

Julho 2024

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

EDUCAÇÃO PARA TODOS: VALORIZANDO A DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

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

DE

Ana Rita Ferreira de Castro

ORIENTAÇÃO

Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes



PAULA
FRASSINETTI

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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



**EDUCAÇÃO PARA TODOS:
VALORIZANDO A DIVERSIDADE NO
AMBIENTE ESCOLAR**

Ana Rita Ferreira de Castro

Porto

2024

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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



Relatório de investigação apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para a obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Mestranda: Ana Rita Ferreira de Castro

Orientadora: Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes

Porto

2024

RESUMO

Este relatório de estágio foi desenvolvido durante o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e tenciona abordar a ideologia baseada na perceção de que a educação inclusiva contempla a diversidade de todas as crianças em ambiente escolar. Para isto, inicialmente, foi necessário definir os objetivos para este tema, que são, essencialmente: compreender os princípios e orientações de uma Educação Inclusiva; conhecer os Suportes Legislativos para a promoção de uma Educação Inclusiva e entender as representações dos docentes sobre o perfil para se ser um professor inclusivo.

Posteriormente, segue-se a clarificação mais teórica acerca da educação inclusiva aliada à educação especial, onde serão imprescindíveis a comparação e a representação que os educadores da Educação Pré-escolar e os professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico têm sobre o assunto.

O presente relatório de estágio, apresenta uma metodologia de carácter misto, cujos instrumentos incidiram, para além dos registos de observação, planificações e reflexões da prática de ensino supervisionada, num inquérito por questionário e numa entrevista, com o intuito de perceber as perceções dos educadores da Educação Pré-escolar e dos professores do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, face aos objetivos anteriormente referidos.

O estudo deste relatório revelou que muitos professores se encontram menos preparados para promover uma educação inclusiva, indicando a necessidade de melhorar a formação. A maioria acredita que a inclusão deve considerar a diversidade de todas as crianças, exigindo um ambiente acolhedor e suporte individualizado. Todos os professores devem ser adaptáveis e colaborar com colegas de educação especial. A formação contínua é essencial. As limitações incluem o tamanho da amostra e a natureza transversal do estudo, mas os métodos utilizados forneceram uma visão abrangente.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Educação Especial, Crianças, Formação de professores.

ABSTRACT

This internship report was developed during the Master's in Preschool Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and aims to address the ideology based on the perception that inclusive education encompasses the diversity of all children in the school environment. To achieve this, it was initially necessary to define the objectives for this theme, which are essentially: understanding the principles and guidelines of Inclusive Education; knowing the Legislative Supports for promoting Inclusive Education and understanding the representations of teachers about the profile of an inclusive teacher.

Subsequently, a more theoretical clarification about inclusive education allied with special education follows, where the comparison and representation that Preschool educators and 1st Cycle Basic Education teachers have on the subject will be indispensable.

This internship report presents a mixed-methods methodology, whose instruments included, in addition to observation records, planning, and reflections on supervised teaching practice, a questionnaire survey and an interview, aiming to understand the perceptions of Preschool educators and 1st Cycle Basic Education teachers concerning the previously mentioned objectives.

The study in this report revealed that many teachers feel less prepared for inclusive education, indicating the need to improve training. The majority believe that inclusion should consider the diversity of all children, requiring a welcoming environment and individualized support. All teachers must be adaptable and collaborate with special education colleagues. Continuous training is essential. The limitations include the sample size and the cross-sectional nature of the study, but the methods used provided a comprehensive view.

Keywords: Inclusive Education, Special Education, Children, Teacher training.

AGRADECIMENTOS

A concretização deste relatório de estágio foi possível com a ajuda de pessoas que me acompanharam ao longo da minha vida acadêmica.

Gostaria de expressar a minha gratidão a todos que me apoiaram ao longo desta jornada acadêmica.

Agradeço aos meus professores, colegas, amigos pelo incentivo constante, pela sabedoria e pela alegria e leveza compartilhada.

Agradeço à minha família pelo apoio emocional que me proporcionaram.

Agradeço à minha orientadora que me guiou com paciência e dedicação.

Agradeço à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e, acima de tudo, às Irmãs Doroteias que me acompanharam e tornaram tudo mais fácil.

Cada um de vós teve um papel fundamental na minha formação e no meu crescimento pessoal e profissional.

Muito obrigado por acreditarem em mim e por me ajudarem, na retaguarda, a alcançar os meus objetivos!

A todos, um grande obrigada!

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

DL – Decreto-lei

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

IPI – Intervenção Precoce na Infância

IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social

MEC – Ministério da Educação

PASEO – Perfil dos Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA – Perturbação de Espectro Autismo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

SNIPI – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

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

ÍNDICE GERAL

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS	VI
ÍNDICE GERAL	VII
ÍNDICE DE FIGURAS	IX
ÍNDICE DE TABELAS	X
ÍNDICE DE ANEXOS	XI
ÍNDICE DE APÊNDICES	XII
INTRODUÇÃO	13
PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1. Educação inclusiva.....	16
1.1. Princípios Fundamentais para uma Educação Inclusiva	18
1.2. Suportes legislativos da Educação Inclusiva.....	21
1.3. Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva	25
2. Educação Especial.....	27
3. Diversidade das crianças em sala	30
3.1. Estigma e diferenças	32
4. O papel do professor inclusivo	34
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	37
1. Metodologia.....	38
1.1. Pergunta de Partida	39
2. Contextualização das instituições da Prática de Ensino Supervisionada	40
2.1. Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar I – Sala	
Mista	40
2.1.1. Enquadramento da instituição e caracterização do grupo...40	

2.2.	Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico I –	
2.º ano	42
2.2.1.	Enquadramento da instituição e caracterização do grupo....	42
2.3.	Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar II – Sala	
Mista	43
2.3.1.	Enquadramento da instituição e caracterização do grupo.....	43
2.4.	Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico I –	
4.º ano	45
2.4.1.	Enquadramento da instituição e caracterização do grupo.....	45
3.	Instrumentos de Recolha de Dados.....	47
3.1.	Inquérito por Questionário.....	48
3.2.	Entrevista.....	50
	PARTE III - ANÁLISE DE DADOS.....	51
1.	Intervenção na Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar	
e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....		52
2.	Análise de dados do Inquérito por Questionário e da Entrevista.....	54
3.	Discussão dos resultados.....	68
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	76
	ANEXOS.....	81
	APÊNDICES.....	91

ÍNDICE DE FIGURAS

Imagem 1: Inquérito na plataforma	49
Imagem 2: Número de respostas ao inquérito	54

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Género dos Inquiridos	55
Gráfico 2: Idade dos Inquiridos	56
Gráfico 3: Formação Académica dos Inquiridos	56
Gráficos 4: Anos de Serviço e Atividade Profissional dos Inquiridos	57
Gráfico 5: Valência dos Inquiridos.....	58
Gráfico 6: Formação Geral de Docentes	58
Gráfico 7: Gestão de Sala de Aula	60

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Dimensões do Inquérito	49
--	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Esquema Geral da Investigação.....	81
Anexo 2: Processo de Validação do Questionário por especialistas	84
Anexo 3: Resultado da Validação do Questionário por especialistas	86
Anexo 4: Estrutura da Entrevista	87
Anexo 5: Respostas da Entrevista	90

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice: Instrumentos utilizados na Prática de Ensino Supervisionada.....	102
--	-----

INTRODUÇÃO

Durante a realização do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, foi desenvolvido este relatório de estágio com o intuito de perceber, através das representações dos docentes, se *o ambiente escolar valoriza a diversidade na promoção de uma Educação para Todos*, ou seja, se as respostas educativas a todas as crianças estão sobre a égide de uma educação inclusiva.

Os objetivos deste relatório são, essencialmente, compreender os princípios e orientações de uma Educação Inclusiva; conhecer os Suportes Legislativos para a promoção de uma Educação Inclusiva e entender as representações dos docentes sobre o perfil para se ser um professor inclusivo.

Este relatório emergiu da Prática de Ensino Supervisionada (PES) durante os anos letivos 2022/2023 e 2023/2024, no mestrado que engloba a educação Pré-escolar e o ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo deste processo, foi fundamental refletir sobre a prática e a profissionalidade docente aliada à investigação, pois é a partir da metodologia escolhida que se irá fundamentar e confirmar o percurso.

O relatório de estágio está dividido em partes lógicas para ajudarem a esclarecer o processo. Primeiramente o enquadramento teórico, onde se procurou explorar dados para auxiliar nas respostas que se procuravam a partir da questão de partida. A informação foi assim obtida através da vivência nos contextos e de várias pesquisas bibliográficas, de forma que se compreendesse a temática em si. Desta forma, o enquadramento teórico aborda o que se entende por Educação Inclusiva; a diversidade das crianças em sala e o papel do professor inclusivo em saber lidar com essa mesma diversidade. Também se estruturou o enquadramento empírico, onde se define a metodologia utilizada, a comprovação da prática por meio da experimentação e/ou observação dos contextos, a definição dos instrumentos para a coleta de dados em campo, a análise e o tratamento dos dados recolhidos através da relação com os objetivos traçados.

O término deste relatório dá-se tecendo as considerações finais de todo o processo formativo aqui retratado, fazendo referência às principais aprendizagens, conclusões assim como, às limitações que surgiram na elaboração do mesmo.

