



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

A Escola Inclusiva e a Intervenção dos Profissionais de Educação

Bárbara Gonçalves Azevedo da Silva

Sob a orientação de: Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes

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

Porto, 2021

Resumo

A temática da inclusão, de um modo geral e independentemente do contexto a que está associada é, indubitavelmente, um dos maiores desafios recorrentes na sociedade atual. Quando se aborda este conceito, no que se refere à Educação, entende-se que é urgente combater a diversidade, incluindo todas as crianças no ensino regular.

Para que tal se concretize, é necessário que o sistema educativo seja capaz de responder às necessidades de todos e de cada um dos alunos, tornando-se uma escola de todos e para todos.

Neste sentido, a conceção do presente relatório tem como principal finalidade de investigação perceber de que modo o Profissional de Educação pode promover uma Educação Inclusiva em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e em 1ºCiclo do Ensino Básico (1ºCEB).

Assim, este estudo debruça-se sob os seguintes parâmetros, dos quais compete aos investigadores: Compreender o processo de Inclusão na Educação Pré-Escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico; Perceber de que forma os docentes têm conhecimentos relativos aos Suportes Legislativos de Apoio à Educação Inclusiva; Questionar a adaptação dos conteúdos pedagógicos às necessidades da criança/aluno e; Identificar características específicas em crianças/alunos que possam requerer medidas diferenciadas.

De forma a responder às questões acima referidas, foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados tais como inquéritos por questionário, através dos quais foi suscetível obter uma vasta amostra de respostas por parte de docentes das duas valências sob as quais incide este relatório. Para além disso, realizaram-se duas entrevistas, a primeira a uma docente de EPE e outra a uma docente de 1ºCEB. Não obstante, recolheram-se ainda outras evidências tais como planificações, reflexões e registo de incidentes críticos realizados pela estagiária ao longo da sua Prática de Ensino Supervisionada, durante os dois anos de mestrado.

Relativamente aos dados obtidos através das recolhas realizadas, através dos inquéritos e das entrevistas, será possível constatar se os docentes referem aplicar, uma educação inclusiva; que recorrem a estratégias pedagógicas diferenciadoras; e ainda, através das planificações e dos registos realizados, confirmar-se-á o modo como esta educação inclusiva foi possível de ser colocada em prática pela aluna-estagiária.

Palavras-chave: Inclusão; Escola Inclusiva; Diversidade; Suportes Legislativos

Abstract

The theme of inclusion, in general and regardless of the context to which it is associated, is undoubtedly one of the greatest recurring challenges in society of nowadays. When approaching this concept, as far as Education is concerned, it is understood that it is urgent to combat diversity by including all children in regular education. For this to happen, the education system must be able to meet the needs of each and every student, becoming a school of all and for all.

In this sense, the conception of this report has as its main research purpose to *understand how the Education Professional can promote Inclusive Education in Preschool Education (EPE) and Primary School (1^oCEB).*

Thus, this study focuses on the following parameters, of which the researchers are responsible to *Understand the process of Inclusion in Pre-school Education and in the 1st Cycle of Basic Education; Understand how teachers have knowledge regarding the Legislative Support for Inclusive Education; Question the adaptation of pedagogical content to the needs of the child/student; Identify specific characteristics in children/students that may require differentiated measures.*

To answer the above questions, several data collection instruments were used such as questionnaire surveys, through which it was possible to obtain a wide sample of answers from teachers of the two valences under which this report focuses. In addition, two interviews were conducted, the first with a teacher of EPE and the other with a teacher of 1^oCEB. Nevertheless, other evidence was also collected such as planning, reflections and critical incident records made by the trainee throughout her Supervised Teaching Practice during the two years of her master's degree.

Regarding the data obtained through the surveys and interviews, it will be possible to see whether the teachers effectively apply inclusive education; whether they use differentiating pedagogical strategies; and also, through the planning and records, it will be confirmed how this inclusive education was possible to be put into practice by the student-intern.

Keywords: Inclusion; Inclusive School; Diversity; Legislative Support

Agradecimentos

Qualifico o presente relatório de estágio como um dos marcos mais desafiantes na minha vida enquanto estudante académica.

Destes cinco anos de formação universitária, advieram desafios, ambições, superações e muitas conquistas que se devem a mim, mas também a todos aqueles que, lado a lado, comigo caminharam.

Em primeiro lugar, não posso deixar de enaltecer o constante e incansável apoio da minha orientadora, Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes, que se revelou o meu pilar ao longo da realização deste relatório. Pela sua disponibilidade, compreensão e conhecimento prestado, a si, querida professora, o meu mais sincero obrigada!

Às minhas supervisoras da Prática de Ensino Supervisionada, Professoras Doutoras Brigitte Silva e Ivone Neves, por toda a exigência e profissionalismo, reconheço aqui a minha admiração por ambas.

Aos meus professores e restantes membros da comunidade da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, que tanto contribuíram para o meu enriquecimento pessoal e profissional, levo comigo um bocadinho de todos vós.

O meu eterno agradecimento às minhas colegas de curso que, tanto quanto eu, viveram intensamente este desafio e tornaram cada dia mais especial.

Às instituições onde tive o gosto de estagiar, educadora e professora cooperantes, e a todas as crianças que encheram o meu coração de amor - o meu muito obrigada por me terem dado a certeza de que este é O Meu Caminho.

À minha gerente e restante equipa de trabalho, que sempre se mostraram compreensivos, obrigada.

Aproveito para gratular também todos os docentes que se predispuseram a responder tanto ao inquérito por questionário, como à entrevista, tornando possível uma vasta recolha de dados para objeto de estudo desta investigação.

Por último e não descurando os demais, aos meus pais e irmão, o meu alicerce na vida, que sempre se revelam presentes e inalcançáveis em todos os momentos: palavras nunca serão suficientes para agradecer o que fazem por mim. Esta conquista também é vossa!

Para terminar, a todos aqueles que nunca me deixaram desistir e que contribuíram para que este sonho se tornasse real, fico-vos eterna e humildemente grata.

Índice Geral

Índice de Figuras.....	VI
Índice de Tabelas	VI
Índice de Gráficos.....	VII
Índice de Siglas.....	IX
Índice de Anexos	X
Introdução	11
Parte I - Enquadramento Teórico.....	13
1. A Diversidade em contexto escolar.....	13
2. A Educação Inclusiva	15
2.1. Perfil de Competências à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	18
2.2. Acomodações Curriculares	20
2.3. Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão.....	24
2.3.1. Medidas Universais	26
2.3.2. Medidas Seletivas	27
2.3.3. Medidas Adicionais	28
3. Igualdade de Oportunidades	29
4. Os Profissionais de Educação e a sua Formação para a Inclusão.....	31
5. Participação dos Encarregados de Educação	33
Parte II - Metodologia de Investigação.....	35
1. Análise do Tipo de Investigação	35
1.1. Objetivos da Investigação.....	36
1.2. Sujeitos e Contexto de Investigação.....	36
1.3. Evidências recolhidas em EPE	37
1.3.1. “Criança R”	38
1.4. Evidências recolhidas em 1ºCEB	41
2. Instrumentos de Recolha dos Dados.....	42
2.1. Inquérito por Questionário.....	43
2.2. Entrevista	47
Parte III - Apresentação e Análise dos Dados	48
1. Análise dos Inquéritos por Questionário	48
1.1. Questões Sociodemográficas	49
1.2. Questões relacionadas com a Promoção de uma Educação Inclusiva	50

2. Análise das Entrevistas	61
3. Triangulação de Dados	67
4. Limitações do Estudo	71
Considerações Finais	72
Referências	74
Anexos	79

Índice de Figuras

Figura 1- Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	26
Figura 2- Instrumentos de Recolha de Dados	43
Figura 3- Nº de respostas alcançadas através do Inquérito.....	44
Figura 4- Dimensões do Inquérito	51
Figura 5- Escala de variação do Inquérito (Likert).....	51

Índice de Tabelas

Tabela 1- Constituição da EMAEI	24
Tabela 2- Direitos e Deveres do Encarregado de Educação	34
Tabela 3- Dimensões e respetivos indicadores constituintes do Inquérito por Questionário	45
Tabela 4- Habilitações Literárias dos Docentes	62
Tabela 5- Formação dos Docentes no Âmbito da Inclusão	62
Tabela 6- Competência das docentes para identificar características específicas nas dificuldades de desenvolvimento/aprendizagem das diferentes crianças/alunos.....	63
Tabela 7- Promoção de momentos de inclusão e participação de todos os alunos/crianças.....	63
Tabela 8- Planificação/intervenção/avaliação baseadas nas características individuais das(os) crianças/alunos	64
Tabela 9- Existência de recursos na escola com vista a apoiar a inclusão de todas as crianças/alunos	64
Tabela 10- Capacidade por parte da docente em responder às necessidades de crianças/alunos que requeiram uma intervenção diferenciada	64
Tabela 11- Perspetiva dos docentes perante a diversidade, como uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem	65

Tabela 12- Utilização de recursos específicos para apoiar a aprendizagem e participação de todas as crianças/alunos com mais dificuldades	66
Tabela 13- Inclusão das crianças/alunos no processo de aprendizagem durante as sessões/aulas síncronas	66
Tabela 14- Preparação da escola para acolher crianças/alunos com necessidades específicas.....	67

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Sexo dos inquiridos	49
Gráfico 2- Faixa etária dos docentes	49
Gráfico 3- Habilitações literárias	50
Gráfico 4- Planificação/intervenção/avaliação em prol das características individuais das crianças/alunos	51
Gráfico 5- Eleição de conteúdos pedagógicos que contemplem temáticas promotoras de reflexões e comportamentos inclusivos por parte das crianças/alunos...	52
Gráfico 6- Correta aplicação das medidas de suporte à inclusão e à aprendizagem.....	52
Gráfico 7- Empenho por parte da escola em minimizar todas as formas de discriminação.....	53
Gráfico 8- Promoção da inclusão e participação de todas as crianças/alunos por parte da escola	53
Gráfico 9- Utilização correta dos recursos da escola de forma a apoiar a inclusão de todas as crianças/alunos	54
Gráfico 10- Adequação e inclusão de todos os alunos no processo de aprendizagem segundo as medidas implementadas no Decreto-Lei 54/2018	54
Gráfico 11- Aptidão dos docentes para responder a crianças com características específicas e que requeiram uma intervenção diferenciada.....	55
Gráfico 12- Utilização de estratégias diferenciadas por parte dos docentes para ultrapassar as dificuldades na aprendizagem de todas e cada uma das crianças/alunos.	55
Gráfico 13- Aptidão por parte dos professores/educadores para a criação de recursos que apoiem a aprendizagem e participação de todos	56
Gráfico 14- Visão dos docentes perante a diversidade de alunos como uma mais valia para o processo de ensino-aprendizagem.....	56

Gráfico 15- Formação adequada dos docentes no âmbito da inclusão	57
Gráfico 16- Valorização, em contexto de sala, de todos os alunos de forma igual	57
Gráfico 17- Utilização, por parte dos docentes, de recursos específicos para apoiar a aprendizagem e participação das crianças/alunos com mais dificuldades.....	58
Gráfico 18- Competência dos docentes para identificar características específicas nas dificuldades de desenvolvimento/aprendizagem das crianças/alunos.....	58
Gráfico 19- Planeamento das atividades realizadas através de sessões/aulas síncronas com vista a incluir todos os alunos.....	59
Gráfico 20- Preocupação por parte dos docentes em incluir todas as crianças no processo de aprendizagem, ao longo das sessões/aulas síncronas.....	59
Gráfico 21- Presença de temáticas reflexivas sobre a inclusão nos manuais escolares.....	60
Gráfico 22- Importância do conhecimento dos diferentes Suportes Legislativos, por parte dos docentes, para responder às dificuldades de todas as crianças/alunos.....	60
Gráfico 23- Preparação por parte da escola, no geral, para acolher alunos com necessidades específicas	61

Índice de Siglas

1ºCEB - 1º Ciclo do Ensino Básico

ACES - Agrupamento de Centros de Saúde

DGE - Direção-Geral da Educação

DL - Decreto-Lei

DSM-5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

EE - Encarregados de Educação

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EPE - Educação Pré-Escolar

ESE - Equipa de Saúde Escolar

IPI - Intervenção Precoce na Infância

J.I. - Jardim de Infância

NSE - Necessidades de Saúde Especiais

ONU - Organização das Nações Unidas

PEA - Perturbação do Espectro do Autismo

PEI - Plano Educativo Individual

PIT - Plano Individual de Transição

PNSE - Plano Nacional de Saúde Escolar

PSI - Plano de Saúde Individual

RTP - Relatório Técnico-Pedagógico

ULS - Unidade Local de Saúde

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Índice de Anexos

Anexos	79
Anexo I- Reflexão sobre a Instituição de Estágio (EPE).....	80
Anexo II- Registo de Incidente Crítico (EPE).....	82
Anexo III- Planificação Expressão Motora: Diferenciação Pedagógica (EPE)	83
Anexo IV- Planificação Interdisciplinar: Diferenciação Pedagógica (EPE).....	84
Anexo V- Reflexão sobre a Inclusão (1ºCEB)	85
Anexo VI- Planificação Interdisciplinar: Diferenciação Pedagógica (1ºCEB)	88
Anexo VII- Registo Fotográfico de Atividade Interdisciplinar (1ºCEB)	89
Anexo VIII- Valoração do Inquérito por uma Educadora.....	90
Anexo IX- Valoração do Inquérito por uma Professora de 1ºCEB	93
Anexo X- Questões do Inquérito por Questionário a Docentes de EPE e 1ºCEB (<i>Google Forms</i>)	96
Anexo XI- Comunicado sobre o Inquérito para Docentes através da plataforma social <i>Facebook</i>	102
Anexo XII- Guião da Entrevista.....	103
Anexo XIII- Entrevista à Educadora	105
Anexo XIV- Entrevista à Professora de 1ºCEB	107

Introdução

De uma forma geral, a diversidade e a inclusão são temas atuais e que estão efetivamente cada vez mais presentes nas escolas e na sociedade.

Quando falamos em diversidade em contexto educacional devemos, antes de mais, clarificar o que entendemos objetivamente por “Educação”. Segundo Torres (citado por Gomes, 2011, p.44) a Educação é um conceito comparável em dimensão e relacionado, portanto, à sociedade e à cultura.

Nos dias de hoje, à Educação Escolar impõe-se que seja capaz de atender a este desafio, desafio esse que é o de abraçar a diversidade presente nas escolas; uma escola aberta às comunidades e à sociedade. Isto se, e como é suposto, o seu foco for proporcionar a equidade e a qualidade das aprendizagens das crianças e dos alunos que a frequentam.

A questão aqui passa por entender até que ponto a escola é capaz de se adaptar à comunidade envolvente; uma escola que seja constituída, não só por educadores e professores, mas por vários profissionais especializados nas diferentes vertentes da Educação; uma escola que seja capaz de se adequar ao contexto social e económico da comunidade em que se insere, capacitada a responder às necessidades e anseios dessa população, sempre com vista a garantir os melhores resultados a todas as crianças/alunos que a frequentam. Deste modo, é necessário que haja cooperação entre docentes e colaboradores, crianças e alunos, pais e encarregados de educação, por forma a que a diversidade não seja entendida como um entrave na realidade escolar.

Posto isto, o presente Relatório de Estágio visa dar resposta a questões associadas a estas temáticas, nomeadamente àquela que passa por perceber de que modo o Profissional de Educação pode promover uma Educação Inclusiva, neste caso específico, em contexto de Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

No que diz respeito aos objetivos do presente relatório, estes passam por compreender o processo da Inclusão na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1ºCiclo do Ensino Básico (1ºCEB); adquirir conhecimentos relativos aos Suportes Legislativos de Apoio à Educação Inclusiva; identificar características específicas em crianças que possam requerer medidas diferenciadas e aplicar essas medidas para promover a Inclusão de todas elas, tanto na EPE como no 1ºCEB.

Por outro lado, no que diz respeito à estrutura do relatório, este divide-se em três partes fundamentais, sendo a primeira destinada ao Enquadramento Teórico, a segunda à Metodologia de Investigação e a terceira e última parte, orientada para a Apresentação e análise dos dados de investigação.

Na Parte I está exposta toda uma vertente teórica que fundamenta, apoiada em vários autores e em suportes legislativos, as temáticas prevaletentes ao longo deste documento. Exemplos desses temas são o conceito de diversidade, mais propriamente em contexto escolar, de seguida fala-se de escola inclusiva, onde surge como subtópico o Perfil de Competências à Saída da Escolaridade Obrigatória, sobre Acomodações Curriculares, onde estão explicitas as três medidas possíveis de aplicar; abordam-se ainda os conceitos de diferenciação pedagógica e de Igualdade de Oportunidades. Para além disso, faz-se uma alusão à Participação dos Encarregados de Educação no sistema educativo, onde são apontados alguns dos direitos e deveres dos mesmos.

No que respeita à Parte II, denominada de Metodologia de Investigação, como o próprio título indica, falar-se-á do tipo de investigação que foi realizada, dos objetivos definidos para a mesma e dos respetivos sujeitos e contextos de investigação. Dentro deste ponto são ainda apresentadas várias evidências recolhidas nas valências de EPE e 1ºCEB e também é concebida uma abordagem aos instrumentos de recolha de dados para a investigação, mais propriamente um Inquérito por questionário e uma entrevista realizada a docentes dos contextos mencionados.

No que se refere à Parte III, será realizada uma apresentação e análise, de forma mais detalhada, aos dados obtidos através dos instrumentos de recolha referidos. De forma a terminar este capítulo, serão expostas algumas limitações sentidas ao longo da investigação.

Para terminar, serão apresentadas as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos com base nas evidências recolhidas ao longo dos períodos de estágio.

Parte I - Enquadramento Teórico

Em pleno século XXI, tanto em contexto educacional como em muitos outros, surgem, de forma espontânea e inevitável, conceitos como os de diversidade e inclusão. Estas são temáticas por sua vez bastante relevantes e que normalmente aparecem associadas, uma vez que todos somos diferentes, temos qualidades e defeitos, mas ao mesmo tempo, somos seres de direitos e deveres.

Um dos privilégios essenciais na vida de um cidadão é o direito à inclusão. Nesse sentido, a educação é um dos grandes alicerces e, ao mesmo tempo, provavelmente o maior desafio que os profissionais de Educação se deparam diariamente.

Tendo em vista que a escola pretende ser de todos e para todos, a educação consolida-se a partir do momento em que o professor “propicia a igualdade de oportunidades de todos os grupos presentes na escola e o respeito pela pluralidade” (Bizarro & Braga, 2004, p.58).

É importante frisar que estes dois conceitos, os de inclusão e diversidade, se interrelacionam e complementam, por isso devem ser adotadas determinadas estratégias para potenciar ambos.

Desta forma, a escola inclusiva direciona-se a um todo, devendo estar disponível para todas as crianças na generalidade, sem exceção, procurando adaptar as suas exigências às características de cada uma e sendo capaz de lhes dar resposta para ir ao encontro dos seus interesses.

1. A Diversidade em contexto escolar

O conceito de diversidade é um vocábulo que nos é bastante familiar, no entanto, consideravelmente vago e controverso, principalmente quando nos referimos ao contexto escolar. Assim sendo, este é um dos motivos pelo qual este conceito é entendido como um dos principais desafios que a comunidade escolar enfrenta na atualidade.

A diversidade nas escolas pode evidenciar-se de várias formas: seja devido à variedade de diferentes culturas, raças, géneros, faixas etárias, preferências, aptidões, dificuldades, entre infinitos fatores que poderiam aqui ser listados.

A estima pela diversidade e o “reconhecimento das diferenças” vem impor, por parte de todos nós, uma urgente mudança de atitudes (Carvalho, E., 2011, p.7) já que, ao

falarmos de diversidade, haveremos de passar a ter em consideração as diferenças de cada um, assim como a igualdade de direitos.

Ao encontro desta ideologia, vai o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), o qual refere que, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o seu primeiro objetivo a nível mundial é a educação para todos, ou seja, um direito comum a todos.

Para além disso, o documento salienta ainda a relevância de se considerar a diversidade de alunos e a complexidade a impor a cada um, como fatores que se devem ter em atenção ao definir o que é suposto que cada aluno tenha adquirido relativamente à sua aprendizagem à saída dos 12 anos da escolaridade obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, p.5).

Segundo Weinberg (1994), citado pelo Conselho Nacional de Educação (2008),

Diversidade sem igualdade é opressão e (...) Se o objetivo da comunidade escolar é, de facto, garantir a equidade e a qualidade das aprendizagens das crianças e dos jovens que a frequentam, antes de tudo, deve ser capaz de lidar no seu quotidiano com estas diversidades (p. 171).

Além do mais, a escola deve, desde cedo, educar os seus alunos para esta realidade, aplicando as suas competências pedagógicas, por forma a transmitir e proporcionar aos seus alunos valores como respeito e civismo, protegendo diversidades, seja a que nível for, que esta aglomera. Mais uma vez o papel da escola deve consistir em desenvolver nos cidadãos que estão a criar, uma atitude positiva em relação a questões relacionadas com a diversidade.

Assim, é desta forma que Malheiros (2011) afirma que a comunidade escolar exerce a responsabilidade de desenvolver mecanismos de “promoção da comunicação e da interação positiva entre os vários grupos culturalmente distintos que compõem a sociedade” (p.24).

Perante tudo o que foi mencionado anteriormente em relação à diversidade e por outros motivos que possam não ter sido referidos, é impensável que o docente, em qualquer momento da sua carreira, descure este conceito. Caso isso aconteça, estará a olhar para a turma em massa e não individualmente para cada ser que a constitui como único e diferente de todos.

É indispensável ter uma visão de todas as crianças como o foco de todo o processo educativo; como seres que merecem todo o tipo de cuidados e atenção, mas também como

seres individuais, com características específicas, preferências e dotes distintos, dificuldades e limitações variadas e ritmos de aprendizagem muito diferentes.

Posto isto, perante a diversidade de alunos e possíveis situações em contexto de sala de aula, Sanches (2003) frisa que o professor deve:

- Estar disponível para enfrentar imprevistos porque cada situação demanda uma resposta diferente;
- Ser capaz de controlar a ansiedade e não elevar as expectativas;
- Consciencializar-se que a escola, para além de instruir, também tem um papel socializante, papel esse que, para os alunos com necessidades educativas especiais é talvez o mais importante;
- Relacionar-se positivamente com os alunos problemáticos mesmo que tenha de abdicar de alguns idealismos;
- Conquistar, quotidianamente, a sua autoridade;
- Estabelecer objetivos para cada aluno, tendo em conta os saberes já adquiridos;
- Avaliar os alunos de acordo com as aquisições e progressos dos mesmos (cf. Sanches, 2003);

Em suma, a heterogeneidade, à parte de todos os pontos comuns que possam existir num grupo/turma, é uma característica prevaiente e comum a todos; requerendo cada criança uma educação direcionada à sua aprendizagem.

2. A Educação Inclusiva

O Manual de Apoio à Prática (2018), confere que a “educação inclusiva tem vindo a afirmar-se, a nível mundial, enquanto meta a alcançar pelos sistemas educativos. Alicerçada em valores fundamentais, a inclusão enquanto abordagem educativa tem como princípio primordial o direito à educação”. (Pereira et al., 2018, p.11)

Assim, assume-se a inclusão como um movimento fundamentalmente educacional, mas também social e político. Ao nível da educação, contexto no qual se insere este relatório, a função da inclusão é enaltecer a oportunidade que todos devemos ter em participar na sociedade e de sermos aceites como cidadãos, tal como menciona Freire (2008) esta caracteriza-se pelo:

direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (p.5).

Através do Manual de Apoio à Prática (2018), que vem coadjuvar a clarificar o Decreto-Lei (DL) nº54/2018, Pereira et al (2018) menciona que:

[a] condição socioeconómica é o principal fator de exclusão dos alunos; dificuldades de aprendizagem associadas a défices variados não têm facilitado que todos os alunos possam crescer em conjunto; lacunas socioemocionais criam barreiras às aprendizagens; determinados grupos sociais apresentam elevado risco de exclusão. (p.4)

Referindo-nos diretamente o meio educacional, a inclusão visa defender o direito que todos os alunos têm em potenciar as suas capacidades, e ainda prepará-los para os possíveis e evidentes desafios do futuro.

É assim, através de uma educação significativa e de qualidade que a escola pretende fomentar a educação direcionada a cada um dos seus alunos, tendo em vista as suas características individuais.

Desta forma e tal como expõe Rodrigues (2000):

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (p.10).

Assim sendo, nos dias de hoje, falar de inclusão é sinónimo de um “novo” modelo de educação, uma “nova” ideologia de Escola, onde a igualdade de oportunidades e participação, a equidade educativa e a diversidade cultural estão na base de todas as práticas educativas.

Neste seguimento, para a UNESCO, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (2008) a inclusão é entendida como um processo que “visa responder às necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da aprendizagem e na vida da comunidade educativa”. (Decreto-Lei nº54/2018, p.2919).

Ainda sob o ponto de vista da UNESCO (1994), esta acrescenta, através da Declaração de Salamanca, que a Inclusão pressupõe que todas as crianças e alunos tenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades.

Desde sempre existem inúmeros alunos que indiciam determinadas dificuldades nas suas aprendizagens, sejam a nível geral ou em conteúdos específicos. Estas limitações

podem surgir momentaneamente ou estender-se por um longo período de tempo, podendo ou não ser logo percebidas pelo adulto desde cedo, na Educação Pré-Escolar.

Os motivos para estas fraquezas podem ser vários, e por forma a serem avaliados e corretamente acompanhados, deve ser implementada a intervenção de outros profissionais, de acordo com as dificuldades do aluno.

No entendimento deste conceito de inclusão relacionado com o sistema escolar, está explícito no Decreto-Lei nº54/2018 que:

cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades. (p.2919)

Para além disso, presente no Decreto-Lei nº54/2018, segundo o Programa do XXI Governo Constitucional, considera-se fulcral, e como prioridade para a ação governativa:

a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural (...). (p.2919).

No que respeita ao sistema educativo, para que tudo o que foi dito anteriormente se concretize e seja efetivamente bem-sucedido, deve proporcionar-se aos alunos aprendizagens de qualidade, que abranjam todos as crianças, mesmo que para isso seja necessário que o docente titular que acompanha o grupo/turma adapte as suas práticas e utilize meios e estratégias diferenciadoras.

Assim, a Direção-Geral da Educação (DGE) considera que a existência de escolas inclusivas abrange três dimensões: a dimensão ética, que se dirige aos princípios e valores que se encontram na sua génese; a dimensão de política educativa, que estipula a aplicação de medidas que contribuam para o progresso das escolas e comunidades educativas; e ainda a dimensão associada às práticas educativas que assegura que as suas ações não sejam descuradas.

