



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

PV – ESEV 2024

Inclusão e Levantamento de Acomodações Curriculares em Educação Visual e Educação Tecnológica

Ana Rita Nogueira Pinto

Inclusão e Levantamento de Acomodações Curriculares em Educação Visual e Educação Tecnológica

Ana Rita Nogueira Pinto

2024



Inclusão e Levantamento de Acomodações Curriculares em Educação Visual e Educação Tecnológica

Ana Rita Nogueira Pinto

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Catarina Sousa
Professora Doutora Paula Xavier

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Ana Rita Nogueira Pinto, com o cartão de cidadão n.º 14626106, válido até 04.09.2030, do curso de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básica da Escola Superior de Educação de Viseu, declara, sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 1 de novembro de 2024

O(A) Aluno(a)



Agradecimentos

Gostaria de expressar o meu profundo agradecimento a todos os que contribuíram para a viabilização deste relatório. Em particular, quero reconhecer as minhas orientadoras da Escola Superior de Educação de Viseu, Professora Catarina Carneiro de Sousa e Paula Xavier, pela sua incansável ajuda, disponibilidade e pela partilha de valores e conhecimentos indispensáveis à realização deste trabalho de investigação.

Agradeço também aos demais docentes do curso de Educação Visual e Educação Tecnológica do 2ºCEB, pelo apoio e pela orientação prestados ao longo deste percurso.

Um reconhecimento especial às professoras cooperantes Ana Luísa Baptista e Paula Vilhena, da Instituição de Acolhimento do Agrupamento de Escolas de Vouzela, pela ajuda e pela confiança que depositaram nos desafios lançados.

Não posso deixar de reconhecer a minha família, pela oportunidade, pela dedicação e pelo amor que sempre me proporcionaram. Por fim, agradeço aos meus colegas de estágio e amigos, Roberto Couto e Beatriz Cordeiro, pela partilha de conhecimentos e experiências que enriqueceram este processo.

A todos, o meu sincero agradecimento.

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio organiza-se em duas partes distintas. A primeira parte (Parte I) consiste numa descrição e reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas durante a Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Na segunda parte (Parte II), é apresentado o Trabalho de Investigação, no qual, o objetivo geral foi conhecer percepções e descrever as Acomodações Curriculares utilizadas por uma amostra de professores ($N=21$) de Educação Visual e Educação Tecnológica do 2.º Ciclo do Ensino Básico. A maioria dos/as participantes eram mulheres (71.4%), tinham idades na casa dos 46 ou mais anos (90.5%), pertenciam ao grupo de recrutamento 240 (85.7%) e tinham um tempo de serviço superior a 25 anos. A investigação adotou uma abordagem quantitativa, tendo sido utilizado um questionário especificamente construído para este estudo, aplicado em formato *online* (*Google Forms*) após resposta favorável por parte da Direção-Geral da Educação. O questionário foi elaborado para recolher dados de caracterização sociodemográfica, informação sobre formação e experiência na educação inclusiva, assim como percepções e frequência de implementação de diferentes Acomodações Curriculares, no geral e de acordo com as necessidades específicas dos alunos. Em termos dos principais resultados, 66.7% dos participantes referiu não ter recebido formação inicial na área da educação inclusiva, ainda que a frequência de formação contínua tenha sido mencionada por 61.9% da amostra. A larga maioria mencionou ter experiência na implementação de medidas de apoio à aprendizagem e inclusão universais, seletivas e adicionais, bem como o recurso a Acomodações Curriculares (uma das medidas universais), o tamanho das turmas, maiores ou menores, foi apontado como um dos obstáculos ou facilitadores, respetivamente, na implementação de Acomodações Curriculares. No mapeamento/levantamento de Acomodações Curriculares de acordo com diferentes problemáticas, verificou-se uma disparidade de respostas, com uma parte da amostra a referir a falta de experiência e conhecimento (entre 7 a 13 participantes, nas diferentes situações) e outra a descrever diferentes Acomodações Curriculares, no geral, ajustadas às necessidades específicas em análise. Destaca-se a disparidade de experiências e domínio por parte dos participantes a evidenciar a necessidade de continuar a investir na formação inicial e contínua dos professores, para que sintam capazes de aplicar eficazmente as Acomodações Curriculares que se revelaram necessárias como a organização de pequenos grupos, apresentação de situações da vida real, uso de materiais concretos e ensino em pequenos grupos. A promoção de uma cultura de apoio mútuo e a partilha de boas práticas, envolvendo os docentes, poderá ser fundamental para a criação de um ambiente educativo que fomenta o desenvolvimento integral de todos os alunos. Além disso, é imprescindível que as escolas e as instituições de formação de professores continuem a priorizar estas áreas, com o intuito de enfrentar os desafios da educação inclusiva e assegurar uma aprendizagem de qualidade para todos.

Palavras-chave: Inclusão, Levantamento, Acomodações Curriculares, Educação Visual, Educação Tecnológica.

Abstrat

This Final Internship Report is organized into two distinct parts. The first part (Part I) consists of a description and critical reflection on the teaching practices developed during the Supervised Teaching Practice, within the scope of the Visual Education and Technological Education subjects, in the 2nd Cycle of Basic Education. In the second part (Part II), the Research Work is presented, in which the general objective was to learn about the perceptions and describe the Curricular Accommodations used by a sample of teachers (N=21) of Visual Education and Technological Education in the 2nd Cycle of Basic Education. Most of the participants were women (71.4%), aged 46 or over (90.5%), belonged to recruitment group 240 (85.7%) and had more than 25 years' service. The research adopted a quantitative approach, using a questionnaire specifically designed for this study, applied online (Google Forms) after a favorable response from the Directorate-General for Education. The questionnaire was designed to collect data on sociodemographic characterization, information on training and experience in inclusive education, as well as perceptions and frequency of implementation of different Curricular Accommodations, in general and according to the specific needs of the students. In terms of the main results, 66.7% of the participants reported not having received initial training in the area of inclusive education, although attending ongoing training was mentioned by 61.9% of the sample. The vast majority mentioned having experience in implementing universal, selective and additional learning and inclusion support measures, as well as the use of Curricular Accommodations (one of the universal measures), the size of classes, whether larger or smaller, was pointed out as one of the obstacles or facilitators, respectively, in implementing Curricular Accommodations. In the mapping/survey of Curricular Accommodations according to different problems, there was a disparity in responses, with part of the sample referring to a lack of experience and knowledge (between 7 and 13 participants, in the different situations) and another describing different Curricular Accommodations, in general, adjusted to the specific needs under analysis. The disparity in experience and mastery on the part of the participants highlights the need to continue investing in the initial and ongoing training of teachers, so that they feel able to effectively apply the Curricular Accommodations that proved necessary, such as organizing small groups, presenting real-life situations, using concrete materials and teaching in small groups. Promoting a culture of mutual support and the sharing of good practices, involving teachers, could be key to creating an educational environment that fosters the all-round development of all students. In addition, it is essential that schools and teacher training institutions continue to prioritize these areas in order to meet the challenges of inclusive education and ensure quality learning for all.

Keywords: Inclusion, Survey, Curricular Accommodations, Visual Education, Technological Education.

Índice Geral

Índice de Figuras.....	VII
Índice de Tabelas	IX
Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	VIII
Nota Introdutória	1
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos.....	2
2. Análise das práticas observadas e concretizadas na Prática de Ensino Supervisionada I, II e III.....	8
2.1. Prática de Ensino Supervisionada I	8
2.2. Prática de Ensino Supervisionada II	9
2.3. Prática de Ensino Supervisionada III	13
3. Apreciação crítica das competências profissionais desenvolvidas nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica na Prática de Ensino Supervisionada I, II e III	20
3.1. Prática de Ensino Supervisionada I	20
3.2. Prática de Ensino Supervisionada II	22
3.3. Prática de Ensino Supervisionada III	25
Parte II – Trabalho de Investigação	29
Introdução	30
1. Enquadramento Teórico	32
1.1. Inclusão	32
1.2. Aspetos da Ação para a Inclusão.....	35
1.3. O papel do professor para uma escola inclusiva.....	44
1.4. Educação Visual e Educação Tecnológica	47
2. Metodologia	55
2.1. Tipo de Investigação.....	55
2.2. Participantes.....	56
2.3. Técnicas e Instrumentos de Pesquisa.....	59
2.4. Procedimentos para a concretização deste estudo.....	60
2.5. Análise dos dados.....	60
3. Apresentação dos Resultados.....	62
3.1. Perspetivas dos/as professores/as: Formação e experiência na Educação Inclusiva	62
3.1.1. Perspetivas dos/as professores/as: Importância atribuída às Acomodações Curriculares	66
3.2. Recurso a/frequência de utilização de diferentes Acomodações Curriculares	75

3.3.1	Recurso a Acomodações Curriculares de tipo ambiental.....	75
3.3.2.	Recurso a Acomodações Curriculares de tipo <i>organizacional</i>	77
3.3.3.	Recurso a Acomodações Curriculares de tipo <i>motivacional</i>	79
3.3.4.	Recurso a Acomodações Curriculares de tipo de <i>apresentação</i>	81
3.3.5.	Recurso a Acomodações Curriculares de tipo <i>avaliação</i>	83
3.3.	Implementação de Acomodações Curriculares em função das necessidades específicas dos alunos	85
4.	Conclusões	106
5.	Referências Bibliográficas	116
6.	Anexos	121
	Anexo A – Aprendizagens Essenciais de Educação Visual	121
	Anexo B – Aprendizagens essenciais de Educação Tecnológica	123
	Anexo C – Lista de Verificação de Acomodações- Manual de apoio à Prática ...	125
	Anexo D - Aprovação do Inquérito.....	126
	Anexo E- Nota Metodológica.....	127
	Anexo F- Declaração.....	129

Índice de Figuras

Figura 1- Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.....	36
Figura 2- Caracterização sociodemográfica e profissional: Género.....	56
Figura 3- Caracterização dos participantes por idades.....	57
Figura 4- Habilitação académica dos participantes.....	57
Figura 5- Grupo de recrutamento.....	58
Figura 6- Habilitação.....	58
Figura 7- Tempo de experiência profissional.....	59
Figura 8- Situação profissional.....	59
Figura 9- Formação inicial na área da Educação Especial e Educação Inclusiva.....	62
Figura 10- Formação contínua na área da Educação Especial e Educação Inclusiva.....	63
Figura 11- Experiência na aplicação de Medidas Universais.....	64
Figura 12- Experiência na aplicação de Medidas Seletivas.....	65
Figura 13- Experiência na aplicação de Medidas Adicionais.....	65
Figura 14- Importância atribuída às Acomodações Curriculares no contexto da prática pedagógica.....	66
Figura 15- Importância atribuída às Acomodações Curriculares de tipo ambiental.....	67
Figura 16- Importância atribuída às Acomodações Curriculares de tipo organizacional	68
Figura 17- Importância atribuída às Acomodações Curriculares de tipo motivacional.....	68
Figura 18- Importância atribuída às Acomodações Curriculares de tipo de apresentação.....	69
Figura 19- Importância atribuída às Acomodações Curriculares de tipo de avaliação.....	70
Figura 20- Oportunidade para se movimentar na sala de aula.....	76
Figura 21- Organização de pequenos grupos.....	77
Figura 22- Utilização de espaços exteriores.....	77
Figura 23- Utilização de caixas para guardar materiais.....	78
Figura 24- Código de cores.....	78
Figura 25- Ensino da gestão de tempo.....	79
Figura 26- Apresentação de situações da vida real.....	80
Figura 27- Reforço positivo.....	80
Figura 28- Uso de materiais concretos.....	81
Figura 29- Ensino em pequenos grupos.....	82
Figura 30- Uso da tecnologia.....	82

Figura 31- Verificação regular da compreensão de conteúdos e instruções.....	83
Figura 32- Uso de pistas visuais.....	83
Figura 33- Debates/brainstorming	84
Figura 34- Uso de vocabulário previamente ensinado.....	84

Índice de Tabelas

Tabela 1- Dificuldades na aplicação de Acomodações Curriculares	72
Tabela 2- Apoios e facilitadores de Acomodações Curriculares	74
Tabela 3- Recurso a Acomodações Curriculares em função das necessidades dos/as alunos/as com dificuldades sensoriais do tipo auditivo.....	86
Tabela 4- Recurso a Acomodações Curriculares em função das necessidades dos/as alunos/as com dificuldades sensoriais do tipo visual	88
Tabela 5- Recurso a Acomodações Curriculares em função das necessidades dos/as alunos/as perante situações de alunos/as com Perturbação do Espectro do Autismo	90
Tabela 6- Recurso a Acomodações Curriculares em função das necessidades dos/as alunos/as perante situações de alunos/as com dificuldades cognitivas.....	93
Tabela 7- Recurso a Acomodações Curriculares em função das necessidades dos/as alunos/as perante situações de alunos/as com Perturbação de Hiperatividade/Défice de atenção.....	95
Tabela 8- Recurso a Acomodações Curriculares em função das necessidades dos/as alunos/as perante situações de alunos/as com Perturbação da Aprendizagem Específica	97
Tabela 9- Recurso a Acomodações Curriculares em função das necessidades dos/as alunos/as com problemas na coordenação motora manual.....	100
Tabela 10- Recurso a Acomodações Curriculares em função das necessidades dos/as alunos/as com Parálisia Cerebral.....	102
Tabela 11- Recurso a outras Acomodações Curriculares em função das necessidades dos/as alunos/as	104

Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

Nota Introdutória

As Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) I, II e III, realizadas ao longo do Mestrado, tiveram lugar na Escola Básica de Campia e no Agrupamento de Escolas de Vouzela, sob a orientação das professoras cooperantes Ana Luísa Baptista e Paula Vilhena. Estas professoras acolheram-nos de forma generosa e demonstraram-se sempre disponíveis para prestar apoio, o que foi determinante para o desenvolvimento dos estágios de acordo com a normalidade desejada e para uma integração positiva nas diferentes turmas.

O estágio em PES I, no final do primeiro ano, constituiu um marco significativo, influenciando os dois semestres subsequentes de PES II e PES III. Este estágio possibilitou-nos observar a prática pedagógica da professora cooperante, permitindo uma compreensão aprofundada da organização e dinâmica das aulas. A observação atenta que realizámos foi fundamental para, no segundo ano do Mestrado, aplicarmos, no estágio prático de lecionação das disciplinas de Educação Visual e Educação tecnológica, os conhecimentos adquiridos e refletidos.

A experiência em contexto de sala de aula proporcionou-nos uma aprendizagem e evolução pedagógica essenciais, ao percecionamos um entendimento da realidade diária de um professor, incluindo as dificuldades específicas à profissão e os sucessos alcançados com os alunos. Assim, as PES II e III constituíram o primeiro contacto com os procedimentos essenciais para que um docente pudesse interpretar e avaliar os métodos mais eficazes para a aquisição de aprendizagens pelos alunos, o que permitiu alcançar os conhecimentos fundamentais para uma prática de lecionação mais efetiva.

As Práticas de Ensino Supervisionadas I, II e III, portanto, representaram o culminar prático de todos os conhecimentos teóricos assimilados ao longo do Mestrado. Ao constituírem um pilar fundamental para um melhor conhecimento da realidade escolar e para um desenvolvimento substancial enquanto futura professora, estas práticas alicerçaram de forma concreta e segura a minha formação e preparação, atribuindo ferramentas, conhecimentos e confiança essenciais para a prática da docência.

1. Contextualização dos estágios desenvolvidos

A) Escola Básica de Campia

A Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada I teve lugar no Agrupamento de Escolas de Vouzela e Campia (AGEVC), localizado em Vouzela, uma vila pertencente ao distrito de Viseu, que compreende nove freguesias. O território abrange uma área de 193,69 km², com uma população de 9.982 habitantes, caracterizando-se por um povoamento disperso.

O Agrupamento de Escolas de Vouzela e Campia (AGEVC) foi oficialmente constituído a 24 de abril de 2013, durante o processo de inclusão da Escola Secundária de Vouzela e do Agrupamento de Escolas de Campia. Este agrupamento inclui diversos estabelecimentos de ensino, designadamente a Escola Secundária de Vouzela, que abrange o 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, bem como uma Escola Básica com 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico localizada em Campia, um Centro Escolar com Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico em Cambra, uma Escola Básica com 1.º Ciclo em Viladra, e três Jardins de Infância situados em Campia, Rebordinho e Viladra.

De acordo com a autoavaliação efetuada pelo AGEVC, a média de alunos por nível de ensino é a seguinte: oitenta e dois alunos em Educação Pré-Escolar, noventa e seis alunos no 1.º Ciclo do Ensino Básico, trinta e sete alunos no 2.º Ciclo do Ensino Básico, duzentos e trinta alunos no 3.º Ciclo do Ensino Básico, dez alunos no Curso de Educação e Formação (CEF), cento e noventa e um alunos no Ensino Secundário, cento e quinze alunos no Curso Científico-Humanísticos e setenta alunos em Cursos Profissionais.

No que se refere aos recursos humanos do AGEVC, esta conta com um total de cento e quarenta e seis colaboradores, incluindo noventa e três docentes, quarenta e dois assistentes operacionais, um encarregado operacional, oito assistentes técnicos, um chefe de serviços de administração escolar e dois técnicos superiores. A população estudantil ascende a seiscentos e quarenta e nove alunos. Em termos socioeconómicos, existem disparidades notáveis na área onde os estabelecimentos de ensino estão inseridos; segundo informações do AGEVC, 36% dos alunos beneficiam de apoios da Ação Social Escolar.

A caracterização das turmas é realizada com base nas informações disponibilizadas pela professora cooperante. A turma do 5.º ano é composta por 19

alunos, sendo 11 rapazes e 8 raparigas, com idades variando entre os 9 e os 11 anos. A maioria dos alunos reside na freguesia de Campia (7 alunos), enquanto os restantes estão distribuídos por aldeias vizinhas, como Cambra (6), Alcofra (3) e Arca (1). Relativamente ao sucesso escolar, regista-se a presença de três alunos com histórico de retenção em anos anteriores, sendo que dois deles sofreram duas retenções, uma no 5.º ano e o outro no 2.º ano.

A turma do 6.º ano é constituída por 15 alunos, dos quais 10 são rapazes e 5 são raparigas, com idades que variam dos 9 aos 12 anos. A maioria reside na freguesia de Campia (11 alunos), e os restantes distribuídos por aldeias da região: Cambra (3), Alcofra (2) e Varzielas (1). Nesta turma, dois alunos não frequentam a disciplina de Educação Tecnológica devido à sua inscrição no Curso Básico de Música do Ensino Artístico Especializado (Jobra).

No que diz respeito às necessidades educativas especiais, três alunos apresentam essa condição: um com perturbação de hiperatividade e défice de atenção, outro com surdez bilateral profunda e um terceiro com uma perturbação do espectro de autismo leve - nível 1. Os três alunos têm adaptações curriculares não significativas e, um deles, beneficia de apoio psicopedagógico, reforçando o processo de aprendizagem através de medidas adicionais e adaptações curriculares.

A sala de Educação Visual e Tecnológica está situada no primeiro piso. O interior da sala conta com uma parede equipada com cabides para que os alunos possam deixar os casacos e mochilas, promovendo uma organização eficaz no espaço. A sala apresenta uma boa luminosidade natural, face à presença de dez janelas em um dos seus lados. A disposição das mesas está organizada em 'U', o que realça a exposição dos conteúdos, tendo como pontos focais a área circundante ao quadro, a secretária da docente e a própria professora. Esta organização permite uma circulação fluida pelo interior e exterior do 'U', facilitando o acompanhamento das atividades práticas. As mesas, de formato retangular, são dispostas de modo a garantir que cada aluno tenha um espaço de trabalho individual, minimizando interferências nas atividades dos colegas.

A sala dispõe de bancadas equipadas com materiais e recursos acessíveis aos alunos durante as aulas, incluindo tornos que auxiliam nas atividades práticas. Nas extremidades, estão localizadas bancadas de apoio e um lavatório, que possibilita aos alunos higienizarem as mãos antes e após a realização dos seus trabalhos, bem como limparem os materiais sujos após a utilização de projetos com cola, tinta ou outros

produtos. Há ainda uma mufla disponível, que permite aos alunos desenvolverem peças em barro e cerâmica.

Em termos de organização dos materiais, a sala conta com um espaço de arrumação que tem armários onde os alunos podem colocar os seus materiais, estando também disponíveis ferramentas, cartolinas, cola, manuais das disciplinas e outros recursos necessários para a execução de diversas atividades.

B) Agrupamento de Escolas de Vouzela

Relativamente à Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II e III, esta ocorreu no Agrupamento de Escolas de Vouzela. Com base no Projeto Educativo (2019), verifica-se que este Agrupamento está inserido na Região Centro e na sub-região Viseu Dão-Lafões, que abrange os concelhos de Aguiar da Beira, Carregal do Sal, Castro Daire, Mangualde, Mortágua, Nelas, Oliveira de Frades, Penalva do Castelo, Santa Comba Dão, São Pedro do Sul, Sátão, Tondela, Vila Nova de Paiva, Viseu e Vouzela. Vouzela compreende uma área de 193,69 km² e é constituído por nove freguesias: Alcofra, Cambra e Carvalhal de Vermilhas, Campia, Fataunços e Figueiredo das Donas, Fornelo do Monte, Queirã, São Miguel do Mato, Ventosa e Paços de Vilharigues. O concelho de Vouzela faz fronteira com os concelhos de Oliveira de Frades, São Pedro do Sul, Viseu, Tondela e Águeda.

A descrição do concelho de Vouzela oferece uma visão abrangente e diversificada do ambiente em que se insere o Agrupamento de Escolas de Vouzela, onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada II e III. Segundo o projeto educativo de 2019, neste concelho estão estabelecidos dois agrupamentos de escolas. O Agrupamento de Escolas de Vouzela disponibiliza uma oferta educativa que abrange desde o pré-escolar até ao 2º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvendo um ensino articulado em parceria com a Jobra. Por outro lado, o Agrupamento de Escolas de Vouzela e Campia estende-se desde o pré-escolar até ao 3º Ciclo, incluindo o Ensino Secundário e Profissional. Além disso, existe uma rede privada de educação no concelho, composta pela Escola Profissional de Vouzela (com cursos de nível II a IV) e pelo Centro Social de Cambra e Campia (creche).

Segundo o projeto educativo de 2019, o Agrupamento de Escolas de Vouzela é responsável pela Educação Pré-Escolar e pelos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, com a sua sede localizada no centro da vila de Vouzela, na Escola Básica de Vouzela. Este agrupamento inclui ainda os Centros Escolares de Queirã, São Miguel do Mato e Ventosa, sendo que este último abrange atualmente apenas o 1º Ciclo do Ensino

Básico. Além disso, existem a Escola do 1º Ciclo e o Jardim de Infância de Fataunços, a Escola do 1º Ciclo de Paços de Vilharigues e a Escola do 1º Ciclo de Moçâmedes. Desde o ano letivo 2010/2011, o Agrupamento de Escolas de Vouzela é considerado uma referência na Intervenção Precoce na Infância (IPI) e na área da Ginástica desde 2005. A partir de 2017, as instalações do 1º Ciclo de Vouzela passaram a incluir o Ensino Articulado de Dança e Música, em colaboração com a Conservatória da Jobra, o Município e os Agrupamentos de Escolas do concelho.

Este agrupamento proporciona um ambiente escolar robusto e desempenha um papel ativo na formação dos alunos, atendendo às suas necessidades educativas. Na sede do agrupamento, existem cinco edifícios que albergam diversas infraestruturas, como reprografia, biblioteca, salas de aula, instalações sanitárias, cantina, secretaria, sala de desenvolvimento tecnológico, sala de alunos, sala para auxiliares, bufete, ginásio, balneários, Museu da Escola e áreas dedicadas aos professores e à direção, além de um edifício específico para o 1º Ciclo. No espaço exterior, destaca-se uma ampla área rodeada de natureza, que proporciona aos alunos um excelente espaço de lazer.

Segundo as informações da Adenda 2 (2023) e do Projeto Educativo de 2019 o corpo docente é constituído por 14 educadores de infância, 19 professores do 1º ciclo e 24 professores do 2º ciclo. No 2º ciclo, no grupo de Educação Visual e Educação Tecnológica (240), estão presentes duas docentes (Agrupamento de Escolas de Vouzela, 2023). O agrupamento dispõe ainda de técnicos especializados em diversas áreas, incluindo 2 psicólogos, 4 terapeutas da fala, 1 educadora social, 1 animadora socioeducativa e 1 técnico superior de educação especial. Para além disso, fazem parte do agrupamento 43 assistentes operacionais e 6 assistentes técnicos (Agrupamento de Escolas de Vouzela, 2023).

Relativamente ao número de docentes de Educação Visual e Educação Tecnológica, foi constatado, após análise das turmas e conversas com a professora cooperante Paula Vilhena, que estas disciplinas são lecionadas por duas docentes. Segundo a informação disponível na Adenda 2 (2023) e no Projeto Educativo (2019), e de acordo com os dados obtidos para o ano letivo 2023/2024, a média de crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar é de 127 alunos, no 1º Ciclo do Ensino Básico é de 184 alunos, e no 2º Ciclo do Ensino Básico é de 105 alunos. Destaca-se que a escola possui 3 turmas de 5º ano e 3 turmas de 6º ano frequentando o 2º ciclo.

A sala de Educação Visual e Educação Tecnológica localiza-se no primeiro piso da escola. O interior da sala apresenta uma parede com cabides à entrada, permitindo

que os alunos deixem os casacos e as mochilas, contribuindo para uma melhor organização do espaço. A sala beneficia de boa luminosidade natural, uma vez que possui quatro janelas em um dos lados. As mesas dos alunos estão organizadas em filas, o que permite destacar os materiais expostos em aula, tendo como pontos focais a zona envolvente do quadro, a secretária da professora e a própria professora. Esta disposição permite a circulação tanto pelo exterior como pelo interior das filas, assegurando uma boa funcionalidade para o acompanhamento dos trabalhos práticos. As mesas, de formato retangular, estão dispostas de forma a que haja um aluno por mesa, garantindo assim o seu espaço de trabalho sem interferir no espaço e projetos dos colegas. Nas extremidades da sala, existem bancadas de apoio com armários devidamente identificados com os materiais e recursos que os alunos podem utilizar. A sala conta também com três lavatórios, permitindo que os alunos higienizem as mãos antes ou após os trabalhos, assim como a limpeza dos materiais após a realização de projetos que envolvam cola, tinta ou outros materiais.

O equipamento disponível na sala inclui uma mufla, que possibilita aos alunos desenvolverem peças em barro e cerâmica, além de diverso material informático, como sete computadores, três projetores, um *plotter* de corte e uma prensa de gravura, para além de outras ferramentas e equipamentos como berbequins, tico-tico, diversas máquinas de corte e torno de bancada. Quanto à organização dos materiais dos alunos, a sala dispõe de um espaço de armazenamento, onde estão expostos armários para que os alunos guardem os seus materiais, sendo ainda disponibilizados outros recursos como ferramentas, cartolinas, cola, manuais das disciplinas e materiais reciclados recolhidos pela professora cooperante Paula Vilhena, para a realização de diversas atividades.

No documento da caracterização da turma do 5º ano (2023), contém informações recolhidas para obter a seguinte descrição. A turma do 5º ano é composta por dezoito alunos, dos quais oito são raparigas e dez são rapazes, com idades entre os dez e os onze anos. A maioria dos alunos reside nas freguesias de Vouzela, sendo que três alunos vivem na vila de Vouzela e os restantes nas freguesias circundantes, como Paços de Vilharigues, Castro Daire, São Vicente de Lafões, Cambra, Souto de Lafões, Vasconha, Loureiro, São Miguel do Mato, Queirã e Santa Comba Dão. Em termos de desempenho escolar, há um aluno que está a repetir o 5º ano pela segunda vez. Uma aluna da turma transferiu-se recentemente da Colômbia para Vouzela, enquanto os demais alunos já frequentavam a escola no concelho. Cinco alunos desta turma estão identificados como necessitando de Medidas de Suporte à Aprendizagem, dos quais

dois possuem Relatório Técnico Pedagógico, sendo que um deles está diagnosticado com Perturbação do Espectro do Autismo. Três alunos têm acompanhamento psicológico, dois estão a realizar terapia da fala e dois têm acompanhamento da educadora social. Pelo menos um aluno toma medicação para a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção.

A caracterização da turma do 6º ano (2023) apresenta igualmente dados recolhidos. Esta turma é composta por dezoito alunos, distribuídos igualmente entre raparigas e rapazes, com idades compreendidas entre os onze e os treze anos. Seis alunos residem na vila de Vouzela, enquanto os restantes habitam em freguesias próximas, como Fataunços, Moçâmedes e Paços. Uma aluna desta turma mudou-se do Brasil para Vouzela em 2022. Relativamente ao desempenho escolar, pelo menos três alunos estão medicados para a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, e um aluno reprovou no 6º ano duas vezes. Na turma do 6º ano, cinco alunos estão a frequentar o Ensino Artístico Especializado em Música na Jobra, estando, por isso, dispensados da disciplina de Educação Tecnológica.

2. Análise das práticas observadas e concretizadas na Prática de Ensino Supervisionada I, II e III

2.1. Prática de Ensino Supervisionada I

Durante a PES I, a principal função como estagiária, foi a observação de duas turmas. Com o passar do tempo, e com a autorização da professora cooperante, os estagiários começaram a adotar uma postura mais participativa e auxiliando os alunos, quando necessário, sem perder de vista o objetivo principal do estágio, a observação.

No início do estágio, a turma do 5.º ano estava a desenvolver o projeto intitulado "Caça-Sonhos com Arte", que envolvia as disciplinas de Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET), contando ainda com a colaboração da turma do 6.º ano na disciplina de Educação Tecnológica e do clube de Artes da escola. Este projeto teve uma duração de nove aulas, incluindo a fase de exposição, na qual a professora possibilitou que os alunos participassem ativamente na montagem.

O projeto teve início com uma questão proposta pela professora: "O que é um caça-sonhos?". Esta questão desencadeou um diálogo positivo entre os alunos e a docente. A professora solicitou aos alunos que desenhassem o seu projeto numa folha A4 branca, com um enquadramento de 1 cm. Enquanto os alunos realizavam os seus esboços, a professora apresentou, através do computador, diversos exemplos para inspirar a criatividade dos alunos. Durante esta apresentação, foram discutidos os materiais necessários para a realização do projeto, como lã, arcos de madeira, vime e segmentos de mangueira, além de diversos itens decorativos, como missangas e penas, permitindo assim que os alunos personalizassem as suas obras de acordo com o seu gosto.

A motivação dos alunos foi evidente, uma vez que demonstraram grande curiosidade e fizeram comentários positivos, revelando um interesse pela realização do projeto. Este processo desenvolveu-se em várias fases: após a elaboração dos esboços, os alunos revestiram os arcos com lã e, em seguida, criaram a teia central utilizando um fio mais fino. Posteriormente, puderam soltar a sua imaginação na confeção de pendentos com os diversos objetos decorativos disponíveis.

Durante a execução deste projeto, tive a oportunidade de acompanhar todo o seu processo e participei na realização de um caça-sonhos em colaboração com os alunos. O resultado foi uma exposição que se revelou extremamente significativa para mim, pois pude participar na montagem da mesma. Os alunos demonstraram uma criatividade e dinamismo notáveis, produzindo um trabalho excepcional. Foi gratificante

observar que todo o esforço despendido nas primeiras semanas do estágio culminou numa exposição na escola. Ao acompanhar os alunos na montagem, considerei importante a sua inclusão no processo, para que pudessem compreender a complexidade envolvida na organização de uma exposição.

Relativamente à turma do 6ºano, na disciplina de Educação Visual, desenvolviam o *lettering* (nome) em conjunto com uma ilustração visual geométrica da capa das disciplinas. Para a realização deste projeto os alunos usaram a régua, lápis de grafite e lápis de cor ou marcadores para colorir. Durante o seu processo, fizeram alguns estudos de cor para combinarem melhor as cores. Os alunos desenvolveram esta atividade com motivação estando assim recetivos a novas aprendizagens.

Indo ao encontro do estudo deste trabalho de investigação, é importante refletir sobre Acomodações Curriculares implementadas pela professora cooperante, nas quais destaco, a adaptação do tempo disponível para a realização das atividades e a oferta de diferentes materiais para a realização das atividades, permitindo assim que os alunos trabalhassem de acordo com o seu ritmo, o que contribuiu para um ambiente de aprendizagem dinâmico e inclusivo.

2.2. Prática de Ensino Supervisionada II

O ponto a seguir apresenta uma análise reflexiva das unidades de trabalho observadas e implementadas nas aulas de Educação Visual e Educação Tecnológica do 5º e 6º anos na PES II. No início da prática supervisionada II, algumas unidades de trabalho já tinham sido iniciadas pela professora cooperante Paula Vilhena. Assim, os estagiários assumiram a responsabilidade de dar continuidade e concluir essas unidades.

- **Desenho de Observação**

Na disciplina de Educação Visual do 5º ano, a unidade de trabalho “Desenho de Observação” propôs aos alunos a moldagem de um saco de papel para criar uma árvore, com o objetivo de desenvolver desenhos de observação e explorar as diferentes durezas do grafite. Os alunos começaram a utilizar o grafite, onde foram abordados conceitos essenciais como luz e sombra, e posteriormente, dedicaram-se ao uso de lápis de cor, onde aprenderam diversas técnicas de pintura, incluindo tramas e gradações.

Este processo possibilitou o desenvolvimento de competências no desenho de observação e uma melhor compreensão das técnicas de cor. Apesar das dificuldades

de alguns alunos em aplicar as técnicas, devido a um foco excessivo na cor do saco e na busca pela perfeição, a prática do desenho revelou-se fundamental para a consolidação dos conhecimentos.

Após concluírem os desenhos a lápis de cor, os alunos avançaram para a aguarela, onde receberam instruções sobre a aplicação cuidadosa das cores. Os estagiários acompanharam o processo, deram *feedback* constante e incentivaram a autorreflexão. Esta unidade de trabalho resultou em um progresso significativo nas habilidades do desenho, mas também evidenciou algumas dificuldades enfrentadas e houve a necessidade de um aprofundamento nas temáticas de materiais riscadores e conceitos de luz e sombra em futuras atividades.

- *Lettering*

Na disciplina de Educação Tecnológica do 5º ano, os alunos iniciaram a unidade de trabalho "*Lettering*", onde tiveram a oportunidade de explorar o método de resolução de problemas. Através de pesquisas sobre diferentes tipos de letra e da visualização de diapositivos, os alunos foram inspirados na criação dos seus projetos. Para apoiar o desenvolvimento, foram fornecidos instrumentos de medida e folhas quadriculadas.

