

De acordo com a observação realizada, as raparigas dispersavam-se em pequenos grupos, sendo que com essa dispersão foi notável que ocorria devido aos seus interesses e personalidades, sendo que as meninas mais introvertidas formavam um pequeno grupo, como era o caso da I.R. e a K.C.. A I.N. que inicialmente brincava mais com a I.R. e a K.C., com o decorrer do tempo começou a brincar mais com a C.A. e com a L.B., no entanto a C.A. e a L.M. eram uma dupla que brincava muitas vezes juntas uma vez que frequentavam a mesma sala quando estavam no pré-escolar e já tinham uma relação desenvolvida desde que entraram na instituição, o mesmo ocorria com a L.B. e a P.S.. A M.C.M. era uma criança que se encontrava muitas vezes a brincar com os rapazes, os quais foi possível observar que na sua maioria brincavam todos juntos, devido ao seu interesse pelo futebol, à exceção do V.O., do D.E., do T.M., e do A.R. que formavam o seu grupo independente e brincavam noutras áreas da escola sem ser o campo de futebol. O G.J. e o L.K. também formavam uma dupla no recreio brincando várias vezes a jogos como a apanhada e as escondidas. Por fim, também foi notório o grande apoio que a K.C. dava ao R.M. quando este estava inserido no grupo, sendo impulsionadora de várias brincadeiras com o mesmo no recreio e interajuda nas suas necessidades pessoais.

Ao longo da minha intervenção foi possível compreender que o grupo embora fosse um grupo agitado, era um grupo que estava em constante aprendizagem de valores sociais e humanos transmitidos pela docente. Era perceptível que não são apenas vários alunos, sentados numa sala de aula apenas a aprenderem os conteúdos programáticos, como também estava em constante aprendizagem de competências sociais. Este aspeto, na minha perspetiva, estava tão evidenciado devido ao facto da turma, ser um grupo com vários alunos com várias diferenças. No entanto, considero que esta transmissão de valores, ocorria de um modo natural pelo facto da relação existente entre a docente e os alunos, onde existia um clima de confiança e apoio na sala de aula. Esta relação também foi possível observar entre os alunos e a assistente operacional presente em sala de aula.

A relação adulto-adulto entre os profissionais presentes na sala caracterizava-se por uma interação tranquila e pacífica, onde prevalecia um ambiente de harmonia. Todos os elementos presentes demonstravam um claro entendimento das suas funções e

responsabilidades, colaborando em parceria e promovendo uma cooperação efetiva. Esta dinâmica era observável nas interações entre a PC e a Assistente Operacional, entre a PC e a formanda, bem como entre a Assistente Operacional e a formanda.

Foi também visível a organização entre eles nas diferentes tarefas que têm de fazer em grupo diariamente (limpeza, separação do lixo nos ecopontos, apagar o quadro, distribuir e recolher manuais e cadernos e distribuir os lanches dos alunos que beneficiam dele).

Por fim, sinto que a Família Autênticos, tal como referem desde o 1ºano, tem, tal como as restantes turmas, situações entre eles que precisam de ajuda do adulto para serem resolvidas. Essa resolução acontece sempre em sala de aula e é resolvida entre eles com o acompanhamento da docente para que compreendam melhor as diferentes situações. Este aspeto faz com que os alunos compreendam não só o seu ponto de vista, mas também o do outro.

3.4 Plano de Ação

Neste ponto serão abordados os princípios orientadores da prática, bem como os planos de ação nos contextos de EPE e 1ºCEB.

3.4.1 Apresentação e Justificação do Plano de Ação na EPE

O plano de ação no contexto EPE, foi desenvolvido com as crianças após a definição da problemática. Após a aplicação da ECERS, foi identificado que existia uma carência no que correspondia ao ambiente educativo relacionado com a inclusão. Por esse motivo, a estagiária, para introdução da temática, questionou as crianças sobre o que seria a inclusão, ao qual as crianças responderam que não sabiam, mas questionaram o que é, assim sendo a estagiária levou um dicionário e pesquisou com as crianças o conceito de inclusão, ao qual as crianças após compreenderem o que é, responderam à questão: **“Como nos vamos sentir incluídos?”**, o que culminou na teia exposta na figura 15. Por fim, considerou-se pertinente fomentar a interdisciplinaridade entre as diversas áreas de conteúdo e os seus domínios.

Figura 15

Plano de ação do contexto EPE



3.4.2 Apresentação e Justificação do Plano de Ação no 1ºCEB

O plano de ação no contexto de 1ºCEB, foi desenvolvido com as crianças após a definição da problemática. A avaliação do ambiente educativo foi realizada com base nos princípios orientadores da ECERS, uma vez que a escalas de avaliação do ambiente educativo em 1ºCEB não estava acessível em Portugal à data da realização deste RF, deste modo, foram utilizados alguns parâmetros da escala supramencionada para desenvolver a avaliação do 1ºCEB, que se encontra nos apêndices do presente RF. (apêndice K)

Assim sendo no que contemplou esta avaliação foram identificadas carências no que correspondia ao ambiente educativo e à realização da inclusão. Por esse motivo, no contexto de 1ºCEB, foi iniciado o projeto com a questão sobre é a inclusão, na qual as crianças responderam o seguinte:

“É ter pessoas diferentes no mesmo sítio que nós.” – L.B. (7 anos)

“É o que nós fazemos com o R.M. ele é diferente e brincamos com ele.” – K.C. (7 anos)

“É aceitar as diferenças dos outros.” – M.M. (7 anos)

In Notas de Campo

Após este debate, foi questionado às crianças: **“Como podemos olhar para a inclusão?”**, o que culminou na teia exposta na figura 16. Por fim, considerou-se pertinente fomentar a interdisciplinaridade entre as diversas componentes do currículo, áreas de conteúdo e os seus domínios.

Figura 16
Plano de ação 1ªCEB



Capítulo 4.

4. Apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos

O quarto capítulo do presente relatório explicita de forma integral, os resultados obtidos durante a investigação na prática desenvolvida aquando das PES II, III e IV, em contexto de EPE e 1ºCEB, bem como o processo até chegar a esses resultados, nomeadamente as atividades desenvolvidas, os resultados dos inquéritos por entrevista à EC e à PC. Também explicita os resultados obtidos perante os inquéritos por questionário realizados às famílias. Por fim, será apresentada uma triangulação dos resultados obtidos.

4.1 Atividades em contexto EPE

Neste ponto, encontram-se explicitadas quatro das atividades desenvolvidas no contexto EPE, que visaram o melhoramento do ambiente educativo. Estas atividades englobaram as várias áreas descritas nas OCEPE, sendo que a área com mais enfoque para o desenvolvimento deste trabalho é a área da formação pessoal e social.

As atividades desenvolvidas foram selecionadas com a aprovação das crianças, i.e., em grande grupo foram selecionadas as atividades descritas no presente relatório, no entanto, foram realizadas outras atividades

4.1.1 Construção de instrumentos de pilotagem

A presente atividade (apêndice G) foi desenvolvida no âmbito primordial desta investigação, sendo ela o melhoramento do ambiente educativo, tornando o mesmo mais inclusivo. Para isso, foi realizada uma conversa com as crianças, sobre a temática da inclusão questionando se as mesmas saberiam o que é, à qual a resposta foi negativa e a estagiária sugeriu a pesquisa no dicionário e após esta pesquisa, surgiu a pergunta: crianças **“Como nos vamos sentir incluídos?”**. Após esta questão foram várias as atividades enumeradas. No momento do debate final, foram selecionadas as atividades e expostas num mapa na sala para que no decorrer do projeto, fossem colocadas as respectivas fotografias de cada atividade.

“Quero construir uma casa grande para brincar lá dentro.” - M.K. (7 anos)

“Fazer desenhos com tinta.” - M.A.F. (5 anos)

“Fazer placards.” – M.M. (6 anos)

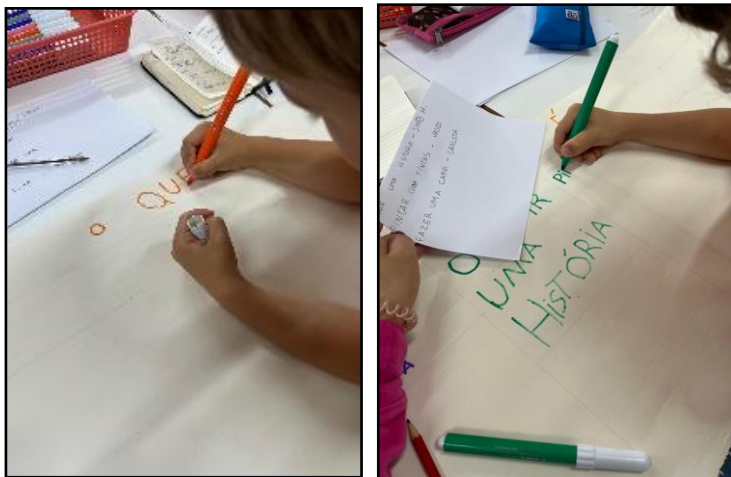
“Plantar alfaces” – C.P. (6 anos)

“Quero ouvir histórias e construir uma história.” - M.C.P (5 anos)

In Notas de Campo

Figura 17

Construção de elementos de pilotagem



Esta atividade mostrou ser bastante importante como ponto de partida, essencialmente por reconhecer a criança como agente educativo no processo de ensino aprendizagem, este reconhecimento é importante para o desenvolvimento da criança, este facto é afirmado nas OCEPE (2016) ao abordarem que

considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito

de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem. Assim, planear com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo constitui uma oportunidade de participação nas decisões sobre o currículo, em que a criança faz propostas, prevê como as vai pôr em prática e com quem. Essa participação constitui um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem e permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança. (p.16)

No entanto, existiram alterações aos instrumentos realizados numa primeira instância uma vez que durante o desenvolvimento do projeto, devido à flexibilidade existente, existiram alterações. Este processo é recorrente na construção do currículo e do ambiente educativo, como as OCEPE (2016), “à medida que o processo se desenvolve, o projeto curricular de grupo vai sendo revisto e ajustado, através de ciclos sucessivos de planeamento, ação e avaliação, que se vão alargando e aprofundando, ao longo do ano.” (p.18)

4.1.2 Casa Sensorial

A presente atividade surgiu no âmbito da questão colocada às crianças **“Como nos vamos sentir incluídos?”**, onde as crianças responderam que gostariam de construir uma casa para brincar. (apêndice H)

“Quero construir uma casa grande para brincar lá dentro.” - M.K. (7 anos)

In Notas de Campo

Após a seleção da atividade, a mesma foi planificada (apêndice H). De seguida, foram utilizadas caixas de cartão grandes para construir a casa em ponto grande. As caixas foram cortadas e coladas com a ajuda das crianças.

Figura 18

Construção da casa



Após a construção da casa, existiu um outro debate com as crianças, ao qual responderam à pergunta: **“Como querem decorar a casa?”**. Existiram várias respostas a esta questão. Porém, ao filtrar as ideias obtidas com as crianças foram acordadas as cores com que se pintaria e que iriam ser desenhadas e recortadas formas geométricas para decorar a mesma.

“Podemos decorar com formas geométricas para a parte de fora.” - M.A.F. (5 anos)

“Podemos cortar ou pintar com lápis ou pincel” – C.P. (5 anos)

“Podemos pintar com pincéis e rolos.” – M.S. (6 anos)

“E pintamos com que cores?” – Estagiária

“Azul, rosa e amarelo” – C.P. (5 anos)

“E verde!” – M.S. (6 anos)

In Notas de Campo

A pintura da casa, decorreu no espaço exterior da sala, onde as algumas crianças pintaram a casa e outras desenharam e recortaram as formas geométricas para colar posteriormente. Esta etapa da atividade foi realizada livremente apenas com a orientação da estagiária e da EC.

Figura 19

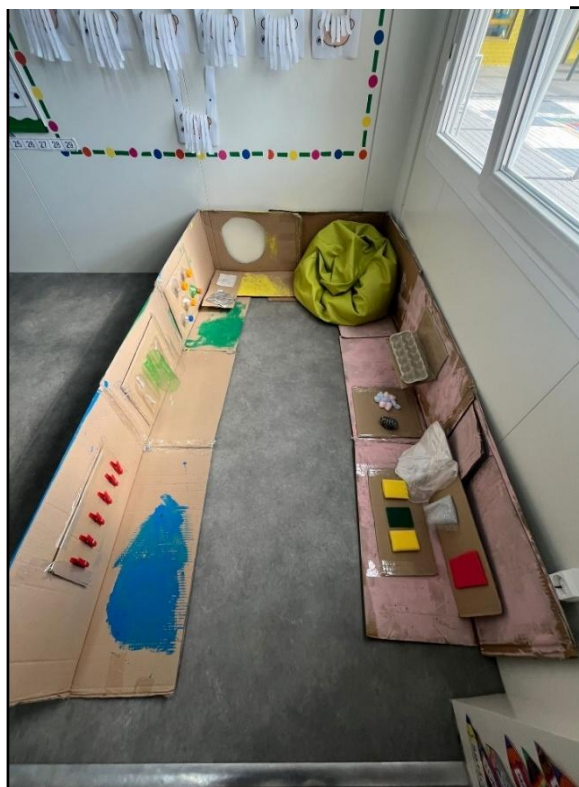
Decoração da casa sensorial



Figura 20

Casa inserida no ambiente educativo

Após concluir a construção e pintura da casa, foram colocados na casa elementos sensoriais que as crianças podem brincar e explorar livremente a qualquer hora do dia. Com esta atividade, foi também promovida a interdisciplinaridade entre as áreas da formação pessoal e social, área da expressão e comunicação, o domínio da matemática e as artes visuais. Esta atividade, serviu para dar resposta à necessidade de desenvolver alterações e acrescentar espaços que funcionassem como uma mais-valia no que corresponde ao ambiente educativo inclusivo, sendo que ao possibilitar que as crianças construíssem algo que ficasse presente na sala, foi partilhado o controlo entre o ambiente educativo construído pela EC e aquilo



que as crianças gostariam de ter. Taylor et al. (1991) refere que a partilha de controlo é uma experiência-chave que afeta o ensino e a aprendizagem, uma vez que estas experiências provêm do que as crianças querem fazer e não das perceções dos adultos sobre o que as mesmas devem fazer. (p.66) Ao existir esta partilha de controlo, existe uma flexibilidade do educador para realizar alterações no ambiente educativo de acordo com a participação das crianças. Esta flexibilidade encontra-se no PASEO, onde este aborda o princípio da Coerência e flexibilidade, que refere que

Garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação requer uma ação educativa coerente e flexível. É através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo que é possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas. (p.13)

4.1.3 Semear Alfases

A presente atividade surgiu no âmbito da questão colocada às crianças **“Como nos vamos sentir incluídos?”**, onde as crianças responderam que gostariam de desenvolver atividades com terra.

“Quero fazer alguma coisa com terra!” – M.S. (6 anos)

“Podemos plantar alfaces.” – C.P. (6 anos)

“Quero plantar sementes para depois nas férias levar para casa e quando crescerem me lembrar da escola.” – C.P. (6 anos)

In Notas de Campo

Após a seleção da atividade, a mesma foi planificada (apêndice I). De seguida, foi solicitada a ajuda dos encarregados de educação para que fornecessem caixas de cartão para que cada uma das crianças tivesse a sua própria horta. A atividade foi desenvolvida no exterior da sala de aula, onde as crianças inicialmente foram estimuladas a manipular a terra. No momento seguinte foi realizada a atividade primordial.

Figura 21

Decorrer da atividade no exterior



Esta atividade, serviu para dar resposta à necessidade de realizar alterações e proporcionar novas experiências às crianças no que está relacionado com o ambiente educativo. Foi uma atividade que, permitiu que todas as crianças realizassem uma aprendizagem ativa e autónoma uma vez que foi permitida a manipulação de materiais diferentes do habitual, porém é importante considerar que a abordagem ativa, é uma abordagem que permite que as crianças explorem as suas potencialidades. Taylor et al. (1991) referem que “a aprendizagem

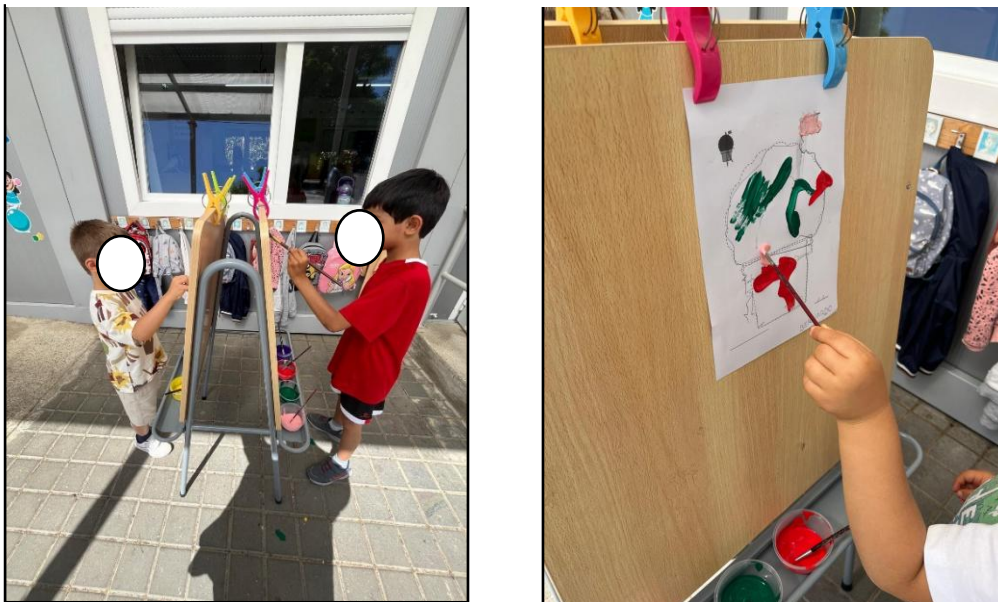
activa é muito, muito mais do que a mera manipulação de materiais pelas crianças. É uma abordagem para a infância que permite o pleno uso das competências que estão a despertar.” (p.12)

4.1.4 Pinturas no Exterior

A presente atividade surgiu no âmbito da questão colocada às crianças “**Como nos vamos sentir incluídos?**”, onde as crianças responderam que gostariam de desenvolver atividades com tintas. No âmbito desta atividade (apêndice J), foi estimulada a criatividade das crianças ao permitir que as crianças explorassem livremente os recursos que lhes foram facultados.

Figura 22

Pintura no cavalete



Nesta atividade, foi realizada uma articulação com a atividade de pintura dos manjericos que a educadora pretendia desenvolver nessa semana. Esta correspondeu à necessidade de realizar atividades diferentes das habituais e proporcionar novas experiências às crianças no que está relacionado com o ambiente educativo, respeitando os seus tempos, uma vez que foi uma atividade onde o cavalete e as tintas estiveram colocados à porta da sala durante todo o dia e as crianças podiam ir pintar quando se sentissem preparadas. Deste modo, foi promovida a autonomia, sendo esta uma das áreas de competência previstas no PASEO. Taylor et al. (1991) aborda esta questão ao referir que

Quando as crianças podem escolher as próprias actividades, é mais fácil identificar as necessidades da fase de desenvolvimento que atravessam. Além disso, surgem

menos problemas relativos à manutenção de um ambiente ordeiro e ordenado. E a confiança, as capacidades, o auto-domínio e a independência que esta abordagem estimula nas crianças tornam o papel do professor mais compensador. (pp. 56-57)

4.2 Atividades em Contexto 1ºCEB

Neste ponto, encontram-se explicitadas atividades desenvolvidas no contexto 1ºCEB, que visaram o melhoramento do ambiente educativo com o enfoque no trabalho da temática da inclusão. Estas atividades englobaram as várias áreas de conteúdo, no entanto, é importante salientar que todas as atividades tinham especial enfoque na área da cidadania e desenvolvimento. As atividades foram planeadas de forma a respeitar os interesses das crianças e garantir que todas as crianças do grupo pudessem contribuir de maneira individual.

4.2.1 “Violeta, a menina que consegue voar”

A presente atividade (apêndice Q) surgiu no âmbito da questão colocada às crianças **“Como podemos olhar para a inclusão?”**, surgiu o interesse das crianças trabalharem histórias que tivessem a inclusão como temática primordial. No âmbito deste interesse, foi trabalhada a história “Violeta, a menina que consegue voar”. Esta história, aborda os medos da Violeta em ingressar na escola, uma vez que é uma criança que se desloca com uma cadeira de rodas, mas durante toda a história é realizada a apresentação dos seus colegas de turma, onde todos têm alguma diferença.

Após a leitura da história, a mesma foi debatida com as crianças e foi questionado se na própria turma os alunos são todos iguais, as respostas foram diferentes.

“Nós somos todos diferentes, uns são maiores e outros mais pequenos.” – L.B. (7 anos)

“Eu acho que somos diferentes, temos o R.M. que tem mais dificuldades por isso está numa sala especial, mas é por isso que temos de brincar com ele quando podemos.” – K.C. (7 anos)

“E também temos o G.J. que tem mais dificuldades e por isso tem a E. com ele a ajudar.” – M.M. (7 anos)

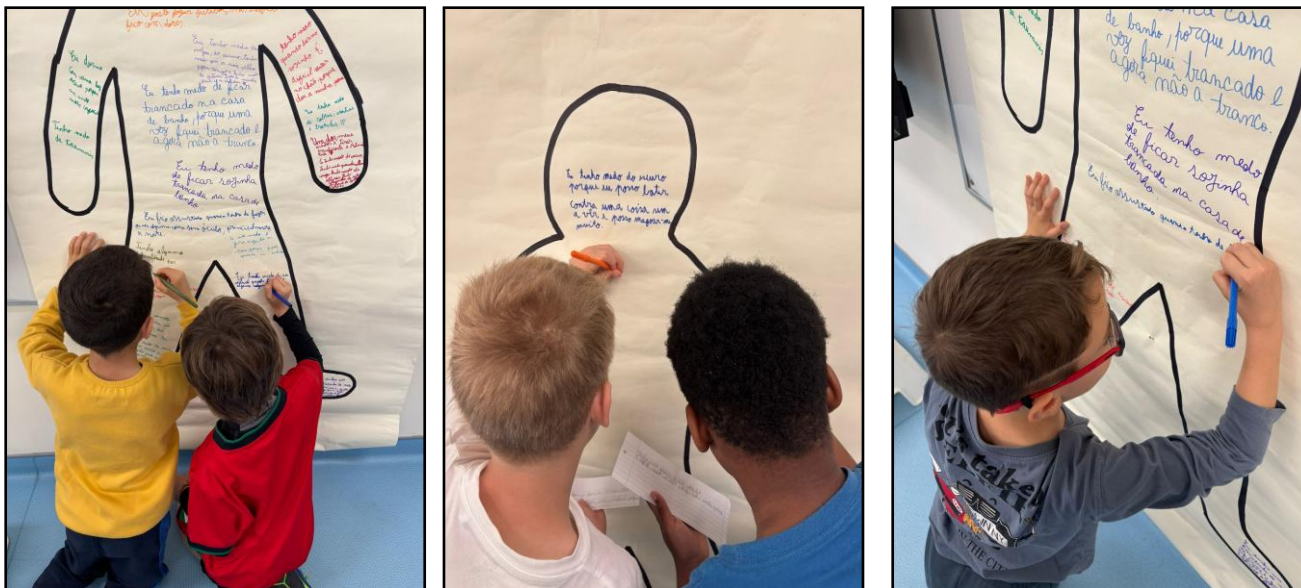
In Notas de Campo

Após este debate, foi perceptível que os alunos compreendem a existência das diferenças e acima de tudo que as compreendem e aceitam. No seguimento do debate, foi realizado um molde de uma criança em papel de cenário onde as crianças foram desafiadas a escrever

quais são as suas próprias diferenças e os seus medos (figura 23).

Figura 23

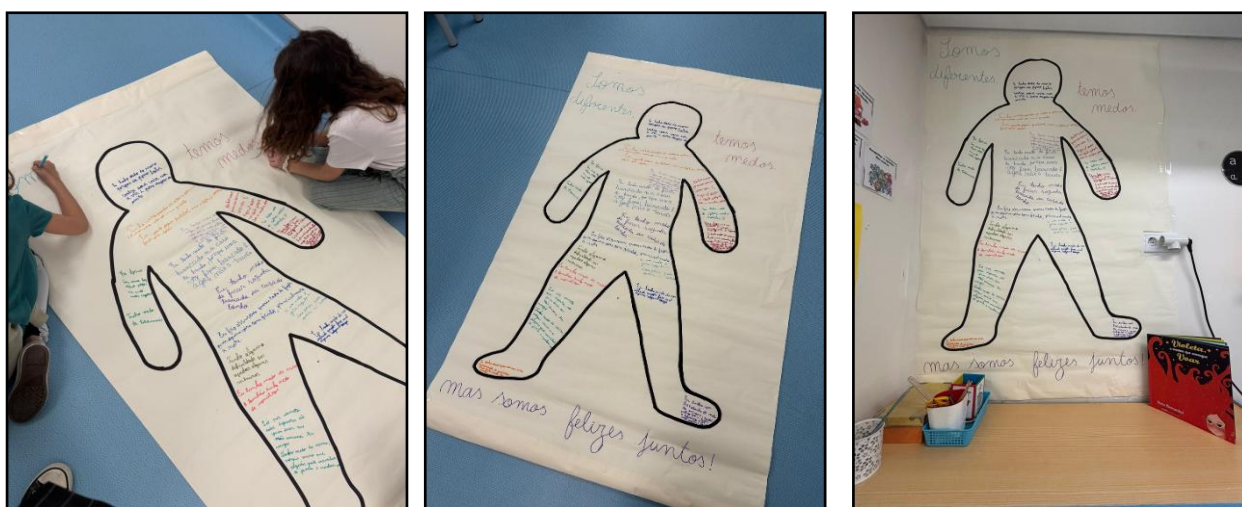
Os medos e diferenças dos alunos



Depois de escreverem as suas diferenças e os seus medos, foi debatido com as crianças onde colocávamos as nossas diferenças e as crianças referiram que deveria ser colocada uma frase e depois exposto na sala, para que pudessem ler e observar as suas diferenças e os seus medos diariamente. A frase colocada foi sugerida pela M.C.M (7 anos) ao dizer que a frase deveria estar relacionada com a felicidade que sentem juntos, apesar das suas diferenças (figura 24).

Figura 24

Trabalho exposto no ambiente educativo



Esta atividade incluiu várias áreas de conteúdo, no entanto a interdisciplinaridade ocorreu com as áreas do português, a cidadania e desenvolvimento, bem como as artes visuais no que concerne a educação artística. A intencionalidade pedagógica desta atividade esteve

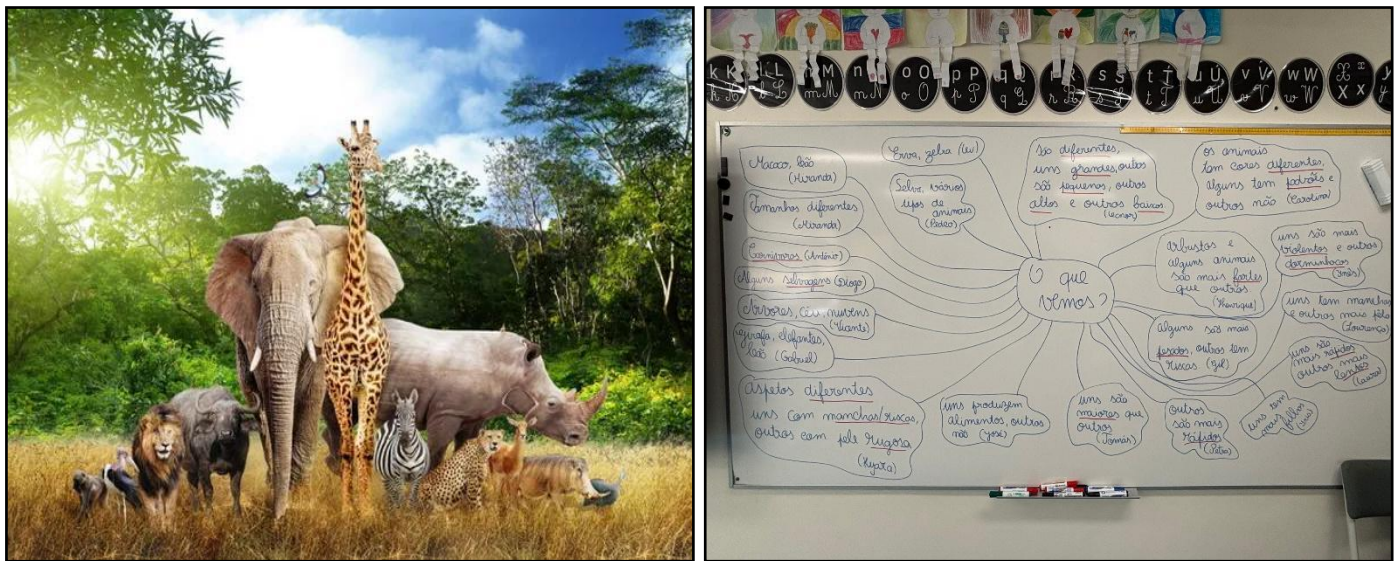
centrada no paradigma da participação, onde os alunos foram considerados protagonistas do processo de aprendizagem. De acordo com Cosme et al. (2021)

ao reconhecer que os alunos devem ser entendidos como coprotagonistas, o que, para além do seu valor instrumental pelo seu contributo para a aprendizagem dos outros e de si próprio, corresponde a um momento de formação decisivo do ponto de vista do desenvolvimento pessoal e social do aluno, tornando este paradigma pedagógico uma fonte de soluções e possibilidades. (p.22)

4.2.2 Aprendizagem Cooperativa do Texto Descritivo

A presente atividade (apêndice R) surgiu no âmbito da necessidade de trabalhar o texto descritivo. No âmbito desta necessidade, foi realizada uma sequência didática, que tinha como ponto de partida a observação de uma imagem no quadro interativo e posterior descrição da mesma em grande grupo, onde as crianças responderam à questão: “*O que vemos?*” e eram desafiadas a descrever o que observavam na imagem. (figura 25)

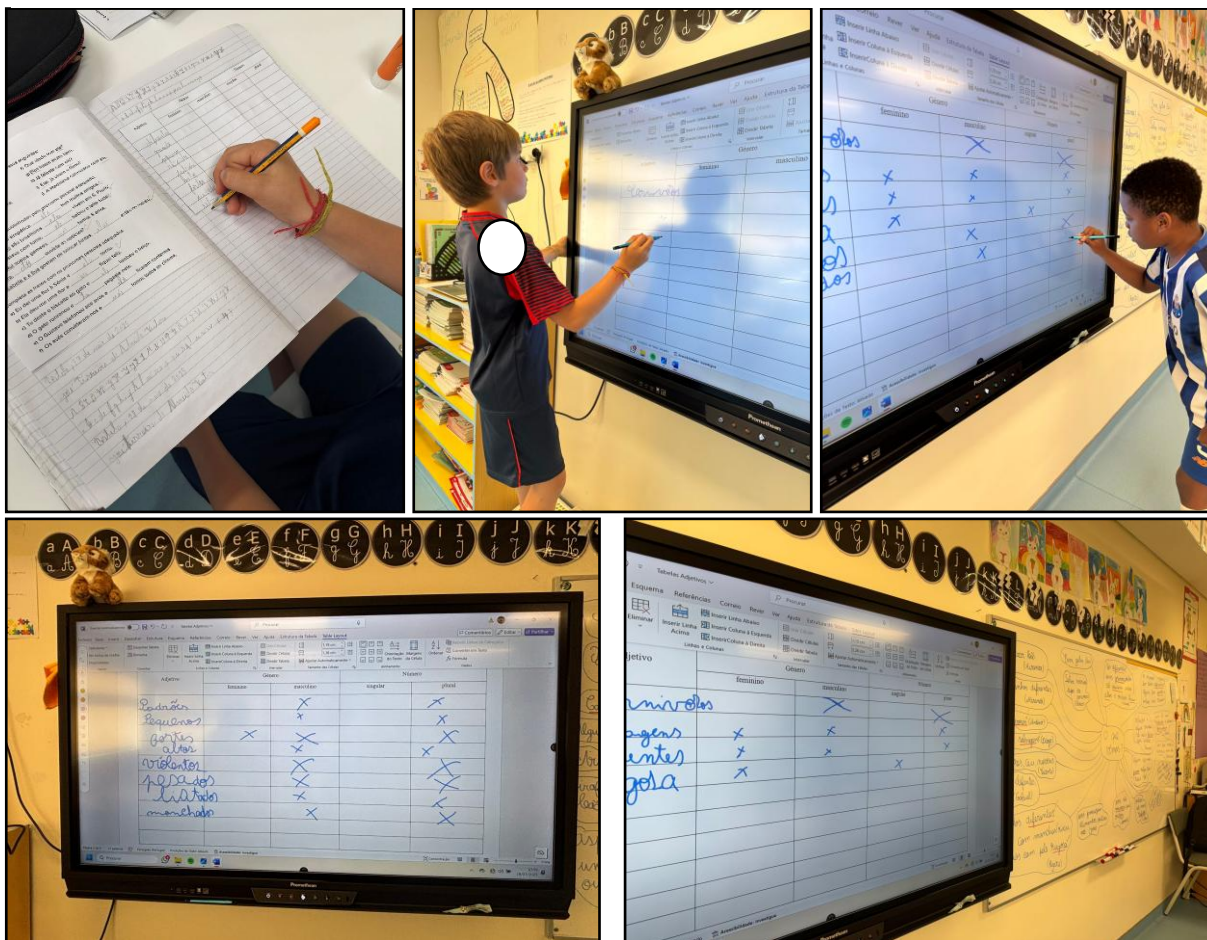
Figura 25
Ponto de partida da atividade



Nesta etapa da sequência, foi possível ouvir a voz das crianças que e compreender a observação de cada um perante a imagem que estava exposta. Nesta primeira sessão da sequência, todas as crianças presentes deram o seu parecer.