Além de que, tal como está patente no Manual de Apoio à Prática (2018), por um lado, para que um sistema educativo colabore e se articule corretamente é necessário garantir que todos os alunos adquiram as aprendizagens necessárias. Por outro lado, refere-se que os *instrumentos curriculares de grande nível* não são úteis para os alunos,

caso estes não sejam incluídos nesses momentos de aprendizagem. (Pereira et al, 2018, p.4) Para além disso, Pereira et al., (2018) salientam que:

Falar de educação inclusiva é diferente de falar de uma escola que se limita a abrir as portas a todos. É falar de uma escola que abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito: um perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e de competências que os torna aptos ao exercício de uma cidadania ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar. (p.4)

Os autores deste Manual defendem ainda que existe uma certa urgência em que as escolas se afirmem como um local que privilegie as características culturais do local onde estão inseridas, sendo este fator bastante condicionante para que os seus alunos se sintam incluídos. Ou seja, por outras palavras, os autores querem transmitir a ideia do quão imprescindível é que a escola tenha em conta as “especificidades cognitivas, culturais e experienciais dos seus alunos e que considere isto como uma condição necessária, mas não suficiente, para configurar uma escola que se afirme como inclusiva.” (Pereira et al., 2018, pp.11-12)

Deste modo, a diferenciação pedagógica passa a ser vista como uma presumível condição da ação pedagógica que engloba todos os alunos no ambiente de aprendizagem, podendo estas ser alteradas, em relação ao modo como são executadas, ao tempo, recursos, condições e apoios, dependendo dos objetivos do docente e dos conteúdos em questão. Também com a adaptação do novo conceito de diferenciação pedagógica, o sistema educativo deixa agora de parte os sistemas de categorização de alunos, incluindo o conceito de necessidades educativas especiais (NEE), focando agora toda a atenção nas respostas educativas dadas e não “rotulando” os alunos.

Em suma, a Educação Inclusiva é uma educação que transmite a docentes, crianças, pais e aos membros da comunidade escolar, a garantia na qualidade do ensino, sendo efetuadas alterações no ambiente educativo, no que se refere às carências das crianças.

2.1. Perfil de Competências à Saída da Escolaridade Obrigatória

Dirigido mais propriamente à Educação Pré-Escolar, o propósito do Perfil de Competências à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), segundo Martins et al., (2017), passa por contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva (p.8)

Desta forma os autores, Martins et al., (2017) afirmam sobre o presente documento que:

O Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória é na sua base, inclusivo, uma vez que considera o desenvolvimento holístico dos alunos atendendo às dimensões do saber, do saber fazer e do saber estar, com enfoque na exigência, mas também na atenção à diversidade, e conseqüentemente na equidade e democracia. Introduce ainda o princípio da flexibilidade, fundamental na educação inclusiva. A gestão flexível do currículo, fruto do trabalho colaborativo de todos os docentes, permite aumentar oportunidades para todos os alunos atingirem o seu máximo potencial, garantindo assim o acesso ao currículo e às aprendizagens essenciais (p.11).

A Inclusão é um dos princípios que surge, desde o início, na base do documento Perfil de Competências à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) e que, segundo os seus autores, a “orientam, justificam e dão sentido” a toda a sua extensão (p.13). Aqui está explícito que a escolaridade obrigatória é um direito e um dever de todos, devendo a escola proporcionar às crianças a noção de equidade e democracia, referindo que, apesar da diversidade de alunos existente, tanto a nível socioeconómico e cultural como cognitivo e motivacional, todos eles têm direito à inclusão e participação de uma forma plena e efetiva em todos os contextos educativos que frequentam.

Outro dos princípios que este documento considera imprescindível é a estabilidade, afirmando então que educar em prol de um perfil de competências consideravelmente vasto, requer um investimento de tempo e persistência.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) permite “fazer face à evolução em qualquer área do saber e ter estabilidade para que o sistema se adegue e produza efeitos” (Martins, G. et al, p.14).

Na sua generalidade, aquando da aplicação de princípios, valores e áreas de competências para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), estão associadas algumas alterações de práticas pedagógicas e didáticas com o intuito de apropriar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos.

Posto isto, Martins, G. et al. (2017) sugerem a implementação de algumas ações relacionadas com a prática docente, que são determinantes para o desenvolvimento do Perfil dos Alunos, sendo elas:

- Apresentar ao aluno conteúdos das distintas e inúmeras a cada área do saber, fazendo ligação a situações quotidianas da vida do aluno ou do meio em que se insere sociocultural e geograficamente, recorrendo a materiais e recursos diversos;
- Planear o ensino com vista à experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho variadas, com a intenção de proporcionar atividades de observação,

questionamento da realidade e integração de saberes, tanto em contexto de sala de aula como fora dele;

- Planificar e desenvolver atividades que promovam a cooperação de aprendizagem, com o objetivo de proporcionar a troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares;
- Apropriar o ensino, com vista despertar no aluno a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação;
- Proporcionar ao aluno, de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, momentos e atividades que o permitam realizar escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores;
- Criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham de forma livre e responsável;
- Considerar o trabalho de livre iniciativa na avaliação das aprendizagens do aluno, dando-lhe incentivo para que, no futuro, intervenha ativamente no meio escolar e na comunidade (p.31).

Relativamente ao que diz respeito à ação do docente propriamente dita, ela é entendida como um ato formativo especializado, ou seja, baseado no ensino, a sua intervenção requer a aplicação de estratégias e princípios pedagógicos e didáticos que têm como objetivo o sucesso nos momentos de aprendizagem.

No documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), os autores Martins, G. et al, (2017), referem que se trata de:

encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente, e que permitem desenvolver as competências previstas (...), (p.32).

No que concerne ao enriquecimento curricular, com base na autonomia e flexibilidade curricular, é permitido à escola enriquecer o currículo com conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017).

Em suma, pode afirmar-se que o fenómeno da Escola Inclusiva se trata de um espaço que é para todos, cabendo ao educador/professor incluir todas as crianças no processo de aprendizagem, planificando de forma diferente, se necessário, tendo ou não que criar dinâmicas, utilizando estratégias, ritmos e recursos adequados às necessidades de cada criança.

2.2. Acomodações Curriculares

Entende-se por Acomodações Curriculares, segundo o Artigo 2º do DL nº54/2018, referenciado por Pereira, F. et al (2018), as

Medidas de gestão escolar 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. (p.13)

O DL nº54/2018, por muitos designado por “Diploma para a Educação Inclusiva”, pretende garantir oportunidades de aprendizagem efetivas a todas as crianças. Para além disso, este documento vem trazer uma perspetiva bastante vasta sobre a escola e o seu processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, transmite-nos o olhar sobre a escola como um todo, abraçando a multiplicidade e a interação das suas dimensões.

Para que tal se concretize, este documento legislativo tem por base o perfil de aprendizagem do aluno, baseando-se numa lógica de diferenciação pedagógica, cujo engloba medidas de suporte à aprendizagem para garantir a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo.

Neste documento menciona-se que pode existir a necessidade de terem que ser implementadas as “Adaptações Curriculares Não Significativas”, que por sua vez se trata de medidas baseadas na gestão do currículo e que podem ou não seguir a linha das aprendizagens previstas nos documentos curriculares oficiais, sugeridas pelo Ministério da Educação.

As “Adaptações Curriculares Não Significativas” podem sofrer adaptações ao nível dos objetivos e dos conteúdos, adequando e permitindo sempre atingir as finalidades globais e as aprendizagens essenciais.

O grande foco destas adaptações é desenvolver e proporcionar ao aluno, as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Também estão consignadas as “Adaptações Curriculares Significativas”, sendo as que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, ou seja, estas requerem a introdução de outras aprendizagens substitutivas e que estabeleçam os objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver por cada aluno.

O seu objetivo, por sua vez, destina-se a fortalecer a autonomia, o desenvolvimento pessoal e as capacidades de relacionamento interpessoal.

Relativamente às “Áreas Curriculares Específicas”, estas são direcionadas, tal como as anteriores para um “público” específico e abrangem o treino de visão, o sistema

braille, a orientação e a mobilidade, as tecnologias específicas de informação e comunicação e as atividades da vida diária.

Não obstante, destacam-se também as designadas “Barreiras à Aprendizagem”, também consideradas como uma acomodação curricular, possível de se adaptar, uma vez que surgem em circunstâncias de natureza física, sensorial, cognitiva, socioemocional, organizacional ou logística. Estas resultam da interação criança/aluno e dos fatores que constituem obstáculos para as suas aprendizagens.

Para além disso, outro tipo de medidas a ser implementadas é, por exemplo e dependendo dos casos, as “Necessidades de Saúde Especiais” (NSE); estas focam-se nas carências provenientes dos problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade; situações que produzam limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema, impliquem irregularidade na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem.

O “Plano de Saúde Individual” (PSI), é o plano concebido pela equipa de saúde escolar (ESE), no âmbito do Programa Nacional de Saúde Escolar (PNSE), para cada criança ou jovem com “Necessidades de Saúde Especiais” (NSE). Este integra os resultados da avaliação das condições de saúde na funcionalidade e identifica as medidas de saúde a implementar, visando melhorar o processo de aprendizagem do indivíduo.

Por outro lado, existe o RTP, “Relatório Técnico-Pedagógico”, cujo abrange as decisões a serem aplicadas no que se refere à necessidade de mobilizar medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão.

Não obstante existe, também como acomodação curricular, o “Programa Educativo Individual” (PEI), um programa concebido para cada aluno, resultante de uma “planificação centrada na sua pessoa, onde estão expressas as medidas de suporte à aprendizagem que promovem o acesso e a participação em contextos inclusivos”. (Decreto-Lei nº54/2018, p. 2919-2920).

Existe para além destas acomodações, o “Plano Individual de Transição” (PIT); um plano concebido três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória; para cada jovem que frequenta a escolaridade com adaptações significativas, desenhado de acordo com os interesses, competências e expectativas do aluno e da sua família, este plano tem em vista facilitar a transição para a vida pós-escolar. Para além disso, o PIT serve de complemento ao “Programa Educativo Individual” (PEI).

Relativamente às equipas existentes que servem de apoio à aprendizagem e inclusão, existe a “Equipa de Saúde Escolar” (ESE); é composta por profissionais de

saúde dos agrupamentos de centros de saúde ou das unidades locais de saúde (ACES/ULS) da escola em questão. Esta equipa, atua perante crianças ou jovens com necessidades de saúde especiais, cooperando com as equipas de medicina geral e familiar e outros serviços de saúde. Para além disso, colabora também com a família e a escola, elaborando assim um “Plano de Saúde Individual” (PSI), de modo a apoiar a sua implementação, monitorização e eventual revisão.

Segue-se outra equipa, a “Intervenção Precoce na Infância” (IPI), que representa o conjunto de medidas de apoio integrado, com foco na criança e no seu contexto familiar, aglomerando ações de natureza preventiva e reabilitativa, particularmente na área da educação, da saúde e da ação social.

Por último, segue-se a EMAEI, designada por “Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva”. A ela compete-lhe um determinado conjunto de funções e competências que sirvam de base na conceção de uma educação inclusiva. Mais especificamente, a EMAEI deve tanto sugerir o apoio à sua implementação e a respetiva orientação e supervisão da eficácia das medidas de suporte à aprendizagem, assim como deve sugerir aos docentes a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, o acompanhamento do centro de apoio à aprendizagem e a sensibilização da comunidade educativa para a educação inclusiva, através de ações diversas (Pereira, F. et al, 2018, p.44). Para além disso, esta equipa é composta por elementos permanentes e elementos variáveis, como é possível verificar na tabela abaixo, inspirada no Manual de Apoio à Prática (2018).

Para além de tudo o que foi mencionado, a EMAEI tem o grande papel de sensibilizar toda a comunidade educativa para a educação inclusiva. Desta forma, Pereira, F. et al (2018) afirmam que,

a equipa multidisciplinar tem um papel crucial na sensibilização para a educação inclusiva assegurando que a escola adota uma visão estratégica, missão, princípios e valores orientados para a inclusão. A dinamização de espaços de reflexão e formação, envolvendo toda a comunidade educativa, assim como a identificação de práticas coerentes e fundamentadas já desenvolvidas pelas equipas pedagógicas da escola podem constituir-se como meio potenciador de práticas inclusivas. Assegurar uma escola verdadeiramente inclusiva não é apenas aceitar toda a diversidade de alunos. Implica planeamento, envolvimento, trabalho colaborativo entre profissionais e entre estes e as famílias, desenvolvendo nos alunos em concreto e na comunidade educativa em geral, um verdadeiro sentido de pertença (p.45).

Equipa Multidisciplinar De Apoio À Educação Inclusiva- EMAEI	
Elementos Permanentes	Elementos Variáveis
1 dos docentes que auxilia o diretor da escola	O educador, o professor titular de turma ou o diretor de turma do aluno (Dependendo da valência)
1 docente de educação especial	Outros docentes do aluno, assim como outros técnicos que prestam diferentes apoios à escola. (Estes elementos são identificados pelo coordenador da equipa multidisciplinar, em função de cada caso)
3 membros do conselho pedagógico que exerçam funções de coordenação pedagógica EM diferentes níveis de educação e ensino	
1 psicólogo	

Tabela 1- Constituição da EMAEI

2.3. Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão pretendem, sob o ponto de vista de Pereira, F. et al (2018), “garantir a todos os alunos a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo, independentemente das modalidades e percursos de educação e formação” (p.29).

A decisão e intervenção das mesmas segue procedimentos específicos de tomada de decisão, baseada em dados ou evidências, com enfoque em dimensões pedagógicas e curriculares e numa lógica de corresponsabilização dos diferentes intervenientes.

Estas medidas são então aplicadas consoante os recursos e serviços de apoio de cada escola, devendo estes ser conseguidos por profissionais da escola, promovendo a colaboração e corresponsabilização com os docentes de educação especial, em função das necessidades de cada criança como um ser único.

As acomodações curriculares abordadas no ponto anterior estão inseridas numa abordagem multinível, que engloba as medidas universais, seletivas e adicionais. Assim, os autores Pereira, F. et al., (2018), afirmam que:

- A progressão dos alunos abrangidos por medidas universais e seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão realiza-se nos termos definidos na lei.
- A progressão dos alunos abrangidos por medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão realiza-se nos termos definidos no relatório técnico-pedagógico e no programa educativo individual (p.43).

O objetivo fulcral destas medidas é sobretudo dar resposta às carências e potencialidades de cada criança, assim como assegurar a equidade e igualdade de oportunidades no acesso ao currículo ao longo de todo o percurso de escolaridade obrigatória. Assim, as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão constituem, assim, uma contínua adoção de intervenções ao serviço de todos os alunos. Por esse motivo, “é em função da análise compreensiva e integrada destes dados que se determinam intervenções ou medidas de suporte” (Martins, G. et al., 2017, p.21).

As medidas referidas podem ser organizadas em três níveis de intervenção: as medidas *universais*, as *seletivas* e as *adicionais*. Hierarquizadas de forma lógica, estas medidas são adaptadas ao longo do percurso escolar do aluno, consoante as necessidades educativas que este apresenta.

A definição destas medidas é realizada com base em situações decorrentes na monitorização da criança, acompanhada ainda de avaliações contínuas e sistemáticas e do feedback das medidas na resposta às necessidades da mesma. Cabe aos docentes decidir qual ou quais as medidas a ser implementadas, assim que ouvidos os pais ou encarregados de educação e outros técnicos que interajam de forma direta com o aluno. É também importante referir que podem ser implementadas uma ou mais medidas em simultâneo, dependendo da sua eficácia.

Abaixo, segue uma figura com uma breve esquematização da implementação das três medidas abordadas.

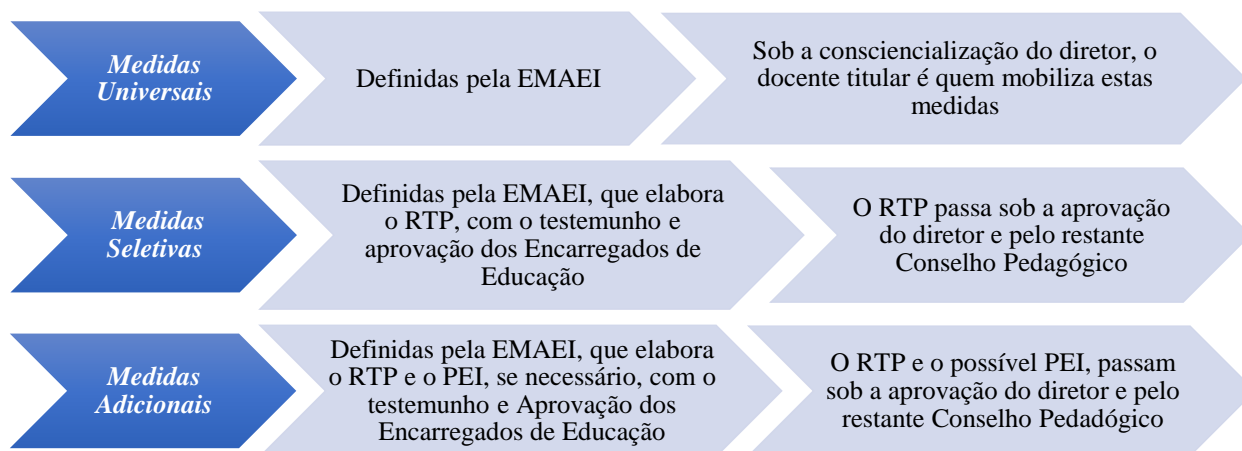


Figura 1- Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

2.3.1. Medidas Universais

No Decreto-Lei nº54/2018 está claro que este tipo de medidas se refere às soluções que a escola encontra, de forma a ser capaz de dar resposta a todos os alunos que a frequentam.

O objetivo fulcral desta tipologia de medidas, assim como das restantes, é promover a participação e o sucesso dos alunos em todo o processo de ensino-aprendizagem.

No Manual de Apoio à Prática (2018), segundo Pereira, F. et al.,

[e]stas medidas consideram a individualidade de todos e de cada um dos alunos através da implementação de ações e estratégias integradas e flexíveis. A abordagem multinível informa a atuação em áreas específicas como sejam a promoção de comportamento pró-social ou/e intervenção com foco académico numa perspetiva alargada e compreensiva de escola. O desenho universal para aprendizagem é particularmente útil na operacionalização das medidas em sala de aula (p.30).

Deste modo, entende-se por medidas universais (Decreto-Lei nº54/2018, p. 2921) a “a) A diferenciação pedagógica; b) As acomodações curriculares; c) O enriquecimento curricular; d) A promoção do comportamento pró-social e e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos”.

É crucial, por parte da escola, fortalecer práticas pedagógicas que incluam todos os alunos/crianças, tendo em conta as características de cada um. Cada criança deve ser vista como um ser único, com ritmos de trabalho e de aprendizagem diferentes, com gostos e preferências distintas e ainda com limitações que diferem de umas para as outras.

Por esse motivo, a prática pedagógica também deve ser adequada às características individuais, sendo que a diferenciação pedagógica pode ser uma das opções para alguns alunos.

Desta forma, atribui-se ao docente a capacidade de desenvolver estratégias e métodos adequados, para que os alunos consigam tirar o maior proveito das dinâmicas aplicadas.

Partindo do pressuposto que o ensino-aprendizagem deve estar centrado na criança, é necessário que o professor/educador revele a sua preocupação, em conhecer bem o seu “público”, para que assim intervenha de forma significativa para ambos.

Assim sendo, Hohmann & Weikart (1997), consideram que,

as crianças são agentes ativos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e ação, por último trabalha com diversos materiais para criar experiências e resultados significativos do ponto de vista e enquanto falam sobre as suas experiências, que descrevem com as suas próprias palavras (p. 22).

Resumindo, as estratégias utilizadas na Diferenciação Pedagógica são assimiladas como a forma de colocar em prática um conjunto de estratégias e métodos em que as aprendizagens são claras e variadas. O objetivo destas estratégias implementadas, segundo Przesmucki (1991), citado por Gomes (2013), é que os alunos “aprendam de acordo com os seus itinerários de aprovação do saber e do saber-fazer” (p.185).

2.3.2. Medidas Seletivas

No que respeita às medidas seletivas, Pereira, F. et al.(2018), estas medidas destinam-se a alunos que demonstram necessidades de suporte à aprendizagem que não e que ficaram colmatadas com a aplicação de medidas universais. (p.30)

Estas medidas, em casos mais específicos, podem ser colocadas em prática em simultâneo com medidas universais, quando estas se não se revelarem suficientes.

Assim, consideram-se medidas seletivas, segundo Pereira, F. et al., (2018, p.30):

- a) Os percursos curriculares diferenciados;
- b) As adaptações curriculares não significativas;
- c) O apoio psicopedagógico;
- d) A antecipação e o reforço das aprendizagens;
- e) O apoio tutorial.

Por outro lado, o contexto em que se inserem estas medidas, assim como todo o processo de implementação e avaliação da eficácia das mesmas, é conseguida por membros definidos, antecipadamente, de acordo com o definido no relatório técnico-

pedagógico (RTP), podendo ser operacionalizadas com recursos materiais e humanos disponíveis na escola.

Não obstante, quando se verifica que a operacionalização destes recursos não seja visivelmente suficiente para beneficiar determinada criança, caso seja necessário mover outros recursos adicionais para benefício da criança, “o diretor da escola deve requerer, fundamentadamente, tais recursos ao serviço competente do Ministério da Educação” (Decreto-Lei nº54/2018, p. 2921).

2.3.3. Medidas Adicionais

Quanto às medidas adicionais, estas são utilizadas em casos mais extremos, pretendendo colmatar limitações e dificuldades não combatidas pelas medidas universais ou seletivas. Estas implicações podem ser ao nível comunicativo, integrativo, cognitivo ou de aprendizagem, impondo recursos de apoio específicos, direcionados à aprendizagem e à inclusão. Tal como refere o Decreto-Lei nº54/2018, a implementação deste tipo de medidas adicionais, varia bastante, dependendo da “demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas previstas nos níveis de intervenção” (p.2921).

Assim, relativamente à possível insuficiência referida, esta deve ser baseada em evidências e constar no RTP.

Posto isto, segundo esta legislação, consideram-se medidas adicionais: a) A frequência do ano de escolaridade por disciplinas; b) As adaptações curriculares significativas; c) O plano individual de transição; d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

Por um lado, a aplicação de medidas consideradas adicionais que, por sua vez, requerem a intervenção de recursos especializados, deve recorrer à intervenção de um docente de educação especial. O papel deste docente deve acontecer enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem, sendo, se possível, implementadas em contexto de sala de aula.

Por outro lado, a supervisão da eficácia da aplicação destas medidas, deve ser concebida pelos responsáveis da sua implementação, novamente, de acordo com o definido no relatório técnico-pedagógico.

Estas medidas, denominadas como adicionais, são concretizadas como o apoio dos recursos materiais e humanos disponíveis na escola em questão, privilegiando-se o contexto de sala de aula em que o aluno se insere.

Em suma, a aplicação destas medidas só deve ser aplicada após uma fundamentação no relatório técnico-pedagógico (RTP), em situações em que as medidas universais e seletivas se verifiquem insuficientes para a obtenção de sucesso do indivíduo.

A dinamização destas medidas é de responsabilidade e gestão curricular que, por sua vez, se deve apoiar nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares. É nestes documentos que estão expressas várias informações relativas a aprendizagens alternativas, estipulando-se objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver. Para além disso, esses ditos objetivos têm também o intuito de potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e relacional.

É ainda importante referir que a mobilização de tais medidas requer a elaboração de um “Plano Educativo Individual” (PEI). Depois da concretização do PEI, existe ainda a alternativa de um Plano Individual de Transição (PIT), ou seja, um documento dinâmico que lhe serve de complemento e que é concebido, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, com o foco de preparar a vida pós-escolar dos alunos que frequentam a escolaridade com adaptações curriculares significativas.

3. Igualdade de Oportunidades

Não existe um consenso em relação aos termos equidade e igualdade, uma vez que são utilizados de forma distinta por pessoas diversas. No entanto, a educação é vista por muitos como um direito básico na vida de um ser humano. Por outro lado, é também um requisito fundamental para que a vida de um cidadão seja produtiva, usufruindo de bem-estar a todos os níveis. Assim, a igualdade de oportunidades é uma noção primordial nos debates sobre a desigualdade, mas deve ser especificada cuidadosamente antes de ser aplicada.

Desta forma, em termos relacionados com a educação, considera-se igualmente importante a igualdade de acesso à mesma, tendo esta sido realçada e evidenciada várias vezes em convenções internacionais.

Assim, Jacob & Holsinger (2008) definem igualdade como “o estado de ser igual em termos de quantidade, posição, status, valor ou grau, enquanto a equidade considera as

ramificações da justiça social na educação em relação à igualdade, justiça e imparcialidade de sua distribuição em todos os níveis ou subsetores educacionais” (p. 4).

Transformar a escola num meio que garanta e proporcione a igualdade de oportunidades é, definitivamente, uma tarefa bastante complexa e demorada.

Aliado ao conceito de diversidade em contexto escolar, Cortesão & Pacheco (1991), mencionam “que a criação da igualdade de oportunidades supõe o conhecimento/reconhecimento de cada cultura, garantindo, através de uma interação crescente, o seu enriquecimento mútuo” (p.34).

Por outro lado, muitas vezes, a igualdade de oportunidades é rotulada como a opção mais indicada à ideia de extinguir completamente as desigualdades nos resultados.

O Manual para a Mediação da Equidade na Educação (2017), (citado por Phillips, 2004), considera que:

Um foco apenas na desigualdade nos resultados é, às vezes, visto como negação da importância da responsabilidade e da escolha individuais e falta de consideração da diversidade de preferências e gostos. Na educação, pode ser pouco realista, por exemplo, esperar que todas as crianças alcancem resultados iguais de aprendizagem até o final da escola primária. Não importa o quanto o sistema educacional esteja atento às necessidades dos diferentes estudantes, pois é provável que surjam diferenças devido às experiências, às habilidades e às personalidades pré-escolares das crianças. Também pode haver um custo social associado a tornar todos iguais. Por exemplo, pode significar uma economia menos eficiente ou um sistema educacional menos capaz de concentrar recursos nos estudantes mais capazes (p.18).

A igualdade de oportunidades é um direito da humanidade e deve ser reivindicado em todos os domínios, seja na vida cultural, social, económica e familiar.

Por este motivo, de acordo com o Artigo 13.º- Princípio da Igualdade- da Constituição da República Portuguesa (2005):

1. Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei.
2. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.

Cardoso (1996), dá sentido ao que foi referido mencionando que a igualdade na educação pode ter vários sentidos. Formalmente, o termo “Igualdade de Oportunidades” indica que, a nível legal, todos os cidadãos, seja qual for a sua etnia, classe social ou económica, ou a sua cultura, tem o direito à educação.