Após a introdução ao *lettering*, os alunos avançaram para estudos de cor, com o objetivo de integrar elementos que refletissem a sua identidade nas criações. A transição das ideias para os projetos envolveu recortes, onde se destacou a importância de manter margens adequadas. A exposição dos trabalhos possibilitou um diálogo crítico entre os alunos e o professor, onde foram abordados desafios enfrentados, nomeadamente na medição e cálculo das quadrículas, que comprometeram a execução correta dos recortes.

Observou-se que os alunos manifestaram insegurança nas medições, levando à necessidade de ajustes na atividade. Como solução, sugeriu-se a utilização do último nome para facilitar a continuidade do trabalho. Constatou-se que os conteúdos abordados, especialmente sobre instrumentos de medida e materiais riscadores, foram cruciais para o sucesso dos projetos. Deste modo, a unidade permitiu uma importante reflexão sobre a aplicação prática de conceitos técnicos e a expressão da identidade pessoal.

- Padrão

Na disciplina de Educação Visual do 6º ano, os alunos desenvolveram a unidade de trabalho "Padrão", focando na criação de padrões através de técnicas de medição e expressão artística. Utilizaram folhas quadriculadas para delinear módulos, lápis de grafite, régua e compasso para os desenhos, e puderam explorar cores escolhidas após

estudos realizados. A atividade proporcionou uma compreensão prática de conceitos como repetição, alternância e rotação na construção de padrões, assim como a noção de que o reflexo de um módulo pode gerar variações de padrões.

Os principais benefícios desta unidade incluíram o desenvolvimento das habilidades de medição e a estimulação da criatividade e pensamento crítico dos alunos. Contudo, foram observadas dificuldades na utilização dos instrumentos de desenho, especialmente o compasso, embora alguns alunos tenham demonstrado melhorias. A execução de traçados geométricos rigorosos permanece como um desafio a ser enfrentado. Esta experiência evidenciou a importância da prática na educação visual, contribuindo para uma aprendizagem significativa e eficaz.

- A Ecologia do Vento

Na unidade de trabalho "A Ecologia do Vento", em Educação Tecnológica do 5.º ano seguiram o método de resolução de problemas, partindo de uma base teórica que incluiu uma apresentação sobre energias renováveis. A atividade inicial, que previa a construção de um cata-vento, foi substituída por um moinho, após o debate entre os alunos sobre os materiais a utilizar, como cartões e madeiras.

Os alunos documentaram as suas escolhas no caderno diário e a construção começou com bases de rolos de papel higiênico. Durante a decoração, alguns optaram por tinta aguarela, mas descobriram que a tinta guache seria mais eficaz. A fase seguinte focou-se na construção dos mecanismos, onde os alunos enfrentaram problemas de obstrução causados por elementos decorativos, que exigiram ajustes nas maquetes.

A elaboração das hélices foi realizada com dobras nas extremidades de um quadrado, aplicadas com uma agulha de cabeça e cortiça. Através desta atividade, pretendeu-se que os alunos integrassem conhecimentos sobre técnicas e tecnologias, promovendo a sua capacidade de compreender e construir mecanismos com materiais disponíveis. A discussão e a adaptação aos contratemplos revelaram-se centrais para o desenvolvimento das competências pretendidas.

- Tapeçaria tecida

Na disciplina de Educação Tecnológica do 6.º ano, a Unidade de Trabalho focou-se na origem e no processo de confeção de roupas, iniciando com um vídeo explicativo. Este recurso serviu como base para uma abordagem teórica interativa, onde o diálogo e a associação com aprendizagens anteriores foram incentivados, preparando os alunos para as próximas etapas do projeto.

Os alunos aprenderam sobre os materiais necessários e diferentes tipos de teares através de um *PowerPoint*. Durante a fase de projeto, desenharam os seus teares nos cadernos, selecionaram cores e formas com as lãs disponíveis, e trouxeram materiais de casa para a realização prática.

A orientação quanto às medidas e espaçamentos foi fundamental para o desenvolvimento da teia. Contudo, surgiram desafios durante os acabamentos, evidenciando a necessidade de instruções claras. Para finalizar, sugeriu-se que os trabalhos fossem montados em cartolinas coloridas de dimensões específicas. Esta Unidade de Trabalho foi importante para a exploração de conceitos sobre a construção e utilização de teares, proporcionando uma compreensão prática e teórica aos alunos.

- As várias direções da cor

Na disciplina de Educação Visual do 6.º ano, a unidade de trabalho "As Várias Direções da Cor" destaca-se pela progressão de uma reflexão crítica sobre a poluição têxtil e o desperdício de roupas. Através da visualização de um vídeo, os alunos discutiram propostas para dar nova vida às roupas, considerando o uso de pigmentos naturais. Contudo, a ineficácia desses pigmentos na prática levou à necessidade de uma reformulação da unidade, focando-se no conhecimento teórico da cor, abordando a teoria de *Itten* e a estrutura do círculo cromático.

Adicionalmente, foi explorado o conceito de património cultural, onde os alunos analisaram obras de diferentes artistas, fomentando um diálogo criativo e a aplicação prática do que aprenderam através de um *quiz*. A atividade de reinterpretação de obras visou estimular a expressão artística e a criatividade dos alunos em relação ao património cultural. Esta unidade não só gerou a consciência ambiental entre os alunos, mas também uma exploração estética e cultural, com continuidade assegurada pela professora cooperante Paula Vilhena.

- Temos um Superpoder: Conseguimos Ver no Escuro

Na disciplina de Educação Tecnológica do 6.º ano, os estagiários implementaram a unidade "Temos um Superpoder: Conseguimos Ver no Escuro", deu início com um diálogo sobre a relação dos alunos com o cinema. Após esta reflexão, foi apresentada uma exposição sobre a história do cinema, com foco nos filmes de animação, seguida da visualização de um dos primeiros filmes da área.

Os alunos tiveram a oportunidade de manusear objetos históricos, como o praxinoscópio e o zootrópio, de modo a perceberem sobre o funcionamento do traumatrópio e do *flipbook*. De seguida, os alunos foram incentivados para criar um

traumatrópio, utilizando materiais reciclados para desenhar figuras em círculos recortados, o que criou uma aprendizagem prática e interativa.

A aula não só apresentou conceitos e técnicas fundamentais do cinema e da animação, como também promoveu um maior envolvimento dos alunos através de atividades práticas. Este foco metodológico revelou-se enriquecedor, revelando o potencial da continuidade da unidade sobre a supervisão da professora cooperante Paula Vilhena. A experiência destacou a importância da aprendizagem prática no reforço do conhecimento teórico.

- **Triângulos: Da Matemática às Artes**

Na disciplina de Educação Visual do 5.º ano, os estagiários implementaram a unidade de trabalho "Triângulos: Da Matemática às Artes", que se propôs à construção de um painel com triângulos. A aula iniciou-se com uma atividade de caça aos triângulos, utilizando acetatos como recurso didático, permitindo aos alunos explorar a sala e questionar a distinção dos triângulos encontrados.

Em seguida, foi apresentada uma escultura com vários triângulos, que possibilitou uma discussão sobre os tipos de triângulos (escaleno, equilátero e isósceles). A investigação deu início à elaboração de um desenho rigoroso, baseado na divisão de uma circunferência em três partes, resultando na construção de um triângulo equilátero. Notou-se, no entanto, a necessidade de uma explicação mais detalhada sobre conceitos como raio e diâmetro para uma melhor compreensão dos alunos.

Ao longo desta unidade, os alunos tiveram acesso a materiais de desenho técnico, integrando conhecimentos de geometria e composições visuais na construção do painel. Este projeto foi supervisionado pela professora cooperante Paula Vilhena, que continuou a guiar os alunos na utilização do cartão para a realização do painel. A unidade destacou-se pela interdisciplinaridade e pela prática da rigorosidade e criatividade na exploração do conceito de triângulo.

2.3. Prática de Ensino Supervisionada III

Quando demos início à Prática de Ensino Supervisionada III, a professora cooperante estava a desenvolver, com os alunos, unidades de trabalho, sendo elas: "25 de abril- A escola antes e depois", em Educação Tecnológica do 5º ano; "Temos um superpoder: conseguimos ver no escuro", em Educação Tecnológica do 6º ano; "Triângulos da matemática às artes" em Educação Visual do 5º ano; "25 de abril- cantores de abril", em Educação Visual do 6º ano.

- 50 anos do 25 de abril

No que diz respeito às unidades de trabalho relacionadas com a celebração dos 50 anos do 25 de abril, é uma atividade do plano anual da escola, mas com uma temática diferente: os cantores de abril. Os alunos criaram um painel coletivo de tecidos desenhados e foi bastante enriquecedor observar o envolvimento dos alunos nesta atividade coletiva. Os alunos trabalharam de forma autónoma e receberam *feedback* constante, tendo a oportunidade de melhorar os seus trabalhos. Relativamente aos cantores de abril, os alunos foram organizados em grupos e desafiados a pesquisar sobre cantores, respetivos retratos e letras de música. Após a pesquisa os alunos partilharam a informação com a turma e procederam ao decalque. Relativamente aos tecidos, verificou-se a falta de uma organização prévia para assegurar uma distribuição equilibrada de tonalidades. Destaco, assim, a dificuldade em gerir o tempo e manter a exigência da qualidade dos trabalhos. No entanto, os alunos concluíram a montagem da manta com sucesso e a professora Paula uniu todos os retalhos com a máquina de costura para expor os painéis no átrio da escola.

- Temos um superpoder: conseguimos ver no escuro

Na disciplina de Educação Tecnológica, na turma do 6º ano, deu-se continuidade à unidade de trabalho "Temos um superpoder: conseguimos ver no escuro!". Na fase de realização, exigiu uma organização dos *frames* do *flipbook*. Houve uma preparação prévia sobre os conceitos 15 abordados, garantindo assim o conhecimento científico para a abordagem destes conhecimentos. Os alunos foram auxiliados na fase de agrafar os *frames* e na colagem da lombada. Nestas aulas foi alterada a disposição das mesas na sala para a utilização de luz negra para a apresentação dos *flipbooks*. Os alunos estiveram mais agitados devido a esta nova dinâmica na sala, mas os trabalhos resultaram muito bem e os alunos compreenderam a importância da organização dos *frames* e da sua pintura. Foi uma unidade de trabalho onde se abordou a origem e a história do cinema e os alunos tiveram a oportunidade de explorar algumas técnicas utilizadas para a sua realização. Por fim, os trabalhos foram fotografados, o que resultou numa animação com base das fotografias.

- Nem tudo o que vemos é real

Na introdução da Unidade de Trabalho "Nem tudo o que vemos é real", de Educação Tecnológica, do 6º ano, os alunos foram alertados para uma perspetiva diferente sobre os elementos do quotidiano, tais como: um guarda-chuva, e alguns elementos da sala de aula o que permitiu contextualizar os alunos para esta nova Unidade de Trabalho. Como recurso foi utilizado o manual para abordar a evolução

histórica das estruturas, funções e tipos de esforços. Foi dinamizada uma atividade em grupo, a partir de vários pedaços de cartão com recortes, na qual o foco era a exploração da importância da base, peso e equilíbrio para a construção de uma estrutura. Foi um exercício dinâmico no qual gerou alguma competitividade entre os alunos. No que diz respeito à realização de esboços da estrutura, os alunos sentiram algumas dificuldades em passar a forma tridimensional para o bidimensional. Durante a realização dos esboços percebeu-se que seria melhor a realização de maquetes através das experiências em cartão, no entanto, os esboços realizados serviram de guia para o processo de realização da maquete que se realizou a seguir. Destaco deste modo, a importância de alterar as estratégias da aula, sempre que necessário, de modo a captar a motivação dos alunos. Relativamente ao processo de montagem, os alunos foram alertados para a ordem dos módulos, numerá-los e fotografá-los de forma a facilitar o processo de montagem da estrutura. No que diz respeito à decoração da estrutura, os alunos em Educação Visual visualizaram um vídeo e um *power point* com a explicação das leis da teoria de Gestalt, foram também mostrados alguns exemplos de *optical art*, de forma a inspirar os alunos na realização de composições de *optical art* e respectivos estudos de cor para a estrutura realizada. Os alunos mostraram-se bastante entusiasmados, refletindo-se num diálogo bastante dinâmico em aula. A decoração estava destinada às aulas de Educação Visual, mas devido ao tempo limitado e às aulas reduzidas para a realização do livro da turma, optou-se por fazer a decoração em Educação Tecnológica. Deste modo, os alunos prosseguiram à realização de composições de *optical art* e respectivos estudos de cor para colar na estrutura realizada. Devido ao tempo limitado para a conclusão da unidade de trabalho em questão, os alunos não desenvolveram a estrutura final, e decoraram as maquetes que tinham realizado. Apesar das limitações de tempo, os alunos deram o seu melhor, trabalharam de forma autónoma, as aulas foram bastante dinâmicas e os alunos conseguiram concluir todos os trabalhos com bons resultados.

- Triângulos da matemática às artes

A turma do 5º ano, na disciplina de Educação Visual, desenvolveu uma Unidade de Trabalho “Triângulos da matemática às artes” sendo esta uma DAC (Domínio de Autonomia Curricular) em articulação com a disciplina de Matemática, onde abordaram os triângulos equiláteros, isósceles e escalenos. Dado que esta unidade é uma DAC em articulação com a Matemática, os alunos aplicaram os conhecimentos desta disciplina na construção dos triângulos baseados nas medidas fornecidas. Foi também salientado a importância das medidas do raio das circunferências para a correta inscrição dos

triângulos. Em certos momentos, foi necessário orientar os alunos na elaboração de triângulos de maiores dimensões e, após as instruções dadas, estes mostraram-se capazes de trabalhar de forma autónoma e dedicada, e foram recebendo um *feedback* constante acerca do seu desempenho. Alguns alunos foram convidados a demonstrar a construção de triângulos no quadro, com o objetivo de consolidar o conhecimento adquirido e responsabilizar os alunos pela partilha de conhecimentos abordados, constituindo um aspeto relevante em aula. Nas aulas foram aplicadas técnicas de pintura com aguarela com sal e álcool, bem como a técnica de marmoreado. O material e as mesas foram organizados previamente para permitir aos alunos dar continuidade às suas atividades. A turma foi dividida em três grupos para trabalhar cada uma das técnicas e os alunos demonstraram grande entusiasmo e autonomia ao longo do processo. Todos os alunos tiveram a oportunidade de experimentar cada técnica e os resultados obtidos revelaram-se bastante interessantes. Relativamente aos recursos digitais, foram mostradas obras de Kandinsky, com o intuito de estimular a criatividade dos alunos na criação do painel. No que diz respeito à disposição das mesas, foi adotado um formato em “U”, para facilitar a supervisão e a assistência na sala de aula, de forma a garantir a compreensão por parte de todos os alunos e a correta aplicação das técnicas. Foram necessárias pausas e momentos de atenção decorrentes das diferentes etapas da realização do projeto. A gestão da aula revelou-se desafiadora, dada a diversidade de fases em que os alunos se encontravam. Adicionalmente, foi necessário auxiliar os alunos na realização do recorte das bases em esferovite e na colagem dos triângulos no painel. Durante a montagem final do painel, reunimos os alunos e incentivamos a participação ativa de forma a promover uma reflexão acerca do processo realizado. Foram colocadas questões sobre o que mais gostaram, as principais dificuldades encontradas e o que fariam de forma diferente. Os alunos envolveram-se com entusiasmo nesta atividade e, após concluírem o painel, manifestaram grande satisfação com o resultado final apresentado.

- Animal Futurístico

A Unidade de Trabalho "Animal Futurístico" foi desenvolvida pelos alunos do 5º ano da disciplina de Educação Tecnológica. Esta teve início com a visualização de um boneco de madeira articulado montado a partir de módulos. Foram colocadas questões aos alunos sobre a montagem e o que seria necessário para prosseguir com a mesma, com o intuito de chegar à ficha técnica e compreender a sua importância e auxílio na montagem. A turma foi dividida em grupos, com uma gestão pensada e adequada, promovendo um bom funcionamento entre os alunos e estabelecendo regras de

funcionamento dos grupos relativamente à organização, gestão e distribuição de tarefas. Foi realizado um mapa mental no quadro sobre a ficha técnica, sendo que, foi uma forma organizada e interessante de os alunos aprenderem e compreenderem aspetos importantes a ter em conta na ficha técnica. Foi feita a ligação entre as aprendizagens e a vida quotidiana dos alunos, de modo a captar a sua atenção para a análise de etiquetas de roupa e brinquedos de montar, o que facilitou a absorção da informação. Após a explicação das fichas técnicas, foi definida a atividade a ser realizada no âmbito da Unidade de Trabalho. Foram visualizadas imagens a partir de vários materiais reciclados, com o intuito de demonstrar a diversidade de materiais que poderiam ser utilizados e as técnicas que poderiam explorar. Durante a visualização, os alunos comunicaram de forma fluida e entusiasmada, com foco nos aspetos importantes para estimular a criatividade na elaboração de esboços do animal futurístico. Durante o projeto, os alunos foram alertados para a exequibilidade, destacando a importância de aprenderem através da prática e da descoberta acerca do equilíbrio das esculturas. As aulas incluíram música, sendo este, o estudo para recolha de dados do colega estagiário Roberto. Na fase de realização, as aulas foram bastante dinâmicas, embora por vezes tenha sido desafiante gerir a agitação na sala. Os materiais foram devidamente organizados antes do início das aulas, com supervisão constante, sendo esta necessária para garantir a correta utilização dos mesmos. Os alunos trabalharam de forma autónoma, com assistência sempre disponível quando necessário, especialmente nos cortes que requeriam o uso de um x-ato. Foi fornecido um *feedback* constante com sugestões de melhoria ao longo da aula, em relação aos trabalhos e às dificuldades enfrentadas. Apesar do tempo limitado para esta Unidade de Trabalho, os alunos conseguiram concluir todos os trabalhos, e mostraram-se orgulhosos e felizes com o seu percurso.

- A memória da recordação

Os alunos do 6º ano, em Educação Visual, desenvolveram uma unidade de trabalho intitulada como "A memória da recordação" pertencente ao Plano Anual de Atividades. O objetivo foi criar um livro da turma que servisse para os alunos se recordarem mais tarde desta passagem. Esta unidade de trabalho deu início com a apresentação e visualização de livros de pintura, de modo a permitir que os alunos investigassem e selecionassem retratos para partilhar com a turma, envolvendo-os na aprendizagem de obras de diversos artistas. Foram apresentados vários exemplos de retratos mais contemporâneos, realizados através de técnicas de linha e mancha. Foi fornecida aos alunos uma ficha informativa sobre os elementos do rosto, de forma a

compreenderem as proporções e os detalhes a respeitar em cada retrato. No que diz respeito aos elementos do rosto, os alunos foram instruídos sobre a forma do enquadramento, a proporção do rosto e as linhas orientadoras dos olhos, nariz e orelhas, de modo a que pudessem observar o rosto e se questionarem sobre a representatividade de expressões e características físicas dos mesmos. Iniciou-se então a investigação, com o objetivo de analisar aspetos importantes sobre caligrafia, através da visualização de vários exemplos. No início, alguns alunos mostraram alguma retração e pouca autonomia, mas ao longo do processo apresentaram resultados e progresso. Durante as aulas, surgiram algumas alterações não previstas, decididas em conjunto com os colegas e com a professora cooperante Paula, devido à redução do número de aulas a lecionar e à necessidade de avançar com o trabalho com um tempo de realização limitado. Os alunos foram fotografados e as fotografias foram impressas, os alunos decalcaram a partir do papel vegetal. Durante a realização do decalque, foram dadas algumas explicações sobre o aperfeiçoamento, linhas de expressão, cabelo, olhos e dentes, de modo a evitar que os alunos se sentissem desanimados com os resultados obtidos. Em relação à técnica do lápis de cor, foram alertados para alguns aspetos sobre a aplicação do lápis de cor, sombras, contrastes de luz e formas. Durante estas aulas, senti algumas dificuldades em gerir o tempo e os diferentes trabalhos a serem realizados. Também percebi que os alunos ficaram um pouco frustrados com os resultados, mas fui dando alerta para alguns aspetos a melhorar, o que ajudou e orientou os alunos para a progressão do trabalho. Destaco que nesta turma existem alunos com pouca autonomia e inseguros, sendo necessário prestar mais atenção e auxiliar mais esses alunos. Reflito sobre a importância de organizar os alunos nas mesas de forma estratégica, colocando um aluno com bom desempenho ao lado de um aluno com mais dificuldades, de modo a proporcionar apoio e incentivar a superação.

- Do Desenho ao Autorretrato

A unidade de trabalho "Do Desenho ao Autorretrato" foi implementada na turma do 5ºano na disciplina de Educação Visual. Esta unidade de trabalho, deu início por mim, onde comecei por propor um desafio aos alunos: desenhar o retrato do colega em apenas 5 minutos. Esta atividade permitiu aos alunos enfrentarem rapidamente a questão e selecionarem ideias. Foram visualizados alguns recursos, tais como: exemplos de retratos através de livros e projeções, de modo que os alunos pudessem compreender as diferenças entre desenhos detalhados e rápidos, bem como as suas diferentes pinturas. Alertei os alunos para a presença de manchas e linhas nos desenhos gestuais, expliquei a diferença entre um desenho rápido/gestual e um

desenho mais detalhado. Após esta explicação, os alunos passaram à realização de um desenho gestual com lápis grafite, mostrando-se bastante motivados e empenhados em partilhar os desenhos com a turma no final da aula. Esta unidade de trabalho incluiu um aquecimento baseado em movimentos de dança, sendo este o objeto de estudo para a recolha de dados para o trabalho de investigação da colega estagiária Beatriz. Os alunos reagiram de forma positiva e, apesar da agitação inicial, as aulas foram bastante dinâmicas. Destaco especialmente o aquecimento, sendo um exercício interessante para analisar a postura e a desenvoltura dos alunos. Ao longo desta unidade de trabalho, os alunos tiveram a oportunidade de explorar diversos materiais riscadores, tais como lápis de grafite, carvão, marcadores e lápis de cera. Foi exibido um vídeo acerca da aplicação do carvão, com algumas técnicas de desenho, e foi dada uma explicação sobre o material através da escola virtual, o que despertou o entusiasmo e interesse dos alunos. No que diz respeito aos conteúdos, foi abordado e explorado o cânone, com registo no quadro acompanhado pelo registo no caderno diário pelos alunos. Notei que os alunos enfrentaram algumas dificuldades em transpor o cânone para o desenho de perfil, apesar de terem sido explicado no quadro. No entanto, conseguiram superar alguns erros e aplicaram aquilo que foi mencionado ao longo das aulas. De um modo geral, percebi que os alunos estavam inicialmente muito preocupados com a perfeição e utilizavam frequentemente a borracha. Alertei-os para deixarem de a utilizar e, em alguns casos, até se retirou, encorajando-os a explorar um registo gestual livre. Houve uma evolução significativa nesse sentido. Em relação ao comportamento, houve alguma dificuldade em gerir e captar a atenção dos alunos para a realização do trabalho, uma vez que estavam mais agitados, refletindo o entusiasmo em expressarem-se de forma mais livre. No entanto, essa dinâmica permitiu uma descontração e desenvolvimento da expressividade, que sem o processo de aquecimento talvez não teria sido tão bem-sucedido. Destaco a evolução dos alunos e os trabalhos muito expressivos que produziram, sendo que a realização de uma grande quantidade de desenhos num curto espaço de tempo influenciou positivamente na execução de um traço mais expressivo

3. Apreciação crítica das competências profissionais desenvolvidas nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica na Prática de Ensino Supervisionada I, II e III

3.1. Prática de Ensino Supervisionada I

Com a PES I destaca-se, de forma geral, alguns aspetos significativos que foram observados e assimilados ao longo do período de estágio.

No período compreendido do dia 18 de fevereiro até ao dia 13 de junho, no âmbito do Mestrado de Educação Visual e Tecnológica do 1º ciclo do Ensino Básico, foi realizado na Escola Básica de Campia, escola pertencente ao Agrupamento de Escolas de Vouzela, o estágio da Prática de Ensino Supervisionada I, que aconteceu durante todas as terças e quintas no horário das onze horas ao meio-dia e quarenta e cinco, e às sextas-feiras num horário compreendido das nove horas às dez e cinquenta, e no período da tarde das treze e quarenta e cinco às quinze e quarenta e cinco da tarde.

Durante esta Prática de Ensino Supervisionada I, foram desenvolvidas várias atividades com os alunos, foi de extrema importância esta observação, de modo a perceber os objetivos que as atividades transportam, de forma a contribuir para a aquisição de competências dos alunos. As atividades realizadas ao longo dos meses foram desenvolvidas, tendo em conta a turma e as suas especificidades.

A escola precisa de agarrar por todos os meios que puder a atualidade que determina a vida de hoje, que condiciona os sorrisos e os desesperos do futuro de todos. Isto é, a escola precisa de se adaptar com eficácia e rapidez ao transporte de pessoa, objetos e símbolos, estimulando e bem conseguido por importantes dinâmicos sectores da sociedade civil. (Abrantes, 1992, p.16)

Seguindo o pensamento deste autor, realço que ao realizar este estágio pretendeu-se atingir determinadas aprendizagens, tais como: conhecer o contexto educativo, a turma, saber analisar o comportamento do aluno, de forma a refletir sobre eles. No entanto, é importante frisar a construção de aprendizagens integradas nas disciplinas de Educação Visual, de modo a integrar e a mobilizar conhecimentos das áreas que fundamentam as competências necessárias à aprendizagem das disciplinas. A observação deste estágio na prática profissional foi uma presença muito importante, pois permitiu-me adquirir aprendizagens e competências. A troca de experiências e de

conhecimentos, bem como as observações, contribuíram bastante para o meu desenvolvimento.

A professora implementou sempre estratégias de modo a incentivar a evolução e desenvolvimento dos alunos. Esteve sempre presente uma especial atenção, de modo a corresponder a todos os interesses e necessidades dos alunos. A professora utilizou sempre uma abordagem diferente e dinâmica, de modo a captar a atenção dos discentes, assim como o uso de tecnologias digitais educativas, apresentações de power points, imagens, vídeos, Apps, de forma a desenvolver a criatividade dos alunos.

As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata e concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes. (Moran, 1996)

Tendo em conta o pensamento de Moran (1996), destaco a utilização da App e dos cartões Plickers, que foram utilizados como uma ferramenta digital para a autoavaliação, autorreflexão, *feedback* da aula, através do preenchimento de um *Quiz*, ou seja, um meio avaliativo das aprendizagens.

Tendo em conta a diversidade de linguagens e o carácter multidisciplinar dos conteúdos associados às mensagens transmitidas pelos media, considera-se que uma perspetiva que aponte para a sua abordagem transdisciplinar e em todos os graus de ensino, será a que melhor permitirá estabelecer relações entre as várias áreas do conhecimento, interpretar as diferentes linguagens e expressar-se criativamente qualquer que seja o suporte ou a linguagem. (Fonseca, 1994, p.20)

Com uma ótica sobre Fonseca (1994), saliento que no decorrer deste estágio as metodologias adotadas pela professora, que incidiam numa sequência lógica, criando assim um fio condutor e como resultado a interdisciplinaridade. Porém, verificou-se que a turma era bastante recetiva apresentando comportamentos adequados à sala de aula e às atividades propostas, mas no geral carece ainda de algumas competências.

Sobre a avaliação da aprendizagem do aluno, (...), cabe observar que a sua função é diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento. Seus resultados devem servir para orientação da aprendizagem, cumprindo uma função eminentemente educacional. (Aquino, 1997, p.127)

Seguindo a ótica de Aquino (1997), destaco a avaliação, em que a professora deu sempre oportunidade de os alunos se autoavaliarem, fazendo assim uma reflexão sobre os trabalhos desenvolvidos e defenderem o seu trabalho antes de ser atribuída a sua nota final. Informou sempre os alunos dos princípios, metas e estratégias das disciplinas de EV e ET, conservando sempre o processo de trabalho do aluno, responsabilidade e autonomia.

Em relação aos aspetos que determinam um bom professor, enquanto futura docente, é importante ter em atenção o grupo no qual se leciona, bem como as suas características, e é com base nessas mesmas características e particularidades que se planeia as aulas e atividades, de forma a proporcionar interesses dos alunos e progredir enquanto docente.

Para concluir, este estágio revestiu-se de máxima importância, sendo um contributo para o meu desenvolvimento e crescimento futuro. O contacto, acompanhamento e apoio prestado pela professora cooperante e supervisora foram extremamente importantes, mostrando-se sempre receptivas e disponíveis para auxiliar em diversas situações, permitindo um desenvolvimento pessoal e profissional que muito me ensinou e contribuirá para o sucesso da prática futura.

3.2. Prática de Ensino Supervisionada II

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica no 2º Ciclo do Ensino Básico considera-se ser um momento crucial na formação de futuros professores, exigindo uma abordagem investigativa sobre os desafios da sala de aula.

A Prática de Ensino Supervisionada teve início no mês de outubro, e terminou em janeiro. Esta deu início com a observação em aula para compreender o trabalho desenvolvido pela professora cooperante, segundo Scalabrin e Molinari (s.d.), “o estágio é uma prática de aprendizado por meio do exercício de funções e observações referentes à profissão que será exercida no futuro e que acrescenta conhecimentos práticos aos teóricos aprendidos nos cursos.” (p. 2)

Segundo o pensamento deste autor, faço uma reflexão do estágio e sobre as aprendizagens na prática pedagógica, estratégias aplicadas de funcionamento da sala de aula e aprendizagens, sendo estas, um meio complementar da minha formação acadêmica através da aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Destaco desta forma, as aprendizagens adquiridas através deste estágio, levando-as para desafios futuros na prática profissional.

A planificação e a preparação de aulas são uma estratégia de gestão prévia à condução das atividades na aula, a denotar preocupações com o domínio dos conteúdos e com a preparação das atividades e do material, isto é, com a competência científica e com a didática da disciplina, fundamentais para que o professor baseie também a sua autoridade no poder de especialista. (Santos, 1996, p.7)

Segundo o pensamento de Santos (1996), destaco a preparação das aulas e a realização das planificações de aula e unidade, que foram cruciais neste processo. Toda esta preparação apresentou uma gestão prévia que teve como propósito garantir uma condução eficiente na sala de aula. Destaco desta forma, o domínio dos conteúdos e a preparação adequada das atividades e respetivo material auxiliar. Segundo Tardif (2002, p.20), "(...) ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente".

No entanto, considero que me devo preparar melhor para as aulas de forma a responder a todas as questões dos alunos, de modo a garantir a qualidade no ensino. "A instrução refere-se a comportamentos de ensino que fazem parte do repertório do professor para transmitir informação diretamente relacionada com os objetivos e os conteúdos do ensino" (Siedentop, 1991, p.35).

Segundo o pensamento de Siedentop (1991), destaco a importância de estarmos constantemente a ensinar e a sistematizar os conteúdos lecionados. Através dessa prática, garantimos que o aluno adquira um conhecimento sólido e estruturado, capaz de contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Destaco desta forma, que para ser um bom professor, é preciso aprender gradualmente como dominar os conteúdos que são ensinados, planear as aulas, interagir e comunicar com os alunos, entre outras competências necessárias para a prática da docência. Saliento ainda, a importância de estabelecer regras de execução das tarefas e a exigência, de forma a incentivar o aluno a evoluir e a dar o seu melhor.

Posto isto, reconheço a importância de distribuir a minha atenção de forma similar entre os alunos, a fim de garantir que todos recebam o mesmo nível de suporte. Para isso, é fundamental preparar-me adequadamente sobre os assuntos específicos, de modo a poder explicá-los de forma clara e acessível, mesmo em conceitos mais simples, como a mistura de cores, que gerou alguma confusão.

Estabelecer relações interpessoais positivas implica a disponibilidade para ouvir os alunos, para se aproximar deles, ser afetuoso, empático, inspirar confiança, mas também ter humor, ter e ser calmo na abordagem dos problemas, respeitar o aluno, isto é, confiar nele e não o humilhar, tudo isto com a dose de firmeza necessária para fazer cumprir as decisões tomadas. (Santos, 1996, p.10)

Com uma ótica neste autor, percebe-se a importância de estabelecer uma comunicação constante e efetiva com os alunos, de forma a promover uma aprendizagem individualizada e, ao mesmo tempo, dar um *feedback* constante para evitar que os alunos se sintam perdidos. Destaco deste modo, a importância do *feedback* positivo de forma a evidenciar aspetos positivos e melhorias a fazer, sendo um reforço para os alunos se esforçarem para alcançar as suas metas e competências de aprendizagem.

Por consequência, percebo a importância de equilibrar a liberdade dada aos alunos com a necessidade de avaliá-los e acompanhá-los adequadamente. Durante o decorrer da PES II, enfrentei o desafio de não conseguir que todos os alunos compartilhassem as suas explicações e atividades devido à diversidade de tarefas em andamento.

O papel do professor, a este nível, é o de utilizar variedade de motivadores extrínsecos juntamente com a procura de material que é intrinsecamente motivante. Assim, aumentará a probabilidade de aumentar a atenção e o tempo de tarefa dos alunos. (Sprinthall, 1997, p.520)

Tendo como base o pensamento de Sprinthall (1997), destaco a importância dos recursos didáticos nas dinâmicas de ensino, pois contribuem para uma melhor explicação e compreensão dos conteúdos. Os recursos didáticos criam um ambiente de aprendizagem mais interativo e estimulante, que permite aos alunos uma participação ativa no processo de aprendizagem. O professor deve exemplificar e ilustrar conteúdos abordados, de forma a favorecer as aulas e a compreensão dos alunos. Reflito assim,

que o uso de recursos didáticos nas minhas aulas foi bastante benéfico, pois auxiliou as minhas explicações e a compreensão dos conteúdos, tornou as aulas mais dinâmicas e estimulou uma participação ativa dos alunos.

Em suma, esta experiência fez-me refletir sobre a importância de estabelecer regras de comportamento, adotar uma abordagem equilibrada, procurar um conhecimento aprofundado nos assuntos ensinados e ser uma pessoa mais confiante das minhas capacidades. Acredito que todos estes fatores influenciam a aprimorar a minha prática e proporcionará um ambiente mais tranquilo, envolvente e eficiente para a aprendizagem dos alunos.

Para concluir, esta Prática de Ensino Supervisionada II revestiu-se de máxima importância, sendo um contributo para o meu desenvolvimento e crescimento futuro. O contacto, acompanhamento e apoio prestado pela professora supervisora Ana e professora cooperante Paula foram extremamente importantes, mostrando-se sempre recetivas e disponíveis para auxiliar em diversas situações, permitindo um desenvolvimento profissional e pessoal que contribuirá para o sucesso da prática futura.