Numa etapa seguinte, foi questionado às crianças entre as descrições realizadas, quais eram adjetivos. Após esta identificação as crianças foram estimuladas a preencher uma tabela onde estaria discriminado o adjetivo (apêndice S), e teriam de identificar o género e número de forma individual. Após realizarem esta parte da atividade de forma individual, foi realizada a correção em grande grupo. (figura 26)

Figura 26
Identificação dos adjetivos



Quando esta etapa terminou, começou o trabalho duplas. As crianças foram desafiadas a realizar um texto descritivo, passando pelas etapas de planificação (apêndice T), textualização, revisão e posterior ilustração, com a temática: animal fantástico. As duplas foram escolhidas por todos os alunos. (figura 27)

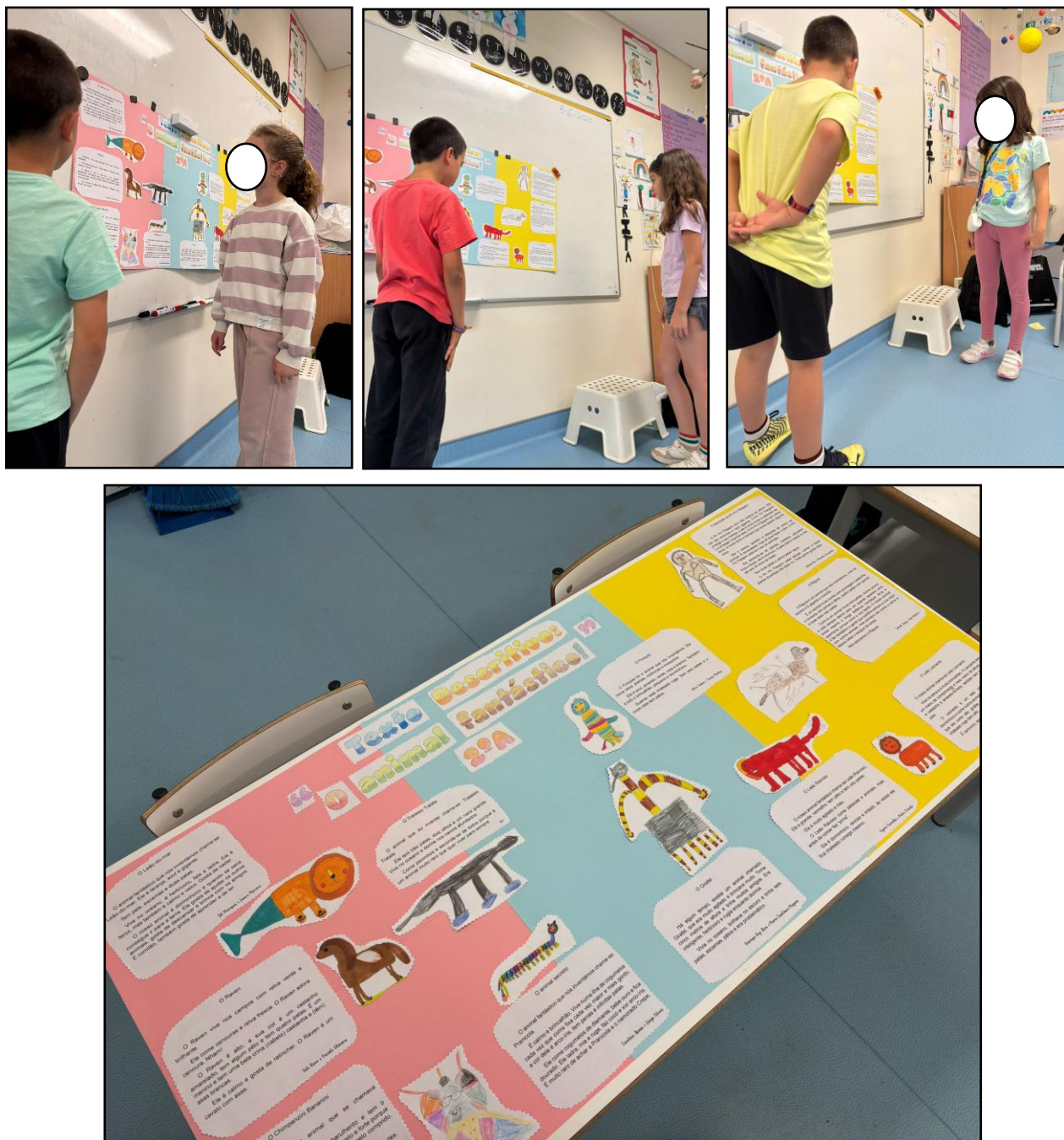
Figura 27
Planificação dos textos descritivos



Na última etapa, foi realizada uma apresentação à turma dos trabalhos realizados em dupla. Os seus textos e ilustrações dos seus animais foram colocados num *placard* que ficou exposto na sala de aula. (figura 28)

Figura 28

Apresentações dos “animais fantásticos”



Com esta atividade foi possível trabalhar o texto descritivo, no entanto o mesmo foi trabalhado com base na aprendizagem cooperativa, que funciona como uma prática promotora de inclusão. Esta afirmação decorre no âmbito de uma reflexão realizada após a realização da atividade em sala de aula, que teve como temática primordial: “De que modo

a aprendizagem cooperativa é promotora da inclusão?”. (apêndice U)

Nessa reflexão é realizado o paralelismo entre a inclusão e a aprendizagem cooperativa e de que modo as práticas diferenciadas são sinónimos de inclusão. Sendo este um dos princípios presentes no PASEO.

“Na minha ótica, no que concerne a educação, existem pilares nos quais a mesma se deve basear, sendo estes: diversidade e a inclusão. Estando esta última presente no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) de 2017, onde o mesmo refere que

A escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos. (p.13)”

“Por fim, para responder à questão inicial desta reflexão: - “De que modo a aprendizagem cooperativa é promotora da inclusão?” Considero que realizar uma aprendizagem cooperativa, é colocar as crianças em posição de partilha e discussão acerca das várias temáticas, é praticar práticas educativas onde as crianças sejam expostas a um ambiente educativo onde são ouvidas e aceites tanto por crianças que são os seus pares como por docentes, e essa aceitação é, na minha ótica, sinónimo de inclusão.”

In *Reflexão “De que modo a aprendizagem cooperativa é promotora da inclusão?”*
(apêndice U)

Bruner (2000) citado por Cosme et al. (2021) refletiu sobre a questão da cooperação e partilha, e afirmou que as mesmas assumem papéis nucleares no desenvolvimento e no processo de aprendizagem. Os mesmos referem também que este pensamento corresponde à valorização de um modelo pedagógico que se preocupa com a compreensão da realidade. (p.18) Cosme et al. (2021) também referem que

se nos diferentes ambientes educativos o processo de ensino e de aprendizagem pudesse ser concretizado em função dos pressupostos que o paradigma da aprendizagem propõe, pensaríamos que o problema da inclusão escolar estaria resolvido, dado que se aceita, sem reservas, que cada um aprende ao seu ritmo e ao seu modo. (p.18)

Esta sequência didática incluiu várias componentes do currículo e áreas de conteúdo, nomeadamente: o português, a cidadania e desenvolvimento, e as artes visuais no que concerne a educação artística.

4.2.3 A Manta

A sequência didática seguinte, iniciou com a leitura da história “A Manta” de Isabel Martins. (apêndice V) foi um momento no qual as crianças estiveram bastante envolvidas, uma vez que foi proporcionado um momento de aprendizagem diferenciada, onde foram colocadas almofadas em roda no chão da sala para que as crianças se sentassem e ouvissem a história (figura 29). O desenvolvimento desta parte da sequência deste modo, permitiu que o debate sobre a história fosse mais envolvente e as crianças participassem mais. Durante esse debate as crianças realizaram as afirmações seguintes:

“Eu achei a história muito engraçada.” – P.V. (7 anos)

“Eu não gostei da parte onde a avó morreu.” – K.C. (7 anos)

“Esta história é muito gira porque inclui as histórias de toda gente.” – M.M. (7 anos)

In Notas de Campo

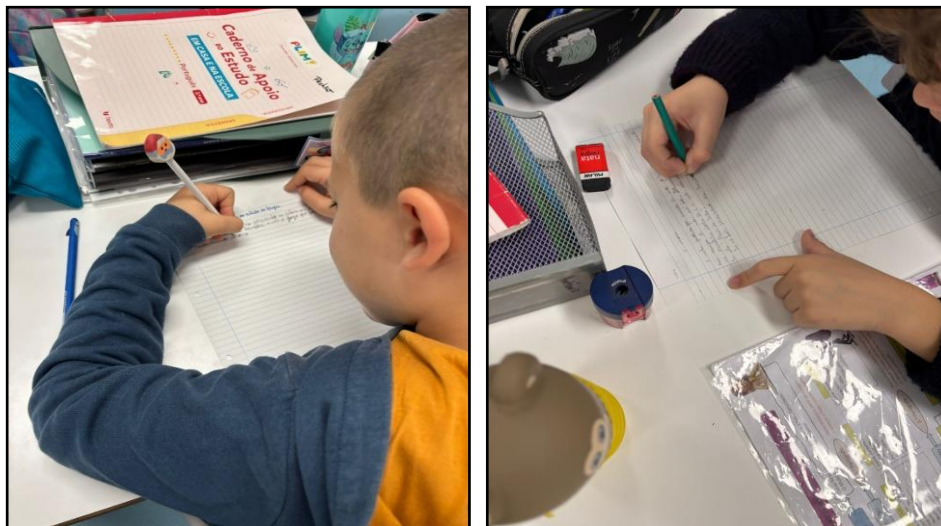
Figura 29

Momento da leitura da história



Na atividade seguinte desta sequência, as crianças trabalharam a escrita, tendo sido esse um dos domínios na área do português que identifiquei necessitar de mais prática durante a minha estadia no contexto, assim sendo, desafiei as crianças a escreverem sobre uma memória pessoal que tivessem. (figura 30)

Figura 30
Escrita de memórias pessoais



A atividade seguinte constituiu na concretização do próprio retalho onde as crianças ilustraram a sua própria memória, durante a realização da mesma foi possível observar que foi a atividade que as crianças mais gostaram. Identifiquei que esta atividade foi bastante produtiva e inclusiva porque consegui que toda a turma participasse ativamente, inclusive o R.M. (8 anos) que é uma criança que se encontra na UEE e só em alguns dias está inserido no grupo. O D.E. (7 anos) referiu que tinha sido uma atividade diferente e que “gosto bué de pintar aqui no tecido porque é *bué* bom!”. (figura 31)

Figura 31

Ilustração das próprias memórias nos retalhos

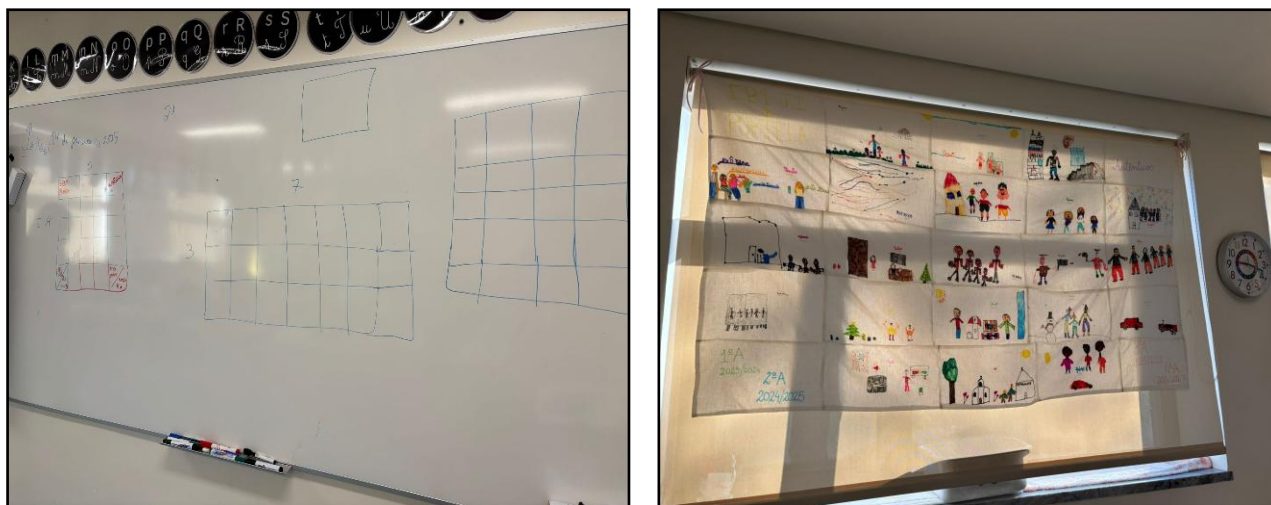


Por fim a construção da manta, foi uma atividade que inicialmente foi planeada para ser realizada individualmente e depois discutida em grande grupo, no entanto, após conversar com a docente surgiu a oportunidade de realizar a mesma em grande grupo.

Esta atividade serviu para trabalhar a matemática, mais propriamente os múltiplos, sendo que no momento estavam a realizar a aprendizagem dessa matéria com a PC e deste modo foi realizada uma articulação curricular entre o que estava a ser lecionado pela docente e a atividade. Esta foi uma atividade em que as crianças em grande grupo participaram dizendo como pensavam que a manta deveria ser construída, existiram várias opções, no entanto venceu a opção que a M.C.M. (7 anos) deu, que foi “fazemos 5×5 que dá 25, mas como nós somos 21 faltam 4, por isso num deles podemos escrever o nome da escola num retângulo e pôr o nosso nome “autênticos” noutra”. Toda a turma concordou, no entanto, o G.J. (7 anos) fez a observação que ainda assim faltavam dois retângulos e sugeriu “podemos pôr nos que faltam os anos que estamos juntos”. E assim chegámos em grande grupo ao produto final. Após estas decisões, enquanto estagiária trouxe os retalhos para casa, costurei e depois mostrei ao grupo, ao que a L.B. (7 anos) disse “temos que expor na sala para toda gente que vier cá ver a nossa manta e as nossas histórias”. (figura 32)

Figura 32

Planificação da “Manta” e “Manta” construída e exposta na sala de aula



Esta sequência didática incluiu várias componentes do currículo e áreas de conteúdo, nomeadamente: o português, a matemática, a cidadania e desenvolvimento, e as artes visuais no que concerne a educação artística.

Realizar esta sequência foi importante porque permitiu que cada criança levasse uma parte de si, das suas vivências para dentro de sala de aula, promovendo a diversidade, sendo este um dos pilares da escola inclusiva. Ferreira (2020) citado por Cosme et al. (2021) refere que “a construção de uma Escola inclusiva deve considerar as possibilidades para responder positivamente à diversidade dos seus alunos, de modo que as diferenças individuais sejam oportunidades pedagógicas para a promoção de aprendizagens.” (p.44)

4.2.4 Medição dos Objetos no Exterior

A atividade seguinte (apêndice W), foi realizada em articulação com a professora cooperante quando a mesma estava a lecionar o conteúdo programático das medidas. Foi realizada a sugestão à PC sobre levar as aprendizagens que estavam a ser realizadas para o exterior da sala de aula como as crianças tinham pedido quando foi realizado o plano de ação. Esta atividade foi pensada de modo a promover uma aprendizagem mais diversificada.

A turma foi dividida em três grupos, sendo que um grupo iria com a estagiária, outro com a PC e outro com uma AO e teriam como instrumentos um guião com dois exercícios, onde o primeiro continha as medidas e as crianças teriam de encontrar objetos no espaço escolar que correspondessem às medidas desejadas. No exercício seguinte, teriam de medir os objetos mencionados como as balizas do campo de futebol ou os bancos de madeira. As crianças também tinham acesso a fitas métricas para realizar as medições. (figura 33)

Figura 33

Exploração do ambiente educativo durante as medições



Nesta atividade foi trabalhada a matemática, e a cidadania e desenvolvimento, uma vez que foi realizado o processo de inclusão de todos os alunos da turma, inclusive o R.M. – aluno que se encontra no CAA e apenas vai à sala de aula uma hora por dia.

Com esta atividade, foi permitido às crianças que realizassem um processo de reflexão conjunta, quando tinham de pensar em grupo sobre os objetos existentes na escola. Esta reflexão, preconizou que as crianças consolidassem o saber acerca do conteúdo que estava a ser lecionado. Cosme et al. (2021) referem que

ao entender que a aprendizagem como o resultado de um processo de interpelação e de reflexão, a partir das informações, dos instrumentos, dos procedimentos e das atitudes, que poderá conduzir à apropriação dessas informações, desses instrumentos, desses procedimentos e dessas atitudes e, assim, transformá-los em saber. (p.26)

4.3. Análise dos resultados obtidos em contexto EPE

Como referido anteriormente no presente relatório, foram realizados um inquérito por entrevista à EC, e inquéritos por questionário às famílias de modo a compreender as suas conceções perante a temática em estudo. Todavia, foram também realizados debates em grande grupo para compreender o que as crianças sentiram e quais as suas perceções durante todo o processo investigativo.

Com os debates em grande grupo, e aplicação das atividades, foi possível compreender e observar que ao incluir as crianças nas diversas decisões acerca do ambiente educativo em que estão inseridas, tais como a decisão, planificação e desenvolvimento de atividades, que as mesmas se tornam crianças mais cooperativas e com mais espírito crítico no que está relacionado com o seu ser individual, e também com os outros. Este facto foi perceptível durante a observação participante desenvolvida na UC de PES II.

4.3.1 Entrevista à Educadora Cooperante

O inquérito por entrevista, realizado à EC revelou um cariz de extrema importância para a investigação, pois possibilitou conhecer e compreender aspetos importantes sobre a temática em estudo para o qual a educadora considera que

requer uma dedicação muito grande (...) o gosto e a abordagem continua numa aprendizagem e adaptação a este tipo de situações porque muitas vezes não são eles só que aprendem connosco como nós aprendemos com eles essencialmente.

in Análise de Conteúdo ao Inquérito por Entrevista realizado à EC (apêndice D).

Através das respostas facultadas pela EC na entrevista, verifica-se que a mesma considera que é difícil identificar os maiores desafios enfrentados na implementação de práticas inclusivas em EPE uma vez que

a implementação de práticas inclusivas em pré-escolar requer assim um, um conjunto de fatores seja, acho que deve haver uma equipa formada entre os educadores os sei lá os auxiliares os pais inclusive a própria comunidade em si para partilhar um bocadinho todos este contextos de forma a criar um ambiente harmonioso para que

estas crianças tenham uma boa formação, uma formação continua

in *Análise de Conteúdo ao Inquérito por Entrevista realizado à EC* (apêndice D).

No entanto, a mesma também considera que “a educação inclusiva tem vindo graças a Deus a melhorar ao longo dos anos” In *Análise de Conteúdo do Inquérito por Entrevista realizada à EC* (apêndice D) Quando questionada “O que é que é para si o ambiente educativo?”, a EC respondeu

É tudo aquilo que é criado para que as crianças se desenvolvam e estejam felizes naquele espaço naquele lugar e as pessoas e tudo aquilo que as rodeia

in *Análise de Conteúdo ao Inquérito por Entrevista realizado à EC* (apêndice D).

Ao analisar esta entrevista, foi possível compreender que a EC, considera ser necessária uma dedicação extrema por parte de futuros educadores de infância que estejam no início da sua prática com a educação inclusiva.

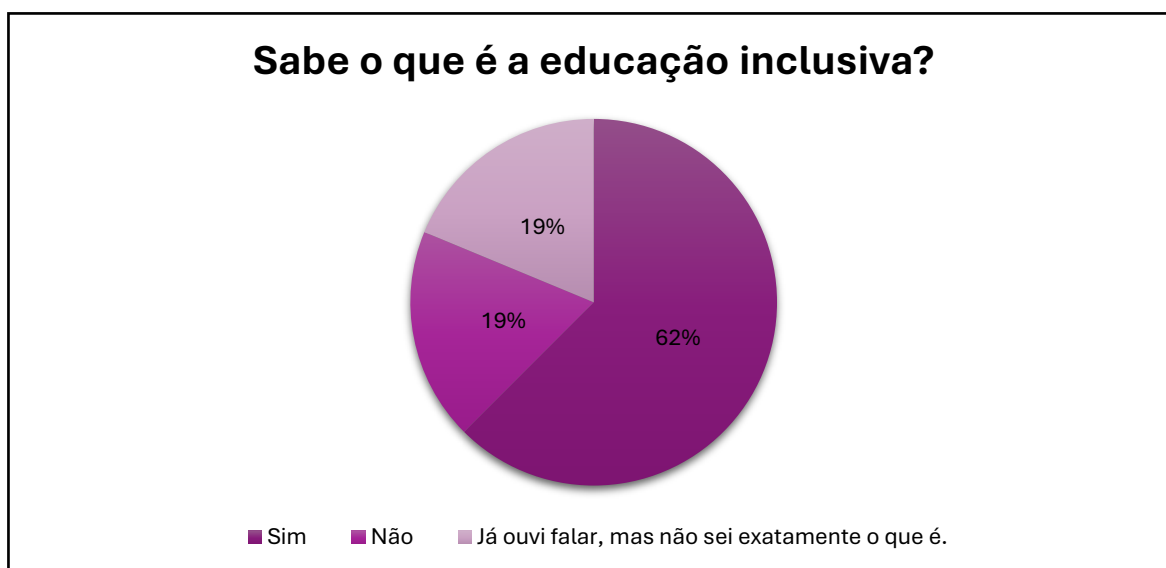
4.3.2 Inquéritos por Questionário às Famílias

No decurso da presente investigação, foram aplicados inquéritos por questionário dirigidos aos EE, com o intuito de explorar as suas conceções perante a inclusão. Este instrumento foi estruturado em quatro blocos temáticos, sendo estes: (i) compreensão e perceção da educação inclusiva; (ii) experiência pessoal com a inclusão; (iii) envolvimento e colaboração com a escola; e (iv) comentários finais. Este inquérito por questionário era do tipo misto, constituído por dez questões fechadas e três abertas que permitiu questionar os inquiridos de forma gradual acerca do tema. Foram inquiridos 25 encarregados de educação, no entanto, apenas 16 responderam aos inquéritos.

Numa primeira questão, foi questionado às famílias se sabiam o que é a educação inclusiva, as respostas foram bastante claras, 62% das famílias sabem o que é a educação inclusiva, e 19% ou não sabem, ou já ouviram falar, no entanto, não sabem exatamente do que se trata. Como é possível observar na figura 34.

Figura 34

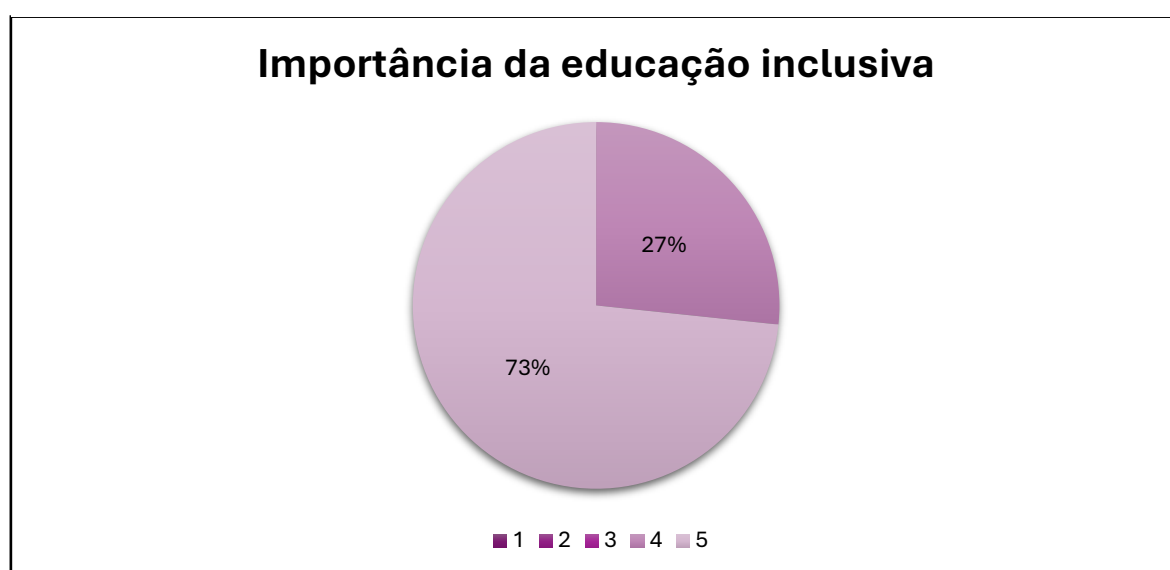
Respostas fornecidas por famílias EPE à questão “Sabe o que é a educação inclusiva?”



Na segunda questão do questionário, era solicitado aos encarregados de educação que seleccionassem de um a cinco o grau de importância da prática de uma educação inclusiva, tendo em conta que um remetia para *Nada importante* e cinco *Muito importante*.

Figura 35

Respostas fornecidas por famílias EPE à questão “Importância da educação inclusiva”



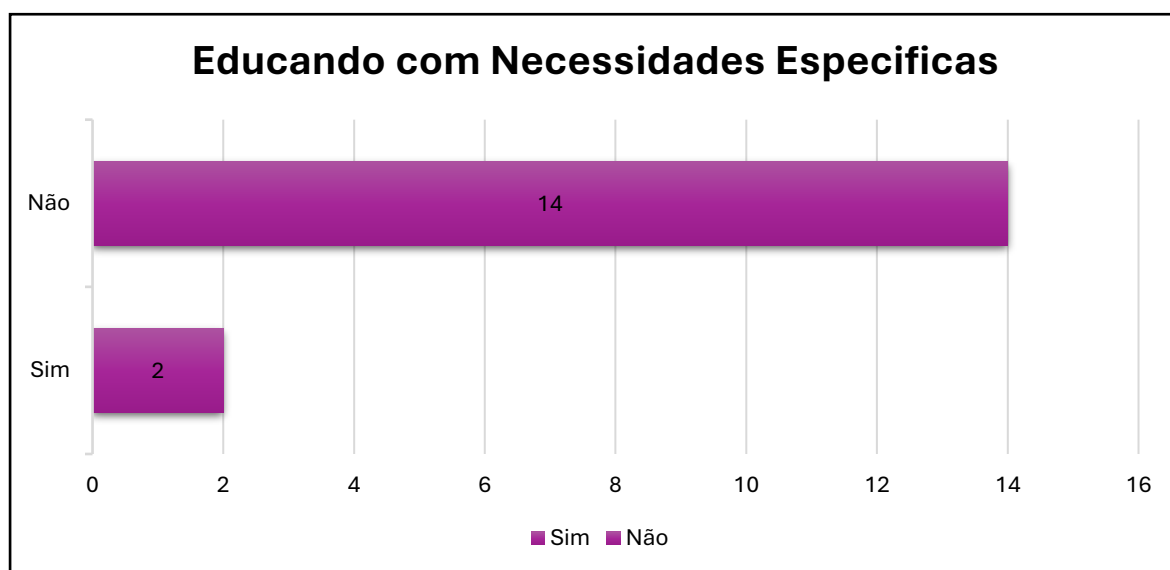
A terceira questão remetia à opinião sobre em que consistia a educação inclusiva nas suas perspetivas, existiram várias opiniões como “*Uniformidade para todos, igualdade de aprendizagem e participação coletiva na educação e desenvolvimento intelectual e físico de cada um.*” ou “*Educação inclusiva é o ensino pedagógico adaptado às necessidades das crianças com dificuldades/limitações de aprendizagem*” Todas as respostas a esta questão encontram-se expostas no apêndice F, onde está desenvolvida a análise de conteúdo aos inquéritos por questionário.

O segundo bloco, era específico para a identificação das crianças com NE, bem como as dificuldades. Neste bloco, apenas a primeira questão era de carácter obrigatório sendo que era onde identificavam se o respetivo educando era portador de NE ou não, caso não fosse, os EE deveriam avançar para as questões do bloco seguinte.

De acordo com as respostas, apenas duas crianças cujos EE responderam aos inquéritos são portadoras de NE.

Figura 36

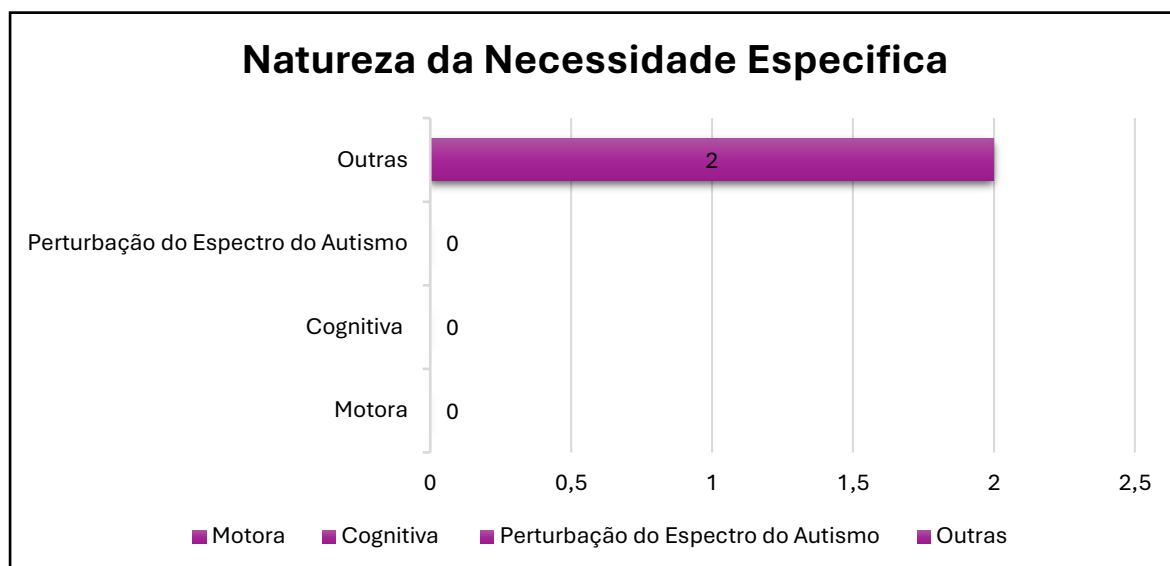
Respostas fornecidas por famílias EPE à identificação da existência de crianças com NE



A questão seguinte, era a questão onde se identificava a natureza da NE, nesta questão ambas as respostas remontaram à opção outras. Aquando da identificação da necessidade, os EE responderam que seria um “*atraso do desenvolvimento global*” e “*fala*” in apêndice F.

Figura 37

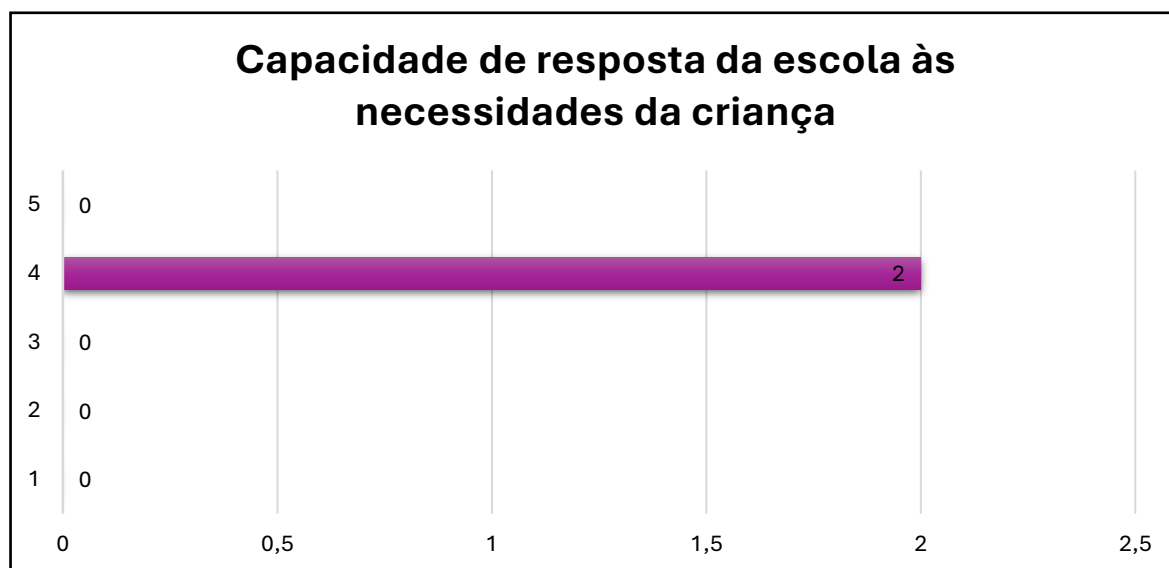
Respostas fornecidas por famílias EPE à questão de identificação da natureza da NE da criança



Na questão seguinte, era solicitado às famílias que numerassem, de um a cinco a capacidade de resposta da escola às necessidades das crianças, sendo que um significaria *má* e cinco corresponderia a *excelente*. Ambas as famílias consideraram que a resposta seria quatro, correspondente a muito bom.

Figura 38

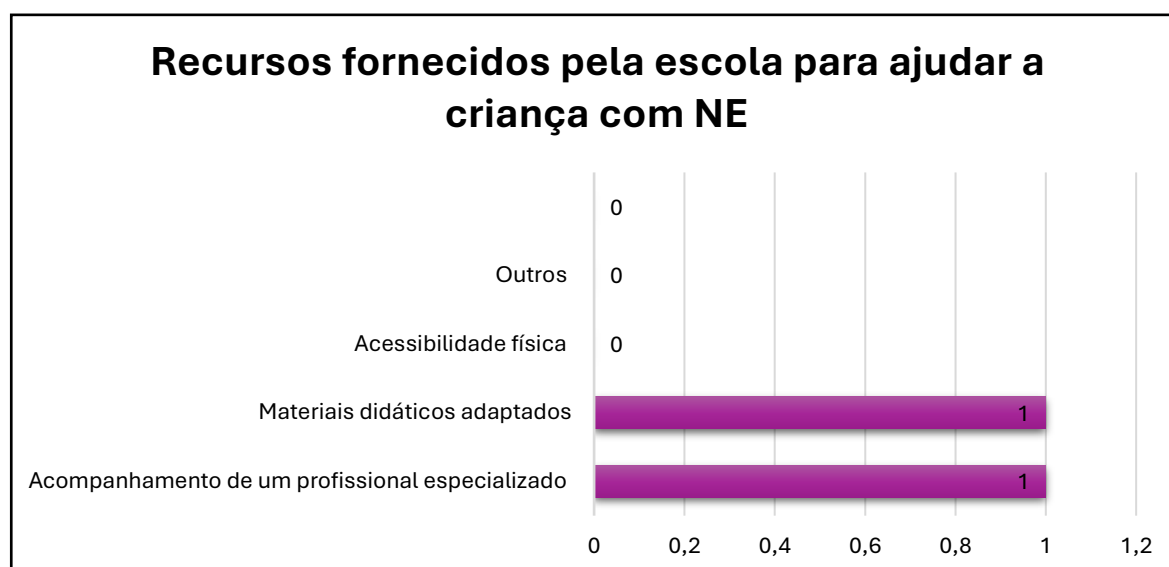
Respostas fornecidas por famílias EPE à questão onde avaliavam a capacidade de resposta da escola às NE



De seguida, as famílias responderiam, ao tipo de recursos e suportes que a escola fornece para responder às necessidades das crianças.