Concluindo, ao nível da educação, é passível de se afirmar que uma das grandes preocupações relacionadas com a diversidade cultural está diretamente interligada com o

facto de os ambientes educativos e os programas implementados serem ou não, capazes de atender às necessidades específicas destas populações.

4. Os Profissionais de Educação e a sua Formação para a Inclusão

Para a conceção da Escola Inclusiva, é de ressaltar a importante função dos docentes, sejam educadores ou professores de 1ºCEB, no que concerne à estimulação dos alunos no envolvimento das dinâmicas da escola. Estes, não descurando os restantes, são momentos cruciais na vida de um aluno, pois é através do primeiro impacto nestes contextos que os alunos criam uma visão sobre a escola e sobre os próprios educadores/professores. No entanto e para além disso, um dos papéis do docente e bastante relevante, é garantir uma relação eticamente profissional e próxima com os encarregados de educação, mantendo-os informados e presentes no percurso escolar dos seus encarregados. Jesus & Martins (2006), afirmam que inclusive o professor de 1ºCEB é o mais generalista de todos os níveis de ensino e que desempenha um papel indispensável na socialização e integração dos alunos, incluindo os alunos que necessitam de uma pedagogia composta por medidas específicas. (Jesus & Martins, 2000).

O papel de professor por si só já é bastante exigente, o que implica que o indivíduo esteja em constante reflexão e conseqüente formação. Essa reflexão pode e deve ser conjunta, de modo a suscitar cooperação e entreaajuda entre os profissionais da área.

O docente, como qualquer outro profissional, para além de vocação e gosto pela que profissão que exerce, deve estar informado e consciente de que a sociedade está em constante mutação e que isso leva uma grande adaptação de comportamentos enquanto educador/professor. Concordando com Bokova (2016), Diretora-Geral da UNESCO, “[o] mundo está em mudança – a educação também precisa mudar e as sociedades, em todo o mundo, sofrem profundas transformações e isso exige novas formas educacionais” (p.15).

Muitos docentes, apesar de lhes ser familiar o conceito de inclusão, manifestam-se inseguros e apreensivos em relação a esta conceito, especialmente por se sentirem privados de formação necessária para lidar com crianças que requeiram uma adoção de medidas diferenciadas (Correia & Martins, 2000).

Assim sendo, o papel das formações é considerado crucial, uma vez que só através do conhecimento será possível alterar atitudes, de modo que os docentes se sintam mais confiantes quando têm que lidar com este tipo de situações tão frequentes (Nielsen, 1999).

Não só por questões profissionais, mas também pessoais, independentemente da valência em que o docente está inserido, é fundamental que este procure frequentar formações dependendo da temática, desde que vá ao encontro das necessidades prementes. Assim, complementando esta ideia, Estrela (2002) afirma que este olhar sobre a contínua formação e adaptabilidade dos docentes lhes exerce uma forte pressão, com vista à promoção de novos papéis (pp. 17-29).

O objetivo destas formações é que o profissional não se acomode, mas sim reformule e potencie a sua prática tornando-se, por um lado mais resiliente às adversidades da profissão, e por outro, favorecendo os seus alunos na medida em que se torna cada vez mais capaz de lhes dar as respostas que precisam, consoante as suas necessidades.

Segundo o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), o ato de educar em pleno século XXI “exige a perceção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções” (Despacho n.º 6478/2017, p. 13).

Por outro lado, a UNESCO (1994) considera que a avaliação dos professores, assim como a certificação obtida pelos mesmos, deve ser uma das competências a ter em consideração, de forma a serem capazes de satisfazer as necessidades de alunos que requeiram uma pedagogia diferenciada.

Relativo ainda à formação de professores, Costa (2005) sugere-nos algumas propostas:

- A formação inicial deve contemplar os conhecimentos e as competências subjacentes ao desenvolvimento de modelos e práticas educativas promotoras de inclusão e qualidade;
- Em termos de desenho curricular deve ser salvaguardado o princípio do isomorfismo da formação;
- Os conhecimentos pragmáticos deverão estar presentes, não só através de unidades curriculares próprias, mas também como conteúdo recorrente em todo o desenho curricular;
- Deve ser incentivada a componente prática dos cursos de formação inicial e dos cursos de especialização, para que os formandos sejam expostos a modelos positivos de educação inclusiva” (p.29).

Ainda assim, o sucesso da escola inclusiva e dos seus alunos, não depende unicamente da formação dos professores, mas também de todo um outro trabalho conjunto e da prática das pedagogias que os docentes aplicam nas suas funções.

Neste sentido, Santos (2007) salienta ainda que,

os professores, ao protagonizarem práticas de ensino, promovem novas exigências à organização escolar. Surgem desta forma os professores como agentes de mudanças e a escola como centro motor da mesma, constituindo a expressão da sua função social ao nível do comportamento dos alunos e ao nível de atuação dos professores. Neste quadro, os professores são construtores profissionais do currículo, trabalham em colaboração, estabelecem diálogo e negociam as suas propostas com os pares (p.198).

No entanto, para que tal se concretize, é necessário que cada docente esteja atento às necessidades do grupo ou turma que acompanha, tendo noção das diferenças, dificuldades e potencialidades de cada criança, tornando assim a sua intervenção significativa, tanto para a sua concretização profissional, como para o desenvolvimento das aprendizagens nas suas crianças/alunos.

Assim, para que a aprendizagem se concretize efetivamente, o professor deve sentir-se confiante e capacitado, com base na formação em que constantemente investe, para atuar na prática, fomentando estratégias eficientes e apropriadas às características individuais de cada discente.

5. Participação dos Encarregados de Educação

Os encarregados de educação (EE), não sendo obrigatoriamente os pais da criança, têm sempre tanto o direito como o dever se sentirem incluídos e de colaborar de forma ativa em todo o processo que envolva o seu educando, assim como de ter acesso a toda a informação patente no processo individual do aluno (PEI), particularmente no que se refere às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Com base no Manual de Apoio à Prática (2018), Pereira, F., et al. (2018), refere que estão previstos alguns direitos e deveres no que dizem respeito aos encarregados de educação (p.15):

Direitos do EE	Deveres do EE
Participar na Reuniões da EMAEI	Cooperar com os professores no desempenho da sua missão pedagógica ou com outros agentes educativos na implementação de medidas de suporte à aprendizagem
Colaborar na elaboração do RTP	Fornecer toda a informação pertinente para efeitos de definição de medidas de suporte à aprendizagem
Participar e auxiliar na aplicação das medidas a serem aplicadas ao educando	Acompanhar de forma contínua e sistemática a vida escolar do seu educando
Receber um exemplar do RTP e, caso seja necessário aplicar, o PEI e o PIT terão o mesmo direito	Respeitar a autonomia pessoal do seu filho ou educando, especialmente o direito a ser ouvido e a participar ativamente em todos os assuntos do seu interesse
Solicitar a revisão do PEI, caso não concordem com algum parâmetro	Fundamentar a necessidade de revisão do programa educativo individual
Consultar o PEI do aluno	Manter-se interessado e informado sobre processo educativo do seu educando
Ter acesso a informação perceptível relativa à educação do seu educando	

Tabela 2- Direitos e Deveres do Encarregado de Educação

O papel da escola cinge-se a assegurar a ligação entre os professores, o encarregado de educação e o aluno. Deste modo, todos devem unir esforços para a supressão de contratempos que impeçam o diálogo e colaboração entre si.

Os encarregados de educação possuem o direito de serem motivados pelos docentes, incentivando a participação e acompanhamento dos seus educandos, tornando-se ativos aquando da definição das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão da criança. Para além disso, o envolvimento do encarregado de educação é visto como uma grande vantagem, quer para os professores, quer para o próprio aluno, na medida em que são uma fonte fidedigna de informação sobretudo no que diz respeito a todo um cenário extrínseco à escola.

Parte II - Metodologia de Investigação

É nesta segunda parte do Relatório de Investigação, através de uma Metodologia Qualitativa, baseada em evidências reais recolhidas pela estagiária, que se fundamenta e comprova toda a vertente teórica expressa na Parte I.

1. Análise do Tipo de Investigação

Um dos fatores cruciais de qualquer estudo de investigação, independentemente da temática que trata, é a metodologia. Por esse motivo, pode considerar-se “com certa segurança que a metodologia, o enquadramento teórico e a habilidade do investigador na construção do trabalho científico compõem o tríptico que sustenta a investigação científica” (Galego & Gomes, 2005, p. 173).

Em relação ao presente relatório de estágio, o estudo empírico que contempla é baseado numa metodologia de carácter qualitativo, uma vez que pretende perceber de que modo um profissional pode promover uma Educação Inclusiva, tanto em contexto de educação Pré-Escolar como em 1ºCiclo do Ensino Básico.

Este tipo de metodologia compromete um contacto com o público a ser estudado, neste caso, com as instituições, os docentes e os alunos/crianças. Para além disso, a investigação qualitativa recorre principalmente a metodologias que possam criar dados descritivos, o que permite, numa determinada investigação, perceber a forma como os participantes pensam.

Bogdan & Biklen (1994), em relação a este tipo de metodologia, referem que,

utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo dados de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (p.16).

Deste modo, estes dois autores, Bogdan & Biklen, citados por Tuckman (2005) apresentam-nos as cinco principais características da investigação qualitativa, os mesmos utilizados para a conceção deste estudo:

1. A situação natural compõe a fonte dos dados sendo, quem investiga, o instrumento-chave da recolha de dados;
2. A primeira preocupação do investigador é descrever e só depois analisar os dados;

3. A foco abrange todo o processo, não só uma parte dele; ou seja, refere-se ao que aconteceu, ao produto em si e ao resultado;
4. Os dados são analisados de forma intuitiva, como se se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle;
5. Responde essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e “o quê” (p.507).

1.1. Objetivos da Investigação

Sendo que o tema de estudo deste relatório, de uma forma geral, se refere à inclusão de crianças/alunos com ou sem alterações no seu desenvolvimento, a pergunta de partida do mesmo, passa por *perceber de que modo o Profissional de Educação pode promover uma Educação Inclusiva*, neste caso específico, em contexto de Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, numa perspetiva mais específica, os objetivos do presente relatório passam por:

- Compreender o processo de Inclusão na Educação Pré-Escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico;
- Perceber de que forma os docentes têm conhecimentos relativos aos Suportes Legislativos de Apoio à Educação Inclusiva;
- Questionar a adaptação dos conteúdos pedagógicos às necessidades da criança/aluno;
- Identificar características específicas em crianças/alunos que possam requerer medidas diferenciadas.

1.2. Sujeitos e Contexto de Investigação

De forma a sustentar a componente empírica do presente relatório, foram utilizadas duas modalidades fulcrais, das quais se destacam um inquérito por questionário e uma entrevista.

Para além disso, foram recolhidas evidências para esta investigação através de outras ferramentas, tais como um incidente crítico, uma reflexão e planificações realizadas pela estagiária ao longo deste estudo durante os períodos de estágio nas diferentes valências.

No que respeita aos contextos em que as evidências metodológicas estas são baseadas, como referido anteriormente, em dois contextos educativos: o Pré-Escolar e o 1ºCiclo do Ensino Básico.

Assim, os sujeitos que esta investigação metodológica abrange são docentes em Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico, bem como todas as crianças/alunos que possam requerer de medidas diferenciadoras no seu contexto escolar pelos variados motivos possíveis.

1.3. Evidências recolhidas em EPE

Tal como referido no ponto anterior, algumas das provas trazidas para este relatório, são provenientes de recolhas feitas pela aluna-investigadora ao longo de todo percurso de estágio.

Sendo assim, no que refere ao estágio em Educação Pré-Escolar, este desenvolveu-se ao longo do ano letivo 2019/2020, ocorrendo numa instituição de cariz social, pertencente ao Concelho de Vila Nova de Gaia, tal como está patente na reflexão referente à Caracterização da Instituição em questão (Anexo I).

O grupo que a aluna-estagiária acompanhou e cooperou era constituído por 24 crianças, um grupo de carácter misto, uma vez que era composto por crianças de três e quatro anos; 17 elementos do sexo masculino e 7 do sexo feminino.

Apesar de ser considerado pela mesma um grupo bastante heterogéneo, pelos diferentes ritmos de desenvolvimento em vários sentidos; era bastante notória a entreatajuda e perseverança, tanto por parte das docentes como das crianças. Não obstante, demonstravam, de uma forma geral, todos um grande interesse pela área das expressões, nomeadamente pela expressão motora, plástica e pela música.

É junto deste grupo, sob o qual foram recolhidas algumas das evidências trazidas para este relatório, que existe uma criança, o “R”, que apresenta, ao que tudo indica, um atraso de desenvolvimento, cujo diagnóstico não está ainda concluído. Ao que foi possível, através da docente cooperante, assim como pela terapeuta ocupacional da instituição, esta criança, do sexo masculino, possui, possivelmente, uma Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

Para além da “Criança R”, e de forma a enaltecer o conceito de Escola Inclusiva, a escola não se direciona apenas a crianças que requeiram de algum tipo de medidas diferenciadas, mas sim a todas as crianças.

Por este motivo, é importante conhecer bem o grupo em questão, de acordo com as qualidades e dificuldades de cada criança, de forma a proporcionar-lhes momentos interessantes e motivadores, para que as aprendizagens sejam efetivamente significativas.

Assim sendo, foi possível observar determinadas situações, não só relativas a esta criança, mas também ao grupo no geral, em que foi necessário intervir aplicando pedagogias diferenciadoras, de forma a promover a integração e participação de todos nas atividades.

1.3.1. “Criança R”

É uma criança do género masculino, tem três anos de idade e frequenta uma Instituição Particular em Vila Nova de Gaia, de cariz social, em contexto de Educação Pré-Escolar. Como referido anteriormente, a criança está inserida numa sala mista, cujo grupo é constituído por crianças da mesma idade e de idades superiores.

Fruto de observações e comportamentos da criança, notados tanto pela estagiária como pelos Profissionais de Educação que a acompanham desde cedo, a mesma revela, efetivamente, determinadas atitudes que a destacam de certa forma das restantes e que a remete para uma maior atenção e mais diferenciada.

Apesar de o diagnóstico desta criança estar ainda a ser realizado, segundo a terapeuta ocupacional da instituição, a criança manifesta um atraso de desenvolvimento, do qual se suspeita que, possa vir a consubstanciar-se numa Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

Os motivos que levam o adulto a associar os comportamentos da “Criança R” a esta perturbação derivam de observações provenientes da Prática Profissional Supervisionada, nomeadamente a tendência para o isolamento, dificuldades em adormecer na hora da sesta, a dificuldade em estabelecer contacto visual, um atraso notório no desenvolvimento da fala, dificuldade em expressar-se, repúdio por atividades que envolvam sensações, neste caso, mais precisamente de carácter tátil; rejeição da novidade, ou seja, recusa tudo o que lhe seja estranho, e quando contrariado, torna-se bastante agressivo e impaciente, manifestando a sua frustração através de estereotípias, pontapés e gritos. Outro dos motivos que levam o adulto a considerar esta suspeitas é que, segundo os especialistas da área há uma maior incidência, dentro da PEA entre rapazes, tal como indica o estudo de Camberwell (Wing, 1996).

Não obstante, segundo o DSM-V (2014, p.6), um documento que pode servir de apoio aos especialistas no ato de identificarem sintomas mais proeminentes e que devem ser avaliados ao diagnosticar-se um transtorno, estas descrições vão ao encontro de inúmeras características descritas na “Criança R”, tal como refere o documento, “[o] transtorno específico da aprendizagem é precedido, frequentemente, embora não de forma

invariável, nos anos pré-escolares, por atrasos na atenção, na linguagem ou nas habilidades motoras, capazes de persistir e de ser comórbidos com transtorno específico da aprendizagem” (p.70).

Ainda sobre os comportamentos desta criança, Gonçalves (2012), argumenta que as crianças com PEA podem apresentar uma ampla gama de sintomas comportamentais, incluindo a hiperatividade, dificuldades de atenção, impulsividade, agressividade, comportamentos autoagressivos e birras. Apresentam respostas a estímulos sensoriais estranhos, fascínio a determinados estímulos, hipersensibilidade à dor, limites elevados de sons, reagem ao toque, luz e odores. As crianças com PEA apresentam igualmente mudanças ao nível de comportamento alimentar e de sono, mudanças de humor inexplicáveis, falta de reação a perigos reais. Embora estes comportamentos sejam comuns a estas crianças, não são suficientemente necessários para o diagnóstico de autismo.

Para além disto, numa conversa informal com a Educadora deste grupo, a estagiária apurou que o Progenitor da “Criança R” possui uma PEA. Este pode ser também um fator que indique que a criança possa mais tarde desenvolver a PEA. Tal como refere Riviére (2001) “aceita-se que a causa do autismo se deve a múltiplas etiologias, desde anormalidades genéticas” (Riviére, 2001).

A Associação Americana de Psiquiatria defende que as Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) “são um síndrome neuro-comportamental com origem em perturbações do sistema nervoso central que afeta o normal desenvolvimento da criança. Os sintomas ocorrem nos primeiros três anos de vida e incluem três grandes domínios de perturbação: social, comportamental e comunicacional” (American Psychiatric Association, 2013).

Apesar de todas as características mencionadas, esta criança, quando acompanhada, revela também bastantes pontos fortes e significativas evoluções quando estimulado. Esta revela uma grande admiração pela música, o que é um ponto a favor para a Educadora, uma vez que através da mesma também se pode aprender de diferentes formas; quando procurado pelos colegas, gosta da sua companhia e, importante referir que, as outras crianças da sala são bastante compreensíveis e atenciosas com o “R”.

A criança participa nas brincadeiras e quando lhe é dada uma ordem, apesar de nem sempre a obedecer e cumpri-la à primeira, com persistência acaba por interiorizá-la. Fruto da persistência por parte da equipa pedagógica, a criança tem vindo a realizar

atividades que inicialmente repudiava, tais como o manuseamento de materiais que não lhe eram antes familiares, nomeadamente a massa de farinha (Anexo II).

Para cativar a criança, a Estagiária juntamente com a Educadora, optou por planificar, sempre que possível, atividades que fossem do interesse desta criança e das restantes, na medida em que lhe despertassem curiosidade e motivação. Exemplos desses momentos foram atividades em torno da música, através de danças, canções e jogos. (Anexo III). Por outro lado, a estagiária, teve sempre a preocupação de introduzir atividades novas, planificando através dos interesses e dificuldades da criança. (Anexo IV)

Quanto às rotinas, o “R” revela uma postura adequada na hora das refeições, utilizando os talheres de forma correta. É capaz de reconhecer que, depois de almoçar, é suposto lavar os dentes, fazendo-o autonomamente.

Na hora da sesta, apesar de contrariado, descalça-se sozinho e com o passar do tempo, tem-se tornado cada vez mais fácil interiorizar este momento, dado que no início do ano sentia bastante dificuldade em acalmar e adormecer.

A criança em questão aprecia bastante as brincadeiras na área da Garagem, os seus brinquedos prediletos são os carros e motas, e de preferência gosta de brincar sozinho.

Nas aulas de Expressão Motora revela-se bastante atento e evolui na concretização dos exercícios de sessão para sessão; através do diálogo e da constante explicação das regras dos jogos, a criança cumpre-as e respeita a vez dos colegas civilizadamente.

Já na sala, torna-se mais complicado conter-se devido ao facto de estar “fechado”; por norma, existe uma altura da manhã em que se manifesta frustrado e solicita autonomamente a auxiliar para ir dar um passeio pela instituição com o intuito de espalhar. Esta é uma das estratégias encontradas ao longo do tempo que, claramente, funcionam bem com esta criança.

A “Criança R” revela autonomia para realizar jogos de encaixe e puzzles, sobe e desce escadas e é muito afetivo e meigo, principalmente com a educadora cooperante.

Ao longo do estágio de observação onde a evolução desta criança, tanto como a de todas as outras, estava a ser observada e acompanhada, surgiu uma fase em que todos foram obrigados a cumprir o confinamento, devido à Pandemia do século, Covid-19, e a interromper presencialmente as atividades letivas por cerca de quatro meses.

No caso específico da “Criança R”, durante este período, esta não manteve contacto algum, nem com a Educadora, nem com a Estagiária, nem com os restantes colegas do grupo.

Relativamente ao restante grupo em que estava inserido, este usufruiu de sessões síncronas, através da plataforma *Zoom*, e outras assíncronas, onde foram realizadas inúmeras atividades dinâmicas e interativas, planificadas com esse propósito por parte da Estagiária. Desde jogos, a vídeos, canções, atividades de expressão plástica e motora, todos os momentos foram bastante ricos e diversificados, obtendo um feedback bastante positivo tanto dos Encarregados de Educação, como das crianças e até mesmo pela Educadora responsável pelo grupo.

A Estagiária, através da Educadora, tentou entrar em contacto com Pais da Criança R, os quais justificaram a ausência da mesma nas sessões pela incompatibilidade de horários relativamente ao emprego dos mesmos e às atividades, uma vez que ambos se mantiveram a trabalhar através de casa e os horários coincidiam na maioria das vezes. Porém, dado este impedimento foi sugerido que realizassem sessões individuais e/ou assíncronas, mas os mesmos não se mostraram muito recetivos.

Por outro lado, no que concerne a uma das Entrevistas realizadas a uma das docentes nesta vertente metodológica, a mesma foi propositadamente concebida à docente titular que acompanha esta criança.

1.4. Evidências recolhidas em 1ºCEB

No que se refere ao estágio em 1ºCEB, o mesmo decorreu durante o ano letivo 2020/2021, numa instituição de cariz privado, em Vila Nova de Gaia.

A turma que a estagiária teve a oportunidade de acompanhar pertencia ao 1ºano de escolaridade, composta por 23 alunos, dos quais 12 do sexo masculino e as 11 restantes, do sexo feminino. Quanto à faixa etária, as idades estavam compreendidas entre os 5 e 6 anos.

Nesta turma, ao contrário do grupo do Pré-Escolar, não existia nenhum aluno em específico que requeresse de medidas diferenciadas. Assim, apesar da diversidade de alunos e dos diferentes ritmos de aprendizagem, a estagiária considera a turma relativamente homogénea.

Não obstante, importa salientar que, muitas das vezes, em diferentes momentos ao longo do ano letivo, em diferentes atividades e áreas, como é natural, havia sempre um ou outro aluno que revelava mais dificuldade numa matéria e mais facilidade noutra. Por esse motivo, quando solicitada uma reflexão opcional sobre o estágio por parte da professora orientadora, a estagiária considerou pertinente elaborá-la com a temática de

“A Inclusão” (Anexo V), uma vez que é uma temática bastante atual e que deveria estar sempre presente no que respeita a contextos educativos.

Desta forma, a estagiária, esforçando-se por conhecer cada aluno como “Ser” único, quando deparada com situações como as referidas, fez por colocar sempre em prática a diferenciação pedagógica quer em momentos formais, através de planificações específicas (Anexo VI), fazer por ir ao encontro dos seus gostos e preferências, mas também dificuldades e entraves.

Assim sendo, no seguimento do anexo acima referido, a estagiária planificou uma atividade para a turma de 1ºano, cuja seria de carácter interdisciplinar, uma vez que englobava as três grandes áreas, nomeadamente o Português, a Matemática e o Estudo do Meio.

Desta forma, a estagiária distribui um envelope a cada criança, já previamente destinado a cada criança em específico, adaptado com questão à altura ao nível de aprendizagem em que o aluno se encontra e, de forma ordenada e individual, cada um, lia em voz alta a sua questão e após responder, recebia uma letra que, por sua vez, estava escrita na frente do seu envelope. Depois de responder, era-lhe atribuída a letra tridimensional (com íman na parte de trás), para que se dirigissem ao centro da sala e a colassem no quadro, no local correto do abecedário, de modo a construí-lo do início ao fim (Anexos VII).

2. Instrumentos de Recolha dos Dados

Existem, segundo Bogdan e Biklen (1994), Tuckman (2002) e Quivy e Campenheoudt (2003), determinados procedimentos de recolha de dados que se podem utilizar nos estudos de carácter qualitativo: a observação, o inquérito - oral ou escrito-, o questionário e análise de documentos. A recorrência a estes métodos é útil na medida em que, o facto de o investigador recorrer a diversos meios, permite-lhe recorrer a várias perspetivas sobre a mesma situação, garantindo-lhe obter informação de diferente natureza e proceder, posteriormente, a comparações entre as diversas informações (...) (1995).

Também sob o ponto de vista de Bogdan e Biklen (1994), estes afirmam que o facto de se pretender recolher dados no ambiente natural em que as situações ocorrem, descrever os fenómenos vividos pelos participantes e interpretar os significados que estes lhes atribuem, justifica a realização de uma abordagem qualitativa.

Assim, como instrumentos de recolha de dados, no caso do estudo empírico deste relatório de estágio, recorreu-se a um Inquérito por Questionário a Docentes nas valências de Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico.

Por outro lado, foram realizadas duas Entrevistas: a primeira a uma docente de Educação Pré-Escolar e outra a uma docente de 1ºCiclo do Ensino Básico.

Não obstante, foram ainda concebidos pela estagiária, ao longo de todo o percurso de estágio nos diferentes contextos mencionados, outros documentos como Planificações, Reflexões e um Registo de Incidente Crítico sobre a temática prevalecente neste estudo.

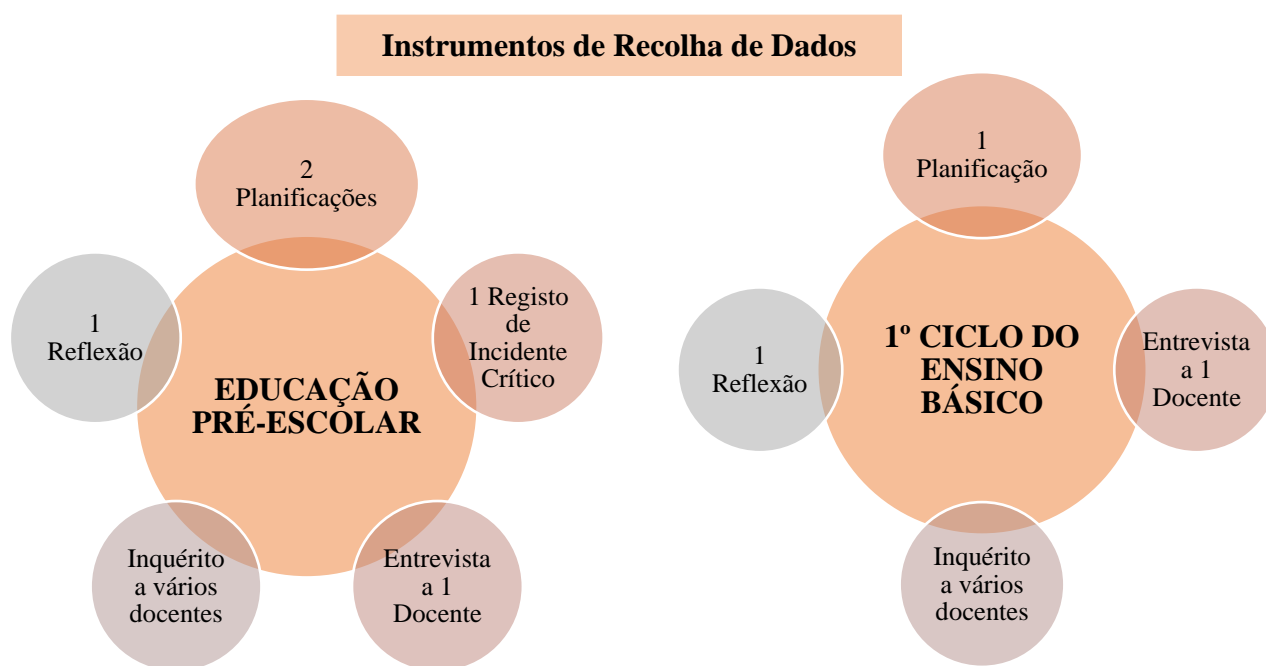


Figura 2- Instrumentos de Recolha de Dados

2.1. Inquérito por Questionário

O Inquérito por Questionário foi aplicado a docentes que estão, atualmente, na área da Educação, neste caso, Educadores(as) de Infância e Professores(as) do 1ºCiclo do Ensino Básico, garantindo o anonimato.