3.3. Prática de Ensino Supervisionada III

Em relação à minha experiência de estágio na Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada III em Educação Visual e Educação Tecnológica, destaco alguns aspetos que considero serem relevantes e essenciais desenvolvidos neste estágio, benéficos para o meu crescimento profissional.

Durante a realização da Prática Supervisionada III, reconheço uma clara evolução no meu percurso. Ao longo deste período, concentrei-me em melhorar diversos aspetos que foram identificados e discutidos durante as aulas e em reuniões reflexivas com as professoras Supervisora Ana Melo e Cooperante Paula Vilhena.

No que diz respeito à planificação das aulas, às estratégias pedagógicas, à organização prévia dos materiais e à preparação científica e técnica, houve uma melhoria significativa. A preparação prévia e cuidadosa das aulas permitiu-me ter uma visão e uma comunicação mais completa de aspetos e contributos essenciais das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica para o sucesso dos alunos. Tudo isto se refletiu na minha assertividade e segurança em sala de aula e à melhor lecionação, conhecimento científico e técnico do que foi abordado, como afirma Mavungo (2014),

O planeamento deve ser repensado e ser visto como um recurso para a organização do processo de ensino e aprendizagem com vista a dar atenção às

metas previamente concebidas, envolvendo a previsão dos resultados esperados assim como os meios para alcançá-los (p.41).

Destaco também a importância da gestão do tempo durante as aulas, especialmente devido à redução do número de aulas e ao conseqüente limite de tempo disponível. Durante as aulas, auxiliiei sempre os alunos e procurei dar soluções e *feedback* individual e coletivo de forma positiva e motivadora, o que foi essencial para orientar e motivar os alunos para a evolução do processo de aprendizagem, pois, como afirma Cadima et al., (2011), “o *feedback* focaliza a atenção dos alunos no processo de aprendizagem, promove a expansão da compreensão dos conceitos, bem como a motivação para a aprendizagem” (p.15).

Ao longo deste estágio, envolvi os alunos de forma ativa nas atividades, incentivei a criatividade e a motivação através da exploração e visualização de alguns recursos didáticos digitais e outros presentes na sala de aula. Reflito que todo este envolvimento resultou em aulas mais dinâmicas e na evolução dos alunos no processo de aprendizagem, pois, como refere Machado (2022),

Tudo que nos cause uma emoção ou nos mostre um recorte do olhar sobre algo ou alguém, pode ser considerado um material didático pedagógico. Uma fotografia, um frasco de tinta, um livro, uma propaganda, um punhado de terra, um copo de água, tudo isso pode ser material utilizado no processo de ensino aprendizagem em arte. (p.39)

Destaco a importância do *feedback* e da reflexão feita com os alunos no fim de cada Unidade de Trabalho, de modo a compreender as dificuldades e facilidades ao longo do processo de realização, com o intuito de ajustar as minhas estratégias e dinâmicas, melhorar as áreas de fragilidade dos alunos e facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Como refere Angola (2011),

o registo dos resultados, para além de dar informações imediatas para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, permite ainda que, no fim de cada trimestre, o(a) professor(a) tenha os dados indispensáveis para a determinação da média das avaliações contínuas. (p.8)

No que diz respeito à relação com os alunos, sempre respeitei o aluno e as particularidades de cada um, sem comprometer a hierarquia da sala de aula. No entanto, houve situações mais provocadoras por parte de alguns alunos, mas mantive sempre uma postura firme para que os alunos entendessem a minha autoridade dentro da sala de aula. Acredito que, a longo prazo, esta abordagem foi eficaz, pois, após algumas situações, consegui manter um ambiente tranquilo e positivo dentro da sala de aula.

Após analisar todas as razões apresentadas, considero que este estágio foi extremamente enriquecedor para o meu desenvolvimento tanto a nível profissional como pessoal, pois proporcionou-me um vasto leque de conhecimentos técnicos e científicos. Concluo, com convicção, que este percurso foi fundamental para a minha área profissional como docente. Destaco ainda a importância de investir na minha formação contínua, na constante atualização das minhas competências e na exploração de novas técnicas, de forma a proporcionar uma educação de qualidade aos meus alunos.

De um modo geral, no que diz respeito à lista de verificação de Acomodações Curriculares presente no Manual de apoio à prática, é possível verificar diferentes áreas que se cruzam com metodologias recomendadas para a educação inclusiva, nas quais destaco um conjunto de acomodações que pretenderam responder às necessidades específicas dos alunos, respeitando sempre as particularidades das turmas. Através de um olhar atento, identifiquei as áreas em que era necessário ajustar as atividades. Uma das principais acomodações foi a exploração de diferentes ferramentas digitais que estimularam a criatividade dos alunos. Além disso, o uso de métodos de autoavaliação, como o uso de *Plickers*, que facilitaram a reflexão sobre a aprendizagem individual e coletiva.

No entanto, de um modo geral, as acomodações focaram-se na gestão do tempo e na preparação cuidadosa das aulas. Reconhecendo a necessidade de uma maior interatividade, procurei sempre introduzir recursos didáticos que contribuíssem para um ambiente mais dinâmico. A relação com os alunos foi igualmente ajustada, dei *feedback* constante e positivo e garanti que todos os alunos fossem ouvidos, de forma a ajustar as minhas abordagens e incluir todos os alunos na sala de aula.

Na PES III, reflito que as acomodações foram orientadas para uma abordagem mais reflexiva sobre a prática pedagógica. As planificações de aulas foram revistas para incluir estratégias que promovessem a inclusão e a criatividade dos alunos. A gestão do espaço e de tempo tornou-se uma prioridade, dado o limite das aulas. Mantive um *feedback* estruturado e positivo, que não só ajudou os alunos a identificar áreas de

melhoria, mas que também fomentou uma aprendizagem colaborativa. Enfrentei comportamentos desafiantes de forma firme, garantindo que a hierarquia e o respeito na sala de aula fossem mantidos, o que contribui significativamente para criar um ambiente de aprendizagem dinâmico, positivo e inclusivo.

Parte II – Trabalho de Investigação

Introdução

O presente trabalho de investigação está inserido no Mestrado de Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, sob a orientação das Professoras orientadoras Catarina Carneiro de Sousa e Paula Xavier.

A temática escolhida para este trabalho centra-se na inclusão e no mapeamento/levantamento de Acomodações Curriculares nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, com o intuito de compreender as Acomodações Curriculares existentes para promover a inclusão na minha prática profissional futura.

A escola prepara para o futuro e, decerto que, se as crianças aprendem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aulas, serão adultos bem diferentes, pelo que temos de nos empenhar afincadamente para entender e viver a experiência da inclusão! (Mantoan, 2003).

Nesta perspetiva e atendendo a esta necessidade, considerou-se relevante realizar uma análise sobre a inclusão, sobre a importância do processo da educação inclusiva, nomeadamente a influência da Educação Visual e Educação Tecnológica na inclusão e as Acomodações Curriculares que podem ser mobilizadas para este efeito.

Neste sentido, este projeto teve como objetivo geral conhecer e descrever as Acomodações Curriculares a que uma amostra de professores de Educação Visual e Educação Tecnológica do 2.º Ciclo do Ensino Básico recorrem, tendo por base o enquadramento do atual regime de Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Com este projeto pretende-se, por um lado, sistematizar a informação recolhida com base numa revisão de literatura, e por outro, apresentar e discutir os resultados de um estudo empírico, adquirindo, assim, conhecimentos para lidar com diferentes situações e contextos futuros.

Esta investigação encontra-se estruturada da seguinte forma: o primeiro ponto enquadra uma reflexão sobre o tema da inclusão e uma análise sobre o modo como tem sido estabelecida ao longo dos tempos no âmbito da disciplina de Educação Visual e Educação Tecnológica.

O segundo ponto corresponde à apresentação da problemática a ser analisada, sendo este um estudo que se propõe a sondar uma amostra de professores de Educação Visual e Educação Tecnológica, de forma a recolher e analisar os dados

pretendidos. Em termos mais específicos, este visa: i) analisar o ponto de vista de professores do 2.º CEB de Educação Visual e Educação Tecnológica sobre as Acomodações Curriculares; ii) Conhecer a frequência de utilização de diferentes Acomodações Curriculares por professores do 2.º CEB de Educação Visual e Educação Tecnológica; iii) perceber quais são as Acomodações Curriculares implementadas por professores do 2.º CEB de Educação Visual e Tecnológica e conhecer a implementação das diferentes Acomodações Curriculares em função das necessidades dos alunos, na perspetiva de professores do 2.ºCEB de Educação Visual e Educação Tecnológica.

Foi construído e aplicado um questionário com o intuito de obter respostas às questões e objetivos desta investigação e fazer um levantamento/mapeamento de Acomodações Curriculares usadas nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. Os resultados serão apresentados através de estatísticas descritivas, que permitem uma análise rigorosa dos dados, de forma a garantir a confiabilidade dos resultados obtidos.

Neste sentido, foi essencial uma escrita reflexiva e crítica em relação aos resultados obtidos. O último momento corresponde à redação das conclusões a partir de toda a informação recolhida.

1. Enquadramento Teórico

1.1. Inclusão

A educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de classe social, etnia, religião, género e habilidade. (Vitello & Mithaug, 1998, p. 67)

Segundo a ideia de Vitello e Mithaug (1998), a inclusão é enquadrada pelo direito humano básico contribuindo assim para uma sociedade mais correta e justa. A inclusão é um direito primordial e, para os apoiantes do movimento inclusivo, constitui um direito de todas as crianças, independentemente da classe, grupo social, género, entre outros aspetos. Tal como vem afirmado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) “cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem” (alínea 1).

Ainda segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), proclamada na conferência Mundial da UNESCO, a educação é um direito para todos, tendo em conta as necessidades de todos os adultos, jovens e crianças em todos os países. Nesse sentido, ao longo dos tempos houve necessidade de mudanças nos sistemas educativos, de modo a ser defendida a inclusão para todos, independentemente das suas particularidades, níveis de escolaridade e nível social e de forma a defrontar a discriminação pela sociedade.

A inclusão total só será conseguida quando as políticas de reforma educativa deixarem de tratar crianças selecionadas como membros de qualquer grupo minoritário. O que é necessário é uma política de reforma flexível que seja inclusiva para todos. (Tilstone et al., 2003, p.22)

Segundo Tilstone et al. (2003) o processo de inclusão dos alunos, deve oferecer uma educação diferenciada, de modo a integrar métodos distintos, sem se intrometer a essência do ensino em geral. A inclusão deve envolver os professores do ensino regular, educação especial, pais, assistentes operacionais de ação educativa, órgãos de gestão, psicólogos, equipa de educação especial e alunos.

A perspetiva de um melhoramento da escola sobre a inclusão tem como ponto central expandir a capacidade de uma escola responder a todos os seus alunos.

Todavia, uma inclusão com êxito requer também que as opiniões dos professores sobre os alunos que experimentam dificuldades sejam consistentes com uma expectativa de aprendizagem e consecução. (Tilstone et al., 2003, p.24)

Tilstone et al. (2003), referem que os alunos devem sentir-se respeitados perante a comunidade escolar e na sala de aula, o professor deve respeitar a individualidade do aluno, aceitando que cada um é um ser único. Cada aluno tem as suas necessidades específicas, e o professor tem como função compreender e tentar suprir todas as necessidades, contribuindo assim para o sucesso escolar dos alunos. O contexto educativo coopera no incentivo da aprendizagem e desenvolvimento social dos alunos. A inclusão abrange os relacionamentos interpessoais, caracterizando assim a interação entre os educandos e os professores. Entende-se, deste modo, que a inclusão pressupõe a reestruturação do método pedagógico e relacional das escolas, que se devem adaptar às particularidades e necessidades de cada aluno. Sob esta visão, não se destina apenas aos alunos com necessidades específicas, mas também os alunos que, por várias razões, apresentam dificuldades e privações no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Nesta linha de ideias, o artº. 3.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estabeleceu, em Portugal, o regime jurídico da educação inclusiva, levando em consideração os seguintes princípios orientadores da educação inclusiva, que passamos a transcrever:

- a) Educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo;
- b) Equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;
- c) Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;
- d) Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível;
- e) Flexibilidade, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um;

f) Autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno, mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões;

g) Envolvimento parental, o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando;

h) Interferência mínima, a 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.

Tendo em conta estes princípios, percebe-se que a escola inclusiva assenta na educação de todos os alunos, independentemente das suas características, incluindo assim alunos com incapacidades, alunos com dificuldades de aprendizagem, entre outros. A inclusão permite que todos os alunos se sintam respeitados e incluídos na comunidade escolar. A sociedade e a escola inclusiva espelham essa importância, engloba pessoas de origens culturais, socioeconómicas, religiosas diferentes, permitindo-lhes desenvolver uma maior compreensão em relação às diferenças e diversidade da sociedade. Para isso, é importante promover a igualdade de direitos e equidade, independentemente das diferenças, assegurando um ambiente acolhedor e seguro para todos os alunos, onde têm a liberdade de se expressarem e serem valorizados. Promover a equidade, oferece a melhor educação possível para todos alunos e é um dos principais objetivos da escola inclusiva (Lambrecht et al., 2022).

O convívio entre alunos com diferentes particularidades contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais de todos, tendo em conta, a cooperação, empatia pelo outro, o trabalho em equipa, entre outros. Tudo isto é uma mais-valia para os alunos aprenderem a se relacionarem com as diferenças e a lidar com os diferentes pontos de vista, sendo fundamental para se tornarem melhores cidadãos. Deste modo, a escola inclusiva promove a igualdade de oportunidades, independentemente das

características individuais, ou seja, todos têm acesso aos mesmos recursos e suportes necessários para o desenvolvimento de aprendizagens e atividades que desenvolvam o seu potencial. É importante ressaltar, que ao promover a integração e o respeito pelo outro, contribui para a formação de pessoas conscientes para uma sociedade igualitária, os alunos estarão preparados para enfrentar desafios, contribuindo assim, para um papel ativo na transformação social. A luta pela escola inclusiva, embora seja contestada e tenha até mesmo assustado a comunidade escolar, pois exige mudança de hábitos e atitudes, pela sua lógica e ética nos remete a refletir e reconhecer, que se trata de um posicionamento social, que garante a vida com igualdade, pautada pelo respeito às diferenças (Zimmermann, 2008, p. 01).

1.2. Aspetos da Ação para a Inclusão

Segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, as escolas devem incluir nos seus documentos orientadores as linhas de atuação para a criação de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender e condições para se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória (ponto 1 do art.º 5.º).

As linhas de atuação do regime de educação inclusiva assentam em duas opções essenciais que vinculam todas as escolas a um processo de mudança cultural, organizacional e operacional, a abordagem multinível, que reconhece e assume as transformações na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua monitorização, e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Iniciando pela abordagem multinível, as linhas de atuação para a inclusão devem integrar um *continuum* de medidas universais, seletivas e adicionais que respondam à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos (art.º 7.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

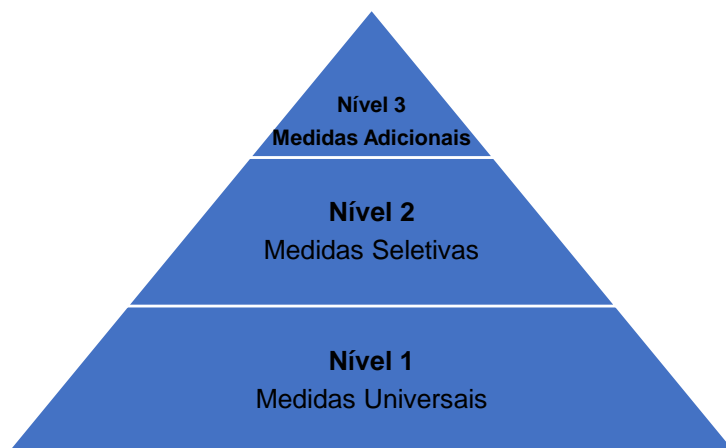
Segundo Pereira et al. (2018), percebe-se que essas medidas estão organizadas por níveis, variam em termos de frequência e intensidade e são definidas em função das necessidades dos alunos. De acordo com a figura 1, no nível 1, as medidas universais, dizem respeito aos serviços e práticas disponibilizadas de forma a proporcionar a

aprendizagem e o sucesso escolar de todos os alunos. Não depende da identificação de necessidades específicas de intervenção, é uma medida generalizada, no entanto, as avaliações de rastreio estão diretamente relacionadas com este nível de intervenção.

As avaliações podem ser realizadas no início e em diferentes momentos do ano letivo, com o objetivo de auxiliar na definição de áreas de intervenção para todos os alunos. Além disso, ajudam a identificar os alunos com necessidades, de forma a intervir a auxiliar o aluno. Uma das formas de recolha de informações sobre as aprendizagens dos alunos são as provas de aferição, elas fornecem dados sobre o desempenho dos alunos e auxiliam a identificação de necessidades específicas de intervenção. No nível 2, estão presentes as medidas seletivas que, incluem práticas direcionadas a alunos em situação de risco acrescido de insucesso escolar ou que apresentam alguma necessidade de suporte complementar às medidas universais. Estas medidas vão coincidir com intervenções implementadas em pequenos grupos e de curta duração. O nível 3, comporta medidas mais intensivas (adicionais), mobilizadas de acordo com as necessidades e potencialidades de cada aluno, podendo ser implementadas individualmente ou em grupos pequenos, geralmente mais prolongadas. Este nível de intervenção requer por vezes avaliações especializadas (Pereira et al. 2018, p.21).

Figura 1

Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão



Nota: Adaptado de: Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. (Pereira et al., 2018, p.21)

As normas de ação para a inclusão devem incorporar toda a escola num processo de transformação cultural, operacional e organizacional fundamentado num modelo/abordagem de ação multinível, de forma a introduzir mudanças na orientação do currículo e no acompanhamento das práticas educativas.

Segundo Pereira et al. (2018), as medidas de suporte à aprendizagem, possibilitam uma organização mais individualizada, de forma a incluírem a participação de profissionais especializados. Tendo como objetivos a adaptação de potencialidades e necessidades de cada aluno, proporcionando, assim, a igualdade no acesso do currículo, que se irá refletir na evolução e progresso escolar. A escola desenvolve medidas, onde todos os professores trabalham de uma forma colaborativa, tendo assim um cuidado com as particularidades dos alunos. A execução destas medidas é distribuída em vários percursos da educação, formação e modalidades, de forma a certificar a igualdade de oportunidades no acesso e frequência das distintas ofertas educativas e formativas.

As boas práticas pedagógicas são apropriadas a todos os alunos, uma vez que todos os alunos têm aspetos fortes e estilos de aprendizagem individuais (...) podem precisar de mais tempo, de mais prática ou de uma abordagem com variações individualizadas, mas não de uma estratégia explicitamente diferente da que é utilizada com os outros alunos. (Porter, 1997, p. 45)

Seguindo o pensamento de Porter (1997), reconhece-se a importância de conceções pedagógicas inclusivas, adaptadas às particularidades e necessidades individuais de cada aluno. Considerando essa abordagem, torna-se perceptível que cada aluno possui diversas formas de aprendizagem, revertendo em diferentes maneiras e ritmos de assimilação de conhecimento.

Ainda segundo Porter (1997), o conhecimento de que nem todos aprendem da mesma forma e ao mesmo ritmo associa-se à perceção das diversas necessidades e características de cada aluno. Alguns alunos preferem aprendizagens visuais, enquanto outros podem preferir aprendizagens táteis ou auditivas. Além disso, o contexto sociocultural e até mesmo as experiências pessoais de cada aluno podem influenciar bastante a maneira como aprendem.

Entende-se que essa diversidade de aprendizagem evidencia a importância do desenvolvimento de métodos pedagógicos que sejam inclusivos e que possam responder às necessidades individuais de cada aluno. Para isso, é necessário que os professores estejam habilitados para assumir diversas abordagens e técnicas de ensino, de modo a garantir que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades na aprendizagem. Para este efeito, a UNESCO (2016) aponta a importância de “rever, analisar e melhorar a qualidade e formação de professores (inicial e continuada) e

oferecer a todos os professores uma educação inicial de qualidade, além de desenvolvimento profissional e apoio contínuos” (UNESCO, 2016, p.25).

Por outras palavras, na educação inclusiva, é concebível adaptar a forma de apresentação dos conteúdos e aprendizagens, de forma a oferecer um suporte individualizado e diferentes formas de avaliação, possibilitando assim que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar o seu potencial e sucesso. É essencial que se promova uma cultura inclusiva nas escolas, que valorize a diversidade e que se garanta a todos os alunos acesso a uma educação de qualidade. A implementação de métodos pedagógicos inclusivos não só beneficia os estudantes com necessidades específicas, mas também enriquece o processo de ensino-aprendizagem para toda a comunidade educativa.

Em termos práticos, na educação inclusiva, é fundamental adaptar a forma como os conteúdos e aprendizagens são apresentadas, de modo a oferecer um suporte individualizado e diferentes formas de avaliação, permitindo assim que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver o seu potencial e alcançar o sucesso.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) estipula práticas pedagógicas flexíveis que suportam oportunidades e alternativas para todos os alunos, em termos de materiais, métodos, formas de avaliação e suportes. Pretende desta forma, identificar e remover barreiras de aprendizagem e melhorar as oportunidades de aprendizagens para todos os alunos.

“Especificando, tais princípios e estratégias permitem ao docente definir objetivos de ensino, e criar materiais e formas de avaliação que se adequem a todos os alunos, de modo a que todos possam aprender na via comum de educação” (Cast, 2014; King-Sears, 2014, p.37).

A implementação das práticas pedagógicas em sala de aula com base no DUA, implicam uma abordagem flexível e articulada por parte dos professores, de forma a envolver os alunos nas aprendizagens permitindo assim que as competências e os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de maneira diversa.

Em suma, reconhecer que cada aluno possui diversas formas de aprendizagem é essencial para garantir a efetividade da educação. Implementar perspetivas pedagógicas inclusivas, adaptadas às particularidades e necessidades individuais dos alunos, sustenta a igualdade de oportunidades e para o desenvolvimento pleno de cada estudante. As perspetivas pedagógicas requerem uma abertura constante à reflexão, a inovação e a busca por práticas mais adequadas às necessidades dos alunos.

Segundo o pensamento de Correia (2005), os Professores estão presentes em variadas situações, as quais nem sempre são de fácil solução. É necessária empatia e flexibilização curricular, mantendo os objetivos básicos de um currículo nacional escolar, mas tendo em atenção as particularidades de cada aluno, aos tempos e espaços, bem como o sucesso dos alunos e a avaliação.

Costa et al. (2006) revelam que:

o currículo deve ser estruturado e flexível, acessível a todos os alunos, organizando-se na base de uma gestão colaborativa e participativa, de forma a proporcionar a todos, o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e valores, que a sociedade espera que os seus cidadãos adquiram. (p.14)

Segundo o pensamento de Costa et al. (2006), para haver um reajuste do currículo é necessário flexibilizar o mesmo. No entanto, não significa cair em esquecimento aquilo que o rege, mas sim readaptá-lo à realidade social e escolar de cada aluno.

A implementação desse reajuste institui uma transformação das práticas dos professores, (Costa et al., 2006), dando assim a possibilidade a todos os alunos, com ou sem necessidades específicas, de aceder ao currículo igual, mas adequado às suas necessidades e individualidades. Dando assim a possibilidade de desenvolver adaptações face a cada particularidade, para que todos alcancem os objetivos desejados.

Segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, percebe-se que:

- a) «Acomodações curriculares», as medidas de gestão curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, promovendo o sucesso educativo;
- b) «Adaptações curriculares não significativas», as medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, podendo incluir adaptações ao nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos

globais e as aprendizagens essenciais, de modo a desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;

- c) «Adaptações curriculares significativas», as medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal;

Segundo o pensamento de Mason (2001), o currículo onde a disciplina de Educação Visual e Tecnológica, é conduzido perante os objetivos que cada aluno atinge, ou seja, é um currículo flexível, de forma a corresponder às diversas particularidades e necessidades dos alunos. O programa destas disciplinas também é flexível, de modo a corresponder às diferentes particularidades dos alunos.

Ainda de acordo com Mason (2001), é necessária formação e sensibilidade por parte dos professores para tratar determinados conteúdos e implementar atividades que vão ao encontro das necessidades intrínsecas relacionadas com a diversidade que existe dentro da sala de aula.

Particularizando o caso das Acomodações Curriculares, dada a sua centralidade neste trabalho, segundo o Manual de Apoio à Prática (Pereira et al., 2018) que acompanhou a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, as mesmas apoiam o processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos mediante a adoção e estratégias como:

- Organização dos espaços da sala de aula e/ou escola, em oficinas, clubes, ou “cantos”, de modo a que os alunos possam realizar tarefas diferentes num mesmo espaço e tempo;
- Organização dos objetivos específicos e conteúdos a abordar, realizando em conjuntos com os alunos e planejada em linguagem que lhes seja acessível;
- Organização das atividades a realizar em grande grupo, em pequenos grupos e individualmente;
- Seleção ou elaboração de recursos didáticos e adequados às aprendizagens pretendidas e passíveis de serem usados de forma autónoma pelos alunos, os quais vão desde os mais simples materiais para a construção de algo pelos alunos, até ao software educativo relativo a determinado tema.

As Acomodações Curriculares remetem, deste modo, para aspetos como a organização dos espaços de aula, permitindo que os alunos possam realizar diferentes

tarefas no mesmo espaço e ao mesmo tempo. Isso cria oportunidade para atividades em grupo, que são fundamentais para a inclusão. Além disso, a seleção dos recursos didáticos deve ser cuidadosamente pensada, levando em consideração as competências a serem abordadas e as necessidades a serem atendidas.

Além disso, remetem para a criação de instrumentos de autorregulação e autoverificação das atividades realizadas e das aprendizagens alcançadas, sem os quais o aluno continua dependente do professor para saber o que vai fazer a seguir, em que ponto o processo se encontra e o que lhe falta fazer. (Madureira & Leite, 2003, pp. 102-103)

Ainda segundo Madureira e Leite (2003), é importante destacar que os objetivos específicos e as competências a serem abordadas, devem ser planejados em conjunto com os alunos e apresentados de forma acessível. Isso implica o uso de uma linguagem adequada ao nível de compreensão dos alunos, a fim de os motivar e de os envolver no processo de aprendizagem. A organização de grupos e atividades em grupo é fundamental, pois permite que os alunos colaborem e interajam uns com os outros, fortalecendo assim as suas habilidades sociais, experiências e aprendizagens.

No entanto, a execução de atividades individuais também é importante, pois possibilita que o aluno progrida no seu próprio ritmo de conhecimento e trabalhe em simultâneo as suas necessidades individuais. Relativamente à seleção e preparação de recursos didáticos, é necessário escolher materiais adequados às aprendizagens pretendidas, os quais possam ser utilizados de forma independente pelos alunos. Os recursos podem variar de acordo com os materiais escolhidos para a realização das atividades educativas relacionadas a um determinado tema. É importante que esses recursos sejam explorados pelos alunos de uma forma autónoma, permitindo que eles construam os seus conhecimentos.

Segundo o pensar de Madureira e Leite (2003), a construção e adaptação de instrumentos de avaliação e de acompanhamento do progresso alcançado pelo aluno é essencial no desenvolvimento do seu percurso educativo. Isso permite que o aluno assuma a responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem, tornando-se menos dependente do professor e fortalecendo habilidades indispensáveis para o percurso escolar e profissional. A distribuição dos espaços, atividades, objetivos e recursos didáticos, juntamente com o desenvolvimento autónomo dos alunos, são elementos fundamentais para uma abordagem educativa mais participativa, colaborativa e individualizada.

No Manual de Apoio à Prática, nomeadamente nos anexos 5 e 6, estão sistematizadas Acomodações Curriculares importantes para uma escola inclusiva, tais como: disponibilizar guias de estudo a alunos com dificuldades em coordenação oculomanual, facilitando assim o processo de visão e escrita de apontamentos feitos no quadro, que tem como finalidade facilitar o processo de aprendizagem.

Ao utilizar um tipo de letra superior e disponibilizar suportes auditivos para limitar a quantidade de texto que o aluno deve ler, manter o aluno com dificuldades de visão na frente da sala, são acomodações curriculares, que por vezes são utilizadas em aulas, para facilitar a aprendizagem de alunos com dificuldades visuais e auditivas.

Para além disso, a organização da sala de aula é importante ser pensada para que não haja focos de distração. A apresentação de sugestões para a gestão de tempo e estipulação de *timings*, a utilização de materiais visuais, recursos didáticos, ferramentas de apoio quando necessário, contribuem para uma aprendizagem inclusiva, respondendo de certa forma às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Um professor deve ser claro nas suas instruções e não deve sobrecarregar os alunos com elevada informação, deve sim monitorizar e encaminhar o aluno na sala de aula com um comportamento apropriado. O professor deve ser flexível, disponibilizar tempo extra para o processo de informação e até mesmo na realização de atividades, de forma a promover uma melhor compreensão e assimilação de competências por parte dos alunos, permitindo assim que o aluno disponha de mais tempo na concretização das tarefas, oferecendo assim uma oportunidade de realização mais adequada às capacidades do aluno, de modo a promover a sua motivação.

No que diz respeito à lista de verificação de Acomodações Curriculares presente no Manual de Apoio à Prática (Pereira et al., 2018), estas estão organizadas da seguinte forma (ver anexo C):

Ambientais

Consistem na utilização de diferentes recursos e metodologias, tais como gráficos trabalho de pares, organização de pequenos grupos e o uso de computadores, revela-se essencial para estimular a aprendizagem e o interesse dos estudantes. A possibilidade de utilizar espaços exteriores, de se movimentarem na sala de aula e de trabalhar com exemplos reais da vida quotidiana contribui para uma aprendizagem mais significativa e motivadora. Além disso, a organização de grupos flexíveis e a criação de locais específicos para diferentes tarefas permitem a

uma maior personalização do processo de ensino-aprendizagem e respondem às necessidades individuais dos alunos.

Organizacionais

A organização é uma peça fundamental no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de competências dos alunos. Os métodos organizacionais incluem uma variedade de ferramentas e estratégias, como códigos de cores, rótulos, imagens e numeração sequencial de passos a seguir. Estas ferramentas ajudam os alunos a visualizar e a compreender melhor a informação, facilitando a sua assimilação. Além disso, a utilização de caixas para guardar materiais, organizadores de gráficos para a escrita, lembretes diários e calendários com datas importantes assinaladas contribuem para uma melhor gestão do tempo e do estudo.

Motivacionais

As estratégias motivacionais são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, permitem criar um ambiente favorável ao desenvolvimento dos alunos. Através de situações da vida real, estabelece relações entre a matéria e a experiência dos alunos e é possível melhorar a motivação e interesse dos alunos no processo de aprendizagem. O uso de materiais concretos, visitas de estudo, reforço positivo, privilégios e recompensas, entre outras técnicas, contribuem para estimular os alunos a participar de forma mais ativa nas aulas.

Apresentação

A apresentação de conteúdos educativos é fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Esta pode ser melhorada através da revisão e repetição dos conteúdos, do ensino em pequenos grupos, da verificação regular da compreensão dos alunos, da apresentação oral e visual, do uso de tecnologia, de códigos de cores, entre outros.

Avaliação

A avaliação é uma componente fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sendo importante garantir que esta seja realizada de forma justa e abrangente. Existem várias estratégias que podem ser utilizadas para avaliar os conhecimentos dos alunos, respeitando as suas capacidades e necessidades individuais. Uma forma de facilitar a avaliação é através do uso de pistas visuais, que podem ajudar os alunos a compreender e reter a informação de forma mais eficaz. O uso de dicionários, lembretes de regras e exemplos da vida real também pode ser útil para ajudar os alunos a resolver problemas e aplicar os conhecimentos adquiridos. Os debates e brainstorming em grupo são excelentes maneiras de

promover a aprendizagem colaborativa e estimular a reflexão. Da mesma forma, o tempo disponibilizado para a realização de testes e trabalhos deve ser adequado, de forma a permitir que os alunos demonstrem o seu verdadeiro potencial.

1.3. O papel do professor para uma escola inclusiva

“[...] a inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional.” (Mittler, 2003, p. 35)

De acordo com Mittler (2003), percebe-se a importância da formação de professores para uma educação adequada, que os incentive e lhes dê ferramentas para lidar com os variados desafios e diversidades dos alunos. É essencial uma formação contínua ao longo da carreira de um professor, para que possa aprimorar as suas práticas de forma a atender às necessidades dos alunos. Essa preparação implica a compreensão dos princípios e das práticas inclusivas, no desenvolvimento de habilidades relacionadas à adaptação de estratégias de ensino e à identificação de necessidades individuais dos alunos, para um ambiente inclusivo. Revela-se desta forma, a importância de garantir o acesso a recursos e materiais didáticos adequados, bem como a orientação e apoio especializados para lidar com certas situações e o desenvolvimento integral de todos os alunos. Destaco, desta forma, as autoras Isaia e Bolzan, (2011), que ressaltam a importância da formação,

Processo que se orienta para a constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação de cada profissão, para os quais as ideias de conhecimento pedagógico compartilhado e redes de interações são imprescindíveis, implica também na sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente, de desenhar sua própria trajetória. A professoralidade instaura-se ao longo de um percurso que engloba de forma integrada de trajetória e de formação, consubstanciada no que costumamos denominar de trajetórias formativas. (Isaia & Bolzan, 2011, p. 187)

Seguindo o pensamento destas autoras, destaco a importância das formações contínuas, de forma a preparar o professor para lidar com o público-alvo e as

particularidades de cada aluno. Conforme afirma Minetto (2008), para que isso seja possível:

O professor precisa organizar-se com antecedência, planejar com detalhe as atividades e registrar o que deu certo e depois rever de que modo as coisas poderiam ter sido melhores. É preciso olhar para o resultado alcançado e perceber o quanto “todos” os alunos estão se beneficiando das ações educativas. (Minetto, 2008, p. 101)

Segundo a ótica de Minetto (2008) é importante destacar o papel do professor na organização e planejamento das atividades educativas. Para que estas sejam eficazes, é necessário que o professor se prepare com a devida antecedência, planeie detalhadamente as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, e que estas sejam acompanhadas por um registo reflexivo de forma a melhorar as atividades conforme as particularidades dos alunos. Essa reflexão envolve analisar o resultado alcançado pelos alunos e observar se estão todos beneficiados pelo processo de ensino. A organização prévia e planejamento das atividades possibilitam ao professor ter uma visão clara do que será realizado em sala de aula, permitindo assim identificar obstáculos e criar estratégias de forma a superá-los. É importante salientar que o objetivo principal destas práticas é promover a aprendizagem dos alunos, portanto, a reflexão sobre essas práticas educativas deve ir para além da simples avaliação dos resultados, neste caso, as notas de desempenho, mas sim, deve abranger também o impacto das atividades no desenvolvimento integral dos alunos de forma inclusiva.