Serão ainda apresentadas as referências que sustentaram tanto a parte teórica como a parte metodológica, assim como os anexos finais, que têm como objetivo ressaltar as evidências e auxiliar as afirmações que foram referenciadas no documento.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Educação inclusiva

Portugal como estado integrador da Europa deve garantir o direito à educação consagrado na *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia*. Contudo, para esta norma ser viável, é imprescindível que o conceito de escola inclusiva seja indissociável do sistema educativo. “A educação inclusiva constitui-se como um projeto em constante construção de uma escola que aposta em educar na e para a diversidade, garantindo aos estudantes o acesso a uma instituição potenciadora de sucesso escolar” (Ainscow, 1999; Rodrigues, 2000, p.51). “A implementação deste projeto requisita à escola a capacidade de se compor no sentido da mobilização de meios e de estratégias diversificadas de ensino capazes de suportar com equidade a participação e aprendizagem de todos” (Sasaki, 1997, p.88).

Esta perspetiva e a necessidade de se assegurar uma escola obrigatória e de qualidade, fez com que o governo português criasse políticas públicas relativas às decisões de gestão curricular, como por exemplo, a concessão de “uma escola inclusiva, onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal, económica e/ou social, encontram respostas que lhes possibilita a obtenção de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (Decreto-lei n.º 54/2018).

Algumas condições podem originar barreiras a esta implementação, pois “(...) a postura e as crenças dos diversos integrantes do meio educacional, podem, por vezes, ser opostas aos critérios que se pretendem executar” (Avramidis & Norwich, 2002), assim como “(...) o défice de formação e de competências que simplifiquem a implementação desses mesmos princípios” (Forlin, 2006, p.63), podem representar entraves ao progresso dos sistemas inclusivos.

Tendo esta perspetiva como base, compreendemos o papel fundamental que os docentes têm, onde a sua formação contínua é essencial para a implementação de práticas inclusivas, sendo isto uma peça extremamente importante para o desenvolvimento das competências dos alunos, independentemente das suas especificidades.

Além do que foi enunciado, outro fator que também poderá constituir um impedimento à educação inclusiva, é a abstração do conceito. Segundo Rodrigues (2000), “(...) em 2015, o Ministério da Educação (MEC) e a Organização das Nações Unidas

para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) contrataram Rodrigo Hübner Mendes para a produção de uma pesquisa sobre a criação da concepção de Educação Inclusiva, sob o ponto de vista da sociedade civil.” (p.9)

Assim sendo, o presente relatório de estágio assume a definição enunciada por Rodrigues (2000) para sustentar a perspectiva referente à educação inclusiva, sendo que esta

(...) assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos (...) 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-lhes um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade. (p.10)

A conclusão que se retira do mesmo estudo é que, de certa forma, não há um único sentido. Decerto, o que há, são várias definições que possuem algo em comum, que é, maioritariamente, *a educação ser um direito de todos e para todos*. Mendes (2015), afirma que,

(...) a implementação desse direito deve contemplar três fatores que o qualificam e o sustentam. O primeiro é a garantia de convívio, a interação do estudante com deficiência com o restante da comunidade escolar, na medida em que essa interação é um ponto fulcral para que o aluno seja desafiado e possa desenvolver o máximo das suas capacidades. O segundo fator é a garantia de acesso ao mesmo conhecimento, ou seja, ao mesmo currículo. O facto de um estudante ter uma deficiência não pode servir de justificação para que ele seja privado do conteúdo na sua íntegra, mesmo que isso envolva flexibilizações ou diversificações de estratégias pedagógicas. O terceiro fator é a existência de altas expectativas para todos os alunos, independentemente das suas particularidades. (p.23)

A Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), por sua vez afirma que,

(...) a Educação Inclusiva, ou seja, o direito de todas as crianças, independente dos problemas ou deficiência que possuam, frequentarem as escolas da sua área – as mesmas escolas para onde iriam se não tivessem qualquer problema ou deficiência – e o conseqüente direito de viverem na sua família, de participarem na sua comunidade, de conviverem com os seus vizinhos, é, antes de mais, uma questão dos direitos humanos. Decorre diretamente da primeira frase da Declaração Universal dos Direitos do Homem. *Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos*. (p.25)

Uma instituição inclusiva tem de ser capaz de conseguir acolher todas as crianças e pensar em cada uma conforme as suas características. Precisa de ser uma escola que

consegue a equidade de oportunidades e, acima de tudo, que saiba diversificar as estratégias para cada criança.

É imprescindível elucidar que estas expectativas e ambições devem andar lado a lado com as diferenças de cada aluno, ou seja, as estratégias devem ser direcionadas para cada um, daí reforçarmos a importância da diferenciação pedagógica. Se não tivermos este cuidado, estar-se-ia simplesmente a retirar o brilho autêntico de cada criança e aluno, aqueles talentos que podem passar despercebidos e as oportunidades cada vez mais escassas. De acordo com Bill Henderson (2011), “(...) ainda que aceitemos as variações contextuais, essas variáveis não devem ser utilizadas como desculpa para não promovermos inclusão com altas expectativas para todos”. (p. 46)

1.1. Princípios Fundamentais para uma Educação Inclusiva

A educação é um direito universal. Além disso, uma criança, enquanto ser de pleno direito, agrega um melhor desempenho a nível escolar e pessoal em ambiente educativo se a educação for de qualidade. E para que esse direito seja de todos e de cada um, falar sobre educação inclusiva é bastante significativo.

O atual Regime Jurídico da Educação Inclusiva, Decreto-lei n.º 54, é um documento normativo relacionado à educação, onde estão claramente plasmados princípios de extrema importância, como:

1. *Educabilidade Universal*: Este princípio refere-se à crença de que todas as pessoas têm a capacidade de aprender e se desenvolver, independentemente das suas origens, capacidades ou circunstâncias. Reconhece-se que cada criança tem o direito à educação e que é dever do sistema educacional proporcionar oportunidades de aprendizagem a todos, independentemente das suas diferenças.
2. *Personalização*: A personalização da educação reconhece que os alunos têm necessidades, interesses e estilos de aprendizagem diferentes. Este princípio promove a adaptação do ensino e dos recursos educacionais para atender às necessidades individuais de cada aluno, visando maximizar o seu potencial de aprendizagem.

3. *Flexibilidade*: A flexibilidade no contexto educacional refere-se à capacidade de adaptar os métodos de ensino, os currículos e os ambientes de aprendizagem para responder às mudanças nas necessidades dos alunos e nas exigências da sociedade. Isso pode incluir a oferta de diferentes modalidades de educação, como educação à distância, programas de ensino alternativo ou opções de aprendizagem personalizadas.
4. *Equidade*: O princípio da equidade na educação defende que todos os alunos devem ter acesso a oportunidades educacionais de qualidade, independentemente da sua origem socioeconômica, gênero, etnia, religião ou qualquer outra característica pessoal. Pretende-se reduzir as disparidades no acesso e na qualidade da educação, garantindo que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de sucesso acadêmico.
5. *Autodeterminação*: Este princípio reconhece a importância de capacitar os alunos para assumirem responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. Promove a autonomia, a autoconfiança e a capacidade dos alunos de definirem e alcançarem os seus objetivos educacionais, encorajando a autorregulação e o pensamento crítico.
6. *Envolvimento Parental*: Reconhece-se a influência significativa que os pais e encarregados de educação têm no sucesso educacional dos alunos. Este princípio defende uma parceria entre a escola, os pais e a comunidade, com o objetivo de promover um ambiente de apoio e colaboração que contribua para o sucesso acadêmico e o bem-estar dos alunos.
7. *Interferência Mínima*: Refere-se à ideia de que a intervenção do sistema educacional na vida dos alunos deve ser limitada ao necessário para garantir a equidade, o acesso e a qualidade da educação. Reconhece-se a importância de respeitar a autonomia individual dos alunos, das famílias e das comunidades, evitando intervenções excessivas ou desnecessárias.

Mudar o espaço escolar e tornar o ambiente escolar, um sítio agradável e acolhedor para todas as crianças, é fundamental, visto que, grande parte das mesmas está na instituição imenso tempo, sendo, por vezes, como uma segunda casa. Experienciar a inclusão é o passo mais próximo da convivência com a diferença. Todos devem ter uma educação de qualidade e adaptável a cada dificuldade. E isto que se fala, vai muito além de rampas de acesso, ou até mesmo uma cadeira adaptada nas escadas da escola, por exemplo.

A educação inclusiva ambiciona proporcionar equidade nas diversas formas de aprendizagem, a fim de todos os alunos estarem realizados e felizes. Quando se fala em equidade, fala-se de justiça, imparcialidade e igualdade na distribuição de recursos, oportunidades ou tratamento. Enquanto a igualdade pretende tratar todos de maneira idêntica, a equidade busca garantir que todos tenham acesso às mesmas oportunidades e recursos, reconhecendo que as necessidades e circunstâncias de cada criança/pessoa podem ser diferentes. Isto significa dar a cada um o que ele precisa para ter as mesmas oportunidades de sucesso e prosperidade, independentemente das suas características pessoais.

Desta forma, todo este exercício e prática possibilita a todos os estudantes uma convivência harmoniosa e respeitadora de tudo o que possa ser visto como diferente.