Esta foi uma das ferramentas escolhidas, pois tem por base inúmeras questões escritas que, por sua vez, se dirigem a um grupo de indivíduos, neste caso, docentes em educação, e que “podem envolver as suas opiniões, as suas representações, as suas crenças ou várias informações factuais sobre eles próprios ou o seu meio” (Almeida & Pinto, 1995, p. 65).

No que concerne à sua concretização, este foi gerado por meio da plataforma digital *Google Forms* - uma plataforma destinada a realizar formulários e questionários -

e disponibilizado aos seus destinatários através de um link de acesso fornecido pela mesma.

Quanto à divulgação do mesmo, esta foi realizada através do respetivo *link*, tendo sido difundido em cerca de 43 grupos profissionais da rede social *Facebook* destinados para o efeito e enviados, pessoalmente, para docentes da área. Relativamente a estes grupos, a grande maioria era de acesso restrito, o que melhor garante a fidedignidade dos dados recolhidos.

Ainda sobre este assunto, salienta-se que o documento esteve disponível durante aproximadamente 6 meses e que a finalidade inicial seria abranger cerca de 100 respostas. No entanto, proveniente da insistente disseminação do inquérito e da grande disponibilidade e receptividade por parte dos docentes, foram possíveis recolher 162 testemunhos para o presente estudo.



Figura 12- Nº de respostas alcançadas através do Inquérito

Aludindo à construção do inquérito propriamente dita, foi necessário recorrer a determinados procedimentos para que este fosse o mais coerente e percetivo possível pelos docentes.

Deste modo, numa primeira fase, para facilitar a organização dos tópicos que iriam constar no inquérito, foi realizada uma tabela, onde se estabeleceram pelos investigadores quatro dimensões abrangentes. Organizadas de A a D, estas dimensões abordam as principais grandes temáticas prevalentes ao longo de todo o documento, sendo elas: A. Promoção da Inclusão; B. Ação Pedagógica e Recursos, C. Conhecimento dos Suportes Legislativos por parte dos Docentes e, por último D. Identificação de características específicas em crianças/alunos.

De seguida, depois de definidas as dimensões, com base no Manual de Apoio à Prática (2018), estruturaram-se cinco indicadores, para cada uma das quatro dimensões:

Dimensões	Indicadores
A. Promoção da Inclusão	<p>A1. A escola promove a inclusão e a participação de toda(o)s a(o)s crianças/alunos.</p> <p>A2. Na sala toda(o)s a(o)s crianças/alunos são valorizadas(os) de igual forma.</p> <p>A3. Os docentes procuram contornar as dificuldades na aprendizagem de toda(o)s a(o)s e de cada um(a) das crianças/alunos.</p> <p>A4. Os docentes planificam/intervém/avaliam em prol das características individuais das crianças/alunos.</p> <p>A5. Nas salas de aulas é promovida a aceitação e a compreensão da diferença pelos docentes.</p>
B. Ação Pedagógica e Recursos	<p>B1. Os docentes elegem conteúdos pedagógicos que contemplam temáticas promotoras de reflexões e comportamentos inclusivos por parte da(o)s crianças/alunos.</p> <p>B2. Os manuais escolares incluem temáticas reflexivas sobre a inclusão.</p> <p>B3. Os docentes utilizam/elaboram recursos específicos para apoiar a aprendizagem e a participação das crianças/alunos com mais dificuldades.</p> <p>B4. Os recursos da escola são corretamente utilizados de forma a apoiar a inclusão de toda(o)s a(o)s crianças/alunos.</p> <p>B5. As escolas e as salas de aula são espaços pensados para a promoção da diversidade e da inclusão.</p>
C. Conhecimento dos Suportes Legislativos por parte dos Docentes	<p>C1. As medidas implementadas no Decreto-Lei nº 54/2018 são adequadas e abrangem todos os alunos no processo de aprendizagem.</p> <p>C2. O conhecimento dos diferentes Suportes Legislativos permite aos docentes responder à diversidade das crianças/alunos.</p> <p>C3. Os docentes aplicam corretamente as medidas de suporte à inclusão e à aprendizagem.</p> <p>C4. Os professores estão aptos a criar recursos para apoiar a aprendizagem e a participação de todos.</p> <p>C5. A diversidade dos alunos é vista, pelos docentes, como uma mais-valia para o ensino e a aprendizagem.</p>
D. Identificação de características específicas em crianças/alunos	<p>D1. Os docentes têm formação adequada no âmbito da inclusão.</p> <p>D2. Os docentes têm competências para identificar características específicas nas dificuldades de desenvolvimento/aprendizagem das diferentes crianças/alunos.</p> <p>D3. Os docentes estão aptos a responder a todas as crianças com características específicas e que requeiram uma intervenção diferenciada.</p> <p>D4. A escola está preparada para acolher alunos com necessidades específicas.</p> <p>D5. A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.</p>

Tabela 3- Dimensões e respetivos indicadores constituintes do Inquérito por Questionário

Posto isto, definidos os indicadores para cada uma das dimensões, procedeu-se à valoração do inquérito, contactando individualmente duas docentes: uma Educadora e uma Professora de 1ºCiclo do Ensino Básico.

O objetivo de entrar em contacto com as docentes foi conseguir a valoração do mesmo, bem como o feedback das docentes quanto à *pertinência das questões, redação e adequação dos objetivos* definidos para este estudo.

Assim, foi-lhes enviado um documento word, composto por um texto introdutório ao tema; a tabela das dimensões com os indicadores; duas colunas para valorarem e darem sugestões de reformulação e ainda uma grelha de preenchimento para classificarem globalmente o documento apresentado.

Seguidamente, após devolvidas as sugestões da docente de EPE (Anexo VIII) e da docente de 1ºCEB (anexo IX), foram retificadas algumas melhorias consideradas válidas no documento e assim, realizado o inquérito definitivo no *Google Forms*. (Anexo X).

No que respeita à estrutura do Inquérito por Questionário, este inicia-se com uma contextualização sobre o âmbito no qual se propicia; explícita qual a pergunta de partida sob o estudo realizado, os objetivos da investigação e a garantia de anonimato para os inquiridos.

Posto isto, inicia-se o inquérito propriamente dito, abordando questões sobre os dados sociodemográficos dos docentes, como o sexo e a faixa etária, ainda sobre as suas habilitações literárias, sendo uma questão onde é possível, para além das hipóteses de resposta apresentadas, acrescentar outras que não estejam disponíveis.

Seguidamente, seguem-se 20 questões associadas à grande temática da Inclusão. Estas questões não são de escolha múltipla, mas sim acompanhadas de uma Escala de Likert . Para Cunha (2007) este tipo de escala “é composta por um conjunto de frases (itens) em relação a cada uma das quais se pede ao sujeito respondente para manifestar o seu grau de concordância. A escala de Likert apresenta níveis de concordância, desde o discordo totalmente (nível 1), até ao concordo totalmente (nível 5)”, (Cunha, 2007, p.24). Esta escala em que, neste caso específico é de concordância, varia entre cinco valores: 1- Discordo Totalmente (DT); 2- Discordo (D); 3- Sem opinião (SO); 4- Concorde (C); 5- Concorde Totalmente (CT). Os valores 1 e 2 são considerados negativos, o 3 neutro e os valores 4 e 5 positivos.

No que se refere à organização de entrada das perguntas, estas surgem enumeradas de forma aleatória, não surgindo organizadas pela ordem da dimensão a que

correspondem, para não condicionar nos inquiridos respostas encadeadas e decorrentes da situação anterior.

Concluído todo o processo de realização do Inquérito por Questionário, o passo seguinte consistiu na divulgação do link, juntamente com um comunicado, em diversos grupos na rede social Facebook, até que se recolhesse um número de respostas considerável (Anexo XI).

2.2. Entrevista

Relativamente ao outro instrumento de recolha de dados deste relatório, optou-se pela Entrevista. A mesma foi concebida através do testemunho de duas docentes de valências distintas: uma Educadora de Infância e uma Professora de 1ºCiclo do Ensino Básico, com o objetivo de perceber, de forma mais próxima, o modo como promovem a inclusão de todas as crianças no ambiente educativo onde lecionam atualmente.

Estruturada através de respostas abertas e, à partida, mais desenvolvidas, pretendia-se averiguar qual a perspetiva destas docentes em relação ao tema abrangente da inclusão nos locais onde lecionam atualmente. Basicamente, os objetivos do inquérito são os mesmos da entrevista. O intuito aqui era, como foi dito, obter um feedback mais próximo e pessoal.

No que se refere à preparação da entrevista, esta foi semiestruturada, ou seja, as questões não foram improvisadas, mas sim, previamente estipuladas de acordo com as respostas que se pretendia obter, para que assim fosse possível, através das respostas dos docentes responder aos objetivos pré-estabelecidos. Para isso, esta foi contruída, a partir de um guião e baseada nas questões do inquérito, num documento no Microsoft Office Word (Anexo XII).

Neste caso, e face à pandemia que atualmente atravessamos, não foi possível realizar as entrevistas pessoalmente. Por outro lado, dadas impossibilidades por parte das docentes, as entrevistas também não puderam ser via Zoom. Deste modo, pelos motivos referidos, a alternativa que nos restou e que acabamos por aplicar foram as entrevistas enviadas via e-mail e respondidas por escrito por cada uma das docentes (Anexos XIV e XV).

Parte III - Apresentação e Análise dos Dados

Numa primeira fase, serão analisadas as respostas ao Inquérito por Questionário, com uma amostra de 162 docentes na área da Educação Pré-Escolar e no 1ºCEB.

Seguidamente, serão analisadas as entrevistas realizadas a duas docentes, uma de EPE, outra de 1ºCEB.

O objetivo fulcral destas recolhas de dados, tanto dos Inquérito como das Entrevistas, passa por perceber de que modo o Profissional de Educação promove, na sua prática e em todo o contexto escolar envolvido, uma Educação Inclusiva.

Tendo em conta os dois instrumentos de investigação utilizados, pretende-se entender se os docentes das valências acima referidas, aplicam métodos e estratégias que incluam todos os alunos no currículo.

1. Análise dos Inquéritos por Questionário

Mesmo que, para além do inquérito por questionário, existam outras ferramentas com um fim comum em investigações como esta, esta metodologia é consideravelmente impactante, na medida em que é bastante útil para melhor aprofundar o tratamento de dados acerca de uma determinada temática.

Desta forma, um inquérito é uma técnica associada à investigação, constituída por um conjunto de questões escritas e que deve ser realizado a inquiridos que sejam capazes de, de uma forma ou outra, acrescentar conhecimento válido ao investigador.

O inquérito, tal como já foi referido, foi realizado a 162 docentes na área da educação, mais propriamente em contexto de Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico, por vários pontos do País, a partir de uma plataforma digital Facebook, por sua vez bastante usada e útil para questões pessoais e sociais, mas também e, como é o caso, para a vertente profissional.

Como investigadores deste estudo, consideramos o inquérito por questionário, dado ser por via online, bastante pertinente, devido à facilidade de divulgação e comunicação com os docentes, assim como, posteriormente, em reunir e tratar os dados recolhidos através da amostra.

1.1. Questões Sociodemográficas

Neste caso prático, o inquérito inicia-se com três questões sociodemográficas.

A primeira para apurar o género prevacente.

Assim, é possível concluir que, em 162 respondentes, 97,5% são do sexo feminino e 2,5% do sexo masculino.

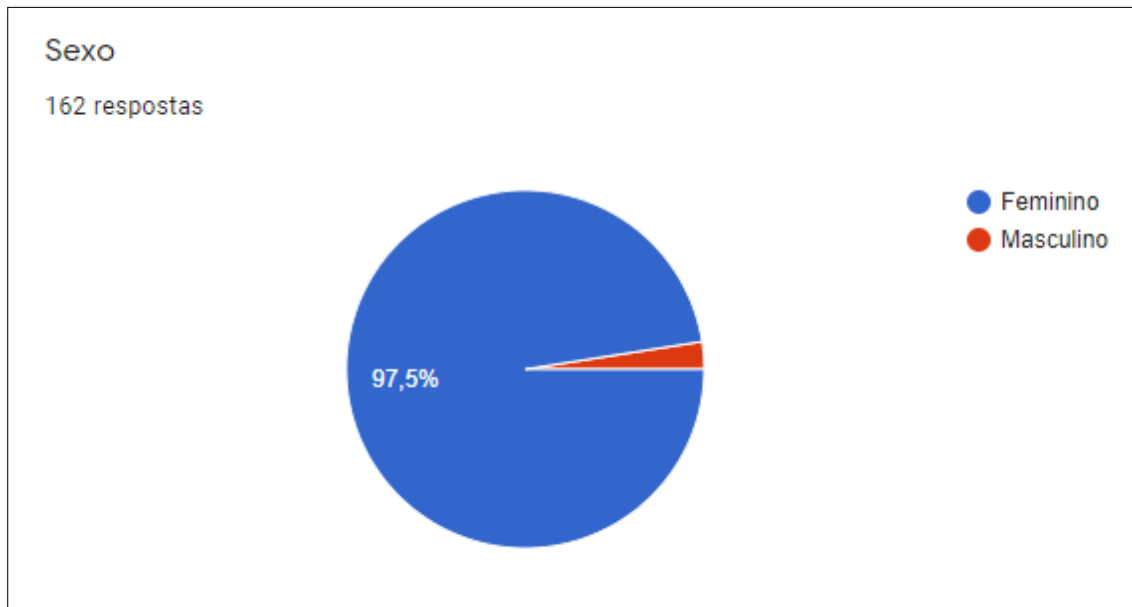


Gráfico 1- Sexo dos inquiridos

A segunda questão aborda a faixa etária concluindo-se que 3,1% dos docentes tem entre os 18 e os 24 anos de idade; 6,8% entre os 25 e os 34 anos; 38,3% entre os 35 e os 44 anos; 33,3% entre os 45 e os 54 anos e, por fim, os restantes 18,5% têm acima de 55

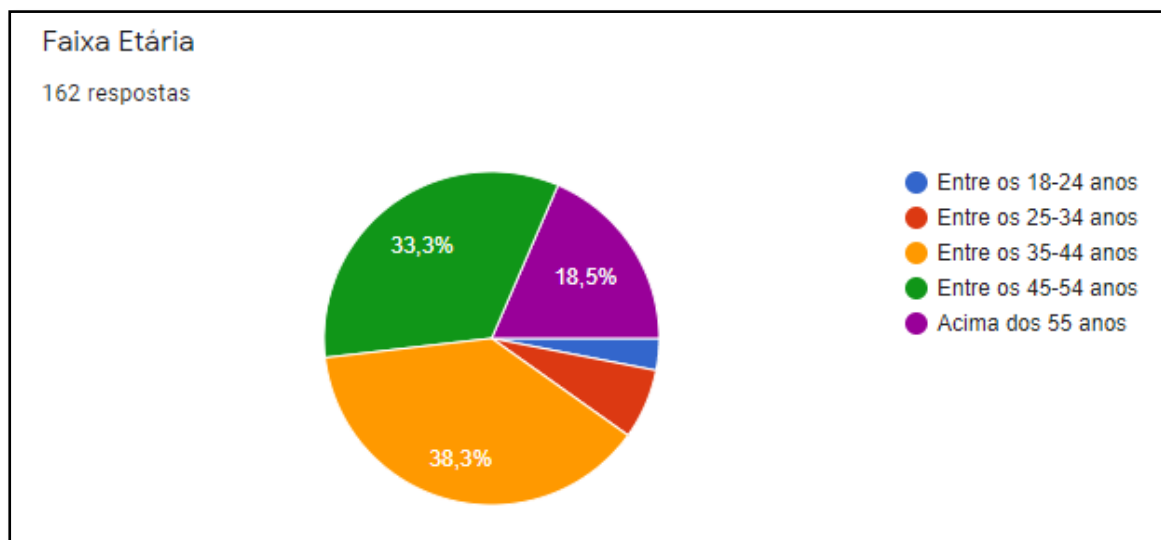


Gráfico 2- Faixa etária dos docentes

anos de idade. Verifica-se assim uma maioria significativa entre os 35 e os 54 anos de idade.

A terceira questão, antes de iniciar o questionário propriamente dito, alude às habilitações literárias. Esta questão tinha a opção de acrescentar algum nível de habilitações para além dos que estavam disponíveis.

Deste modo, 58% dos inquiridos possui o grau de Licenciatura; 21% tem Mestrado; 14,8% uma Pós Graduação; 5,6% dos docentes possui um Curso Profissional; 4,3% têm Bacharelato; 1,8% dos docentes concluíram o 12ºano; 1,2% têm Doutoramento; 1,2% têm igualmente o 3ºCiclo do Ensino Básico, ou seja, o 9ºano; e, por fim, 1 docente, correspondendo a 0,6% dos votos, acrescentou um ponto, denominando-o por *Complemento de formação*, assim como outra alternativa acrescentada por outrem, denominada pelo profissional em questão como *opção 920 - Ensino Especial 2*, correspondendo assim, por sua vez a 0,6% dos votos da amostra efetuada.

No gráfico abaixo evidenciamos os dados recolhidos através desta questão de carácter sociodemográfico.

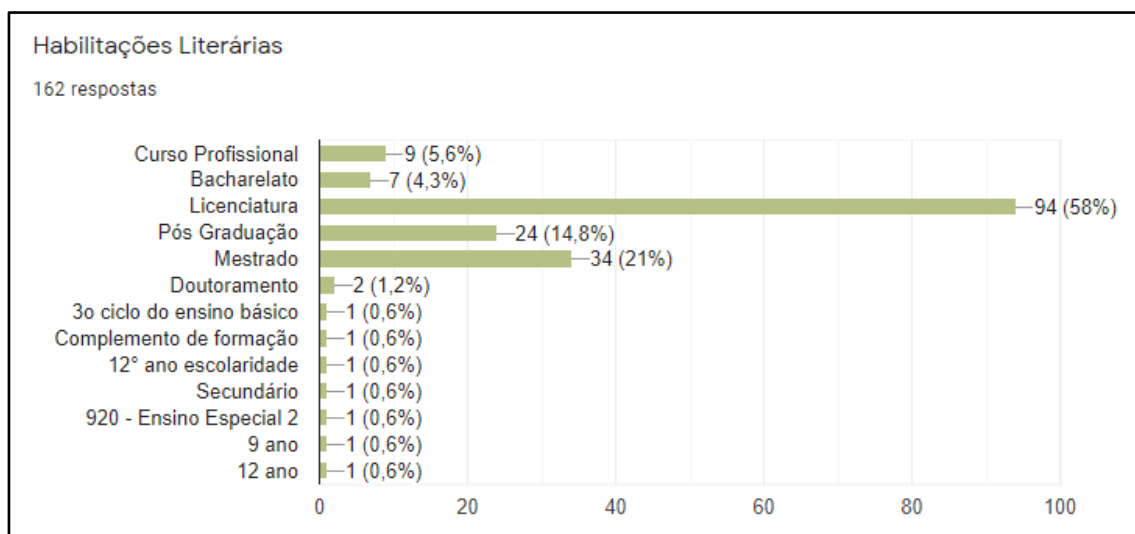


Gráfico 3- Habilitações literárias

1.2. Questões relacionadas com a Promoção de uma Educação Inclusiva

Assim sendo, as questões do inquérito encontram-se agrupadas por 4 dimensões de A a D- em que A- “Promoção da Inclusão”; B- “Ação Pedagógica e Recursos”; C- “Conhecimento dos Suportes Legislativos por parte dos Docentes” e D- Identificação de características específicas em crianças/alunos”. Cada uma das dimensões é, por sua vez, composta por 5 indicadores.

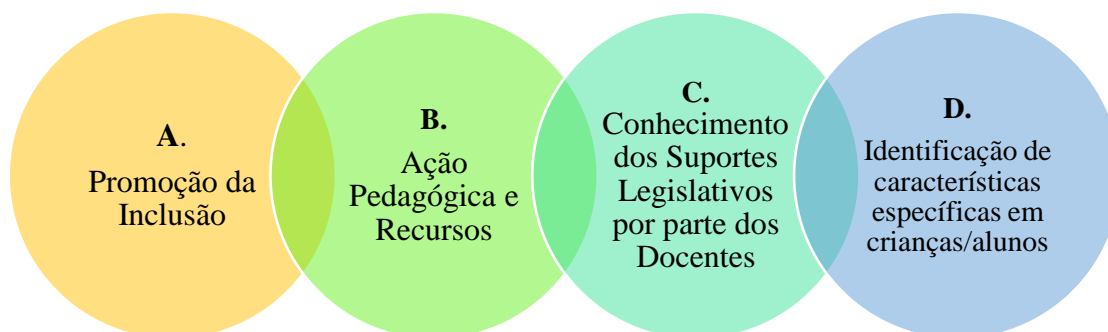


Figura 4- Dimensões do Inquérito

No que diz respeito à análise de resultados, esta será realizada de forma que se somem as percentagens dos níveis negativos, ou seja: 1 e 2; a 3 como referido é neutra; e ainda fazendo a junção do nível 4 e 5 como resultados positivos. Contudo os indicadores positivos e negativos serão separados caso se justifique uma análise mais pormenorizada.

Tendo em conta os objetivos apresentados anteriormente, responda ao presente Inquérito, considerando um mínimo de 1 e um máximo de 5, em que:

- 1- Discordo Totalmente (DT)
- 2- Discordo (D)
- 3- Sem opinião (SO)
- 4- Concordo (C)
- 5- Concordo Totalmente (CT)

Figura 5- Escala de variação do Inquérito (Likert)

Sobre se *Os docentes planificam/intervém/avaliam em prol das características individuais das crianças/alunos*, 17,9% dos inquiridos discordam; 12,3% não tem opinião formada e os restantes 69,7% concordam em maior ou menor grau.

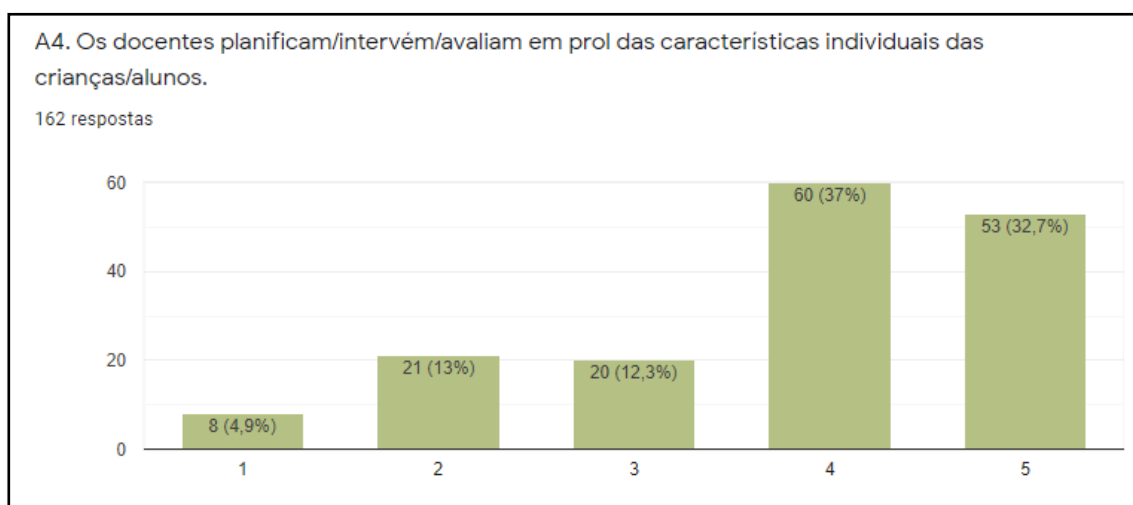


Gráfico 4- Planificação/intervenção/avaliação em prol das caraterísticas individuais das crianças/alunos

No que respeita se *Os docentes elegem conteúdos pedagógicos que contemplam temáticas promotoras de reflexões e comportamentos inclusivos por parte das crianças/alunos*, 13% responde que discorda, 15,4% sem opinião e, por fim, 71,6% concorda.

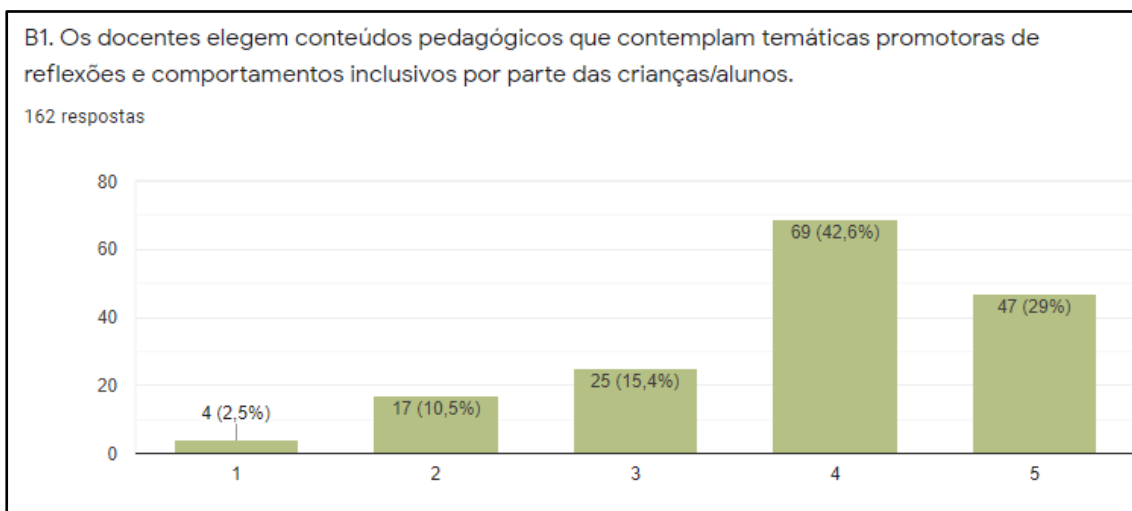


Gráfico 5- Eleição de conteúdos pedagógicos que contemplem temáticas promotoras de reflexões e comportamentos inclusivos por parte das crianças/alunos

À pergunta sobre se *Os docentes aplicam corretamente as medidas de suporte à inclusão e à aprendizagem*, 17,9% diz que discorda, 22,8% não manifesta opinião e 59,2% está de acordo.