Segundo Kronberg (2010), a participação destes professores reflete-se na colaboração: “ com técnicos de educação especial no sentido de traçar e implementar instruções/atividades para todos os alunos”; “Ser responsável” pela criação de um clima positivo na sala de aula para que todos os alunos, apresentando uma variedade de áreas fortes e necessidades, se sintam incluídos e produtivos”; Tomar “conhecimento das áreas fortes e das necessidades de alunos com NEE que se encontram incluídos na sala de aula”; Prestar “informações de forma regular e sistemática, aos técnicos de educação especial acerca dos currículos, atividades a realizar, trabalhos a realizar por cada

aluno, regras na sala de aula e expectativas de cada aluno”; Contemplar “uma variedade de estratégias instrucionais e de adaptações curriculares, de forma a melhorar a resposta às diferentes necessidades que os alunos com NEE apresentam” e promover as relações sociais e positivas entre todos os alunos da classe”. (Kronberg, 2010, p.51-52)

De acordo com os pensares apresentados por Kronberg (2010), a participação dos professores nas atividades demonstram a importância da colaboração no contexto educativo. Através do trabalho conjunto com os técnicos de educação especial, os professores são incentivados a implementar estratégias e atividades que possam beneficiar todos os alunos, independentemente das suas necessidades específicas. Desta forma, destaca-se a responsabilidade dos professores criarem um ambiente positivo na sala de aula, de modo a promover a inclusão e a produtividade de todos os alunos. É também essencial que os professores estejam atentos às necessidades dos alunos que estejam integrados na sala de aula, para que possam adaptar as suas práticas pedagógicas de forma a garantir o sucesso escolar e social dos alunos. Para além disso, destaca-se a importância de os professores comunicarem de forma regular e sistemática com os técnicos de educação especial, de forma a trocarem informações sobre as atividades, trabalhos e expectativas dos alunos com NEE. Este diálogo contínuo permite uma melhor adaptação das estratégias curriculares e instrucionais, de modo a atender às diferentes necessidades dos alunos.

Para Gomes (2001),

ser professor no século XXI é ser alguém que, sobretudo, sabe relacionar-se pessoalmente com cada aluno e com cada pessoa, respeitando a diferença, que identifica cada um. Esta atitude implica um processo crítico, reflexivo e construtivo do professor capaz de promover a educação dos sentimentos, do amor e dos valores, como forma de ajudar os outros a serem felizes, a encontrarem-se a si próprios, a aprenderem a ser e a saberem respeitar o outro.

(Gomes 2001, in Santos, 2007, p.201)

Na perspetiva destes autores, no papel do docente é essencial saber estabelecer uma relação pessoal e empática com cada aluno, respeitando a sua individualidade.

A capacidade de relacionamento interpessoal exige do professor um processo crítico, reflexivo e construtivo, que o capacite para promover não só o conhecimento intelectual, mas também a educação dos sentimentos, do amor e dos valores. Segundo o pensar destes autores, é através desta abordagem que se ajuda os alunos a encontrarem a felicidade, a descobrirem-se a si próprios, a aprenderem a respeitar o outro e a desenvolverem-se de forma íntegra.

1.4. Educação Visual e Educação Tecnológica

Conforme a consulta do documento do Ministério da Educação, 2018, percebe-se que as Artes Visuais se assumem como uma área de conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos, em consonância com as diferentes Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), mais especificamente dos processos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada, dos diferentes contextos visuais. Assume como principal finalidade o alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais (Ministério da Educação, AE, 2018, p.1).

Segundo a consulta do mesmo documento, sobre as Aprendizagens Essenciais de Educação Tecnológica, percebe-se que a Educação Tecnológica se orienta na Educação Básica para a promoção da cidadania, valorizando os múltiplos papéis de cidadão utilizador, através de competências transferíveis em diferentes situações e contextos. Referimo-nos às competências do utilizador individual- aquele que sabe fazer, que usa tecnologia no seu quotidiano, às competências do utilizador profissional que interage com a tecnologia no mundo do trabalho, que possui alfabetização tecnológica, e às competências do utilizador social implicado nas interações tecnologia/sociedade, que dispõe de competências que lhe permitem compreender e participar nas escolhas dos projetos tecnológicos, tomar decisões e agir socialmente como cidadão participativo e crítico (Ministério da Educação, AE, 2018, p.1).

Percebe-se deste modo, que as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica têm como objetivo promover o desenvolvimento integral dos alunos, oferecendo-lhes ferramentas para compreenderem e interagirem com o mundo que os rodeia. Ambas as disciplinas estimulam o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de análise dos alunos, preparando-os de certa forma a enfrentar os desafios

presentes na sociedade atual. Ambas as disciplinas incentivam os alunos a explorarem novas formas de expressão e a desenvolverem competências técnicas e conceituais. Tanto a Educação Visual como a Educação Tecnológica são fundamentais para formar alunos conscientes, sensíveis e capazes de interagir e forma responsável com a sociedade e com a tecnologia.

Neste sentido, é importante referir que estas disciplinas já foram uma só, denominada como Educação Visual e Tecnológica (EVT), esta disciplina sofreu alterações em 2012, com base na publicação feita pelo Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, compreende-se que esta disciplina acabou por ser substituída, no 2.º ciclo do ensino básico, por duas áreas curriculares: a Educação Visual (EV) e a Educação Tecnológica (ET).

Com a revogação dos programas das metas curriculares em 2017, o cenário educativo foi novamente alterado, promovendo-se a diferenciação pedagógica e uma abordagem baseada na flexibilidade curricular. Atualmente, os documentos orientadores em vigor são as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que visam a mobilização dos conhecimentos para a prática e a promoção de uma educação centrada nas atitudes dos alunos. Estas mudanças representam uma nova forma de pensar a educação, incentivando a adaptação e a inovação no processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, é importante salientar a importância do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória que reflete na formação e na preparação para uma vida em sociedade. Os alunos são preparados através de conhecimentos e valores fundamentais para construir uma sociedade mais justa e igualitária, focada no respeito pela pessoa e na preservação do bem comum.

Em conformidade com os princípios orientadores que fundamentam e dão sentido ao Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória, definido pelo ME e homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, definindo políticas educativas a pôr em prática por todas as escolas, destaca-se a importância da base humanista, do conhecimento, da aprendizagem, da inclusão, da coerência e flexibilidade, da adaptabilidade e ousadia, da sustentabilidade e da estabilidade. A escola tem a responsabilidade de preparar os jovens com saberes e valores para contribuir para uma sociedade mais justa, centrada na pessoa e na preservação do bem comum. O saber ocupa um lugar central no processo educativo, sendo fundamental promover a cultura científica nos alunos para que possam compreender e intervir no mundo. A promoção da aprendizagem, a inclusão de todos os alunos, a coerência e flexibilidade na ação

educativa, a adaptabilidade e ousadia perante novos desafios, a consciência pela sustentabilidade e a estabilidade para garantir a evolução contínua do sistema educativo são princípios essenciais para a formação dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

A escola desempenha um papel de grande responsabilidade em desenvolver nos alunos uma cultura científica sólida, que permite aos alunos tomar decisões fundamentadas e contribuir de forma positiva para a sociedade.

Outro objetivo importante destas disciplinas é o desenvolvimento de diversas competências nos alunos. Estas disciplinas visam potencializar a perceção, a sensibilidade estética, a criatividade, a comunicação, o sentido crítico, as aptidões técnicas e manuais, o entendimento do mundo tecnológico, o sentido social, a capacidade de intervenção e a resolução de problemas.

De uma preocupação quase exclusivamente virada para a aquisição do domínio cognitivo passa-se a uma atenção crescente no domínio de capacidades tais com a criatividade, o espírito de equipa, a autonomia na aquisição de conhecimentos e a resolução de problemas. (Urbano & Branco, 2009, p. 262)

Neste sentido, os conteúdos passaram a ser relacionados com a experiência e a prática, enquanto recurso de resolução de problemas. O método de resolução de problemas tem origem na filosofia educativa de Dewey, segundo a qual pensar equivale a resolver problemas. Com base na convicção de que o método experimental é aplicável a qualquer tipo de problema, Dewey propõe uma abordagem educativa centrada em atividades à volta de temas aglutinadores que funcionem como fontes de problemas para o desenvolvimento do currículo (Dewey, 2002). Esta abordagem pedagógica enfatiza a importância do próprio processo de indagação, que deverá ser capaz de envolver os alunos, enquanto membros de uma comunidade de investigação, em atividades relacionadas com assuntos que despertam o seu interesse, que estes tenham diretamente origem em preocupações induzidas pelos adultos (Glassman, 2001).

A metodologia de trabalho centrada no método de resolução de problemas desenvolvida por Munari, nas décadas de 1950 a 1980 é atualmente uma metodologia inovadora nas áreas artísticas e tecnológicas e de grande importância para o serviço educativo (Rodrigues, 2021).

A metodologia projetual foi proposta pelo artista italiano Bruno Munari, em 1981, com a publicação do livro *Das coisas nascem coisas*. Para o artista, todo o projeto

obedecia a uma série de operações lógicas que vão desde a definição do problema até ao encontro da solução (Munari, 1998).

O Método de resolução de problemas é um método de trabalho que permite o desenvolvimento de soluções de forma organizada e eficaz, por meio da recolha de informação, planificação das tarefas a realizar, da execução e da sua avaliação final. A fase da avaliação tem como objetivo compreender se, de facto, a solução encontrada foi a melhor (Costa et al. 2020).

Conforme o pensamento de Costa et al. (2020), esta etapa é essencial para garantir a melhoria contínua e a adaptabilidade das estratégias de resolução de problemas. Ao refletir sobre este método, torna-se evidente a importância de uma abordagem sistemática na resolução de problemas. A recolha de informação inicial fornece a base necessária para uma compreensão profunda do problema, enquanto a planificação detalhada das tarefas assegura que todas as ações são coordenadas e direcionadas para o objetivo final. A execução das tarefas, por sua vez, deve ser monitorizada continuamente para garantir a conformidade com o plano estabelecido e a adaptação a quaisquer imprevistos que possam surgir. A avaliação final permite não apenas verificar a eficácia da solução, mas também identificar aprendizagens e áreas de melhoria.

Segundo Stepien e Gallagher, (1993); Thomas, (2000),

Students are asked to investigate and resolve a problem by developing questions, gathering research, receiving teacher scaffolding, and participating in self-evaluation (English & Kitsantas, 2013; Torp & Sage, 1998). For example, instead of providing formulas to determine the volume of an object, students are encouraged to use what they know to reach the formula on their own, such as using blocks. When project-based practices are present, students often have a deeper understanding of the material because they can reason through it and explain how they reached the conclusion. (p.47)

De acordo com Stepien e Gallagher (1993) e Thomas (2000), o método de aprendizagem baseado em projetos (*project-based learning*) incentiva os alunos a investigar e a resolver problemas através do desenvolvimento de questões, da recolha de informações, do apoio contínuo dos professores e da autoavaliação (English &

Kitsantas, 2013; Torp & Sage, 1998). Este método contrasta com abordagens mais tradicionais ao não fornecer diretamente as fórmulas ou soluções, mas sim ao incentivar os alunos a descobrir e desenvolver essas soluções por si mesmos.

Já para Branco et al. (2009),

O aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Efetivamente, a abordagem dos dois componentes da disciplina, o visual e o tecnológico, feita de forma integradora e conjunta, através do método de resolução de problemas, permite o desenvolvimento da observação, sensibilidade, percepção, criatividade, cooperação e intervenção. Capacidades que são fundamentais no âmbito artístico e tecnológico, mas também em qualquer domínio do conhecimento e da vida humana. (p.261-262)

De acordo com Branco et al. (2009), a aprendizagem não se limita à aquisição de conhecimentos teóricos, mas também engloba habilidades práticas e competências interpessoais. O autor destaca a importância do aprender a conhecer, do aprender a fazer, do aprender a viver com os outros e do aprender a ser, sendo estes pilares fundamentais do processo educativo. A abordagem dos componentes visual e tecnológico de forma conjunta e integrada, através do método de resolução de problemas, possibilita o desenvolvimento de diversas capacidades essenciais, tais como observação, sensibilidade, percepção, criatividade, cooperação e intervenção. Percebe-se a importância da relevância destas competências não só no âmbito artístico e tecnológico, mas também em qualquer área do conhecimento da vida humana.

Através do ensino destas disciplinas, os alunos têm a oportunidade de explorar e desenvolver o seu potencial criativo, bem como adquirir competências essenciais para a sua formação integral. Através da prática e da reflexão sobre as diferentes atividades propostas, os alunos são incentivados a pensar de forma crítica, a comunicar e a desenvolver competências técnicas que lhes serão úteis ao longo da vida. Posto isto, percebe-se que estas disciplinas desempenham um papel crucial na formação educativa dos alunos, contribuindo assim para a sua evolução pessoal, social e cultural. As presentes disciplinas enriquecem a vida dos alunos, tornando-os mais preparados para enfrentar os desafios do futuro e contribuem de forma positiva para a sociedade em que se encontram inseridos.

As disciplinas de Educação Visual (EV) e de Educação Tecnológica (ET) têm como objetivo promover a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas

dos alunos. Para alcançar este propósito, é fundamental adotar metodologias e estratégias que estejam alinhadas com as necessidades e características individuais de cada aluno, incluindo aqueles com necessidades educativas especiais.

Deste modo, percebe-se que através do ensino destas disciplinas, os alunos têm a oportunidade de explorar e desenvolver o seu potencial criativo, bem como adquirir competências essenciais para a sua formação integral. Através da prática e da reflexão sobre as diferentes atividades propostas, os alunos são incentivados a pensar de forma crítica, a comunicar e a desenvolver competências técnicas que lhes serão úteis ao longo da vida.

No que diz respeito à lista de verificação de Acomodações Curriculares presente no Manual de Apoio à prática, é possível identificar diferentes áreas que se cruzam com metodologias recomendadas para a educação inclusiva. Por exemplo, a utilização de diferentes recursos e metodologias ambientais, como o trabalho em grupo, a organização de pequenos grupos e o uso de computadores, favorece a aprendizagem e o interesse dos alunos, sendo essencial para estimular a participação de todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais.

Da mesma forma, as estratégias organizacionais, tais como códigos de cores, rótulos e numeração sequencial de passos a seguir, podem contribuir para uma melhor gestão do tempo e das tarefas, promovendo a autonomia e eficácia na aprendizagem dos alunos. Estas estratégias são fundamentais para o sucesso académico dos alunos, independentemente das suas capacidades individuais.

As estratégias motivacionais também desempenham um papel importante na promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante. O reforço positivo, a utilização de diferentes recursos de aprendizagem e o envolvimento ativo dos alunos nas aulas são fundamentais para manter o interesse e a motivação dos estudantes, permitindo que todos participem de forma ativa e significativa no processo de ensino-aprendizagem.

A apresentação de conteúdos educativos e a avaliação são igualmente importantes no contexto da educação inclusiva. A utilização de estratégias como revisão e repetição dos conteúdos, apresentação oral e visual, e diversificação das técnicas de avaliação, garantem que todos os alunos tenham a oportunidade de compreender e assimilar os conhecimentos de forma eficaz, respeitando as suas diferentes formas de aprendizagem.

A integração das metodologias recomendadas para a educação inclusiva com as características das disciplinas de EV e ET pode contribuir para promover um

ambiente de aprendizagem diversificado, motivador e inclusivo, onde todos os alunos têm a oportunidade de desenvolver as suas competências e alcançar o sucesso acadêmico e pessoal.

No que diz respeito à inclusão dos alunos com necessidade específicas nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, levantam desafios importantes que devem ser abordados de forma cuidadosa e ponderada. Estes alunos podem apresentar dificuldades específicas devido às suas condições, o que exige uma atenção especial por parte dos professores. É fundamental que sejam criadas condições adequadas para a participação destes alunos nas aulas, de forma a garantir a sua inclusão efetiva. Isto pode passar pela adaptação dos materiais pedagógicos, pela utilização de tecnologias assistidas, ou pela disponibilização de recursos humanos de apoio. Além disso, é importante que sejam adotadas estratégias pedagógicas que permitam a estes alunos desenvolver as competências previstas no currículo das disciplinas. É necessário ter em conta as suas necessidades específicas e adaptar as competências e metodologias de ensino de acordo com as suas capacidades. Por outro lado, a promoção da sensibilização dos restantes alunos para a diversidade e para a importância da inclusão é também fundamental. É necessário fomentar a empatia, a solidariedade e a cooperação entre todos os membros da comunidade educativa, de forma a criar um ambiente de respeito e de valorização da diferença.

Destacado deste modo, a utilização de materiais reciclados nestas disciplinas, que muitas vezes não precisam ser comprados, o que torna os trabalhos mais acessíveis a todos os alunos. Esta prática não só promove a sustentabilidade ambiental, como também permite que alunos com menos recursos financeiros possam participar nas atividades de forma igualitária. Para além disso, os materiais utilizados nestas disciplinas, muitas vezes são táteis, o que representa uma vantagem para os alunos com baixa visão. A possibilidade de sentir os materiais, de explorar texturas e formas, permite que estes alunos também possam participar ativamente nas atividades, desenvolvendo assim as suas capacidades sensoriais e criativas.

Segundo Nuernberg (2010), o princípio de construção de boa parte destes materiais é a reprodução direta de materiais impressos em tinta na forma de relevos dispostos em pontos semelhantes àqueles de simbologia Braille. Transformar imagens que possuem perspetiva e representam objetos em três dimensões em relevos de pontos acaba limitando a condição de acesso.

É importante repensar na forma como se produz e disponibiliza os materiais para garantir uma maior inclusão e acessibilidade. É necessário explorar novas tecnologias

e técnicas de representação que possam garantir uma compreensão mais clara e acessível para os alunos com problemas visuais, sem limitar a sua capacidade de acesso à informação e ao conhecimento. A inclusão deve ser uma prioridade, e a forma como produzimos e disponibilizamos materiais deve refletir esse compromisso com a igualdade de oportunidades para todos. “O ambiente educativo é um educador à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira” (Zabalza, 1998, p. 239).

A organização dos materiais e a disposição da sala são pontos importantes a ter em conta na sala de aula para a promoção da inclusão. A maneira como os materiais são organizados e apresentados pode fazer toda a diferença no processo de aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles que possuem necessidades específicas.

A organização e a gestão dos espaços organizados em sala devem contribuir para a qualidade de aprendizagem das crianças, daí ser tão importante falar sobre esta questão e procurar compreender melhor a importância dessa organização e como a mesma poderá influenciar as aprendizagens das crianças (Cunha, 2013).

Uma sala bem organizada facilita a autonomia dos alunos e ajuda a criar um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e estimulante. Além disso, uma disposição adequada dos materiais e equipamentos pode tornar as aulas mais dinâmicas e interativas, tonando assim um ensino mais acessível para todos os alunos.

Nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, a organização dos materiais como lápis, tintas, pincéis e papéis pode facilitar o acesso dos alunos às ferramentas necessárias para expressar a sua criatividade, nas quais influenciam também na participação e no envolvimento dos alunos nas atividades práticas.

Destaco desta forma, a atenção dos professores relativamente à organização e disposição dos materiais e da sala de aula, garantindo assim que todos os alunos tenham um acesso igualitário aos recursos disponíveis e que possam participar ativamente nas atividades propostas, promovendo assim a inclusão e o sucesso de todos os alunos.

2. Metodologia

2.1. Tipo de Investigação

O presente estudo parte da questão “que acomodações curriculares são implementadas nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica?” Nesse sentido, esta investigação tem como finalidade perceber quais são as Acomodações Curriculares implementadas por professores do 2.º Ciclo de Ensino Básico (CEB) de Educação Visual e Educação Tecnológica, no contexto atual do regime jurídico da educação inclusiva. Em termos mais específicos, este visa: i) analisar o ponto de vista de professores do 2.º CEB de Educação Visual e Educação Tecnológica sobre as Acomodações Curriculares; ii) Conhecer a frequência de utilização de diferentes Acomodações Curriculares por professores do 2.º CEB de Educação Visual e Educação Tecnológica; iii) perceber quais são as Acomodações Curriculares implementadas por professores do 2.º CEB de Educação Visual e Tecnológica e conhecer a implementação das diferentes Acomodações Curriculares em função das necessidades dos alunos, na perspetiva de professores do 2.ºCEB de Educação Visual e Educação Tecnológica.

Em termos práticos, foi realizada uma investigação de carácter descritivo, através de um inquérito por questionário. Associando-se, à partida, este conceito a uma perspetiva de investigação quantitativa (Carmo & Ferreira, 2008, p. 139). A mesma é, segundo Carmo e Ferreira (2008, p. 139), “profundamente redutora”, uma vez que o que define um inquérito não é a possibilidade de quantificar informação obtida, mas sim a recolha sistemática de dados de forma a poder responder a um determinado problema.

O caminho metodológico para analisar esta problemática foi realizado através da elaboração, aplicação e análise de inquéritos por questionário. De acordo com Vieira (1995), o questionário é dos instrumentos de recolha de dados mais utilizado para a realização de uma investigação científica, sendo habitualmente organizado em “conjuntos de perguntas (ou afirmações) escritas, às quais o sujeito responde” (Vogt, 1993, cit. por Vieira, 1995, p. 79). O inquérito por questionário destaca-se como uma das técnicas de investigação em Educação apropriada para estudos de grande escala, já que se pode incidir sobre atitudes, sentimentos, valores, opiniões ou informação factual- dependendo da(s) questão(ões), do(s) objetivo(s) e finalidade(s) do estudo” (Coutinho, 2011).

Tendo por base a perspetiva de Coutinho et al. (2011) esta investigação tem como finalidade mais abrangente perceber se as Acomodações Curriculares podem

influenciar o acesso às atividades realizadas dentro da sala de aula, nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, de uma forma inclusiva, na perspectiva de uma amostra de professores e, em caso afirmativo, como.

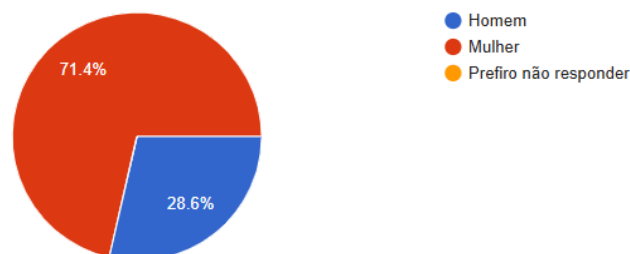
2.2. Participantes

Esta investigação tem como população alvo os professores de Educação Visual e Educação Tecnológica do 2.º CEB. Foi constituída uma amostra por conveniência junto de quem foi recolhida a informação para este estudo.

Na presente investigação, registou-se a participação de 21 inquiridos. Constatase que a composição da amostra é maioritariamente feminina, representando 71.4% ($n=15$) do total, enquanto os professores do sexo masculino correspondem a 28.6% ($n=6$) dos participantes como se pode observar na Figura 2.

Figura 2

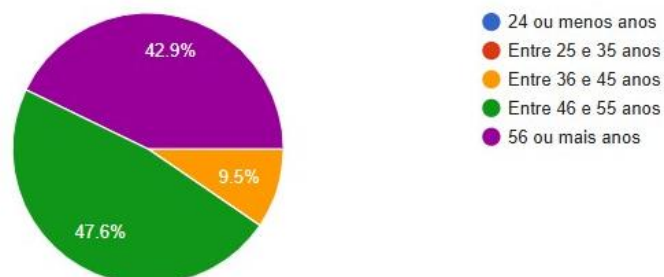
Caracterização sociodemográfica e profissional: Género



As idades dos participantes variam entre os 36 e os 56 anos ou mais. A maioria dos participantes (90.5%) está inserida nas faixas etárias entre os 46 e 55 anos, o que representa 47.6% ($n=10$), e de 56 anos ou mais, com 42.9% ($n=9$). Por outro lado, apenas 9.5% ($n=2$) dos participantes têm entre 36 e 45 anos, como se pode verificar na Figura 3.

Figura 3

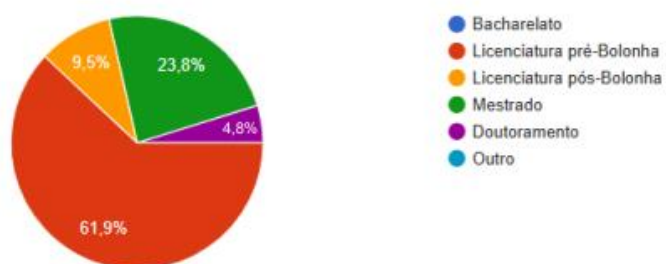
Caracterização dos participantes por idades



A análise da habilitação académica dos docentes inquiridos revela que 61.9% ($n=13$) dos professores possuem Licenciatura pré-Bolonha, 23.8% ($n=5$) detêm mestrado, 9.5% ($n=2$) obtiveram Licenciatura pós-Bolonha e 4.8% ($n=1$) possui Doutoramento (Figura 4).

Figura 4

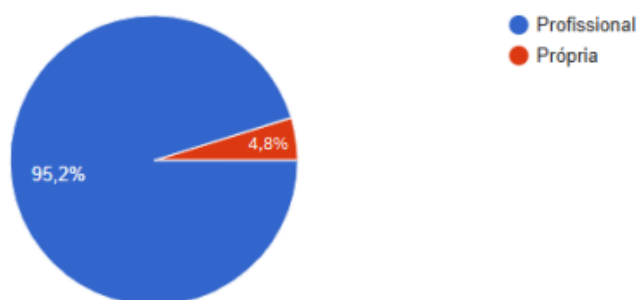
Habilitação académica dos participantes



No que diz respeito ao grupo de recrutamento, 85.7% ($n=18$) dos professores pertencem ao grupo 240, Educação Visual e Tecnológica e 14,3% ($n=3$) pertencem ao grupo 600, Artes Visuais (Figura 5).

Figura 5

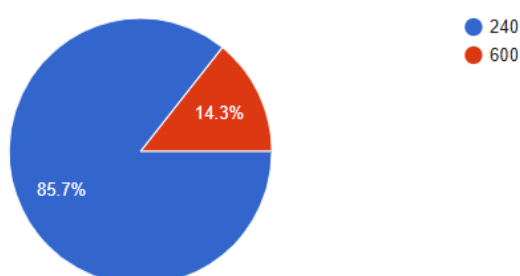
Grupo de recrutamento



No que se refere à habilitação dos professores, 95,2% ($n=20$) da amostra possui habilitação profissional e 4,8% ($n=1$) da amostra possui habilitação própria (Figura 6).

Figura 6

Habilitação

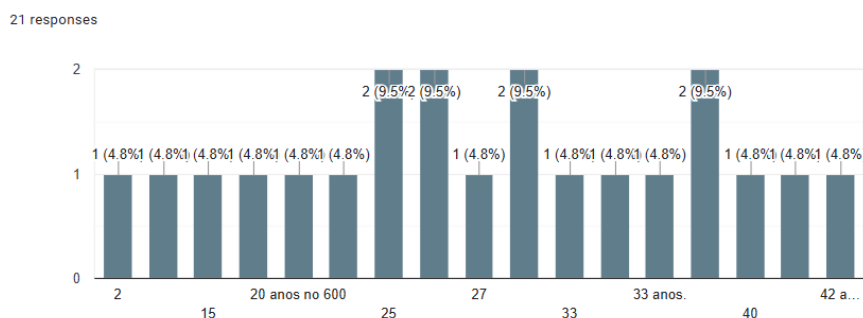


Os dados apresentados referentes ao tempo de experiência dos professores participantes revelam uma diversidade de anos de serviço. Verifica-se que há uma representação significativa de profissionais com um longo percurso na área de ensino, com experiência entre os 25, 27, 33 (e mais) e 40 anos, nos quais se concentram o maior número de respostas, cada um correspondendo a 9,5% do total.

Por outro lado, observa-se que há também uma presença considerável de professores com menos tempo de serviço, como é o caso dos que possuem dois anos de experiência. Além disso, verifica-se tempos menores de experiência, com representações menores, que variam entre 40 e 42 anos, indicando uma amostra abrangente e heterogênea em termos de tempo de atuação na área educativa (Figura 7).

Figura 7

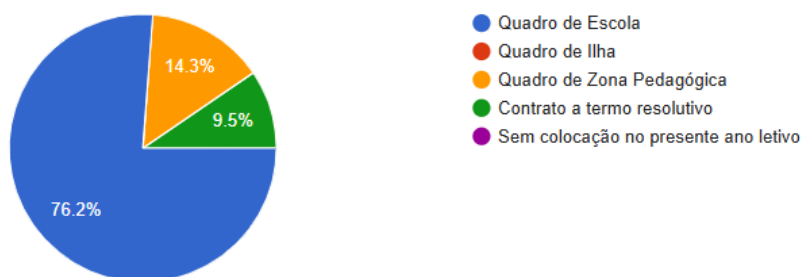
Tempo de experiência profissional



Em relação à análise da situação profissional dos professores inquiridos, 76.2% ($n=16$) encontram-se no quadro da escola, 14.3% ($n=3$) estão no quadro da zona pedagógica e os restantes 9.5% ($n=2$) com contrato a termo resolutivo (Figura 8).

Figura 8

Situação profissional



2.3. Técnicas e Instrumentos de Pesquisa

Para o alcance dos dados necessários para este estudo, recorreremos ao inquérito por questionário. O questionário foi elaborado para o efeito com base na revisão de literatura e objetivos de estudo e, apresenta diversas questões de resposta fechada e, de resposta aberta.

O questionário é dos instrumentos de recolha de dados mais utilizado para a realização de uma investigação científica, habitualmente organizado em “conjuntos de perguntas (ou afirmações) escritas, às quais o sujeito responde” (Vogt, 1993, cit. por Vieira, 1995, p. 79)

Nesse sentido, o questionário é composto pelas seguintes secções:

- i) Caracterização sociodemográfica e profissional;

- ii) Formação e experiência na Educação Inclusiva;
- iii) Perspetivas sobre Acomodações Curriculares, secção que inclui questões de resposta fechada com as seguintes opções: nada importantes, pouco importantes, importantes, muito importantes, não sei/não conheço, e questões de resposta aberta;
- iv) Recurso a Acomodações Curriculares, secção com questões de resposta fechada com as seguintes opções: nunca, 1 vez por semana, 2 a 3 vezes por semana, 5 a 6 vezes por semana, todas as aulas;
- v) Recurso a Acomodações Curriculares em função das necessidades dos/as alunos/as, secção com questões de resposta aberta.

2.4. Procedimentos para a concretização deste estudo

Para a realização e divulgação deste questionário, foi necessário fazer um pedido de supervisão do inquérito à Direção Geral da Educação (DGE), com o objetivo de ser aprovado e autorizada a sua divulgação na aplicação *Google Forms*, de forma a chegar ao máximo de professores de Educação Visual e Educação Tecnológica possíveis.

Assim, foi previamente pedida uma autorização à Direção Geral da Educação (DGE). Depois da verificação do pedido e análise do inquérito, foi autorizado a aplicação do questionário por inquérito na plataforma *Google Forms (Anexo E)*.

A participação no estudo implicava a confirmação do consentimento, obtido mediante garantias de anonimato e confidencialidade. O questionário foi divulgado através da rede de contactos da mestrandia e orientadoras do trabalho.

Após o levantamento desta informação, o projeto avançou para a segunda fase: a realização da análise dos dados recolhidos, que permitiu chegar a uma resposta à problemática inicial. Os dados serão apresentados de forma conjunta sem qualquer identificação de participantes. O último momento corresponde à redação das conclusões a partir de toda a informação recolhida.

2.5. Análise dos dados

Esta fase tem como objetivo analisar toda a informação dos dados recolhidos. Wolcott (citado por Vale, 2004) revela três momentos fundamentais durante a fase de análise de dados: a descrição, a análise e a interpretação. Marconi e Lakatos, (citado

por Oliveira, 2011), referem que a análise dos dados “é uma das fases mais importantes da pesquisa, pois, a partir dela, é que serão apresentados os resultados e a conclusão da pesquisa, conclusão essa que poderá ser final ou apenas parcial, deixando margem para pesquisas posteriores” (p.46).

Alguns resultados encontram-se apresentados em gráficos, que integram as percentagens das várias respostas relativamente às questões colocadas nos inquéritos. Quando apropriado, isto é, nas respostas abertas, são apresentados os dados de análise de conteúdo com recurso a tabelas. Segundo Kerlinger (1980), a análise deste tipo de dados remete para a capacidade que o investigador deve ter para categorizar, seleccionar e sintetizar informações que recolhe para a sua investigação, fazendo uma súmula do mais importante para conseguir interpretá-los e explicá-los. Ainda no que diz respeito à análise de conteúdo, considerou-se pertinente optar pela análise categorial dos temas, por ser amplamente utilizada pelos investigadores, pela sua rapidez, eficácia e aplicabilidade (Bardin, 1977). O último momento corresponde à redação das conclusões a partir de toda a informação recolhida.

3. Apresentação dos Resultados

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos, recolhidos através do questionário preenchido por uma amostra de professores de EV e ET dos grupos 240 e 600 (N=21), tendo como fio condutor objetivos do estudo e as respetivas secções do instrumento.

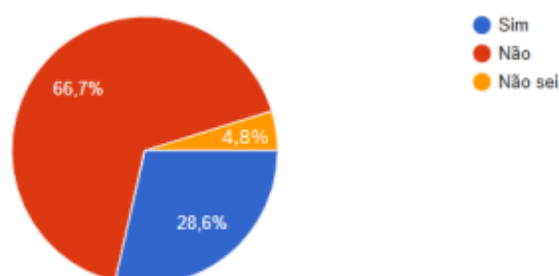
3.1. Perspetivas dos/as professores/as: Formação e experiência na Educação Inclusiva

No que diz respeito à formação e experiência na Educação Inclusiva, os resultados obtidos demonstram que 66.7% ($n=14$) dos inquiridos afirmaram não ter recebido formação inicial ou durante a sua formação académica na área da Educação Especial e Educação Inclusiva. Por outro lado, 28.6% ($n=6$) dos participantes responderam afirmativamente, indicando que tiveram formação nesta área. Os restantes 4.8% ($n=1$) dos inquiridos responderam na incerteza se receberam ou não formação na área em questão (Figura 9).

Deste modo, importa refletir sobre a importância da consolidação de estratégias para a formação na Educação Inclusiva entre os profissionais de educação, de modo a assegurar que todos os professores estejam devidamente preparados para atender às necessidades de todos os alunos, de forma a promover uma educação inclusiva.