Figura 39

Respostas fornecidas por famílias EPE à identificação de recursos fornecidos pela escola



As perguntas seguintes, já se encontravam enquadradas no bloco três, e por esse motivo já

poderiam todos os EE responder. Neste bloco era solicitado às famílias que numerassem, de um a cinco a sua participação ativa nas atividades e decisões escolares do seu educando, o envolvimento por parte da escola com as famílias na educação das respetivas crianças, e sobre a possibilidade de participação em eventos e ações promovidos pela escola com a temática da educação inclusiva. Sendo que um significaria *nunca* e cinco corresponderia a *sempre*. As respostas a essas questões encontram-se explícitas de seguida:

Figura 40

Avaliação à participação ativa na vida escolar do educando

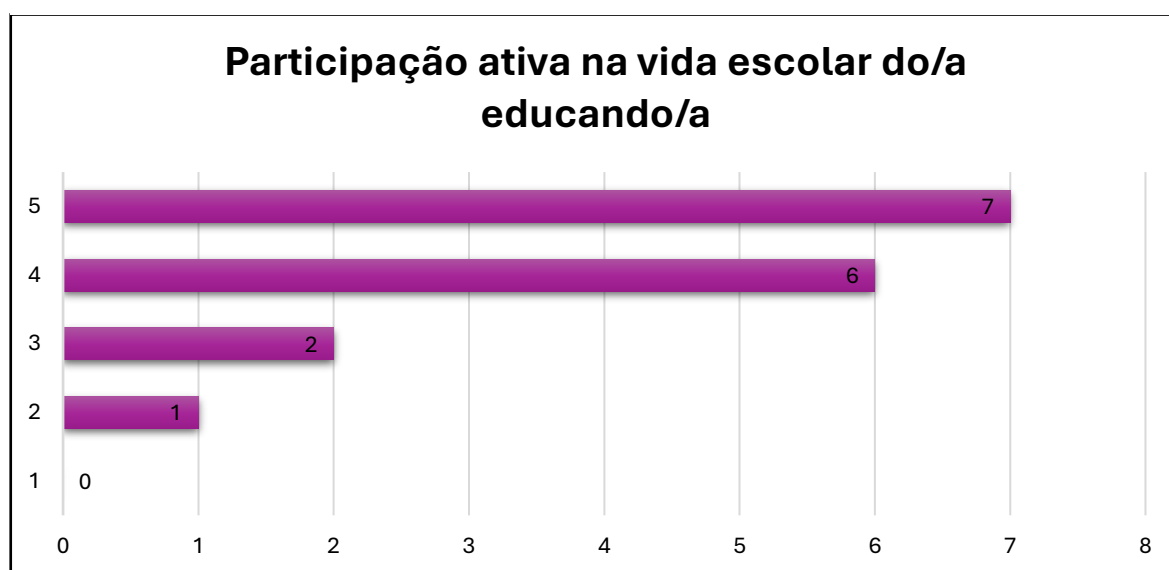


Figura 41

Abertura da escola para o envolvimento familiar

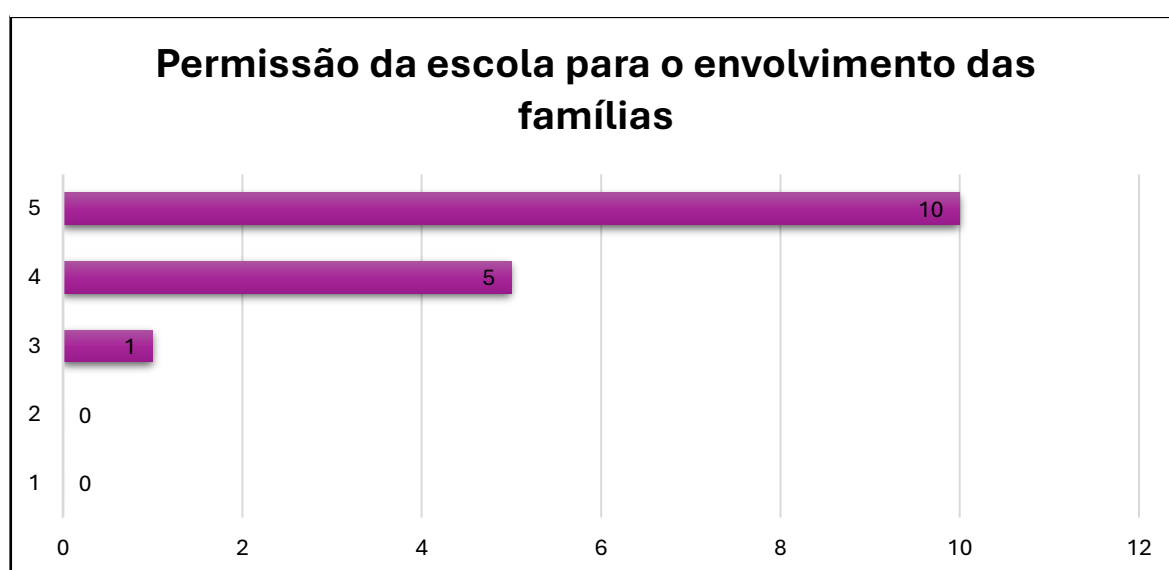
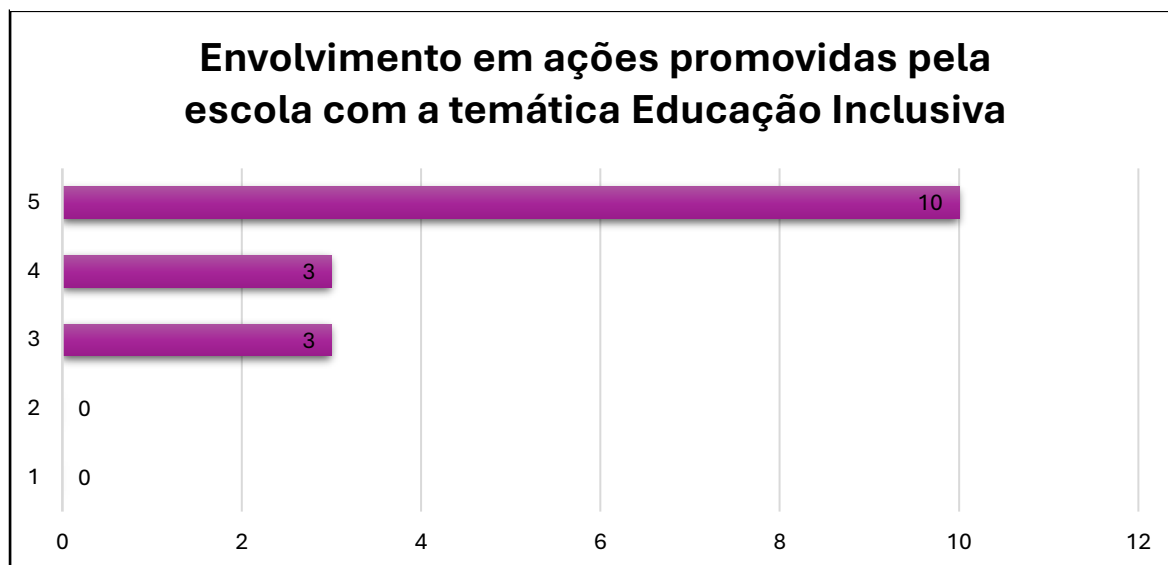


Figura 42

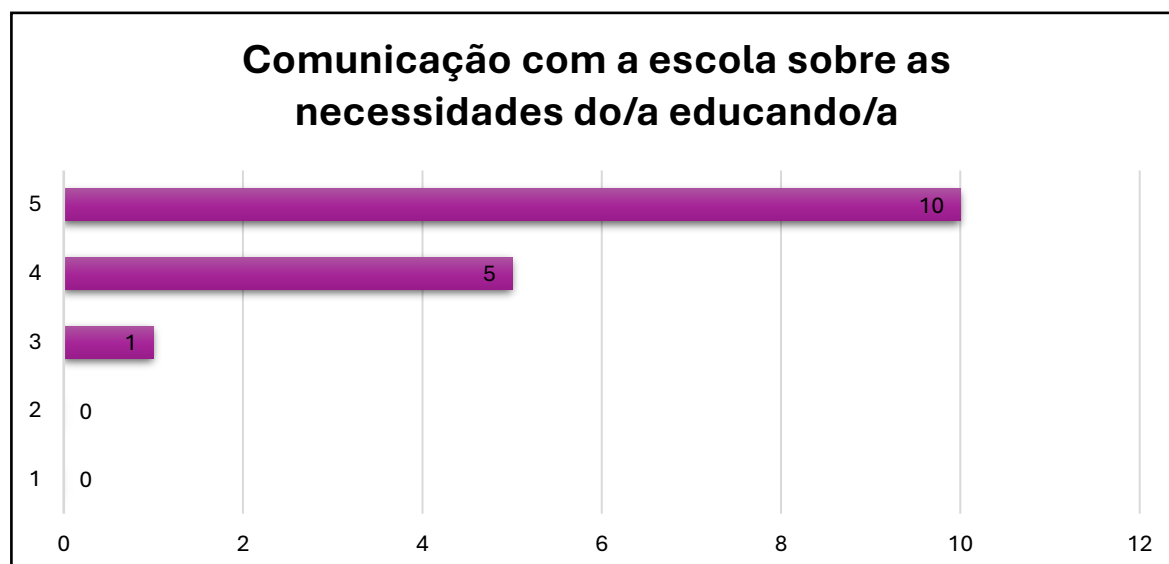
Envolvimento das famílias em ações relacionadas com a Educação Inclusiva



A penúltima questão, questionava sobre a comunicação entre a escola e a família sobre o progresso e necessidades dos/as seus/suas educandos/as. Foi solicitado às famílias que numerassem, de um a cinco sendo que um significaria *má* e cinco corresponderia a *muito boa*. Os resultados são observáveis de seguida:

Figura 43

Comunicação entre a escola e a família



A última questão, presente no quarto bloco, permitia que as famílias partilhassem experiências ou comentários acerca da temática presente nesta investigação. Surgiram respostas tais como:

“-Na turma do meu educando, existe um menino com necessidades educativas especiais, que apesar de ser uma turma com 25 alunos, é de valorizar o empenho e dedicação, tanto da professora como da auxiliar ao permitirem e tornarem possível que participe em todas as atividades desenvolvidas ao longo do ano e sendo também dessa turma tão bem aceite e acarinhado por todos os amigos.”

“-Como educadora consigo ter uma maior leitura da educação inclusiva. Na minha opinião as escolas de uma forma geral não estão preparadas fisicamente/tecnicamente para as crianças com necessidades educativas.”

“-Concordo plenamente com a educação inclusiva, sendo ela mesmo importante para a adaptação e aprendizagem de cada, tal como é. Não tenho experiências a relatar, apenas que a exclusão pode, sem dúvida atrasar e afetar negativamente as crianças. Nada melhor que adotar todo o sistema e profissionais, assim como os alunos para o que também pode ser diferente de nós mesmos e tudo será melhor e mais rápido de aprender e adaptar.”

In Análise de Conteúdo ao Inquérito por Questionário aos EE do contexto EPE
(apêndice F)

4.3.3 Triangulação dos Resultados Obtidos em EPE

Este ponto explicita os resultados obtidos com os instrumentos de investigação mencionados anteriormente, é possível responder à questão de partida desta investigação, sendo esta: **“-De que forma a organização do Ambiente Educativo influencia práticas educativas na promoção da Inclusão?”** Com os resultados obtidos foi realizada uma triangulação de resultados, de acordo com Braga & Tuzzo (2016)

a opção por se trabalhar com três vértices de investigação, que compõem uma triangulação justifica-se no sentido de que os vértices, ainda que componham um

processo, devem ser trabalhados de forma isolada, complexos em si mesmos para poder se integrar ao todo. (p.141)

A organização do ambiente educativo desempenha um papel crucial na promoção de práticas educativas inclusivas. A acessibilidade física e material que a EC permite às crianças constitui um aspeto bastante importante pois permite que as mesmas explorem a sua criatividade e imaginação, proporcionando áreas onde esses fatores possam ser estimulados. A flexibilidade presente no ambiente de aprendizagem, como a disposição dos móveis, permite a adaptação rápida às necessidades dos alunos e às atividades pedagógicas, no entanto esta flexibilidade foi abordada na entrevista à educadora aquando respondia a questões sobre as várias necessidades presentes no ambiente educativo ao referir que

porque como é uma sala heterógena cada um e nas suas diferentes idades tem necessidades diferentes assim como cada criança tem a sua necessidade (...) agrupamos muitas vezes para trabalhar conteúdos que necessitam, como vão transitar para o 1ºano, conteúdos que precisam de ser trabalhados os outros se calhar as exigências não são as mesmas mas já se vai trabalhando alguma coisa de modo que eles não se sintam excluídos de todo o tipo de trabalho que é feito aqui dentro

in Análise de Conteúdo ao Inquérito por Entrevista realizado à EC (apêndice D).

A organização do ambiente educativo inclui a criação de um clima escolar positivo, onde a diversidade é valorizada e respeitada. Esta perspetiva envolve as famílias considerando que as mesmas fazem parte do ambiente educativo. Na minha observação foi possível comprovar o envolvimento das famílias, em idas à sala para demonstrarem as suas profissões, bem como nos momentos do acolhimento das crianças. Este facto foi confirmado pelos EE, que responderam aos inquéritos por questionário ao responderem maioritariamente que participam ativamente na vida escolar dos/as seus/suas educandos/as.

Com a análise de dados recolhidos, embora apenas 16 das 25 famílias inseridas no contexto tenham respondido ao inquérito, foi perceptível que as famílias consideram que a educação inclusiva é importante e valorizam o trabalho dos adultos presentes em sala de aula. As famílias avaliam a sua comunicação com a escola com nota positiva. A EC refere a importância da educação inclusiva e a dedicação que é necessária para a profissão.

4.4 Análise dos Resultados Obtidos em Contexto 1ºCEB

Como referido anteriormente no presente relatório, foram realizados um inquérito por entrevista à PC, e inquéritos por questionário às famílias de modo a compreender as suas conceções perante a temática em estudo. Todavia, foram também realizados debates em grande grupo durante as atividades para compreender o que as crianças sentiram e quais as suas perceções durante todo o processo investigativo.

Com os debates em grande grupo, e aplicação das atividades, foi possível compreender e observar que ao incluir as crianças nas diversas decisões acerca do ambiente educativo em que estão inseridas, tais como a decisão, planificação e desenvolvimento de atividades, que as mesmas se tornam crianças mais cooperativas e com mais espírito crítico no que está relacionado com o seu ser individual, e também com os outros. Este facto foi perceptível durante a observação participante desenvolvida nas UC de PES III e IV.

Durante a realização da prática nestas UC, também foi perceptível uma compreensão pré-existente do grupo acerca da temática em estudo, devido ao facto de se encontrarem numa faixa etária diferente onde conseguiam identificar mais facilmente as diferenças entre si próprios e os seus pares.

4.4.1 Entrevista à Professora Cooperante

O inquérito por entrevista, realizado à PC revelou um cariz determinante para a investigação, pois possibilitou conhecer e compreender aspetos importantes sobre as temáticas primordiais em estudo neste RF, sendo eles: - o ambiente educativo e a inclusão.

No entanto perante a questão sobre o que é para si a educação inclusiva, a mesma referiu ser a educação inclusiva é tentar ao máximo que os alunos desenvolvam aprendizagens em sala de sala de aula de partilham uns com os outros a desenvolvendo cada um as suas competências da melhor maneira possível.

in Análise de Conteúdo ao Inquérito por Entrevista realizado à PC (apêndice N).

Através do discurso da PC, foi possível identificar práticas, desafios e conceções que refletem uma atuação pedagógica comprometida com a valorização da diversidade e a inclusão de todas as crianças no ambiente educativo promovido pela mesma, esta entrevista foi bastante esclarecedora e respondeu a alguns dos objetivos específicos da investigação em curso para a realização deste RF, tais como: a identificação das representações e as atitudes dos educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como atores principais do

processo de inclusão; conhecer quais as práticas pedagógicas que utilizam para promover e facilitar a inclusão de crianças com necessidades específicas em sala de aula e conhecer as concepções de inclusão das crianças, docentes e famílias.

Relativamente às concepções da PC sobre o ambiente educativo, quando questionada acerca do seu significado, a mesma refere que:

“o ambiente educativo é um sítio que promova uma aprendizagem -aaa- integral da criança e para isso é preciso ter presentes a comunidade os pais enquanto seres que se pessoas que se envolvem na aprendizagem de eles se preocupam -aaa- que participam nas atividades da escola que vêm à escola desenvolver atividades que que sabem também ouvir os filhos e os professores são todos os técnicos que estão na escola que quer nos intervalos quer em sala de aula e depois os alunos e quando isto tudo funciona em sintonia -aaa- conseguimos o ambiente educativo que pretendemos.”

in *Análise de Conteúdo ao Inquérito por Entrevista realizado à PC* (apêndice N)

Ao analisar esta entrevista foi perceptível que a PC apresenta uma visão ampliada do ambiente educativo, considerando-o não apenas como o espaço físico da sala de aula, mas como um ecossistema onde interagem todos os seres pertencentes à comunidade escolar - professores, alunos, técnicos, e famílias - esta abordagem está em concordância com a perspetiva sistemática e ecológica de Bronfenbrenner que defende a existência de sistemas que interagem entre si e que estão presentes no desenvolvimento humano. Como o mesmo referiu em 1996 e foi posteriormente citado por Martins & Szymanski (2004) “O ambiente ecológico de desenvolvimento humano não se limita apenas a um ambiente único e imediato, e deve ser “concebido topologicamente como uma organização de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte” (p.67)

A organização do ambiente educativo, de acordo com a PC, é flexível e adaptável, às necessidades das crianças bem como ajustada aos objetivos pedagógicos e às necessidades dos alunos. Essa flexibilidade demonstra uma clara intencionalidade inclusiva, de modo a reorganizar o espaço para promover a concentração, o trabalho cooperativo ou a individualização de tarefas.

No que concerne as práticas pedagógicas, a docente relata que adota práticas consistentes

com uma pedagogia diferenciada, ajustando os métodos, os graus de exigência e os instrumentos de avaliação às características individuais dos alunos. Esta postura evidencia um entendimento da educação como um processo contínuo, flexível e não linear, que exige avaliação constante e capacidade de resposta diversificada por parte dos docentes. Esta informação é confirmada quando a mesma refere que

“acho que acho que a pedagogia correta é aquela que mistura um pouco de cada uma e quando nós misturamos um pouco de cada uma vamos vendo resultados e conseguimos diferenciar para chegar a todos.

como um todo eu acho que o importante é irmos gerindo por forma a chegar a todos e que todos consigam de uma maneira eu acho que não há uma pedagogia há um conjunto de pedagogias que a experiência nos ensina a juntar e à medida que vamos utilizando todas em sala de aula surte mais efeito nos miúdos.”

in *Análise de Conteúdo ao Inquérito por Entrevista realizado à PC* (apêndice N)

É importante realçar a preocupação que a PC admite ter relativamente à inclusão forçada, precavendo para o risco de que a permanência física de algumas crianças na sala de aula, sem o devido suporte, possa resultar numa exclusão involuntária - tanto da criança com NE, como da turma, como refere ao afirmar que

“primeiro ter noção do que é a verdadeira inclusão porque a inclusão de uns não pode ser a exclusão de outros e muitas das vezes quer-se forçar a inclusão numa sala de aula de crianças que não têm capacidade para estar em sala de aula nem falamos de aprendizagens simplesmente não se sentem bem lá não conseguem -aaa- porque a situação que têm não lhes permite conseguir estar o tempo necessário ou parte dele e às vezes até estar -aaa- porque gritam porque gesticulam porque choram porque tudo e a nós eu sei que a inclusão é importante e nós tentamos ao máximo incluir todos os alunos mas temos que perceber que há situações em que o melhor da criança nem sempre é estar em sala de aula e que a inclusão não é estarem em sala de aula a inclusão é tentar que eles participem ao máximo nas atividades

que conseguem que muitas das vezes não implica estar em sala de aula mas sim fora dela nos recreios em atividades sejam fora da escola nas atividades de desporto esse tipo de atividades eu acho que hoje em dia como à falta de uma falta de de recursos e de pessoas especializadas - aaa- nestas crianças e que de facto venham a fazer diferença.”

in *Análise de Conteúdo ao Inquérito por Entrevista realizado à PC* (apêndice N)
Esta reflexão, embora controversa, revela um olhar realista sobre os limites do sistema educativo atual, e reforça a necessidade de investimento em recursos humanos e técnicos especializados. É também abordada a necessidade de que quem gere o sistema educativo português tenha conhecimento da realidade nas escolas para realizar esse acompanhamento e para compreender o grau crescente de crianças com NE e a capacidade de resposta às necessidades existentes. Como aborda ao referir que

“hoje em dia estamos quem dita as regras está um bocadinho fora da realidade nós temos unidades temos unidades há muitas escolas que já têm unidades e que ajuda muito mas a verdade é que as crianças são com problemas são cada vez mais e temos que ter noção de que as escolas muitas das vezes não conseguem dar resposta a tantas crianças que estão”

in *Análise de Conteúdo ao Inquérito por Entrevista realizado à PC* (apêndice N)
Entre as estratégias destacadas, sobressai a dinamização do trabalho em grupo com atribuição de papéis sociais que incentivam a empatia e a solidariedade. A docente promove relações de apoio entre pares, procurando desenvolver, simultaneamente, a autonomia dos alunos com dificuldades e a responsabilidade social dos restantes, referindo a estratégia de colocar uma criança ou um grupo de crianças como crianças de referência, para realizar o apoio às crianças com NE. Como refere ao declarar que

“no entanto por norma tenho sempre alguma criança ou algumas que são mais responsáveis mais cuidadosas e que acabam por criar tento que criem com essa outra criança uma afinidade especial - aaaa - que lhes permita ajudá-los com mais delicadeza alguém que tenha mais sensibilidade à situação e que consiga - aaaa -

perceber o objetivo de que é inclui-lo nas atividades que estamos a realizar e isso acaba por por ser algo que acaba por ser em dominó porque quando eles vêem que uma criança tem muita empatia por a outra acabam por também eles quererem ter essa e criar nos outros essa empatia portanto acaba por por esta criança acaba por não ela está a ser incluída mas ela é uma do grupo”

in *Análise de Conteúdo ao Inquérito por Entrevista realizado à PC* (apêndice N)

Esta estratégia é fundamental, especialmente no contexto 1ºCEB, onde as competências socio emocionais são um eixo fundamental do currículo, como referido nas aprendizagens essenciais do 1ºCEB, na componente da cidadania e desenvolvimento que envolve os direitos humanos.

A entrevista também reforça a importância do trabalho colaborativo com equipas multidisciplinares, onde salienta a realização de reuniões com terapeutas da fala, psicólogos e professores de educação especial para definição de estratégias comuns. Essa articulação é central para um ambiente educativo verdadeiramente inclusivo e requer uma estrutura organizada que valoriza e facilita essa colaboração.

A análise desta entrevista reforça a importância de compreender que o ambiente educativo é um elemento presente no processo de inclusão, sendo este definido não apenas pelo espaço físico, mas pela forma como se constroem relações pedagógicas, afetivas e sociais no seio da escola, dando assim resposta à questão de investigação.

Para o desenvolvimento deste RF, considero que o testemunho fornecido pela PC oferece uma narrativa rica e autêntica sobre o que é realizar o processo inclusão na prática. A experiência relatada contribui para o aprofundamento teórico e prático de como a inclusão pode ser concretizada no 1ºCEB de forma a respeitar os ritmos, capacidades e necessidades de todas as crianças.

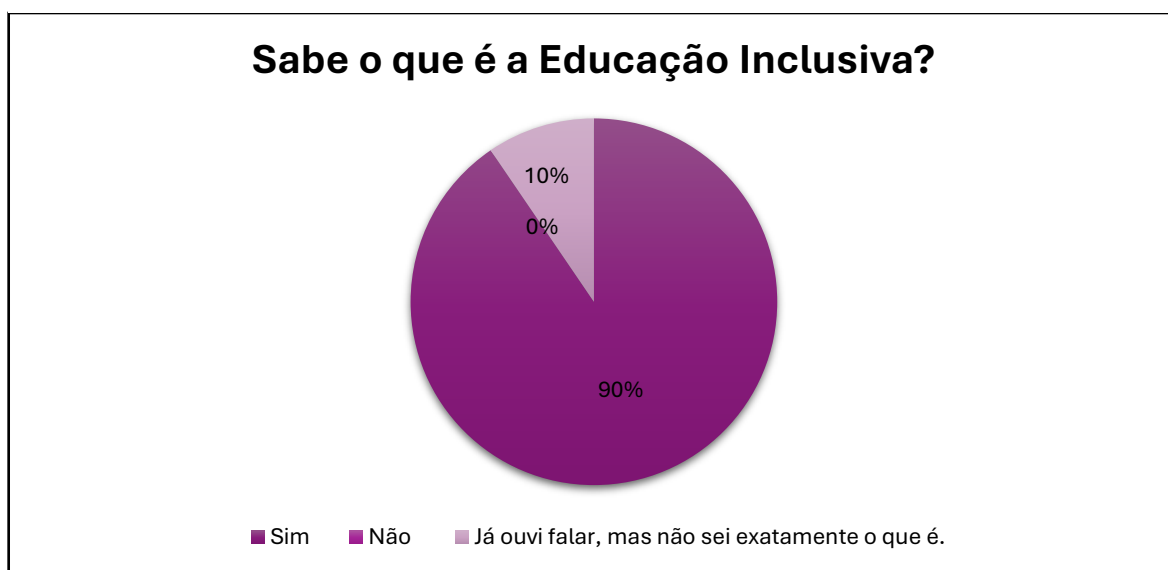
4.4.2 Inquéritos por Questionário às Famílias

Os inquéritos por questionário tinham como principal objetivo compreender as conceções das famílias perante a temática em estudo. Foram inquiridos 21 encarregados de educação, onde existiu resposta dos 21. Neste aspeto foi bastante positivo para compreender as conceções de toda a amostra. O inquérito era exatamente igual ao questionário desenvolvido para os encarregados de educação no contexto de EPE, uma vez que o objetivo primordial é o mesmo e responde a um dos objetivos específicos deste RF, sendo este: - Conhecer as conceções de inclusão das crianças, docentes e famílias.

Num primeiro bloco, existiam questões onde os EE teriam de responder se sabem o que é a educação inclusiva, classificar a importância da mesma na sua opinião e referir o que é na sua opinião. No que concerne à questão se sabem o que é a educação inclusiva, 90% dos inquiridos referiram saber o que é, no entanto, 10% dos inquiridos referiram que sabiam que já tinham ouvido falar sobre, mas que não sabiam exatamente o que é.

Figura 44

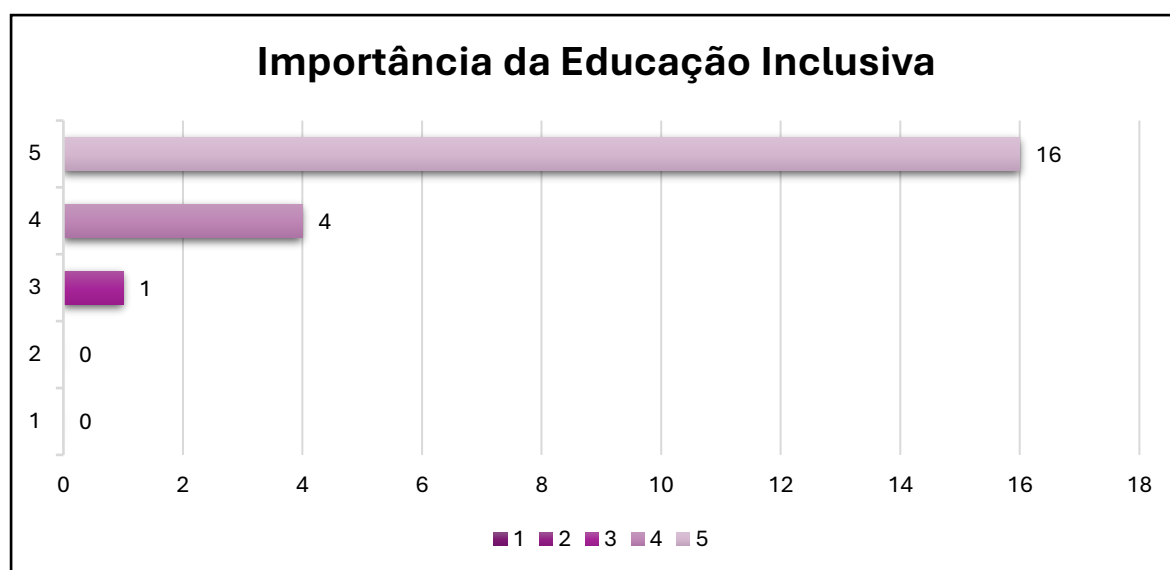
Respostas fornecidas por famílias 1ªCEB à questão “Sabe o que é a educação inclusiva?”



Na pergunta seguinte, os EE deveriam classificar a importância da educação inclusiva na sua perspetiva, numa escala de um a cinco, sendo que um correspondia a nada importante e o cinco a muito importante. 76% dos inquiridos classificaram a temática em estudo como muito importante, 19% classificaram com 4 e os restantes 5% classificaram com um 3.

Figura 45

Respostas fornecidas por famílias 1ªCEB à classificação da importância da Educação Inclusiva

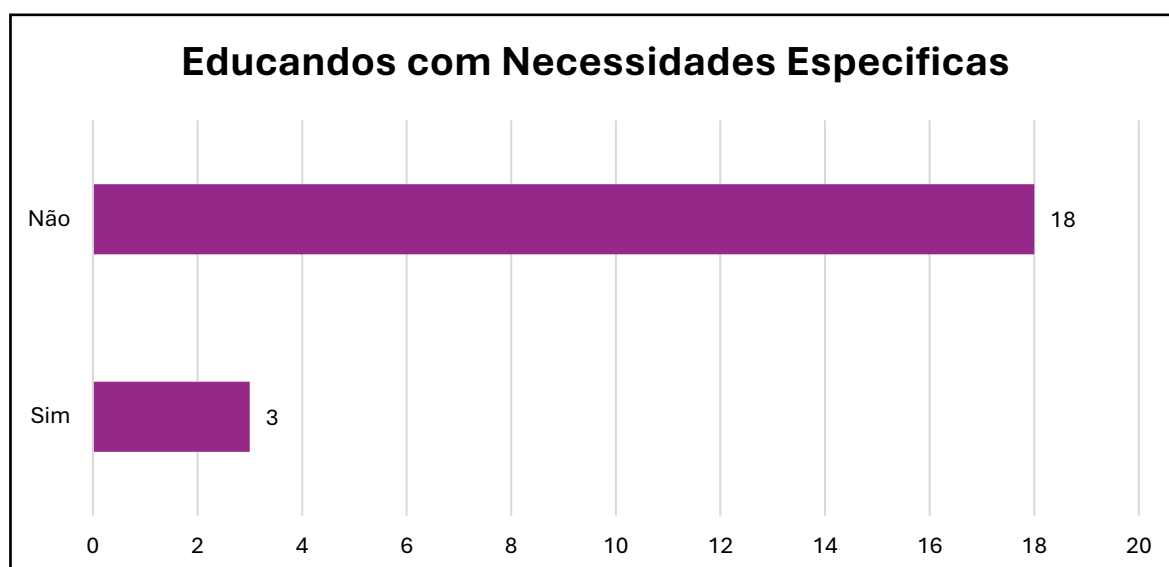


A terceira questão remetia à opinião sobre em que consistia a educação inclusiva nas suas perspetivas, existiram várias opiniões como *"Na minha opinião a educação inclusiva é uma abordagem que permite a participação de todas as crianças e jovens no ensino regular, independentemente das suas diferenças ou dificuldades."* ou *"Educação inclusiva é a formação de turmas com meninos com os sem deficiência, onde todos têm acesso e o mesmo tipo de educação respeitando a diferença de todos."* Todas as respostas a esta questão encontram-se expostas no apêndice P onde está desenvolvida a análise de conteúdo aos inquéritos por questionário.

No segundo bloco, a informação recolhida é referente à experiência com a educação inclusiva. Numa primeira questão, os EE teriam de responder se os seus educandos são portadores de alguma NE, se a resposta fosse positiva teriam de responder às restantes questões do presente bloco. Se for negativa, passariam para o bloco seguinte.