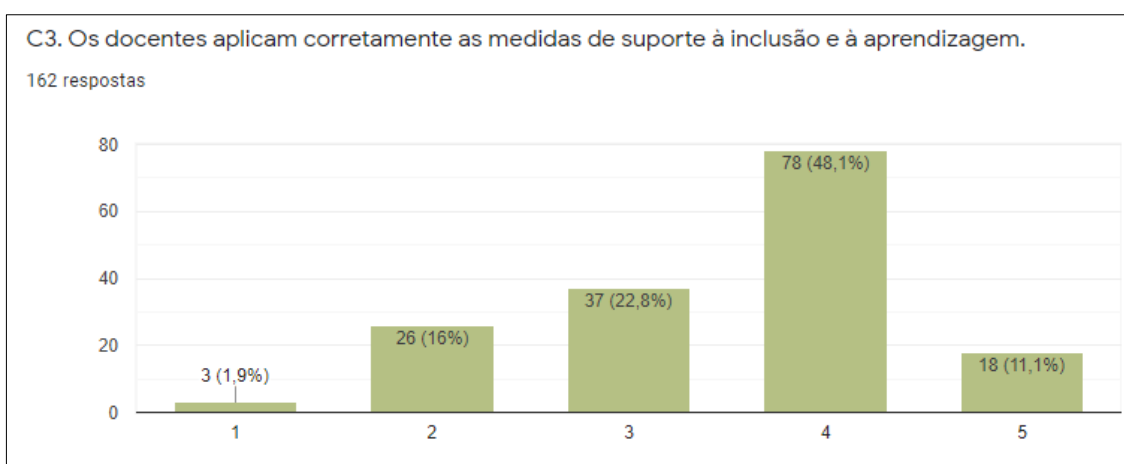


Gráfico 6- Correta aplicação das medidas de suporte à inclusão e à aprendizagem

Sobre se *A escola se empenha em minimizar todas as formas de discriminação*, 28,4% discorda, 17,9% demonstra uma postura neutra em relação a esta questão e, 53,7% declara que concorda.

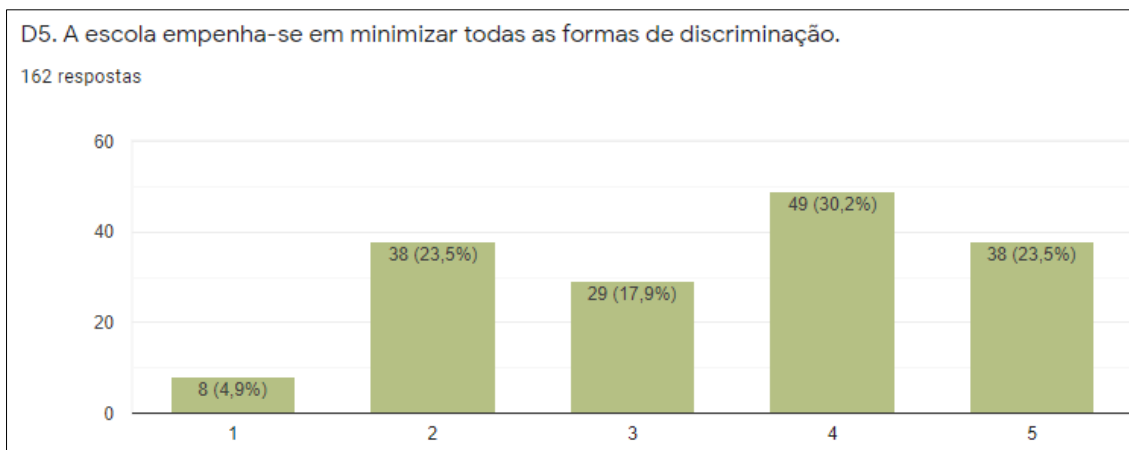


Gráfico 7- Empenho por parte da escola em minimizar todas as formas de discriminação

Se *A escola promove a inclusão e participação de todas as crianças/alunos*, 25,3% dos docentes responde discordando, 16,7% não têm opinião e os restantes 58% concorda.

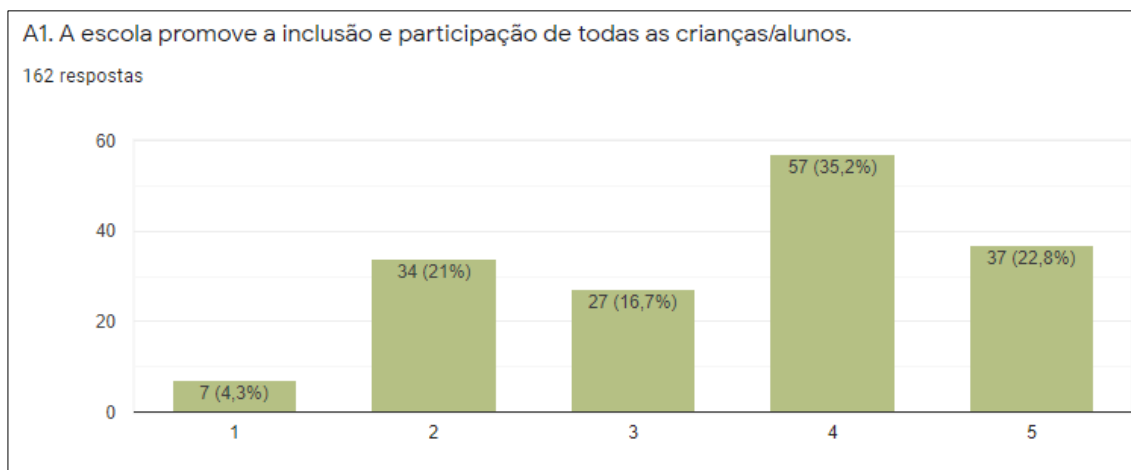


Gráfico 8- Promoção da inclusão e participação de todas as crianças/alunos por parte da escola

No ponto que questiona sobre se *Os recursos da escola são corretamente utilizados de forma a apoiar a inclusão de todas as crianças/alunos*, 35,8% responde discordando, 20,4% sem opinião e 43,9% concordando.

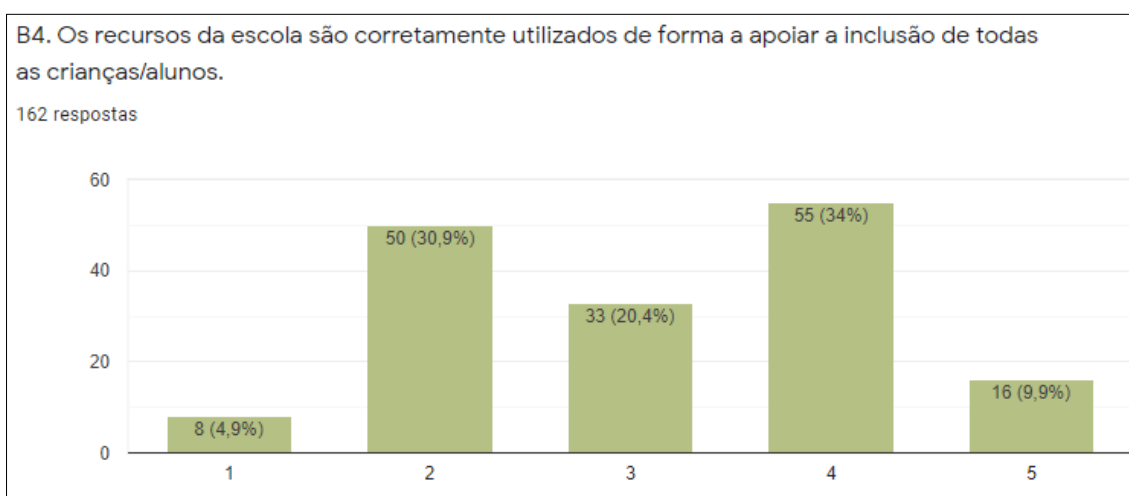


Gráfico 9- Utilização correta dos recursos da escola de forma a apoiar a inclusão de todas as crianças/alunos

Questionando sobre se *As medidas implementadas no Decreto-Lei nº 54/2018 são adequadas e incluem todos os alunos no processo de aprendizagem*, 22,8% discorda, 27,8% não tem opinião formada e 49,4% concorda.

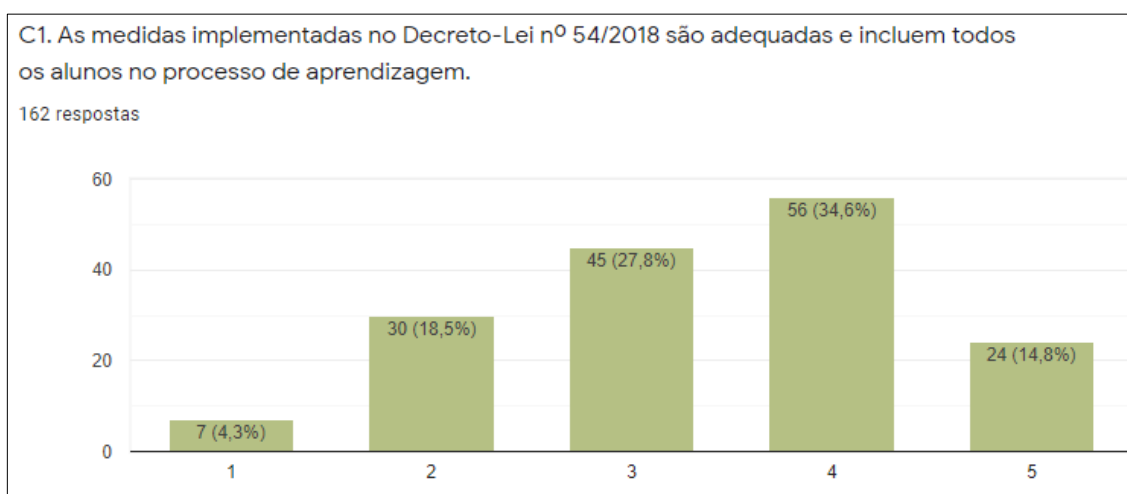


Gráfico 10- Adequação e inclusão de todos os alunos no processo de aprendizagem segundo as medidas implementadas no Decreto-Lei 54/2018

À pergunta que questiona sobre se *Os docentes estão aptos a responder a crianças com características específicas e que requeram uma intervenção diferenciada*, 47,5% responde discordando, 21% é de opinião neutra e 31,5% afirma que concorda.

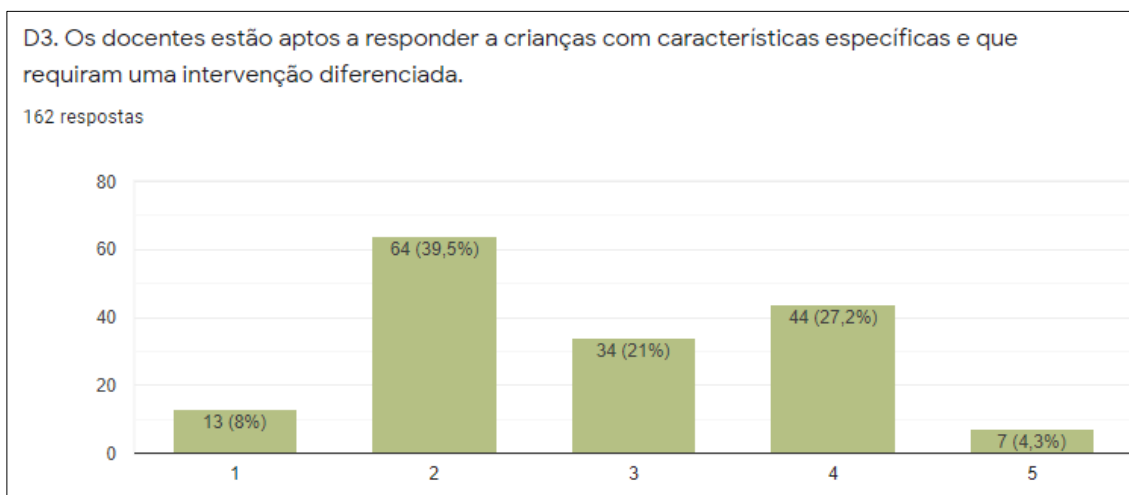


Gráfico 11- Aptidão dos docentes para responder a crianças com características específicas e que requeram uma intervenção diferenciada

Sobre *Os docentes utilizam estratégias diferenciadas para ultrapassar as dificuldades na aprendizagem de todas e cada uma das crianças/alunos*, 24,7% discorda, 17,9% não tem opinião e 57,4% concorda.

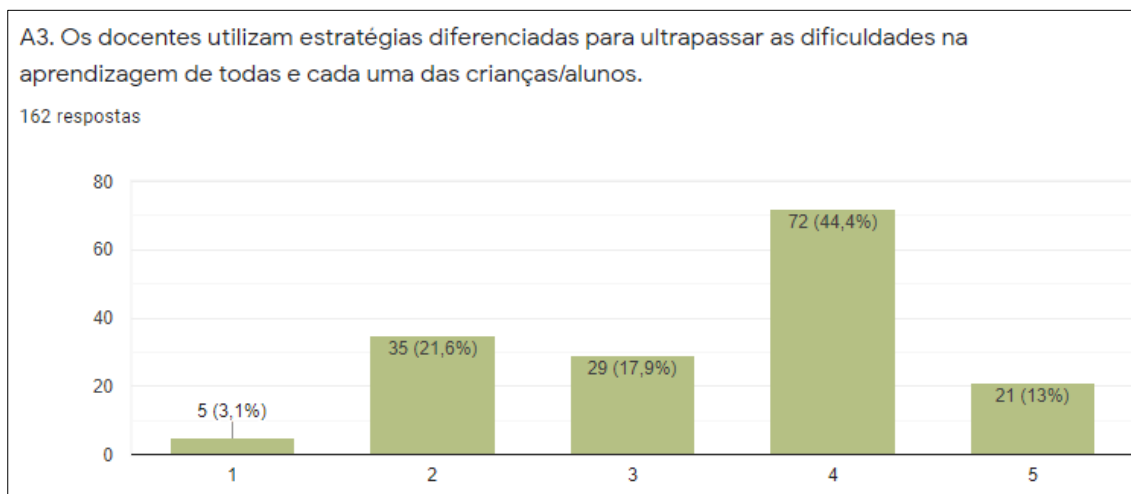


Gráfico 12- Utilização de estratégias diferenciadas por parte dos docentes para ultrapassar as dificuldades na aprendizagem de todas e cada uma das crianças/alunos

Na questão sobre *Os professores/educadores estão aptos a criar recursos para apoiar a aprendizagem e a participação de todos*, 22,3% refere que discordam, 21% são neutros e 56,7% concordam.



Gráfico 13- Aptidão por parte dos professores/educadores para a criação de recursos que apoiem a aprendizagem e participação de todos

Sobre *A diversidade de alunos é vista pelos docentes como uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem*, conclui-se que 27,8% discorda, 18,5% é neutro e 53,7% concorda.

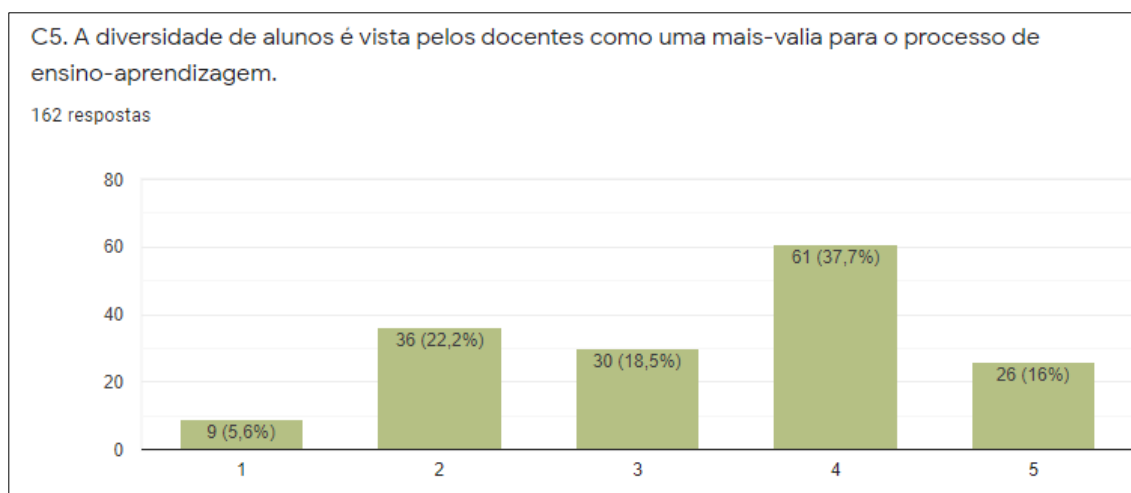


Gráfico 14- Perspetiva dos docentes perante a diversidade de alunos como uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem

No ponto que afere a formação dos docentes, referindo se *Os docentes têm formação adequada no âmbito da inclusão*, 56,8% discorda, 25,3% é neutro e os restantes 17,9% concorda.

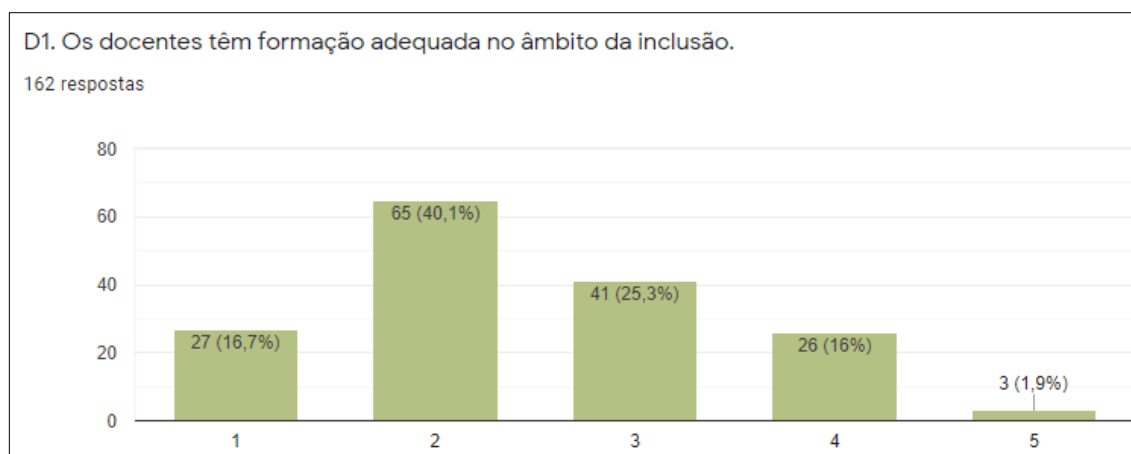


Gráfico 15- Formação adequada dos docentes no âmbito da inclusão

À questão *Na sala todas as crianças/alunos são valorizadas/os de igual forma*, 27,2% dos docentes discorda, 15,4% é neutro e 57,4% concorda.

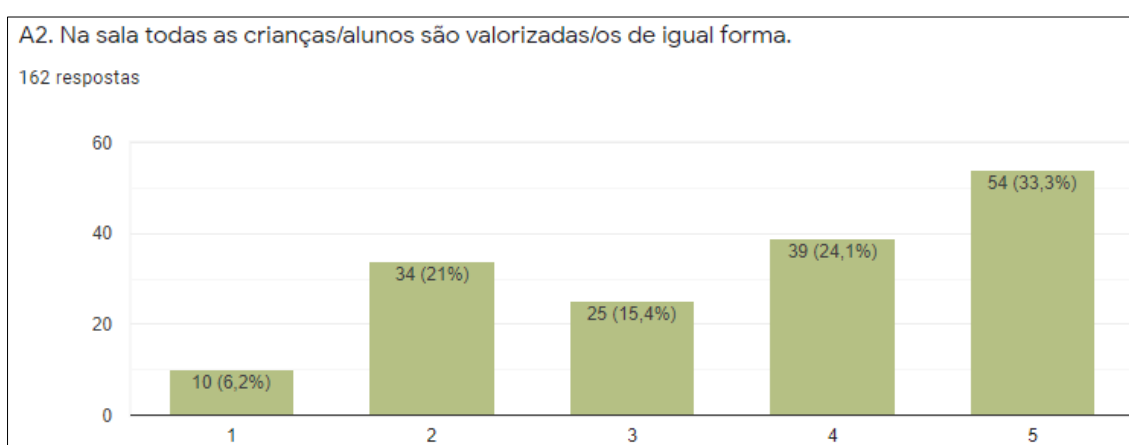


Gráfico 16- Valorização, em contexto de sala, de todos os alunos de forma igual

Sobre *Os docentes recorrem a recursos específicos para apoiar a aprendizagem e a participação das crianças/alunos com mais dificuldades*, 19,8% dos inquiridos discorda, 20,4% é de opinião neutra e 59,8% concorda.

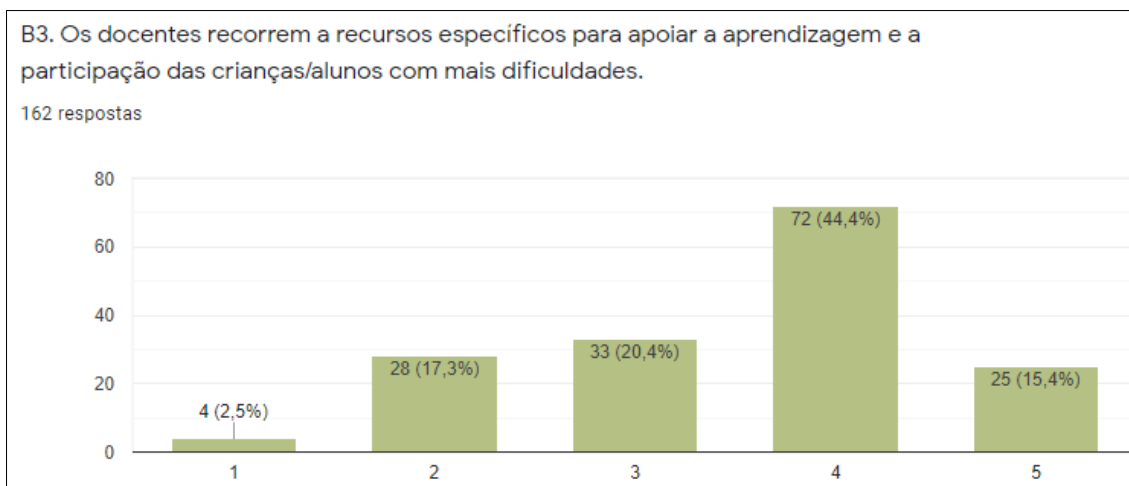


Gráfico 17- Utilização, por parte dos docentes, de recursos específicos para apoiar a aprendizagem e participação das crianças/alunos com mais dificuldades

Ainda se pretendeu apurar se *Os docentes têm competências para identificar características específicas nas dificuldades de desenvolvimento/aprendizagem das diferentes crianças/alunos*. Verificou-se que 29% responde que discorda, 19,1% dos docentes é neutro e o restante 51,8% concorda.

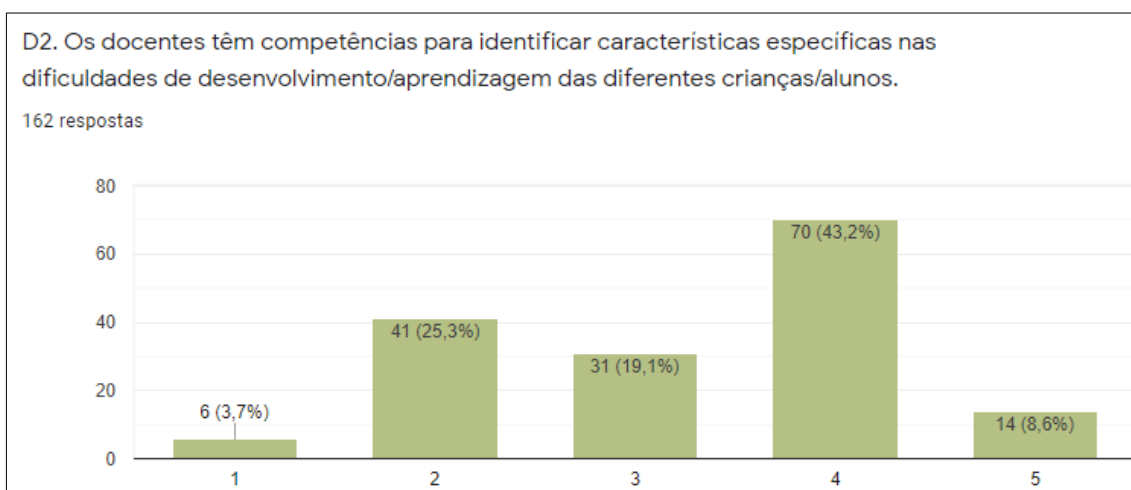


Gráfico 18- Competência dos docentes para identificar características específicas nas dificuldades de desenvolvimento/aprendizagem das crianças/alunos

Na questão seguinte, que alude ao facto sobre se *As atividades realizadas através de sessões/aulas síncronas são pensadas de forma a incluir todos os alunos*, 33,4% afirma discordância, 22,8% uma opinião neutra e 43,8% concorda.