Figura 9

Formação inicial na área da Educação Especial e Educação Inclusiva



No que diz respeito à formação contínua (aliada à prática profissional) na área da Educação Especial e Educação Inclusiva, 61.9% ($n=13$) dos professores inquiridos responderam que ter frequentado e os restantes 38.1% ($n=8$) dos professores

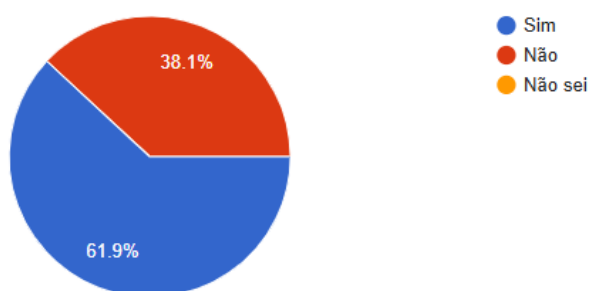
responderam que não. Reflete-se através desta disparidade de respostas a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre a formação dos professores no que diz respeito à Educação Inclusiva (Figura 10).

Ao analisar o gráfico da Figura 10, percebe-se a presença de heterogeneidade nas respostas. A diversidade de respostas indicia não apenas a existência de lacunas em termos de formação adequada, mas também a necessidade de um maior suporte institucional para promover uma inclusão efetiva e de qualidade nas escolas. É essencial avaliar os fatores que influenciam as opiniões dos docentes, de modo a identificar as áreas específicas que necessitam de melhorar.

Deste modo, uma abordagem colaborativa entre os profissionais de educação e as entidades responsáveis pela formação poderá contribuir para a construção de programas mais ajustados às necessidades dos professores, garantindo assim que todos os alunos, independentemente das suas fragilidades, tenham acesso a uma educação inclusiva. Ao promover a formação contínua dos professores contribui-se para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Figura 10

Formação contínua na área da Educação Especial e Educação Inclusiva

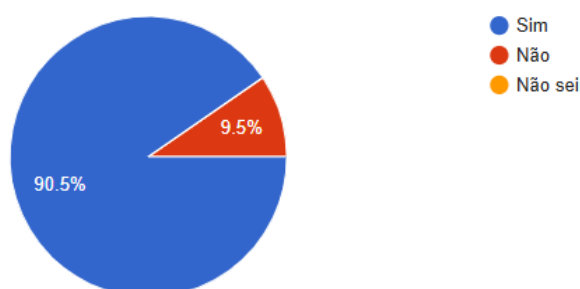


De acordo com os dados recolhidos no presente estudo, verifica-se que a maioria dos participantes inquiridos possuem experiência na aplicação de Medidas Universais no contexto do atual Regime Jurídico da Educação Inclusiva, conforme estipulado no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Em concreto, 90.5% ($n=19$) dos participantes afirmaram ter conhecimento e prática na utilização destas medidas, os restantes 9.5% ($n=2$) revelaram não possuir tal experiência (Figura 11).

Os resultados obtidos nesta amostra, destacam a importância da promoção de uma formação mais abrangente e acessível, com o intuito de garantir que todos os profissionais da educação disponham de uma formação e compreensão igualitária das Medidas Universais, contribuindo para um ambiente educativo inclusivo.

Figura 11

Experiência na aplicação de Medidas Universais

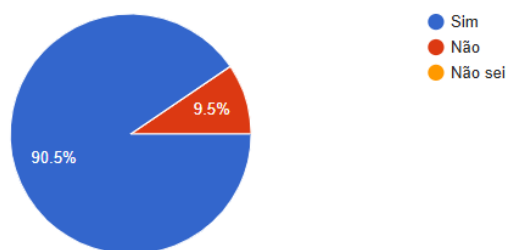


No que diz respeito à experiência na aplicação de Medidas Seletivas, novamente 90.5% ($n=19$) dos inquiridos responderam que sim, que têm experiência na aplicação destas medidas, e os restantes 9.5% ($n=2$) responderam que não têm experiência na aplicação de Medidas Seletivas (Figura 12).

Ao analisar os dados percebe-se que a maioria dos inquiridos se sente capacitado para aplicar Medidas Seletivas, o que nos indica a familiaridade e competência neste domínio. É importante considerar, no entanto, a percentagem minoritária que carece de experiência, uma vez que a inclusão e a formação contínua poderão ser essenciais para a eficácia global da aplicação destas medidas.

Figura 12

Experiência na aplicação de Medidas Seletivas

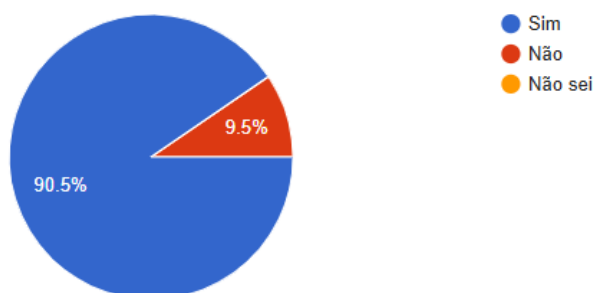


No que se refere à experiência na aplicação de Medidas Adicionais, 90.5% ($n=19$) dos inquiridos responderam que sim, que têm experiência na aplicação destas medidas, e os restantes 9.5% ($n=2$) dos inquiridos responderam que não têm experiência na aplicação dessas medidas (Figura 13).

Esta elevada percentagem de experiências positivas sugere uma familiaridade significativa com as Medidas Adicionais entre os inquiridos, o que pode ser indicativo de uma capacidade consolidada na sua implementação. A minoria que não possui essa experiência poderá requerer um maior apoio e formação para assegurar a eficácia das medidas adaptadas no futuro.

Figura 13

Experiência na aplicação de Medidas Adicionais



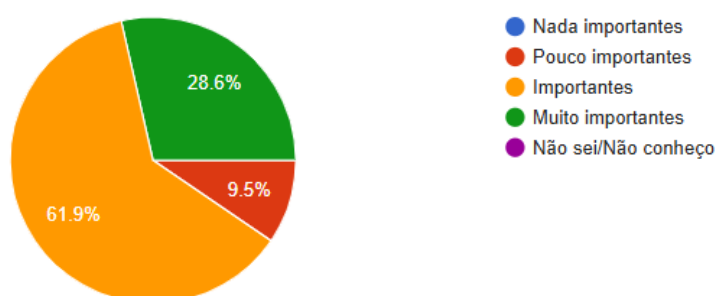
3.1.1. Perspetivas dos/as professores/as: Importância atribuída às Acomodações Curriculares

Na questão “De um modo geral, qual a importância que atribui às Acomodações Curriculares no contexto da sua prática pedagógica”, 61.9% ($n=13$) dos inquiridos responderam que as Acomodações Curriculares são importantes, 28.6% ($n=6$) dos inquiridos responderam que são muito importantes e 9.5% ($n=2$) dos inquiridos responderam que são pouco importantes (Figura 14).

A distribuição destas respostas aponta para uma consciência sobre a relevância das Acomodações Curriculares e da sua relevância para potencializar o ensino e atender às necessidades individuais dos alunos. A maioria dos inquiridos reconhece, assim, a importância dessas adaptações no contexto educativo, o que sugere que entendam que as estratégias pedagógicas individualizadas são fundamentais para promover uma aprendizagem inclusiva e eficaz. Deste modo, é essencial incentivar uma reflexão contínua sobre a implementação destas práticas, com o objetivo de garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação que respeite e valorize as suas particularidades.

Figura 14

Importância atribuída às Acomodações Curriculares no contexto da prática pedagógica



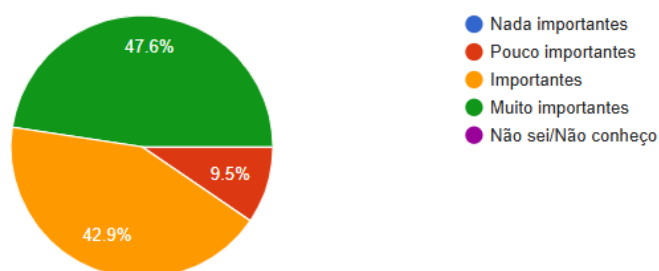
Quando questionados sobre a importância atribuída às Acomodações Curriculares de tipo ambiental (por exemplo: oportunidade para se movimentar na sala de aula; organização em pequenos grupos; organização de locais para tarefas específicas; utilização de computadores; utilização de espaços exteriores), 47.6% ($n=10$) dos professores responderam que estas Acomodações Curriculares são muito

importantes, 42.9% ($n=9$) dos professores responderam que são importantes e os restantes 9.5% ($n=2$) professores responderam que são pouco importantes. (Figura 15).

Segundo estes dados, verifica-se que a maioria dos docentes questionados reconhece a importância das adaptações para a melhoria do ambiente educativo, o que poderá resultar num impacto positivo no desempenho e bem-estar dos alunos. A notável percentagem dos participantes considera as acomodações como, no mínimo, importantes, o que parece indicar uma consciência sobre a necessidade de ambientes de aprendizagem que favoreçam a inclusão e a eficácia pedagógica.

Figura 15

Importância atribuída às Acomodações Curriculares de tipo ambiental

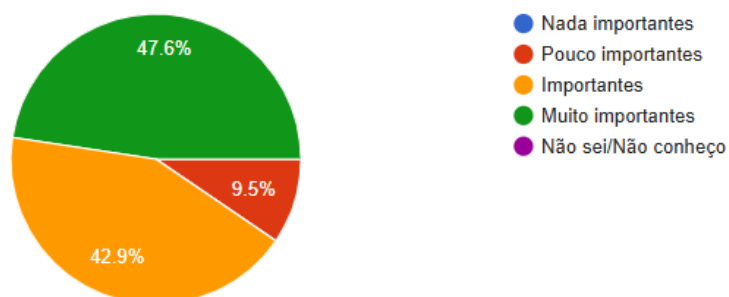


No que diz respeito à questão "Qual a importância que atribui às Acomodações Curriculares de tipo organizacional (por exemplo: caixas para guardar materiais; códigos de cores; numeração sequencial de passos a percorrer; calendários com datas importantes assinaladas; ensino da gestão de tempo)", 47.6% ($n=10$) dos professores inquiridos referiram que são muito importantes, 42.9% ($n=9$) consideraram-nas importantes e 9.5% ($n=2$) acham que são pouco importantes (Figura 16).

Destaca-se, deste modo, que a maioria dos docentes inquiridos reconhece a importância das Acomodações Curriculares de tipo organizacional, o que reflete uma tendência no uso de metodologias que favorecem a inclusão e a eficácia no processo de ensino-aprendizagem. A continuidade da implementação e valorização destas práticas poderá potencializar os resultados educativos em diversos contextos.

Figura 16

Importância atribuída às Acomodações Curriculares de tipo organizacional

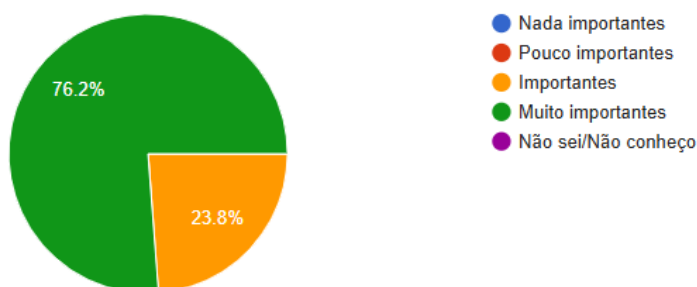


Na questão levantada aos professores inquiridos sobre “qual a importância atribuída às Acomodações Curriculares de tipo motivacional (por exemplo: apresentação de situações de vida real, reforço positivo, uso de humor, estabelecimento de links entre tarefas e experiências do aluno, uso de materiais concretos)”, 76.2% ($n=16$) dos professores responderam que são muito importantes, enquanto 23.8% ($n=5$) dos professores consideraram-nas importantes (Figura 17).

A elevada percentagem de docentes que, nesta amostra, valorizaram as Acomodações Curriculares motivacionais sublinha a importância da adaptação de estratégias de ensino para responder às necessidades dos alunos, promovendo assim um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo. A implementação contínua destas acomodações poderá contribuir para a eficácia dos processos educativos e para o desenvolvimento integral dos alunos.

Figura 17

Importância atribuída às Acomodações Curriculares de tipo motivacional



Na questão, "Qual a importância que atribui às Acomodações curriculares de tipo de apresentação (por exemplo: ensino em pequenos grupos; apresentação oral e visual; verificação regular da compreensão de conteúdos e instruções; uso da tecnologia; dar tempo aos alunos para pensar", 85.7% ($n=18$) dos professores inquiridos referem que são muito importantes e 14.3% ($n=3$) dos restantes professores referem que são importantes (Figura 18).

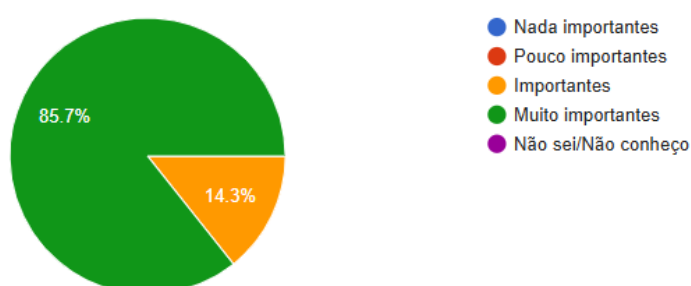
Os métodos de ensino em pequenos grupos, a utilização de apresentações orais e visuais, a verificação regular da compreensão de conteúdos e instruções, o uso de tecnologia e a disponibilização de tempo para que os alunos possam refletir são estratégias que, segundo os inquiridos, contribuem significativamente para o sucesso educativo e para a inclusão de todos os alunos no ambiente de aprendizagem.

A notória valorização, por parte destes professores, das acomodações de tipo apresentação indicia uma consciencialização sobre a diversidade de necessidades educativas dos alunos e a importância de adequar as metodologias de ensino às suas especificidades, promovendo assim uma educação mais acessível e igualitária.

A importância atribuída a estas práticas é uma indicação clara do compromisso dos participantes com a potencialização das aprendizagens de todos os alunos, refletindo uma perspetiva inovadora e adaptada no contexto educativo.

Figura 18

Importância atribuída às Acomodações Curriculares de tipo de apresentação



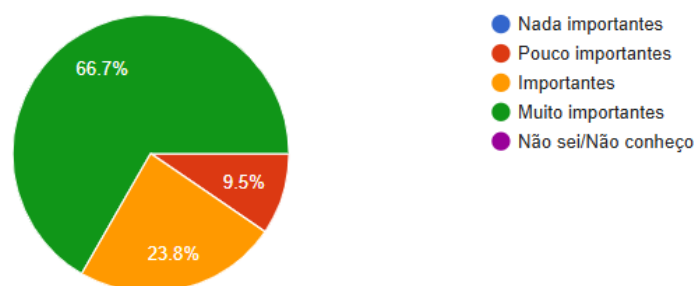
Os professores inquiridos atribuíram diferentes níveis de importância às Acomodações Curriculares relacionadas com o tipo de avaliação, incluindo o uso de pistas visuais, debates e *brainstorming*, vocabulário previamente ensinado, grupos cooperativos e exemplos concretos ou suportes visuais para o ensino de conceitos abstratos. Assim, dos docentes inquiridos, 66.7% ($n=14$) consideram estas acomodações como muito importantes, 23.8% ($n=5$) como importantes, e os restantes 9.5% ($n=2$) como pouco importantes (Figura 19).

Ao analisar as respostas dos professores inquiridos, percebe-se que os métodos de avaliação adaptados, como a utilização de pistas visuais, a promoção de debates, o *brainstorming*, e a aplicação de vocabulário previamente ensinado são valorizados como estratégias eficazes para maximizar a compreensão dos alunos.

A maioria dos participantes reconhece a relevância das Acomodações Curriculares, nomeadamente em relação a técnicas que favorecem a construção do conhecimento através de abordagens visuais e colaborativas.

Figura 19

Importância atribuída às Acomodações Curriculares de tipo de avaliação



Complementarmente ao questionamento em torno da valorização das Acomodações Curriculares, analisando até ao momento, procurou conhecer-se as perspetivas dos participantes relativamente às dificuldades e aspetos facilitadores associados à sua implementação através de questões de resposta aberta. Segue-se a respetiva Análise de Conteúdo.

Na tabela 1 encontra-se a informação relativa à Categoria “Dificuldades na aplicação de Acomodações Curriculares”. As respostas foram divididas em diversas Subcategorias, designadamente: Tamanho da turma; Recursos e pessoal; Escassez de tempo; Características dos alunos. Para além desta categoria, também foi encontrada uma que diz respeito à “Experiência limitada ou inexistente” (Tabela 1).

A subcategoria “Tamanho de turma” inclui respostas como “Turmas grandes”, o “número de turmas apenas com um professor em sala de aula”, “turmas com muitos alunos”, “número de alunos por turma”, “os grupos das turmas são demasiado grandes para conseguir aplicar, com êxito as medidas” (tabela 1). De um modo geral, para cerca de um quarto dos participantes ($n=5$; 23.81%) as turmas grandes parecem constituir um problema nos contextos educativos. Um maior número de alunos pode dificultar a individualização do ensino, levando a um ambiente em que as suas necessidades

individuais não sejam atendidas uma vez que é difícil a implementação de Acomodações Curriculares.

A segunda subcategoria incluída nas dificuldades na aplicação das Acomodações Curriculares está relacionada com recursos e pessoal remete para respostas como “há falta de recursos e oferta na escola”, “Falta de professores de Ensino Especial em aula “, “falta de horas para trabalhar em pares” e “dificuldades materiais e de formação contínua” (Tabela 1). As queixas relacionadas com a escassez de recursos e apoio parecem representar para cerca de um quarto dos participantes ($n=4$; 19.05%) uma necessidade urgente de investimento nas escolas. Por exemplo, a falta de professores de Ensino Especial e de formação contínua reflete uma carência que afeta a qualidade do ensino e da inclusão dos alunos com necessidades específicas.

A terceira subcategoria está relacionada com a escassez de tempo e inclui respostas como: “Gestão do tempo, turma com muitos alunos com diferentes características e necessidades”, “Falta de tempo para desenvolvimento das tarefas” e “o tempo, nem sempre dispomos do tempo que gostaríamos para apoiar cada aluno” (Tabela 1). O tempo aparece como uma variável crítica e escassa para 19.5% ($n=4$) dos participantes. Esta constatação levanta a questão de como as escolas podem reorganizar o tempo dedicado ao ensino, permitindo um ambiente que favoreça a aplicação efetiva das acomodações curriculares.

A quarta subcategoria está relacionada com as características dos alunos. Inclui respostas como: “Turma heterogênea”, “Diferentes ritmos de aprendizagem e integração de novos alunos ao longo do ano”, “A maior dificuldade que sinto neste contexto é quando o aluno não tem motivação e não procura cumprir as tarefas propostas. Nestes casos o facto de se ter realizado acomodações é irrelevante”, “A quantidade de problemáticas diferenciadas em cada turma. Falta de recursos”, “Falta de interesse do aluno e dos Enc.Educação” (Tabela 1). No que toca, então, às características dos alunos, de acordo com 23.57% ($n=6$) dos participantes, a diversidade de ritmos e a motivação dos alunos poderá ter implicações diretas na eficácia do ensino ao tornar mais difícil a aplicação de Acomodações Curriculares que poderiam assegurar a necessidade de estratégias diferenciadas e de um suporte mais vigoroso.

Por último, temos a categoria “Experiência limitada ou inexistente” na qual foram agregadas respostas como: “...”, “nada”, “1”, e “.”. A escassez de informação não permite uma interpretação alargada destas respostas, contudo foram incluídas na

análise no sentido de ficar representada a totalidade de posicionamentos dos participantes.

Tabela 1

Dificuldades na aplicação de Acomodações Curriculares

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Dificuldades	Tamanho da turma	<p>“Turmas grandes”</p> <p>“O número de turmas, apenas um professor em sala de aula”</p> <p>“Turmas com muitos alunos”</p> <p>“Número de alunos por turma”</p> <p>“Os grupos das turmas são demasiado grandes para conseguir aplicar, com êxito as medidas”</p>	23.81 % (n=5)
	Recursos e pessoal	<p>“Falta de recurso em oferta na escola”</p> <p>“Falta de professores de Ensino Especial em aula”</p> <p>“A falta de horas para trabalhar em pares”</p> <p>“Dificuldades materiais e de formação contínua”</p>	19.05 % (n=4)
	Escassez de tempo	<p>“Falta de tempo para apoio em aula”</p> <p>“Gestão do tempo, turma com muitos alunos com diferentes características e necessidades”</p> <p>“Falta de tempo para desenvolvimento das tarefas”</p> <p>“O tempo, nem sempre dispomos do tempo que gostaríamos para apoiar cada aluno”</p>	19.05 % (n=4)
	Características dos alunos	<p>“Turma grande e heterogênea”</p> <p>“Diferentes ritmos de aprendizagem e integração de novos alunos ao longo do ano”</p> <p>“A maior dificuldade que sinto neste contexto é quando o aluno não tem motivação e não procura cumprir as tarefas propostas. Nestes casos o facto de se ter realizado acomodações é irrelevante”</p> <p>“A quantidade de problemáticas diferenciadas em cada turma. Falta de recursos”</p>	23.57 % (n=6)

	“Falta de interesse do aluno e dos Enc.Educação” “Falta de interesse do aluno e dos Enc.Educação”	
Experiência limitada ou inexistente	“...” “Nada” “.”	14.29 % (n=3)

No que diz respeito, agora, às percepções dos participantes sobre Apoios e facilitadores da aplicação de Acomodações Curriculares (Tabela 2), as respostas integradas nesta categoria foram divididas nas seguintes subcategorias: Recursos físicos e materiais, Colaboração e formação, Estratégias de Apoio Pedagógico e Apoio Educativo. Existe ainda uma segunda categoria relativa à Experiência limitada ou inexistente (Tabela 2).

Na subcategoria relacionada com os recursos físicos e materiais as respostas incluíram, referências como “Boas instalações nas escolas”, “Mais recursos materiais e mais tempo para o professor preparar as atividades alternativas”, “Aulas ao ar livre, música ambiente”, “Atribuição de uma sala específica por professor desta área, o que permite uma estabilidade na organização da sala e dos materiais” (tabela 2). Assim para 19.05% (n=4) dos participantes, a falta ou inadequação de recursos parece afetar a prática docente.

Outra subcategoria é a “colaboração e formação”, que inclui respostas com “A colaboração entre docentes do CT e ensino especial, bem como da família”, “Articulação com professores de Ensino Especial, Professor de apoio na sala”, “Incrementar a formação contínua e estabelecer trabalho conjunto entre os grupos disciplinares”, “A coadjuvação nas disciplinas de EV/ET, par pedagógico”, “Abertura e curiosidade do professor”, “Ter um tempo por semana para trabalhar em pares, criação de equipa multidisciplinar”, “Ter um professor da área a apoiar (Tabela 2). Relativamente à colaboração e formação, para 38.10% (n=8) dos participantes constituem elementos fundamentais na aplicação de Acomodações Curriculares. A partilha de boas práticas e a construção de uma cultura de apoio mútuo surgem, assim, como elementos fundamentais para uma boa organização e um melhor ambiente escolar. Parece de igual modo importante refletir sobre a importância do apoio à família neste processo e como isso pode influenciar e melhorar o que acontece no meio escolar.

A subcategoria relativa a estratégias e apoio pedagógico inclui respostas como: “O rastreio completo do aluno, o método projeto”, “Apoio em sala de aula, trabalhos em

pequenos grupos”, “Ensino personalizado”, “Apoio especializado em contexto de sala de aula” (Tabela 2). As estratégias mencionadas por 19.05% ($n=4$) dos participantes, como o ensino personalizado e o trabalho em pequenos grupos, merecem uma reflexão sobre a sua importância na implementação de Acomodações Curriculares.

Por último, a subcategoria “redução do tamanho da turma” inclui respostas como: “Turmas reduzidas”, “Redução de número de alunos por turma”, “Turmas mais pequenas. Formação de turmas por níveis de maior igualdade de aquisição de conhecimentos/nível de aprendizagem”, “Menos alunos por turma”, “Turmas pequenas”, “Grupos mais reduzidos” (Tabela 2). Em complemento com as respostas analisadas anteriormente, relativas às dificuldades, a referência ao tamanho das turmas está bastante presente nas respostas dos participantes (28.57%; $n=6$) reforçando o que foi dito anteriormente. Percebe-se, deste modo, que, de acordo com os participantes, existem bastantes implicações do tamanho da turma, não apenas na gestão das aulas, nomeadamente na aplicação de Acomodações Curriculares, mas também na formação de relações interpessoais entre alunos e professores.

A última categoria, designada de “experiência limitada ou inexistente” incluiu uma resposta "Nada" (Tabela 2).

Tabela 2

Apoios e facilitadores na aplicação de Acomodações Curriculares

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Apoios e facilitadores	Recursos físicos e materiais	“Boas instalações nas escolas” “Mais recursos materiais e mais tempo para o professor preparar as atividades alternativas” “Aulas ao ar livre, música ambiente” “Atribuição de uma sala específica por professor desta área, o que permite uma estabilidade na organização da sala e dos materiais”	19.05 % ($n=4$)
	Colaboração e formação	“A colaboração entre docentes do CT e ensino especial, bem como da família” “Articulação com professores de Ensino Especial, Professor de apoio na sala” “Incrementar a formação contínua e estabelecer trabalho	38.10 % ($n=8$)

		conjunto entre os grupos disciplinares” “A coadjuvação nas disciplinas de EV/ET, par pedagógico” “Abertura e curiosidade do professor” “Ter um tempo por semana para trabalhar em pares, criação de equipa multidisciplinar” “Ter um professor da área a apoiar” “Professor coadjuvante”	
	Estratégias de Apoio Pedagógico	“O rastreio completo do aluno, o método projeto” “Apoio em sala de aula, trabalhos em pequenos grupos” “Ensino personalizado” “Apoio especializado em contexto sala de aula”	19.05 % (n=4)
	Redução do tamanho da turma	“Turmas reduzidas” “Redução de número de alunos por turma” “Turmas mais pequenas. Formação de turmas por níveis de maior igualdade de aquisição de conhecimentos/nível de aprendizagem” “Menos alunos por turma” “Turmas pequenas” “Grupos mais reduzidos”	28.57 % (n=6)
Experiência limitada ou inexistente		“Nada”	4.76 % (n=1)

3.2. Recurso a/frequência de utilização de diferentes Acomodações Curriculares

3.3.1 Recurso a Acomodações Curriculares de tipo ambiental

Como visto anteriormente, outro dos objetivos de estudo passava por conhecer a frequência de utilização de diferentes Acomodações Curriculares, usando-se, para o efeito, a classificação proposta por Pereira et al. (2018) (Anexo c).

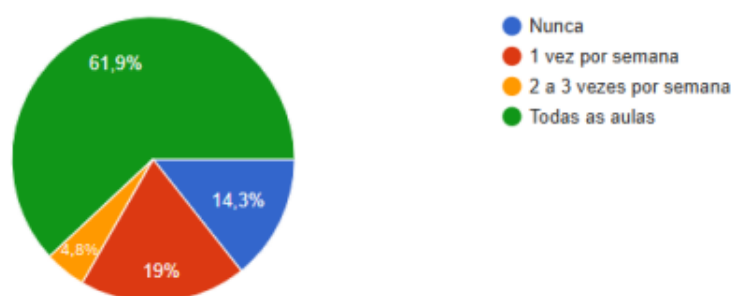
No que diz respeito à questão "qual a frequência com que ocorre a Acomodações Curriculares de tipo ambiental, como oportunidades para se movimentar dentro da sala",

percebe-se que 61.9% ($n=13$) dos professores aplicam essas Acomodações Curriculares em todas as aulas, 19% ($n=4$) aplicam uma vez por semana, 14.3% ($n=3$) nunca as aplicam e 4.8% ($n=1$) aplica de 2 a 3 vezes por semana (Figura 20).

Esta análise evidencia a existência de uma variedade nas práticas pedagógicas, refletindo diferentes abordagens e concepções sobre a importância da movimentação no ambiente escolar. É importante o investimento na formação e sensibilização dos professores sobre a importância das Acomodações Curriculares, especialmente no que diz respeito à promoção de um ambiente de aprendizagem dinâmico e inclusivo.

Figura 20

Oportunidade para se movimentar na sala de aula

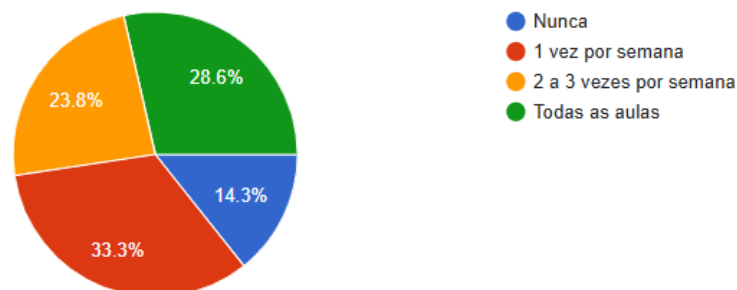


No que diz respeito à organização de pequenos grupos, verifica-se que 33.3% ($n=7$) dos professores fazem esta organização uma vez por semana, 28.6% ($n=6$) fazem em todas as aulas, 23.8% ($n=5$) fazem de 2 a 3 vezes por semana e 14.3% ($n=3$) nunca o fazem (Figura 21).

Ao analisar estes dados, percebe-se uma vez mais a diversidade nas práticas de organização de pequenos grupos entre os docentes, destacando tanto a regularidade como a variação na sua implementação. Através desta discrepância entende-se a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre os métodos utilizados em sala de aulas, bem como sobre o impacto que essa organização e, particularmente o recurso a Acomodações Curriculares de tipo ambiental, pode ter no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 21

Organização de pequenos grupos

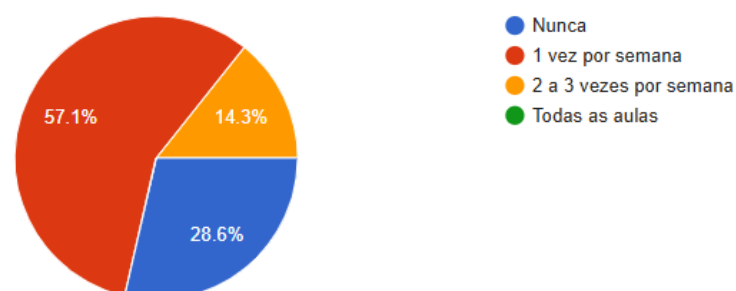


No que toca à utilização de espaços exteriores, percebe-se que 57.1% ($n=12$) dos professores recorrem ao espaço exterior, 28.6% ($n=6$) nunca fazem uso do mesmo e 14.3% ($n=3$) fazem uso do espaço exterior 2 a 3 vezes por semana (Figura 22).

Estes resultados fomentam uma reflexão sobre a importância de incentivar a utilização dos espaços exteriores, de modo a potencializar metodologias de ensinos mais enriquecedoras e diversificadas.

Figura 22

Utilização de espaços exteriores



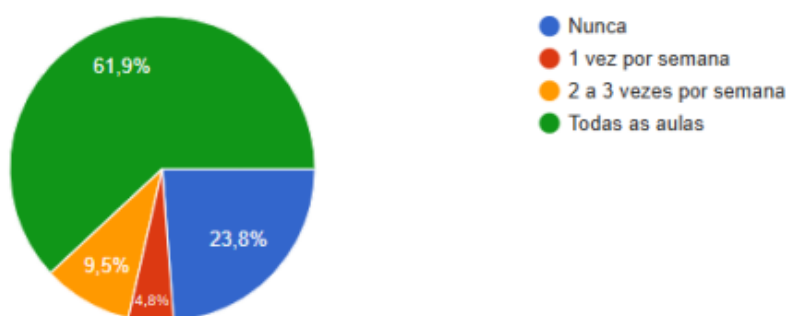
3.3.2. Recurso a Acomodações Curriculares de tipo *organizacional*

Na questão "Qual a frequência com que recorre a Acomodações Curriculares de tipo organizacional como: caixas para guardar materiais", 61,9% ($n=13$) dos participantes no estudo recorrem a esta organização todas as aulas, 23,8% ($n=5$) dos professores nunca o fazem, 9,5% ($n=2$) dos professores recorrem a estas Acomodações Curriculares 2 a 3 vezes por semana e 4,8% ($n=1$) professor recorre 1 vez por semana (Figura 23).

Evidencia-se, assim, uma diversidade na forma como os docentes da amostra implementam estratégias de organização, destacando a necessidade de uma reflexão sobre a importância das Acomodações Curriculares para a eficiência do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Figura 23

Utilização de caixas para guardar materiais

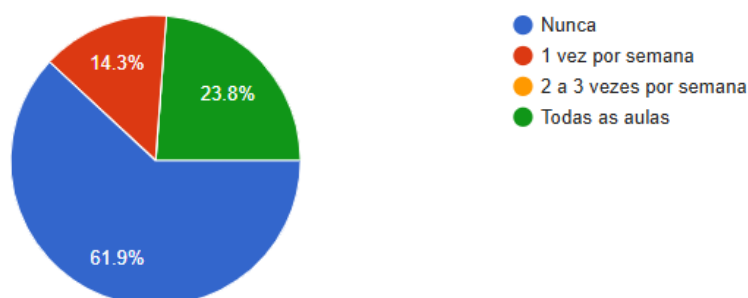


No que diz respeito à utilização de códigos de cores, 61,9 % ($n=13$) dos professores responderam que nunca recorrem a esta Acomodação Curricular, 23,8% ($n=5$) dos professores recorrem todas as aulas e 14,3% ($n=3$) dos professores 1 vez por semana (Figura 24).

Estes resultados indicam a existência de uma variabilidade considerável no uso de códigos de cores entre os docentes da amostra, o que pode refletir diferentes práticas pedagógicas e preferências individuais.

Figura 24

Código de cores

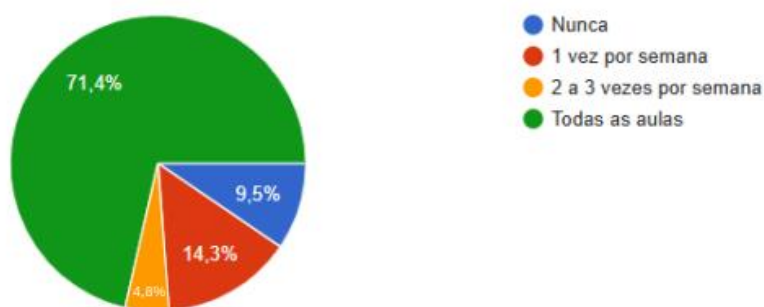


Em relação ao ensino da gestão de tempo no ensino, 71,4 % ($n=15$) dos professores responderam que recorrem a essa estratégia todas as aulas, 14,3% ($n=3$) dos professores fazem essa gestão uma vez por semana 9,5% ($n=2$) dos professores nunca fazem essa gestão do tempo e 4,8% ($n=1$) duas a três vezes por semana (Figura 25).