Figura 46

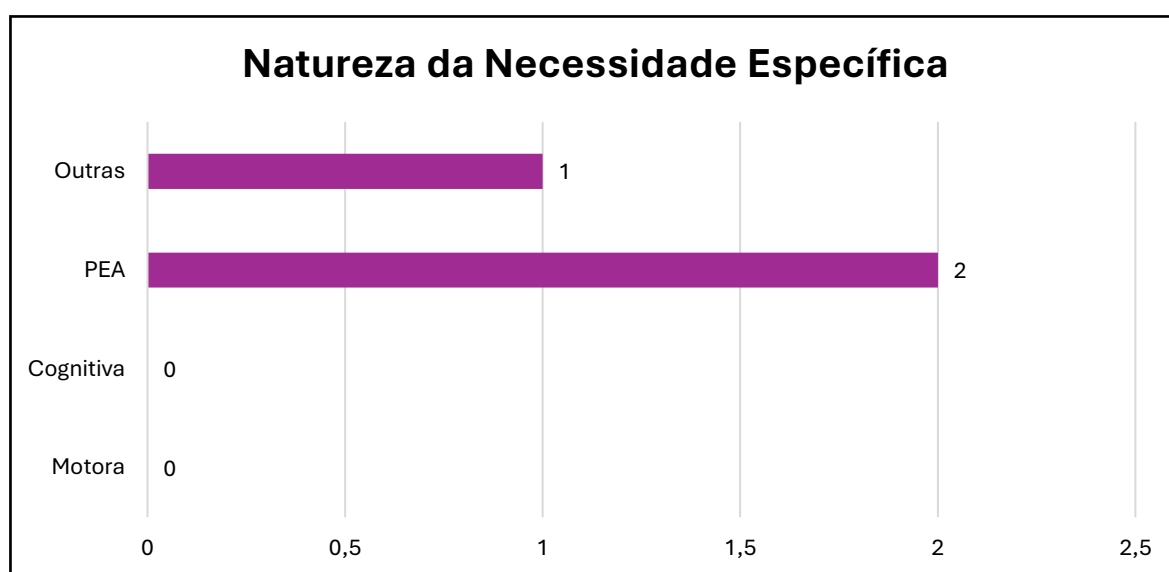
Respostas fornecidas por famílias 1ªCEB à questão sobre a existência de crianças com NE nas famílias



Na questão seguinte, foi solicitado aos EE que indicassem a natureza das NE dos seus educandos, sendo que duas crianças são portadoras da perturbação do espectro do autismo e outra criança é portadora de um distúrbio da audição e da fala *in* apêndice P.

Figura 47

Respostas fornecidas por famílias 1ªCEB à questão sobre a natureza das NE das crianças

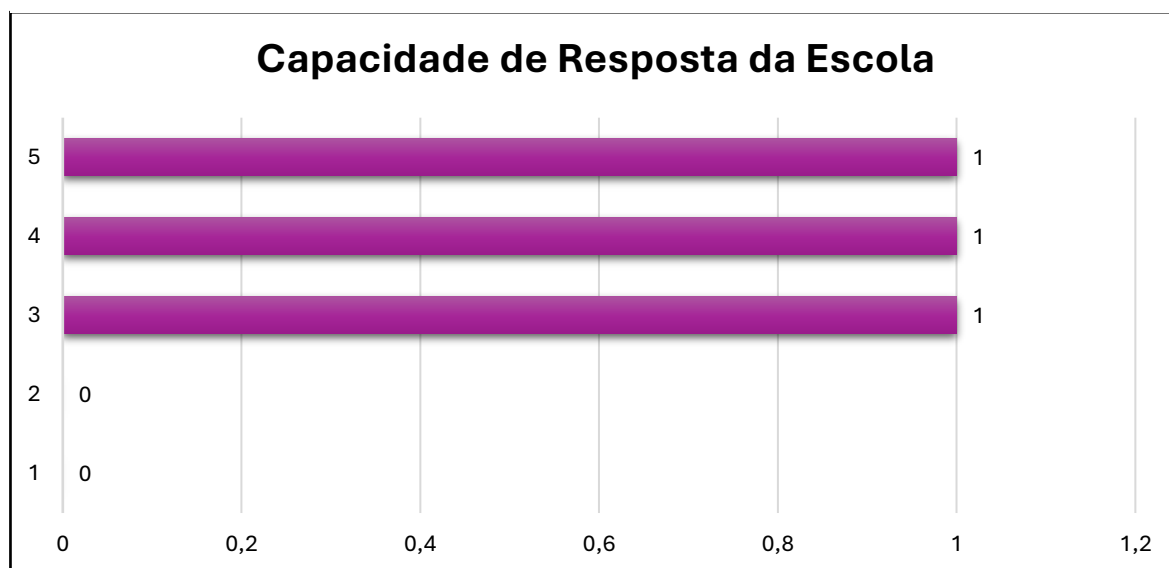


De seguida, foi colocada uma questão referente aos desafios encontrados perante a educação inclusiva dos respetivos educandos. É de salientar que apenas dois dos três encarregados de educação de crianças com NE responderam a esta questão, onde referiram como dificuldades: "*A falta de recursos humanos para ter maior acompanhamento.*" e "*Na escola não há terapêutica da fala, tenho de contratar fora da escola (terapêutica da fala privada.)*"(apêndice P)

Na questão seguinte, as famílias deveriam avaliar a capacidade de resposta da escola perante as necessidades das crianças. Esta questão tinha como resposta uma escala entre um e cinco, sendo que um correspondia a má e cinco correspondia a excelente. Nesta questão, cada uma das três famílias teria uma experiência diferente por responder, como é possível observar de seguida.

Figura 48

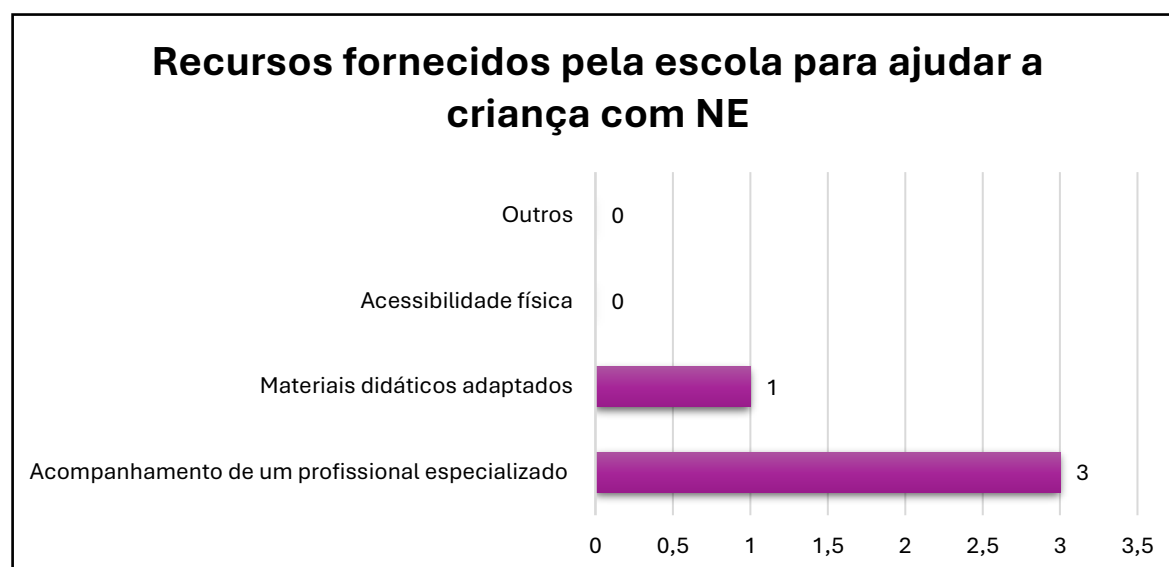
Respostas fornecidas por famílias 1ªCEB à capacidade de resposta da escola



A última questão deste bloco tinha como objetivo compreender os recursos e suportes que a escola fornecia para a participação plena destas crianças nas atividades escolares. As três famílias referiram a existência de acompanhamento de profissionais especializados, como psicólogo. Uma destas famílias referiu também a existência de materiais didáticos adaptados.

Figura 49

Respostas fornecidas por famílias 1ªCEB à menção dos recursos fornecidos pela escola



As questões seguintes já estavam integradas no terceiro bloco do inquérito, razão pela qual todos os EE podiam responder às mesmas. Neste segmento, solicitou-se às famílias que classificassem, numa escala de um a cinco, o seu grau de participação ativa nas atividades e decisões escolares relativas ao seu educando, o nível de envolvimento da escola com as famílias na educação das respetivas crianças, bem como a sua perceção quanto à possibilidade de participação em eventos e iniciativas promovidos pela escola no âmbito da educação inclusiva. Nesta escala, o valor um correspondia a nunca e o valor cinco a sempre. Os resultados obtidos encontram-se apresentados de seguida:

Figura 50

Respostas fornecidas por famílias 1ªCEB à participação ativa na vida escolar do educando

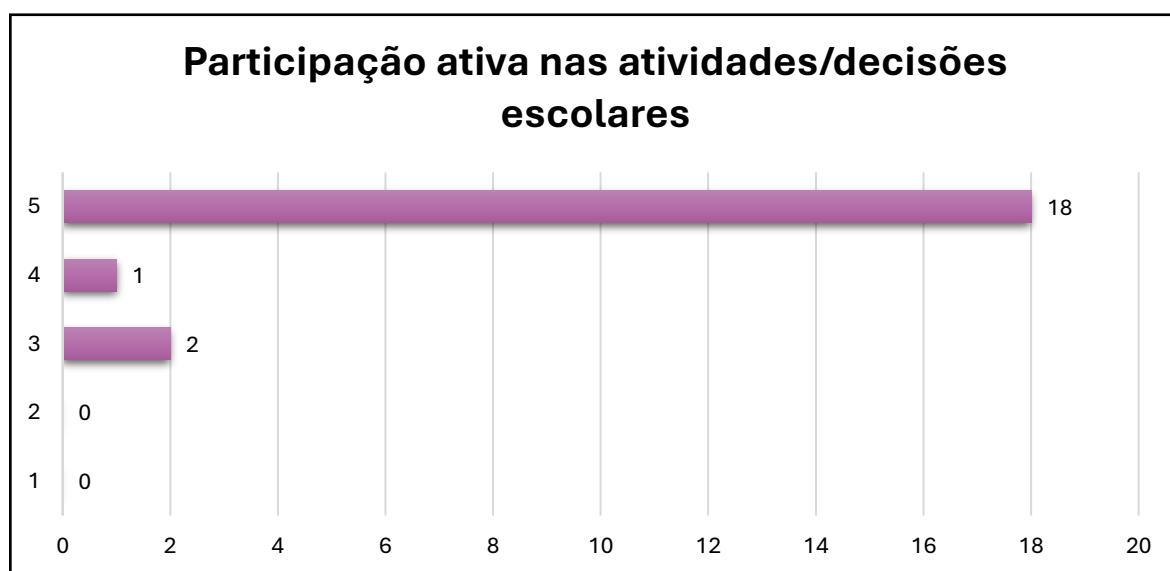
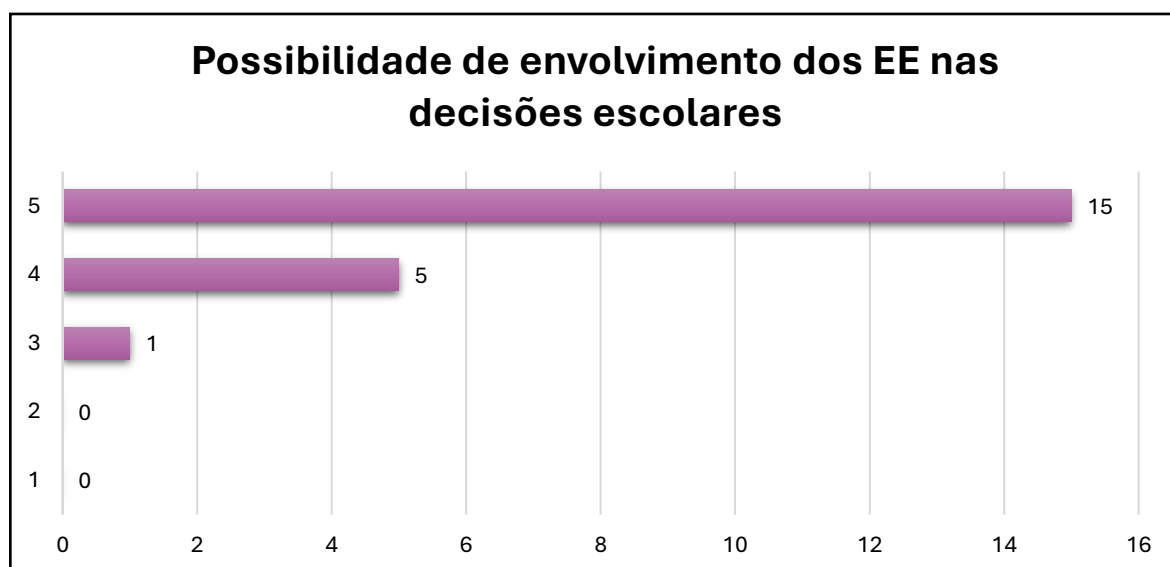


Figura 51

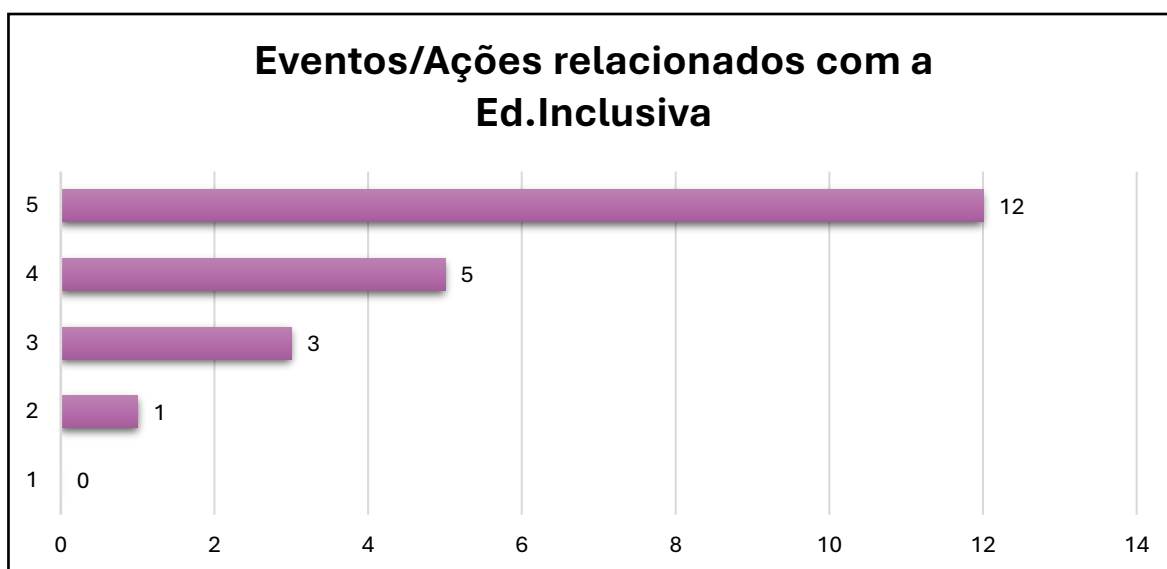
Respostas fornecidas por famílias 1ªCEB à possibilidade do envolvimento das famílias nas decisões escolares



No inquérito realizado existiu uma questão relacionada com a participação das famílias caso a escola desenvolvesse ações relacionadas com a temática em estudo do presente RF. As respostas encontram-se explicitadas de seguida:

Figura 52

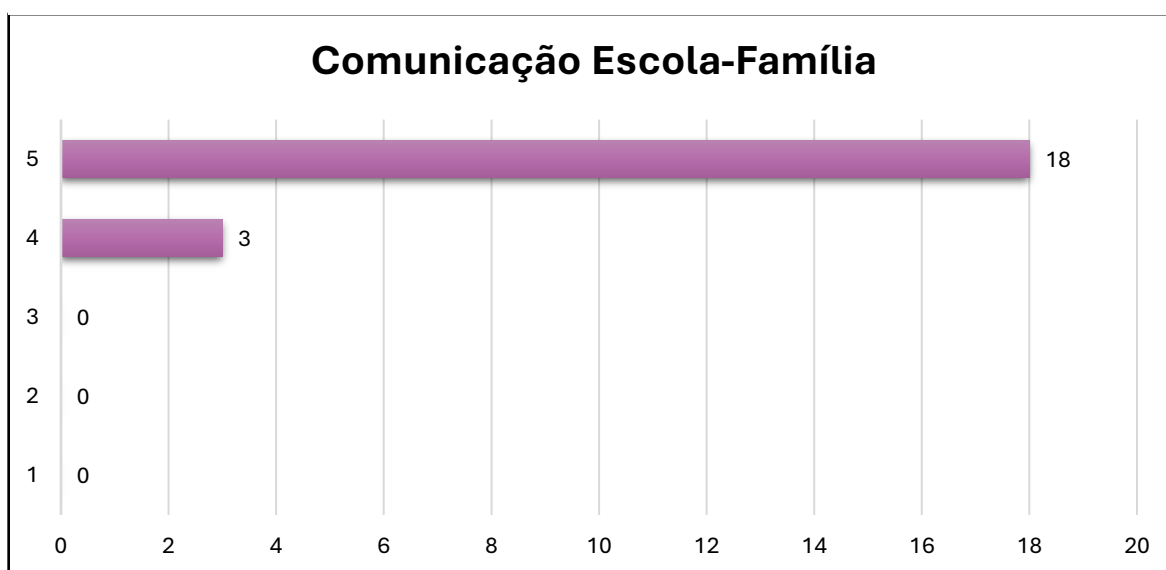
Participação das famílias em ações relacionadas com a Educação Inclusiva



Ao observar o gráfico anterior, é possível observar que uma grande parte dos inquiridos manifestou interesse em ações desta temática. No que concerne a relação escola-família, é possível analisar no gráfico seguinte que a mesma é avaliada pelas famílias como positiva.

Figura 53

Relação Escola-Família



A questão existente no último bloco – “*Tem algum comentário ou experiência que gostaria de partilhar sobre a educação inclusiva?*” in apêndice O – foi uma questão bastante

pertinente para avaliar as concepções das famílias perante esta temática. Não se tratava de uma questão de resposta obrigatória, no entanto existiram várias respostas, onde foi perceptível que a falta de recursos humanos especializados é um obstáculo na realização do processo de inclusão de forma plena.

“-Para uma verdadeira educação inclusiva, é fundamental a existência de recursos humanos especializados, para o acompanhamento e apoio destas crianças. "Fechá-las" numa sala não é solução mas sim mais acompanhamento, consoante as necessidades da criança, em sala de aula, em atividades com a turma, promovendo a inclusão, autonomia, a aprendizagem e a interação social. A falta de "adultos" atrasa o desenvolvimento, a interação social e promove a exclusão, a frustração e a tristeza. O meu filho é feliz quando faz parte de... e a escola com poucos recursos desdobra-se para que ele chegue a todos. É um menino feliz mas com mais apoio seria muito mais feliz.”

“-A minha filha tem tido quer em contexto de sala de JI, quer em contexto de 1ºciclo várias crianças com necessidades especiais, considero muito positivo pois permite-lhes estimular competências pessoais muito importantes. É importante que toda a comunidade escolar se envolva e procure apoiar na sua medida na promoção de recursos (físicos e humanos) que permitam a inclusão de crianças c/ NEE.”

“-Tenho quatro filhos, todos passaram por esta escola. 2 tem necessidades especiais e a escola sempre foi incansável. Precisa sempre de mais pessoal e mais materiais/formação mas considero que isso seja um problema da nossa sociedade.”

In Apêndice P: Análise de Conteúdo ao Inquérito por Questionário aos EE do contexto 1ºCEB

Após esta análise, foi possível compreender as concepções de inclusão das famílias. As mesmas consideram ser bastante importante realizar o processo de inclusão e consideram que a escola que os educandos frequentam é uma escola inclusiva e que a comunidade escolar perpetua esse processo, mas referem a carência de recursos informando que

consideram que se existissem mais recursos as crianças seriam mais felizes.

4.4.3 Triangulação dos resultados obtidos em 1ºCEB

A triangulação de resultados constituiu uma etapa fundamental no processo de análise e validação dos dados obtidos ao longo desta investigação. Assente numa metodologia qualitativa, esta triangulação permitiu a articulação entre diferentes fontes de dados, tais como: o inquérito por entrevista à docente; o inquérito por questionário às famílias e posterior análise de conteúdo; bem como a observação participante; as notas de campo e os registos audiovisuais.

No que se contempla os dados recolhidos através do inquérito por entrevista, realizado à PC, destaca-se o seu contributo para a concretização de alguns dos objetivos específicos delineados para este RF. Esta entrevista revelou-se esclarecedora, uma vez que permitiu aceder a um conjunto de representações, conceções e práticas que sustentam a prática pedagógica da docente no contexto da inclusão, no contexto de 1ºCEB.

Através da análise do discurso da PC, foi possível identificar que a mesma trabalha com incidência numa prática pedagógica orientada para a valorização da diversidade e o respeito pelas especificidades de cada criança, confirmando uma metodologia holística comprometida com os princípios da educação inclusiva. Esta definição evidencia uma visão centrada na colaboração e na participação ativa dos alunos, onde é reconhecida a heterogeneidade como um valor pedagógico e não como um obstáculo ao processo ensino-aprendizagem.

Relativamente ao ambiente educativo, a PC defende que o mesmo não se limita ao espaço físico, mas como um sistema que integra múltiplos sistemas – alunos, docentes, técnicos, famílias e restante comunidade escolar – onde a articulação é essencial para promover uma aprendizagem integral. Esta conceção é concordante com a perspetiva ecológica de Bronfenbrenner (1996), segundo a qual o desenvolvimento humano decorre da interação entre diferentes sistemas contextuais que se influenciam mutuamente. A PC defende, assim, um ambiente educativo flexível e adaptado às necessidades das crianças, onde a organização do espaço é constantemente ajustada em função dos objetivos pedagógicos das atividades que estão a ser realizadas, bem como o bem-estar dos alunos, demonstrando uma clara intencionalidade inclusiva.

No que respeita às práticas pedagógicas adotadas, a docente refere a importância de uma abordagem, sustentada na articulação de diferentes métodos, estratégias e instrumentos de avaliação, ajustados às características individuais dos alunos. Esta postura revela uma compreensão da pedagogia enquanto prática dinâmica e não normativa, exigindo uma constante capacidade de adaptação e reflexão crítica por parte do professor. A PC destaca que o sucesso da inclusão depende da flexibilidade metodológica, da experiência profissional acumulada e da capacidade de conjugar diversas pedagogias de forma estratégica, onde um dos objetivos é responder à diversidade presente na sala de aula.

Outro aspeto relevante evidenciado na entrevista é o trabalho colaborativo com equipas multidisciplinares. A PC valoriza a articulação com terapeutas da fala, psicólogos e professores de educação especial, no sentido de planear e implementar estratégias concertadas que garantam uma resposta educativa adequada às NE de cada criança. Este trabalho em rede é apontado como essencial para uma inclusão bem-sucedida, embora a docente também destaque as dificuldades que persistem devido à escassez de recursos humanos e técnicos especializados nas escolas.

No que contempla os inquéritos por questionário, foi possível compreender as conceções das famílias perante a educação inclusiva. Uma larga escala considerou saber o que a mesma é, e declarou que a mesma é bastante importante. Nas suas conceções acerca da sua opinião pessoal, as famílias abordaram que a educação inclusiva é o processo de integrar os alunos com NE em sala de aula. Num bloco seguinte, as perguntas eram direcionadas às famílias cujos educandos são crianças com NE, na turma existiam três crianças com necessidades. Estas famílias apontaram a falta de recursos como um problema no processo de inclusão.

Os dois blocos finais, num deles era avaliado o ambiente educativo no que contempla o envolvimento e participação das famílias nas atividades escolares, onde as respostas foram maioritariamente positivas. No último bloco as famílias foram desafiadas a partilhar comentários sobre a educação inclusiva, onde reforçaram que a própria escola é um bom exemplo de educação inclusiva, mas referem com outros pontos a falta de recursos para realizar este processo e a necessidade de existir uma maior consciencialização sobre a temática.

No que concerne à participação ativa, enquanto estagiária e promotora de práticas inclusivas, foi respondido o objetivo que contemplava: -Potenciar a organização de um ambiente educativo promotor práticas inclusivas. Uma vez que todas as atividades foram promotoras do mesmo, as atividades abordadas no plano de ação deste RF, foram atividades que

continham práticas diferenciadas importantes para o desenvolvimento de um processo de inclusão.

Ao contar as histórias, foi possibilitado uma maior aproximação entre as crianças e proporcionado um ambiente acolhedor e permitiu que as crianças com NE pudessem participar de forma mais próxima e manter-se mais concentrados. Estas atividades contemplaram também as diferenças, e a criança como um indivíduo. A trabalhar fora de sala de aula e com a sugestão das visitas de estudo que foram desenvolvidas num processo de partilha entre a PC e a estagiária, foi permitida a exploração de espaços exteriores à sala de aula. O trabalho cooperativo e a utilização de materiais diferentes para complementar as aprendizagens também foram promotoras de práticas inclusivas.

Por fim, a triangulação de dados realizada nesta investigação permitiu consolidar uma compreensão ampla e coerente sobre a realidade da educação inclusiva no contexto do 1ºCEB. A articulação entre a entrevista à PC, os questionários às famílias, as observações, notas de campo e registos audiovisuais revelou não só a intencionalidade inclusiva das práticas pedagógicas adotadas, como também as perceções positivas das famílias em relação ao envolvimento escolar. A docente demonstrou adotar uma abordagem holística, centrada na valorização da diversidade, na colaboração entre profissionais e na constante adaptação metodológica às necessidades dos alunos, alinhando-se com os princípios defendidos por autores como Bronfenbrenner, que reforçam a importância da interação entre os diferentes sistemas educativos.

Por outro lado, os dados também evidenciaram desafios persistentes, nomeadamente a falta de recursos especializados e a necessidade de maior sensibilização da comunidade educativa sobre a inclusão. A intervenção da estagiária, ao desenvolver atividades diferenciadas e centradas na criança, contribuiu para a promoção de um ambiente educativo mais equitativo, reforçando a importância da intencionalidade pedagógica no processo inclusivo. Assim, conclui-se que, apesar das limitações estruturais, a prática da inclusão pode ser fortalecida através de estratégias pedagógicas colaborativas, do envolvimento das famílias e de uma visão educativa que reconhece e valoriza a diferença como um fator enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem.

Capítulo 5.

5. Conclusões

O capítulo cinco corresponde ao capítulo onde estão explicitadas as conclusões obtidas com a presente investigação durante o presente projeto e às implicações da mesma para a prática profissional futura.

5.1 Conclusões da dimensão investigativa

A presente investigação com a questão inicial: ***“De que forma a organização do Ambiente Educativo influencia práticas educativas na promoção da Inclusão?”*** visou compreender de que forma a organização do ambiente educativo influencia as práticas educativas na promoção da inclusão, em contexto de EPE e no contexto do 1ºCEB. A análise dos dados recolhidos, com recurso à triangulação de dados obtidos através de - inquéritos por entrevista à EC e à PC, os inquéritos por questionários realizados às famílias, a observação participante, as notas de campo e os registos audiovisuais — permitiu alcançar uma visão abrangente, consistente e fundamentada sobre o tema em estudo nas duas valências.

No que contempla os objetivos desta investigação, considero importante analisar cada um e compreender se o mesmo obteve resposta ou não, assim sendo, considerando o objetivo geral que é: - **Compreender a organização do Ambiente Educativo na promoção de práticas pedagógicas na Inclusão.**

Através dos inquéritos por entrevista, foi possível compreender que a organização dos ambientes educativos – EPE e 1ºCEB - é flexível. Os testemunhos fornecidos evidenciam que a organização do ambiente educativo assume um papel determinante na construção de práticas educativas inclusivas. Seja através acessibilidade física e material, que determina ser um fator essencial para garantir a participação ativa de todas as crianças, independentemente das suas necessidades, como refere a EC. Ou através da constante alteração da sala de aula para que seja adaptada às atividades e necessidades do grupo como refere a PC. A disposição flexível do mobiliário, por exemplo, permite alterações rápidas do espaço de acordo com as exigências pedagógicas ou necessidades individuais, o que reforça o carácter dinâmico do processo educativo que favorece a inclusão. Assim sendo, compreendi que um ambiente estruturado, acolhedor, seguro e estimulante promove a autonomia, a interação e o desenvolvimento global dos alunos.

No que contempla os objetivos específicos, como referido anteriormente neste RF, foram definidos quatro, sendo eles: (i) identificar as representações e as atitudes dos educadores e

professores do 1ºCEB, como atores principais do processo de inclusão; (ii) potenciar a organização de um ambiente educativo promotor práticas inclusivas; (iii) conhecer quais as práticas pedagógicas que utilizam para promover e facilitar a inclusão de crianças com NE em sala de aula e (iv) conhecer as conceções de inclusão das crianças, docentes e famílias.

Quanto ao primeiro objetivo específico: **(i) identificar as representações e as atitudes dos educadores e professores do 1ºCEB, como atores principais do processo de inclusão.**

Através da observação participante e dos inquéritos por entrevista, compreendi que ambas as docentes, desenvolviam um processo de trabalho contínuo, isto é, enquanto docentes organizavam os ambientes educativos de acordo com as necessidades coletivas do grupo e considerando também as necessidades de cada criança, e não apenas as necessidades das crianças que se encontram ao abrigo do DL 54/2018. Ambas promovem a aprendizagem cooperativa proporcionando momentos de trabalhos de grupo, em EPE, a EC referiu que esta aprendizagem cooperativa se encontra mais presente nas crianças mais velhas do grupo que são as que transitam para o 1ºCEB.

As docentes referem que nas suas óticas a educação inclusiva que é uma forma de garantir que todas as crianças tenham educação de qualidade, envolvendo partilhas com os restantes em sala de aula. Ambas referiram que planificam as atividades de modo a pensar nos vários objetivos que pretendem ver respondidos. No caso de EPE – a EC - desenvolve a sua planificação mensal e depois realiza uma planificação diária onde procura estratégias para responder a determinados objetivos. Enquanto em 1ºCEB – a PC – tem como estratégia a tentativa que as crianças acompanhem o trabalho do restante grupo – individual ou em grupo – embora os seus objetivos de avaliação sejam diferentes, e adaptados às suas competências. No entanto, também fomenta a existência de crianças de referência para que as mesmas desenvolvam uma afinidade especial com as crianças com NE. A mesma refere que esta estratégia desenvolve um efeito dominó, em que as crianças ao observarem o processo que decorre com a criança com NE e a criança referência, acabam por desenvolver também o seu sentido de empatia. Este facto foi evidente quando durante uma atividade em que as crianças referiam quais são os seus sonhos, o G.J. – criança com NE – referiu que o seu sonho era ter uma camisola do seu clube, mas que não tinha possibilidades para tal, e os gémeos – M.C.M e M.M. - abordaram essa temática em casa e pediram aos pais para oferecer a camisola ao G.J., os pais acederam ao pedido e desta forma os gémeos ofereceram o equipamento completo ao G.J. Este ato demonstrou que o ambiente educativo, o processo de inclusão e valores como a empatia fomentada funcionou em harmonia onde as crianças foram as

principais beneficiadas. No entanto, é importante salientar que ambas as docentes referiram nas suas entrevistas que realizar práticas que permitam o processo de inclusão, é um desafio devido à falta de recursos na escola perante a necessidade de resposta existente.

No que concerne, o objetivo específico: **(ii) potenciar a organização de um ambiente educativo promotor práticas inclusivas.**

Enquanto estagiária em ambos os contextos, avalio que as práticas que desenvolvi foram práticas promotoras de inclusão. Em EPE, desenvolvi atividades que preconizassem a participação do B. que é a criança portadora de um atraso do desenvolvimento global. O B. dentro de sala de aula não participava nas demais atividades, no entanto, durante a minha prática compreendi e analisei que poderia existir a hipótese de o mesmo participar nas atividades se estas fossem desenvolvidas fora da sala de aula. Após a realização do teste, compreendi que a participação do B. nas atividades desenvolvidas para a realização deste projeto, foi positiva, uma vez que o mesmo participou – mesmo que em menos tempo – nas atividades em curso, com os restantes colegas. Neste aspeto, considero que expandir as atividades dentro do ambiente educativo – escola – foi uma mais-valia porque tanto o B. como os restantes alunos participaram nas mesmas, sendo que os demais alunos compreenderam que fora de sala de aula o B. participaria – ao seu ritmo – nas atividades colocadas em prática e compreenderam que também podiam utilizar outros espaços da escola para realizar aprendizagens. A criação de um espaço dentro da sala – casa sensorial – tornou-se um espaço onde todas as crianças poderiam ir quando sentissem a necessidade de acalmar, ou de descansar, deste modo foi respondida a necessidade do B. e de outras crianças de descansarem depois do almoço, num espaço mais tranquilo. Os elementos de pilotagem criados e expostos dentro da sala de aula, foram também positivos porque permitiu que as crianças antecipassem as atividades que iríamos realizar e o modo como o faríamos.

No que contempla o 1ºCEB, considero que as atividades desenvolvidas foram promotoras de práticas inclusivas, desde a aprendizagem cooperativa, onde as crianças trabalharam várias vezes em pequenos grupos ou grande grupo.

No que contemplou o trabalho das histórias, o facto de iniciar esses momentos com as crianças sentadas em roda no chão, possibilitou uma maior aproximação entre as crianças num ambiente acolhedor, permitiu que as crianças com NE tivessem uma maior capacidade de concentração, deste modo todas as crianças se adequaram para ouvir. Na primeira história foram trabalhadas as várias diferenças, permitindo que as crianças tivessem perceção dos seus medos e especificidades.

Na segunda história, foi realizada uma manta de turma, onde cada um escreveu e construiu o seu próprio retalho, onde cada um entregou um pouco de si e das suas vivências – ficando representado num todo que é a manta de retalhos da turma, no entanto considera cada criança como um ser individual que entregou um pouco de si – a mesma que ficou eternizada na sala de aula, isto é, presente no ambiente educativo. Por fim, as atividades desenvolvidas fora da sala de aula – como as medições – permitiram que fosse fomentada uma extensão do ambiente educativo e perceção de que o mesmo, não é apenas a sala de aula.