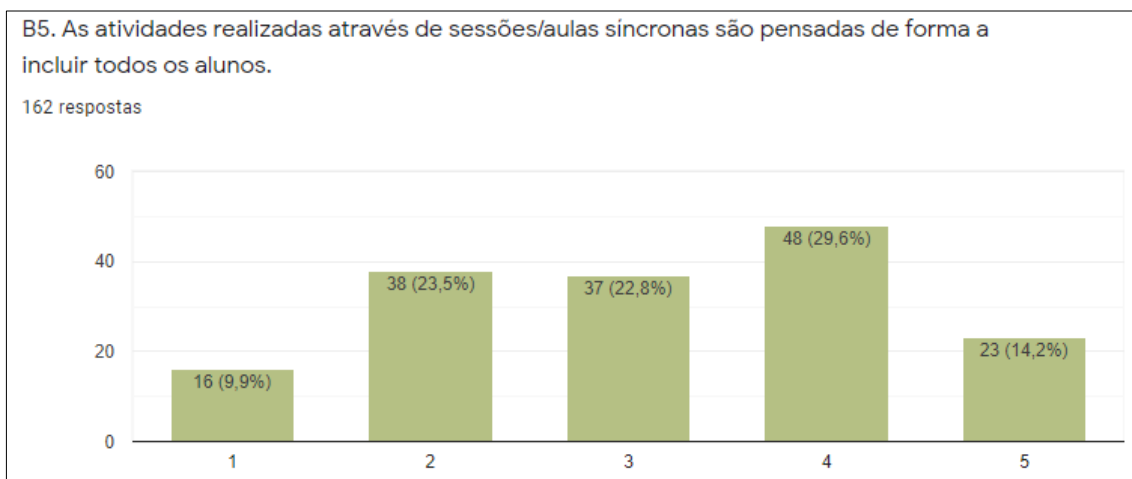


Gráfico 19- Planeamento das atividades realizadas através de sessões/aulas síncronas com vista a incluir todos os alunos

Sobre se *No regime de ensino à distância, através de sessões/aulas síncronas, os docentes preocupam-se em incluir todas as crianças/alunos no processo de aprendizagem*, 24,1% dos inquiridos discorda, 19,8% é neutro e 56,1% concorda.

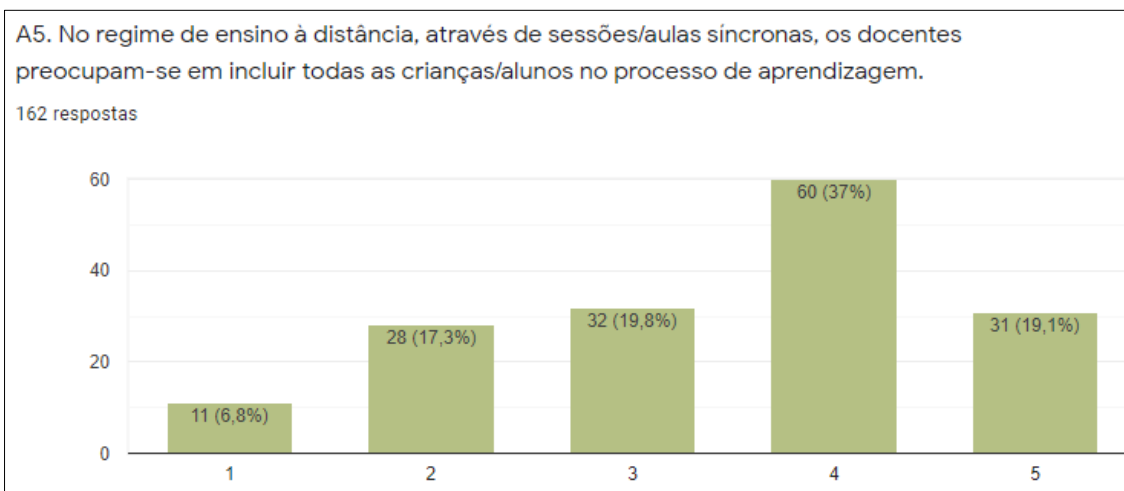


Gráfico 20- Preocupação por parte dos docentes em incluir todas as crianças no processo de aprendizagem, ao longo das sessões/aulas síncronas

Sobre se *Os manuais escolares incluem temáticas reflexivas sobre a inclusão*, 45,8% discorda, 38,3% votou neutro e apenas 16,1% concorda.

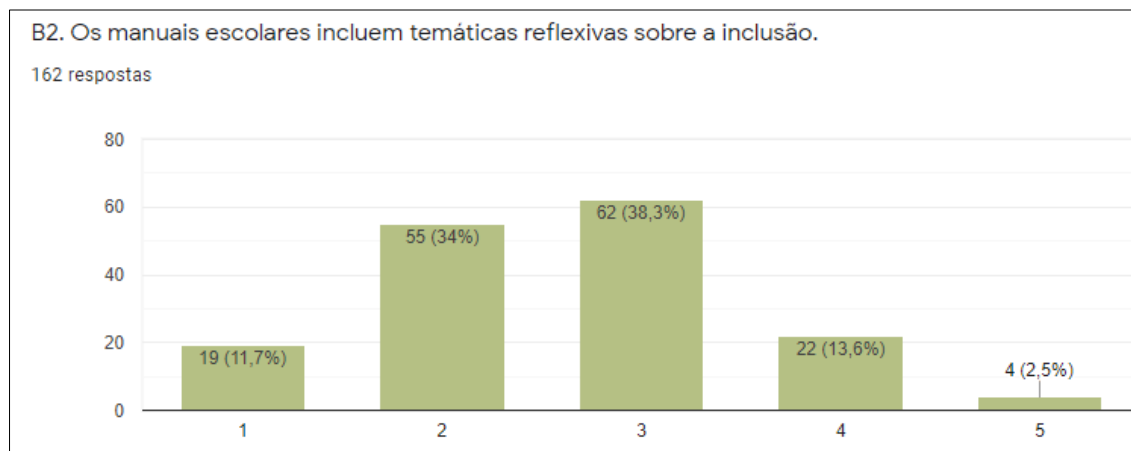


Gráfico 21- Presença de temáticas reflexivas sobre a inclusão nos manuais escolares

No ponto que alude se *O conhecimento dos diferentes Suportes Legislativos permite aos docentes responder às dificuldades de todas as crianças/alunos*, 32,8% discorda, 32,7% é neutro e 34,5% concorda.

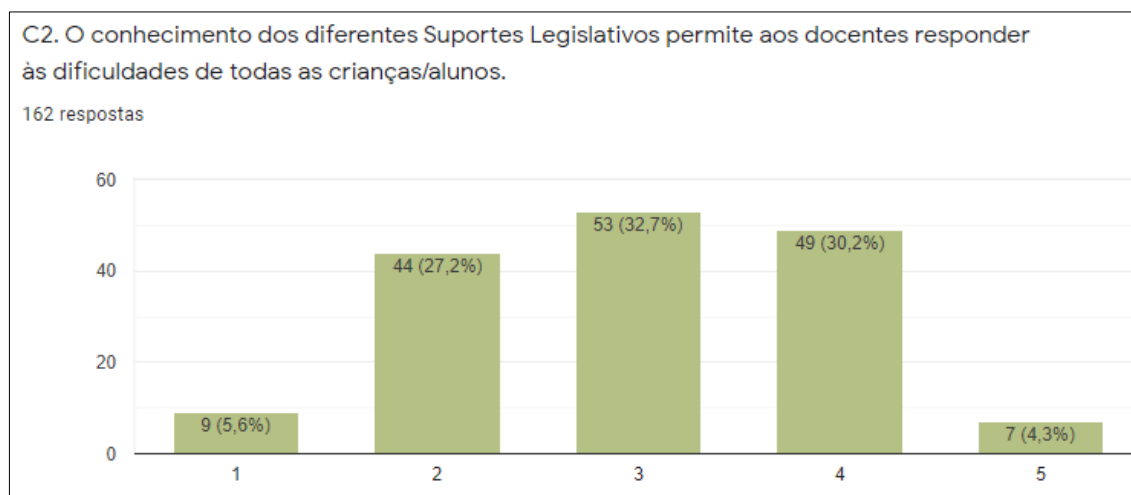


Gráfico 22- Importância do conhecimento dos diferentes Suportes Legislativos, por parte dos docentes, para responder às dificuldades de todas as crianças/alunos

Por último, sobre se *A escola está preparada para acolher alunos com necessidades específicas*, 50,6% dos docentes discorda, 27,8% é neutro e 21,6% concorda.

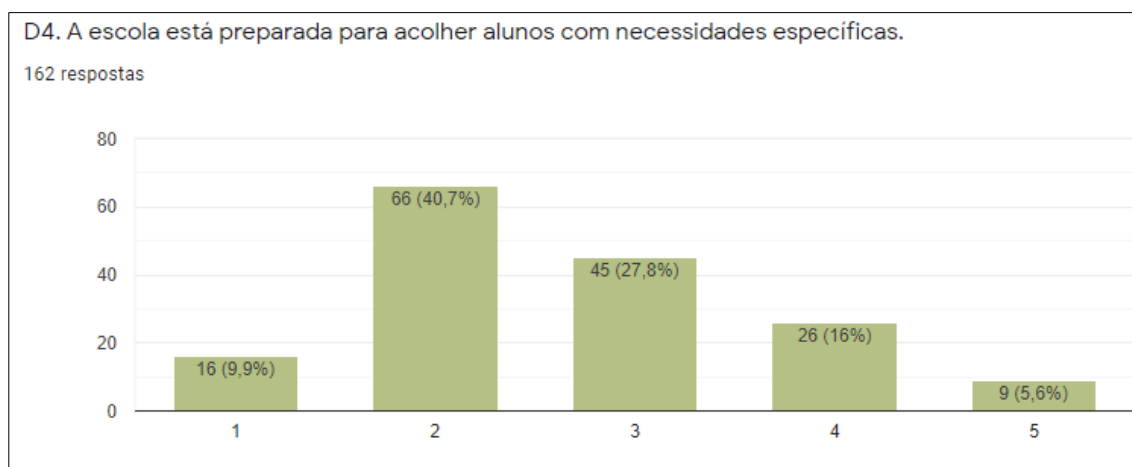


Gráfico 23- Preparação por parte da escola, no geral, para acolher alunos com necessidades específicas

2. Análise das Entrevistas

Nesta fase, tal como o próprio nome indica, serão analisados os testemunhos de duas docentes, através de entrevistas realizadas individualmente, uma de Educação Pré-Escolar (Anexo XIII) e a outra do 1ºCiclo do Ensino Básico (Anexo XIV).

Estas duas docentes encontram-se atualmente a trabalhar na área, estando ambas colocadas no distrito do Porto. A finalidade da elaboração destas entrevistas baseia-se em apurar, assim como o inquérito, o modo como estas promovem a inclusão de todas as crianças no ambiente educativo onde lecionam atualmente.

As docentes, por falta de compatibilidade de horários para reunir via *Zoom*, optaram por responder por escrito, recorrendo ao e-mail.

As entrevistas são compostas por questões retiradas do inquérito, por sua vez, recorrendo às mesmas dimensões e indicadores. No entanto, ao contrário do inquérito por questionário, composto por uma escala de variação, estas entrevistas são de resposta aberta.

Era pretendido que, através deste instrumento, as docentes desenvolvessem as suas respostas, contribuindo assim para uma análise mais aprofundada.

Passando assim à análise das entrevistas propriamente ditas, estas iniciam-se por um texto introdutório que esclarece o fundamento e o contexto em que surge a entrevista,

assim como a pergunta de partida e os objetivos de investigação e ainda se alude à garantia de anonimato.

Assim, passaremos a nomear como Entrevista 1 a entrevista realizada à docente de Educação Pré-Escolar e Entrevista 2, a entrevista realizada à docente de 1ºCiclo do Ensino Básico.

Relativamente à primeira questão, esta interroga sobre quais são as *habilitações literárias* das docentes. Desta forma, a entrevistada 1 refere que possui uma “Licenciatura em Educação Pré-Escolar”, enquanto a entrevistada 2 possui um “Mestrado em Organização e Desenvolvimento Curricular em Educação, outro Mestrado em Educação Especial e ainda um Doutoramento em Ciências da Educação”.

Quais são as suas Habilitações Literárias?	
Entrevista 1 (EPE)	Entrevista 2 (1ºCEB)
Licenciatura em Educação Pré-Escolar	Mestrado em Organização e Desenvolvimento Curricular em Educação, Mestrado em Educação Especial e Doutoramento em Ciências da Educação

Tabela 4- Habilitações Literárias dos Docentes

No que se refere à segunda pergunta da entrevista, esta interroga o entrevistado sobre *se possui formação adequada no âmbito da inclusão*. Desta forma, a primeira entrevistada respondeu que “não” e a segunda afirmou que “sim”.

Possui formação adequada no âmbito da Inclusão?	
Entrevista 1 (EPE)	Entrevista 2 (1ºCEB)
Não	Sim

Tabela 5- Formação dos Docentes no Âmbito da Inclusão

Seguidamente, a questão posterior alude sobre se o docente *possui competências para identificar características específicas nas dificuldades de desenvolvimento/aprendizagem das diferentes crianças/alunos*.

Neste ponto, a entrevistada 1 afirma ter “algumas” e a entrevistada 2 refere que “sim”.

Admite que possui competências para identificar características específicas nas dificuldades de desenvolvimento/aprendizagem das diferentes crianças/alunos?	
Entrevista 1 (EPE)	Entrevista 2 (1ºCEB)
Algumas	Sim

Tabela 6- Competência das docentes para identificar características específicas nas dificuldades de desenvolvimento/aprendizagem das diferentes crianças/alunos

Na pergunta 4, é questionado às entrevistadas se cada uma das docentes *promove momentos de inclusão e participação de todos os alunos/crianças*.

A esta pergunta, a docente de EPE declara que se esforça por criar “atividades para que todos possam participar, independentemente das suas características”.

Por outro lado, a docente de 1ºCEB menciona apenas que “sim”.

Promove momentos de inclusão e participação de todos os alunos/crianças?	
Entrevista 1 (EPE)	Entrevista 2 (1ºCEB)
Sim, criando atividades para que todos possam participar, independentemente das suas características	Sim

Tabela 7- Promoção de momentos de inclusão e participação de todos os alunos/crianças

A pergunta 5 questiona se *As suas planificações, intervenções e avaliações são baseadas nas características individuais das crianças/alunos que tem atualmente no seu grupo/turma?*

A este ponto, a Educadora respondeu, afirmando “sim”, assim como a Professora de 1ºCEB.

As suas planificações, intervenções e avaliações são baseadas nas características individuais das crianças/alunos que tem atualmente no seu grupo/turma?	
Entrevista 1 (EPE)	Entrevista 2 (1ºCEB)
Sim	Sim

Tabela 8- Planificação/intervenção/avaliação baseadas nas características individuais das(os) crianças/alunos

Sobre se *Existem recursos na escola de forma a apoiar a inclusão de todas as crianças/alunos*, a entrevistada 1 considera que “Existem poucos recursos, principalmente recursos humanos” e a entrevistada 2 afirma que “sim”.

Existem recursos na escola de forma a apoiar a inclusão de todas as crianças/alunos?	
Entrevista 1 (EPE)	Entrevista 2 (1ºCEB)
Escassez de recursos, principalmente recursos humanos	Sim

Tabela 9- Existência de recursos na escola com vista a apoiar a inclusão de todas as crianças/alunos

Relativamente à questão que se segue, a sétima, o entrevistador aborda as docentes com a pergunta *Sente-se capaz de responder a crianças com características específicas e que requeiram uma intervenção diferenciada?*

Aqui, a entrevistada 1 referencia “às vezes consigo” e a entrevista 2 diz que “sim”.

Sente-se capaz de responder a crianças com características específicas e que requeiram uma intervenção diferenciada?	
Entrevista 1 (EPE)	Entrevista 2 (1ºCEB)
Às vezes	Sim

Tabela 10- Capacidade por parte da docente em responder às necessidades de crianças/alunos que requeiram uma intervenção diferenciada

À questão sobre se *A diversidade de alunos é vista pelos docentes como uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem? Por que motivo?*

Por um lado, a docente de EPE respondeu que “Sim. Cada criança com as suas diferentes características faz com que todas as outras crianças experienciem situações diversas”.

Por outro lado, a docente em 1ºCEB confirma que “Pessoalmente concordo que seja uma mais-valia, pois o professor e a turma acabam por ficar com mais aprendizagens enriquecedoras. Os alunos ficam preparados, pois sabem lidar com a diversidade que acabam por encontrar ao longo da vida”.

A diversidade de alunos é vista pelos docentes como uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem? Por que motivo?	
Entrevista 1 (EPE)	Entrevista 2 (1ºCEB)
Sim. A diversidade de alunos leva a que todas as crianças experienciem situações diversas.	Sim. O professor e a turma ficam beneficiados, na medida em que retiram dessas situações aprendizagens enriquecedoras. Para além disso, os alunos testemunham a diversidade e aprendem a lidar com ela.

Tabela 11- Perspetiva dos docentes perante a diversidade, como uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem

De seguida, cada docente foi questionada sobre se *Recorre a recursos específicos para apoiar a aprendizagem e a participação das crianças/alunos com mais dificuldades?*

Neste ponto, a primeira respondeu que “Sim, alguns materiais específicos” e a segunda “Sim”.

Recorre a recursos específicos para apoiar a aprendizagem e a participação das crianças/alunos com mais dificuldades?	
Entrevista 1 (EPE)	Entrevista 2 (1ºCEB)
Sim	Sim

Tabela 12- Utilização de recursos específicos para apoiar a aprendizagem e participação de todas as crianças/alunos com mais dificuldades

Sobre se *No regime de ensino à distância, através de sessões/aulas síncronas, foi capaz de incluir todas as crianças/alunos no processo de aprendizagem? Se sim, de que forma? Se não, porquê?*, A Educadora respondeu “Sim. Tentando realizar atividades de acordo com as suas faixas etárias, interesses e necessidades”, enquanto a Professora mencionou que “Sim, articulava atividades de forma que o aluno conseguisse participar e manter-se focado na aula. Utilizava linguagem simples, recurso a vídeos, PowerPoint, jogos...”.

No regime de ensino à distância, através de sessões/aulas síncronas, foi capaz de incluir todas as crianças/alunos no processo de aprendizagem? Se sim, de que forma? Se não, porquê?	
Entrevista 1 (EPE)	Entrevista 2 (1ºCEB)
Sim, realizando atividades de acordo com as faixas etárias, interesses e necessidades.	Sim, articulando atividades que cativassem o aluno e utilizando uma linguagem simples, bem como a aplicação de recursos didáticos como vídeos, <i>PowerPoint</i> , jogos, entre outros.

Tabela 13- Inclusão das crianças/alunos no processo de aprendizagem durante as sessões/aulas síncronas

Por último, à questão sobre *A escola está preparada para acolher crianças/alunos com necessidades específicas?*, a docente de EPE refere “Considero que não. Devido a falta de recursos humanos, materiais e formação específica”, ao contrário da de 1ºCEB que afirma que “Sim”.

A escola está preparada para acolher crianças/alunos com necessidades específicas?	
Entrevista 1 (EPE)	Entrevista 2 (1ºCEB)
Não, devido à falta de recursos humanos, materiais e formação específica por parte da equipa pedagógica.	Sim.

Tabela 14- Preparação da escola para acolher crianças/alunos com necessidades específicas

3. Triangulação de Dados

De acordo com Vergara (2006), o fenómeno da triangulação pode ser interpretado através de duas óticas: como uma contribuição que auxilia a validar uma pesquisa, ou como uma opção para que possa ser concebida a obtenção de novos conhecimentos, partindo de novos pontos de vista.

Nos finais da década de 70, Denzin (1978) no que concerne à triangulação, considerou quatro tipos existentes: triangulação do investigador, a triangulação de dados, a triangulação metodológica e a triangulação da teoria.

No presente relatório proceder-se-á à triangulação de dados. É através dela que é concebida a recolha de dados em distintos e vários períodos de tempo e fontes, de modo a alcançar um leque de resultados mais abrangente e, se pretendido, pormenorizado.

Assim, serve este tópico como intermediário para cruzarmos os dados, no que se refere aos instrumentos utilizados na metodologia qualitativa. O objetivo da triangulação de dados, neste caso, é verificar as compatibilidades e diferenças no que se refere à prática dos docentes no âmbito de educação inclusiva, em contexto de EPE e 1ºCEB, tanto através dos inquéritos como das entrevistas, podendo ainda considerar-se relevante a associação aos instrumentos aplicados no estágio e recolhidos pela aluna-estagiária.

Serve também, o presente ponto, para analisar/responder aos objetivos da investigação.

Assim sendo, passando a uma análise mais aprofundada dos dados, relativamente aos docentes inquiridos, numa amostra a 162 educadores e professores de 1ºCEB, deparámo-nos que a grande maioria tem entre os 35-44 anos de idade, representando cerca de 38,3% dos inquiridos, observando também que nas habilitações literárias, mais de

metade dos docentes tem apenas licenciatura (58%). Este fator deve-se provavelmente ao facto de que, no tempo em que estes docentes terminaram a formação inicial, segundo os planos de estudos, não seriam obrigados a obter o grau de mestre para lecionar, sendo a licenciatura suficiente para exercerem as suas funções como educadores/professores. Ao contrário dos dias de hoje, em que o grau mínimo de formação para se exercer nestes contextos é o mestrado. Assim sendo, concordando com Bokova (2016), Diretora Geral da UNESCO, o mundo encontra-se em constante mudança, sendo que a educação também. Para colmatar essas mudanças contínuas e evidentes, é indubitavelmente necessário adaptar novas formas educacionais.

Por outro lado, no que se refere à formação de docentes, mais especificamente em contextos inclusivos, questionou-se-lhes se “Os docentes têm formação adequada no âmbito da inclusão”, ao qual se conclui que, um grupo significativo, de 40,1%, respondeu que “Discordo”.

No que diz respeito às entrevistas, a docente de Pré-Escolar afirma também, ter apenas “Licenciatura em Educação Básica”, revelando algumas dificuldades, no geral, no que se refere à implementação de medidas e estratégias inclusivas.

O grande fator que nos leva a pensar que condiciona esta docente, assim como os restantes que admitem ter dificuldades quanto ao processo inclusivo, é a sua formação para a Inclusão. Um grupo considerável, afirma ter apenas concluído o grau de licenciatura, ao contrário da docente de 1ºCEB que afirma ter “Mestrado em Organização e Desenvolvimento Curricular em Educação”, “Mestrado em Educação Especial”, e ainda “Doutoramento em Ciências da Educação”, revelando, através da análise geral às suas respostas, manifestar ter bastante facilidade em lidar com a temática da Inclusão.

Por outro lado, a falta de formação da educadora, assim como a grande parte dos inquiridos, está naturalmente associada ao vago conhecimento dos suportes legislativos que admitem ter, repercutindo-se nas suas dificuldades referentes às dinâmicas a recorrer em situações específicas, referindo esta ter apenas “algumas” competências para identificar características específicas nas dificuldades de desenvolvimento das diferentes crianças.

Neste seguimento, ao encontro do que foi referido, Correia e Martins (2000), mencionam que apesar de o conceito de inclusão ser bastante falado nos dias de hoje, os docentes revelam-se inseguros e apreensivos ao colocar o mesmo em prática, uma vez

que provavelmente carecem de formação específica, aprender a lidar com crianças que requerem uma adoção de medidas diferenciadas.

Assim, de forma pertinente foi-lhes colocada a questão, tanto no inquérito como nas entrevistas, se “A escola está preparada para acolher alunos com necessidades específicas”, à qual cerca de 40,7% discorda, percentagem equivalente à questão alusiva à formação no âmbito da inclusão.

Estes dados levam-nos a considerar que a questão da falta de formação docente relativamente à Inclusão, se relaciona e prejudica, direta ou indiretamente as suas práticas docentes e os alunos em questão. Já no que respeita às entrevistas, a docente de 1ºCEB discorda com a maioria, afirmando que a escola, se encontra apta a acolher alunos com necessidades específicas, ao contrário da docente de EPE que, tal como a grande parte dos docentes, afirma que não, justificando-se com o argumento relativo à “falta de recursos humanos, materiais e formação específica”.

Deste modo, Nielsen (1999) refere que o papel das formações é considerado crucial, uma vez que só através do conhecimento será possível alterar atitudes, de modo que os docentes se sintam mais confiantes quando têm que lidar com este tipo de situações tão frequentes.

Por outro lado, e igualmente associado aos tópicos anteriores, surge a questão da adaptação das planificações, intervenções, avaliações e, naturalmente a criação de recursos específicos e das práticas inclusivas. Os inquiridos referem, de um modo geral, que “elegem conteúdos pedagógicos que contemplam temáticas promotoras de reflexões e comportamentos inclusivos por parte das crianças/alunos.” Para além disso, 35,2% confessa que “A escola promove a inclusão e participação de todas as crianças/alunos”. Já no que respeita a evidências trazidas pela estagiária, podemos observar alguns exemplos de planificações e registo de incidente crítico em que a mesma teve em conta as limitações e preferências das crianças dos grupos em questão. (Anexos III, IV e VI)

Deste modo, através da enorme necessidade da comunidade docente e da própria escola em adaptar-se a cada aluno, considera-se que o grande desafio da educação nos dias de hoje, é resposta às carências e potencialidades de cada criança e, que para isso, tal como considera Martins, G. et al. (2017), é necessária a evidente preparação e formação dos docentes, a intervenção de técnicos especializados para que possam analisar e compreender cada caso, e conseqüentemente, determinar as intervenções e respetivas medidas de suporte.

Não obstante, Freire (2008) considera que uma escola que proporcione efetivamente a inclusão é uma escola que fornece a todas as suas crianças o direito de desenvolverem e potenciarem as suas capacidades, de apropriarem competências que lhes permitam exercer um papel de cidadão ativo na sociedade. Refere ainda que é necessário traçar uma educação com base nas necessidades, interesses e características de cada um. Também a UNESCO (1994) acrescenta, através da Declaração de Salamanca, que a Inclusão pressupõe que todas as crianças e alunos tenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades.

Todavia, em relação à temática da diversidade, praticamente todos os docentes a consideram como uma mais-valia, tendo 37,7% concordado, e quanto às entrevistas, ambas consideram benéfico, tendo afirmado a docente de EPE que “Sim. Cada criança com as suas diferentes características faz com que todas as outras crianças experienciem situações diversas” e a de 1ºCEB que “Pessoalmente concordo que seja uma mais-valia, pois o professor e a turma acabam por ficar com mais aprendizagens enriquecedoras. Os alunos ficam preparados, pois sabem lidar com a diversidade que acabam por encontrar ao longo da vida”.

A escola deve educar os seus alunos para a diversidade, aplicando as suas competências pedagógicas, para assim transmitir e proporcionar aos seus alunos valores como o respeito e o civismo, de forma a serem familiarizados com a diversidade, seja ela a que nível for.

Tal como defende Carvalho (2011), a estima pela diversidade e o “reconhecimento das diferenças”, vem impor por parte de todos nós uma urgente mudança de atitudes, já que, ao falarmos de diversidade haveremos de passar a ter em consideração as diferenças de cada um, assim como a igualdade de direitos.

Em suma, após a análise de todas as ilações obtidas através dos instrumentos de investigação, verificamos grandes fragilidades, pelo menos no que se refere à comunidade docente em relação ao tema da inclusão. Revelam algumas dificuldades, de modo geral, em aplicar estratégias, recursos e práticas que sejam capazes de dar resposta às crianças que requeiram medidas mais específicas. Por outro lado, consideramos que a causa desta grande falha no ensino se deva talvez ao facto de a população docente estar um pouco envelhecida, o que indiretamente condiciona a sua formação relativamente a esta temática. No entanto, e não sendo o fator da idade um motivo que limite os docentes a serem eficazes nas suas práticas, julgamos que o importante é mesmo manterem-se

constantemente informados e atualizados, investindo na formação contínua e na formação especializada.