Estes resultados manifestam as tendências em torno do ensino intencional da gestão de tempo entre os professores inquiridos, sendo relevante considerar o impacto que essa gestão poderá ter na eficácia da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, na qualidade de ensino adequado. É importante fomentar a reflexão sobre a importância desta acomodação como uma competência essencial a promover na prática docente.

Figura 25

Ensino da gestão de tempo



3.3.3. Recurso a Acomodações Curriculares de tipo *motivacional*

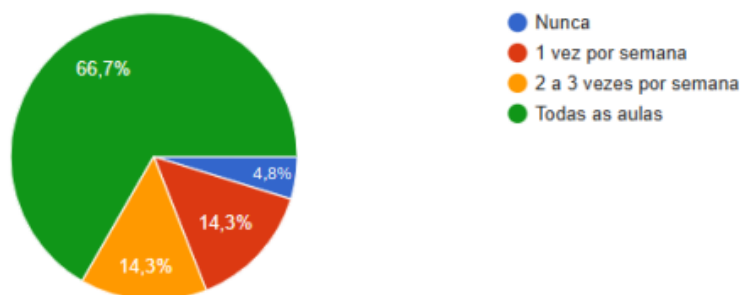
No que toca à questão, "Qual a frequência com que recorre a Acomodações Curriculares de tipo motivacional, como a Apresentação de situações da vida real", percebe-se que 66,7% ($n=14$) dos professores apresentam situações da vida real em todas as aulas, 14,3% ($n=3$) dos professores o fazem uma vez por semana, 14,3% ($n=3$) dos professores recorrem a situações da vida real 2 a 3 vezes por semana e 4,8% ($n=1$) dos professores nunca o fazem (Figura 26).

Estes resultados refletem uma tendência positiva, nesta amostra, em relação à aplicação de métodos que reúnem o conteúdo curricular com a experiência do quotidiano, promovendo assim um ensino mais significativo e relevante para os alunos. Contudo, a minoria que não recorre a esta aplicação, reflete a necessidade de uma

reflexão sobre as implicações da ausência desta prática no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 26

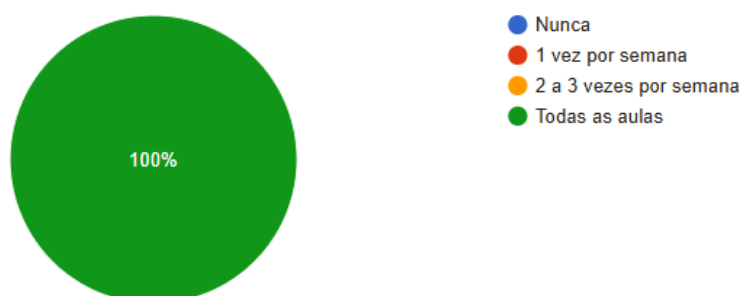
Apresentação de situações da vida real



De acordo com os resultados obtidos através da questão colocada sobre o recurso ao reforço positivo, verifica-se que a totalidade dos professores inquiridos aplicam o reforço positivo em todas as aulas. Percebe-se, assim, a importância atribuída pelos professores desta amostra a esta estratégia pedagógica, que consiste em valorizar e recompensar comportamentos dos alunos (Pereira et al., 2018), o que contribui para um ambiente positivo e propício à aprendizagem (Figura 27).

Figura 27

Reforço positivo

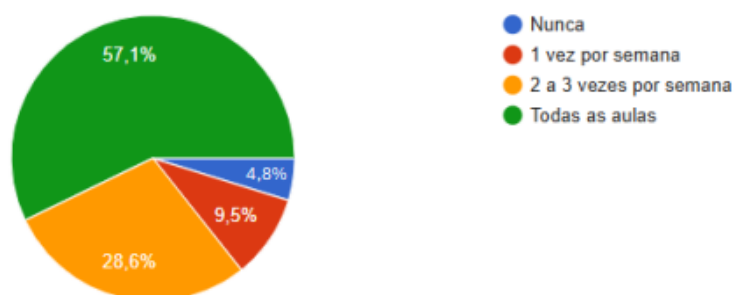


No que diz respeito ao uso de materiais concretos, 57.1% ($n=12$) dos professores referiram utilizá-los em todas as aulas, 28.6% ($n=6$) dos professores usam-nos 2 a 3 vezes por semana, 9.5% ($n=2$) dos professores recorrem aos mesmos 1 vez por semana e 4.8% ($n=1$) dos professores nunca utiliza materiais concretos (Figura 28).

Esta distribuição de experiências indica não apenas uma variação na adesão ao uso de materiais concretos, mas também pode levantar questões sobre as práticas pedagógicas adotadas e a importância dos materiais concretos no processo de ensino-aprendizagem, no sentido de um maior ajuste e eficácia na formação dos alunos.

Figura 28

Uso de materiais concretos



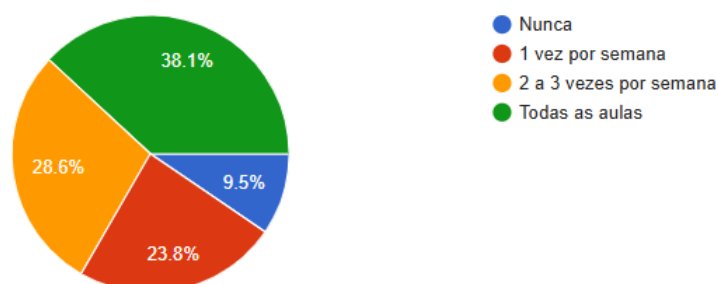
3.3.4. Recurso a Acomodações Curriculares de tipo de *apresentação*

Relativamente à questão "Qual a frequência com que recorre às Acomodações Curriculares do tipo de apresentação como o Ensino em pequenos grupos", percebe-se que 38.1% ($n=8$) dos professores recorrem ao ensino em pequenos grupos, 28.6% ($n=6$) dos professores fazem-no 2 a 3 vezes por semana, 23.8% ($n=5$) dos professores recorrem uma vez por semana e 9.5% ($n=2$) dos professores nunca o fazem (Figura 29).

Estes resultados evidenciam uma utilização equilibrada do ensino em pequenos grupos entre os professores inquiridos, com uma predominância significativa de frequências mais elevadas. A prática regular dessa Acomodação pode ser interpretada como indício do reconhecimento da sua eficácia na promoção de um ambiente de aprendizagem colaborativa e centrada no aluno.

Figura 29

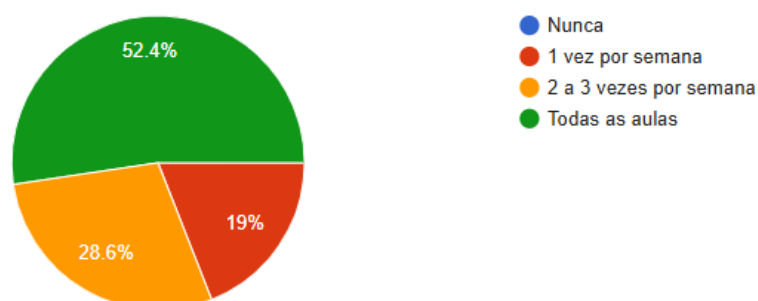
Ensino em pequenos grupos



No que se refere ao uso da tecnologia, percebe-se que 52.4% ($n=11$) dos professores recorrem à tecnologia em todas as aulas, 28.6% ($n=6$) recorrem ao uso de tecnologia 2 a 3 vezes por semana e 19% ($n=4$) a utilizam apenas uma vez por semana (Figura 30).

Figura 30

Uso da tecnologia

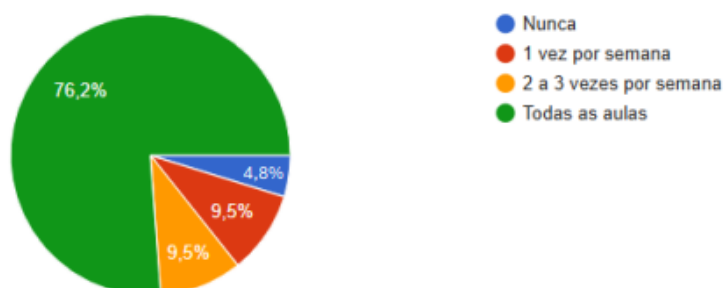


No que diz respeito à verificação regular da compreensão de conteúdos e instruções, constatou-se que 76.2% ($n=16$) dos professores fazem essa verificação em todas as aulas. 9.5% ($n=2$) dos professores fazem-na uma vez por semana, 9.5% ($n=2$) de 2 a 3 vezes por semana e 4.8% ($n=1$) nunca a fazem (Figura 31).

Estes resultados sugerem uma predominância da prática de verificação entre os docentes inquiridos, o que indica uma abordagem pedagógica focada na garantia da compreensão e na harmonia das metodologias de ensino às necessidades de cada aluno.

Figura 31

Verificação regular da compreensão de conteúdos e instruções



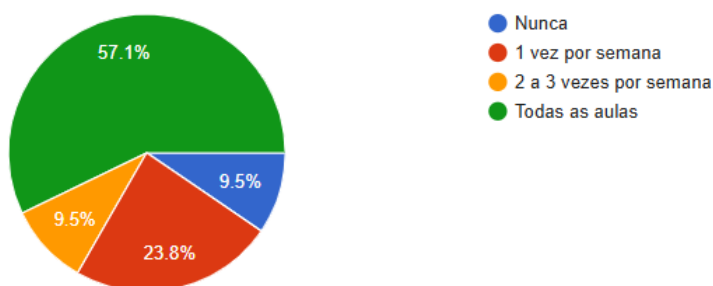
3.3.5. Recurso a Acomodações Curriculares de tipo *avaliação*

Relativamente à questão "Qual a frequência com que recorre às Acomodações Curriculares de tipo de avaliação como Uso de pistas visuais", percebe-se que 57.1% ($n=12$) dos professores utilizam pistas visuais em todas as aulas, 23.8% ($n=5$) dos professores usam-nas uma vez por semana, 9.5% ($n=2$) dos professores recorrem 2 a 3 vezes por semana e 9.5% ($n=2$) dos professores nunca o fazem (Figura 32).

Estes resultados mostram que a maioria dos professores da amostra em estudo reconhece o valor das pistas visuais como um suporte às suas práticas, embora haja quem não as integre regularmente. Esta evidência sugere a importância de ações formativas que promovam a utilização consistente de Acomodações Curriculares que possam atender de forma mais eficaz às necessidades dos alunos.

Figura 32

Uso de pistas visuais



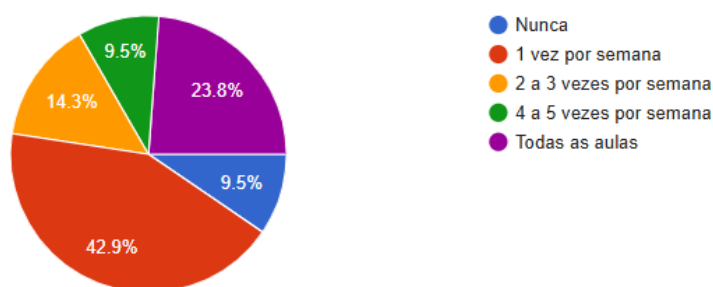
No que concerne aos debates/brainstorming, percebe-se que 42.9% ($n=9$) dos professores fazem debates uma vez por semana, 23.8% ($n=5$) dos professores fazem-

no em todas as aulas, 14.3% ($n=3$) 2 a 3 vezes por semana, 9.5% ($n=2$) 4 a 5 vezes por semana e 9.5% ($n=2$) nunca o fazem (Figura 33).

Embora a maioria dos professores inquiridos valorize os debates como uma componente significativa da sua metodologia, há ainda espaço para uma reflexão sobre a frequência desta prática entre os docentes que não a implementam tão regularmente.

Figura 33

Debates/brainstorming

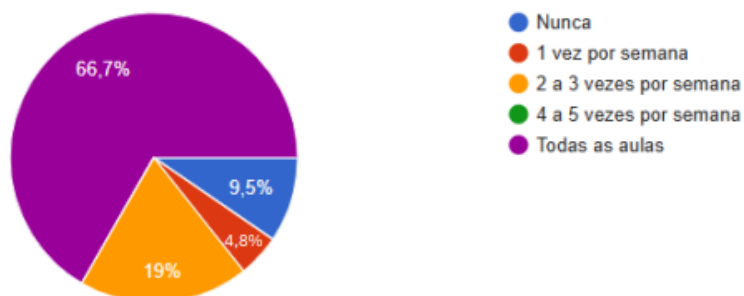


No que diz respeito ao uso de vocabulário previamente ensinado, verifica-se que 66.7% ($n=14$) dos professores fazem em todas as aulas, 19% ($n=4$) dos professores 2 a 3 vezes por semana, 9.5% ($n=2$) nunca o fazem e 4.8% ($n=1$) recorrem ao uso de vocabulário previamente ensinado 1 vez por semana (Figura 34).

Ao analisar os presentes resultados, entende-se a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre as metodologias de ensino implementadas e a importância de um reforço no que diz respeito à formação dos professores, de modo a maximizar o recurso a Acomodações Curriculares como o ensino lexical na sala de aula.

Figura 34

Uso de vocabulário previamente ensinado



3.3. Implementação de Acomodações Curriculares em função das necessidades específicas dos alunos

Na parte final do questionário, e com o intuito de consolidar o levantamento/mapeamento de Acomodações Curriculares usadas por docentes do 2.º CEB de Educação Visual e Educação Tecnológica, foram apresentadas questões de resposta aberta onde se pedia que fossem identificadas uma a duas acomodações em função de diferentes dificuldades dos alunos, designadamente: dificuldades sensoriais do tipo auditivo (surdez, hipoacusia/baixa audição; dificuldades sensoriais do tipo visual (cegueira, baixa visão; Perturbação do Espectro do Autismo; dificuldades cognitivas (Perturbação do Desenvolvimento Intelectual); Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção; Perturbação da Aprendizagem Específica (e.g., dislexia); problemas na coordenação motora manual; Paralisia Cerebral; outras.

Inicia-se a apresentação dos resultados obtidos através da análise de conteúdo (Bardin, 1977) das respostas dos participantes com a Categoria relacionada com as Acomodações Curriculares mobilizadas em função das necessidades dos/as alunos/as com dificuldades sensoriais do tipo auditivo, a qual agrega duas subcategorias: Estratégias de comunicação e Estratégias de interação/apoio personalizado (Tabela 3). Nesta análise emergiu ainda uma outra categoria que foi designada de “Experiência limitada ou inexistente” (Tabela 3).

Na subcategoria “estratégias de comunicação”, encontrada nos relatos de 16.67% ($n=3$) dos participantes, foram incluídas respostas como “utilização de pontos estratégicos durante apresentações orais”, “solicitação de *feedback* para garantir a compreensão dos alunos”, “adaptação de materiais” e uso de “vibrações” (Tabela 3). Futuramente, seria relevante analisar se estas estratégias/acomodações se mostram efetivas na promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo.

Já a subcategoria “estratégias de interação/apoio personalizado” relativa a 27.78% ($n=5$) das respostas da amostra, envolvem aspetos como “atividades dedicadas com pinturas/expressão plástica”, “presença de profissionais do EE na escola”, “uso de pistas visuais”, “utilização de sequência de imagens e produção de vídeo com recurso a IA”, e “apoio individual” (Tabela 3). Nas estratégias de interação/apoio personalizado, é mencionada a presença de profissionais de Educação Especial na escola e o recurso a métodos visuais. Em estudos futuros será fundamental perceber como estas medidas estão a ser integradas na sala de aula e se realmente estão a responder às

necessidades dos alunos, ou se permanecem como iniciativas isoladas sem um acompanhamento metódico.

Por outro lado, verifica-se que 10 professores (55.56%; $n=10$) referiram ter experiência limitada ou inexistente no uso de Acomodações Curriculares para alunos com dificuldades sensoriais do tipo auditivo, indicando falta de conhecimento e experiência nessa área. Alguns professores afirmaram mesmo “não ter experiência”, “não conhecer” ou “nunca ter trabalhado com alunos com surdez” (Tabela 3). Esta carência de formação/conhecimento e/ou experiência pode estar correlacionada com a falta de preparação adequada para lidar com a diversidade nas salas de aula, facto que merece uma análise mais aprofundada em estudos futuros.

Tabela 3

Recurso a Acomodações Curriculares em função das necessidades dos/as alunos/as com dificuldades sensoriais do tipo auditivo

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Dificuldades sensoriais do tipo auditivo (surdez; hipoacusia/baixa audição)	Estratégias de comunicação	“Ter pontos estratégicos quando faço apresentações orais, solicitar <i>feedback</i> para ter a certeza que os alunos ouviram e compreenderam a indicação, explicação” “Adaptação de materiais” “Vibrações”	16.67 % ($n=3$)
	Estratégias de interação personalizada	“Atividades dedicadas com pinturas/expressão plástica” “Escolas ter prof do EE” “Uso de pistas visuais” “Utilização de sequência de imagens e produção de vídeo com recurso a IA “ “Apoio individual” “Não tenho experiência” “...”	27.78 % ($n=5$)
Experiência limitada ou inexistente		“Não conheço” “Nunca trabalhei com alunos com surdez” “Não tenho experiência” “Não tenho experiência” “Não conheço/não tenho experiência” “Não sei” “.”	55.56 % ($n=10$)

		"Não conheço"	
--	--	---------------	--

No que diz respeito à categoria que agrega as Acomodações Curriculares usadas nos casos de dificuldades sensoriais do tipo visual (cegueira; baixa visão), as respostas foram divididas nas seguintes subcategorias: "Adaptação de materiais e métodos de ensino" e "Organização do espaço e apoio individual" (Tabela 4). Como no caso anterior, verificam-se outras respostas que foram incluídas numa outra categoria, a "Experiência limitada ou inexistente" (Tabela 4).

Perante as respostas dadas a esta questão, na tabela 4 verifica-se que a subcategoria da adaptação de materiais e métodos de ensino, inclui aspetos como: "Presença de Professores de Educação Especial (EE)", "necessidade de ter um professor de EE especializado". Foram mencionados também, "Materiais Adaptados", "uso de materiais aplicados ou de dimensões superiores", "ensino da teoria da cor com códigos de cores para daltónicos", e a "adaptação em braille". "Aprendizagem Háptica e Auditiva", a "incorporação de aprendizagens hápticas (tátil)" e "utilização de sons". "Ampliação de materiais e uso de computadores e projetores para facilitar a visualização", "Contraste de Cores" e "Materiais Táteis", bem como o "uso de cores contrastantes e materiais sensíveis ao tato para melhorar a acessibilidade dos conteúdos". Mesmo tratando-se de uma amostra pequena ($N=21$) as respostas de 38,10% ($n=8$) dos participantes são um contributo a considerar neste levantamento/mapeamento de Acomodações Curriculares, em particular no caso de alunos com dificuldades visuais.

Na subcategoria "Organização do Espaço e Apoio Individual" foram descritos por 14,29% ($n=3$) dos participantes aspetos como: "Aulas no espaço exterior, visita de estudo", "Cuidado ao distribuir os alunos nos lugares da sala de aula, solicitar *feedback* a estes alunos" e "Apoio individual". No que diz respeito a esta subcategoria, embora sejam mencionadas práticas como a realização de aulas em espaços exteriores e a distribuição cuidadosa dos alunos na sala de aula, seria relevante pensar não apenas nas metodologias utilizadas, mas também na perceção dos alunos sobre a eficácia destas estratégias.

Relativamente à categoria designada de "Experiência limitada e inexistente" verifica-se um número importante de participantes com falta de experiência ou conhecimento sobre Acomodações Curriculares para alunos/as com dificuldades visuais. As respostas incluem relatos como: "Não tenho experiência", "Não conheço/não

tenho experiência”, “Não sei”, “.”. Esta subcategoria foi a mais frequentemente mencionada, com 9 ocorrências (42.86%; $n=9$), indicando lacunas na formação e/ou experiência de aplicação de Acomodações Curriculares. Seria interessante, uma vez mais, refletir sobre as estratégias de formação contínua para os professores, bem como a criação de redes de suporte e recursos que possibilitassem a troca de experiências., como a partilha deste e outros levantamentos de modo a combater estas lacunas.

De notar, ainda, que nesta categoria- e nas análises das questões seguintes- foi incluída uma resposta vaga/pouco conclusiva e de difícil interpretação, nomeadamente a referência ao/à “snoozen” (Tabela 4).

Tabela 4

Recurso a Acomodações Curriculares em função das necessidades dos/as alunos/as com dificuldades sensoriais do tipo visual

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Dificuldades sensoriais do tipo visual (cegueira; baixa visão)	Adaptação de materiais e métodos de ensino	“Escola ter prof EE” “Materiais aplicados ou com dimensões superiores” “Ensino da teoria da cor com recurso a código de cores coloradd (para daltónicos) adaptando em braille” “Adaptação de materiais” “Aprendizagem háptica e utilização de sons” “Ampliação de material e uso do computador e projector” “Cores contraste no trabalho proposto” “Uso de relevos ou riscar. Com materiais sensíveis no tacto”	38.10 % ($n=8$)
	Organização do espaço e apoio individual	“Aulas no espaço exterior, visita de estudo” “Cuidado ao distribuir os alunos nos lugares da sala de aula, solicitar feedback a estes alunos” “Apoio individual” “Não tenho experiência” “...” “Snoozen”	14.29 % ($n=3$)

Experiência limitada ou inexistente	“Não conheço/não tenho experiência” “Não sei” “Não tenho experiência” “Não conheço” “ ” “Não tenho experiência”	42.86 % (n=9)
-------------------------------------	--	------------------

No que concerne agora à apresentação da categoria relativa ao recurso a Acomodações Curriculares em Função das Necessidades dos/as Alunos/as com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), na Tabela 5, pode verificar-se que, foram identificadas duas principais subcategorias para abordar as Acomodações Curriculares a este nível: Estratégias de Organização e Rotinas e outras Estratégias e Metodologias Específicas.

Relativamente às Estratégias de Organização e Rotinas, esta subcategoria realça a importância de “Criar rotinas, fazer “contratos” com o aluno responsabilizando-o pelo cumprimento da sua parte do que foi contratualizado e dando como exemplo o cumprimento da minha parte (no entanto, estar aberta a “negociações”) sempre com uma linguagem muito clara e com objetivos, tempos e tarefas muito bem definidos”, “Desenhar” e “metodologias TEACCH” (Tabela 5). Este destaque em torno da criação de rotinas e estratégias inspiradas no ensino estruturado (TEACCH- ressalve-se que remete para uma medida adicional), é crucial para alunos com PEA (e.g., Correia, 2005). A maior estruturação do processo de ensino-aprendizagem e a organização das rotinas promove um equilíbrio entre a estrutura necessária nestes alunos e a individualização do ensino. De notar, contudo, que são mencionadas por apenas uma minoria dos participantes (14.29 %; n=3).

A subcategoria intitulada “Outras Estratégias e Metodologia Específicas” agrupa uma diversidade de estratégias pedagógicas e metodológicas utilizadas para apoiar alunos/as com PEA, agregando as respostas de 42.86% (n=9) dos participantes, como: “A importância de ter professores especializados em Educação Especial”, “Alteração de Lugar e *Feedback* Constante”, “Mudanças no ambiente de aprendizagem e fornecimento de *feedback* constante”. “Tecnologia e Materiais Adaptados”, “Uso de tablets para estudo da cor através de desenho digital e plasticina, adaptados à sensibilidade tátil dos alunos”, “Metodologias Ativas”, “Implementação de metodologias como *Design Thinking* e MRP dedicado”, “Diversificação de Métodos”, “Combinação de vários métodos e estratégias de ensino para atender às necessidades individuais”,

atender aos, “Interesses Específicos dos Alunos”, “Utilização de materiais e equipamentos que atendem aos interesses específicos dos alunos”. “Estabelecimento de regras claras e rotinas consistentes”, “Fornecimento de apoio individualizado aos alunos”. A análise de outras estratégias e metodologias específicas usadas com alunos com PEA tanto a criatividade como a importância da formação especializada para os docentes. A referência às tecnologias adotadas, como tablets, e metodologias ativas, como *Design Thinking*, é um aspeto que demonstra um reconhecimento das potencialidades do recurso a instrumentos diversificados no ensino de alunos com PEA.

No que diz respeito à categoria “Experiência Limitada ou Inexistente”, de igual modo apresentada na tabela 5, e respeitante a 42.86% ($n=9$) das respostas, integra menções como “falta de experiência ou conhecimento sobre acomodações curriculares para alunos/as com PEA”, “Não sei”, “Não tenho experiência”, “Não conheço”, “.”. O reconhecimento da falta de experiência e conhecimento sobre Acomodações Curriculares levanta a questão da necessidade de uma formação contínua e especializada. É importante que os programas de formação inicial e contínua dos docentes incluam um foco rigoroso nas necessidades dos alunos com PEA, promovendo não apenas conhecimento teórico, mas também experiências práticas que possibilitem uma implementação eficaz das estratégias recomendadas que, como vimos anteriormente, até foram identificadas por uma parte dos participantes do estudo.

Tabela 5

Recurso a Acomodações Curriculares em função das necessidades dos/as alunos/as perante situações de alunos/as com Perturbação do Espectro do Autismo

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Acomodações perante situações de alunos/as com Perturbação do Espectro do Autismo	Estratégias de organização e rotinas	“Criar rotinas, fazer “contratos” com o aluno responsabilizando-o pelo cumprimento da sua parte do que foi contratualizado e dando como exemplo o cumprimento da minha parte (no entanto, estar aberta a “negociações”) sempre com uma linguagem muito clara e com objetivos, tempos e tarefas muito bem definidos” “Desenhar” “metodologias TEACCH”	14.29 % ($n=3$)

	Outras Estratégias e Metodologias Específicas	“Escolas ter profs EE” “Alteração de lugar, <i>feedback</i> constante” “Uso do tablet para estudo da cor através de desenho digital/plasticina de acordo com a sua sensibilidade tátil (alguns alunos recusam materiais estranhos ao toque)” “Metodologias ativas, design thinking, MRP dedicado” “Diversificação e combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino” “Utilização de materiais e equipamentos que vão ao encontro dos interesses específicos do(s) alunos” “Utilização de regras claras e rotinas” “Apoio individual” “Diversificação de estratégias”	42,86 % (n=9)
Experiência limitada ou inexistente		“...” “snoozen” “Não sei” “Não tenho experiência” “Não conheço” “Não conheço” “.” “Não tenho experiência” “Não tenho experiência”	42.86 % (n=9)

Segue-se a análise relativa à categoria relacionada com Acomodações perante situações de alunos/as com dificuldades cognitivas (Perturbação do Desenvolvimento Intelectual). Nesta categoria, foram agregadas duas subcategorias: “Adaptação da linguagem e Utilização de recursos visuais” e “Utilização de estratégias diversificadas e de apoio” (Tabela 6).

Na subcategoria “Adaptação da linguagem e utilização de recursos visuais”, relativa a 14.29 % (n=3) foram mencionados aspetos como “linguagem mais simples e com recurso a imagens”, “ser claro no que se pede ao aluno e dar mais tempo para a realização do trabalho” e “simplificação dos textos e elaboração de mapas mentais, dar um mais simplificado” (Tabela 6)

No que se refere à subcategoria “utilização de estratégias diversificadas e de apoio”, foram diversas as estratégias indicadas, tais como a “necessidade de a escola

ter um professor de Educação Especial (EE)”, o “uso de cores digitintas”, a “diversificação e combinação de métodos e estratégias de ensino” (Tabela 6). Também foram mencionados aspetos como o recurso a “pequenos exercícios para desenvolver competências específicas”, a “solicitação de apoio de outros alunos para entreaajuda em pequenos grupos” e o “apoio individualizado”. A frequência de resposta nesta subcategoria foi mais alta do que a anterior (52.38%; $n=11$). A diversidade de estratégias destacadas sugere uma tentativa dos participantes de responder a diferentes necessidades dos alunos com dificuldades cognitivas, de modo a conseguirem o mais possível acompanhar as atividades das aulas. Este vasto leque de métodos pode ser interpretado como um reconhecimento da importância da personalização do ensino para garantir a inclusão de todos os alunos.

No que diz respeito à categoria “Experiência limitada ou inexistente”, uma vez mais, integra as respostas que remetem para a falta de experiência ou conhecimento sobre Acomodações Curriculares, especificamente no caso de alunos com dificuldades significativas. Dizem respeito a (33.33%; $n=7$) dos participantes, com respostas como “não conheço/não tenho experiência”, “não sei”, “não tenho experiência”, sendo estas, expressões de ausência de conhecimento ou experiência prática. Trata-se de um resultado alarmante que, pode refletir uma falha na formação de professores e na preparação das escolas para lidar com a diversidade dos alunos. Esta insuficiência não deve ser vista apenas como uma falta de experiência, mas como indicativo de que as instituições educativas podem não estar a fornecer a formação e os recursos necessários para que os professores se sintam confiantes na implementação de estratégias inclusivas.

Importa mencionar ainda uma resposta que não foi integrada em nenhuma das categorias, pelo facto de se afastar do que foi solicitado na questão, designadamente a referência às “ACNS”, sigla que remete para outro tipo de estratégias de gestão curricular que não as Acomodações Curriculares, nomeadamente as Adaptações Curriculares não significativas (Pereira et al., 2018). Este facto verificou-se em outros momentos da análise, tendo-se procedido da mesma forma.

Tabela 6

Recurso a Acomodações Curriculares em função das necessidades dos/as alunos/as perante situações de alunos/as com dificuldades cognitivas

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Acomodações perante situações de alunos/as com dificuldades cognitivas (Perturbação do Desenvolvimento Intelectual)	Adaptação da linguagem e utilização de recursos visuais	“Linguagem mais simples e com recurso a imagens” “Ser claro no que se pede ao aluno e dar mais tempo para a realização do trabalho” “Simplificação dos textos e elaboração de mapas mentais, dar um mais simplificado”	14.29 % (n=3)
	Utilização de estratégias diversificadas e de apoio	“Apoio em entrajuda (pequeno grupo)” “Escola ter prof de EE” “Estudo da cor digitintas” “Diversificação e combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino” “Pequenos exercícios que desenvolvam competências específicas” “Solicitar o apoio de outros alunos interajuda em pequeno grupo de trabalho” “Apoio individual” “Diversificação de estratégias” “Comparar figuras ou objetos de diferentes formas ou cores”	52.38 % (n=11)
Experiência limitada ou inexistente		“...” “Snoozen” “Não conheço/não tenho experiência” “Não sei” “Não tenho experiência” “Não conheço” “Não tenho experiência”	33.33 % (n=7)

A análise dos resultados referentes à categoria “Acomodações perante situações de alunos/as com Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção (PHDA)”, sistematizada na tabela 7, revela duas subcategorias: “Estratégias de ajuste do ambiente escolar” e “Estratégias de ensino adaptadas”.

Relativamente à primeira subcategoria, relativa a estratégias de ajuste do ambiente escolar e presentes em 18.18% ($n=4$) das respostas, remete para, indicadores como: "Localização diferente longe de distrações", "*feedback* constante", "Retirar fatores distrativos em redor dos alunos", "Diversificar bastante as tarefas/desafios a serem feitos", "colocação do aluno em lugares estratégicos na sala de aula (como, por exemplo, conseguir tê-lo próximo a um aluno que lhe transmita confiança e tranquilidade)", "Sentar os alunos perto do professor" (Tabela 7). Esta subcategoria, dedicada ao ajuste do ambiente escolar, destaca a importância de criar condições adequadas para maximizar a aprendizagem dos alunos com PHDA. O foco na localização dos alunos, no *feedback* constante e na remoção de fatores distrativos evidencia uma abordagem consciente e reflexiva que visa promover um ambiente propício ao aluno. A colocação estratégica dos alunos na sala de aula, por exemplo, pode não só reduzir distrações, mas também promover relações de confiança e segurança, fundamentais para o desenvolvimento emocional e académico dos alunos.

No que diz respeito à segunda subcategoria, sobre estratégias de ensino adaptadas, os indicadores são: “Acompanhamento específico”, “Apoio individual”, “Atividades específicas”, “Tarefas mais curtas”, “Tarefas curtas com indicações claras e concretas”, “Tarefas de manipulação 3D, Tinkering”, “Diversificação e combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino”, “Destinar tarefas que tenham alta probabilidade de serem completadas dentro do tempo letivo”, “Utilizar reforço positivo”, “Aplicação de tarefas por fase de resolução”, “Utilização de música de fundo e apoio entre pares”, “Diversidade de estratégias” (Tabela 7). Esta subcategoria aborda as estratégias de ensino adaptadas identificadas por 50% ($n=11$) dos participantes do estudo. A referência a tarefas curtas com indicações claras e à manipulação física de materiais é particularmente relevante, pois permitem que alunos com PHDA mantenham a atenção e o envolvimento nas atividades. O reforço positivo e o apoio entre pares surgem como ferramentas essenciais na motivação dos alunos e na promoção de um ambiente colaborativo. A combinação perfeita de várias abordagens de ensino não só enriquece a experiência educativa, mas também assegura que as necessidades específicas de cada aluno sejam atendidas de forma integral. Estes dados refletem uma diversidade de estratégias e práticas adotadas para atender alunos com PHDA.

Como nos casos anteriores, também no trabalho que pode ser feito com alunos com PHDA surgem respostas que evidenciam experiência limitada ou inexistente (Tabela 7). Nesse sentido, 31.82% ($n=7$) dos participantes responderam: "Não conheço/não tenho experiência", "Não sei", "Não tenho experiência", "Não conheço", ".", "Não tenho experiência". Vários participantes parecem, assim, apresentar lacunas na formação e nos recursos necessários para implementar eficazmente estratégias adaptadas para alunos com PHDA. Este dado é alarmante e reflete a necessidade de formação contínua, bem como de disponibilização de recursos que qualifiquem os professores para lidar com a diversidade no ensino. O levantamento/mapeamento que se encontra subjacente pode construir um contributo, ainda que modesto, a este nível.