É certo que parece que se está a enunciar só pessoas com deficiências ou de crianças em risco, no entanto, a educação inclusiva hospeda todas as desigualdades, quer de género, etnia, culturas e até de classe social.

Neste sentido, a educação inclusiva mostra-se capaz e digna da aceitação de todas as crianças, independentemente da condição de cada uma. Esta abordagem faz com que este ambiente escolar seja diversificado e de grande qualidade para todos. Rodrigues (2000) afirma que “(...) 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, as crianças têm a possibilidade de aprender juntas, essencialmente ao nível das competências transversais, e de vivenciar a diversidade. Além disso, é a altura ideal para retirar o estereótipo de que ser diferente é mau ou é um impedimento para algo.

Esta diversidade desenvolve imensas capacidades para as crianças, incluindo a empatia que tanto é necessária no mundo de hoje.

Posto isto, há cinco pilares, descritos no Manual de Apoio à Prática (2018), que dão rumo ao que a inclusão numa escola deve respeitar. Estes princípios são de extrema importância para os educadores e professores, que devem colmatar estes obstáculos e enaltecer estes pilares para efetivar a inclusão nos contextos educativos. São eles:

1. Todas as pessoas têm o direito ao acesso à educação de qualidade na escola e de atendimento especializado complementar, de acordo com suas especificidades.
2. Todas as pessoas aprendem, sejam quais forem as particularidades intelectuais, sensoriais e físicas do estudante, partimos da premissa de que todos têm potencial de aprender e ensinar.
3. O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular, pois as necessidades educacionais e o desenvolvimento de cada estudante são únicos.
4. O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos, e a experiência de interação entre pessoas diferentes é fundamental para o pleno desenvolvimento de qualquer pessoa.
5. A educação inclusiva diz respeito a todos, uma vez que a diversidade é uma característica inerente a qualquer ser humano. (p.54)

Estes são pilares fundamentais que todas as escolas têm de se centrar, de forma que todas as crianças e alunos se sintam bem, acolhidos e acima de tudo, felizes e sem preocupação de serem discriminadas.

1.2. Suportes legislativos da Educação Inclusiva

1.2.1 Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho

No dia 6 de julho, foi divulgado o Decreto-lei n.º 54/2018, que segundo a Direção Geral da Educação,

(...) estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. (p. 2919)

Uma das principais metas é criar uma escola inclusiva onde todas as crianças, independentemente da sua situação, recebam o apoio necessário para alcançar um nível educativo justo e igualitário.

Este Decreto-lei tem como papel principal “a necessidade de cada escola reconhecer a diversidade dos seus alunos” (p.2918), encontrando formas de lidar com a mesma, mostrando assim as estratégias pedagógicas que se podem aplicar, adequando tudo a todos.

O Decreto-lei n.º 54/2018 afirma que quando os alunos apresentam mais dificuldades de participação no currículo, cabe a cada escola definir o processo de aprendizagem com que o aluno se depara, apostando nos diferentes métodos, de forma a assegurar que esse mesmo aluno tenha aproveitamento e as mesmas oportunidades que os outros, levando cada um ao seu estado de capacidade.

Porque tudo o que é na teoria tem de se colocar em prática, este decreto busca acreditar que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, estruturado um ano antes, seja atingido por todos, ainda que através de metodologias diversificadas, sendo as mesmas propiciadoras para que o aluno possa desenvolver-se no currículo para o seu sucesso escolar, garantindo assim uma educação de qualidade e de equidade, dando a todos o que cada um precisa no momento.

Assim sendo, é necessária uma dinâmica de intervenção, onde, a partir de uma visão holística, se redefinam equipas próprias e preparadas para a condução deste “processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão” (Decreto-lei n.º 54/18, p.2919), tendo em conta as particularidades de cada criança, fortalecendo a implicação de toda a equipa técnica e dos encarregados de educação e, acima de tudo, da criança em si.

No 8.º artigo, o mesmo Decreto-lei afirma que as medidas universais correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para os alunos. Consideram-se medidas universais:

- a) A diferenciação pedagógica.
- b) As acomodações curriculares.
- c) O enriquecimento curricular.

- d) A promoção do comportamento pró-social.
- e) A intervenção com foco acadêmico ou comportamental em pequenos grupos.

No seu 9.º artigo, este Decreto-lei revela uma grande importância, quando se fala em medidas seletivas. Estas “(...) visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais”. O Decreto-lei n.º 54/2018, considera medidas seletivas:

- 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.

No 10.º artigo do mesmo Decreto-lei, as medidas adicionais visam “colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão”. Este decreto considera medidas adicionais:

- a) A frequência do ano de escolaridade por disciplina.
- b) As adaptações curriculares significativas.
- c) O plano individual de transição.
- d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado.
- e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

O controlo desta aplicação é concretizado pelos responsáveis da sua implementação e são operacionalizadas com tudo o que se achar pertinente na escola. No entanto, quando se excedem os recursos e necessitam de mais, é o direito e o dever de a escola requerer desses mesmos recursos, que segundo o Decreto-lei, são do serviço competente do Ministério da Educação.

1.2.2. Decreto-lei n.º 281/2009

No dia 6 de outubro, foi divulgado o Decreto-lei n.º 281/2009, que segundo a DGE, cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância - SNIPI.

O mesmo constitui “(...) um instrumento político de maior alcance na concretização do direito à participação social dessas crianças e dos jovens e adultos em que se irão tornar” (p. 7298), ou seja, aqui revela-se a importância do envolvimento das crianças no que diz respeito à sua aptidão escolar, à sua prestação, independentemente do diagnóstico ou condição que a criança possa ter. O SNIPI tem como objetivos:

- a) Assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades, através de ações de IPI em todo o território nacional.
- b) Detetar e sinalizar todas as crianças com risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso de desenvolvimento.
- c) Intervir, após a deteção e sinalização nos termos da alínea anterior, em função das necessidades do contexto familiar de cada criança elegível, de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso no desenvolvimento.
- d) Apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas de segurança social, da saúde e da educação.
- e) Envolver a comunidade através da criação de mecanismos articulados de suporte social. (Decreto-lei n.º 281/2009, de 6 de outubro).

Quanto mais cedo se acionarem e definirem as intervenções, onde assegurem o direito à inclusão para todos, mais aptas as crianças estarão para viver a sua vida autonomamente. Este serviço de intervenção precoce, implica assegurar “um sistema de interação entre as famílias e as instituições e, na primeira linha, as de saúde, de forma que todos os casos sejam devidamente identificados e sinalizados tão rapidamente quanto possível.” (Decreto-lei n.º 281/2009, p.7298)

Este Decreto-lei n.º 281/2009 diz ainda que é crucial integrar, também

(...) a família, os serviços de saúde, as creches, os jardins de infância e a escola. Para alcançar este desejo, instituem-se três níveis de processos de acompanhamento e avaliação do desenvolvimento da criança e da adequação do plano individual para cada caso” (p.7298), ou seja:

1. O nível local das equipas multidisciplinares com base em parcerias institucionais.
2. O nível regional de coordenação.
3. O nível de articulação de todo o sistema. (Decreto-lei n.º 281/2009, de 6 de outubro).

Na sua generalidade, pretende-se aplicar o sistema de intervenção precoce, com o objetivo de se movimentar todos os meios livres para um ambiente naturalista e imparcial.

1.3. Equipe Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

Os professores, juntamente com a Equipe Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), devem, primeiramente, encontrar os alunos onde eles estão e não onde acham que estes deviam estar. Isto significa, encontrá-los na sua circunstância – naquilo que podem e conseguem fazer – e, a partir deste momento, acompanhá-los na construção e desenvolvimento de um processo evolutivo.

A EMAEI “constitui-se como um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem, tendo em vista uma leitura alargada, integrada e participada de todos os intervenientes no processo educativo” (Decreto-lei, p.2923). Assim sendo, estas equipas reúnem diversos profissionais incluindo trabalhadores da área social, psicólogos e outros profissionais de saúde. As equipas multidisciplinares têm latente para obsequiar um leque de serviços de apoio aos jovens, nomeadamente, dar excelência ao progresso das crianças, apoio no domínio da saúde mental, apoio emocional e apoio ao desenvolvimento de competências parentais.

A Equipe Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva,

potencia o reconhecimento da mais-valia que é a diversidade dos alunos de uma Escola. Esta equipa investiga e trabalha nas possíveis e diversas formas de encarar a diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que a escola dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. Esta estrutura tem como objetivo principal apoiar os conselhos de turma na identificação das barreiras à aprendizagem que o aluno enfrenta, propondo estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar e potenciar em todos e em cada um o desenvolvimento de Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). (Decreto-lei nº 54/2018, de 6 julho)

Quanto às relações profissionais estabelecidas entre a equipa docente e não docente, que integra a equipa multidisciplinar, são de suma importância, uma vez que “o trabalho colaborativo poderá apresentar-se como o ponto de partida para a melhoria da escola já que permitirá enfrentar os desafios que a sociedade atual coloca à escola, ajudando a transformar os problemas em soluções” (Carrilho, 2011, p.37). Segundo Lima (2011, como citado em Carrilho, 2011, p. 37) “a colaboração (...) é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos”.