Perante o objetivo número (iii) - **conhecer quais as práticas pedagógicas que utilizam para promover e facilitar a inclusão de crianças com NE em sala de aula** – durante a minha observação nos locais de estágio, compreendi a necessidade da existência de uma rede de apoio – psicólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes operacionais e professores de ensino especial – que estivessem presentes para realizar ajudas no que concerne a inclusão das crianças com NE em sala de aula. Porém, em ambos o contexto foi observável que tanto a educadora, em EPE, como a professora em 1ºCEB, desenvolviam atividades onde as suas estratégias passavam por adaptar a atividade às necessidades e competências das crianças. Na minha prática, foi também observável que – embora apenas a PC o tenha referido – ambas determinam outras crianças de referência do grupo para ajudarem as crianças com NE, o que determina a que estas se tornem crianças mais empáticas, responsáveis e preocupadas com o outro, facilitando assim o processo de inclusão no exterior da sala de aula, onde foi notório que as crianças com NE, brincavam mais com as suas crianças de referência numa primeira instância mas que com o desenvolver do tempo, acabavam por brincar com todas as crianças por intermédio da sua criança de referência.

No parecer do objetivo (iv), que é determinado por conhecer as **conceções de inclusão das crianças, docentes e famílias**.

No total responderam aos inquéritos por questionário, 16 famílias de EPE e as 21 famílias de 1ºCEB. Com esta amostra foi possível compreender as conceções existentes perante a temática em estudo. No geral todas as famílias referiram que a inclusão é uma abordagem educativa que permite que a inclusão de todos os alunos na sala de aula apesar das suas diferenças.

No que contemplou as respostas proferidas por famílias cujos seus educandos são portadores de alguma NE, as famílias abordaram como maiores desafios a falta de recursos e acompanhamento nas escolas – facto apontado nos inquéritos por entrevista realizados com a EC e a PC, assim sendo a capacidade de resposta da escola foi avaliada como boa,

considerando que poderia ser melhor, se existissem mais recursos. É também apontado como desafio a aceitação da diferença entre a criança com NE e os irmãos. No que contemplou as respostas inseridas no bloco de envolvimento e participação, foi notório o interesse das famílias em participarem em ações sobre a educação inclusiva que a escola promova, foi também notória que as famílias sentem abertura da parte da escola para realizar uma realização escola—família positiva, as famílias também consideram que a comunicação entre estes dois agentes do ambiente educativo decorre, no seu geral, de forma positiva.

No geral, após análise dos inquéritos por questionário, é importante referir que as famílias vêm a escola no seu geral como um bom exemplo de educação inclusiva, e consideram importante que a comunidade escolar seja envolvida no seu todo neste processo, no entanto como referido anteriormente, relatam a falta de preparação e recursos mais especializados nas escolas.

No que contempla as conceções das crianças, as mesmas foram analisadas através da observação participante e do envolvimento nas práticas diárias, deste modo foi possível identificar que as crianças compreendem que existem crianças diferentes, mas realizam o processo de inclusão de uma forma intrínseca, sem anunciar que o estão a fazer. As crianças – tanto de EPE como de 1ºCEB – aceitam as diferenças e realizam as suas brincadeiras e relações com base na empatia de aceitar que o outro é diferente e que está tudo bem com isso.

Para concluir, a resposta à pergunta de partida deste projeto - ***“De que forma a organização do Ambiente Educativo influencia práticas educativas na promoção da Inclusão?”*** - é a seguinte: A organização do ambiente educativo, quando intencionalmente orientada para a inclusão, tem um impacto profundo nas práticas pedagógicas. Um ambiente que respeita, acolhe e valoriza a diversidade, que é flexível e adaptável, e que promove a colaboração entre todos os atores do ambiente educativo – docentes, famílias, comunidade escolar, espaço e acima de tudo a criança - cria condições reais para que todas as crianças se sintam integradas, isto é, incluídas. É notória a falta de recursos especializados, no entanto, essa lacuna existente é parcialmente colmatada com as práticas que as docentes desenvolvem pensando nos grupos como um todo, onde adaptam objetivos e metas considerando as necessidades de cada um, sejam crianças com NE ou não. Esta adaptação é possível devido à existência de reflexões sobre as próprias práticas que valorizam a diversidade.

5.2 Implicações da investigação para a prática profissional futura

Desenvolver este projeto foi uma experiência bastante enriquecedora, tanto a nível profissional, como pessoal. Devido à minha experiência profissional com crianças, sempre me senti próxima das crianças com NE, motivo pelo qual, antes de iniciar a minha formação no ensino superior considerei ser importante realizar formações para enriquecer o meu conhecimento e conhecer práticas que pudesse aplicar no meu dia-a-dia. No entanto, realizar este projeto, foi sem dúvida um grande desafio no qual senti algumas dúvidas sobre se o conseguiria terminar ou não. Uma vez, que investigar o ambiente educativo, as práticas educativas e a inclusão, é investigar e conhecer também um pouco das conceções de todos os intervenientes presentes nas minhas práticas.

Realizar este projeto com crianças do contexto de EPE, foi marcante, na medida em que foi incrível compreender as conceções de crianças tão pequenas, que ainda estão nos primórdios de inserção na sociedade. Observar e trabalhar esta temática com estas crianças foi uma grande lufada de ar fresco, na medida que as mesmas desempenharam tão bem o papel que lhes era destinado, nomeadamente de agentes ativos no processo educativo que estávamos a desenvolver.

No que contempla o 1ºCEB, enquanto futura docente considero que realizar este projeto, foi marcante e fez parte de um crescimento e amadurecimento pessoal e profissional porque compreendi alguns dos desafios profissionais – como a falta de recursos especializados na área. No entanto, contactar com as famílias – devido aos inquéritos por questionário realizados – foi um ponto bastante positivo porque compreendi a abertura das famílias perante a temática.

Desenvolver tudo o que este projeto exigia implicou um processo de crescimento e uma grande maturidade profissional, mas acima de tudo despertou uma capacidade de reflexão. Capacidade que considero ser bastante importante num profissional de educação.

Referências Bibliográficas

A informação acerca da freguesia foi facultada pela junta de freguesia.

Para a caracterização do grupo foi consultado o documento facultado pela educadora.

A informação acerca da escola, foi facultada pela diretora.

A

Alarcão, I. (1996). *Ser professor reflexivo*. Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão.

Amaro, ESM (2011). Rcaap.pt. Obtido 21 de junho de 2024, de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10709/1/Capitulo%20III.pdf>

Assis, D. C. M. de, Moreira, L. V. de C., & Fornasier, R. C. (2021). *Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner: a influência dos processos proximais no desenvolvimento social das crianças*. *Research, Society and Development*, 10(10), e582101019263. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i10.19263>

B

Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.

Braga, C., Tuzzo S., (2016) *O Processo de Triangulação da Pesquisa Qualitativa: O Megafenómeno como Gênese*. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 4, 140–158.

Brás D., Leite S., (2019) *Perceção dos professores do 1.º CEB, relativamente ao decreto-lei 54/2018 sobre a educação inclusiva* | História da Ciência e Ensino: construindo interfaces. *Revistas.pucsp.br*. <https://revistas.pucsp.br/index.php/hcensino/article/view/44842/31036>

C

Carvalho, D. (2005). 4. *Referências* 18. Uminho.pt. Obtido 4 de maio de 2024, de <http://pessoais.dps.uminho.pt/jdac/apontamentos/Gestao%20de%20Projectos.pdf>

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.

Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Instituto de Educação,

Universidade do Minho.

D

Decreto-lei n.º. 3/2008 de 7 de janeiro, Diário da República n.º. 176/19 – I Série.

Decreto-lei n.º. 54/2018 de 6 de julho, alterado pela Lei 116/2019 de 13 de setembro, Diário da República n.º. 176/19 – I Série.

Decreto-lei n.º. 55/2018 de 6 de julho, Diário da República n.º. 129/18 – I Série.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Cidadania e Desenvolvimento*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Educação Artística - Artes Visuais: Aprendizagens Essenciais para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Matemática: Aprendizagens Essenciais para o 2.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Português: Aprendizagens Essenciais para o 2.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

E

Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora

F

Fernandes N. (2016). *Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios*. Revista Brasileira de Educação, 21.

Forneiro, M. L. I. (2008). *Observación Y Evaluación Del Ambiente De Aprendizaje En Educación Infantil: Dimensiones Y Variables A Considerar*. Rieoei.org. Obtido 5 de maio de 2024, de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a03.pdf>

G

Gomes L., Santos S. (2024). *A Participação na Educação Inclusiva*. Em Pacheco P., Esteves S. (Ed.) *Educação Inclusiva - Um Direito Inegociável* (pp. 47–62). ISEC Lisboa - Instituto Superior de Educação e Ciências Coleção da Escola de Educação e Desenvolvimento Humano.

H

Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância. Edição Revista* (Centro de Psicologia da Universidade do Porto - Investigação Desenvolvimental, Educação e Clínica em Crianças e Adolescentes). Livpsic/Legis Editora. (obra publicada em 1998).

I

J

K

L

Luis H., Piscalho I., Pappamikail L. (2014). *Formar para Incluir - A promoção de práticas inclusivas através da formação em contexto.*

M

Martins G., Gomes C., Brocardo J., Pedroso J., Carrillo J., Silva L., Encarnação M., Horta M., Calçada M., Nery R., Rodrigues S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Martins, E., & Szymanski, H. (2024). *A Abordagem Ecológica de Urie Brofenbrenner em Estudos com Famílias.* Estudos e Pesquisas em Psicologia.

Mateus, M. (2011). *Metodologia de trabalho de projeto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais.* EDUSER: revista de educação, 3 (2).

Mendonça, B., Souza, E., Araújo, R., Souza, F., Lopes, D., Weigert, P., Rizzo, A., & Filho, P. (2023, 24 de outubro). *Educação inclusiva* [Revisão da Educação Inclusiva]. Revista Foco: Interdisciplinary Studies.

Mónico L. , Alferes V. , Castro P., Parreira P. (2017). *A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa* (Vol. 3). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

N

Neves, M. (2014). *Organização do Espaço Educativo: «Quebrar» a Rotina.* Escola Superior de Educação Jean Piaget/Arcozelo.

Niza, S. (2013). IV. *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa.* Em Oliveira-Formosinho J., Formosinho J., Lino D., Niza S., Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação (4aed, pp. 141–160). Porto Editora.

O

P

Ponte, J. (2002). *Investigar a nossa própria prática. Refletir e investigar sobre a prática profissional.*

Prychodco, R. C., Fernandes, P., & Bittencourt, Z. L. de C. (2019). *Da ambiguidade*

discursiva às possibilidades de ação no campo da Educação Inclusiva em Portugal. Revista Educação Especial, 32(0), 77–7123. <https://doi.org/10.5902/1984686X37467>

Q

R

Rato, F. (2024). *Fenómenos de Inclusão e Exclusão na Contemporaneidade: Sustentabilidade como Propósito*, Neurodiversidade como Legado. Em E. S. Pacheco P., Esteves S. (Ed.), *Educação Inclusiva - Um Direito Inegociável* (pp. 19–26). ISEC Lisboa - Instituto Superior de Educação e Ciências Coleção da Escola de Educação e Desenvolvimento Humano.

Rodrigues, D. (2020). *Fundamentalismo, complexidade e inclusão: contributos para uma educação inclusiva*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, Edição Especial, 215–227. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8507>

S

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) (2014). *Carta Ética: Instrumento de Regulação Ético-Deontológica*. <https://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>

Souza, V., & Rodrigues, T. (2023). *Direitos Escolares E Educação Inclusiva*

T

Traqueia, A., Pacheco, E., & Taveira, E. (2021). *Reflexão Crítica Sobre Métodos E Técnicas De Recolha De Dados: Investigação-Ação*. In Universidade de Aveiro (Ed.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos* (vol.1) (pp. 44–45).

Taylor, L., & Brickman, N. (1991). *Aprendizagem Activa: Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

U

UNESCO. (2009) *Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e cultura: policy guidelines on inclusive education*.

V

Vasconcelos T., Rocha C., Loureiro C. , Castro J., Menau J., Sousa O., Hortas M., Ramos M., Ferreira N., Melo N., Rodrigues P., Mil-Homens P., Fernandes S., Alves S. (2011).

Trabalho por Projectos na Educação de Infância. Em Vasconcelos T., Rocha C., Loureiro C., Castro J., Menau J., Sousa O., Hortas M., Ramos M., Ferreira N., Melo N., Rodrigues P., Mil-Homens P., Fernandes S., Alves S. (Ed.), *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias* (pp. 6–25). Ministério da Educação e Ciência: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

W

X

Y

Z

Apêndices

Apêndice A: Escala de ECERS-R

FOLHA DE COTAÇÃO Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância - Revista Thelma Harms, Richard M. Clifford, e Debby Cryer

Observador: Patrícia Salgueiro Código observador: _____
Jardim-de-infância: _____ Código Jardim: _____
Sala: _____ Código sala: _____
Educador(es): _____ Código educador: _____

Data de observação: 04 / 24 / 24 (mês/dia/ano)

Número de crianças com incapacidades identificadas: 2

Tipo(s) de incapacidade: ☐ física/sensorial ☒ cognitiva/linguagem
☐ social/emocional ☐ outro: _____

Número de elementos do pessoal presentes: 2

Datas de nascimento das crianças: mais nova ____/____/____ (mês/dia/ano)
que frequentam a sala mais velha ____/____/____ (mês/dia/ano)

Número de crianças que frequentam a sala: 25

Hora de início da observação: ____:____ Hora do fim da observação: ____:____

Número de crianças presentes: 25

ESPAÇO E MOBILIÁRIO													
1. Espaço interior				1 2 3 4 5 6 7				Notas:					
S N S N NA S N S N				A sala apesar de ser num monobloco, tem boa ventilação e luminosidade.									
1.1 ☐ ☒ 3.1 ☒ ☐ 5.1 ☒ ☐ 7.1 ☒ ☐													
1.2 ☐ ☒ 3.2 ☒ ☐ 5.2 ☒ ☐ 7.2 ☒ ☐													
1.3 ☐ ☒ 3.3 ☒ ☐ 5.3 ☒ ☐													
1.4 ☐ ☒ 3.4 ☒ ☐													
3.5 ☒ ☐ ☐													
2. Mobiliário rotinas, brincadeiras e aprendizagem				1 2 3 4 5 6 7				Notas:					
S N S N NA S N NA S N				Existe um cavalete para uso com tintas. Existe um puf para que a criança com NE usar quando estão no tapete.									
1.1 ☐ ☒ 3.1 ☒ ☐ 5.1 ☒ ☐ 7.1 ☒ ☐													
1.2 ☐ ☒ 3.2 ☒ ☐ 5.2 ☒ ☐ 7.2 ☒ ☐													
3.3 ☐ ☐ ☒ 5.3 ☐ ☐ ☒													
3. Espaço de descanso e conforto				1 2 3 4 5 6 7									
S N S N S N S N													
1.1 ☐ ☒ 3.1 ☒ ☐ 5.1 ☒ ☐ 7.1 ☐ ☒													
1.2 ☐ ☒ 3.2 ☒ ☐ 5.2 ☒ ☐ 7.2 ☐ ☒													
5.3 ☒ ☐													
4. Arranjo da sala para actividades				1 2 3 4 5 6 7				Notas:					
S N S N NA S N S N													
1.1 ☐ ☒ 3.1 ☒ ☐ 5.1 ☒ ☐ 7.1 ☒ ☐													
1.2 ☐ ☒ 3.2 ☒ ☐ 5.2 ☒ ☐ 7.2 ☒ ☐													
3.3 ☒ ☐ 5.3 ☒ ☐ 7.3 ☐ ☒													
3.4 ☒ ☐ ☐													
5. Espaço de privacidade				1 2 3 4 5 6 7									
S N S N S N S N													
1.1 ☐ ☒ 3.1 ☐ ☒ 5.1 ☐ ☒ 7.1 ☐ ☒													
3.2 ☐ ☒ 5.2 ☐ ☒ 7.2 ☐ ☒													
6. Exposição de material relacionado com criança				1 2 3 4 5 6 7									
S N S N S N S N													
1.1 ☐ ☒ 3.1 ☒ ☐ 5.1 ☒ ☐ 7.1 ☒ ☐													
1.2 ☐ ☒ 3.2 ☒ ☐ 5.2 ☒ ☐ 7.2 ☒ ☐													
5.3 ☒ ☐													

7. Espaço motricidade global <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="2">1</th><th colspan="2">2</th><th colspan="2">3</th><th colspan="2">4</th><th colspan="2">5</th><th colspan="2">6</th><th colspan="2">7</th> </tr> <tr> <td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td>☒</td><td>3.1</td><td>☒</td><td>5.1</td><td>☒</td><td>7.1</td><td>☒</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td>☒</td><td>3.2</td><td>☒</td><td>5.2</td><td>☒</td><td>7.2</td><td>☒</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td>5.3</td><td>☒</td><td>7.3</td><td>☒</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table> 8. Equipamento motricidade global <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="2">1</th><th colspan="2">2</th><th colspan="2">3</th><th colspan="2">4</th><th colspan="2">5</th><th colspan="2">6</th><th colspan="2">7</th> </tr> <tr> <td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>NA</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>NA</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td>☒</td><td>3.1</td><td>☒</td><td>5.1</td><td>☒</td><td></td><td>7.1</td><td>☒</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td>☒</td><td>3.2</td><td>☒</td><td>5.2</td><td>☒</td><td></td><td>7.2</td><td>☒</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>1.3</td><td>☒</td><td>3.3</td><td>☒</td><td>5.3</td><td>☒</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table> A. Subescala (Itens 1 – 8) Pontuação <u>4 8</u> B. Número de itens cotados <u>8</u> ESPAÇO E MOBILIÁRIO Pontuação média (A ÷ B) <u>6</u>	1		2		3		4		5		6		7		S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒							1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒											5.3	☒	7.3	☒							1		2		3		4		5		6		7		S	N	S	N	S	N	NA	S	N	S	N	S	N	NA	1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒		7.1	☒						1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒		7.2	☒						1.3	☒	3.3	☒	5.3	☒									11. Sono/Descanso <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="2">1</th><th colspan="2">2</th><th colspan="2">3</th><th colspan="2">4</th><th colspan="2">5</th><th colspan="2">6</th><th colspan="2">7</th><th colspan="2">NA</th> </tr> <tr> <td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td>☐</td><td>3.1</td><td>☐</td><td>5.1</td><td>☐</td><td>7.1</td><td>☐</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td>☐</td><td>3.2</td><td>☐</td><td>5.2</td><td>☐</td><td>7.2</td><td>☐</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>1.3</td><td>☐</td><td>3.3</td><td>☐</td><td>5.3</td><td>☐</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td>3.4</td><td>☐</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table> 12. Uso Casa de Banho/Fraldas <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="2">1</th><th colspan="2">2</th><th colspan="2">3</th><th colspan="2">4</th><th colspan="2">5</th><th colspan="2">6</th><th colspan="2">7</th> </tr> <tr> <td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td>☒</td><td>3.1</td><td>☒</td><td>5.1</td><td>☒</td><td>7.1</td><td>☒</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td>☒</td><td>3.2</td><td>☒</td><td>5.2</td><td>☒</td><td>7.2</td><td>☒</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>1.3</td><td>☒</td><td>3.3</td><td>☒</td><td>5.3</td><td>☒</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>1.4</td><td>☒</td><td>3.4</td><td>☒</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td>3.5</td><td>☒</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table> 13. Práticas de saúde <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="2">1</th><th colspan="2">2</th><th colspan="2">3</th><th colspan="2">4</th><th colspan="2">5</th><th colspan="2">6</th><th colspan="2">7</th><th colspan="2">NA</th> </tr> <tr> <td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td>☒</td><td>3.1</td><td>☒</td><td>5.1</td><td>☒</td><td>7.1</td><td>☒</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td>☒</td><td>3.2</td><td>☒</td><td>5.2</td><td>☒</td><td>7.2</td><td>☒</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td>3.3</td><td>☒</td><td>5.3</td><td>☒</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td>3.4</td><td>☒</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table> Em caso de doença, os pais são contactados para irem buscar as crianças. Quando está calor, as crianças levam o protetor solar na mochila e é colocado várias vezes ao dia. 14. Práticas de segurança <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="2">1</th><th colspan="2">2</th><th colspan="2">3</th><th colspan="2">4</th><th colspan="2">5</th><th colspan="2">6</th><th colspan="2">7</th> </tr> <tr> <td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td><td>S</td><td>N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td>☒</td><td>3.1</td><td>☒</td><td>5.1</td><td>☒</td><td>7.1</td><td>☒</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td>☒</td><td>3.2</td><td>☒</td><td>5.2</td><td>☒</td><td>7.2</td><td>☒</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>1.3</td><td>☒</td><td>3.3</td><td>☒</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table> A. Subescala (Itens 9 – 14) Pontuação <u>3 2</u> B. Número de itens cotados <u>5</u> ROTINAS/CUIDADOS PESSOAIS Pontuação média (A ÷ B) <u>6,4</u>	1		2		3		4		5		6		7		NA		S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	1.1	☐	3.1	☐	5.1	☐	7.1	☐									1.2	☐	3.2	☐	5.2	☐	7.2	☐									1.3	☐	3.3	☐	5.3	☐													3.4	☐													1		2		3		4		5		6		7		S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒							1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒							1.3	☒	3.3	☒	5.3	☒									1.4	☒	3.4	☒													3.5	☒											1		2		3		4		5		6		7		NA		S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒									1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒											3.3	☒	5.3	☒													3.4	☒													1		2		3		4		5		6		7		S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒							1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒							1.3	☒	3.3	☒										
1		2		3		4		5		6		7																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																								
1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																														
1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																														
				5.3	☒	7.3	☒																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																														
1		2		3		4		5		6		7																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
S	N	S	N	S	N	NA	S	N	S	N	S	N	NA																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																								
1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒		7.1	☒																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																													
1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒		7.2	☒																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																													
1.3	☒	3.3	☒	5.3	☒																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
1		2		3		4		5		6		7		NA																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
1.1	☐	3.1	☐	5.1	☐	7.1	☐																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																														
1.2	☐	3.2	☐	5.2	☐	7.2	☐																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																														
1.3	☐	3.3	☐	5.3	☐																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
		3.4	☐																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
1		2		3		4		5		6		7																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																								
1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																														
1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																														
1.3	☒	3.3	☒	5.3	☒																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
1.4	☒	3.4	☒																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
		3.5	☒																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
1		2		3		4		5		6		7		NA																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																														
1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																														
		3.3	☒	5.3	☒																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
		3.4	☒																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
1		2		3		4		5		6		7																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																								
1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																														
1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																														
1.3	☒	3.3	☒																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		

LINGUAGEM - RACIOCÍNIO										ATIVIDADES																																																																																									
15. Livros e imagens 1234567 Notas: <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="width: 50%;">S</th><th style="width: 50%;">N</th> <th style="width: 50%;">S</th><th style="width: 50%;">N</th> </tr> <tr> <td>1.1 ☐ ☒</td><td>3.1 ☒ ☐</td> <td>5.1 ☒ ☐</td><td>7.1 ☐ ☒</td> </tr> <tr> <td>1.2 ☐ ☒</td><td>3.2 ☒ ☐</td> <td>5.2 ☒ ☐</td><td>7.2 ☒ ☐</td> </tr> <tr> <td></td><td></td> <td>5.3 ☒ ☐</td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td> <td>5.4 ☒ ☐</td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td> <td>5.5 ☒ ☐</td><td></td> </tr> </table> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="width: 50%;">S</th><th style="width: 50%;">N</th> <th style="width: 50%;">S</th><th style="width: 50%;">N</th> </tr> <tr> <td>1.1 ☐ ☒</td><td>3.1 ☒ ☐</td> <td>5.1 ☒ ☐</td><td>7.1 ☐ ☒</td> </tr> <tr> <td>1.2 ☐ ☒</td><td>3.2 ☒ ☐</td> <td>5.2 ☒ ☐</td><td>7.2 ☒ ☐</td> </tr> <tr> <td></td><td></td> <td>5.3 ☒ ☐</td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td> <td>5.4 ☒ ☐</td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td> <td>5.5 ☒ ☐</td><td></td> </tr> </table>										S	N	S	N	1.1 ☐ ☒	3.1 ☒ ☐	5.1 ☒ ☐	7.1 ☐ ☒	1.2 ☐ ☒	3.2 ☒ ☐	5.2 ☒ ☐	7.2 ☒ ☐			5.3 ☒ ☐				5.4 ☒ ☐				5.5 ☒ ☐		S	N	S	N	1.1 ☐ ☒	3.1 ☒ ☐	5.1 ☒ ☐	7.1 ☐ ☒	1.2 ☐ ☒	3.2 ☒ ☐	5.2 ☒ ☐	7.2 ☒ ☐			5.3 ☒ ☐				5.4 ☒ ☐				5.5 ☒ ☐		19. Motricidade fina 1234567 Notas: <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="width: 50%;">S</th><th style="width: 50%;">N</th> <th style="width: 50%;">S</th><th style="width: 50%;">N</th> </tr> <tr> <td>1.1 ☐ ☒</td><td>3.1 ☒ ☐</td> <td>5.1 ☒ ☐</td><td>7.1 ☐ ☒</td> </tr> <tr> <td>1.2 ☐ ☒</td><td>3.2 ☒ ☐</td> <td>5.2 ☒ ☐</td><td>7.2 ☐ ☒</td> </tr> <tr> <td></td><td></td> <td>5.3 ☒ ☐</td><td></td> </tr> </table> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="width: 50%;">S</th><th style="width: 50%;">N</th> <th style="width: 50%;">S</th><th style="width: 50%;">N</th> </tr> <tr> <td>1.1 ☐ ☒</td><td>3.1 ☒ ☐</td> <td>5.1 ☒ ☐</td><td>7.1 ☐ ☒</td> </tr> <tr> <td>1.2 ☐ ☒</td><td>3.2 ☒ ☐</td> <td>5.2 ☒ ☐</td><td>7.2 ☐ ☒</td> </tr> <tr> <td></td><td></td> <td>5.3 ☒ ☐</td><td></td> </tr> </table>										S	N	S	N	1.1 ☐ ☒	3.1 ☒ ☐	5.1 ☒ ☐	7.1 ☐ ☒	1.2 ☐ ☒	3.2 ☒ ☐	5.2 ☒ ☐	7.2 ☐ ☒			5.3 ☒ ☐		S	N	S	N	1.1 ☐ ☒	3.1 ☒ ☐	5.1 ☒ ☐	7.1 ☐ ☒	1.2 ☐ ☒	3.2 ☒ ☐	5.2 ☒ ☐	7.2 ☐ ☒			5.3 ☒ ☐	
S	N	S	N																																																																																																
1.1 ☐ ☒	3.1 ☒ ☐	5.1 ☒ ☐	7.1 ☐ ☒																																																																																																
1.2 ☐ ☒	3.2 ☒ ☐	5.2 ☒ ☐	7.2 ☒ ☐																																																																																																
		5.3 ☒ ☐																																																																																																	
		5.4 ☒ ☐																																																																																																	
		5.5 ☒ ☐																																																																																																	
S	N	S	N																																																																																																
1.1 ☐ ☒	3.1 ☒ ☐	5.1 ☒ ☐	7.1 ☐ ☒																																																																																																
1.2 ☐ ☒	3.2 ☒ ☐	5.2 ☒ ☐	7.2 ☒ ☐																																																																																																
		5.3 ☒ ☐																																																																																																	
		5.4 ☒ ☐																																																																																																	
		5.5 ☒ ☐																																																																																																	
S	N	S	N																																																																																																
1.1 ☐ ☒	3.1 ☒ ☐	5.1 ☒ ☐	7.1 ☐ ☒																																																																																																
1.2 ☐ ☒	3.2 ☒ ☐	5.2 ☒ ☐	7.2 ☐ ☒																																																																																																
		5.3 ☒ ☐																																																																																																	
S	N	S	N																																																																																																
1.1 ☐ ☒	3.1 ☒ ☐	5.1 ☒ ☐	7.1 ☐ ☒																																																																																																
1.2 ☐ ☒	3.2 ☒ ☐	5.2 ☒ ☐	7.2 ☐ ☒																																																																																																
		5.3 ☒ ☐																																																																																																	
16. Encorajar crianças comunicar 1234567 <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="width: 50%;">S</th><th style="width: 50%;">N</th> <th style="width: 50%;">S</th><th style="width: 50%;">N</th> </tr> <tr> <td>1.1 ☐ ☒</td><td>3.1 ☒ ☐</td> <td>5.1 ☒ ☐</td><td>7.1 ☒ ☐</td> </tr> <tr> <td>1.2 ☐ ☒</td><td>3.2 ☒ ☐</td> <td>5.2 ☒ ☐</td><td>7.2 ☒ ☐</td> </tr> <tr> <td></td><td>3.3 ☒ ☐</td> <td></td><td></td> </tr> </table> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="width: 50%;">S</th><th style="width: 50%;">N</th> <th style="width: 50%;">S</th><th style="width: 50%;">N</th> </tr> <tr> <td>1.1 ☐ ☒</td><td>3.1 ☒ ☐</td> <td>5.1 ☒ ☐</td><td>7.1 ☒ ☐</td> </tr> <tr> <td>1.2 ☐ ☒</td><td>3.2 ☒ ☐</td> <td>5.2 ☒ ☐</td><td>7.2 ☒ ☐</td> </tr> <tr> <td></td><td></td> <td></td><td></td> </tr> </table>										S	N	S	N	1.1 ☐ ☒	3.1 ☒ ☐	5.1 ☒ ☐	7.1 ☒ ☐	1.2 ☐ ☒	3.2 ☒ ☐	5.2 ☒ ☐	7.2 ☒ ☐		3.3 ☒ ☐			S	N	S	N	1.1 ☐ ☒	3.1 ☒ ☐	5.1 ☒ ☐	7.1 ☒ ☐	1.2 ☐ ☒	3.2 ☒ ☐	5.2 ☒ ☐	7.2 ☒ ☐					20. Arte 1234567 <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="width: 50%;">S</th><th style="width: 50%;">N</th> <th style="width: 50%;">S</th><th style="width: 50%;">N</th> </tr> <tr> <td>1.1 ☐ ☒</td><td>3.1 ☒ ☐</td> <td>5.1 ☒ ☐</td><td>7.1 ☒ ☐</td> </tr> <tr> <td>1.2 ☐ ☒</td><td>3.2 ☒ ☐</td> <td>5.2 ☒ ☐</td><td>7.2 ☒ ☐</td> </tr> <tr> <td></td><td></td> <td></td><td>7.3 ☐ ☐ ☒</td> </tr> </table> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="width: 50%;">S</th><th style="width: 50%;">N</th> <th style="width: 50%;">S</th><th style="width: 50%;">N</th> </tr> <tr> <td>1.1 ☐ ☒</td><td>3.1 ☒ ☐</td> <td>5.1 ☒ ☐</td><td>7.1 ☒ ☐</td> </tr> <tr> <td>1.2 ☐ ☒</td><td>3.2 ☒ ☐</td> <td>5.2 ☒ ☐</td><td>7.2 ☒ ☐</td> </tr> <tr> <td></td><td></td> <td></td><td>7.3 ☐ ☐ ☒</td> </tr> </table>										S	N	S	N	1.1 ☐ ☒	3.1 ☒ ☐	5.1 ☒ ☐	7.1 ☒ ☐	1.2 ☐ ☒	3.2 ☒ ☐	5.2 ☒ ☐	7.2 ☒ ☐				7.3 ☐ ☐ ☒	S	N	S	N	1.1 ☐ ☒	3.1 ☒ ☐	5.1 ☒ ☐	7.1 ☒ ☐	1.2 ☐ ☒	3.2 ☒ ☐	5.2 ☒ ☐	7.2 ☒ ☐				7.3 ☐ ☐ ☒																
S	N	S	N																																																																																																
1.1 ☐ ☒	3.1 ☒ ☐	5.1 ☒ ☐	7.1 ☒ ☐																																																																																																
1.2 ☐ ☒	3.2 ☒ ☐	5.2 ☒ ☐	7.2 ☒ ☐																																																																																																
	3.3 ☒ ☐																																																																																																		
S	N	S	N																																																																																																
1.1 ☐ ☒	3.1 ☒ ☐	5.1 ☒ ☐	7.1 ☒ ☐																																																																																																
1.2 ☐ ☒	3.2 ☒ ☐	5.2 ☒ ☐	7.2 ☒ ☐																																																																																																
S	N	S	N																																																																																																
1.1 ☐ ☒	3.1 ☒ ☐	5.1 ☒ ☐	7.1 ☒ ☐																																																																																																
1.2 ☐ ☒	3.2 ☒ ☐	5.2 ☒ ☐	7.2 ☒ ☐																																																																																																
			7.3 ☐ ☐ ☒																																																																																																
S	N	S	N																																																																																																
1.1 ☐ ☒	3.1 ☒ ☐	5.1 ☒ ☐	7.1 ☒ ☐																																																																																																
1.2 ☐ ☒	3.2 ☒ ☐	5.2 ☒ ☐	7.2 ☒ ☐																																																																																																
			7.3 ☐ ☐ ☒																																																																																																
17. Uso da linguagem para competências raciocínio 1234567 <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="width: 50%;">S</th><th style="width: 50%;">N</th> <th style="width: 50%;">S</th><th style="width: 50%;">N</th> </tr> <tr> <td>1.1 ☐ ☒</td><td>3.1 ☒ ☐</td> <td>5.1 ☒ ☐</td><td>7.1 ☒ ☐</td> </tr> <tr> <td>1.2 ☐ ☒</td><td>3.2 ☒ ☐</td> <td>5.2 ☒ ☐</td><td>7.2 ☒ ☐</td> </tr> </table> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="width: 50%;">S</th><th style="width: 50%;">N</th> <th style="width: 50%;">S</th><th style="width: 50%;">N</th> </tr> <tr> <td>1.1 ☐ ☒</td><td>3.1 ☒ ☐</td> <td>5.1 ☒ ☐</td><td>7.1 </td></tr></table>										S	N	S	N	1.1 ☐ ☒	3.1 ☒ ☐	5.1 ☒ ☐	7.1 ☒ ☐	1.2 ☐ ☒	3.2 ☒ ☐	5.2 ☒ ☐	7.2 ☒ ☐	S	N	S	N	1.1 ☐ ☒	3.1 ☒ ☐	5.1 ☒ ☐	7.1																																																																						
S	N	S	N																																																																																																
1.1 ☐ ☒	3.1 ☒ ☐	5.1 ☒ ☐	7.1 ☒ ☐																																																																																																
1.2 ☐ ☒	3.2 ☒ ☐	5.2 ☒ ☐	7.2 ☒ ☐																																																																																																
S	N	S	N																																																																																																
1.1 ☐ ☒	3.1 ☒ ☐	5.1 ☒ ☐	7.1																																																																																																