Tabela 7

Recurso a Acomodações Curriculares em função das necessidades dos/as alunos/as perante situações de alunos/as com Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Acomodações perante situações de alunos/as com Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção	Estratégias de ajuste do ambiente escolar	<p>“Localização diferente longe de distrações, <i>feedback</i> constante”</p> <p>“Retirar fatores distrativos em redor dos alunos”</p> <p>“Diversificar bastante as tarefas/desafios a ser feitos, colocação do aluno em lugares estratégicos na sala de aula (como por exemplo, conseguir tê-lo próximo a um aluno que lhe transmita confiança e tranquilidade)”</p> <p>“Sentar os alunos perto do professor”</p>	<p>18.18 %</p> <p>($n=4$)</p>
	Estratégias de ensino adaptadas	<p>“Tarefas curtas, com indicações claras e concretas”</p> <p>“Tarefas de manipulação 3D <i>Tinkering</i>”</p> <p>“Diversificação e combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino”</p> <p>“Destinar tarefas que tenham alta probabilidade de serem</p>	<p>50 %</p> <p>($n=11$)</p>

	completadas dentro do tempo letivo” “Utilizar reforço positivo” “Aplicação de tarefas por fase de resolução” “Utilização da música de fundo e apoio entre pares” “Diversidade de estratégias” “Acompanhamento específico” “Apoio individual atividades específicas” “Tarefas mais curtas”	
Experiência limitada ou inexistente	“...” “Snoozen” “Não conheço/não tenho experiência” “Não sei” “Não tenho experiência” “. ” “Não tenho experiência”	31.82 % (n=7)

Na análise da Categoria “Acomodações perante situações de alunos/as com Perturbação da Aprendizagem Específica (dislexia, discalculia, disortografia)” a informação foi dividida por duas subcategorias: Adaptações na avaliação e Apoio individualizado (Tabela 8).

Os aspetos relativos à primeira subcategoria foram mencionados por 20% (n=4) dos participantes e dizem respeito a: " Desconto de erros correção conjunta ao nível da escrita por exemplo recurso", "Leitura dos enunciados", "Dar mais tempo de realização do trabalho", "Tolerar alguns erros corrigindo-os". “Dar textos para completar com espaços em branco (com as escolhas por exemplos)” (Tabela 8). É fundamental que os professores se sintam capacitados a realizar correções conjuntas e a fornecer apoio contínuo, não apenas ao nível da escrita, mas também na compreensão das instruções. O destaque na correção conjunta revela uma abordagem colaborativa que pode ajudar os alunos a compreenderem melhor os seus erros e a desenvolverem as suas competências de forma gradual. A tolerância dos erros e a utilização de textos para completar nos momentos da avaliação são boas práticas que podem auxiliar na construção da confiança e na superação das dificuldades.

Na segunda subcategoria os aspetos mencionados por 30% (n=6) dos participantes são, por exemplo: "Trabalho colaborativo em pequenos grupos e entre

pares com a utilização de um tutor”, “Apoio mais individualizado”, “Apoio individual de atividades específicas”, “Diversificação de métodos”, “Estar perto do professor” (Tabela 8). Nesta subcategoria, merece destaque o “Apoio Individualizado”, que ressalta a importância de um acompanhamento mais atento. Práticas como o trabalho colaborativo e a utilização de tutores demonstram uma abordagem pedagógica que valoriza o suporte mútuo e a partilha de conhecimentos entre pares. Além disso, a necessidade de estar perto do professor salienta que o ambiente de aprendizagem deve ser adaptável às necessidades individuais de cada aluno.

No que toca agora à categoria “Experiência limitada ou inexistente”, não obstante o que se disse anteriormente, também existe um número importante de participantes (50%; $n=10$) indicam: “falta de experiência”, “Não conheço”, “Não sei”. Revela uma preocupação que não pode ser ignorada. Sem um entendimento profundo das diferentes perturbações, torna-se difícil para os docentes implementarem as estratégias necessárias para garantir um ambiente inclusivo e equitativo. Investir na formação contínua para professores no que diz respeito às Perturbações de Aprendizagem Específica é crucial não apenas para garantir um ensino de qualidade adaptado a todos os alunos, mas também para promover um ambiente escolar mais justo e inclusivo. É através de uma prática pedagógica informada e sensibilizada que se poderá promover verdadeiramente o sucesso escolar de cada aluno, independentemente das suas particularidades.

Tabela 8

Recurso a Acomodações Curriculares em função das necessidades dos/as alunos/as com Perturbação da Aprendizagem Específica

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Acomodações perante situações de alunos/as com Perturbação da Aprendizagem Específica (dislexia, discalculia, disortografia)	Adaptações na avaliação	“Desconto de erros, correção conjunta ao nível da escrita, por exemplo recurso” “Leitura dos enunciados” “Dar mais tempo de realização do trabalho” “Tolerar alguns erros, corrigindo-os. Dar textos para completar com espaços em branco (com as escolhas por exemplos)”	20 % ($n=4$)

	Apoio individualizado	“Acompanhamento específico” “Trabalho colaborativo em pequenos grupos e entre pares com a utilização de um tutor” “Apoio individualizado” “Apoio individual de atividades específicas” “Diversificação de métodos” “Estar perto do professor”	30 % (n=6)
Experiência limitada ou inexistente		“Normalmente esta perturbação não se evidencia, com gravidade, na minha área disciplinar” “Não tive ainda necessidade de implementar” “Não conheço” “Não tenho experiência” “Não tenho experiência” “...” “Não conheço/não tenho experiência” “Não sei” “.” “Snoozen”	50 % (n=10)

No que diz respeito à categoria seguinte, relativa a Acomodações perante situações de alunos/as com problemas de coordenação motora manual, a análise de conteúdo revelou dados importantes sobre as estratégias e práticas adotadas por alguns participantes junto a alunos com estas particularidades. A apresentação dos resultados encontra-se dividida em subcategorias, que incluem indicadores específicos e a frequência com que são mencionados. As subcategorias são: Condições específicas na escola e Recurso a materiais adaptados e a treinos específicos (Tabela 9).

Na primeira subcategoria estão incluídas as respostas de 20% (n=4) dos participantes e envolvem: "Condições específicas nas escolas", "Diversificação e combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino", "Apoio individual em atividades específicas", "Diversificação de estratégias" (Tabela 9). Estes resultados mostram que há, por parte de alguns participantes, um reconhecimento da necessidade de adaptar o ambiente escolar e os métodos de ensino para atender às necessidades dos alunos com dificuldades motoras. No entanto, é fundamental que estes ajustes não

sejam vistos como práticas pontuais, mas sim como parte de uma filosofia educativa abrangente que valoriza a individualidade e as necessidades específicas de cada aluno.

Na segunda subcategoria, intitulada “Recurso a materiais adaptados e a treinos específicos”, as respostas de 50% ($n=10$) dos inquiridos incluem aspetos como: "Fichas adaptadas", "Materiais adaptados", "Modelação 3D e enfiamentos", "Manipular alguns materiais e utilizar técnicas" , "Utilização de materiais que facilitem a realização das tarefas", "Organização da sala de aula e ajuda tecnológica" , "Exercícios de motricidade fina" , "Atribuição de tarefas que permitam um desenvolvimento progressivo da motricidade fina" , "Solicitar trabalhos com baixo nível de rigor exigência manual" , "Criar modelos específicos, por exemplo, de encaixe ou de encaminhamento fácil, encontrar formas de ajuste caso o aluno não consiga agarrar o objeto" (Tabela 9). A frequência desses indicadores reflete uma prática bem estabelecida, da parte de alguns participantes, na adaptação de materiais para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades motoras finas dos alunos. A utilização de tecnologias e técnicas específicas é destacada e pode ser uma abordagem eficaz para promover a inclusão desses alunos. As respostas também refletem a criatividade e a inovação que podem ser empregues como facilitadores à aprendizagem, o que é, aliás, uma excelente forma de definir Acomodações Curriculares. A utilização de materiais específicos, como fichas adaptadas e modelos tridimensionais, destaca a necessidade de recursos que ajudem os alunos a desenvolverem as suas competências motoras finas. Além disso, o uso da tecnologia sugere a necessidade de inserir/consolidar o recurso ao digital no quotidiano das salas de aula, criando assim um ambiente que favoreça a inclusão e a participação ativa de todos os alunos.

Quanto à categoria “Experiência limitada ou inexistente”, esta reflete, uma vez mais, a falta de experiência ou conhecimento de alguns professores (30%; $n=6$) em lidar com alunos com problemas na coordenação motora manual. Os indicadores são: ".", "...", “Não sei”, “Não tenho experiência”, “Não tenho experiência”, "Snoozen". A presença de respostas que indicam falta de experiência ou conhecimento não deve ser ignorada, pois, para além de comprometer a qualidade do ensino, pode levar à exclusão ou ao desinteresse dos alunos que necessitam de uma atenção específica. Isso sublinha a necessidade urgente de programas de formação que abordem a inclusão de forma prática e teórica, permitindo que os professores se sintam confiantes e equipados para lidar com a diversidade em sala de aula.

Tabela 9

Recurso a Acomodações Curriculares em função das necessidades dos/as alunos/as com problemas na coordenação motora manual

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Acomodações perante situações de alunos/as com problemas na coordenação motora manual	Condições específicas na escola	“Condições específicas nas escolas” “Diversificação e combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino” “Apoio individual atividades específicas” “Diversificação de estratégias”	20 % (n=4)
	Recurso a materiais adaptados e a treinos específicos	“Fichas adaptadas” “Materiais adaptados” “Modelação 3D e enfiamentos” “Manipular alguns materiais e utilizar técnicas” “Utilização de materiais que facilitem a realização das tarefas” “Organização da sala de aula e ajuda tecnológica” “Exercícios de motricidade fina” “Atribuição de tarefas que permitam um desenvolvimento progressivo da motricidade fina” “Solicitar trabalhos com baixo nível de rigor exigência manual” “Criar modelos específicos, por exemplo de encaixe ou de encaminhamento fácil, encontrar formas de ajuste caso o aluno não consiga agarrar o objeto”	50 % (n=10)
Experiência limitada ou inexistente		“. ” “. . .” “Não sei” “Não tenho experiência” “Não tenho experiência” “Snoozen”	30 % (n=6)

Segue-se a categoria “Recurso a acomodações curriculares em função das necessidades dos/as alunos/as com Paralisia Cerebral”. As respostas obtidas foram organizadas em duas subcategorias: adaptações em aula e condições específicas nas escolas (Tabela 10).

Relativamente às adaptações em aula, incluiu as práticas adotadas para facilitar a aprendizagem de alunos/as com Paralisia Cerebral, tal como mencionados por 26.32% ($n=5$) dos participantes. Os indicadores incluem: a “utilização de acomodações no estudo da geometria (considerando a questão do rigor)”, a “adequação dos materiais e o apoio em sala de aula”, o “apoio individual em atividades específicas”, e “o uso de organizadores prévios e fichas de autoajuda” (Tabela 10). Também foi mencionado que, embora a “experiência direta com alunos/as com esta condição seja rara, houve casos onde tarefas e linguagem foram adaptadas, e mais tempo foi dedicado ao aluno”. No que diz respeito à subcategoria de adaptações em aula, destaca-se uma vez mais a diversidade de práticas que visam facilitar a aprendizagem. Estas adaptações, que incluem desde o uso de materiais adequados à implementação de apoios individuais, são fundamentais para a inclusão efetiva de alunos com Paralisia Cerebral. A utilização de estratégias como organizadores prévios e fichas de autoajuda demonstra um esforço para tornar o ambiente de aprendizagem mais acessível. Contudo, o reconhecimento de que a experiência direta com alunos nesta condição é rara aponta para a necessidade de formação e sensibilização. A adaptação de tarefas e a dedicação de mais tempo aos alunos são passos significativos, mas que requerem um compromisso contínuo por parte dos professores.

No que diz respeito agora à subcategoria “Condições específicas na escola”, esta remete para aspetos da infraestruturas e recursos especiais presentes nas escolas mencionados por 10.53% ($n=2$) dos inquiridos, como o “uso de meios informáticos adequados” e a “disponibilidade de condições especiais nas escolas para acomodar alunos/as com necessidades específicas”. A presença de infraestruturas acessíveis e recursos adequados, como meios informáticos, é primordial para atender às necessidades singulares dos alunos com Paralisia Cerebral. No entanto, a eficácia dessas condições depende não só da sua existência, mas também da formação contínua dos professores para que possam tirar o máximo proveito dos recursos disponíveis.

Na segunda categoria apresentada na Tabela 10 sobre a experiência limitada ou inexistente, revela-se uma vez mais a falta de experiência ou conhecimento sobre Acomodações Curriculares, no caso para alunos/as com Paralisia Cerebral,

nomeadamente por parte da maioria dos professores desta amostra (63.16%; $n=12$). Os indicadores incluem respostas como "não conheço", "não tenho experiência" e "não sei", "Snoozen".

No geral, estes resultados, sugerem que, embora existam práticas e adaptações específicas para atender alunos/as com Paralisia Cerebral, há uma predominância de falta de experiência ou conhecimento entre os professores inquiridos, uma fragilidade que pode comprometer a inclusão efetiva destes alunos. Para que as Acomodações Curriculares sejam implementadas de forma eficaz, é imperativo que os professores recebam formação adequada e que se promovam iniciativas de partilha de conhecimento e boas práticas. Não é demais lembrar que este foi um dos motivos que esteve por trás da definição da questão de partida deste estudo.

Tabela 10

Recurso a Acomodações Curriculares em função das necessidades dos/as alunos/as com Paralisia Cerebral

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Acomodações perante situações de alunos/as com Paralisia Cerebral	Adaptações em aula	"Apoio individual, atividades específicas" "Utilização de organizadores prévios e fichas de autoajuda" "Já não tenho um aluno com esta condição há muitos anos, no entanto, tive uma experiência em que foi possível trabalhar com o aluno, com tarefas adaptadas, linguagem adaptada, mais tempo com o aluno"	26.32 % ($n=5$)
	Condições específicas nas escolas	"Condições especiais nas escolas" "Usar meios informáticos adequados"	10.53 % ($n=2$)
Experiência limitada ou inexistente		". "..." "Não conheço" "Não tenho experiência" "Não tenho experiência" "Não tenho experiência" "Não sei" "Não sei"	63.16 % ($n=12$)

		“Não conheço” “Não conheço/não tenho experiência” “Não conheço” “Snoozen”	
--	--	---	--

Por último, temos a categoria “Outras Acomodações Curriculares identificadas”. A análise de conteúdo deste tópico revelou diferentes abordagens e estratégias utilizadas para acomodar as necessidades dos alunos, bem como a identificação de diferentes particularidades dos alunos. Esta categoria foi dividida em subcategorias: Adaptações para alunos estrangeiros e Estratégias individualizadas (Tabela 11).

Na primeira subcategoria foi apresentada por um/a participante (4.76%; $n=1$) a necessidade de adaptação específica para “alunos oriundos de países estrangeiros que não têm o português como língua materna” (Tabela 11). A especificidade desta adaptação mostra a necessidade de considerar as barreiras linguísticas como um dos principais desafios que os alunos enfrentam. As adaptações que reconheçam e integrem as particularidades culturais e linguísticas destes alunos é um passo crítico na promoção da equidade no acesso ao conhecimento.

Na segunda subcategoria, onde se encontram as respostas de 33.33% ($n=7$) dos participantes, estão agregadas as estratégias individualizadas presentes em menções como: a “importância de ajustar as metodologias pedagógicas às necessidades individuais dos alunos”, o “uso de metodologias ativas”, a “valorização dos pequenos sucessos do aluno”, e a “exploração do espaço exterior da escola”, a “necessidade de criar condições reais nas escolas que atendam às necessidades dos alunos” e a importância de atender ao estado emocional do aluno, por exemplo na resposta “necessidade de compreender as diferenças no desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos para elaborar estratégias eficazes de evolução”. No que respeita a esta segunda subcategoria, a referência a estratégias pedagógicas e emocionais indica a compreensão da importância do bem-estar emocional dos alunos no ambiente escolar. Em suma, o reconhecimento da necessidade de adaptar metodologias pedagógicas de acordo com as necessidades individuais demonstra uma sensibilidade e uma preparação por parte de alguns professores da amostra.

No que diz respeito à segunda categoria, a “Experiência Limitada ou Inexistente”, uma vez mais, a maioria dos professores inquiridos (61.90%; $n=13$) apresenta falta de experiência ou conhecimento na aplicação de Acomodações Curriculares específicas.

Os indicadores desta subcategoria incluem respostas como "não sei", "não tenho experiência" e "nenhuma" (Tabela 11).

No geral, os resultados da análise a esta última questão, indicam que, enquanto algumas estratégias pedagógicas e emocionais são identificadas e, eventualmente, utilizadas por uma parte dos professores, há também quem revele falta de experiência ou conhecimento em relação a outras acomodações curriculares. Este resultado sugere a necessidade da formação contínua e de recursos adicionais para que os professores possam atender adequadamente às diversas necessidades dos alunos em EV e ET. Sem um conhecimento sólido e as ferramentas adequadas, os professores correm um certo risco de não atender de maneira eficaz às variadas e complexas necessidades dos alunos, especialmente aqueles com situações mais vulneráveis.

Tabela 11

Recurso a outras Acomodações Curriculares em função das necessidades dos/as alunos/as

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Outras Acomodações Curriculares identificadas	Adaptações para alunos estrangeiros	“Para alunos oriundos de países estrangeiros que não têm Português como língua materna”	4.76 % (n=1)
	Estratégias individualizadas	“Depende sempre das necessidades do aluno” “Estilo pedagógico prático usando metodologias ativas, empoderamento do aluno no centro do processo E/A” “Escolas criar condições reais às suas necessidades” “Valorizar pequenos sucessos do aluno, solicitar a sua intervenção quando se reconhece que o aluno é capaz de responder corretamente, dar oportunidades diversas aos alunos para intervir de acordo com os seus interesses e motivação” “Exploração do espaço exterior na escola” “Desinteresse na aprendizagem” “É essencial perceber o estado emocional do aluno. Como sabemos, numa turma existem muitas diferenças ao nível do desenvolvimento cognitivo dos	33.33 % (n=7)

	<p>alunos, mas também é muito importante perceber qual o grau de desenvolvimento da sua inteligência emocional. O objetivo é conseguir encontrar estratégias de evolução, desenvolvimento no aluno e tentar compreender, ver o mundo e a realidade aos seus olhos”</p>	
<p>Experiência limitada ou inexistente</p>	<p>“Não tenho opinião. As aulas de EV e ET, não estão preparadas para este tipo de problemática nas condições atuais, em que não existe apoio ao professor com turmas de 29 alunos” “...” “Não sei” “Não tenho experiência” “Não sei” “ ” “Não conheço” “ ” “Depende de cada situação” “Nenhuma” “Nenhuma” “Não sei” “Snoozen”</p>	<p>61.90 % (n=13)</p>

4. Conclusões

Dando resposta à questão orientadora e aos objetivos de investigação, passamos a discutir os resultados. Os resultados obtidos no presente estudo, revelaram que a maioria (66.7%; $n=14$) dos professores do 2.º CEB de Educação Visual e Educação Tecnológica inquiridos ($N=21$) referiu não ter recebido formação inicial ou durante a sua formação académica na área da Educação Especial e Educação Inclusiva. No entanto, a maioria (61.9%; $n=13$), também diz ter frequentado formação contínua relacionada com esta área, o que parece demonstrar a importância atribuída pelos participantes à necessidade de se manterem atualizados e habilitados para lidar com a diversidade de alunos dentro da sala de aula. Este resultado está em consonância com o que é defendido por Isaia e Bolzan, 2011, que ressaltam a importância da formação,

Processo que se orienta para a constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação de cada profissão, para os quais as ideias de conhecimento pedagógico compartilhado e redes de interações são imprescindíveis, implica também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente, de desenhar sua própria trajetória. A professoralidade instaura-se ao longo de um percurso que engloba de forma integrada de trajetória e de formação, consubstanciada no que costumamos denominar de trajetórias formativas. (p. 187)

Passando agora às perspetivas gerais sobre Acomodações Curriculares, e antes de as abordar de modo concreto, importa começar por recordar que, de acordo com a abordagem multinível, as linhas de atuação para a inclusão devem integrar um *continuum* de medidas Universais, Seletivas e Adicionais que respondam à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos (art.º 7.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Nesse sentido, a maioria (90.5%; $n=19$) dos professores da nossa amostra respondeu ter experiência na aplicação de Medidas Universais, Seletivas e Adicionais no contexto da Educação Inclusiva, conforme estipulado pelo Regime Jurídico da Educação Inclusiva em vigor (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Estas experiências

estão alinhadas com a preocupação e empenho que é esperado dos professores na promoção da igualdade de oportunidades e do sucesso educativo de todos os alunos, independentemente das suas necessidades específicas (Pereira et al., 2018). De facto, Segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, as escolas devem incluir nos seus documentos orientadores as linhas de atuação para a criação de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender e condições para se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória (ponto 1 do art.º 5.º).

Pereira et al. (2018) referem que essas medidas que estão organizadas por níveis, variam em termos de frequência de utilização e intensidade dos apoios e são definidas em função das necessidades dos alunos. No caso concreto das Medidas Universais – onde se integram as Acomodações Curriculares, em foco neste estudo – dizem respeito aos apoios e práticas disponibilizados de forma a proporcionar a aprendizagem e o sucesso escolar de todos os alunos. As mesmas não dependem da identificação de necessidades específicas de intervenção, sendo, antes, medidas que são acionadas quando as avaliações de rastreio o recomendam. Este carácter universal implica o envolvimento de todos os professores, justificando o investimento na formação e investigação nesta área.

No que diz agora respeito à importância atribuída pelos professores inquiridos aos diferentes tipos de Acomodações Curriculares, tal como apresentados por Pereira et al. (2018), os resultados revelam uma diversidade de opiniões, com a maioria dos professores inquiridos a considerá-los como importantes ou muito importantes no contexto da sua prática pedagógica. Estes resultados sugere a consciencialização destes participantes para a importância de adaptar o ambiente e as condições de ensino-aprendizagem de forma a responder às necessidades e potencialidades de todos os alunos, o que vai ao encontro do que referem Pereira et al., (2018), ao dizerem que as mesmas apoiam o processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos mediante a adoção e estratégias como Zabalza (1998) aponta um sentido semelhante ao dizer que: “O ambiente educativo é um educador à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só será

isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira” (p. 239).

Relativamente à frequência de utilização dos diferentes tipos de Acomodações Curriculares, observa-se que a maioria dos professores inquiridos recorre, com regularidade, a estratégias como a organização de pequenos grupos, a apresentação de situações da vida real, uso de materiais concretos e ensino em pequenos grupos. Estes resultados reforçam a valorização anteriormente referida e demonstram a versatilidade e criatividade de vários participantes na implementação de práticas inclusivas e diferenciadas, promovendo, assim, o sucesso escolar de todos os alunos, em linha com o que referem Urbano e Branco (2009),

De uma preocupação quase exclusivamente virada para a aquisição do domínio cognitivo passa-se a uma atenção crescente no domínio de capacidades tais como a criatividade, o espírito de equipa, a autonomia na aquisição de conhecimentos e a resolução de problemas. (p. 262)

As dificuldades identificadas pelos participantes na implementação das Acomodações Curriculares estão relacionadas com o tamanho das turmas, a falta de recursos e pessoal e as características dos alunos, a escassez de tempo e a experiência limitada ou inexistente (*cf.* Tabela 1). Por outro lado, a colaboração e a formação, a redução do tamanho das turmas, a existência de recursos físicos e materiais e recurso a estratégias de apoio pedagógico (*cf.* Tabela 2), representam facilitadores para a aplicação de Acomodações Curriculares para a generalidade dos inquiridos. Percebe-se, deste modo, que, na perspetiva dos participantes, para superar desafios e promover uma educação inclusiva, é fundamental investir na redução do tamanho das turmas, no aumento de recursos disponíveis nas escolas e na formação contínua e específica dos professores. Estas considerações são ainda mais importantes quando se considera o papel que é reconhecido a todos os professores no atual regime de educação inclusiva (Pereira et al., 2018) e as responsabilidades de todos junto dos alunos com necessidades específicas. Tal como refere Kronberg (2010), essas funções prendem-se, designadamente, com a

colaboração: “ com técnicos de educação especial no sentido de traçar e implementar instruções/atividades para todos os alunos”; “Ser responsável” pela criação de um clima positivo na sala de aula para que todos os alunos, apresentando uma variedade de áreas fortes e necessidades, se sintam

incluídos e produtivos”; Tomar “conhecimento das áreas fortes e das necessidades de alunos com NEE que se encontram incluídos na sala de aula”; Prestar “informações de forma regular e sistemática, aos técnicos de educação especial acerca dos currículos, atividades a realizar, trabalhos a realizar por cada aluno, regras na sala de aula e expectativas de cada aluno”; Contemplar “uma variedade de estratégias instrucionais e de adaptações curriculares, de forma a melhorar a resposta às diferentes necessidades que os alunos com NEE apresentam” e promover as relações sociais e positivas entre todos os alunos da classe”. (pp.51-52)

Ainda de acordo com Mason (2001), é necessária formação e sensibilidade por parte dos professores para tratar determinadas competências e implementar atividades que vão ao encontro das necessidades intrínsecas relacionadas com a diversidade que existe dentro da sala de aula.

A exploração da diversidade de estratégias e adaptações para diferentes condições/necessidades específicas, como Perturbações da Aprendizagem Específica, Perturbação do Espectro do Autismo, dificuldades cognitivas, como a Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção, problemas na coordenação motora manual e Paralisia Cerebral, teve como finalidade a concretização do levantamento/mapeamento das Acomodações Curriculares que são mobilizadas pelos participantes em função das necessidades dos alunos, procurando perceber como desenvolvem (ou não) uma abordagem personalizada e direcionada para atender às necessidades individuais dos alunos. Note-se que à medida que as situações dos alunos se tornam mais complexas, serão necessariamente mobilizadas outras medidas de apoio à inclusão e aprendizagem, não apenas universais, mas também seletivas e adicionais (Pereira et al., 2018) (tal como apresentadas no enquadramento teórico), mas neste estudo procurou-se elencar as Acomodações Curriculares que poderão ser implementadas em diferentes situações.

Em todas as questões foram surgindo várias respostas e indicar experiência limitada ou inexistente de parte dos participantes (entre 7 e 13, nas diferentes situações), não obstante, e com a ressalva de se tratar de uma amostra pequena, não permitindo generalizações para todos os docentes de EV e ET, segue-se uma súmula

das Acomodações Curriculares que foram identificadas através da análise de conteúdo, agrupadas por problemáticas:

- Acomodações Curriculares mobilizadas para apoiar alunos/as com dificuldades sensoriais de tipo auditivo: estratégias de comunicação, como atender ao lugar de onde se fala na sala, e estratégias de interação/apoio personalizado, como o recurso a pistas visuais (cf. Tabela 3). Pereira et al., (2018) diz-nos que o uso de pistas visuais, podem ajudar os alunos a compreender e reter a informação de forma mais eficaz, o que pode ser particularmente importante quando o processamento auditivo está comprometido (Nielsen, 1999);

- Acomodações Curriculares mobilizadas para apoiar alunos com dificuldades sensoriais de tipo visual: destaque para a adaptação de materiais, métodos de ensino e a organização do espaço, assim como o apoio individual. Nielsen (1999) diz-nos que alunos com deficiência visual podem necessitar de trabalhar com algum material adaptado e outros podem necessitar de apoio de dispositivos especiais, e para o sucesso escolar destes alunos devem ser tomadas medidas que assegurem a existência dos dispositivos que o mesmo necessita;

- Acomodações Curriculares para atender às necessidades dos alunos/as com Perturbação do Espectro do Autismo: foi destacada a importância das rotinas e da diversificação de métodos e estratégias de ensino. A criação de rotinas claras e a utilização de contratos foram práticas importantes expostas pelos professores. Nielson (1999) diz-nos que para os alunos com Perturbação de Espectro do Autismo, o processo de ensino-aprendizagem deve ser estruturado com base no ensino de rotinas e em dispositivos visuais, sendo essencial o recurso a material de apoio visual concreto e tangível, tal como imagens, mapas, gráficos ou tabelas;

- Acomodações Curriculares para alunos com dificuldades cognitivas, especificamente em relação à Perturbação do Desenvolvimento Intelectual: destacam-se elementos como a simplificação da linguagem e a inclusão de recursos visuais, como imagens. É evidente a preocupação em tornar as instruções mais claras e a importância de proporcionar tempo adicional para a realização das tarefas. É importante ainda notar a inclusão de uma resposta que não se ajustou às categorias analisadas, referente às "ACNS", que diz respeito a outro tipo de estratégia curricular, as Adaptações Curriculares não significativas, incluídas nas medidas seletivas. Este desvio na compreensão da questão aponta para a necessidade de uma clarificação e formação mais sólida sobre as diferentes possibilidades de abordagem curricular. Vigotsky (2011) diz-nos que ao promover atividades planeadas e adaptadas para os alunos com

Perturbação de Desenvolvimento Intelectual, os ambientes escolares devem disponibilizar estruturas com materiais e equipamentos que auxiliem nas interações sociais. Essas adaptações possibilitaram o respeito pelas questões biológicas, não reduzindo ou facilitando as atividades, mas aumentando o grau de complexidade conforme o processo de conhecimento for evoluindo;

- Acomodações Curriculares perante situações de alunos/as com Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção (PHDA): as respostas apontam para a importância de fatores como a localização dos alunos, *feedback* constante e remoção de distrações (Nielsen, 1999). Estas estratégias evidenciam uma abordagem proativa no sentido de facilitar um ambiente de aprendizagem propício às necessidades específicas destes alunos. A colocação dos alunos em locais estratégicos, por exemplo, não apenas minimiza as distrações, mas também promove relações de confiança e segurança. Este aspeto é fundamental, pois contribui não apenas para a satisfação emocional do aluno, mas também para o seu desenvolvimento escolar. Para Nielsen (1999), o professor deve dar forte prioridade à ordem e à arrumação no trabalho com alunos com PHDA, dependendo da idade do aluno, o professor pode necessitar de lhe ensinar competências a nível de organização;

- Acomodações Curriculares perante situações de alunos/as com Perturbação da Aprendizagem Específica, como dislexia, por exemplo: acompanhamento específico e apoio individualizado. As estratégias nessa subcategoria incluíram a correção conjunta de erros, leitura dos enunciados e acompanhamento individual. Relativamente ao apoio individualizado, como trabalho colaborativo, disponibilização de mais tempo para a realização de tarefas, diversificação de métodos de ensino e a proximidade com o professor, reflete uma tentativa de atender às necessidades individuais dos alunos através de diferentes formas de suporte e adaptação. Nielsen (1999) ressalta a importância de ter em consideração a posição que um aluno com dislexia ocupa na sala, é importante colocá-lo nas carteiras da frente da sala, de forma a permitir um acompanhamento e uma atenção assegurada por parte do professor, de forma a perceber se o aluno compreendeu ou não o que lhe foi ensinado.

Acomodações Curriculares para alunos com problemas na coordenação motora manual, por exemplo: As estratégias nessa subcategoria incluíram o uso de materiais adaptados e ajustes no ambiente escolar, condições específicas nas escolas, diversificação e combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, apoio individual atividades específicas, diversificação de estratégias, fichas adaptadas, modelação 3D e enfiamentos, manipular alguns materiais e utilizar técnicas, utilização

de materiais que facilitem a realização das tarefas, organização da sala de aula e ajuda tecnológica, exercícios de motricidade fina, atribuição de tarefas que permitam um desenvolvimento progressivo da motricidade fina, solicitar trabalhos com baixo nível de rigor exigência manual, criar modelos específicos, por exemplo de encaixe ou de encaminhamento fácil, encontrar formas de ajuste caso o aluno não consiga agarrar o objeto. Para Antunes (2019), é importante o uso de tecnologia, o ajuste do tempo para a realização de tarefas, a flexibilidade em ajustar as estratégias para atingir um determinado objetivo. Destaca ainda, a alteração do ambiente, para que este seja propício, disponibilizando cadeiras e secretárias para a altura apropriada e adotar caixas e recipientes de lápis e canetas de fácil abertura;

- Acomodações curriculares para alunos com Paralisia Cerebral: salientam-se a utilização de acomodações no estudo da geometria, a adequação de materiais, o apoio individual, bem como o uso de organizadores prévios e fichas de autoajuda. A diversidade de estratégias adotadas é essencial para garantir a inclusão efetiva destes alunos. Na perspectiva de Nielsen (1999), o professor deve ter à disposição equipamento de apoio concebido para alunos com paralisia cerebral. Este pode incluir pegas para lápis, suportes para livros e para folhas, assim como cadeiras de rodas (sendo importante, ainda, a acessibilidade dos espaços) e capacetes com ponteira para substituir o uso das mãos, por exemplo no uso do teclado. Nesta linha de ideias, Antunes (2019) reforça a importância do uso da tecnologia e de ser dado o tempo necessário para a realização das tarefas;

- Outras Acomodações Curriculares: foram destacadas várias abordagens e estratégias com destaque daquelas para alunos oriundos de países estrangeiros que não têm o português como língua materna. Este dado evidencia uma preocupação para lidar com barreiras linguísticas, destacando, assim, a inclusão cultural e linguística, sendo esta essencial para garantir o acesso igualitário ao conhecimento. Em linha com as acomodações apresentadas por Pereira et al. (2018), os professores inquiridos mencionaram também, a importância de ajustar metodologias às necessidades específicas (no geral) dos alunos, a utilização de metodologias ativas, a valorização dos pequenos sucessos (por exemplo, o reforço) e a realização de atividades com a exploração do espaço exterior escolar. Além disso, salientaram ainda a necessidade de criar condições que atendam ao estado emocional dos alunos, sendo que, é importante atender às particularidades cognitivas e emocionais de cada aluno, para desenvolver abordagens pedagógicas eficazes (Pereira et al., 2018).

Embora tenha sido possível verificar estratégias reconhecidas por uma parte dos professores inquiridos, uma parte expressiva de participantes manifestou experiência limitada ou inexistente na implementação de Acomodações Curriculares face a problemáticas específicas. Este cenário é alarmante, pois indica uma lacuna significativa no conhecimento prático em sala de aula. Neste sentido, percebe-se a necessidade de uma formação contínua e de disponibilidade de recursos específicos para preparar os professores, assegurando que todos estejam aptos para responder adequadamente às complexas e variadas necessidades dos alunos, principalmente aqueles em situações mais vulneráveis. A formação e o suporte apropriados são cruciais para garantir uma educação inclusiva e eficaz para todos os alunos (Isaia & Bolzan, 2011).

A promoção de uma educação inclusiva eficaz requer um compromisso contínuo com a formação dos professores (Mittler, 2003), a disponibilidade de recursos adequados e a implementação de estratégias dirigidas à redução de barreiras e à melhoria das práticas educativas dentro da sala de aula, como é o caso das Acomodações Curriculares, no sentido de atender às necessidades diversas dos alunos. O levantamento e a implementação eficaz destas e outras Acomodações Curriculares nas aulas de EV e ET afiguram-se, assim, como fundamentais para garantir o sucesso escolar e o bem-estar de todos os alunos

Merece mais uma vez destaque a perspectiva de Isaia e Bolzan (2011), que ressaltam a importância da formação, processo que se orienta para a constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação de cada profissão, para os quais as ideias de conhecimento pedagógico compartilhado e redes de interações são imprescindíveis, implicando também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores e tendo a reflexão como componente essencial no desenhar da sua própria trajetória. A “professoralidade” instaura-se ao longo de um percurso que engloba de forma integrada a formação Isaia e Bolzan (2011), formação que é essencial para cumprir com o objetivo de uma educação verdadeiramente inclusiva. Neste sentido, a UNESCO (2016) aponta a importância de “rever, analisar e melhorar a qualidade e formação de professores (inicial e continuada) e oferecer a todos os professores uma educação inicial de qualidade, além de desenvolvimento profissional e apoio contínuos” (p.25).