A interação e o trabalho colaborativo “permitem aos professores aprender uns com os outros numa partilha de saberes e ampliar o conjunto das suas competências, fomentando o desenvolvimento profissional dos mesmos e das escolas” (Carrilho, 2011, p.37). “O trabalho colaborativo facilita o ensino e a aprendizagem, mas é importante que cada professor dê o seu contributo devendo, para tal, dispor de tempos e modos de trabalho individuais que permitam preparar ou aprofundar o trabalho” (Carrilho, 2011, p.38).

Posto isto, é importante que cada membro da equipa multidisciplinar execute o seu trabalho individualmente e também em parceria, cruzando saberes e adotando estratégias comuns e viáveis.

Por fim, é de referir que,

[a] tendência da política social das passadas duas décadas tem consistido em promover a integração, a participação e o combate à exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, estas conceções refletem-se no desenvolvimento de estratégias que procuram alcançar uma genuína igualdade de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais é atingida mais plenamente nas escolas inclusivas que atendem todas as crianças da respetiva comunidade. É neste contexto que os que têm necessidades educativas especiais podem conseguir maior progresso educativo e maior integração social. O sucesso das escolas inclusivas que favorecem um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena participação depende dum esforço concertado, não só dos professores e do pessoal escolar, mas também dos alunos, pais e voluntários. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 11).

2. Educação Especial

Educação Especial é uma área da educação que se concentra em atender as necessidades de aprendizagem de alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Ela envolve a criação de programas educacionais e estratégias de ensino adaptadas para atender às necessidades específicas destes alunos, garantindo que eles tenham acesso igualitário à educação e oportunidades de desenvolvimento. O objetivo é proporcionar a estes alunos uma educação de qualidade que promova o seu pleno potencial e os prepare para uma vida independente e participativa na sociedade.

Segundo Jiménez (1997),

o século XX é caracterizado pelo início da obrigatoriedade e expansão da escolaridade básica, onde foi possível encontrar numerosos alunos com dificuldades em seguir o ritmo normal de aprendizagem. Em consequência, surge uma nova pedagogia, tendo como base os níveis de capacidade intelectual e diagnosticada em termos de quociente mental. (p.5)

Estas escolas especiais tinham o objetivo de reduzir os obstáculos adjacentes ao insucesso da criança, etiquetando assim as mesmas de acordo com as etiologias da sua deficiência, apartando então, o ensino.

A construção da Declaração dos Direitos da Criança em 1921 e, em 1948 a Declaração dos Direitos Humanos, foram verdadeiros promotores para a mudança do pensamento existente da Educação Especial pelo padrão da regularização.

Em 1940, começaram as movimentações de uniformização pelas associações de pais, com o objetivo de acabar com a marginalização escolar. Em 1959 aparece uma ajuda normativa que presenteia as pessoas com deficiência mental, nomeadamente na criação para as circunstâncias imprescindíveis da sua vida quotidiana, junto da comunidade universal. “A partir de então, o conceito de normalização estende-se por toda a Europa e América do Norte. É no Canadá que se publica em 1972 o primeiro livro acerca deste princípio” (Jiménez, 1997, p.25).

As práticas segregadoras no meio educativo passam então a ser substituídas por práticas integradoras, onde agregam as pessoas com deficiência no mesmo ambiente escolar que todos os outros. Termina assim a institucionalização, começando então, uma nova era.

Na década de setenta observa-se uma evolução considerável da Educação Especial, visualizando um envolvimento das crianças com a escola, tendo o auxílio de um docente especializado. A realização destas equipas foi uma das ideias para esta integração fundamental das crianças com deficiências.

Em 1944, Portugal também valida a *Declaração dos Direitos de Salamanca*, que promoveria uma Escola Inclusiva. É nesta mesma declaração que se colocam estes valores delineados. Mostra-se assim, a partir desse momento, que as instituições têm de se tornar inclusivas, ou seja, adaptáveis a cada criança.

As crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades. As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 5)

A área da educação especial centra-se, na sua grande maioria, na educação de alunos com dificuldades de aprendizagem ou com alguma deficiência, envolvendo uma série de práticas, abordagens e estratégias projetadas para apoiar e promover a aprendizagem destas crianças que podem possuir deficiências físicas, intelectuais, sensoriais, emocionais ou de desenvolvimento. Começa com o diagnóstico e avaliação, onde se realiza uma avaliação inicial para identificar as necessidades e potencialidades dos alunos através de testes padronizados, observações, entrevistas e outros instrumentos de avaliação. Colabora-se frequentemente com outros profissionais, como psicólogos e terapeutas ocupacionais, para um diagnóstico mais preciso. Segue-se depois a elaboração do plano, que define metas específicas de aprendizagem e estratégias para alcançá-las, sendo revisto periodicamente para ajustar o ensino às necessidades em evolução dos alunos.

Serviços de suporte complementares são essenciais, incluindo fisioterapia, terapia ocupacional e serviços psicológicos para apoiar o desenvolvimento holístico dos alunos, além do acesso a recursos tecnológicos, como computadores adaptados e softwares educativos específicos. A consultoria e formação de professores são contínuas,

capacitando professores e outros profissionais da educação sobre práticas inclusivas e estratégias de ensino diferenciadas, além de auxiliar escolas na implementação de programas de educação especial.

O envolvimento das famílias e da comunidade no processo educativo é incentivado, oferecendo suporte e recursos para que possam participar ativamente da educação dos filhos. Devem ainda ser promovidos programas de sensibilização e educação para a comunidade sobre as necessidades e capacidades das pessoas com deficiência.

A educação especial é um campo dinâmico e essencial, que requer uma abordagem personalizada e multidisciplinar para garantir que todos os alunos, independentemente das suas necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade e oportunidades equitativas de desenvolvimento.

3. Diversidade das crianças em sala

A diversidade das crianças é uma concepção que perspectiva a inclusão de todos e de cada um. É onde cada criança pode ser ela mesma, sem medo de ser julgada e criticada, quer pela cor da pele, quer pela deficiência que tenha. É importante referir que “a Inclusão é uma questão de direitos que assiste a todas as crianças, independentemente do género, classe social, grupo social ou outras características individuais/sociais” (Freire, 2008, p. 8), portanto a conjectura da diversidade das crianças em sala, deve ser tida em atenção.

As crianças, ainda que sejam mais tolerantes e recetivas, muitas vezes sofrem, em contexto escolar, de exclusão por parte de colegas. O facto de não haver respeito pelas diferenças de todos e de cada um, pode repercutir-se em contexto educativo, dado que as crianças reproduzem aquilo que veem e ouvem em diversos contextos. Tal situação acontece visto que, “(...) além das crianças e jovens passarem maior parte do seu tempo na escola, não são, por vezes, devidamente preparados para aceitar a diferença e integrar novos costumes” (Rodrigues, 2013, p. 47).

Desta forma, é imprescindível que a escola ajude, dando o seu parecer para formar pessoas com senso, e acima de tudo, com este pensamento inclusivo que as levarão a valores extremamente importantes para o seu quotidiano.

Por esta mesma razão, “nas escolas, estas preocupações deverão estar explícitas no currículo e ser objeto de trabalho contínuo, visando em última instância um novo senso comum imbuído de cientificidade e respeito pela diferença” (Souto, 1997, p.82).

A escola inclusiva defende que os alunos são diferentes, mas a dúvida que se coloca é, se entendemos qualidade como composição para encarar com ciência e rigor as situações sociais? Conjetura-se, portanto, que a qualidade da educação se descobre mais facilmente ligada a turmas heterogéneas. A educação de qualidade é a que está mais preparada para as situações reais, sendo que a Educação Inclusiva é a que permite ao aluno um melhor acesso a essa experiência.

Cada vez mais, a aceitação e o respeito por todos são fatores extremamente importantes para uma boa convivência no mundo. A verdade é que, com o passar do tempo, se vê mais este respeito pela diversidade e, são os adultos que têm de ser

responsáveis pela maneira como os mais novos veem o mundo e o aceitam. É fundamental transmitir às crianças este respeito e esta aceitação para com todos.

Neste sentido, a Escola ocupa um lugar de destaque nesta missão de integração, uma vez que é quase a segunda casa das crianças. Assim, professores e auxiliares de ação educativa devem assumir um importante papel no diz respeito à inclusão e aos conhecimentos e experiências entre crianças e jovens “proporcionando assim, um ambiente escolar num local de formação de alunos ativos criativos, solidários e com uma consciência crítica do real papel do ser humano no ambiente em que vive” (Paim & Frigério, 1997, p.2).

Os docentes nas salas de aula enfrentam uma diversidade significativa de problemáticas nas crianças que recebem. Entre as principais problemáticas estão as deficiências intelectuais, que incluem o atraso global de desenvolvimento e dificuldades significativas em áreas como memória, linguagem, habilidades sociais e capacidades adaptativas. A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) começa a ser cada vez mais comum, apresentando desafios na comunicação e interação social, além de comportamentos repetitivos e interesses restritos. Deficiências físicas, como mobilidade reduzida, e condições médicas crônicas que afetam a participação na escola, são outras das dificuldades enfrentadas. Também são problemáticas frequentes as deficiências sensoriais, como a deficiência auditiva, que pode necessitar de aparelhos auditivos ou intérpretes de língua gestual, e a deficiência visual, que pode requerer material didático em Braille. A Perturbação da Aprendizagem Específica, mais conhecida como dislexia (dificuldades na leitura e escrita), discalculia (dificuldades com matemática) e disgrafia (dificuldades na escrita), estão presentes em muitas crianças. A Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção (PH/DA) são caracterizados pela dificuldade em manter a atenção e o foco, que podem afetar a aprendizagem e o comportamento na sala de aula. Crianças de contextos socioeconómicos desfavorecidos podem enfrentar a falta de apoio educativo em casa, enquanto crianças migrantes ou refugiadas enfrentam barreiras linguísticas e culturais.