24. Jogo dramático 1 2 3 4 5 6 7 S N S N S N S N 1.1 ☐ ☒ 3.1 ☒ ☐ 5.1 ☒ ☐ 7.1 ☐ ☒ 3.2 ☒ ☐ 5.2 ☒ ☐ 7.2 ☐ ☒ 3.3 ☒ ☐ 5.3 ☒ ☐ 7.3 ☐ ☒ 5.4 ☒ ☐ 7.4 ☐ ☒	Notas:	A. Subescala (Itens 19 – 28) Pontuação <u>4 2</u> B. Número de itens cotados <u>1 0</u> ACTIVIDADES Pontuação média (A ÷ B) <u>4,2</u>
25. Natureza/Ciência 1 2 3 4 5 6 7 S N S N S N S N 1.1 ☐ ☒ 3.1 ☐ ☒ 5.1 ☐ ☒ 7.1 ☐ ☒ 3.2 ☐ ☒ 5.2 ☐ ☒ 7.2 ☒ ☐ 3.3 ☒ ☐ 5.3 ☐ ☒ 5.4 ☒ ☐		29. Supervisão actividades motricidade global 1 2 3 4 5 6 7 S N S N S N S N 1.1 ☐ ☒ 3.1 ☒ ☐ 5.1 ☒ ☐ 7.1 ☒ ☐ 1.2 ☐ ☒ 3.2 ☒ ☐ 5.2 ☒ ☐ 7.2 ☒ ☐ 5.3 ☒ ☐ 7.3 ☒ ☐
26. Matemática/Número 1 2 3 4 5 6 7 S N S N S N S N 1.1 ☐ ☒ 3.1 ☒ ☐ 5.1 ☒ ☐ 7.1 ☐ ☒ 1.2 ☐ ☒ 3.2 ☒ ☐ 5.2 ☒ ☐ 7.2 ☐ ☒ 5.3 ☒ ☐ 5.4 ☒ ☐		30. Supervisão geral das crianças 1 2 3 4 5 6 7 S N S N S N S N 1.1 ☐ ☒ 3.1 ☒ ☐ 5.1 ☒ ☐ 7.1 ☒ ☐ 1.2 ☐ ☒ 3.2 ☒ ☐ 5.2 ☒ ☐ 7.2 ☒ ☐ 3.3 ☒ ☐ 5.3 ☒ ☐ 5.4 ☒ ☐
27. Uso televisão, vídeo, computadores 1 2 3 4 5 6 7 NA S N S N S N NA S N NA 1.1 ☐ ☒ 3.1 ☐ ☒ 5.1 ☐ ☒ 7.1 ☐ ☐ ☒ 1.2 ☐ ☒ 3.2 ☐ ☒ 5.2 ☐ ☐ ☒ 7.2 ☐ ☐ ☒ 3.3 ☐ ☒ 5.3 ☐ ☒ 5.4 ☐ ☒		31. Disciplina 1 2 3 4 5 6 7 S N S N S N S N 1.1 ☐ ☒ 3.1 ☒ ☐ 5.1 ☒ ☐ 7.1 ☒ ☐ 1.2 ☐ ☒ 3.2 ☒ ☐ 5.2 ☒ ☐ 7.2 ☒ ☐ 1.3 ☐ ☒ 3.3 ☒ ☐ 5.3 ☒ ☐ 7.3 ☒ ☐
28. Promover aceitação da diversidade 1 2 3 4 5 6 7 S N S N S N S N 1.1 ☐ ☒ 3.1 ☐ ☒ 5.1 ☐ ☒ 7.1 ☐ ☒ 1.2 ☐ ☒ 3.2 ☐ ☒ 5.2 ☐ ☒ 7.2 ☐ ☒ 1.3 ☐ ☒ 3.3 ☒ ☐		32. Interações pessoal-crianças 1 2 3 4 5 6 7 S N S N S N S N 1.1 ☐ ☒ 3.1 ☒ ☐ 5.1 ☒ ☐ 7.1 ☒ ☐ 1.2 ☐ ☒ 3.2 ☒ ☐ 5.2 ☒ ☐ 7.2 ☒ ☐ 1.3 ☐ ☒ 5.3 ☒ ☐

33. Interações entre crianças <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="8">1 2 3 4 5 6 7</th> </tr> <tr> <td colspan="2">S N</td> <td colspan="2">S N</td> <td colspan="2">S N</td> <td colspan="2">S N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td>☒</td><td>3.1</td><td>☒</td> <td>5.1</td><td>☒</td> <td>7.1</td><td>☒</td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td>☒</td><td>3.2</td><td>☒</td> <td>5.2</td><td>☒</td> <td>7.2</td><td>☒</td> </tr> <tr> <td>1.3</td><td>☒</td><td>3.3</td><td>☒</td> <td></td><td></td> <td></td><td></td> </tr> </table> A. Subescala (Itens 29 – 33) Pontuação <u>3 5</u> B. Número de itens cotados <u>5</u> INTERAÇÃO Pontuação média (A ÷ B) <u>7</u>	1 2 3 4 5 6 7								S N		S N		S N		S N		1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒	1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒	1.3	☒	3.3	☒					37. Condições para crianças com incapacidades <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="8">1 2 3 4 5 6 7 NA</th> </tr> <tr> <td colspan="2">S N</td> <td colspan="2">S N</td> <td colspan="2">S N</td> <td colspan="2">S N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td>☒</td><td>3.1</td><td>☒</td> <td>5.1</td><td>☒</td><td>7.1</td><td>☒</td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td>☒</td><td>3.2</td><td>☒</td> <td>5.2</td><td>☒</td><td>7.2</td><td>☒</td> </tr> <tr> <td>1.3</td><td>☒</td><td>3.3</td><td>☒</td> <td>5.3</td><td>☒</td><td>7.3</td><td>☒</td> </tr> <tr> <td>1.4</td><td>☒</td><td>3.4</td><td>☒</td> <td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table> A. Subescala (Itens 34 – 37) Pontuação <u>2 2</u> B. Número de itens cotados <u>4</u> ESTRUTURA DO PROGRAMA Pontuação média (A ÷ B) <u>5, 5</u>	1 2 3 4 5 6 7 NA								S N		S N		S N		S N		1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒	1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒	1.3	☒	3.3	☒	5.3	☒	7.3	☒	1.4	☒	3.4	☒												
1 2 3 4 5 6 7																																																																																																	
S N		S N		S N		S N																																																																																											
1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒																																																																																										
1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒																																																																																										
1.3	☒	3.3	☒																																																																																														
1 2 3 4 5 6 7 NA																																																																																																	
S N		S N		S N		S N																																																																																											
1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒																																																																																										
1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒																																																																																										
1.3	☒	3.3	☒	5.3	☒	7.3	☒																																																																																										
1.4	☒	3.4	☒																																																																																														
ESTRUTURA DO PROGRAMA PAIS E PESSOAL																																																																																																	
34. Horário <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="8">1 2 3 4 5 6 7</th> </tr> <tr> <td colspan="2">S N</td> <td colspan="2">S N</td> <td colspan="2">S N</td> <td colspan="2">S N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td>☒</td><td>3.1</td><td>☒</td> <td>5.1</td><td>☒</td><td>7.1</td><td>☒</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td>3.2</td><td>☒</td> <td>5.2</td><td>☒</td><td>7.2</td><td>☒</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td>3.3</td><td>☒</td> <td>5.3</td><td>☒</td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td>3.4</td><td>☒</td> <td>5.4</td><td>☒</td><td></td><td></td> </tr> </table>	1 2 3 4 5 6 7								S N		S N		S N		S N		1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒			3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒			3.3	☒	5.3	☒					3.4	☒	5.4	☒			38. Condições para necessidades pais <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="8">1 2 3 4 5 6 7</th> </tr> <tr> <td colspan="2">S N</td> <td colspan="2">S N</td> <td colspan="2">S N</td> <td colspan="2">S N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td>☒</td><td>3.1</td><td>☒</td> <td>5.1</td><td>☒</td><td>7.1</td><td>☒</td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td>☒</td><td>3.2</td><td>☒</td> <td>5.2</td><td>☒</td><td>7.2</td><td>☒</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td>3.3</td><td>☒</td> <td>5.3</td><td>☒</td><td>7.3</td><td>☒</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td>3.4</td><td>☒</td> <td>5.4</td><td>☒</td><td></td><td></td> </tr> </table>	1 2 3 4 5 6 7								S N		S N		S N		S N		1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒	1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒			3.3	☒	5.3	☒	7.3	☒			3.4	☒	5.4	☒		
1 2 3 4 5 6 7																																																																																																	
S N		S N		S N		S N																																																																																											
1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒																																																																																										
		3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒																																																																																										
		3.3	☒	5.3	☒																																																																																												
		3.4	☒	5.4	☒																																																																																												
1 2 3 4 5 6 7																																																																																																	
S N		S N		S N		S N																																																																																											
1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒																																																																																										
1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒																																																																																										
		3.3	☒	5.3	☒	7.3	☒																																																																																										
		3.4	☒	5.4	☒																																																																																												
35. Jogo Livre <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="8">1 2 3 4 5 6 7</th> </tr> <tr> <td colspan="2">S N</td> <td colspan="2">S N</td> <td colspan="2">S N</td> <td colspan="2">S N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td>☒</td><td>3.1</td><td>☒</td> <td>5.1</td><td>☒</td><td>7.1</td><td>☒</td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td>☒</td><td>3.2</td><td>☒</td> <td>5.2</td><td>☒</td><td>7.2</td><td>☒</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td>3.3</td><td>☒</td> <td>5.3</td><td>☒</td><td></td><td></td> </tr> </table>	1 2 3 4 5 6 7								S N		S N		S N		S N		1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒	1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒			3.3	☒	5.3	☒			39. Condições para necessidades pessoais pessoal <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="8">1 2 3 4 5 6 7</th> </tr> <tr> <td colspan="2">S N</td> <td colspan="2">S N</td> <td colspan="2">S N</td> <td colspan="2">S N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td>☒</td><td>3.1</td><td>☒</td> <td>5.1</td><td>☒</td><td>7.1</td><td>☒</td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td>☒</td><td>3.2</td><td>☒</td> <td>5.2</td><td>☒</td><td>7.2</td><td>☒</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td>3.3</td><td>☒</td> <td>5.3</td><td>☒</td><td>7.3</td><td>☒</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td>3.4</td><td>☒</td> <td>5.4</td><td>☒</td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td>3.5</td><td>☒</td> <td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>	1 2 3 4 5 6 7								S N		S N		S N		S N		1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒	1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒			3.3	☒	5.3	☒	7.3	☒			3.4	☒	5.4	☒					3.5	☒				
1 2 3 4 5 6 7																																																																																																	
S N		S N		S N		S N																																																																																											
1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒																																																																																										
1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒																																																																																										
		3.3	☒	5.3	☒																																																																																												
1 2 3 4 5 6 7																																																																																																	
S N		S N		S N		S N																																																																																											
1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒																																																																																										
1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒																																																																																										
		3.3	☒	5.3	☒	7.3	☒																																																																																										
		3.4	☒	5.4	☒																																																																																												
		3.5	☒																																																																																														
36. Tempo de grupo <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="8">1 2 3 4 5 6 7</th> </tr> <tr> <td colspan="2">S N</td> <td colspan="2">S N</td> <td colspan="2">S N</td> <td colspan="2">S N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td>☒</td><td>3.1</td><td>☒</td> <td>5.1</td><td>☒</td><td>7.1</td><td>☒</td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td>☒</td><td>3.2</td><td>☒</td> <td>5.2</td><td>☒</td><td>7.2</td><td>☒</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td> <td>5.3</td><td>☒</td><td>7.3</td><td>☒</td> </tr> </table>	1 2 3 4 5 6 7								S N		S N		S N		S N		1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒	1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒					5.3	☒	7.3	☒	40. Condições necessidades profissionais pessoal <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="8">1 2 3 4 5 6 7</th> </tr> <tr> <td colspan="2">S N</td> <td colspan="2">S N</td> <td colspan="2">S N</td> <td colspan="2">S N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td>☒</td><td>3.1</td><td>☒</td> <td>5.1</td><td>☒</td><td>7.1</td><td>☒</td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td>☒</td><td>3.2</td><td>☒</td> <td>5.2</td><td>☒</td><td>7.2</td><td>☒</td> </tr> <tr> <td>1.3</td><td>☒</td><td>3.3</td><td>☒</td> <td>5.3</td><td>☒</td><td></td><td></td> </tr> </table>	1 2 3 4 5 6 7								S N		S N		S N		S N		1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒	1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒	1.3	☒	3.3	☒	5.3	☒																		
1 2 3 4 5 6 7																																																																																																	
S N		S N		S N		S N																																																																																											
1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒																																																																																										
1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒																																																																																										
				5.3	☒	7.3	☒																																																																																										
1 2 3 4 5 6 7																																																																																																	
S N		S N		S N		S N																																																																																											
1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒																																																																																										
1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒																																																																																										
1.3	☒	3.3	☒	5.3	☒																																																																																												

41. Interação e cooperação do pessoal		1	2	3	4	5	6	7	NA	Notas:																																							
S	N																																																
1.1	☒	3.1	☒			5.1	☒	7.1	☒																																								
1.2	☒	3.2	☒			5.2	☒	7.2	☒																																								
1.3	☒	3.3	☒			5.3	☒	7.3	☒																																								
42. Supervisão e avaliação do pessoal		1	2	3	4	5	6	7	NA																																								
S	N																																																
1.1	☒	3.1	☒			5.1	☒	7.1	☒																																								
1.2	☒	3.2	☒			5.2	☒	7.2	☒																																								
						5.3	☒	7.3	☒																																								
						5.4	☐		☒																																								
43. Oportunidades para desenvolvimento profissional		1	2	3	4	5	6	7																																									
S	N																																																
1.1	☒	3.1	☒			5.1	☒	7.1	☒																																								
1.2	☒	3.2	☒			5.2	☒	7.2	☒																																								
		3.3	☒			5.3	☒	7.3	☐	☒																																							
						5.4	☒																																										
A. Subescala (Ítems 38 – 43) Pontuação <u>26</u>																																																	
B. Número de ítems cotados <u>6</u>																																																	
PAIS E PESSOAL Pontuação média (A ÷ B) <u>4,3</u>																																																	
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="3">Total e Pontuação Média</th> </tr> <tr> <th></th> <th>Cotação</th> <th># ítems cotados</th> <th>Pontuação média</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Espaço e mobiliário</td> <td><u>49</u></td> <td><u>8</u></td> <td><u>6,1</u></td> </tr> <tr> <td>Cuidados pessoais</td> <td><u>32</u></td> <td><u>5</u></td> <td><u>6,4</u></td> </tr> <tr> <td>Linguagem raciocínio</td> <td><u>27</u></td> <td><u>4</u></td> <td><u>6,75</u></td> </tr> <tr> <td>Actividades</td> <td><u>42</u></td> <td><u>10</u></td> <td><u>4,2</u></td> </tr> <tr> <td>Interação</td> <td><u>35</u></td> <td><u>5</u></td> <td><u>7</u></td> </tr> <tr> <td>Estrutura do programa</td> <td><u>22</u></td> <td><u>4</u></td> <td><u>5,5</u></td> </tr> <tr> <td>Pais e pessoal</td> <td><u>26</u></td> <td><u>6</u></td> <td><u>4,3</u></td> </tr> <tr> <td>TOTAL</td> <td><u>233</u></td> <td><u>42</u></td> <td><u>5,54</u></td> </tr> </tbody> </table>											Total e Pontuação Média				Cotação	# ítems cotados	Pontuação média	Espaço e mobiliário	<u>49</u>	<u>8</u>	<u>6,1</u>	Cuidados pessoais	<u>32</u>	<u>5</u>	<u>6,4</u>	Linguagem raciocínio	<u>27</u>	<u>4</u>	<u>6,75</u>	Actividades	<u>42</u>	<u>10</u>	<u>4,2</u>	Interação	<u>35</u>	<u>5</u>	<u>7</u>	Estrutura do programa	<u>22</u>	<u>4</u>	<u>5,5</u>	Pais e pessoal	<u>26</u>	<u>6</u>	<u>4,3</u>	TOTAL	<u>233</u>	<u>42</u>	<u>5,54</u>
Total e Pontuação Média																																																	
	Cotação	# ítems cotados	Pontuação média																																														
Espaço e mobiliário	<u>49</u>	<u>8</u>	<u>6,1</u>																																														
Cuidados pessoais	<u>32</u>	<u>5</u>	<u>6,4</u>																																														
Linguagem raciocínio	<u>27</u>	<u>4</u>	<u>6,75</u>																																														
Actividades	<u>42</u>	<u>10</u>	<u>4,2</u>																																														
Interação	<u>35</u>	<u>5</u>	<u>7</u>																																														
Estrutura do programa	<u>22</u>	<u>4</u>	<u>5,5</u>																																														
Pais e pessoal	<u>26</u>	<u>6</u>	<u>4,3</u>																																														
TOTAL	<u>233</u>	<u>42</u>	<u>5,54</u>																																														

Comentários e Planos:

Apêndice B: Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação de EPE



Mestrado em Educação Pré-escolar e
Ensino do 1ºCiclo do
Ensino Básico

Pedido de Autorização

Exmo. Sr. Encarregado de Educação,

Sou a Patrícia Salgueiro, aluna e estagiária do 1ºano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico do Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo – ISCE. Informo que me encontro a estagiar na sala do seu educando de março a junho, no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II – Jardim de Infância. Durante este período procurarei implementar um projeto.

No âmbito desta mesma prática e de forma a sustentar o projeto que pretendo implementar, venho por este meio solicitar autorização para registo fotográfico e/ou audiovisual das futuras atividades que virei a realizar com o grupo de crianças. Estes registos serão, exclusivamente, utilizados para fins académicos mantendo o rigor e a confidencialidade dos dados relativos às crianças.

Grata pela atenção.

Com os melhores cumprimentos,
Odivelas, 26 de abril de 2024

A Estagiária (Patrícia Salgueiro)

A Educadora

✂ -----
(recortar pelo picotado)

Eu, _____ Encarregado de Educação
do (a) _____ tomei conhecimento da
intervenção da estagiária Patrícia Salgueiro e **autorizo/não autorizo** (riscar o que não
interessa) o meu educando a participar no pedido supramencionado.

Assinatura do Encarregado de Educação: _____
_____, ____ de _____ de 2024

Apêndice C: Guião de Entrevista à Educadora

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
<u>Bloco 1</u> Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista; Motivar o entrevistado; Consentimento Informado.	Agradecer a disponibilidade; Informar sobre o uso do telemóvel como instrumento de gravação de áudio; Explicitar o problema, o objetivo e o âmbito do estudo; Colocar o entrevistado na situação de colaborador; Garantir confidencialidade dos dados; Explicar o procedimento.	1. Autoriza que esta entrevista seja gravada e posteriormente transcrita por forma a constituir um objeto de análise de conteúdo?
<u>Bloco 2</u> Caracterização da entrevistada	Recolher dados acerca da educadora;	Conhecer a atual profissão da entrevistada para que seja a possibilidade de o leitor compreender com precisão todas as questões abordadas; Compreender o porquê da escolha da profissão.	2. Qual a sua profissão atualmente? 3. Há quanto tempo desempenha essa profissão? 4. Porque escolheu essa

			profissão? Quais foram as aspirações que culminaram nessa escolha?
<u>Bloco 3</u> Formação académica e outras experiências formativas do docente	Obter dados sobre a formação (académica e outras) e experiência durante as mesmas.	Fale sobre a sua experiência durante a formação académica para a docência e de outras formações na área.	5. Fale-nos sobre a sua formação académica. 6. Durante a sua formação académica, alguma pedagogia despertou mais interesse que as outras? 7. Atualmente, qual é a pedagogia com a qual mais se identifica? 8. Além da formação enquanto educadora, já realizou outras formações que considere importantes? Teve alguma UC

			na sua formação académica sobre Educação Inclusiva?
<u>Bloco 4</u> Processo pedagógico	-Obter dados sobre a prática pedagógica na área de pré-escolar.	Fale sobre a sua experiência enquanto educadora de infância; Fale um pouco sobre os grupos com os quais já esteve anteriormente; Fale sobre o grupo com quem desempenha a sua função atualmente.	
<u>Bloco 5</u> Ambiente Educativo	Conhecer como está organizado o ambiente educativo; compreender em que medida a organização do ambiente educativo está relacionado com as necessidades individuais do grupo.	O que é para si ambiente educativo? Como organizou o ambiente educativo; Que necessidades identificou para a construção do ambiente educativo; O ambiente educativo é flexível ou estanque.	

<u>Bloco 6</u> Inclusão e ambiente educativo inclusivo	Compreender as conceções da educadora perante a temática em investigação.	Explicitar o que considera ser a inclusão e a educação inclusiva; Quais são as práticas desenvolvidas enquanto agente de inclusão; Como promove a inclusão de crianças com necessidades específicas; Fale sobre a sua experiência com alunos com necessidades específicas; Quais são os maiores desafios enquanto agente de inclusão.	9. O que é para si, a educação inclusiva? 10. Quais são, na sua opinião, os maiores desafios enfrentados na implementação de práticas inclusivas em pré-escolar? 11. Pode partilhar algum exemplo de uma situação em que a inclusão foi bem-sucedida? 12. Como organiza o ambiente educativo de forma a derrubar barreiras e a criar oportunidades de aprendizagem? 13. Como é realizado o planeamento das atividades para atender às diversas
--	--	--	---

			necessidades dos alunos? 13. Pode dar exemplos de atividades ou projetos que implementou visando a inclusão? 14. De que modo é realizado o trabalho com outros profissionais (psicólogos, assistentes sociais, etc.) para promover a inclusão?
<u>Bloco 8</u> Visão para o futuro.	Compreender a visão para o futuro acerca da educação inclusiva.		15. Quais são as mudanças ou melhorias que gostaria de ver no sistema educativo para melhor promoção da inclusão? 16. Qual é o conselho que pode dar aos educadores que estão a iniciar o seu trabalho com a educação inclusiva?

<u>Bloco 8</u>			
Considerações finais	Consolidar a entrevista.	Deseja acrescentar algo que não tenha sido contemplado nesta entrevista. Agradecimento.	

Apêndice D: Análise de Conteúdo ao Inquérito por Entrevista realizado à EC

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Introdução	Autorização	Consentimento	<i>"Sim"</i>
Motivação e Escolha Profissional	Profissão	Ativo	<i>"Sou educadora de infância."</i>
Motivação e Escolha Profissional		Tempo no ativo	<i>"Há 26 anos"</i>
Motivação e Escolha Profissional	Razões da Escolha	Motivos para a escolha da profissão	<i>"Porque eu comecei a tirar um curso na santa casa da misericórdia como auxiliar de ação educativa e pronto achei que secalhar poderia ir um bocadinho mais longe e e aquilo que eu fazia me preenchia e eu gostei muito então foi quando eu me candidatei ao ensino superior"</i>
Formação Académica	Formação Inicial	Formação académica	<i>"Tão, tirei, fiz a licenciatura, sou licenciada em educadores de infância"</i>
	Formações Complementares	Cursos e formações	<i>"tenho vários cursos, várias formações entre elas sobre o autismo, aaa, dificuldades de aprendizagem sei lá, várias formações ao longo da minha vida."</i>
Interesse Pedagógico	Pedagogias Favoritas	Pedagogias no ativo	<i>"aaa é assim, eu identifico-me agora após este meu percurso de trabalho, eu um bocadinho é um conjunto dessas, de todas essas...ai está a faltar-me a palavra"</i> <i>"sim das pedagogias, montessori gosto um bocadinho de da forma como eles aplicam os determinados objetos de, a forma como utilizam para trabalhar com as crianças determinadas situações, a high scope também gosto isto é assim com o avançar criamos a nossa própria pedagogia."</i>
Experiência Profissional	Educação Inclusiva		<i>"a educação inclusiva tem vindo graças a deus a melhorar ao longo dos anos porque inicialmente quando comecei aaa para já comecei sempre com grupos onde não tinha crianças com nem necessidades nem trabalhei sempre com crianças ditas normais pronto não havia crianças com necessidades"</i>

			<i>“o longo do tempo sim foram-se criando grupos foi-se colocando numa interação com outras e sim verificou-se que as vezes é uma ajuda e uma grande ajuda no desenvolvimento dessas crianças com necessidades ou outro tipo de necessidades”</i>
	Grupo Atual	Descrição	<i>“são 25 crianças que uma criança sim com alguma necessidade educativa, aa é um grupo basicamente não muito agitado pronto tem os seus dias mas isto acho que são crianças é um grupo heterogéneo, vai desde os 4 até aos 7 aaa e basicamente acho que é um grupo bastante calmo e estável que faz parte de uma sala que cada um tem a sua opinião e age mediante aquilo que deve ser feito e pronto vamos dando um bocadinho de liberdade às crianças para se expressarem”</i>
Ambiente Educativo		Definição de ambiente educativo	<i>“é tudo aquilo que é criado para que as crianças se desenvolvam e estejam felizes naquele espaço naquele lugar e as pessoas e tudo aquilo que as rodeia”</i>
Ambiente Educativo	Organização do Ambiente	Ambiente educativo	<i>“tenho várias áreas onde as crianças podem explorar livremente e criar aquilo que imaginarem essencialmente dou muito ênfase à imaginação porque acho que é fundamental para elas criarem o mundo delas e desenvolverem a própria imaginação, a área da casinha, a área da arca da fantasia, este ano não está cá o ano passado esteve aaa eu crio porque acho que é fundamental para elas a nível de desenvolvimento psicológico principalmente”</i> <i>“porque como é uma sala heterógena cada um e nas suas diferentes idades tem necessidades diferentes assim como cada criança tem a sua necessidade culmino muitas vezes alguns grupos porque consigo entre as próprias idades trabalhar aquilo que eu acho que tem de ser trabalhado mediante por exemplo os mais velhos agrupo-os muitas vezes para trabalhar conteúdos que necessitam, como vão transitar para o 1ºano, conteúdos que precisam de ser trabalhados os outros secalhar as exigências não são as mesmas mas já se vai trabalhando alguma coisa de modo que eles não se sintam excluídos</i>

			<i>de todo o tipo de trabalho que é feito aqui dentro”</i>
	Flexibilidade do ambiente		<i>“é flexível, não há estanques aqui”</i>
Educação Inclusiva		Definição de Educação Inclusiva	<i>“é uma forma de garantir que todas as crianças independente da sua raça, religião, necessidades, condições especiais possam ter condições e uma educação de qualidade.”</i>
	Desafios e Estratégias	Desafios na Inclusão	<i>“é difícil de responder, a implementação de praticas inclusivas em pré-escolar requer assim um, um conjunto de fatores seja, acho que deve haver uma equipa formada entre os educadores os sei la os auxiliares os pais inclusive a própria comunidade em si para partilhar um bocadinho todos este contextos de forma a criar um ambiente harmonioso para que estas crianças tenham uma boa formação, uma formação continua haja aaa uma boa, um bom investimento de recursos e praticas eficazes que promovam a inclusão e o desenvolvimento de todas as crianças”</i>
	Estratégias de Inclusão	Exemplos de casos	<i>“sim olha aqui temos o caso do B., acho que tem sido um sucesso ao longo do ano, esta criança foi uma mais valia vir para uma sala, como é que eu hei-de explicar? O B. foi uma mais valia para eles ser colocado numa sala porque foi notório ao longo do tempo o seu desenvolvimento.”</i>
	Estratégias de Inclusão	Ambiente Educativo	<i>“planificando aa pensando muito bem em estratégias para aplicar determinados contextos que quero que sejam desenvolvidos e alcançar os objetivos pretendidos”</i> <i>“como é que faço essa planificação? Faço uma planificação mensal e depois semanalmente vou planeando diariamente mais ou menos todo o trabalho que posso fazer para atingir determinados objetivos.”</i> <i>“isso há muitas, há muitas atividades que eu faço principalmente pintura aaa modelagem são todas atividades onde todas elas podem estar incluídas mediante as suas diferenças, diferenças de idades ou necessidades.”</i>

	Colaboração Multidisciplinar	Trabalho em Equipa	<i>“frequentemente á reuniões para podermos esclarecer determinadas situações e fazer pontos de situação e ver em que estágio é que muitas vezes essas crianças estão e algumas formas de melhorar ou de ajudar ou de arranjar estratégias para o fazer.”</i>
	Melhorias no Sistema Educativo	Sugestões de Melhoria	<i>“promover a inclusão de uma forma eficaz no sistema educativo se calhar requer um compromisso abrangente que envolve as políticas mais sei lá, fazendo financiamentos adequados fazer uma formação continua para os professores e educadores terem mais aa armas de trabalho para poderem ser aplicados com alguns casos com algumas crianças sei la ver uns currículos mais flexíveis os usos das tecnologias acho que tb vem um bocadinho ajudar também neste criar mais apoios multidisciplinares e pronto envolver a participação das famílias e da comunidade para uma avaliação inclusiva.”</i>
Conselhos para Educadores	Dicas e Recomendações	Orientações	<i>"olha na educação inclusiva isto requer uma dedicação muito grande aaaa o gosto e a abordagem continua numa aprendizagem e adaptação a este tipo de situações porque muitas vezes não são eles so que aprendem connosco como nós aprendemos com eles essencialmente."</i>

Apêndice E: Inquérito por questionário às famílias de EPE



Instituto Superior
de Lisboa e Vale do Tejo

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

Inquérito por Questionário

Exmo. Sr. Encarregado de Educação,

Venho por este meio solicitar a sua colaboração no preenchimento das questões apresentadas abaixo. As suas respostas serão, exclusivamente para fins académicos e estatísticos. O seu preenchimento é de forma anónima.

Este inquérito está a ser desenvolvido no âmbito de compreender as conceções familiares perante a temática da Educação Inclusiva, incluído no desenvolvimento do projeto: Ambiente Educativo: Inclusão em Pré-escolar e 1º Ciclo. O presente projeto está a ser realizado no âmbito do Relatório Final para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Bloco 1: Compreensão e Perceção da Educação Inclusiva

1. Sabe o que é a educação inclusiva? (colocar um X em apenas uma opção)

☐ Sim

☐ Não

☐ Já ouvi falar, mas não sei exatamente o que é.

2. Na sua opinião, qual é a importância da prática de uma educação inclusiva? (colocar um X em apenas uma opção)

	1	2	3	4	5	
Nada <u>importante</u>						<u>Muito</u> importante

3. Explique em algumas palavras o que é a educação inclusiva na sua opinião.

Patrícia Andreia Gonçalves Salgueiro, nº23260



Bloco 2: Experiência com a Educação Inclusiva

4. O/A seu/sua educando/a é portador/a de alguma necessidade específica? (colocar um X em apenas uma opção)

- ☐ Sim (Se sim, preencher as restantes questões do bloco 2)
☐ Não (Se não, passar diretamente para as questões do bloco 3)

5. Se sim, qual é a natureza dessa necessidade específica? (colocar um X em apenas uma opção)

- ☐ Motora
☐ Cognitiva
☐ Perturbação do espectro autismo
☐ Outras (quais?): _____

6. Quais são os maiores desafios que enfrentou em relação à educação inclusiva do/a seu/sua educando/a?

7. Como avalia a capacidade da escola em responder às necessidades do/a seu/sua educando/a? (colocar um X em apenas uma opção)

	1	2	3	4	5	
Má	☐	☐	☐	☐	☐	Excelente

8. Quais são recursos ou suportes que a escola fornece para ajudar o/a seu/sua educando/a a participar plenamente das atividades escolares?

- ☐ Acompanhamento de um profissional especializado (ex.: psicólogo, terapeuta ocupacional, etc.)
☐ Materiais didáticos adaptados
☐ Acessibilidade física (ex.: rampas, elevadores, etc.)
☐ Outros (quais?): _____



Bloco 3: Envolvimento e Colaboração

9. Sente que a escola envolve a família nas decisões sobre a educação do/a seu/sua educando/a? (colocar um X em apenas uma opção)

	1	2	3	4	5	
<u>Nunca</u>	☐	☐	☐	☐	☐	<u>Sempre</u>

10. Se a escola desenvolver eventos e ações relacionados com a educação inclusiva, participaria? (colocar um X em apenas uma opção)

	1	2	3	4	5	
<u>Nunca</u>	☐	☐	☐	☐	☐	<u>Sempre</u>

11. Como avalia a comunicação entre a escola e a família sobre o progresso e as necessidades do/a seu/sua educando/a?

	1	2	3	4	5	
Má	☐	☐	☐	☐	☐	Muito Boa

Bloco 4: Comentários Finais

12. Tem algum comentário ou experiência que gostaria de partilhar sobre a educação inclusiva?

Muito obrigada pela sua participação.
Estagiária Patrícia Salgueiro.

Patrícia Andreia Gonçalves Salgueiro, nº23260

Apêndice F: Análise de Conteúdo ao Inquérito por Questionário aos EE do contexto EPE

Explique em algumas palavras o que é a educação inclusiva na sua opinião.