4. Limitações do Estudo

No decorrer de todo o processo de investigação em que é baseado este relatório de estágio, enquanto investigadores, foram sentidas algumas limitações quanto à parte metodológica que, uma vez que contornadas, acabaram por não prejudicar a concretização do mesmo.

Aliadas a essas limitações, estão fatores associados à pandemia provocada pelo Covid-19, que atualmente o mundo ainda atravessa.

Assim sendo, inicialmente o suposto seria, quanto a um dos instrumentos de recolha utilizados, mais propriamente a entrevista, recorrendo a um guião com as perguntas da entrevista e com um gravador de voz, realizá-las pessoalmente às docentes de EPE e 1ºCEB, nas instituições, durante o processo de estágio. O pretendido não foi possível.

Desta forma, foi concebida uma segunda alternativa, sendo sugerido às docentes a hipótese de se realizar as entrevistas via *Zoom*, gravando o ecrã, com a autorização das mesmas, para mais tarde transcrever as suas respostas e analisar os dados obtidos.

Posto isto, após alguma insistência, ambas as docentes afirmaram não ter disponibilidade naquela fase do ano letivo, uma vez que estariam bastante atarefadas.

Assim, a próxima alternativa que restava e de forma a comprometer o mínimo possível a Educadora e Professora de 1ºCEB em questão, foi-lhes proposto que respondessem quando fosse oportuno via e-mail.

Deste modo, foi possível obter resposta das mesmas, apesar de serem poucas desenvolvidas, o que talvez não aconteceria caso fosse realizado oralmente, fosse via presencialmente ou via *Zoom*.

No que concerne às evidências recolhidas em contexto 1ºCEB estas foram mais escassas, no que concerne a incidentes críticos ou registos de observação, uma vez que ao contrário da EPE, a estagiária não ficou colocada numa turma com nenhum aluno que requeresse de medidas seletivas ou adicionais. Por esse motivo, a mesma sentiu-se mais comprometida, na medida foi mais difícil recolher evidências pertinentes e que fizessem sentido para o contexto deste estudo.

Para contrariar esta adversidade, tanto em 1ºCEB como na EPE, foram colocadas em prática várias atividades onde pudemos dinamizar atividades associadas a uma

pedagogia diferenciadora e que dão resposta à pergunta de partida deste relatório de investigação.

Posto isto, consideramos que, apesar de todas as contrariedades referidas, as evidências alcançadas fazem também todo o sentido para o fim que desejamos, tendo enriquecido a parte metodológica do nosso trabalho e contribuído para o nosso enriquecimento.

Não obstante e em modo conclusão, prova-se ainda que fomos competentes na medida em que adaptamos novas estratégias e fomos resilientes, sempre com a foco de trazer para o nosso estudo evidências ricas e pertinentes.

Considerações Finais

Terminada a conceção do presente relatório de investigação, fruto de uma vasta componente teórica, mas também prática, emergem variadas respostas à pergunta de partida sob a qual surge este estudo, nomeadamente *perceber de que modo o Profissional de Educação pode promover uma Educação Inclusiva* nas valências de EPE e 1ºCEB especificamente.

Para além disso, dada a recolha de dados e a conseqüente análise dos mesmos, seja através da componente teórica, seja através da vertente metodológica, a partir de inquéritos, entrevistas, incidentes críticos, reflexões e planificações trazidas pela estagiária e investigadora do estudo, foi passível apurar respostas no que concerne à compreensão do processo de Inclusão na EPE e no 1ºCEB e também no que se refere ao conhecimento, por parte dos docentes, face aos Suportes Legislativos de Apoio à Educação Inclusiva. Percebeu-se ainda da necessidade de identificação de características específicas em crianças/alunos que possam requerer medidas diferenciadas no seu percurso formativo, para proceder à adaptação de conteúdos pedagógicos e metodologias mais assertivas e promotoras do seu sucesso educativo.

Tal como refere Silva (2011), a formação dos profissionais de educação, é vista como um facilitador da inclusão, pois é através dela que estes aprendem a gerir as aprendizagens dos alunos no mesmo espaço, de modo que exista comunicação e, conseqüentemente, todos sejam beneficiados.

Todavia, apesar das limitações mencionadas no ponto anterior, consideramos ter obtido respostas aos objetivos constituintes deste relatório.

Noutro sentido, em modo de reflexão mais pessoal, após a conceção deste longo estudo e considerando que a temática da inclusão gera ainda hoje bastante controvérsias

e reticências, é urgente que não só os docentes, mas sim, o mundo no geral se adapte, convertendo comportamentos repreensivos, desprezíveis ou ignorantes, para atitudes compreensivas, conscientes e humanas.

A inclusão exige que os seus intervenientes sejam dinâmicos e estejam informados, propiciando pensamentos e atitudes coerentes, para que assim façam sentido no seu processo que é o de incluir.

Assim sendo, o conceito de “Escola Inclusiva” remete-nos e enaltece o direito que todas as crianças devem ter em ambiente escolar. Para isso, é fundamental que a escola lhes proporcione um meio calmo, acolhedor, que se molde a cada uma delas e que lhes incite à paz, união e amor entre todos. Em suma, a educação inclusiva coloca a toda a comunidade escolar vários desafios, sendo necessário reforçar a ação das escolas regulares e dos respetivos membros que compõem as equipas pedagógicas.

Costa (2006), citado por Baptista (2013), faz referência ao facto de só haver um único sistema de ensino, o que pode e deve ser vantajoso, em comparação a uma dualidade – regular e especial – mas, para que isso se verifique, existe efetivamente a necessidade de reformulação da formação de todos os professores para que consigam lidar com a diferença no contexto educativo, com vista numa orientação educativa flexível.

Concluindo, de forma a colmatar esta ideia, Baptista (2013), refere ainda que o professor tem um papel determinante na construção de uma escola inclusiva, uma vez que a eficácia da política curricular está dependente do professor que leva as decisões da teoria à prática. Ao longo de todo este processo fomos percebendo a importância da formação inicial e do quanto a realização das unidades curriculares ligadas à prática do ensino supervisionada, nos “formam” e alertam para as questões da educação inclusiva e do quão basilar é considerar cada criança na sua individualidade e no seu ritmo de aprendizagem.

Referências

Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1995). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença

American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5 - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. 5ª Edição. Porto Alegre: Artmed.

Baptista, A. (2013). *Stress e Burnout em Professores de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa.

Bizarro, R. & Braga, F. (2004). *Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras*. Porto: Universidade do Porto.

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Cardoso, C. M. (1996). *Educação multicultural: Percursos para Práticas Reflexivas*. Lisboa: Texto Editora

Carvalho, E. (2011). *Diversidade Cultural: Novos Desafios para a Gestão Escolar*. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0171.pdf>

Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora

Cunha, L. (2007). *Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes*. Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências: Departamento de Estatística e Investigação Operacional. Consultado em: 10/02/2021. Disponível em:

https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1229/1/18914_ULFC072532_TM.pdf

Denzin, N. (1978) *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. (2a ed). New York: Mc Graw-Hill

Direção-Geral da Educação. *Escola Inclusiva*. Consultado em 25/02/2020. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/educacao-inclusiva>

Estrela, M. (2002). *Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais*, *Revista de Educação*, 11 (1), pp. 17-29

Federação Portuguesa de Autismo. *As Perturbações do Espectro do Autismo*. Consultado em 21/07/2020. Disponível em: <https://www.fpda.pt/autismo>

Freire, S. (2008). *Um olhar sobre a inclusão*. Consultado em 21/05/2020. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>

Galego, C. &Gomes, A. (2005) *Emancipação, ruptura e inovação: o focus group como instrumento de investigação*. In *Revista Lusófona de Educação* (Vol 5, pp. 173-184). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas

Gomes, A. (2011). *Análisis e incidencia de los factores de resiliencia en padres y madres com hijos, que bajo el constructo de la diversidad, son etiquetados como discapacitados: Una propuesta de Intervención en el âmbito sociofamiliar*. *Universidad De Jaén*. Consultado em: 22/05/2020. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1474/1/tesedoutoramentoana_gomes.pdf

Gomes, M. H. J. (2013). *A Organização do Trabalho na Pedagogia Diferenciada ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo comparativo entre os modelos pedagógicos High/Scope e Movimento da Escola Moderna*. Tese para obtenção de Grau de Mestre. Universidade Aberta, Portugal.

Gonçalves, A. *Alunos com perturbações do espectro de autismo: intervenção educativa*. Consultado em: 17/07/2020. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3055/Tese%20Mestrado%20Ana%20Sofia%20Gon%C3%A7alves.pdf?sequence=1>

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Malheiros, J. M. (2011). *Promoção da interculturalidade de proximidade*. Lisboa: ACIDI.

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

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um Guia para Professores*. Porto Editora, Lda.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2019). *Manual para a medição da equidade na educação*. Consultado em: 07/02/2021. Disponível em: <https://app.box.com/s/6pijggnsjnpi9v2nob1fr6gnmidf4akb>

Pacheco, N. & Cortesão, L. (1991). *Interculturalismo e realidade portuguesa*. Inovação, 4, 2-3, 33-44.

Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H. Micaelo, M., Reis, M., Saragoça, M., Carvalho, M., Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direção-Geral da Educação

Quivy, R. e Campenheoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Riviére, A. (2001). *Autismo – Orientaciones para la intervención educativa*. Editoria Trotta.

Rodrigues, D. *A Página da Educação* (2007). Consultado em: 13/02/2021. Disponível em: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=166&doc=12283&mid=2>

Rodrigues, D. (2000). *O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível*. Inclusão, 1, 7-13.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). *Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo*. Revista Portuguesa de Educação, pp. 105- 149

Silva, M. (2011). Educação Inclusiva: um novo paradigma de Escola. Revista Lusófona de Educação, 19, 119-134

Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação- Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1994). *Declaração De Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. In conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade (p.1-49). Salamanca: UNESCO. Consultado em: 4/06/2021. Disponível em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)

UNESCO (2016). *Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial*. Relatório da UNESCO. Brasília. UNESCO Brasil. ISBN: 978-85-7652-208-9.

Vasconcelos, C. (2012). *Formação de Professores e Educação Inclusiva: uma perspetiva de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel*. Consultado em: 23/07/2020. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3664/1/TESE%20FINAL%20Cristina%20Vasconcelos.pdf>

Vergara, S. C. (2006) *Métodos de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.

Wing, L. (1996). *The Autistic Spectrum – A Guide for Parents and Professionals*. London: Constable and Company Limited.

Legislação

Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018). *Diário da República, 1ª Série*, 129, p.2918-2919. Consultado em: 24/09/2020 Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>

Anexos

Anexo I- Reflexão sobre a Instituição de Estágio (EPE)

Reflexão Individual: Instituição de Estágio

O presente documento tem por base uma reflexão fundamentada em documentos institucionais do local onde estou atualmente a estagiar em contexto de Educação Pré-Escolar. Os documentos em questão são: o Plano Anual de Atividades, o Regulamento Interno e, por fim, o Projeto Educativo da Instituição.

Depois de analisar o Plano Anual de Atividades, é possível afirmar que, quanto à sua estrutura, se revela devidamente organizado e quanto ao seu conteúdo, este contém o planeamento anual as atividades a serem realizadas em conjunto entre as diferentes salas do pré-escolar. Este documento inclui ainda as inúmeras reuniões de apresentação dos Projetos Curriculares de Sala assim como as reuniões de Informação Pedagógica.

Quanto ao Regulamento Interno verifico a instituição em questão se trata de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sendo caracterizada por ter os seguintes objetivos:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem estar e de segurança;
- h) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, segurando o encaminhamento mais adequado;
- i) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
- j) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo educativo;
- k) Inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde.” (Regulamento Interno, 2019/2020, p. 2, 3)

Este mesmo documento expressa tanto as particularidades da instituição, como os direitos e deveres a ser cumpridos pela mesma, pelas famílias e crianças, resultando assim num bom funcionamento.

Para terminar a análise destes três documentos, quanto ao Projeto Educativo, este alude à localização da instituição e ao historial da mesma, tendo sido fundada no ano de 1959. Acrescenta ainda que se trata uma instituição católica integrada na igreja Diocesana do Porto, fazendo parte da sua missão “promover a inclusão social das famílias e da

comunidade envolvente, priorizando a educação e o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens.” (Projeto Educativo, 2019/2020, p.13). O Projeto Educativo da mesma, consciencializa-nos ainda sobre os Órgãos de Administração e Gestão, sendo esta constituída pela Entidade Titular, Conselho de Administração, Conselho Fiscal, Direção Executiva e Direção Técnica/ Pedagógica sendo as suas atividades educativas a Creche, Pré-Escolar, (salientando-se diversos espaços entre os quais cinco salas de atividades, instalações sanitárias, salão polivalente, parque infantil exterior e recinto desportivo) e ATL. Este estabelecimento abrange várias parcerias nas quais se destacam: o Centro Distrital de Segurança do Porto; a Câmara Municipal de Vila de Nova de Gaia; a Junta de Freguesia de Oliveira do Douro; o Centro de Saúde de Oliveira do Douro; a Escola Superior de Educação Paula Frassinetti; o Ministério de Educação; o CNIS; a UDIPSS Porto e a ISPGAYA. No fim, o documento aborda ainda os pontos fortes e os pontos a melhorar, denominado Diagnóstico Estratégico.

Para concluir, depois de explorar os distintos documentos da instituição acima referidos, considero que seja bastante organizada e bem estruturada, governando-se por diversas normas.

Anexo II- Registo de Incidente Crítico (EPE)

Nome: “Criança R”

Observador: Estagiária (Bárbara Silva)

Local: Sala (Mesa da Modelagem) **Data do Registo:** 22/01/2020

Observação:

A criança estava a brincar na garagem enquanto os colegas brincavam com massa de farinha e plasticina na área da plástica. Posto isto, a estagiária chamou-o para brincar juntos dos colegas e a criança revelou uma certa hesitação e repúdio.

Depois de lhe serem apresentados os diferentes moldes com formas diferentes, a criança decidiu experimentá-los na massa de farinha.



Comentário da Estagiária:

O “R” nunca tinha antes demonstrado interesse por manusear massa de farinha. Até então, sempre revelou repúdio por materiais idênticos, como a plasticina, recordando uma situação em específico em que se manifestou através do vómito.

Fruto da experimentação de várias estratégias, a estagiária resolveu apresentar à criança moldes com diferentes silhuetas, explicando-lhe o animal/objeto que representava cada uma e exemplificando como se trabalhava com o material.

Após uns minutos de observação, a criança começou a brincar com os moldes e, com o incentivo da estagiária, quis experimentá-los na massa de farinha.

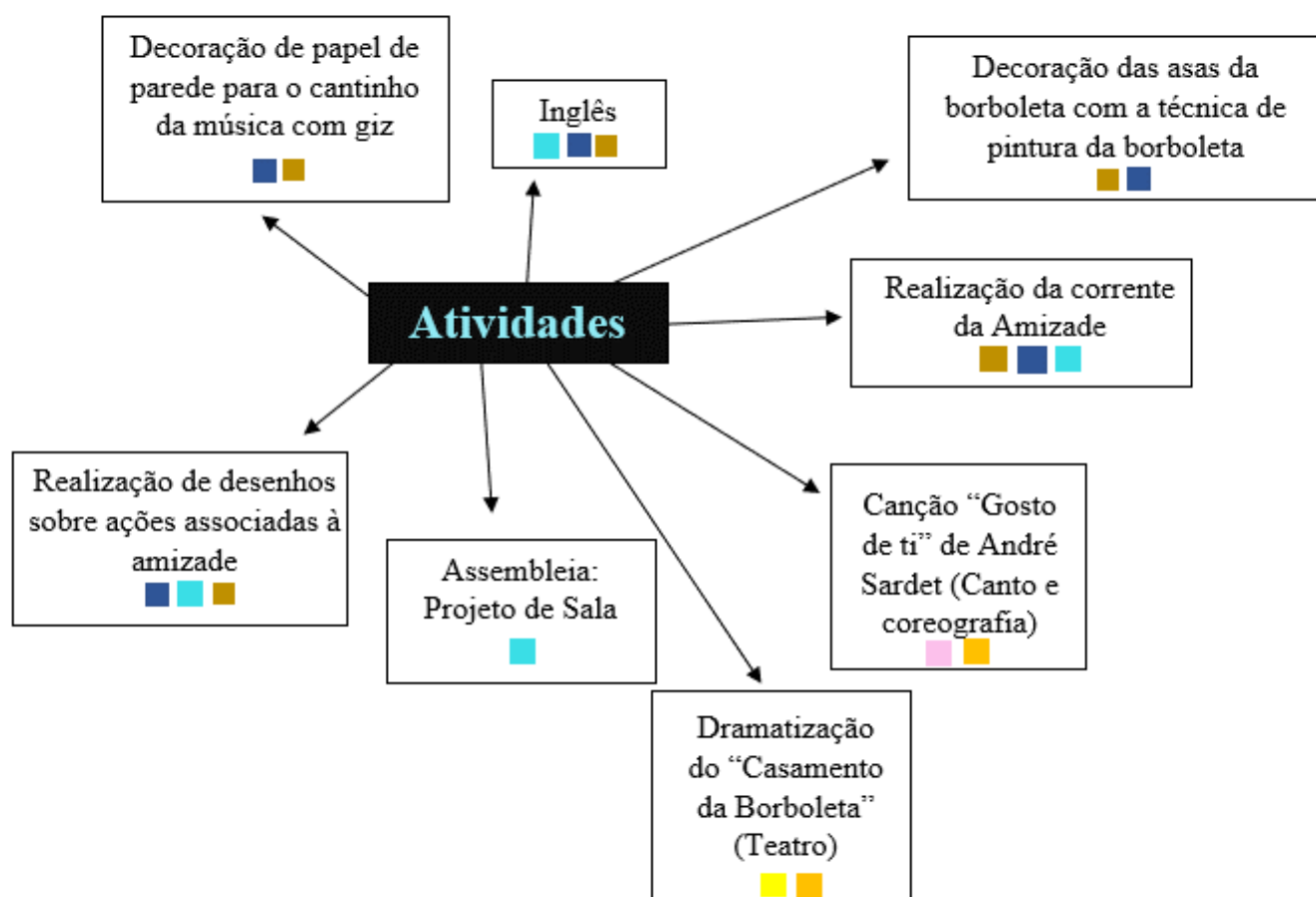
Este acontecimento confirma que, com compreensão e insistência, a criança é capaz de progredir.

Anexo III- Planificação Expressão Motora: Diferenciação Pedagógica (EPE)

	Conteúdo	Organização Didático-Metodológica	Objetivos comportamentais	Recursos	Duração
Parte Inicial	<p><u>Corpo Vivo</u>:</p> <p>- Jogo de corrida</p>	<p><u>Jogo da Estátua</u></p> <p>Ao som do apito, as crianças começam por se dispersar pelo salão. De seguida a estagiária coloca uma música e o intuito é que as crianças corram e dançam livremente enquanto a música está a ser reproduzida. As crianças devem parar em forma de estátua quando a música pausa.</p> <p>*ORGANIZAÇÃO EM GRUPO*</p>	<p><u>A criança deve ser capaz de:</u></p> <p>-Desenvolver a capacidade auditiva;</p> <p>-Parar quando a música estiver em pausa;</p> <p>-Voltar a correr quando a música retomar;</p> <p>- Identificar as partes do corpo com a mão.</p>	<p><u>Humanos:</u></p> <p>- Crianças;</p> <p>- Estagiária.</p> <p><u>Materiais:</u></p> <p>- Apito</p> <p>- Leitor de CD;</p> <p>- CD.</p>	7 min.
Parte Fundamental	<p><u>Jogos de Lateralidade:</u></p> <p>- Jogos para os Membros Inferiores</p>	<p><u>Corrida seguida de chute à baliza</u></p> <p>Divide-se o grupo em duas filas. É pretendido que cada criança de cada equipa, avance em simultâneo com outra da equipa oponente, saltando num só pé indo de encontro às bolas que se encontram ao fundo do salão/campo. Assim que chegarem ao encontro da bola correspondente a cada equipa, é suposto que a chutem para a baliza, permitindo assim à estagiária registar qual o pé dominante para cada criança.</p> <p>*ORGANIZAÇÃO EM GRUPO*</p>	<p><u>A criança deve ser capaz de:</u></p> <p>- Saltar num só pé;</p> <p>- Chutar a bola à baliza.</p>	<p><u>Humanos:</u></p> <p>-Crianças;</p> <p>-Estagiária.</p> <p><u>Materiais:</u></p> <p>- 4 Cones;</p> <p>- 2 bolas.</p>	12 min.
Relaxamento	<p>Relaxar o Corpo dos Praticantes</p>	<p><u>Exercício de Relaxamento</u></p> <p>A estagiária exemplifica vários tipos de alongamentos que as crianças devem imitar (ex.: rotação de ancas, pescoço, pulsos, braços). Por fim, inicia-se a etapa do relaxamento ao som de uma música calma, solicitando às crianças para se deitarem no chão, dispersas pelo espaço e de olhos fechados, exercitando a respiração.</p> <p>*ORGANIZAÇÃO INDIVIDUAL*</p>	<p><u>A criança deve ser capaz de:</u></p> <p>- Aprender a fazer alongamentos;</p> <p>-Relaxar ao som da música calma.</p> <p>- Controlar a inspiração e expiração.</p>	<p><u>Humanos:</u></p> <p>-Crianças;</p> <p>-Estagiária.</p> <p><u>Materiais:</u></p> <p>-Leitor CD;</p> <p>- CD.</p>	5 min.
<p>Bloco temático: Lateralidade</p> <p>Competências Específicas: Descobrir o lado dominante e fortalecer o lado não dominante através de exercícios simétricos</p>					

Anexo IV- Planificação Interdisciplinar: Diferenciação Pedagógica (EPE)

Planificação Grupo 3/4 anos: 11 e 12 de fevereiro de 2020



Anexo V- Reflexão sobre a Inclusão (1ºCEB)

Reflexão Individual: A Inclusão

Sendo a temática da presente reflexão de caráter opcional, considero pertinente abordar um conceito que tenho constatado ao longo dos anos de estágio que tenho frequentado e por ser também um assunto bastante atual, mas controverso em contexto educacional: A Inclusão.

Hodiernamente, na sociedade que nos envolve, sucedem-se determinadas atitudes e comportamentos que conduzem muitas vezes à discriminação de crianças “diferentes” seja na vida social, familiar ou escolar.

No que concerne à inclusão em contexto escolar, esta consiste em acolher todas as crianças/alunos, sem exceção, independentemente da cor, classe social, condições físicas e cognitivas. Assim, devido aos preconceitos, distinções e possível exclusão a que esses indivíduos são alvos, surgem graves consequências e repercussões quer para os próprios, como para a sociedade em que estão inseridos.

Aludindo a questões sociais, um fator envolvente e muito importante quando se fala em Inclusão, é uma “Sociedade Para Todos”. É por cada um de nós que ela é composta e é também a nós, cidadãos, a quem compete usufruir de direitos e cumprir deveres. Desta forma, é nosso dever garantir este direito coletivo.

Para além disto e como referido anteriormente, por ser um assunto que gera ainda hoje e mais do que nunca bastante polémica, alguns pedagogos consideraram importante realizar estudos e investigações nesta área, o que originou um vasto leque de informação recolhida e, conseqüentemente, uma necessidade de confrontar ideias.

Assim, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1994), considera que o

“princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.” (Unesco, 1994, p.11-12).

Para além disso, Costa, A.M. (1999) refere que ao conceito de inclusão está associado o de integração. Aqui clarifica então a integração como um processo através do qual as crianças que têm necessidades de inclusão, recebem um apoio individualizado de forma a poderem participar no programa inalterável da escola. Por outro lado, para o autor, a inclusão é entendida como o esforço reforçado por parte da comunidade escolar para acolher todas as crianças, reestruturando-se de forma a poder dar respostas aos diferentes alunos.

Aqui passa-se de uma perspetiva centrada no aluno para uma perspetiva centrada no currículo e na escola. Esta nova filosofia atribui responsabilidades à escola, assumindo um novo papel, pois compete à escola adaptar-se aos alunos, tendo em conta as suas características.

Sob o meu ponto de vista, sou adepta desta filosofia de Costa (1999) e faço por aplicá-la nas minhas intervenções supervisionadas no meu contexto de estágio.

Esta minha opção, como estagiária e futura docente na área da educação, deve-se ao facto de considerar que a escola é que tem, maioritariamente, o dever de se adaptar aos alunos com que se depara, sendo então capaz de responder às necessidades e interesses de todos e de cada um. Para isso é fulcral uma drástica mudança de atitudes e das práticas educativas de todos os intervenientes nesse contexto.

Para além disto é imprescindível conhecer cada aluno como um ser único, saber das suas potencialidades e limitações, respeitar ritmos e procurar ir ao encontro das suas preferências como forma de os cativar e motivar em todo o seu processo escolar.

Para que tudo isto seja possível de se concretizar é necessário que os docentes, seja em que valência for, estejam preparados, frequentando formações regulares nesta área tão delicada que é a inclusão, de forma a adaptar estratégias inovadoras e técnicas eficazes nas suas práticas para que possam proporcionar a todos os alunos, independentemente dos seus ritmos ou possíveis patologias, de acompanhar o ensino.

Outro fator crucial a ter em conta é a equipa pedagógica, uma vez que devem existir profissionais especializados para lidar com todas as crianças. Para isso, de acordo com Almeida, C. (2012) cabe à equipa multidisciplinar (terapeutas, psicólogos, professores de ensino especial, professores e pais) gerir e adaptar as estratégias que mais se adequam a cada criança.

Em modo conclusão, para que o aluno tire o maior proveito da sua experiência escolar, mais do que tudo, deve haver um trabalho colaborativo. Ou seja, os encarregados

de educação, o docente titular e toda a comunidade educativa envolvida na rotina do aluno devem estar em parceria sempre em prol do sucesso do aluno. Assim, como é referido no Decreto-Lei nº54/2018:

“ em modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão. Para cumprir os objetivos da inclusão, cooperam, de forma complementar e sempre que necessário, os recursos da comunidade, nomeadamente da educação, da formação profissional, do emprego, da segurança social, da saúde e da cultura.” (p.5)

Em modo conclusão, percebemos que o fenómeno inclusivo começa, antes de tudo, na escola, nos professores e nos valores que transmitem aos seus alunos.