Estas problemáticas exigem uma abordagem educativa diferenciada e individualizada, com estratégias específicas e apoio de uma equipa multidisciplinar para garantir que todas as crianças possam alcançar o seu pleno potencial académico e social.

Se a troca de experiências/vivências for profícua, é possível difundir variadíssimos valores que os ajudarão a ser melhores pessoas no futuro. Desta forma, todos se tornam mais ricos a nível pessoal e profissional, uma vez que, segundo Vygotsky (1987, como citado em Paim & Frigério, 1997, p.1) “as crianças são o resultado de suas experiências e da troca com o outro”. É imprescindível que as crianças vivam e retirem das suas vivências, experiências que levarão para o futuro.

3.1. Estigma e diferenças

O tema do estigma e das diferenças é de extrema importância por várias razões, devido ao respeito pela diversidade, o combate à discriminação, à saúde mental e bem-estar, à inclusão social e quanto ao desenvolvimento individual e coletivo. Abordar o estigma e promover a aceitação das diferenças é fundamental para criar uma sociedade mais justa, inclusiva e compassiva.

Para Rodrigues (2011),

a diferença não constitui um problema em si, mas sim um desafio. Antes de mais, um desafio à capacidade de a escola se modificar de forma a ser capaz de proporcionar uma educação de qualidade a todos os seus alunos. Responder ao desafio da inevitável heterogeneidade é, pois, um ponto de ligação entre a tarefa de trabalhar com todos (inclusão) com o objetivo de dar o necessário a todos (equidade). (p.56)

Como Rodrigues, em 2011, afirmou, “(...) novas relações se traçaram, novas áreas de direito ganharam periferia, tendo-se afirmado a necessidade de as proteger pela afirmação de novos direitos” (p.57). Neste relatório, o ser “diferente” emoldura-se bem, afirmando-se pelo apreço de tudo o que possa ser diferente, incluindo “o género, a cultura, a religião, a etnia, o estatuto socioeconómico, ou as suas potencialidades e habilidades ou dificuldades e inabilidades” (p.59).

No século XXI, a sugestão da UNESCO para a Educação, foi que, efetivamente, se transpusesse a educação através de um sistema perdurável e justificável de maturação própria, à procura de sentido exclusivo, tendo assim quatro pilares de apoio – aprender a ser, a conhecer, a fazer e a viver com os outros.

Mais do que “frequentar a mesma escola”, disfrutar do ensino universal e gratuito, sendo este, um ambiente prazeroso e feliz, a verídica prevenção da igualdade habita numa escola que tenha esta diversidade de necessidades. O direito à diferença tem duas “condições”,

[a]prenderem juntos (direito de acesso), mas haver lugar à diferenciação para que os alunos aprendam o máximo e o melhor possível a partir dos seus potenciais e das suas dificuldades (direito de sucesso). (Rodrigues, 2011, p. 70)

Aqui, percebe-se que todos têm direito ao acesso na escola e o direito do sucesso. Ou seja, independentemente de tudo, cada um deve ter os direitos básicos para progredir na sua vida.

4. O papel do professor inclusivo

O papel do professor inclusivo é fundamental em qualquer sistema educativo por várias razões, dentro destas, a promoção à diversidade; o atendimento às necessidades individuais; a redução do estigma e da discriminação; o desenvolvimento de competências sociais e a preparação para a vida em sociedade. Por isto, o papel do professor inclusivo é essencial para criar um ambiente de aprendizagem que promova o respeito, a aceitação e o sucesso de todos os alunos, independentemente das suas diferenças.

Parrilla (1999, como citado em Baumel, 2004) afirma,

o profissional da educação, mais que um trabalhador que opera e aplica técnicas rigorosas, específicas e cientificamente fundamentadas sobre os alunos, é um profissional da mudança educativa que sabe, aprende a enfrentar alternativas singulares, específicas e concretas que cercam os problemas e necessidades únicas que exigem respostas às mesmas. (p.151)

Ora, considerando a perspetiva desta autora, o docente deve adaptar-se às necessidades e exigências de cada turma e procurar dar respostas da melhor forma possível. Neste sentido, seja pelo facto de uma criança precisar de mais atenção, quer tenha algum problema associado, quer tenha outra diferença aparente, é o dever do docente estar alerta e perceber como pode ajudar este aluno e como é que isso contribuirá para o bem-estar e sucesso do mesmo. Isto tudo pensando na forma de como é que o seu percurso académico pode ser inesquecível, pois é com a experiência que se aprende e ao perceber que, efetivamente, a integração o ajudou, consegue também auxiliar outra criança que esteja a passar pela mesma situação. Salomão (2007, como citado em Rodrigues, 2013) defende que,

o professor deve ir assumindo, ainda que de forma gradual, o papel de mediador, dando aos alunos a oportunidade de constituírem as suas próprias aprendizagens. Assim, o professor deve observar a criança para melhor agir com ela, ver como despertar nela a curiosidade, esperar que o interesse suscite perguntas e ajudá-la a descobrir, por ela própria, a resposta para essas mesmas perguntas. (p. 76)

Assim, o docente mostra que, mais uma vez, tem um objetivo crucial na mediação de conflitos e esclarecimento de algumas dúvidas, não só porque é a figura de referência

das crianças, como também deve ter a capacidade de acolher, guiar e auxiliar aqueles que não se sentem integrados.

Ao apoiarmo-nos nestes autores, compreendemos que o docente deve reconhecer o trabalho que pode realizar com os seus alunos. Ao invés deste tipo de professor, temos o professor inclusivo, que é capaz de reconhecer as diferenças de todos os seus alunos e de ter em conta o que precisam e o que deve ser explorado, independente do programa que tem de cumprir. Para tal, o docente deve entregar-se ao tema, desenvolver e colocar em prática atividades que permitam que os alunos possam perceber e gostar, tendo sempre o interesse deles e as suas particularidades também em primeiro plano.

Segundo Marton (1994, como citado em Silva & Caldas, 2002), “não há aprendizagem sem perceção, não há perceção sem mensagens, não há mensagens sem signos, não há significação sem comunicação e não há comunicação sem interações” (p.39). Depois desta observação, o que se retira, efetivamente, é que não há aprendizagem sem interações, pois estas empenham um ponto muito importante na aquisição de conhecimentos e competências, quer na socialização como também na afetividade. Aqui demonstra-se que é um espaço respeitador de cada ritmo do aluno e empatia para que tudo se torne mais enriquecedor.

Para Postic (1984), a relação educativa é um “conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos” (p.12).

Já Carvalho (1999, como citado em Palma, 2010), afirma que a mesma “carrega na sua essência o valor da interação, daí que ela deverá ser orientada no sentido que os alunos reconheçam nela uma forma de se verem reconhecidos e valorizados na sua personalidade” (p.8).

Ainda sobre o mesmo tema, Fernandes (1990, como citado em Nunes, 2013) define esta relação como,

um processo interacional que visa favorecer o desenvolvimento integral do aluno e cuja grandeza se operacionaliza numa dimensão humana, recíproca, cooperativa e comunitária, de modo que a turma se constitua como uma verdadeira comunidade e não apenas como um agregado de indivíduos. (p.38)

Assim, esta interação entre o docente e os alunos é “um processo relevante em virtude de promover o interesse do aluno pelo conteúdo estudado e para a aprendizagem” (Marques, 2011, como citado em Nunes, 2013, p. 41), tornando o docente um intermediário entre os alunos e o conteúdo de aprendizagem.

De acordo com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (ME, 2017),

[a] escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos. (p. 10)

Assim, para que os alunos sintam que são bem recebidos, é, de facto, importante que o docente tenha noção que nem tudo é o programa de estudos e que estes alunos precisam de respeito e que pode fazer o que pretende, mesmo tendo em conta as limitações de cada um.

A instituição e a respetiva comunidade escolar, desempenham um marco fulcral na desconstrução dos preconceitos e na conseqüente integração de todos os alunos “numa perspetiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade” (ME, 2004, p. 11).

Deste modo, as crianças vão construindo a sua personalidade e tornando-se na futura sociedade. Uma sociedade mais consciente e focada nas diferenças e particularidades que o mundo tem, podendo mesmo, ajudar outras crianças a ultrapassar algum obstáculo que tenham delimitado.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

1. Metodologia

Depois de terminada a revisão teórica relacionada com a educação inclusiva aliada à educação especial, foi possível encontrar informação considerada pertinente e extremamente confiável para o enquadramento teórico do presente relatório de estágio, suportando assim a ideia de que a inclusão não é nenhuma utopia e pode ser tratada e formada nas escolas.

A parte metodológica vai ao encontro da pergunta de partida; o que se irá estudar, quais serão os sujeitos que irão participar no estudo, o que de facto se quer observar, assim como fundamentar e explicar o processo de recolha de informação e os seus procedimentos.