- *“A educação inclusiva pressupõe que todas as crianças tenham uma resposta educativa independentemente das suas necessidades.”*
- *“Uma educação que inclua todos os alunos de forma mais igualitária possível tendo em conta as necessidades e dificuldades de cada um.”*
- *“A educação inclusiva pressupõe a educação de todas as crianças independentemente da sua condição em ensino “regular”. “*
- *“A educação inclusiva baseia-se em incluir todas as crianças no processo de aprendizagem, juntas independentemente das suas características.”*
- *“Uniformidade para todos, igualdade de aprendizagem e participação coletiva na educação e desenvolvimento intelectual e físico de cada um.”*
- *“Na minha opinião, a educação inclusiva é um modelo de educação que abrange todos os alunos, independentemente tenham ou não necessidades de educação especiais.”*
- *“A educação inclusiva é um modelo educacional que procura garantir o acesso à educação, participação e aprendizagem de todas as crianças, independentemente das suas necessidades.”*
- *“Educação inclusiva é o ensino pedagógico adaptado às necessidades das crianças com dificuldades/limitações de aprendizagem.”*
- *“Permite que todos aprendam juntos, no ensino regular, independentemente das dificuldades e diferenças de cada um. É uma educação que dá oportunidade de aprender a todos.”*
- *“Permite incluir a participação de todos em actividades”.*

	- <i>“É um método educativo que respeita a diferença, seja de que origem for.”</i> - <i>“A educação inclusiva é um conjunto de ferramentas da área da educação que permite a qualquer criança independentemente das suas limitações podem participar.”</i> - <i>“Na minha opinião a educação inclusiva é essencial, porque todos os alunos precisam de ajuda e tem de ter igualdade nas oportunidades.”</i> - <i>“Modelo educacional, que procura garantir o acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes, independentemente das suas características, necessidades, habilidades ou diferenças.”</i>
Se sim, qual é a natureza dessa necessidade específica? Outras? Quais?	- <i>“Atraso do Desenvolvimento Global”.</i> - <i>“Fala”.</i>
Quais são os maiores desafios que enfrentou em relação à educação inclusiva do/a seu/sua educando/a?	- <i>“Como mãe o maior desafio aceitar a diferença do meu educando efetivamente aos irmãos. Como educadora e com alguma experiência procurei encontrar os pilares para os desafios do dia-a-dia.”</i>

Quais são recursos ou suportes que a escola fornece para ajudar o/a seu/sua educando/a a participar plenamente das atividades escolares? Outros? Quais?	- “Nada a declarar”.
Tem algum comentário ou experiência que gostaria de compartilhar sobre a educação inclusiva?	- “Na turma do meu educando, existe um menino com necessidades educativas especiais, que apesar de ser uma turma com 25 alunos, é de valorizar o empenho e dedicação, tanto da professora como da auxiliar ao permitirem e tornarem possível que participe em todas as atividades desenvolvidas ao longo do ano e sendo também dessa turma tão bem aceite e acarinhado por todos os amigos.” - “Como educadora consigo ter uma maior leitura da educação inclusiva. Na minha opinião as escolas de uma forma geral não estão preparadas fisicamente/tecnicamente para as crianças com necessidades educativas.” - “Concordo plenamente com a educação inclusiva, sendo ela mesmo importante para a adaptação e aprendizagem de cada, tal como é. Não tenho experiências a relatar, apenas que a exclusão pode, se dúvida atrasar e afetar negativamente as crianças. Nada melhor que adotar todo o sistema e profissionais, assim como os alunos para o que também pode ser diferente de nós mesmos e tudo será melhor e mais rápido de aprender e adaptar.”

Apêndice G: Planificação Mapas

Planificação: Mapas	
Estagiária: Patrícia Salgueiro	Nº de Crianças: 25
Faixa etária: 3-7 anos	Data: maio de 2024
Como surgiu: A atividade surgiu durante o debate com as crianças acerca das atividades que pretendiam realizar durante a realização do projeto. A MM. sugeriu a realização de vários <i>placards</i> para expor na sala, após esta sugestão, o D. completou ao questionar se poderíamos desenvolver um com o nome das atividades que ficassem decididas em grande grupo e colocar fotografias à medida que fosse realizado. Todo o grupo apreciou a ideia e foi aprovada.	
Intencionalidade Educativa: A intencionalidade educativa da estagiária com esta atividade foi estimular o sentido de inclusão das crianças ao permitir a participação das mesmas na planificação de atividades futuras, estimular o trabalho em grupo, e promover a comunicação. Também foi estimulado a sua abordagem à escrita.	

Área de Conteúdo	Domínio	Subdomínio	Aprendizagem a promover	Atividades/Estratégias	Objetivos Gerais/ Específicos	Recursos	Avaliação
Área de Formação Pessoal e Social	Independência e autonomia	N/A	A criança deverá ser capaz de:	<i>Realização de um brainstorm com as crianças para compreender o que gostariam de realizar para se sentirem incluídos em todo o processo de planificação do projeto.</i> -Incentivar as crianças a partilharem as suas ideias durante o debate.	Desenvolver competências de comunicação: <i>Promover a escuta ativa e o respeito às várias opiniões.</i> <i>Promover a expressão oral.</i> Promover o trabalho em equipa e cooperação: <i>Incentivar a cooperação entre as crianças;</i> <i>Estimular a tomada de decisões em grande grupo.</i> Promover a interdisciplinaridade ao integrar as diferentes áreas do conteúdo.	Humanos: Estagiária; Educadora; Crianças; Auxiliar de ação educativa. Materiais: Folhas brancas; Papel de cenário; Canetas de feltro. Temporais: 45min	Interesse e empenho; Participação das crianças.
	Consciência de si como aprendente		-Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.				
			-Participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem.				
	Convivência democrática e cidadania		-Cooperar com outros no processo de aprendizagem.				

Área de Expressão e Comunicação	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Identificação de convenções da escrita Prazer e motivação para ler e escrever	de responsabilidade social. -Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros. -Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras. -Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral. -Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância. -Sentir-se competente e capaz	<i>Construção de um placard para expor na sala, com as atividades que irão ser desenvolvidas e com o espaço para colocar as respetivas fotografias.</i>	Realizar tentativas de escrita do nome das atividades que serão desenvolvidas. Promover a inclusão das crianças na tomada de decisões, na realização de atividades bem como na participação do que envolve as mesmas no ambiente educativo onde estão inseridas.		
--	---	---	---	--	--	--	--

			de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais.				
--	--	--	--	--	--	--	--

Apêndice H. Planificação Casa Sensorial

Planificação: Construção da Casa Sensorial	
Estagiária: Patrícia Salgueiro	Nº de Crianças: 25
Faixa etária: 3-7 anos	Data: maio de 2024
Como surgiu: A atividade surgiu no âmbito de um debate realizado com as crianças às quais responderam à questão “O que queremos fazer para nos sentirmos incluídos?” As crianças referiram que gostariam de construir uma casa com materiais que pudessem explorar dentro da casa.	
Intencionalidade Educativa: A intencionalidade educativa da estagiária com esta atividade construir com as crianças um espaço sensorial onde as crianças pudessem brincar livremente e explorar as várias sensações. As crianças participaram nas escolhas dos materiais com que a casa foi construída, bem como foi pintada.	

Área de Conteúdo	Domínio	Subdomínio	Aprendizagem a promover	Atividades/Estratégias	Objetivos Gerais/ Específicos	Recursos	Avaliação
Área de Formação Pessoal e Social	Independência e autonomia	N/A	A criança deverá ser capaz de: -Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.	<i>Realização de um brainstorm com as crianças para compreender como iria ser construída e decorada a casa.</i>	Desenvolver competências de comunicação: <i>Promover a escuta ativa e o respeito às várias opiniões.</i> <i>Promover a expressão oral.</i> Promover o trabalho em equipa e cooperação:	Humanos: Estagiária; Educadora; Crianças; Auxiliar de ação educativa.	Interesse e empenho; Participação das crianças.
	Consciência de si como aprendente		-Participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem. -Cooperar com outros no processo de aprendizagem.	-Facilitar as escolhas das crianças, dando-lhes tempo para decidir, apoiando as suas iniciativas para as enriquecer e complexificar.	<i>Incentivar a cooperação entre as crianças;</i> <i>Estimular a tomada de decisões em grande grupo.</i>	Temporais: 45min-1h30min	
	Convivência		-Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e	-Incentivar as crianças			

Área de Expressão e Comunicação	democrática e cidadania		de responsabilidade social.	a partilharem as suas ideias durante o debate.			
			-Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.				
	Matemática	Geometria e Medida	-Reconhecer e operar com formas geométricas e figuras, descobrindo e referindo propriedades e identificando padrões, simetrias e projeções.	<i>Desenho e recorte de várias formas geométricas para colar posteriormente na casa sensorial.</i>	Promover a interdisciplinaridade ao integrar as diferentes áreas do conteúdo.	Materiais:	
	Educação Artística	Artes Visuais	-Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.	-Questionar as crianças sobre as formas geométricas que conhecem. <i>Pintura das caixas que irão constituir a casa sensorial;</i> <i>Recorte das formas geométricas.</i>		Caixas de Cartão; Papel colorido; Tintas; Pinceis; Lápis de Carvão; Fita-cola; Tesouras.	

				-Permitir às crianças a exploração dos diferentes materiais.	Promover a inclusão das crianças na tomada de decisões, na realização de atividades bem como na participação do que envolve as mesmas no ambiente educativo onde estão inseridas.		
--	--	--	--	---	--	--	--

Apêndice I: Planificação Plantação de Alfaces

Planificação: Plantação de Alfaces	
Estagiária: Patrícia Salgueiro	Nº de Crianças: 25
Faixa etária: 3-7 anos	Data: junho de 2024
Como surgiu: A atividade surgiu durante o debate com as crianças acerca das atividades que pretendiam realizar durante a realização do projeto. A CP. sugeriu que gostaria de fazer uma horta, enquanto a J. referiu que gostaria de plantar alfaces, durante o debate inicial a CP. ao ouvir a ideia da J. concordou de imediato. Aquando das decisões das atividades a serem desenvolvidas esta foi uma das atividades com mais votos. Posteriormente foi colocada em prática.	
Intencionalidade Educativa: A intencionalidade educativa da estagiária com esta atividade foi estimular o sentido de inclusão das crianças ao permitir que as crianças fossem possibilitadas a melhorar o ambiente educativo onde estão inseridas. Com a experimentação de novos recursos.	

Área de Conteúdo	Domínio	Subdomínio	Aprendizagem a promover	Atividades/Estratégias	Objetivos Gerais/ Específicos	Recursos	Avaliação
Área de Formação Pessoal e Social	Independência e autonomia	N/A	A criança deverá ser capaz de:	Reunir as crianças em círculo e explicar o processo de plantar alfaces. <i>Questionar as crianças para promover a sua interação, podem ser desenvolvidas questões como "Quem já comeu alface?" ou "Onde acham que a alface cresce?"</i>	Desenvolver competências de comunicação: <i>Promover a escuta ativa e o respeito às várias opiniões.</i> <i>Promover a expressão oral.</i> Promover o trabalho em equipa e cooperação: <i>Incentivar a cooperação entre as crianças;</i> <i>Estimular a tomada de decisões em grande grupo.</i> Promover a interdisciplinaridade ao integrar as diferentes áreas do conteúdo.	Humanos: Estagiária; Educadora; Crianças; Auxiliar de ação educativa. Materiais: Pés de alface; Vasos pequenos ou recipientes recicláveis (copos de iogurte, por exemplo); Terra; Regadores	Interesse e empenho; Participação das crianças.
	Consciência de si como aprendiz		Participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem.				
			Cooperar com outros no processo de aprendizagem.				
	Convivência		Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa				

Área de Expressão e Comunicação	democrática e cidadania Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Identificação de convenções da escrita	atitude de partilha e de responsabilidade social. Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros. Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras.	Incentivar as crianças a etiquetar os seus vasos com o nome e a data da plantação. <i>Construção de rótulos para colocar nos vasos, identificando o nome da criança e a data da plantação,</i>	Realizar tentativas de escrita do nome.	ou garrafas de plástico com furos na tampa; Rótulos e marcadores para identificar os vasos. Temporais: 1h	
Área do Conhecimento do Mundo	Abordagem às Ciências	Conhecimento do Mundo Físico e Natural	Conhecer e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais e plantas.	<i>Distribuir os materiais para cada criança: um vaso, um pouco de terra, pés de alface e um rótulo.</i> Explicar e demonstrar como encher o vaso com	Promover a inclusão das crianças na tomada de decisões, na realização de atividades bem como na participação do que envolve as mesmas no ambiente educativo onde estão inseridas. Compreender as etapas do crescimento de uma planta. Desenvolver		

			Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais (metais, plásticos, papéis, madeira, etc.), relacionando com as suas propriedades com os objetos feitos a partir deles.	terra, como fazer um pequeno buraco no meio, colocar o pé e cobrir o mesmo com terra. Ajudar as crianças a plantar as sementes nos seus vasos, oferecer assistência quando necessário. <i>Permitir que cada criança regue a sua plantação usando os regadores pequenos ou garrafas adaptadas.</i>	habilidades motoras finas através da plantação e cuidado das alfaces. Incentivar o trabalho em grupo e a cooperação. Promover a responsabilidade ambiental e o cuidado com a natureza.	
--	--	--	--	--	--	--

Apêndice J: Planificação Pinturas no Exterior

Planificação: Pinturas no Exterior	
Estagiária: Patrícia Salgueiro	Nº de Crianças: 25
Faixa etária: 3-7 anos	Data: junho de 2024
Como surgiu: A atividade surgiu durante o debate com as crianças acerca das atividades que pretendiam realizar durante a realização do projeto. As crianças solicitaram	
Intencionalidade Educativa: A intencionalidade educativa da estagiária com esta atividade foi estimular o sentido de inclusão das crianças ao permitir que as crianças fossem possibilitadas a melhorar o ambiente educativo onde estão inseridas, bem como explorar a motricidade fina.	

Área de Conteúdo	Domínio	Subdomínio	Aprendizagem a promover	Atividades/Estratégias	Objetivos Gerais/Específicos	Recursos	Avaliação
Área de Formação Pessoal e Social	Independência e autonomia	N/A	A criança deverá ser capaz de:		Desenvolver competências de comunicação:	Humanos:	
			Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.	Reunir as crianças em círculo e explicar o processo de toda a atividade.	<i>Promover a escuta ativa e o respeito às várias opiniões.</i>	Estagiária;	Interesse e empenho;
	Consciência de si como aprendente		Participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem.	Mostrar exemplos de pinturas que podem fazer, como casas, árvores, carros, etc.	<i>Promover a expressão oral.</i>	Educadora;	Participação das crianças.
	Convivência		Cooperar com outros no processo de aprendizagem.	<i>Questionar o grupo sobre o que pensam pintar, e quais as cores que pretendem utilizar.</i>	Promover o trabalho em equipa e cooperação:	Crianças;	
					<i>Incentivar a cooperação entre as crianças;</i>	Auxiliar de ação educativa.	
					<i>Estimular a tomada de decisões em grande grupo.</i>	Materiais:	
					Promover a interdisciplinaridade ao integrar as diferentes áreas do conteúdo.	Molas;	
						Cartolinas ou folhas de papel;	
						Cavalete;	
						Tintas para pintar;	
						Pincéis.	
					Promover a inclusão das crianças na tomada de decisões, na realização de atividades bem como na participação do que	Temporais:	

Área de Expressão e Comunicação	democrática e cidadania Educação Artística	Artes Visuais	atitude de partilha e de responsabilidade social. Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros. Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.	Falar sobre as diferentes cores e incentivar as crianças a explorarem e experimentarem. <i>Permitir que explorem livremente a pintura no cavalete, incentivando-as a experimentar diferentes formas e texturas.</i> Oferecer apoio e incentivar as crianças a partilharem as suas ideias e descobertas.	envolve as mesmas no ambiente educativo onde estão inseridas. Desenvolver a criatividade, a motricidade fina e habilidades de resolução de problemas das crianças através da criação de pinturas. <i>Estimular a imaginação e a criatividade;</i> <i>Melhorar a motricidade fina;</i> <i>Promover a exploração sensorial e a expressão artística;</i>	1h30	
--	--	----------------------	--	--	--	-------------	--

					<i>Incentivar a cooperação e o trabalho em grupo;</i>		
--	--	--	--	--	---	--	--

Apêndice K: Análise de Ambiente Educativo 1ºCEB

ESPAÇO E MOBILIÁRIO												
1. Espaço interior			1 2 3 4 5 6 7							Notas:		
S	N		S	N	NA	S	N		S	N		
1.1	☐	☒	3.1	☒	☐	5.1	☒	☐	7.1	☒	☐	
1.2	☐	☒	3.2	☒	☐	5.2	☒	☐	7.2	☒	☐	
1.3	☐	☒	3.3	☒	☐	5.3	☒	☐				
1.4	☐	☒	3.4	☒	☐							
			3.5	☒	☐							
2. Mobiliário rotinas, brincadeiras e aprendizagem			1 2 3 4 5 6 7									
S	N		S	N	NA	S	N	NA	S	N		
1.1	☐	☒	3.1	☒	☐	5.1	☒	☐	7.1	☐	☒	
1.2	☐	☒	3.2	☒	☐	5.2	☒	☐	7.2	☐	☒	
			3.3	☐	☐	5.3	☐	☐				

ROTINAS/CUIDADOS PESSOAIS												
9. Chegada/Saída			1 2 3 4 5 6 7							Notas:		
S	N		S	N		S	N	NA	S	N	NA	
1.1	☐	☒	3.1	☒	☐	5.1	☒	☐	7.1	☒	☐	
1.2	☐	☒	3.2	☒	☐	5.2	☒	☐	7.2	☒	☐	
1.3	☐	☒	3.3	☒	☐	5.3	☒	☐	7.3	☒	☐	

A entrada e saída de grande parte do grupo é realizada com o ATL.

LINGUAGEM - RACIOCÍNIO													ATIVIDADES																						
15. Livros e imagens						1 2 3 4 5 6 7							Notas:			19. Motricidade fina						1 2 3 4 5 6 7							Notas:						
S	N		S	N		S	N		S	N		S	N		S	N		S	N		S	N		S	N										
1.1	☐	☒	3.1	☒	☐	5.1	☒	☐	7.1	☐	☒	1.1	☐	☐	3.1	☐	☐	5.1	☐	☐	7.1	☐	☒	1.1	☐	☐	3.1	☐	☐	5.1	☐	☐	7.1	☐	☒
1.2	☐	☒	3.2	☒	☐	5.2	☒	☐	7.2	☒	☐	1.2	☐	☐	3.2	☐	☐	5.2	☐	☐	7.2	☐	☐	1.2	☐	☐	3.2	☐	☐	5.2	☐	☐	7.2	☐	☐
						5.3	☒	☐										5.3	☐	☐															
						5.4	☒	☐																											
						5.5	☒	☐																											
16. Encorajar crianças a comunicar						1 2 3 4 5 6 7							20. Arte						1 2 3 4 5 6 7																
S	N		S	N		S	N		S	N		S	N	NA	S	N		S	N	NA	S	N		S	N		S	N		S	N		S	N	
1.1	☐	☒	3.1	☒	☐	5.1	☒	☐	7.1	☒	☐	1.1	☐	☒	3.1	☒	☐	5.1	☒	☐	7.1	☒	☐	1.1	☐	☒	3.1	☒	☐	5.1	☒	☐	7.1	☒	☐
1.2	☐	☒	3.2	☒	☐	5.2	☒	☐	7.2	☒	☐	1.2	☐	☒	3.2	☒	☐	5.2	☒	☐	7.2	☒	☐	1.2	☐	☒	3.2	☒	☐	5.2	☒	☐	7.2	☒	☐
			3.3	☒	☐																														
17. Uso da linguagem para competências raciocínio						1 2 3 4 5 6 7							21. Música/movimento						1 2 3 4 5 6 7																
S	N		S	N		S	N		S	N		S	N		S	N		S	N		S	N		S	N		S	N		S	N		S	N	
1.1	☐	☒	3.1	☒	☐	5.1	☒	☐	7.1	☒	☐	1.1	☐	☒	3.1	☐	☒	5.1	☐	☒	7.1	☐	☒	1.1	☐	☒	3.1	☐	☒	5.1	☐	☒	7.1	☐	☒
1.2	☐	☒	3.2	☒	☐	5.2	☒	☐	7.2	☒	☐	1.2	☐	☒	3.2	☒	☐	5.2	☒	☐	7.2	☒	☐	1.2	☐	☒	3.2	☒	☐	5.2	☒	☐	7.2	☒	☐
18. Uso informal da linguagem						1 2 3 4 5 6 7							22. Blocos						1 2 3 4 5 6 7																
S	N		S	N		S	N		S	N		S	N		S	N		S	N		S	N		S	N		S	N		S	N		S	N	
1.1	☐	☒	3.1	☒	☐	5.1	☒	☐	7.1	☒	☐	1.1	☐	☒	3.1	☒	☐	5.1	☐	☐	7.1	☒	☐	1.1	☐	☒	3.1	☒	☐	5.1	☐	☐	7.1	☒	☐
1.2	☐	☒	3.2	☒	☐	5.2	☒	☐	7.2	☒	☐	1.2	☐	☒	3.2	☒	☐	5.2	☒	☐	7.2	☒	☐	1.2	☐	☒	3.2	☒	☐	5.2	☒	☐	7.2	☒	☐
1.3	☐	☒				5.3	☒	☐				1.3	☐	☒	3.3	☒	☐	5.3	☒	☐	7.3	☒	☐												
						5.4	☒	☐										5.4	☒	☐															

INTERACÇÃO											
29. Supervisão actividades motricidade global				1 2 3 4 5 6 (7)						Notas:	
S N		S N		S N		S N					
1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒				
1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒				
				5.3	☒	7.3	☒				
30. Supervisão geral das crianças				1 2 3 4 5 6 (7)							
S N		S N		S N		S N					
1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒				
1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒				
		3.3	☒	5.3	☒						
				5.4	☒						
31. Disciplina				1 2 3 4 5 6 (7)							
S N		S N		S N		S N					
1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒				
1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒				
1.3	☒	3.3	☒	5.3	☒	7.3	☒				
32. Interações pessoal-crianças				1 2 3 4 5 6 (7)							
S N		S N		S N		S N					
1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒				
1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒				
1.3	☒			5.3	☒						

ESTRUTURA DO PROGRAMA												PAIS E PESSOAL															
34. Horário						1 2 3 4 5 6 (7)						Notas:		38. Condições para necessidades pais						1 2 3 (4) 5 6 7						Notas:	
S N		S N		S N		S N								S N		S N											
1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒							1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒						
		3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒							1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒						
		3.3	☒	5.3	☒											3.3	☒	5.3	☒	7.3	☒						
		3.4	☒	5.4	☒											3.4	☒	5.4	☒								
35. Jogo Livre						1 2 3 4 5 6 (7)								39. Condições para necessidades pessoais pessoal						1 2 3 (4) 5 6 7							
S N		S N		S N		S N								S N		S N											
1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒							1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒						
1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒							1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒						
		3.3	☒	5.3	☒											3.3	☒	5.3	☒	7.3	☒						
																3.4	☒	5.4	☒								
																3.5	☒										
36. Tempo de grupo						1 2 3 4 5 (6) 7								40. Condições necessidades profissionais pessoal						1 2 3 4 5 6 (7)							
S N		S N		S N		S N								S N		S N											
1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒							1.1	☒	3.1	☒	5.1	☒	7.1	☒						
1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒							1.2	☒	3.2	☒	5.2	☒	7.2	☒						
				5.3	☒	7.3	☒							1.3	☒	3.3	☒	5.3	☒								

41. Interação e cooperação do pessoal		1	2	3	4	5	6	7	NA	<u>Notas:</u>
S	N									
1.1	☐ ☒	3.1	☒ ☐	5.1	☒ ☐	7.1	☐ ☒			
1.2	☐ ☒	3.2	☒ ☐	5.2	☒ ☐	7.2	☐ ☒			
1.3	☐ ☒	3.3	☒ ☐	5.3	☒ ☐	7.3	☐ ☒			

42. Supervisão e avaliação do pessoal		1	2	3	4	5	6	7	NA
S	N								
1.1	☐ ☒	3.1	☒ ☐	5.1	☐ ☒	7.1	☐ ☒		
1.2	☐ ☒	3.2	☒ ☐	5.2	☐ ☒	7.2	☐ ☒		
				5.3	☐ ☒	7.3	☐ ☒		
				5.4	☐ ☐ ☒				

43. Oportunidades para desenvolvimento profissional		1	2	3	4	5	6	7	
S	N								
1.1	☐ ☒	3.1	☒ ☐	5.1	☒ ☐	7.1	☐ ☒		
1.2	☐ ☒	3.2	☒ ☐	5.2	☐ ☒	7.2	☒ ☐		
		3.3	☒ ☐	5.3	☐ ☒	7.3	☐ ☐	☒	
				5.4	☒ ☐				

Apêndice L: Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação de 1ºCEB



Mestrado em Educação Pré-escolar e
Ensino do 1ºCiclo do
Ensino Básico

Pedido de Autorização

Exmo. Sr. Encarregado de Educação,

Sou a Patrícia Salgueiro, aluna e estagiária do 2ºano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico do Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo – ISCE. Informo que me encontro a estagiar na sala do seu educando de março a junho, no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada IV – 1ºCiclo.

Durante este período procurarei implementar um projeto, com a temática: **Ambiente Educativo: Inclusão em Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico**.

No âmbito desta mesma prática e de forma a sustentar o projeto que pretendo implementar, venho por este meio solicitar autorização para registo fotográfico e/ou audiovisual das futuras atividades que virei a realizar com o grupo de crianças. Estes registos serão, exclusivamente, utilizados para fins académicos mantendo o rigor e a confidencialidade dos dados relativos às crianças.

Grata pela atenção.

Com os melhores cumprimentos,

Odivelas, 02 de abril de 2025

A Estagiária (Patrícia Salgueiro)

A Docente (Ana Rita Cardoso)

✂
(recortar pelo picotado)

Eu, _____, Encarregado de Educação
do (a) _____ tomei conhecimento da
intervenção da estagiária Patrícia Salgueiro e **autorizo/não autorizo** (riscar o que não
interessa) o meu educando a participar no pedido supramencionado.

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

_____, ____ de _____ de 2025

Apêndice M: Guião de Entrevista à Professora Cooperante

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
<u>Bloco 1</u> Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista; Motivar o entrevistado; Consentimento Informado.	Agradecer a disponibilidade; Informar sobre o uso do telemóvel como instrumento de gravação de áudio; Explicitar o problema, o objetivo e o âmbito do estudo; Colocar o entrevistado na situação de colaborador; Garantir confidencialidade dos dados; Explicar o procedimento.	1. Autoriza que esta entrevista seja gravada e posteriormente transcrita por forma a constituir um objeto de análise de conteúdo?
<u>Bloco 2</u> Caracterização da entrevistada	Recolher dados acerca da professora;	Conhecer a atual profissão da entrevistada para que seja a possibilidade de o leitor compreender com precisão todas as questões abordadas; Compreender o porquê da escolha da profissão.	2. Qual a sua profissão atualmente? 3. Há quanto tempo desempenha essa profissão? 4. Porque escolheu essa

			profissão? Quais foram as aspirações que culminaram nessa escolha?
<u>Bloco 3</u> Formação académica e outras experiências formativas do docente	Obter dados sobre a formação (académica e outras) e experiência durante as mesmas.	Fale sobre a sua experiência durante a formação académica para a docência e de outras formações na área.	5. Fale-nos sobre a sua formação académica. 6. Durante a sua formação académica, alguma pedagogia despertou mais interesse que as outras? 7. Atualmente, qual é a pedagogia com a qual mais se identifica? 8. Além da formação enquanto professora, já realizou outras formações que considere importantes? Teve alguma UC

			na sua formação académica sobre Educação Inclusiva?
<u>Bloco 4</u> Processo pedagógico	-Obter dados sobre a prática pedagógica na área de pré-escolar.	Fale sobre a sua experiência enquanto educadora de infância; Fale um pouco sobre os grupos com os quais já esteve anteriormente; Fale sobre o grupo com quem desempenha a sua função atualmente.	
<u>Bloco 5</u> Ambiente Educativo	Conhecer como está organizado o ambiente educativo; compreender em que medida a organização do ambiente educativo está relacionado com as necessidades individuais do grupo.	O que é para si ambiente educativo? Como organizou o ambiente educativo; Que necessidades identificou para a construção do ambiente educativo; O ambiente educativo é flexível ou estanque.	

<u>Bloco 6</u> Inclusão e ambiente educativo inclusivo	Compreender as conceções da educadora perante a temática em investigação.	Explicitar o que considera ser a inclusão e a educação inclusiva; Quais são as práticas desenvolvidas enquanto agente de inclusão; Como promove a inclusão de crianças com necessidades específicas; Fale sobre a sua experiência com alunos com necessidades específicas; Quais são os maiores desafios enquanto agente de inclusão.	9. O que é para si, a educação inclusiva? 10. Quais são, na sua opinião, os maiores desafios enfrentados na implementação de práticas inclusivas em primeiro ciclo? 11. Pode partilhar algum exemplo de uma situação em que a inclusão foi bem-sucedida? 12. Como organiza o ambiente educativo de forma a derrubar barreiras e a criar oportunidades de aprendizagem? 13. Como é realizado o planeamento das atividades para atender às diversas
--	--	--	--

			necessidades dos alunos? 13. Pode dar exemplos de atividades ou projetos que implementou visando a inclusão? 14. De que modo é realizado o trabalho com outros profissionais (psicólogos, assistentes sociais, etc.) para promover a inclusão?
<u>Bloco 8</u> Visão para o futuro.	Compreender a visão para o futuro acerca da educação inclusiva.		15. Quais são as mudanças ou melhorias que gostaria de ver no sistema educativo para melhor promoção da inclusão? 16. Qual é o conselho que pode dar aos educadores que estão a iniciar o seu trabalho com a educação inclusiva?

<u>Bloco 8</u>			
Considerações finais	Consolidar a entrevista.	Deseja acrescentar algo que não tenha sido contemplado nesta entrevista. Agradecimento.	