Anexo VI- Planificação Interdisciplinar: Diferenciação Pedagógica (1ºCEB)

	Área(s)	Conteúdos de Aprendizagem	Objetivos Essenciais de Aprendizagem	Atividade(s)	Recursos Materiais	Duração
Sexta-Feira	Português	ORALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades. - Expressar opinião partilhando ideias e sentimentos. - Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras. 	Jogo do Abecedário com perguntas	<ul style="list-style-type: none"> - Projetor - Quadro - Letras do Abecedário - Envelopes - Questões 	35'
		LEITURA-ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra. - Nomear, pela sua ordenação convencional, as letras do alfabeto. 			
	GRAMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas. - Fazer concordar o adjetivo com o nome em género. 				
	Matemática	NÚMEROS E OPERAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> - Efetuar contagens progressivas e regressivas, com e sem recurso a materiais manipuláveis. - Reconhecer e memorizar factos básicos da adição e da subtração e calcular com os números inteiros não negativos recorrendo à representação horizontal do cálculo. 			
	Estudo do Meio	GEOMETRIA E MEDIDA	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever figuras planas, identificando as suas propriedades, e representá-las a partir de atributos especificados. 			
		NATUREZA	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer que os seres vivos têm necessidades básicas, distintas, em diferentes fases do seu desenvolvimento. - Reconhecer a existência de diversidade entre seres vivos de grupos diferentes. - Reconhecer as implicações das condições atmosféricas diárias, no seu quotidiano. 			

OPERACIONALIZAÇÃO

A estagiária começa por distribuir um envelope por aluno. Esse envelope será identificado com uma letra do abecedário e terá uma questão, ou de matemática, ou de português ou de estudo do meio, intencionalmente direcionada para o aluno em questão. O intuito aqui é aplicar a diferenciação pedagógica, respeitando as especificidades de cada um e adaptando as questões a cada um deles.

De seguida, começando por um aluno aleatório da sala, a estagiária solicita que o mesmo se dirija ao quadro, leia em voz alta a questão que foi atribuída ao seu envelope, responda à mesma. Por fim, como recompensa, depois de respondido, de acordo com a letra que lhe calhou, o objetivo é, com as letras do abecedário de íman disponibilizadas pela estagiária, a posicionem no sítio certo, no quadro branco.

O objetivo desta atividade, para além de responderem a diferentes questões de diferentes áreas do saber, é que identifiquem a letra em questão e a posicionem corretamente ao longo do alfabeto, levando a que, inconscientemente, saibam todo o alfabeto de cor.

Para facilitar todo o processo, uma vez que a turma é composta por 23 alunos e o abecedário tem 26 letras, a estagiária dirá, de antemão a posição dessas 3 letras restantes, sendo uma no início, outra no meio e no fim. Caso algum aluno falte, coloca mais uma letra.

A atividade termina quando todos os alunos tiverem participado e quando o alfabeto estiver completo.

Anexo VII- Registo Fotográfico de Atividade Interdisciplinar (1ºCEB)

Esquema para os alunos posicionarem o alfabeto (com íman)

B										M										Y
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

Questões interdisciplinares que constarão nos envelopes:

- A- Sou um algarismo e o meu valor é nulo. Quem sou?
- B- Sou o Gustavo. Quantas sílabas tem o meu nome?
- C- Quantos meses tem um ano?
- D- Tenho 5 dezenas e 0 unidades. Quem sou?
- E- Qual é o feminino de rapaz?
- F- Por quantas etapas é composta a vida dos Seres Vivos?
- G- Sou o número que fica entre o 46 e o 48. Quem sou?
- H- Qual é o singular de “bananas”?
- I- Com que valor de “x” se escreve a palavra “táxi”?
- J- Em matemática, qual é o nome do gráfico que é construído só com imagens?
- K- Por quantas sílabas é constituída a palavra “alface”?
- L- Tenho 6 dezenas e 7 unidades, que número sou?
- M- Tenho 4 lados geometricamente iguais? Que figura geométrica sou?
- N- Qual é a estação do ano em que faz muito frio e às vezes neva?
- O- Escreve-se “laite” ou “leite”?
- P- Existem 3 tipos de Seres Vivos: Terrestres e mais?
- Q- Na palavra “tubarão”, qual é o ditongo?
- R- Sou igual a 25-0. Quem sou?
- S- Num segmento de reta, os pontos escrevem-se com letra maiúscula ou minúscula?
- T- Sou um cão, tenho um dono e ele passeia-me todos os dias e ainda me dá banho. Sou um ser vivo doméstico ou selvagem?
- U- Qual é o plural de “azul”?
- V- Qual é o dia da semana anterior ao sábado?
- W- Sou o número anterior ao 99. Quem sou?
- X- Sou uma figura geométrica apenas com 3 lados. Quem sou?
- Y- Sou igual à soma de 5+4. Quem sou?
- Z- Pensa num animal selvagem. Partilha a tua ideia.



Anexo VIII- Valoração do Inquérito por uma Educadora

Cara Docente,

Antes de mais queremos agradecer-lhe a sua disponibilidade em validar este Inquérito por questionário face às questões nele contidas e poder contar com a sua opinião.

O presente Inquérito, intitulado *A Inclusão: A Escola Inclusiva e a Intervenção dos Profissionais de Educação*, surge no âmbito de um Relatório de Investigação de Mestrado em Educação, ao abrigo de evidências recolhidas em diferentes contextos de Estágio, tanto em Educação Pré-Escolar como em 1ºCiclo do Ensino Básico.

O objetivo fulcral desta recolha de dados passa por poder dar resposta à nossa pergunta de partida tentando, desta forma, perceber *de que modo o Profissional de Educação pode promover uma Educação Inclusiva*, neste caso específico, em contexto de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para que possa melhor analisar os indicadores, partilhamos os objetivos de investigação, que passam por: Compreender o processo da Inclusão na Educação Pré-Escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico; Perceber de que forma os docentes têm conhecimentos relativos aos Suportes Legislativos de Apoio à Educação Inclusiva; Questionar a adaptação dos conteúdos pedagógicos às necessidades da criança/aluno; Identificar características específicas em crianças/alunos que possam requerer medidas diferenciadas.

Dada a sua experiência na área, agradecemos desde já a sua prestigiada colaboração.

No fim, preencha, por favor, a seguinte grelha de valoração geral do inquérito:

Valore de 1 a 10 os seguintes aspetos (marque com um "X" a pontuação que corresponde).	ASPETOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Idoneidade e importância dos diferentes blocos propostos										X
	Clareza geral da linguagem utilizada									X	
	Extensão do inquérito no seu conjunto										X
	Facilidade em responder										X
	Apresentação global do inquérito										X
Observações:											

Dimensões e Indicadores	A redação deste item é inteligível	O item é adaptado para valorar o que se pretende	Sugestões
A. Promoção da Inclusão			
A1. A escola promove a inclusão e a participação de toda(o)s a(o)s crianças/alunos.	10	10	
A2. Na sala toda(o)s a(o)s crianças/alunos são valorizada(o)s de igual forma.	10	10	
A3. Os docentes procuram contornar as dificuldades na aprendizagem de toda(o)s a(o)s e de cada um(a) das crianças/alunos.	8	8	Os docentes utilizam estratégias diferenciadas para ultrapassar as dificuldades...
A4. Os docentes planificam/intervém/avaliam em prol das características individuais das crianças/alunos?	10	10	
A5. Nas salas de aulas é promovida a aceitação e a compreensão da diferença pelos docentes.	9	9	Nas salas de aulas ,os docentes promovem a aceitação e a compreensão da diferença.
B. Ação Pedagógica e Recursos			
B1. Os docentes elegem conteúdos pedagógicos que contemplam temáticas promotoras de reflexões e comportamentos inclusivos por parte da(o)s crianças/alunos.	10	10	
B2. Os manuais escolares incluem temáticas reflexivas sobre a inclusão.	10	10	
B3. Os docentes utilizam/elaboram recursos específicos para apoiar a aprendizagem e a participação das crianças/alunos com mais dificuldades.	10	10	
B4. Os recursos da escola são corretamente utilizados de forma a apoiar a inclusão de toda(o)s a(o)s crianças/alunos.	10	10	
B5. As escolas e as salas de aula são espaços pensados para a promoção da diversidade e da inclusão.	8	8	A escola...

C. Conhecimento dos Suportes Legislativos por parte dos Docentes			
C1. As medidas implementadas no Decreto-Lei nº 54/2018 são adequadas e abrangem todos os alunos no processo de aprendizagem.	8	8	As medidas implementadas no Decreto-Lei.. são adequadas e incluem todos os alunos...
C2. O conhecimento dos diferentes Suportes Legislativos permite aos docentes responder à diversidade das crianças/alunos.	8	8	O conhecimento dos diferentes suportes Legislativos permite aos docentes responder às dificuldades...
C3. Os docentes aplicam corretamente as medidas de suporte à inclusão e à aprendizagem.	10	10	
C4. Os professores estão aptos a criar recursos para apoiar a aprendizagem e a participação de todos.	10	10	
C5. A diversidade dos alunos é vista, pelos docentes, como uma mais-valia para o ensino e a aprendizagem.	9	9	... uma mais valia para o processo de ensino-aprendizagem.
D. Identificação de características específicas em crianças/alunos			
D1. Os docentes têm formação adequada no âmbito da inclusão.	10	10	
D2. Os docentes têm competências para identificar características específicas nas dificuldades de desenvolvimento/aprendizagem das diferentes crianças/alunos.	10	10	
D3. Os docentes estão aptos a responder a todas as crianças com características específicas e que requeiram uma intervenção diferenciada.	10	10	
D4. A escola está preparada para acolher alunos com necessidades específicas.	10	10	
D5. A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.	10	10	

Anexo IX- Valoração do Inquérito por uma Professora de 1ºCEB

Cara Docente,

Antes de mais queremos agradecer-lhe a sua disponibilidade em validar este Inquérito por questionário face às questões nele contidas e poder contar com a sua opinião.

O presente Inquérito, intitulado *A Inclusão: A Escola Inclusiva e a Intervenção dos Profissionais de Educação*, surge no âmbito de um Relatório de Investigação de Mestrado em Educação, ao abrigo de evidências recolhidas em diferentes contextos de Estágio, tanto em Educação Pré-Escolar como em 1ºCiclo do Ensino Básico.

O objetivo fulcral desta recolha de dados passa por poder dar resposta à nossa pergunta de partida tentando, desta forma, perceber *de que modo o Profissional de Educação pode promover uma Educação Inclusiva*, neste caso específico, em contexto de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para que possa melhor analisar os indicadores, partilhamos os objetivos de investigação, que passam por: Compreender o processo da Inclusão na Educação Pré-Escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico; Perceber de que forma os docentes têm conhecimentos relativos aos Suportes Legislativos de Apoio à Educação Inclusiva; Questionar a adaptação dos conteúdos pedagógicos às necessidades da criança/aluno; Identificar características específicas em crianças/alunos que possam requerer medidas diferenciadas.

Dada a sua experiência na área, agradecemos desde já a sua prestigiada colaboração.

No fim, preencha, por favor, a seguinte grelha de valoração geral do inquérito:

Valore de 1 a 10 os seguintes aspetos (marque com um "X" a pontuação que corresponde).	ASPETOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Idoneidade e importância dos diferentes blocos propostos										
Clareza geral da linguagem utilizada										X	
Extensão do inquérito no seu conjunto										X	
Facilidade em responder										X	
Apresentação global do inquérito											X
Observações:											

Dimensões e Indicadores	A redação deste item é inteligível	O item é adaptado para valorar o que se pretende	Sugestões
A. Promoção da Inclusão			
A1. A escola promove a inclusão e a participação de toda(o)s a(o)s crianças/alunos.	9	9	
A2. Na sala toda(o)s a(o)s crianças/alunos são valorizada(o)s de igual forma.	9	9	
A3. Os docentes procuram contornar as dificuldades na aprendizagem de toda(o)s a(o)s e de cada um(a) das crianças/alunos.	10	10	
A4. Os docentes planificam/intervém/avaliam em prol das características individuais das crianças/alunos?	10	10	
A5. Nas salas de aulas é promovida a aceitação e a compreensão da diferença pelos docentes.	10	10	
B. Ação Pedagógica e Recursos			
B1. Os docentes elegem conteúdos pedagógicos que contemplam temáticas promotoras de reflexões e comportamentos inclusivos por parte da(o)s crianças/alunos.	9	9	
B2. Os manuais escolares incluem temáticas reflexivas sobre a inclusão.	10	10	
B3. Os docentes utilizam/elaboram recursos específicos para apoiar a aprendizagem e a participação das crianças/alunos com mais dificuldades.	10	10	
B4. Os recursos da escola são corretamente utilizados de forma a apoiar a inclusão de toda(o)s a(o)s crianças/alunos.	10	10	
B5. As escolas e as salas de aula são espaços pensados para a promoção da diversidade e da inclusão.	9	9	

C. Conhecimento dos Suportes Legislativos por parte dos Docentes			
C1. As medidas implementadas no Decreto-Lei nº 54/2018 são adequadas e abrangem todos os alunos no processo de aprendizagem.	10	10	
C2. O conhecimento dos diferentes Suportes Legislativos permite aos docentes responder à diversidade das crianças/alunos.	9	9	
C3. Os docentes aplicam corretamente as medidas de suporte à inclusão e à aprendizagem.	10	10	
C4. Os professores estão aptos a criar recursos para apoiar a aprendizagem e a participação de todos.	10	10	
C5. A diversidade dos alunos é vista, pelos docentes, como uma mais-valia para o ensino e a aprendizagem.	10	10	
D. Identificação de características específicas em crianças/alunos			
D1. Os docentes têm formação adequada no âmbito da inclusão.	10	10	
D2. Os docentes têm competências para identificar características específicas nas dificuldades de desenvolvimento/aprendizagem das diferentes crianças/alunos.	9	9	
D3. Os docentes estão aptos a responder a todas as crianças com características específicas e que requeiram uma intervenção diferenciada.	10	10	
D4. A escola está preparada para acolher alunos com necessidades específicas.	10	10	
D5. A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.	10	10	

Anexo X- Questões do Inquérito por Questionário a Docentes de EPE e 1ºCEB
(*Google Forms*)

Inquérito "A Inclusão: A Escola Inclusiva e a Intervenção dos Profissionais de Educação"

Caro Docente,

Convidamo-lo a responder ao presente Inquérito que surge no âmbito do Relatório de Investigação de Mestrado em Educação nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico.

O objetivo fulcral desta recolha de dados passa por perceber de que modo o Profissional de Educação pode promover uma Educação Inclusiva nas valências acima referidas.

Para fundamentar a abordagem e pertinência dos indicadores patentes ao longo no Inquérito, partilhamos consigo os objetivos investigação: Compreender o processo de Inclusão na Educação Pré-Escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico; Perceber de que forma os docentes têm conhecimentos relativos aos Suportes Legislativos de Apoio à Educação Inclusiva; Questionar a adaptação dos conteúdos pedagógicos às necessidades da criança/aluno; Identificar características específicas em crianças/alunos que possam requerer medidas diferenciadas.

Queremos antecipadamente agradecer a sua disponibilidade realçando que está garantido o anonimato e que a recolha e tratamento dos dados se destina apenas a fins académicos.

Sexo

Feminino

Masculino

Faixa Etária *

Entre os 18-24 anos

Entre os 25-34 anos

Entre os 35-44 anos

Entre os 45-54 anos

Acima dos 55 anos

Habilitações Literárias *

Curso Profissional

Bacharelato

Licenciatura

Pós Graduação

Mestrado

Doutoramento

Outros...

Tendo em conta os objetivos apresentados anteriormente, responda ao presente Inquérito, considerando um mínimo de 1 e um máximo de 5, em que:

1- Discordo Totalmente (DT)

2- Discordo (D)

3- Sem opinião (SO)

4- Concordo (C)

5- Concordo Totalmente (CT)

A4. Os docentes planificam/intervém/avaliam em prol das características individuais das crianças/alunos.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B2. Os manuais escolares incluem temáticas reflexivas sobre a inclusão. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

C3. Os docentes aplicam corretamente as medidas de suporte à inclusão e à aprendizagem.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B1. Os docentes elegem conteúdos pedagógicos que contemplam temáticas promotoras de reflexões e comportamentos inclusivos por parte das crianças/alunos.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D5. A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A1. A escola promove a inclusão e participação de todas as crianças/alunos. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

C1. As medidas implementadas no Decreto-Lei nº 54/2018 são adequadas e incluem todos os alunos no processo de aprendizagem.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D3. Os docentes estão aptos a responder a crianças com características específicas e que requiram uma intervenção diferenciada.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A2. Na sala todas as crianças/alunos são valorizadas/os de igual forma. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A3. Os docentes utilizam estratégias diferenciadas para ultrapassar as dificuldades na aprendizagem de todas e cada uma das crianças/alunos.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

C4. Os professores/educadores estão aptos a criar recursos para apoiar a aprendizagem e a participação de todos.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

C5. A diversidade de alunos é vista pelos docentes como uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B3. Os docentes recorrem a recursos específicos para apoiar a aprendizagem e a participação das crianças/alunos com mais dificuldades.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D1. Os docentes têm formação adequada no âmbito da inclusão. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B5. As atividades realizadas através de sessões/aulas síncronas são pensadas de forma a incluir todos os alunos.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D2. Os docentes têm competências para identificar características específicas nas dificuldades de desenvolvimento/aprendizagem das diferentes crianças/alunos.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A5. No regime de ensino à distância, através de sessões/aulas síncronas, os docentes preocupam-se em incluir todas as crianças/alunos no processo de aprendizagem.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

C2. O conhecimento dos diferentes Suportes Legislativos permite aos docentes responder às dificuldades de todas as crianças/alunos.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D4. A escola está preparada para acolher alunos com necessidades específicas. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Agradecemos a sua prestigiada colaboração!

Anexo XI- Comunicado sobre o Inquérito para Docentes através da plataforma social *Facebook*

Boa tarde a todos(as),
Sou aluna de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico e venho por este meio solicitar a todas(os) Educadores (as) e Professores(as) deste grupo que respondessem ao seguinte inquérito "A Inclusão: A Escola Inclusiva e a Intervenção dos Profissionais de Educação", que serve como objeto de estudo no meu Relatório de Investigação.
É importante destacar que o anonimato é garantido assim como a recolha de dados se destina apenas a fins aca... Ver mais

Inquérito "A Inclusão: A Escola Inclusiva e a Intervenção dos Profissionais de Educação"

Caro Docente,


Convidamo-lo a responder ao presente Inquérito que surge no âmbito do Relatório de Investigação de Mestrado em Educação nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico.

O objetivo fulcral desta recolha de dados passa por perceber de que modo o Profissional de Educação pode promover uma Educação Inclusiva nas valências acima referidas.

Para fundamentar a abordagem e pertinência dos indicadores patentes ao longo do Inquérito, partilhamos consigo os objetivos de investigação: Compreender o processo de Inclusão na Educação Pré-Escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico; Perceber de que forma os docentes têm conhecimentos relativos aos Suportes Legislativos de Apoio à Educação Inclusiva; Questionar a adaptação dos conteúdos pedagógicos às necessidades da criança/aluno; Identificar características específicas em criança/s/alunos que possam requerer medidas diferenciadas.

Queremos antecipadamente agradecer a sua disponibilidade realçando que está garantido o anonimato e que a recolha e tratamento dos dados se destina apenas a fins académicos.

© Documento

DOCS.GOOGLE.COM 

Inquérito "A Inclusão: A Escola Inclusiva e a Intervenção dos Profissionais de Educação"

i

Anexo XII- Guião da Entrevista

"A Inclusão: A Escola Inclusiva e a Intervenção dos Profissionais de Educação"

Convidamo-la a responder à presente entrevista que surge no âmbito do Relatório de Investigação de Mestrado em Educação nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico.

O objetivo fulcral desta recolha de dados passa por perceber de que modo o Profissional de Educação pode promover uma Educação Inclusiva em contexto de Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico.

Para fundamentar a abordagem e pertinência dos indicadores patentes ao longo da Entrevista, partilhamos consigo os objetivos de investigação: Compreender o processo de Inclusão na Educação Pré-Escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico; Perceber de que forma os docentes têm conhecimentos relativos aos Suportes Legislativos de Apoio à Educação Inclusiva; Questionar a adaptação dos conteúdos pedagógicos às necessidades da criança/aluno; Identificar características específicas em crianças/alunos que possam requerer medidas diferenciadas.

Por fim, queremos antecipadamente agradecer a sua disponibilidade realçando que está garantido o anonimato e que a recolha e tratamento dos dados se destina apenas a fins académicos.

- 1. Quais são as suas Habilitações Literárias?**
- 2. Tem formação adequada no âmbito da inclusão?**
- 3. Admite que possui competências para identificar características específicas nas dificuldades de desenvolvimento/aprendizagem das diferentes crianças/alunos?**
- 4. Promove momentos de inclusão e participação de todos os alunos/crianças?**
- 5. As suas planificações, intervenções e avaliações são baseadas nas características individuais das crianças/alunos que tem atualmente no seu grupo/turma?**

- 6. Existem recursos na escola de forma a apoiar a inclusão de todas as crianças/alunos?**
- 7. Sente-se capaz de responder a crianças com características específicas e que requeiram uma intervenção diferenciada?**
- 8. A diversidade de alunos é vista pelos docentes como uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem? Por que motivo?**
- 9. Recorre a recursos específicos para apoiar a aprendizagem e a participação das crianças/alunos com mais dificuldades?**
- 10. No regime de ensino à distância, através de sessões/aulas síncronas, foi capaz de incluir todas as crianças/alunos no processo de aprendizagem? Se sim, de que forma? Se não, porquê?**
- 11. A escola está preparada para acolher alunos com necessidades específicas?**

Obrigada pela sua prestigiada atenção!

Anexo XIII- Entrevista à Educadora

Cara Docente,

Convidamo-la a responder à presente entrevista que surge no âmbito do Relatório de Investigação de Mestrado em Educação nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico.

O objetivo fulcral desta recolha de dados passa por perceber **de que modo o Profissional de Educação pode promover uma Educação Inclusiva** em contexto de **Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico**.

Para fundamentar a abordagem e pertinência dos indicadores patentes ao longo da Entrevista, partilhamos consigo os objetivos de investigação: Compreender o processo de Inclusão na Educação Pré-Escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico; Perceber de que forma os docentes têm conhecimentos relativos aos Suportes Legislativos de Apoio à Educação Inclusiva; Questionar a adaptação dos conteúdos pedagógicos às necessidades da criança/aluno; Identificar características específicas em crianças/alunos que possam requerer medidas diferenciadas.

Por fim, queremos antecipadamente agradecer a sua disponibilidade realçando que está garantido o anonimato e que a recolha e tratamento dos dados se destina apenas a fins académicos.

1. Quais as suas Habilitações Literárias?

R: Licenciatura em Educação Pré-escolar

2. Possui formação adequada no âmbito da inclusão?

R: Não.

3. Admite que possui competências para identificar características específicas nas dificuldades de desenvolvimento/aprendizagem das diferentes crianças/alunos?

R: Algumas.

4. Promove momentos de inclusão e participação de todos os alunos/crianças?

R: Tento sempre fazer atividades para que todos possam participar, independentemente das suas características.

5. As suas planificações, intervenções e avaliações são baseadas nas características individuais das crianças/alunos que tem atualmente no seu grupo/turma?

R: Sim.

6. Existem recursos na escola de forma a apoiar a inclusão de todas as crianças/alunos?

R: Existem poucos recursos, principalmente recursos humanos.

7. Sente-se capaz de responder a crianças com características específicas e que queiram uma intervenção diferenciada?

R: Algumas vezes consigo.

8. A diversidade de alunos é vista pelos docentes como uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem? Por que motivo?

R: Sim. Cada criança com as suas diferentes características faz com que todas as outras crianças experienciem situações diversas.

9. Recorre a recursos específicos para apoiar a aprendizagem e a participação das crianças/alunos com mais dificuldades?

R: Sim, alguns materiais específicos.

10. No regime de ensino à distância, através de sessões/aulas síncronas, foi capaz de incluir todas as crianças/alunos no processo de aprendizagem? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

R: Sim. Tentando realizar atividades de acordo com as suas faixas etárias, interesses e necessidades.

11. A escola está preparada para acolher alunos com necessidades específicas?

R: Considero que não. Devido a falta de recursos humanos, materiais e formação específica.

Anexo XIV- Entrevista à Professora de 1ºCEB

Cara Docente,

Convidamo-la a responder à presente entrevista que surge no âmbito do Relatório de Investigação de Mestrado em Educação nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico.

O objetivo fulcral desta recolha de dados passa por perceber **de que modo o Profissional de Educação pode promover uma Educação Inclusiva** em contexto de **Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico**.

Para fundamentar a abordagem e pertinência dos indicadores patentes ao longo da Entrevista, partilhamos consigo os objetivos de investigação: Compreender o processo de Inclusão na Educação Pré-Escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico; Perceber de que forma os docentes têm conhecimentos relativos aos Suportes Legislativos de Apoio à Educação Inclusiva; Questionar a adaptação dos conteúdos pedagógicos às necessidades da criança/aluno; Identificar características específicas em crianças/alunos que possam requerer medidas diferenciadas.

Por fim, queremos antecipadamente agradecer a sua disponibilidade realçando que está garantido o anonimato e que a recolha e tratamento dos dados se destina apenas a fins académicos.

1. Quais as suas Habilitações Literárias?

R: Mestrado em Organização e Desenvolvimento Curricular em Educação.

Mestrado em Educação Especial

Doutoramento em Ciências da Educação (2º ano).

2. Possui formação adequada no âmbito da inclusão?

R: Sim.

3. Admite que possui competências para identificar características específicas nas dificuldades de desenvolvimento/aprendizagem das diferentes crianças/alunos?

R: Sim.

4. Promove momentos de inclusão e participação de todos os alunos/crianças?

R: Sim.

5. As suas planificações, intervenções e avaliações são baseadas nas características individuais das crianças/alunos que tem atualmente no seu grupo/turma?

R: Sim.

6. Existem recursos na escola de forma a apoiar a inclusão de todas as crianças/alunos?

R: Sim.

7. Sente-se capaz de responder a crianças com características específicas e que requirem uma intervenção diferenciada?

R: Sim.

8. A diversidade de alunos é vista pelos docentes como uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem? Por que motivo?

R: Pessoalmente concordo que seja uma mais-valia, pois o professor e a turma acabam por ficar com mais aprendizagens enriquecedoras. Os alunos ficam preparados, pois sabem lidar com a diversidade que acabam por encontrar ao longo da vida.

9. Recorre a recursos específicos para apoiar a aprendizagem e a participação das crianças/alunos com mais dificuldades?

R: Sim.

10. No regime de ensino à distância, através de sessões/aulas síncronas, foi capaz de incluir todas as crianças/alunos no processo de aprendizagem? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

R: Sim, articulava atividades de forma que o aluno conseguisse participar e manter-se focado na aula. Utilizava linguagem simples, recurso a vídeos, PowerPoint, jogos...

11. A escola está preparada para acolher alunos com necessidades específicas?

R: Sim