Ao longo da fundamentação teórica e com o apoio da bibliografia, é exequível encontrar e perceber a falta que informação mais vasta pode causar numa escola. Posto isto, é importante que estes docentes sejam portadores de conhecimento, além da contínua formação dos mesmos. Estamos em constante aprendizagem e desenvolvimento, o que é visto agora como correto, amanhã pode não ser, por isso, nada mais benéfico que abrir horizontes e mostrar-se capaz de saber lidar com situações adversas e entender que todos os alunos que lhes passarão na vida, não são iguais e precisam de uma educação diferenciada.

Segundo Vygotsky (1998),

o professor tem muita influência no desenvolvimento da aprendizagem, pois ele se apresenta como um interventor ativo da ação pedagógica que resultará em aprendizagem. Assim, o professor mediador surge como uma figura de suma importância para o desenvolvimento do aluno e do seu aprendizado, levando-o a interagir com o meio na busca de um conhecimento contextual elaborado a partir das trocas sociais. (p.33)

Sendo assim, o presente relatório de estágio pretende aprofundar, de certa forma, o percurso desta aprendizagem constante e de que os professores têm mesmo de aprender e mostrar-se disponíveis a novas e diferentes realidades para que se possa mudar a educação positivamente.

Assim sendo, este estudo procedeu a uma análise mais enriquecedora, com o intuito de perceber o que os docentes entendem sobre a educação inclusiva e que respostas dariam a cada desafio que possa surgir.

1.1. Pergunta de Partida

A pergunta de partida pretende averiguar se *o ambiente escolar valoriza a diversidade na promoção de uma Educação para Todos*.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1995, p. 11), “um trabalho com estas particularidades exige rigor, curiosidade legitimidade”. Para isto não se tornar numa falácia, é imprescindível utilizar uma metodologia adequada e correta para todas as partes constituintes do relatório.

Foi assim necessário clarificar os objetivos deste relatório, que são: compreender os princípios e orientações de uma Educação Inclusiva; conhecer os Suportes Legislativos para a promoção de uma Educação Inclusiva e entender as representações dos docentes sobre o perfil para se ser um professor inclusivo.

Após esta questão, foi alicerçado o esquema geral desta investigação (Anexo 1), adaptado de Torres González (2003), com os objetivos que se pretendem atingir e com uma espécie de guião ao trabalho que foi implementado. Este esquema foi realizado com o intuito de estabelecer um guião em todo o processo considerando as fases do mesmo.

2. Contextualização das instituições da Prática de Ensino Supervisionada

Este relatório de estágio, emergiu da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, durante os anos letivos de 2022/2023 e 2023/2024.

O dia a dia da criança no ambiente escolar é sentido pela observação constante por parte dos educadores e professores.

Segundo Reis (2011),

uma preparação cuidadosa de uma aula, designadamente, no que diz respeito à definição da frequência das mesmas, à duração, aos focos específicos a observar, à escolha das metodologias a utilizar e à conceção de instrumentos de registo adaptados é o mote para o sucesso das mesmas. (p.98)

De seguida, far-se-á a caracterização das instituições onde se realizou a PES em função da sucessão temporal e espacial da mesma.

2.1. Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar I – Sala Mista

2.1.1. Enquadramento da instituição e caracterização do grupo

Nesta valência de Educação Pré-escolar, o grupo que foi observado e com quem se trabalhou é constituído por vinte crianças no seu total.

No grupo de crianças, existem duas delas que possuem um diagnóstico de patologia associada. As mesmas têm Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Ambos estão a ser devidamente acompanhados fora da instituição e dentro também, por um docente especializado. Os docentes têm visto uma evolução notória no comportamento de cada um.

O grupo, em geral, é interessado e muito curioso. Alguns demonstram interesse em atividades mais avançadas e outros nem tanto, mas algo que é comum a todos é a brincadeira livre que usufruem na sala ou no recreio. Esta diferença é algo normal, visto que o grupo é heterogéneo com idades diferentes, entre os três e os cinco anos. Refletem

desenvolvimentos, gostos e interesses distintos, que mesmo assim, na maioria das vezes vão ao encontro de todos. A idade predominante nesta sala de Jardim de Infância são os quatro anos de idade, correspondendo a 40% das crianças.

Assim, todas as crianças devem ser respeitadas independentemente da sua diferença, pois cada uma possui algo único para mostrar ao mundo. Por isso, o educador deve “(...) olhar para cada criança como uma pessoa única, traçando objetivos cada vez mais desafiantes e procurando formas cada vez mais diversas para os atingir” (Papalia, 2001, p.227).

Segundo as Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar - OCEPE (2016),

observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades. (p.13)

Para uma prática educativa consistente e uma organização do processo educativo adequada ao grupo e a cada criança em particular, importa que o educador recolha informações de carácter geral e particular. Isto é essencial para promover um ambiente de aprendizagem, apostando num desenvolvimento integral das crianças e relacionando-o com o seu meio social, económico, cultural e familiar, mantendo a relação escola-família.

Assim, é bastante importante estar atento à situação dos pais e dos educandos, porque a maneira como lidamos com a criança e a forma como esta reage a algumas situações do dia a dia podem ser diferentes consoante o seu ambiente familiar. Consideramos fundamental conhecer algumas características do agregado familiar da criança para sermos capazes de adequar a linguagem ao público-alvo e, acima de tudo, para não ferirmos a suscetibilidade da criança quando lhe perguntamos sobre figuras que elas não sentem como presentes.

Depois de observado o contexto, deduz-se que alguns dos comportamentos que algumas crianças tinham, muito em parte se devia ao facto de serem filhos únicos. Algumas das situações familiares podem ser justificação para alguns comportamentos demonstrados em sala e perante o grupo. Como exemplo, as mesmas crianças que são filhos únicos, mostram dificuldade em partilhar brinquedos e atenção, outras crianças, devido a situações complicadas em casa, demonstram mais necessidade de toque e afeto

por parte do adulto. Alguns têm irmãos e uma parte considerável dos irmãos frequenta ou já frequentou o mesmo jardim de infância.

Quanto ao agregado familiar, estamos perante um grupo em que a maioria das famílias caracteriza-se por ser uma família nuclear (mãe, pai e irmão).

Há, ainda, uma significativa predominância no que se refere à mãe ser o encarregado de educação da criança. Assim se vê que, ainda predomina a opinião de que a instrução das crianças é um papel que cabe preferencialmente às mulheres e mães, uma ideia ainda tão embrenhada em Portugal.

Relativamente à profissão dos encarregados de educação, percebeu-se que existe uma grande diferença nas profissões de cada um, sendo que as famílias das crianças pertencem a uma classe social média/baixa. Estas informações foram obtidas em conversas e reuniões com a educadora de infância em contexto educativo, assim como, em consulta de documentos e alguns processos das crianças.

2.2. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico I – 2.º ano

2.2.1. Enquadramento da instituição e caracterização do grupo

A turma observada insere-se na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo composta por dezoito alunos no seu total.

Esta turma tem idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade, havendo uma parte dos alunos com o currículo do 2.º ano, mas outros ainda a dar os casos de leitura, do 1.º ano. Isto deve-se às medidas seletivas e adicionais que estão mobilizadas para alguns alunos, sendo mesmo acompanhados por especialistas na área da educação especial. A turma é muito heterogénea e, por isso, a prática educativa tem de ser ajustada a esta diferença, não sendo um problema, pois esta turma é extremamente curiosa, empenhada e esforçada.

Em geral, a maior parte dos alunos da turma é de etnia cigana e muito faltoso, devido a diversos fatores, fazendo com que seja ativado o plano de recuperação várias vezes no ano. A professora cooperante sempre acompanhou o percurso deles desde o

primeiro ano de escolaridade, estabelecendo assim, laços de afeto, que é, sem dúvida, muito importante para estes alunos.

Este contexto é, comparando com alguns, um contexto diferente devido às suas particularidades. O absentismo escolar está a tentar ser colmatado de várias formas possíveis, desde diários de bordo; planos de recuperação e até recompensas e, de certa forma, é aí que entra o papel das famílias. Estas famílias, na sua maioria, não percebem a relevância da educação na vida do aluno que será o futuro e que irá determinar o futuro destas crianças. Priorizar a educação ainda não é, por parte dos pais, o foco.

Estes alunos têm irmãos, primos, tios e diversos graus de parentesco inseridos na mesma escola, o que faz com que as faltas sejam justificadas de sala para sala. Por exemplo, se um aluno faltar, à partida já é expectável que o resto da família falte, ficando assim uma turma de dezoito alunos reduzida a onze.

Quanto ao agregado familiar, este está perante um grupo em que a maioria das famílias se caracteriza por ser uma família nuclear (mãe, pai e irmãos). No entanto, há diversos alunos com famílias que vivem em comunidade, onde é possível ver os tios a morarem com os sobrinhos, por exemplo.

Neste contexto, o encarregado de educação já tem mais diversidade, sendo estes ou pais, tios ou avós de alunos.

Quanto à profissão dos encarregados de educação, verificou-se que grande parte se dedica às tarefas domésticas, sendo o papel masculino mais ligado às “profissões de rua”, como por exemplo, *uber*. Posto isto, depreende-se que a família destes alunos se insere na classe média/baixa.

2.3. Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar II – Sala Mista

2.3.1. Enquadramento da instituição e caracterização do grupo

Nesta valência de Educação Pré-escolar, o grupo que foi observado e com quem se trabalhou no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, é constituído por vinte e três crianças no seu total.