Apêndice N: Análise de Conteúdo ao Inquérito por Entrevista à PC

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Introdução	Autorização	Consentimento	<i>"Sim Sim"</i>
Motivação e Escolha Profissional	Profissão	Ativo	<i>"Sou professora de primeiro ciclo. "</i>
Motivação e Escolha Profissional		Tempo no ativo	<i>"23 anos"</i>
Motivação e Escolha Profissional	Razões da Escolha	Motivos para a escolha da profissão	<i>"- aaa -sempre gostei da parte do ensino e sempre gostei de crianças, portanto foi esta a minha única opção quando quando pensei em profissionalizar-me alguma coisa."</i>
Formação Académica	Formação Inicial	Formação académica	<i>"então eu tirei a licenciatura em professores do primeiro ciclo -aaa- já direcionada apenas para o primeiro ciclo fiz os 4 anos de licenciatura apanhei já não apanhei bacheler apanhei mesmo já licenciatura para -aaa- para primeiro ciclo que depois quando terminei comecei logo a trabalhar -aaa- tenho feito formações ao longo da vida tal como é suposto fazermos -aaa- e ainda comecei a fazer uma pós-graduação só que depois entretanto tive um percalço e acabei por a deixar a meio pronto é isto"</i>
	Formações Complementares	Cursos e formações	<i>"tenho feito formações ao longo da vida tal como é suposto fazermos -aaa- e ainda comecei a fazer uma pós-graduação só que depois entretanto tive um percalço e acabei por a deixar a meio pronto é isto"</i>
Interesse Pedagógico	Pedagogias Favoritas	Pedagogias no ativo	<i>"pronto então é assim eu não não acho que as crianças aprendam a letra a letra também não acho que as crianças aprendam com uma frase ia reduzir tudo para um texto também não, acho que acho que a pedagogia correta é aquela que mistura um pouco de cada uma e quando nós misturamos um pouco de cada uma vamos vendo resultados e conseguimos diferenciar para chegar a todos a única que eu não não uso realmente é o método das 28</i>

			<i>palavras só quando existe alguma criança que num ano não consiga mesmo adquirir nada que eu veja que nenhuma delas surtiu efeito é que eu utilizo depois no ano seguinte essa de qualquer forma a forma como tenho feito misturando -aaa- o método de moderno movimento da escola moderna juntamente com com a parte do som da letra a frase como um todo eu acho que o importante é irmos gerindo por forma a chegar a todos e que todos consigam de uma maneira eu acho que não há uma pedagogia há um conjunto de pedagogias que a experiência nos ensina a juntar e à medida que vamos utilizando todas em sala de aula surte mais efeito nos miúdos.”</i>
Experiência Profissional	Educação Inclusiva		
	Grupo Atual	Descrição	<i>“pronto é um grupo -aaa- que tem crianças -aaa- que tem autismo tenho uma criança que vem à sala só 1 hora por dia que não consegue estar a tempo inteiro em sala de aula depois tenho outro tempo inteiro em sala de aula tem outras competências que permitem permanecer em sala de aula e realizar aprendizagens tenho outro menino também ao abrigo do 54 e do 55 que -aaa- começou a ouvir o ano passado portanto está a fazer uma aprendizagem de 2 línguas e começou a ouvir a ouvir há pouco tempo portanto também estamos aqui a ter que que utilizar o português língua não materna e depois são meninos que uns ouvem a primeira e conseguem lá captar outros temos que arranjar imensas estratégias para conseguirem adquirir a aprendizagem que nós que nós queremos mas que com persistência e a acabamos por conseguir que eles que eles acompanhem e neste momento estão todos a acompanhar o esperado para o segundo ano”</i>
Ambiente Educativo		Definição de ambiente educativo	<i>“o ambiente educativo é um sítio que promova uma aprendizagem -aaa- integral da criança e para isso é preciso ter presentes a comunidade os pais enquanto seres que se pessoas que se envolvem na aprendizagem de eles se preocupam -aaa- que participam nas atividades da escola que vêm à escola desenvolver atividades que que sabem também ouvir os filhos e os professores são todos os técnicos que estão na escola que quer nos intervalos quer em sala de aula e depois os alunos e quando isto tudo funciona em sintonia -aaa-</i>

			<i>conseguimos o ambiente educativo que pretendemos.”</i>
Ambiente Educativo	Organização do Ambiente	Ambiente educativo	<i>“eu vou organizando não organizo dependendo da atividade que se realiza e dependendo do que aquilo que eu quero trabalhar mais neles nesse assim é a sala de aula se se há algo que eles têm que estar mais concentrados e estar mais direcionados do que eu estou a falar e a participação deles é mais de grupo mas também o que estão a ver ou a fazer no quadro ou no quadro interativo então aí eu tenho-os dispostos de uma forma se é mais o trabalho que é mais de grupo e que se justifica fazer grupos as mesas em grupo para eles trabalharem também é assim quando temos atividades em que temos de tirar as mesas todas também as pomos para a parte eu dependendo do objetivo que se tem determinada atividade assim é a sala de aula.”</i>
	Flexibilidade do ambiente		<i>“é claro que sim é flexível e deve ser.”</i>
Educação Inclusiva		Definição de Educação Inclusiva	<i>“a educação inclusiva é tentar ao máximo que os alunos desenvolvam aprendizagens a em sala de sala de aula de partilham uns com os outros a desenvolvendo cada um as suas competências da melhor maneira possível.”</i>
	Desafios e Estratégias	Desafios na Inclusão	<i>“primeiro desafio é sermos chão dentro da sala de aula quando nós queremos colocar crianças que são muito dependentes em sala de aula temos ter noção que elas não se tornam independentes só porque entrar na sala é e nós temos dentro da sala 24 crianças a dessas 24 muitas vezes temos a crianças com autismo crianças com paralisia cerebral como eu já tive e outro tipo de de situações que carecem de um acompanhamento muito individualizado e nós não temos esse acompanhamento porque não é um professor do nosso 910 de educação especial que entra na sala está com essa criança 45 minutos vai fazer o resto do dia temos que ser nós e a diversificar as tarefas que que eles participam participem ao máximo na aprendizagem de na atividade que está a realizar nem sempre é assim tão simples como como nós queremos e há crianças estão em sala de aula que às vezes falam pouco que não conseguimos de forma alguma que que leiam ou leem muito pouco compreendem pouco e nós tentamos que seja que não conseguem abstrair nós tentamos ao mesmo ao máximo inclui-los que eles com os outros também que envolve</i>

			<i>competências e os outros também os ajudem que eles participem mas a forma como eles participam é sempre diferente e muitas das vezes a atividade que está a ser desenvolvida a não é assim tão simples de conseguirmos adaptar que nós não queremos uma criança ali a ver os outros fazer e muitas das vezes parece que não que não existe esta esta noção da realidade porque a inclusão é essencial é necessária mas todas as crianças são diferentes e às vezes ter crianças em sala de aula só para dizer que temos é uma forma de de nos desresponsabilizarmos daquilo que é a tarefa principal de arranjar condições para todos.”</i>
	Estratégias de Inclusão	Exemplos de casos	<i>“felizmente tenho vários tenho tenho tido alguns meninos autistas que apesar de de não desenvolverem as as as aprendizagens dos outros terem adaptações a tem tens participam sempre com os colegas e vamos diversificando o grau de exigência e às vezes até a própria atividade dentro de uma atividade é possível ser diversificada ahhhm e eles não se sentem de forma alguma excluídos ou opostos parte porque eles fazem parte do todo pronto mesmo quando às vezes reprovam e ficam na mesma turma -aaaa - acaba por acabei por ter vários meninos que que que que virão dos quais vemos resultados e que nunca e que sempre sentiram incluídos no grupo e nas aprendizagens e tive também paralesias cerebrais que inclusive praticamente não escreviam que foi só um ano mas que também conseguimos -aaa - ali também grandes resultados mas é sempre um desafio e não vou dizer que é uma coisa que se faz sozinho não é tem que procurar muito tive que pedir muita ajuda a muitas professoras que tinham mais conhecimento dentro dessas áreas e que estavam mais habituadas - aaa - pronto agora também já tenho este conhecimentos é mais fácil mas é sempre um grande desafio.”</i>
	Estratégias de Inclusão	Ambiente Educativo	<i>“Se eu trabalhar em grupos eles trabalham em grupo, se eu trabalhar individual eles fazem um trabalho individual no entanto por norma tenho sempre alguma criança ou algumas que são mais responsáveis mais cuidadosas e que acabam por criar tento que criem com essa outra criança uma afinidade especial- aaaa -que lhes permita ajudá-los com mais</i>

			<i>delicadeza alguém que tenha mais sensibilidade à situação e que consiga - aaaa -perceber o objetivo de que é inclui-lo nas atividades que estamos a realizar e isso acaba por ser algo que acaba por ser em domínio porque quando eles vêem que uma criança tem muita empatia por a outra acabam por também eles quererem ter essa e criar nos outros essa empatia portanto acaba por esta criança acaba por não ela está a ser incluída mas ela é uma do grupo não não é só porque tem esta diferença que ela deixa de ser do grupo e de fazer aquilo que consegue fazer só que nós enquanto professores temos que sempre ter a a capacidade de dinamizar por forma a que isso aconteça a que sintam isso.”</i>
	Colaboração Multidisciplinar	Trabalho em Equipa	<i>“OK - aaa -na verdade é que muitas das vezes estas crianças que precisam nem conseguem ter os recursos porque financeiramente é um investir é um investimento grande e os pais nem sempre conseguem fazê-lo e depois há os que conseguem e que de facto se se nota diferença na evolução na parte do indivíduo como um todo e depois temos também aqueles meninos que têm os apoios da escola tem algum ou outro que tem psicologia da escola mas é sempre tudo muito limitado e para poucos e para poucos - aaa - normalmente nós fazemos reuniões no início do ano letivo fazemos reuniões onde está definido no vemos em conjunto delineamos ou RTP onde fica definido o que é que pretendemos para aquele ano letivo - aaaa - e desenvolvemos normalmente estratégias em conjunto se for um aluno que tenha terapia da fala também terapia da fala juntamente com outro tipo de de terapias nós vemos por exemplo estou a recordar-me este ano quais são os sons que nós queremos que ele consiga alcançar que ele consiga alcançar a com ou que vemos que é possível alcançar e então juntos trabalhamos isso, eu o professor de educação especial a terapeuta da fala se for a nível da psicologia tentamos também falar para ver o que é que de facto pode ser feito a nível de sala de aula de interação com a criança para tentar ajudar a resolver a situação que se está a diagnosticar está-se a tornar mais vemos como prioritária mas por norma há sempre reuniões que são feitas no início do ano no fim do semestre e sempre que se justifique</i>

			<i>reunimos com os técnicos para para delinear estratégias para alterar as questões estão implementadas fazemos tudo tudo isso.”</i>
	Melhorias no Sistema Educativo	Sugestões de Melhoria	<i>“primeiro ter noção do que é a verdadeira inclusão porque a inclusão de uns não pode ser a exclusão de outros e muitas das vezes quer-se forçar a inclusão numa sala de aula de crianças que não têm capacidade para estar em sala de aula nem falamos de aprendizagens simplesmente não se sentem bem lá não conseguem -aaa- porque a situação que têm não lhes permite conseguir estar o tempo necessário ou parte dele e às vezes até estar -aaa- porque gritam porque gesticulam porque choram porque tudo e a nós eu sei que a inclusão é importante e nós tentamos ao máximo incluir todos os alunos mas temos que perceber que há situações em que o melhor da criança nem sempre é estar em sala de aula e que a inclusão não é estarem em sala de aula a inclusão é tentar que eles participem ao máximo nas atividades que conseguem que muitas das vezes não implica estar em sala de aula mas sim fora dela nos recreios em atividades sejam fora da escola nas atividades de desporto esse tipo de atividades eu acho que hoje em dia como à falta de uma falta de de recursos e de pessoas especializadas - aaa- nestas crianças e que de facto venham a fazer diferença -aaa – empurra-se um bocado tudo para o ensino regular tudo para as escolas e não é que não haja espaço para elas mas seria para alguns mais importante estar em um ambiente mais confortável e que depois sim viessem desenvolver atividades connosco em sala em escolas que também promovem atividades e que têm a parte da inclusão mas temos que perceber que inclui crianças em sala de aula não pode de alguma forma excluir os outros e hoje em dia estamos quem dita as regras está um bocadinho fora da realidade nós temos unidades temos unidades há muitas escolas que já têm unidades e que ajuda muito mas a verdade é que as crianças são com problemas são cada vez mais e temos que ter noção de que as escolas muitas das vezes não conseguem dar resposta a tantas crianças que estão – aaa - a manifestar necessidades seja inclusão de que tipo portanto claro que quando falo em sala de aula estou a falar de situações mais graves porque de resto qualquer</i>

			<i>um pode vir para a sala de aula e todos têm esse direito mas a partir do momento em que vemos que isso prejudica mais o aluno e os restantes do que do que ajuda aí nós não estamos a promover a inclusão estamos a promover a exclusão de todos portanto eu sou a favor da inclusão acho que se deve ao máximo integrar os alunos mas estar sempre atento até ponto é que essa inclusão está a ser benéfica para essa criança e para os outros.”</i>
Conselhos para Professores	Dicas e Recomendações	Orientações	<i>"que não desista às vezes é desesperante nós tentamos tentamos e pouco vimos ou nada de evolução nas crianças ter na sala uma criança que não fala ter na sala uma criança que não percebe ter na sala uma criança que nós não conseguimos perceber se nos compreende ou não parece que o nosso esforço é inglório mas não é mais cedo ou mais tarde seja o fim de 1 ano de 2 ou 3 nós estamos a fazer alguma diferença nós podemos não fazer diferença a nível de aprendizagem do português ou da matemática mas promovemos um ambiente educativo de empatia de solidariedade – aaa- não estamos só a ajudar estas crianças que tentamos incluir mas também as outras porque a inclusão é para todos não é só para crianças de alguma forma tenham necessidades mais acentuadas mas -aaa- perceberem que nós estamos num mundo onde somos todos diferentes e que as diferenças nuns são mais acentuadas que noutros é saber viver e saber ajudar saber ser solidário para com o outro que é uma coisa que faz muita falta na nossa sociedade eles podem não aprender a ler mas eles vão aprender certamente a ser melhores seres humanos de compreender melhor os outros e eles próprios a criança que que que têm dificuldades de compreensão do movimento do que quer que seja vai certamente beneficiar por isso embora tem que haver sempre a parte em que se perceba se ela consegue desenvolver estas apetências em sala de aula e se é um ambiente confortável para ela.”</i>

Apêndice O: Inquérito por Questionário às famílias de 1ºCEB



Instituto Superior
de Lisboa e Vale do Tejo

Mestrado em Educação Pré-Escolar
e Ensino do 1ºCiclo do Ensino
Básico

Inquérito por Questionário

Exmo. Sr. Encarregado de Educação,

Venho por este meio solicitar a sua colaboração no preenchimento das questões apresentadas abaixo. As suas respostas serão, exclusivamente para fins académicos e estatísticos. O seu preenchimento é de forma anónima.

Este inquérito está a ser desenvolvido no âmbito de compreender as concepções familiares perante a temática da Educação Inclusiva, incluído no desenvolvimento do projeto: Ambiente Educativo: Inclusão em Pré-escolar e 1ºCiclo. O presente projeto está a ser realizado no âmbito do Relatório Final para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico.

Bloco 1: Compreensão e Perceção da Educação Inclusiva

1. Sabe o que é a educação inclusiva? (colocar um X em apenas uma opção)

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Já ouvi falar, mas não sei exatamente o que é.

2. Na sua opinião, qual é a importância da prática de uma educação inclusiva? (colocar um X em apenas uma opção)

	1	2	3	4	5	
Nada importante						Muito importante

3. Explique em algumas palavras o que é a educação inclusiva na sua opinião.

Patrícia Andreia Gonçalves Salgueiro, nº23260



Bloco 2: Experiência com a Educação Inclusiva

4. O/A seu/sua educando/a é portador/a de alguma necessidade específica? (colocar um X em apenas uma opção)

- ☐ Sim (Se sim, preencher as restantes questões do bloco 2)
☐ Não (Se não, passar diretamente para as questões do bloco 3)

5. Se sim, qual é a natureza dessa necessidade específica? (colocar um X em apenas uma opção)

- ☐ Motora
☐ Cognitiva
☐ Perturbação do espectro autismo
☐ Outras (quais?): _____

6. Quais são os maiores desafios que enfrentou em relação à educação inclusiva do/a seu/sua educando/a?

7. Como avalia a capacidade da escola em responder às necessidades do/a seu/sua educando/a? (colocar um X em apenas uma opção)

	1	2	3	4	5	
Má	☐	☐	☐	☐	☐	Excelente

8. Quais são recursos ou suportes que a escola fornece para ajudar o/a seu/sua educando/a a participar plenamente das atividades escolares?

- ☐ Acompanhamento de um profissional especializado (ex.: psicólogo, terapeuta ocupacional, etc.)
☐ Materiais didáticos adaptados
☐ Acessibilidade física (ex.: rampas, elevadores, etc.)
☐ Outros (quais?): _____



Bloco 3: Envolvimento e Colaboração

9. Sente que a escola envolve a família nas decisões sobre a educação do/a seu/sua educando/a? (colocar um X em apenas uma opção)

	1	2	3	4	5	
<u>Nunca</u>	☐	☐	☐	☐	☐	<u>Sempre</u>

10. Se a escola desenvolver eventos e ações relacionados com a educação inclusiva, participaria? (colocar um X em apenas uma opção)

	1	2	3	4	5	
<u>Nunca</u>	☐	☐	☐	☐	☐	<u>Sempre</u>

11. Como avalia a comunicação entre a escola e a família sobre o progresso e as necessidades do/a seu/sua educando/a?

	1	2	3	4	5	
Má	☐	☐	☐	☐	☐	Muito Boa

Bloco 4: Comentários Finais

12. Tem algum comentário ou experiência que gostaria de partilhar sobre a educação inclusiva?

Muito obrigada pela sua participação.
Estagiária *Patrícia Salgueiro*.

Patrícia Andreia Gonçalves Salgueiro, nº23260

Apêndice P: Análise de Conteúdo ao Inquérito por Questionário aos EE do contexto 1ºCEB

Explique em algumas palavras o que é a educação inclusiva na sua opinião.

- "A educação inclusiva engloba todos os alunos, independentemente das suas características físicas, sociais ou capacidades de aprendizagem... Respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno."*
- "Preparação das crianças e da comunidade escolar para a inclusão da diversidade de cada pessoa"*
- "Na minha opinião a educação inclusiva é uma abordagem que permite a participação de todas as crianças e jovens no ensino regular, independentemente das suas diferenças ou dificuldades"*
- "O próprio nome diz "incluir" todas as crianças independentemente das suas diferenças e dificuldades"*
- "É a educação com todos os alunos juntos, independentemente das suas diferenças. É benéfico para os alunos todos permitindo às crianças perceber que existem diferenças e permite as crianças com alguma limitação a vivência em sociedade."*
- "A educação inclusiva visa garantir que todas as crianças e jovens, independentemente das suas necessidades educativas, tenham acesso a um ensino de qualidade e possam aprender juntos. Procura integrar todos os alunos nas escolas regulares, adaptando o ensino e o ambiente escolar às necessidades de cada um."*
- "Dar a oportunidade das crianças com deficiências estarem integradas em turmas das crianças sem deficiências."*
- "Na educação inclusiva os meninos aprendem todos juntos independentemente das suas dificuldades ou limitações."*
- "Educação inclusiva é a formação de turmas com meninos com os sem deficiência, onde todos têm acesso e*

o mesmo tipo de educação respeitando a diferença de todos."

-"Quando a educação procura que todos os estudantes sejam respeitados nas suas ações e características, implementando práticas que as respeitem e os façam evoluir, respeitando as suas diferenças."

-"Explicar como todos são envolvidos em tudo, mesmo que tenham alguma diferença ou dificuldade."

-"Integrar em contexto de sala de aula, através e com o apoio dos meios necessários, alunos com determinadas condições físicas, sociais e ou cognitivas."

-"É um movimento baseado na ideia que todos os alunos devem aprender juntos independentemente das suas diferenças."

-"Na minha opinião educação inclusiva é considerar que crianças com problemas de saúde podem estudar numa escola regular com outros alunos juntos."

-"Todos tem as suas dificuldades, é importante que sejamos tolerantes e inclusivos"

-"Penso que a educação inclusiva se traduz na tentativa de incluir no processo de aprendizagem regular/normal as crianças que, pelas suas características, podem necessitar de atenção e apoio diferente que é habitualmente dado a outras crianças."

-"Para mim educação inclusiva é a colocação de alunos com problemas psicomotores a ou com autismo numa turma dita "normal".

-"Incluir pessoas com algum tipo de incapacidade no nosso dia a dia."

-"Educação Inclusiva é quando a educação chega a todas as crianças, independentemente das suas diferenças. Com mais ou menos apoio, todos têm direito à educação."

Se sim, qual é a natureza dessa necessidade específica? Outras? Quais?	- <i>“Distúrbio da audição e da fala”</i>
Quais são os maiores desafios que enfrentou em relação à educação inclusiva do/a seu/sua educando/a?	- <i>“A falta de recursos humanos para ter maior acompanhamento.”</i> <i>-“Na escola não há terapeutica da fala, tenho de contratar fora da escola (terapeutica da fala privada.)”</i>
Quais são recursos ou suportes que a escola fornece para ajudar o/a seu/sua educando/a a participar plenamente das atividades escolares? Outros? Quais?	
Tem algum comentário ou experiência que gostaria de compartilhar sobre a educação inclusiva?	- <i>“É uma pena que a escola não tem terapeutica da fala próprio.”</i> <i>-“A própria escola – “escola A” - é um bom exemplo de educação inclusiva onde acolhe todas as crianças, permitindo aos alunos conviverem entre si, lidando desde muito cedo com as diferenças e aprendendo a respeitar e ajudar. Outro exemplo, presenciamos ontem na iniciativa “Joga Lisboa”, na Piscina do Oriente, onde as estafetas na natação foram realizadas por nadadores com deficiência e outros sem.”</i>

"A minha filha tem tido quer em contexto de sala de JI, quer em contexto de 1ºciclo várias crianças com necessidades especiais, considero muito positivo pois permite-lhes estimular competências pessoais muito importantes. É importante que toda a comunidade escolar se envolva e procure apoiar na sua medida na promoção de recursos (físicos e humanos) que permitam a inclusão de crianças c/ NEE."

"Necessidade maior divulgação e consciencialização do que é ser inclusivo, formas de agir e envolver mais dada a comunidade escolar."

"No desenvolvimento de uma educação inclusiva, torna-se fundamental a criação de um ambiente físico acessível e o uso de mais recursos humanos."

"Tenho quatro filhos, todos passaram por esta escola. 2 tem necessidades especiais e a escola sempre foi incansável. Precisa sempre de mais pessoal e mais materiais/formação mas considero que isso seja um problema da nossa sociedade."

"Sim, gostaria de salientar que considero muito importante esta educação inclusiva pois me parece beneficiar, de uma forma geral, todas as diferentes crianças, com diferentes características. Ainda assim, penso que a avaliação de uma potencial educação inclusiva deve ter em conta a relação custo/benefício para todas as crianças na/da sala, nomeadamente, quando essa integração possa prejudicar a aprendizagem de todos os colegas gravemente e sem uma vantagem significativa para ninguém."

"Para uma verdadeira educação inclusiva, é fundamental a existência de recursos humanos especializados, para o acompanhamento e apoio destas crianças. "Fechá-las" numa sala não é solução mas sim mais acompanhamento, consoante as necessidades da criança, em sala de aula, em atividades com a turma, promovendo a inclusão, autonomia, a aprendizagem e a interação social. A falta de "adultos" atrasa o desenvolvimento, a interação social e promove a exclusão, a frustração e a tristeza. O meu filho é feliz quando faz parte de... e a escola com poucos recursos desdobra-se para que ele chegue a todos. É um menino feliz mas

com mais apoio seria muito mais feliz."

Apêndice Q: Planificação História “Violeta, a menina que consegue voar”

2º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB)			
Componente Curricular	Data	Duração	Nº de Alunos
Português	07/04/2025	2h	21

Componentes Curriculares/ <i>Domínios/ Subdomínios</i>	Conteúdos (Integrados nas Aprendizagens Essenciais)	Atividades/ <u>Procedimentos</u>	Descritores do PASEO	Recursos Humanos/ Materiais/ Temporais	Avaliação (a avaliação é realizada através da análise de:)
Português <i>Leitura-Escrita</i>	Compreender narrativas literárias (temas, experiências e valores). Identificar	Debate sobre a história. (Em grande grupo é realizado uma partilha de ideias sobre a história para compreender a perceção dos alunos sobre a mesma.)	Conhecedor/ sabedor/culto/ informado	Recursos Humanos: Docente Alunos Estagiária Recursos Materiais: Livro físico; Almofadas.	Grelha de observação. Participação. Interesse.

<u>Leitura</u>	informação explícita no texto. Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, gestual, corporal, musical, plástica).		Leitor Sistematizador/organizador Leitor		
	Educação Artística – Artes Visuais <i>Apropriação e Reflexão</i>	Mobilizar a linguagem elementar das artes visuais (cor, forma, linha, textura, padrão, proporção e desproporção, plano, luz, espaço, volume, movimento, ritmo, matéria, entre outros), integrada	Construção do seu “Eu” (Em grande grupo dentro de molde de uma pessoa desenhado em papel de cenário, as crianças devem escrever os seus medos/diferenças.)	Criativo Respeitador da diferença/ do outro	Papel de cenário; Material de desenho/pintura.

<i>Experimentação e Criação</i> Cidadania e Desenvolvimento <i>1ºGrupo</i>	em diferentes contextos culturais. Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho – incluindo esboços, esquemas, e itinerários; técnica mista; assemblage; <i>land’art</i>; escultura, maquete; fotografia, entre outras) nas suas experimentações; físicas e/ou digitais. Direitos Humanos				
--	---	--	--	--	--

Apêndice R: Planificação “Aprendizagem Cooperativa do Texto Descritivo”

2º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB)			
Componente Curricular	Data	Duração	Nº de Alunos
Português	28/05/2025	2h	21
	29/05/2025	2h	
	05/06/2025	1h30	

Componentes Curriculares/ <i>Domínios/ Subdomínios</i>	Conteúdos (Integrados nas Aprendizagens Essenciais)	Atividades/ <u>Procedimentos</u>	Descritores do PASEO	Recursos Humanos/ Materiais/ Temporais	Avaliação (a avaliação é realizada através da análise de:)
Cidadania e Desenvolvimento <i>1º Grupo</i> Português	Direitos Humanos			Recursos Humanos: Docente Alunos Estagiária Recursos Materiais: Imagem em suporte físico	Grelha de observação. Participação. Interesse.

<i>Oralidade</i>	<u>Escrita</u>	Apresentar oralmente as suas ideias com clareza, fluência e vocabulário adequado.	Apresentação de imagem. Solicitar aos alunos que descrevam oralmente o que observam. Registo das ideias no quadro (palavras/frases – chuva de ideias).	Conhecedor/ sabedor/culto/ informado Leitor	ou digital Quadro branco e marcadores
	<u>Expressão</u>	Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras. Variar adequadamente a prosódia e o ritmo discursivo em função da finalidade comunicativa. Formular perguntas, pedidos e respostas a questões	Exploração oral: “O que é um adjetivo?” Consulta de dicionário (Priberam ou de sala) para definição de “adjetivo”. Sublinhar no registo do quadro os adjetivos presentes. Propor aos alunos novas frases com adjetivos adicionais.	Sistematizador/ organizador Leitor Criativo	Dicionários (impresso ou digital) Quadro e marcadores

	considerando a situação e o interlocutor.		Respeitador da diferença/ do outro		
<i>Leitura e Escrita</i> <u>Escrita</u>	Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar). Redigir textos coerentes e coesos com recurso a elementos como a concordância entre constituintes, a correlação de tempos verbais, a	Breve conversa orientadora após descrição da imagem: “O que vemos? Como podemos descrever as coisas/pessoas/animais que estão na imagem? Através da imagem descrita, a turma denomina um adjetivo correspondente (ex: “grande”). De seguida, será feito uma análise coletiva das variações e construção da tabela com colunas correspondentes ao género e número do adjetivo. Cada aluno, preenche a sua tabela com os respetivos adjetivos selecionados através		Tabela para preenchimento dos adjetivos (em anexo).	

<i>Educação Literária</i>	sinonímia e a pronominalização. Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações).	da imagem. Divisão da turma em pares. Cada par, preenche a sua planificação do texto, de acordo com a temática.		Tabela de planificação, textualização e revisão	
<i>Leitura e Escrita</i> <u>Escrita</u>	Articular segmentos do texto através do emprego de elementos gramaticais que marcam relações de tempo e causa. Utilizar o ponto final na delimitação de frases e a vírgula	Construção de um texto descritivo com base nas ideias descritas na planificação.			

Gramática	em enumerações e em mecanismos de coordenação. Proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista. Identificar a classe de palavras: adjetivos. Identificar o adjetivo como palavra que qualifica o nome. Flexão dos adjetivos em género e número.	Realizar ilustração do animal.	Criativo	Folhas de papel A4;	
	Educação Artística Integrar a linguagem das				

- Artes Visuais <i>Experimentação e Criação</i>	artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho – incluindo esboços, esquemas, entre outras) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais. Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação.		Respeitador da diferença/ do outro	Lápis de carvão; Borracha; Lápis de cor; Lápis de cera; Canetas de filtro.	
Português <i>Oralidade</i>	Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras.	Apresentação do animal ao restante grupo. (As crianças apresentam o seu animal com base no texto e na ilustração realizada.)		Cartolinas com texto e ilustração.	

<u>Expressão</u>	Variar adequadamente a prosódia e o ritmo discursivo em função da finalidade comunicativa.				
<i>Educação Literária</i>	(Re)contar histórias.				

Apêndice S: Tabela Adjetivos

Adjetivo	Gênero		Número	
	feminino	masculino	Singular	plural

Apêndice T: Planificação de Texto Descritivo

Nome do Animal:

Onde vive:
(Vive em casa, no oceano, na selva...)

Características Físicas:
(Qual é o tamanho? A cor? Tem pelo, penas ou escamas? Quantas patas?...)

Como se comporta?
(É calmo ou agitado? É brincalhão? É dorminhoco?...)

O que come?

(Como é a alimentação do animal? O que gosta de comer?...)

Que sons faz o animal?

(Ladra? Mia? Ruge? ...)

Outras características:

Apêndice U: Reflexão “*De que modo a aprendizagem cooperativa é promotora da inclusão?*”

Na última semana realizei uma intervenção no meu contexto de estágio, onde promovi a aprendizagem cooperativa. A intervenção consistiu numa sequência didática na componente do português, com o conteúdo do texto descritivo.

Nesta sequência didática, inicialmente existiu um debate sobre uma imagem onde as crianças davam o seu contributo sobre o que estava presente na imagem que estava demonstrada no *tablet* interativo, todos estes contributos foram escritos no quadro e após essa parte as crianças eram desafiadas a trabalhar em pequenos grupos para planificar, escrever e ilustrar um animal fantástico. Neste aspeto era realizada uma aprendizagem em trabalho cooperativo incluindo todas as crianças do grupo, o que originou a questão de partida desta reflexão: “De que modo a aprendizagem colaborativa é promotora da inclusão?”

Na minha ótica, no que concerne a educação, existem pilares nos quais a mesma se deve basear, sendo estes: diversidade e a inclusão. Estando esta última presente no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) de 2017, onde o mesmo refere que

A escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos. (p.13)

Deste modo, é seguro afirmar que o princípio chave da inclusão é o direito à educação, independentemente da situação pessoal, no que concerne as ditas especificidades de cada um, sejam elas: mentais, motoras ou o contexto pessoal de cada criança.

Enquanto futura docente, defendo que a inclusão é parceira de práticas educativas sustentadas em compreender acima de tudo as necessidades dos alunos, no entanto, não é compreender apenas dos alunos com necessidades específicas, mas de todo o grupo de alunos. Compreender as necessidades de todos os alunos, é, na minha ótica um modo de colocar as crianças no centro do processo de ensino-aprendizagem, respeitando assim um paradigma de aprendizagem. Cosme et al. (2021) defendem esta questão ao afirmar que “no paradigma da aprendizagem, é atribuído às crianças e jovens o lugar central no ato educativo, remetendo o professor para uma ação meramente instrumental.” (p.17)

No entanto, no âmbito desta reflexão, considero importante definir o que é a aprendizagem

cooperativa, para desenvolver uma reflexão mais profunda e relacionar a mesma com o processo de inclusão. Lencastre (2021) defende que “a aprendizagem cooperativa é um modelo de ensino e aprendizagem em que os estudantes trabalham em pequenos grupos, discutem com os seus colegas e se ajudam na compreensão e na resolução de problemas.”

Considero que proporcionar às crianças ambientes em que possam trabalhar com os seus pares, é estimular a partilha entre os mesmos. Esta partilha está no cerne do desenvolvimento do processo de aprendizagem. Cosme et al. (2021) citam Bruner (2000) para defender a afirmação anterior, quando refletem sobre o paradigma da aprendizagem, ao referir que

a cooperação e a partilha no grupo-turma assumem um papel nuclear no desenvolvimento e na afirmação do processo de aprendizagem (...) Esta opção parece corresponder à valorização de um modelo pedagógico preocupado com a interpretação e a compreensão da realidade e não tanto com o acesso à perfeição do conhecimento factual. (p.18)

É extremamente importante referir que estes pressupostos do paradigma da aprendizagem, colocam o aluno como elemento principal do processo ensino-aprendizagem, e na minha ótica, colocar o aluno nesta posição e utilizar práticas educativas que o promovam, é participar no processo de inclusão.

Por fim, para responder à questão inicial desta reflexão: - “De que modo a aprendizagem cooperativa é promotora da inclusão?” Considero que realizar uma aprendizagem cooperativa, é colocar as crianças em posição de partilha e discussão acerca das várias temáticas, é praticar práticas educativas onde as crianças sejam expostas a um ambiente educativo onde são ouvidas e aceites tanto por crianças que são os seus pares como por docentes, e essa aceitação é, na minha ótica, sinónimo de inclusão.

Referências Bibliográficas:

Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.

Lencastre, J. (2021). IDEAdigital #38: O modelo pedagógico de Aprendizagem Cooperativa. IDEA.UMINHO. <https://idea.uminho.pt/pt/ideadigital/entradas/Paginas/entrada38.aspx>

Martins G., Gomes C., Brocardo J., Pedroso J., Carrillo J., Silva L., Encarnação M., Horta M., Calçada M., Nery R., Rodrigues S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Apêndice V: Planificação “A Manta”

2º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB)			
Componente Curricular	Data	Duração	Nº de Alunos
Português	12/03/2025	2h	21
	13/03/2025	2h	
	14/03/2025	1h30	

Componentes Curriculares/ <i>Domínios/ Subdomínios</i>	Conteúdos (Integrados nas Aprendizagens Essenciais)	Atividades/ <u>Procedimentos</u>	Áreas de Competências do PASEO	Recursos Humanos/ Materiais/ Temporais	Avaliação (a avaliação é realizada através da análise de:)
Português <i>Educação Literária</i>	Compreender narrativas literárias (temas, experiências)	Leitura da história “A manta, uma história ais quadrinhos (de tecido)” de Isabel Minhós Martins	Conhecedor/ sabedor/culto/ informado	Recursos Humanos: Docente Alunos Estagiária	Observação Participante

<i>Leitura-Escrita</i>	e valores).	(desenvolver um canto de leitura com almofadas)	Leitor	Recursos Materiais: Livro físico; Almofadas.	Grelha de Avaliação
	<u>Leitura</u> Identificar informação explícita no texto. Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, gestual, corporal, musical, plástica).	Debate sobre a história. (Em grande grupo é realizado uma partilha de ideias sobre a história para compreender a perceção dos alunos sobre a mesma.)	Sistematizador/ organizador Leitor		
	<u>Escrita</u> Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar). Redigir textos coerentes e coesos com recurso a	Escrita de um texto que relate uma memória pessoal de cada criança. (Cada criança escreve o próprio texto numa folha pautada para posterior correção, após correção, passam o mesmo para o caderno diário)	Criativo		
				Material de escrita; Folhas pautadas;	

	elementos como a concordância entre constituintes, a correlação de tempos verbais, a sinonímia e a pronominalização. Utilizar o ponto final na delimitação de frases e a vírgula em enumerações e mecanismos de coordenação.				
<u>Oralidade</u>	Planear, produzir e avaliar os próprios textos.				
<i>Expressão</i>	Recontar histórias e narrar situações vividas e imaginadas.		Criativo		

Matemática					
<i>Geometria e Medida</i>	Identificar, interpretar e descrever relações espaciais, situando-se no espaço em relação os outros e aos objetos.	Construção da manta de turma. (As crianças devem, individualmente, numa folha quadriculada, realizar um esboço do produto final da manta de turma considerando os quadrados existentes. Exemplo: se a manta fica com cinco quadrados na horizontal e dois na vertical.	Participativo/ Colaborador Questionador Comunicador	Folhas quadriculadas; Material de escrita.	
<i>Raciocínio Matemático</i>	Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões.	Depois devem apresentar à restante turma as suas hipóteses e em grande grupo debater as várias opções).			
Cidadania e Desenvolvimento					
<i>1º Grupo</i>	Direitos Humanos				

Apêndice W: Planificação Medições na Escola

2º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB)			
Componente Curricular	Data	Duração	Nº de Alunos
Matemática	14/05/2025	2h	21

Componentes Curriculares/ <i>Domínios/ Subdomínios</i>	Conteúdos (Integrados nas Aprendizagens Essenciais)	Atividades/ <u>Procedimentos</u>	Áreas de Competências do PASEO	Recursos Humanos/ Materiais/ Temporais	Avaliação (a avaliação é realizada através da análise de:)
Matemática <i>Geometria e Medida</i> <u>Comprimento</u> <u>Medição e unidades de medida</u>	Reconhecer o metro e o centímetro como unidades de medida convencionais, relacioná-las e fazer medições	Medições na escola: (A turma será dividida em dois grupos.	Informação e comunicação. Raciocínio e resolução de problemas. Pensamento crítico e	Recursos Humanos: Docente Alunos Estagiária Recursos Materiais: Guia.	Observação Participante

	usando estas unidades.	Será distribuído um guia para cada grupo onde constam várias medidas. Com o auxílio de uma fita métrica as crianças terão de andar pela escola e descobrir objetos com as medições.) Alturas da turma: (Com o apoio de uma régua de 2M desenhada em papel de cenário, as crianças irão descobrir as alturas dos seus pares. As crianças marcam a altura dos seus pares. O papel de cenário irá ficar colado na sala de aula, para em anos posteriores verem o crescimento dos seus pares.)	pensamento criativo. Relacionamento interpessoal. Desenvolvimento pessoal e autonomia.	Fitas métricas. Papel de cenário com régua desenhada. Canetas de feltro.	
--	------------------------	--	---	---	--

Apêndice X: Link *Webfólio* de Documentação de Apoio ao RF

<https://padlet.com/patriciasalgueiroisce/documenta-o-de-apoio-ao-relat-rio-final-d680gz1i3mj7drpm>