A análise realizada neste estudo revelou uma série de compreensões significativas à prática pedagógica dos professores de Educação Visual e Educação Tecnológica à implementação de Acomodações Curriculares e à inclusão nas escolas.

As disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, por sua natureza, têm um enorme potencial para promover a inclusão. As abordagens criativas e a utilização de diversos materiais são essenciais nestas áreas, permitindo que os professores desenvolvam práticas pedagógicas que se ajustem às necessidades e características individuais dos alunos. Neste sentido, para Urbano e Branco (2009), estas disciplinas visam potencializar a percepção, a sensibilidade estética, a criatividade, a comunicação, o sentido crítico, as aptidões técnicas e manuais, o entendimento do mundo tecnológico, o sentido social, a capacidade de intervenção e a resolução de problemas.

Além disso, a resolução de problemas, no trabalho colaborativo e na exploração de contextos reais promove um ambiente de aprendizagem inclusivo, que valoriza a diversidade de potencialidades dos alunos. Para Rodrigues (2021), a metodologia de trabalho centrada no método de resolução de problemas desenvolvida por Munari, nas décadas de 1950 a 1980 é atualmente uma metodologia inovadora nas áreas artísticas e tecnológicas e de grande importância para o serviço educativo. Um dos principais benefícios destas disciplinas é a possibilidade de abordar competências através de diferentes linguagens e materiais. Os professores podem, por exemplo, usar recursos visuais, como imagens, vídeos e objetos tridimensionais, assim como tecnologias digitais, que atendem a diferentes estilos de aprendizagem. Esta variedade permite que alunos com diferentes formas de expressão, como aqueles com dificuldades na comunicação verbal, possam sentir-se mais à vontade para participar e contribuir de maneira significativa. Segundo o pensar de Pereira et al. (2018) a utilização de diferentes recursos e metodologias ambientais, como o trabalho em grupo, a organização de pequenos grupos e o uso de computadores, favorece a aprendizagem e o interesse dos alunos, sendo essencial para estimular a participação de todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais. Além disso, as atividades práticas e criativas de Educação Visual e Educação Tecnológica incentivam a resolução de problemas de forma colaborativa. Tendo em conta o pensar de Costa et al. (2020) ao refletir sobre este método, torna-se evidente a importância de uma abordagem sistemática na resolução de problemas, os alunos ao trabalharem juntos em projetos, aprendem a ouvir e a respeitar a opinião do outro, a dividir responsabilidades e a valorizar as contribuições de cada um. Essa interação não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também fortalece a convivência em grupo e a entajuda.

No entanto, é importante mencionar que este estudo tem algumas limitações que importa sublinhar, nomeadamente o número reduzido de participantes, que não permite

uma generalização para o grupo dos professores de EV e ET. Em estudos futuros será importante recolher dados com mais professores e perceber a eficácia de programas de formação contínua, bem como da implementação de Acomodações Curriculares, que poderão fornecer informações valiosas sobre o que realmente funciona nas salas de aula. A pesquisa em ambientes diversos, que considerem diferentes contextos escolares, pode enriquecer o desenvolvimento de metodologias adaptadas às necessidades específicas dos alunos em diversas situações de vulnerabilidade.

5. Referências Bibliográficas

- Abrantes, J. C. (1992). *Os media e a escola: Da imprensa aos audiovisuais no ensino e na formação*. Texto Editora.
- Agrupamento de Escolas de Vouzela. (2019). *Projeto educativo 2019-2022*. Vouzela. <https://meocloud.pt/link/316669db-b69f-49c2-a509-286f7837839b/DOCUMENTOS%20DO%20AGRUPAMENTO/Projeto%20Educativo/>
- Agrupamento de Escolas de Vouzela. (2020). *Regulamento interno*. <https://meocloud.pt/link/316669db-b69f-49c2-a509-286f7837839b/DOCUMENTOS%20DO%20AGRUPAMENTO/Projeto%20Educativo/>
- Agrupamento de Escolas de Vouzela. (2023a). *Adenda 2 ao projeto educativo 2019-2020*. Vouzela. <https://meocloud.pt/link/316669db-b69f-49c2-a509-286f7837839b/DOCUMENTOS%20DO%20AGRUPAMENTO/Projeto%20Educativo/>
- Agrupamento de Escolas de Vouzela. (2023b). Planificação curricular anual de atividades de educação visual, Agrupamento de Escolas de Vouzela, Viseu.
- Agrupamento de Escolas de Vouzela. (2023c). Planificação curricular anual de atividades de educação tecnológica, Agrupamento de Escolas de Vouzela, Viseu.
- Angola. (2011). *Manual de apoio ao sistema de avaliação das aprendizagens: 1.º Ciclo do Ensino Secundário*. Inide.
- Antunes, L. (2019). *Sentidos*. Lua de Papel.
- Aquino, J. G. (1997). *Erro e fracasso na escola* (5ª ed.). Summus Editora.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bolzan, D. P. V., Isaia, S. M. A., & Maciel, A. M. R. (2013). Formação de professores: A construção da docência e da atividade pedagógica na educação superior. *Revista Diálogo Educacional*, 13(38), 49–68.
- Branco, L. M., & Urbano, J. M. (2009). A importância da aprendizagem baseada na resolução de problemas em EVT. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(2), 261–273.
- Cadima, J., Lima, T., L., & Carvalho, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 7-

- 14 https://www.researchgate.net/publication/262598402_Interaccoes_professor-aluno_nas_salas_de_aula_no_1_CEB_Indicadores_de_qualidade
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2.^a ed.). Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5963>
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- Costa, C., Sousa, I., Mesquita, J. M., Passarinho, P. M., Lobo, R. C., & Lança, T. (2020). *Arte de fazer, educação tecnológica, 5.º e 6.º ano*. Texto Editora.
- Costa, M. A., Silva, J. R., & Sousa, P. T. (2006). *Promoção da educação inclusiva em Portugal*. Edições ASA.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Edições Almedina, S.A.
- Cunha, L. C. S. (2013). *O enriquecimento do espaço pedagógico à luz de uma abordagem ativa*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Universidade do Minho: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/28865/1/Lisete%20Carina%20da%20Silva%20Cunha.pdf>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro – *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*.
- Dewey, J. (2002). *Escola e a sociedade: A criança e o currículo*. Relógio D'Água Editores.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *Princípios-chave para a promoção da qualidade na educação inclusiva: Recomendações para a prática*. Bruxelas. https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-PT.pdf
- Fonseca, T. (1994). Os media e a transdisciplinaridade. *Revista Noésis*, 30, 20-43
- Glassman, M. (2001). *Dewey and Vygotsky: Society, experience and inquiry in educational practice*. *Educational Researcher*, 30(3), 3–14.
- Gomes, M. (2001). *A escola e a diferenciação pedagógica: Dois estudos de caso no 1º ciclo*. [Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Católica Portuguesa]. https://www.researchgate.net/publication/301302910_A_escola_e_a_diferenciacao_pedagogica_dois_estudos_de_caso_no_1_Ciclo_do_Ensino_Basico

- Kerlinger, F. N. (1980). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais: Um tratamento conceptual*. E.P.U.
- King-Sears, P. (2014). Introduction to learning disability quarterly special series on universal design for learning: Part one of two. *Learning Disability Quarterly*. 37, 68-70.
- Kronberg, R. (2010). A inclusão em escolas e classes regulares. In Correia, L. (Org.), *Educação Especial e Inclusão* (pp. 41–56). Porto Editora.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. Ed. Atlas.
- Lambrecht, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehler, A., Knigge, M., & Spörer, N. (2022). The effect of school leadership on implementing inclusive education: how transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 943–957. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752825>
- Madureira, I. P., & Leite, T. S. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Universidade Aberta. https://www.researchgate.net/publication/330442343_NECESSIDADES_EDUCATIVAS_ESPECIAIS_Universidade_Aberta
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Porquê? Como fazer?* Editora Moderna.
- Mason, R. (2001). *Por uma arte educação multicultural*. Editora Mercado das Letras.
- Mendes, N. (2018). *Participação de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas atividades de sala de aula e da escola: Que implicações no desenvolvimento da autonomia pessoal e social?* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/9734/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20%20Nilson%20Mendes_final%20revista.pdf
- Mendonça, S. (2014). *O papel das artes visuais no processo de inclusão de alunos com NEE*. [Dissertação de Mestrado na especialidade de educação especial, Universidade de Lisboa]. RCCAP-comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6468/1/SandraMendonça.pdf
- Minetto, M. F. (2008). *O currículo na educação inclusiva: Entendendo esse desafio* (2ª edição). Curitiba.
- Ministério da Educação. (2017). *O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. DGE. <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>

- Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens essenciais de ET, 2º ciclo*. DGE.
- Ministério da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais de EV, 2º ciclo*. DGE.
- Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: Contextos sociais*. São Paulo.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um Guia para professores*. Porto Editora.
- Nuernberg, A. H. (2010). *Ilustrações táteis bidimensionais em livros infantis: Considerações acerca da sua construção no contexto da educação de crianças com deficiência visual*. *Revista Educação Especial*, 23(36), 131–144.
- Oliveira, C. M. (2001). *Ambientes informatizados de aprendizagem*. Papyrus Editora.
- Peixoto, R., & Costa, A. M. (2018). *Aprendizagem baseada em projetos: Utilizando pedagogias artísticas para liderança educacional*. *Revista de Psicologia Educacional*, 71(2).
- Pereira, F. (Coord.), Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Porter, G. (1997). *A organização das escolas: Conseguir o acesso e a igualdade através da inclusão*. Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, B. R. (2007). *Comunidade escolar e inclusão: Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Instituto Piaget.
- Santos, B. (1996). *Gestão da sala de aula para prevenção da indisciplina: Que competências? Que formação?* <https://ruyluisgomes.org/gpi/images/gesto%20da%20sala%20de%20aula%20para%20preveno%20da%20indisciplina.pdf>
- Scalabrin, et al. (n.d.). *A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas*. [3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf](#)
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education*. Mayfield Publishing Company.
- Silva, M. D. N. (2015). *As artes visuais nas práticas das professoras de uma unidade municipal de educação infantil de Belo Horizonte*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A3NHXS/1/disserta__o_10_09_2015.pdf

- Silva, M. O. E. (2004). Refletir para (re)construir práticas. *Revista Lusófona da Educação* 4, 51-60.
- Silva, M. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Edições Universitárias Lusófona.
- Sprinthall, N. A., Sprinthall, R. C., & Oja, S. N. (1993). *Psicologia educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. McGraw-Hill.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Tilstone, C., Florian, L., & Rose, R. (2003). *Promover a educação inclusiva*. Editora Instituto Piaget.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade*. unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394#:~:text=Acreditamos e proclamamos que: • cada criança tem
- UNESCO. (2016). *Educação 2030: Declaração de Incheon e marco de ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por
- Vygotsky, L. S. (2011). *A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal*. São Paulo, v. 37, n. 4, 863-869 <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/>
- Vitello, S. J., & Mithaug, D. E. (1998). *Inclusive schooling: National and international perspectives*. *Escolarização Inclusiva: Perspectivas Nacionais e Internacionais*. Ensino Inclusivo | Perspectivas Nacionais e Internacionais | Estatal (taylorfrancis.com)
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Artmed.
- Zimmermann, E. C. (2018). *Inclusão escolar e os desafios da aprendizagem*. 5 (10) <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/1881/1602>

6. Anexos

Anexo A – Aprendizagens Essenciais de Educação Visual

OPERACIONALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (AE)

ORGANIZADOR DOMÍNIO	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ficar capaz de:	AE: AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina)	DESCRIPTORES DO PERFIL DOS ALUNOS
APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO	<p>Identificar diferentes manifestações culturais do património local e global (obras e artefactos de arte - pintura, escultura, desenho, <i>assemblage</i>, colagem, fotografia; instalação, <i>land'art</i>, banda desenhada, design, arquitetura, artesanato, multimédia e linguagens cinematográficas), utilizando um vocabulário específico e adequado.</p> <p>Compreender os princípios da linguagem das artes visuais integrada em diferentes contextos culturais (estilos e movimentos artísticos, épocas e geografias).</p> <p>Reconhecer a tipologia e a função do objeto de arte, design, arquitetura e artesanato de acordo com os contextos históricos, geográficos e culturais.</p> <p>Descrever com vocabulário adequado (qualidades formais, físicas e expressivas) os objetos artísticos.</p> <p>Analisar criticamente narrativas visuais, tendo em conta as técnicas e tecnologias artísticas (pintura, desenho, escultura, fotografia, banda desenhada, artesanato, multimédia, entre outros).</p>	<p>Promover estratégias que envolvam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o reconhecimento de manifestações artísticas em diferentes contextos culturais e em diferentes épocas; - a compreensão dos elementos da linguagem plástica que caracterizam determinados movimentos artísticos; - a motivação para a participação individual ou de grupo em atividades artísticas (exposições, entre outras iniciativas). <p>Promover estratégias que envolvam criatividade do aluno, no sentido de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mobilizar saberes e processos, através dos quais percebe, seleciona, organiza os dados e lhes atribui novos significados; - promover dinâmicas que exijam o questionamento dos diferentes universos do conhecimento; - incentivar práticas que mobilizem diferentes contextos, compreendendo as possibilidades várias da construção e desenvolvimento de ideias. 	<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Criativo (A, C, D, J)</p>
INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO	<p>Selecionar com autonomia informação relevante para os trabalhos individuais e de grupo.</p> <p>Utilizar os conceitos específicos da comunicação visual (luz, cor, espaço, forma, movimento, ritmo; proporção, desproporção, entre outros), com intencionalidade e sentido crítico, na análise dos trabalhos individuais e de grupo;</p> <p>Interpretar os objetos da cultura visual em função do(s) contexto(s) e dos(s) públicos(s);</p> <p>Compreender os significados, processos e intencionalidades dos objetos artísticos;</p> <p>Intervir na comunidade, individualmente ou em grupo, reconhecendo o papel das artes nas mudanças sociais;</p> <p>Expressar ideias, utilizando diferentes meios e processos (pintura, escultura, desenho, fotografia, multimédia, entre outros);</p> <p>Transformar narrativas visuais, criando novos modos de interpretação;</p>	<p>Promover estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico, incidindo em:</p> <ul style="list-style-type: none"> - debates sobre obras de arte, entre outras narrativas visuais, criando circunstâncias para a discussão e argumentação, utilizando saberes específicos das artes visuais, tendo em conta os seus pontos de vista e os dos outros; - apreciações fundamentadas relativamente aos seus trabalhos e aos dos seus pares, utilizando uma linguagem adequada. <p>Promover estratégias que envolvam por parte do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - investigar um tema ou objeto numa visão diacrónica e sincrónica para a criação de novas imagens, relacionando conceitos, materiais, meios e técnicas; - compreender a intencionalidade das suas experiências plásticas. <p>Promover estratégias que requeiram/induzam por parte do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a compreensão da importância do património cultural e artístico nacional e de outras culturas, como valores indispensáveis para uma maior capacidade de participação e intervenção nas dinâmicas sociais e culturais; - o conhecimento dos diferentes 	<p>Critico/Analítico (A, B, C, D, G)</p> <p>Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)</p> <p>Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)</p>

ORGANIZADOR DOMÍNIO	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ficar capaz de:	AE: AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina)	DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS
	Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo;	valores/significados dos elementos das artes visuais, consoante o contexto, as culturas e as intenções.	
EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO	Utilizar diferentes materiais e suportes para realização dos seus trabalhos; Reconhecer o quotidiano como um potencial criativo para a construção de ideias, mobilizando as várias etapas do processo artístico (pesquisa, investigação, experimentação e reflexão); Inventar soluções para a resolução de problemas no processo de produção artística; Tomar consciência da importância das características do trabalho artístico (sistemático, reflexivo e pessoal) para o desenvolvimento do seu sistema próprio de trabalho; Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções, evidenciando os conhecimentos adquiridos; Recorrer a vários processos de registo de ideias (ex.: diários gráficos), de planeamento (ex.: projeto, portefólio) de trabalho individual, em grupo e em rede;	Promover estratégias que envolvam por parte do aluno: - a experimentação de técnicas e materiais, ajustando-os à intenção expressiva das suas representações; - a utilização de vários processos de registo de ideias, de planeamento e de trabalho; - o desenvolvimento de processos de análise e de síntese, através de atividades de comparação de imagens e de objetos. Promover estratégias que impliquem por parte do aluno: - mobilizar diferentes critérios de argumentação para a apreciação dos diferentes universos visuais; - indagar a(s) realidade(s) que observa(m) numa atitude crítica. Promover estratégias que impliquem por parte do aluno: - verbalizar experiências de uma forma organizada, dinâmica e apelativa, utilizando um vocabulário adequado;	Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J) Questionador (A, F, G, I, J) Comunicador (A, B, D, E, H)

ORGANIZADOR DOMÍNIO	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ficar capaz de:	AE: AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina)	DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS
	Desenvolver individualmente e em grupo projetos de trabalho, recorrendo a cruzamentos disciplinares (artes performativas, multimédia, instalações, <i>happening</i> , entre outros); Justificar a intencionalidade dos seus trabalhos, conjugando a organização dos elementos visuais com ideias e temáticas, inventadas ou sugeridas.	- selecionar elementos de natureza diversa (plástica, escrita, entre outros) para a organização de atividades (exposições, debates, entre outras). - participar em projetos de trabalho multidisciplinares. Promover estratégias envolvendo tarefas em que, com base em critérios, se oriente o aluno para: - identificar os "marcos" de desenvolvimento das aprendizagens, ao nível do: <ul style="list-style-type: none"> ▪ - domínio dos conhecimentos adquiridos, das técnicas e dos materiais; ▪ - domínio das capacidades expressivas. Promover estratégias que criem oportunidades para o aluno: - colaborar na organização de debates e de exposições em contexto escolar; - incentivar a importância de fazer propostas de projetos a realizar e de temáticas a investigar; - criar o seu portefólio, com vista à autoavaliação.	Autoavaliador (transversal às áreas) Participativo/colaborador (B, C, D, E, F)

Nota: Retirado de: Ministério da Educação. (2018). Aprendizagens essenciais de EV, 2º ciclo. DGE.

Anexo B – Aprendizagens essenciais de Educação Tecnológica

OPERACIONALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (AE)

ORGANIZADOR Domínio	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ficar capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina)	DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS
PROCESSOS TECNOLÓGICOS	<p>Distinguir as fases de realização de um projeto: identificação, pesquisa, realização e avaliação.</p> <p>Identificar e representar as necessidades e oportunidades tecnológicas decorrentes da observação e investigação de contextos sociais e comunitários.</p> <p>Identificar requisitos técnicos, condicionalismos e recursos para a concretização de projetos.</p> <p>Reconhecer a importância dos protótipos e teste para o desenvolvimento e melhoria (aplicações de criação e tratamento de imagem 2D e 3D) dos projetos.</p> <p>Comunicar, através do desenho, formas de representação gráfica das ideias e soluções, utilizando: esquemas, codificações e simbologias, assim como meios digitais com ferramentas de modelação e representação.</p> <p>Diferenciar modos de produção (artesanal, industrial), analisando os fatores de desenvolvimento tecnológico.</p> <p>Compreender a importância dos objetos técnicos face às necessidades humanas.</p>	<p>O processo é eixo estruturante da educação em tecnologia e, ao mesmo tempo, organizador metodológico do processo didático que lhe está subjacente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificar fontes; - localizar e processar informação; - elaborar documentos técnicos; - desenhar objetos e construções (realizar esboços e croquis, esquemas gráficos, etc.); - planificar e estabelecer sequências de processos produtivos; - contactar, em ambiente real, com ambientes de trabalho profissional, providos de informação e demonstração técnica; - realizar mostras audiovisuais, recolhas de objetos e imagens, visitas de estudo; - registo de observação de contextos tecnológicos; - utilização de ferramentas digitais. 	<p>Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)</p> <p>Questionador (A, F, G, I, J)</p> <p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Criativo (A, C, D, I, J)</p> <p>Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)</p>
ORGANIZADOR Domínio	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ficar capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina)	DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS
RECURSOS E UTILIZAÇÕES TECNOLÓGICA	<p>Produzir artefactos, objetos e sistemas técnicos, adequando os meios materiais e técnicos à ideia ou intenção expressa.</p> <p>Apreciar as qualidades dos materiais (físicas, mecânicas e tecnológicas), através do exercício sistemático dos diferentes sentidos, estabelecendo relações com a utilização de técnicas específicas de materiais: madeiras, papéis, plásticos, fios têxteis, pastas entre outros.</p> <p>Selecionar materiais de acordo com as suas características físicas e mecânicas.</p> <p>Investigar, através de experiências simples, algumas características de materiais comuns (dureza, flexibilidade, resistência, elasticidade, plasticidade).</p> <p>Manipular operadores tecnológicos (de energia, movimento/mecanismos, estruturas resistentes) de acordo com as suas funções, princípios e relações com as produções tecnológicas.</p> <p>Criar soluções tecnológicas através da reutilização ou reciclagem de materiais, tendo em atenção a sustentabilidade ambiental.</p>	<p>As aprendizagens essenciais, ao mobilizarem saberes e saber-fazer, exigem a criação de situações que permitam o princípio da mobilização. É fundamental o saber em ação promovido através de trabalho prático, experimental-oficinal, com concretização de produtos, objetos socialmente úteis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - protótipos; modelos de construção e simulação; - montagens experimentais; - maquetas: instalações, em articulação com atividades de observação, pesquisa, organização e planeamento; - realizar textos relativos a funções específicas; - redigir memória descritiva, caderno de encargos, utilizar tecnologias de informação e comunicação. 	<p>Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)</p> <p>Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)</p> <p>Cuidador de si e do outro (B, E, F, G)</p>

ORGANIZADOR Domínio	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ficar capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina)	DESCRIPTORES DO PERFIL DOS ALUNOS
	<p>Utilizar as principais técnicas de transformação dos materiais usados (união, separação-corte, montagem, conformação), identificando os utensílios e as ferramentas na realização de projetos.</p> <p>Identificar fontes de energia e os seus processos de transformação (elétrico, térmico, mecânico e sonoro), relacionando-as com soluções tecnológicas aplicáveis aos projetos.</p> <p>Colaborar nos cuidados com o seu corpo e no cumprimento de normas de higiene e segurança na utilização de recursos tecnológicos.</p>		
TECNOLOGIA E SOCIEDADE	<p>Reconhecer o potencial tecnológico dos recursos do meio ambiente, explicitando as suas funções, vantagens e impactos (positivos ou negativos) pessoais, sociais e ambientais.</p> <p>Compreender a evolução dos artefactos, objetos e equipamentos, estabelecendo relações entre o presente e o passado, tendo em conta contextos sociais e naturais que possam influenciar a sua criação, ou reformulação.</p> <p>Analisar situações concretas como consumidor prudente e defensor do património cultural e natural da sua</p>	<p>A compreensão da realidade, em particular da realidade técnica que rodeia o aprendente, necessita de ferramentas para a análise e compreensão crítica, de forma a permitir a construção do conhecimento e a formação de um posicionamento ético, e passa pelo estabelecimento de uma tipologia mais alargada de experiências educativas onde os alunos têm oportunidade de aplicar conceitos, valores e capacidades a temáticas sociais que permitam:</p> <ul style="list-style-type: none"> – identificar as variáveis dos fatores tecnológicos; – analisar criticamente a vida comunitária e 	<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)</p> <p>Autoavaliador (transversal às áreas)</p>

ORGANIZADOR Domínio	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ficar capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina)	DESCRIPTORES DO PERFIL DOS ALUNOS
	<p>localidade e região, manifestando preocupações com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente.</p>	<p>social;</p> <ul style="list-style-type: none"> – identificar profissões, setores de atividade e áreas tecnológicas; – apresentar propostas tecnológicas, centradas em tópicos relevantes para o progresso social (por exemplo, o uso do solo, a qualidade do ar e da água, os impactos ambientais, o consumo, a exploração do espaço, outras). 	

Nota: Retirado de: Ministério da Educação. (2018). Aprendizagens essenciais de ET, 2º ciclo. DGE.

Anexo C – Lista de Verificação de Acomodações- Manual de apoio à Prática

Ambientais	Organizacionais	Motivacionais	Apresentação	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • utilização de gráficos • trabalho de pares • organização de pequenos grupos • utilização de computadores • utilização de espaços exteriores • oportunidade para se movimentar na sala de aula • utilização de exemplos com imagens da vida real • espaço na sala para trabalhos práticos • organização de grupos flexíveis • organização de locais para tarefas específicas • estar perto/longe de distrações • trabalhos de casa que envolvam a família • utilização de secretárias amovíveis • organização dos espaços de forma a possuir visibilidade, acessibilidade e permitir movimentação de todos 	<ul style="list-style-type: none"> • códigos de cores • rótulos • pistas através de imagens • numeração sequencial de passos a percorrer • caixas para guardar materiais • rotinas de aprendizagem • organizadores gráficos para a escrita • lembretes diários • calendários com datas importantes assinaladas • uso de gráficos e outras formas de organizar o que os alunos aprenderam • ensino da gestão de tempo • ensino de métodos de estudo • ensino de como tirar notas • desenvolvimento de capacidades de autodeterminação e competências de comunicação • estratégias de resolução de conflitos • indicação clara de transição de assuntos 	<ul style="list-style-type: none"> • apresentação de situações da vida real • estabelecer links entre a tarefa e a experiência do aluno • uso de materiais concretos • visitas de estudo • reforço positivo • privilégios/ recompensas • uso de materiais de aprendizagem diversos • trabalho a pares • sessões de treino para os testes • uso de tecnologia • uso de gráficos e outros métodos para organizar o que os alunos aprendem • uso do humor • organizar um programa de “colega de estudo” • comunicar frequentemente ao aluno o reconhecimento pelo seu esforço • uso de sinais para ajudar o aluno a permanecer na tarefa (pistas privadas); • reforço diário • aconselhamento • desenvolvimento cooperativo de comportamentos e rotinas em sala de aula • uso consistente de rotinas da sala de aula • resposta consistente e regular aos comportamentos inapropriados • uso de linguagem inclusiva e de incentivo ao sucesso do grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • revisão e repetição • ensino em pequenos grupos • verificação regular da compreensão de conteúdos e instruções • apresentação oral e visual • uso de tecnologia • códigos de cores • dar tempo aos alunos para pensar • providenciar um ensino cinestésico • apresentação faseada de novos conceitos • alternativas para formato de pergunta / resposta • dar exemplos • sugerir mnemónicas • uso de rimas, música • uso de tamanho de letra grande; papel colorido; • divisão da página em secções devidamente marcadas; eliminação de elementos distrativos da folha; • uso de amplos espaços em branco 	<ul style="list-style-type: none"> • uso de pistas visuais • uso de dicionários • lembretes de regras • uso de exemplos da vida real • debates/<i>brainstorming</i> • tempo disponibilizado • grupos cooperativos • uso da tecnologia • uso de um quadro com vocabulário • ensino de verificação ortográfica, nomeadamente através da soletração • uso de vocabulário previamente ensinado • provas orais • materiais de leitura gravados em áudio • leituras curtas • uso de exemplos concretos ou suportes visuais no ensino de conceitos abstratos • uso de notas fotocopiadas • técnicas de avaliação variadas: escolha múltipla, respostas curtas, preenchimento de espaços em branco, correspondência, etc. • uso frequente de questionários curtos • permissão de pausas durante um teste • realização de testes sem limite de tempo • fazer revisões utilizando questões semelhantes às dos testes • possibilitar testes orais • permitir o uso do processador de texto • permitir o uso da calculadora • fornecer testes em formato ampliado • realizar testes com consulta do livro • realizar o teste em sala à parte • fornecer folha de resposta de acordo com a disciplina (ex.: papel quadriculado para matemática) • fornecer testes/exames em formatos alternativos. Ex.: áudio, Braille, etc.

Nota: Retirado de: Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. (Pereira et al., 2018, p.21)

Anexo D - Aprovação do Inquérito

Dados adicionais
Estado: Pendente
Avaliação: Exmo.(a) Senhor(a) Ana Rita Nogueira Pinto Cumpre-nos informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é aprovado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas. Com os melhores cumprimentos José Carlos Sousa Diretor de Serviços DGE
Observações: a) A aplicação dos questionários fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação do instrumento de notação em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos/Escolas não Agrupadas e com os respondentes. b) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos e da sua não identificabilidade, confidencialidade, proteção e segurança dos dados a recolher e tratar no presente estudo, devendo prever-se medidas adequadas para a defesa dos direitos fundamentais e dos interesses dos titulares dos dados. Deste modo, procura-se garantir o tratamento lícito dos mesmos e a conformidade com os termos procedimentais indicados e legislação em vigor. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos da proteção de dados a recolher junto dos inquiridos resultam obrigações que o responsável se propõe cumprir, enunciadas nos documentos apresentados. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados. É obrigatório recolher o consentimento inequívoco, informado e esclarecido, junto dos respondentes. c) Ao ser utilizada uma plataforma tecnológica para registo de dados junto dos inquiridos, deve acautelar-se que as questões colocadas pelos instrumentos de inquirição sejam respondidas apenas pelo destinatário pretendido, devendo proceder-se à inquirição através de um único acesso - link da plataforma a utilizar - utilizando-se um ou mais computadores da escola, a disponibilizar para o efeito na escola, ou outra forma considerada adequada àquele propósito. Sublinhe-se que em caso de ser instrumento de livre acesso, não é da competência da Direção-Geral da Educação autorizar a sua aplicação, uma vez que qualquer pessoa poderá responder. d) Alerta-se para o seguinte: a recolha de dados só poderá ocorrer após a validação dos documentos por parte da Direção-Geral da Educação. Nesse âmbito, a data de início do período de recolha de dados deverá ser ajustada.
Outras observações:

| Voltar | Versão 1 |

Anexo E- Nota Metodológica



Nota metodológica

1. Título do Estudo: Inclusão e Mapeamento de Acomodações Curriculares nas Disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica.

2. Tipo de Estudo: O presente projeto de investigação é desenvolvido no âmbito do Mestrado de Ensino de Educação Visual e Tecnológica do 2.º Ciclo de Ensino Básico, sob a orientação das Professoras Catarina Carneiro de Sousa e Paula Xavier, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu. Este estudo parte da questão “que acomodações curriculares são implementadas nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica?” esta questão tem como finalidade perceber quais são as Acomodações Curriculares implementadas pelos professores do 2.º ciclo de Ensino Básico (CEB) de Educação Visual e Educação Tecnológica, no contexto atual do regime jurídico da educação inclusiva. Em termos mais específicos, este visa: i) analisar o ponto de vista de professores do 2.º CEB de Educação Visual e Educação Tecnológica sobre as Acomodações Curriculares; ii) Conhecer a frequência de utilização de diferentes Acomodações Curriculares por professores do 2.º CEB de Educação Visual e Educação Tecnológica; iii) perceber quais são as Acomodações Curriculares implementadas por professores do 2.º CEB de Educação Visual e Tecnológica; iv) conhecer a implementação das diferentes Acomodações Curriculares em função das necessidades dos alunos, na perspetiva de professores do 2.º CEB de Educação Visual e Educação Tecnológica.

3. Instrumento: Para o alcance dos dados necessários para este estudo, recorreremos ao inquérito por questionário. O questionário elaborado para o efeito com base na revisão de literatura, apresenta diversas questões fechadas e, de resposta aberta, para que o professor possa responder deliberadamente. Nesse sentido, o questionário é composto por: i) dados de caracterização sociodemográfica, ii) Perceções sobre a inclusão, iii) Acomodações Curriculares nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. A

participação no questionário depende da declaração do consentimento informado do participante (como pode ser visto no instrumento). O anonimato está garantido, uma vez que não serão recolhidos endereços de email (conforme é possível definir neste modelo de formulário). O questionário estará disponível no seguinte URL: <https://forms.gle/QWEFisM24nPFqzs8>.

4. Amostra e modo de seleção das unidades amostrais: Esta investigação tem como população alvo os professores de Educação Visual e Educação Tecnológica do 2.º CEB. Será constituída uma amostra por conveniência junto de quem vai ser recolhida a informação para este estudo. Este questionário vai ser divulgado *online*, através do *Google Forms* durante o período de dois meses. Tendo como objetivo chegar ao máximo de professores de Educação Visual e Educação Tecnológica possíveis. Este questionário vai ser divulgado junto de associações profissionais de professores Educação Visual e Educação Tecnológica e agrupamentos escolares que englobem o 2.ºCEB.


5. Procedimentos: Para a realização e divulgação deste questionário, vai ser necessário fazer um pedido de supervisão do inquérito à Direção Geral da Educação (DGE), com o objetivo de ser aprovado e autorizado a sua divulgação e a aplicação através do *Google Forms*, de forma a chegar ao máximo de professores de Educação Visual e Educação Tecnológica possíveis. Este questionário vai ser divulgado *online*, através do *Google Forms* durante o período de dois meses. Após o levantamento desta informação, o projeto avançará para a segunda fase: a realização da análise descritiva dos dados recolhidos, que irá permitir chegar a uma resposta à problemática inicial. Os dados serão apresentados de forma conjunta sem qualquer identificação de participantes. O último momento corresponde à redação das conclusões a partir de toda a informação recolhida.

Anexo F- Declaração

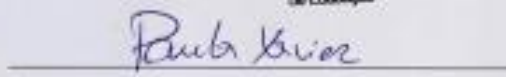
DECLARAÇÃO

Catarina Antonieta Martins Carneiro de Sousa, Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, Doutorada em Arte Contemporânea, pela Universidade de Coimbra e Paula Alexandra Cruz da Silva Xavier Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, Doutorada em Psicologia, pela Universidade de Coimbra, declaram para devidos efeitos que concordam com a metodologia utilizada, com o instrumento a aplicar (questionário) pela mestranda Ana Rita Nogueira Pinto e o modelo de consentimento informado e esclarecido do titular dos dados, no âmbito do Trabalho Final de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, que está a ser desenvolvido sob a nossa orientação.

Viseu, 2 maio de 2024


Catarina Carneiro de Sousa, professora adjunta




Paula Xavier, professora adjunta