No grupo de crianças existe uma que possui Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Esta criança é devidamente acompanhada, porém não comparecia muitas vezes à instituição. No entanto, passado algum tempo, foi mais recorrente nas suas presenças, melhorando o seu desenvolvimento.

Este grupo tem diversas interações com o adulto e demonstra muito afeto e apreço pelo mesmo, sendo esta a base de tudo. O educador desempenha um papel muito importante no que diz respeito ao bem-estar da mesma no ambiente escolar e na relação que constrói com cada uma destas, sabendo sempre as particularidades de cada uma e, por isso, a intervenção tem de se adequar a essas diferenças, recorrendo assim, à diferenciação pedagógica. Isto faz a diferença na postura de cada criança, mostrando que esta pode ser bem acolhida no contexto inserido.

Em geral, este grupo é interessado e curioso. Todos demonstram interesse em atividades diferentes e em adquirir novas aprendizagens, mas algo que é, decerto, comum para todos, é a brincadeira livre que eles podem fazer na sala. O grupo é heterogêneo, visto que as idades são completamente dispares (3, 4, 5 anos) e, por isso, refletem diferentes desenvolvimentos e gostos. No entanto, na maioria das vezes, as atividades vão ao encontro de todos na sala.

Segundo o que foi observado e falado com a educadora titular, a caracterização do meio familiar de um aluno é importante por diversas razões, como por exemplo, compreensão do contexto, identificação de necessidades, estabelecimento de parceria, personalização no ensino e promoção da equidade. Isto é importante porque permite aos educadores e professores compreenderem melhor as necessidades individuais do aluno, estabelecer parcerias eficazes com os pais, personalizar o ensino e promover a equidade na sala de aula.

Depois de observado o contexto, deduz-se que alguns dos comportamentos que algumas crianças tinham, muito em parte se devia ao facto de terem realidades complicadas. Algumas das situações familiares são justificadas pela reação que as crianças têm no contexto educativo. Exemplo disso, são o número de divórcios. Grande parte das crianças tinham os pais divorciados ou com problemas judiciais mais graves, não tendo tempo ou disposição para as crianças. A instituição, na sua grande maioria, era

a segunda casa de muitas crianças, visto que chegavam, por exemplo, às sete horas da manhã e só saíam às dezanove horas da noite.

Quanto ao agregado familiar, estamos perante um grupo em que a maioria das famílias caracteriza-se por ser uma família nuclear (mãe, pai e irmãos). No entanto, algumas destas crianças só viviam com um progenitor, tendo guarda partilhada.

A profissão dos encarregados de educação era muito distinta, ou seja, havia muitas diferenças, quer em estatuto social quer em rendimentos. A maioria das famílias pertencem a uma classe social média/baixa, sendo que a instituição é uma IPSS (Instituições Particulares de Solidariedade Social), ou seja, os familiares pagam os honorários consoante os seus rendimentos.

2.4. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico I – 4.º ano

2.4.1. Enquadramento da instituição e caracterização do grupo

A turma observada insere-se na valência de Ensino em 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo composta por dezoito alunos no seu total.

Esta turma tem idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade. Há três alunos com medidas seletivas, sendo mesmo acompanhados por especialistas na área da educação especial. A turma é muito heterogénea e, por isso, a prática educativa tem de ser ajustada a esta diferença, contudo não é um problema, pois esta turma é extremamente curiosa, empenhada e esforçada.

Em geral, a maior parte dos alunos da turma é pontual, mas há alguns alunos que tendem a ser mais faltosos devido a diversos fatores, incluindo terem entrado na turma já a meio do ano letivo. Uma das alunas é brasileira e começou cá o seu 3.º ano de escolaridade, foi para o Brasil sem ter acabado o ano e regressou meio ano depois para um 4.º ano, sem completar o 3.º devidamente.

A professora cooperante sempre acompanhou o percurso deles desde o primeiro ano de escolaridade, estabelecendo assim, laços de afeto, que são, sem dúvida, muito importantes para estes alunos.

Quanto ao agregado familiar desta turma, a maioria das famílias caracteriza-se por ser uma família nuclear (mãe, pai e irmãos). No entanto, há diversos alunos com famílias que vivem apenas com um dos progenitores.

Neste contexto, o papel de encarregado de educação já tem mais diversidade, sendo estes ou pais, tios ou avós de alunos.

Quanto à profissão dos encarregados de educação, verificou-se que grande parte não tem um curso superior estando inseridos num contexto de classe média/baixa.

3. Instrumentos de Recolha de Dados

A recolha de dados permite analisar os resultados e os objetivos predefinidos.

Ao longo destes dois anos, foram recolhidos alguns instrumentos utilizados na Prática de Ensino Supervisionada, como por exemplo, notas de campo, registos de incidentes críticos, planificações e reflexões. (Anexo 5)

Para uma recolha de dados mais consistente e que possibilitasse atingir os objetivos traçados, optou-se também pela utilização de um questionário elaborado no *Google Forms*, <https://forms.gle/qg1oyScHgrPpDmd18>. A intencionalidade aplicada ao contexto deste questionário refere-se à razão específica para o qual o mesmo foi elaborado. Algumas das razões estão associadas à definição de objetivos, à seleção de inquiridos, ao desenvolvimento de perguntas, à posterior interpretação de resultados e tomada de decisões. Por isto, é importante todo o processo de elaboração, administração e interpretação dos resultados, garantindo que o questionário atenda aos objetivos estabelecidos e forneça informações úteis para retirarmos evidências.

Segundo Sousa (2005), um “questionário é uma técnica de investigação, na qual se questiona uma série de sujeitos por escrito, tendo como objetivo conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expectativas, experiências pessoais, entre outros”. Tomás Garcia (2003), afirma ainda que o “questionário é um instrumento que tem como fim alcançar informações da população em estudo de uma maneira sistemática e ordenada”.

Em concordância com os autores, percebeu-se também que o questionário era o método mais viável para se obter o que é pretendido. Posto isto, foram elaboradas algumas questões para a realização do mesmo, não existindo uma ligação direta com os inquiridos, mas havendo um objetivo em comum (Anexo 2).

Foi também realizada uma entrevista ao Professor Doutor David Rodrigues, especialista de renome na área da Educação Especial, com duas questões relacionadas com esta prática de educação inclusiva, bem como o perfil de um professor inclusivo (Anexo 4).

O questionário tem questões relacionadas com os objetivos da investigação, de fácil compreensão e de modo que os inquiridos pudessem responder abertamente. Este

inquérito por questionário foi validado por uma especialista de Educação Pré-escolar, a Doutora Maria Clara Craveiro e por uma especialista na área do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Mestre Maria dos Reis (Anexo 3).

Segundo Fortin (2003), o objetivo central de uma investigação é a “possibilidade de criar conhecimento sobre determinado assunto, sendo eles o método quantitativo e o método qualitativo”, (p.32). Esta metodologia é de carácter misto e tem como principais focos, perceber a representação dos docentes sobre se *o ambiente escolar valoriza a diversidade na promoção de uma Educação para Todos*, ou seja, se consideram que a educação inclusiva contempla a diversidade de todas as crianças no ambiente escolar.

A metodologia quantitativa e qualitativa é muito abordada por esta distinção que as cruza. No entanto, reconhecendo estes dois métodos diferentes e fazendo uma análise, percebe-se que ambas as metodologias são proveitosas, pois abrangem várias questões.

Citando Shaffer e Serlin (2004),

os métodos qualitativos e quantitativos são, em última análise, métodos para garantir a apresentação de uma amostra adequada. Ambos constituem tentativas para projetar um conjunto finito de informação para uma população mais ampla: uma população de indivíduos no caso do típico inquérito quantitativo, ou uma coleção de observações na análise qualitativa. [...] O objetivo em qualquer análise é adequar a técnica à inferência, a afirmação à comprovação. As questões que se colocam a um investigador são sempre: Que questões merecem ser levantadas nesta situação? Que dados poderão lançar luz sobre estas questões? E que métodos analíticos poderão garantir afirmações, baseadas em dados, sobre aquelas questões? Responder a estas questões é uma tarefa que envolve necessariamente uma profunda compreensão das potencialidades e limites de uma variedade de técnicas quantitativas e qualitativas. (p.23)

3.1. Inquérito por Questionário

Após todas as ideias estarem mentalmente delineadas, é imprescindível fazer um esquema para que se exponha, em parâmetros, o que se pretende nos objetivos traçados e evidenciados anteriormente. É a partir desse esquema que se construiu o questionário no *Google Forms*.

Para se perceber melhor o que anteriormente foi explicitado, apresenta-se então, o esquema em formato de tabela com a estruturação do questionário (Anexo -

tabela 1). Este esquema está disponível no *Google Forms* durante um curto espaço de tempo, onde se poderá aceder através do link <https://forms.gle/LSFeuZmFzcZjQvck7>, destinando-se aos educadores da Educação Pré-escolar e aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

<i>Dimensões</i>	<i>Indicadores</i>
<i>Dados Pessoais</i>	Género Idade Formação Académica Anos de Serviço Valência/Ciclo de ensino
<i>Formação de Professores</i>	Formações para intervir com os alunos com medidas Importância da formação contínua Formação necessária para responder a TODOS Bases suficientes para realizar a diferenciação pedagógica
<i>Gestão de Sala de Aula</i>	Gosto de trabalhar com os alunos que apresentam mais desafios Ter um professor de Educação Especial na sala Benefícios de um professor de Educação Especial na sala Técnicas suficientes para dar resposta a todos Tempo disponível Facilidade em ajustar as práticas
<i>Questões Abertas</i>	Forma de ultrapassar constrangimentos e barreira com as crianças Se um bom docente é um professor inclusivo Perfil de um docente inclusivo Importância da inclusão no contexto escolar

Tabela 1: Dimensões do Inquérito

Educação Inclusiva - contemplar a diversidade de todas as crianças no ambiente escolar

O presente questionário destina-se ao desenvolvimento de um estudo investigativo no âmbito do Mestrado em Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Porto) e, tem como um dos seus principais focos, perceber a representação dos docentes sobre a sua formação para uma educação inclusiva e se consideram que a educação inclusiva contempla a diversidade de todas as crianças no ambiente escolar. Além do anonimato e confidencialidade salvaguardados, as informações nele contidas serão única e exclusivamente utilizadas para fins académicos.

Agradeço
a sua colaboração,

Ana Rita Castro

anaritacastro.2001@gmail.com [Mudar de conta](#)

🔒 Não partilhado

[Seguinte](#) [Limpar formulário](#)

Imagem 1: Inquérito na plataforma

3.2. Entrevista

Como qualquer técnica de trabalho, o método da entrevista é também considerado um potencializador de recolha de dados. Esta entrevista foi realizada por escrito, via *email*.

Carl Rogers e Stevens (1987) reiteram como

(...) a eficácia na utilização da técnica da entrevista em profundidade não só depende do domínio da metodologia em que se insere, mas também exige uma atitude «antropológica» do entrevistador. A empatia é fundamental na entrevista. A psicologia social há muito que definiu essa condição básica para o sucesso da relação, nomeadamente na relação terapêutica. (p. 47)

Seguindo esta ideia lógica, e sendo o Professor Doutor David Rodrigues uma referência internacional no âmbito da educação inclusiva, tínhamos como grande objetivo ouvir a sua opinião. Pelo facto de ser uma personalidade extremamente ocupada, a entrevista foi realizada por escrito. Ficamos extremamente gratas à sua disponibilidade, empatia e prontidão, bem como à mediação da nossa orientadora neste processo.

Para a realização desta entrevista, foi elaborado uma espécie de guião (Anexo 3) onde iam escritas as duas questões apresentadas, ao qual o entrevistado respondeu e fundamentou com o seu conhecimento alargado.

Os objetivos pretendidos na escolha destas questões era realmente perceber se, na opinião do Professor Doutor David Rodrigues, existe mesmo um perfil específico para se ser um docente inclusivo e perante a constatação de que nas salas de aula ainda há alunos que não progridem como deveriam/poderiam, bem como a insatisfação de alguns docentes e encarregados de educação, como e onde se pode melhorar as práticas inclusivas.

Segundo Carmo e Ferreira (1998), quem será entrevistado convém ser contactado “(...) previamente, de forma a garantir a sua disponibilidade para participar” (p.61). No *email* que se seguiu, foram mencionados os objetivos do estudo, bem como a relevância da parceria do Doutor David Rodrigues, que se predispôs logo a ajudar. Após esta aceitação e prontidão do mesmo em cooperar, seguiu-se em anexo as perguntas onde se considerou imprescindível a opinião do Professor Doutor David Rodrigues.

PARTE III – ANÁLISE DOS DADOS

1. Intervenção na Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A análise de dados da intervenção na Prática de Ensino Supervisionada, considerando as planificações, notas de campo, registos de incidentes críticos e reflexões, oferece uma visão abrangente das práticas inclusivas implementadas e dos seus impactos diretos no ambiente educativo, ou seja, no ambiente que foi propiciado para as apresentar (Apêndice).

Através das planificações, verifica-se a organização detalhada das atividades pedagógicas, evidenciando a adaptação dos conteúdos e estratégias de ensino para atender às necessidades educativas especiais dos alunos. As planificações mostram este esforço contínuo para diferenciar o ensino, utilizando recursos diversificados e abordagens multimodais para garantir a acessibilidade e a participação ativa de todos os alunos.

As notas de campo fornecem uma descrição pormenorizada das interações diárias e do ambiente de aprendizagem, destacando como as estratégias planificadas são aplicadas na prática. Observa-se, por exemplo, a utilização de materiais adaptados, tecnologias e a implementação de atividades colaborativas que promovem a inclusão. Estas notas também revelam as dinâmicas de sala de aula, as respostas dos alunos às intervenções e as adaptações necessárias em tempo real para atender às suas necessidades emergentes. Muitas vezes, estas notas de campo são observadas em contexto muito distintos.

Os registos de incidentes críticos são essenciais para identificar situações específicas que exigem atenção imediata e ajustes nas práticas inclusivas. Estes registos documentam momentos de desafio e sucesso, proporcionando *insights* valiosos sobre a eficácia das estratégias utilizadas e as áreas que necessitam de melhorias. Analisar estes incidentes permite compreender melhor as barreiras enfrentadas pelos alunos e as respostas dos educadores e professores a essas situações, promovendo um ambiente de aprendizagem mais flexível e inclusivo.

As reflexões desempenham um papel crucial ao permitir que os educadores e os professores avaliem continuamente a sua prática e o impacto das suas intervenções. Através da reflexão, os mesmos podem identificar padrões, reconhecer sucessos e desafios, e desenvolver estratégias para melhorar a sua abordagem pedagógica. Estas reflexões frequentemente destacam a importância da colaboração entre professores, alunos e outros profissionais, bem como a necessidade de formação contínua em práticas inclusivas.

A integração de planificações, notas de campo, registos de incidentes críticos e reflexões fornece uma compreensão holística da prática de ensino supervisionada. Esta análise revela um compromisso com a educação inclusiva, evidenciado pelo esforço constante para adaptar o ensino às necessidades dos alunos, responder de maneira flexível a situações imprevistas e refletir criticamente sobre a prática pedagógica. O resultado é um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, onde todos os alunos têm a oportunidade de alcançar o seu pleno potencial.

2. Análise de dados do Inquérito por Questionário e da Entrevista

Este inquérito por questionário destinou-se a educadores da Educação Pré-escolar e a professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Após perceber qual seria esta população, seguiu-se para a amostra, que segundo Almeida e Freire (2003), é um “conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraído de uma população” (2003, p.103).

Após algum período destinado à recolha de dados do mesmo, fechou-se este processo com uma amostra de 51 respondentes, onde 28 são professores do 1.º CEB e 23 são educadores de infância da EPE.



Imagem 2: Número de respostas ao inquérito

Este passo é uma etapa de extrema importância no trabalho, pois é aqui que serão verificadas e comparadas as respostas dadas por cada respondente consoante os objetivos delineados anteriormente. É através desta análise que se consegue retirar conclusões e dedicar uma grande parte do tempo a perceber as representações destes docentes sobre as questões alvo. Por isto, será então, elaborada a análise dos dados, de forma a ser esclarecedora e pormenorizada consoante o estudo em questão. Pardal e Lopes (2011), afirmam que a “informação colhida na amostra sustenta dados empíricos relevantes para a compreensão de fenómenos sociais em estudo – o objeto de estudo” (Pardal & Lopes, 2011, p. 128).

Neste inquérito, as afirmações foram corroboradas através de uma escala de Likert, com sentido de obrigatoriedade em cada posicionamento perante as afirmações, no entanto, as últimas questões tinham uma estrutura aberta e foram colocadas com a expectativa de que, quem respondesse, estivesse mesmo dentro do assunto e quisesse expressar a sua opinião, não sendo estas de carácter obrigatório.

Para uma melhor identificação dos inquiridos, foi prestada a informação relativa à dimensão “Pessoal”. Assim, considerou-se mais pertinente os seguintes indicadores: idade, sexo, formação académica, anos de serviço e a valência ou ciclo de ensino em que está inserido.

Relativamente ao primeiro indicador, é possível verificar no Gráfico 1 que, dos 51 docentes que colaboraram no estudo, a maioria é do sexo feminino, representando 90%, sendo que os restantes 10% são relativos ao sexo masculino.

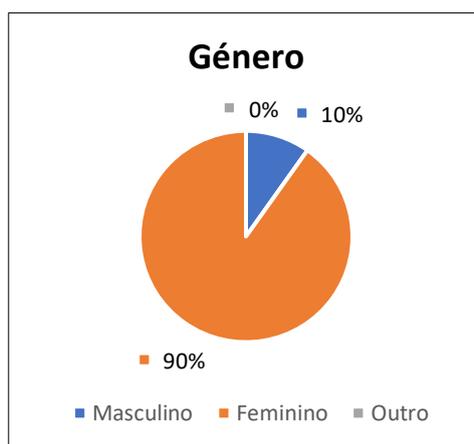


Gráfico 1: Género dos Inquiridos

A análise do indicador referente à faixa etária dos inquiridos mostra que grande parte dos inquiridos se insere entre os 41 e os 50 anos, com uma percentagem de 37%. Os inquiridos com idades entre os 26 e os 30 anos representam 14%. No escalão etário dos 31 aos 40 anos e mais de 65 anos encontra-se uma percentagem de 2%. Já a faixa etária dos 51 aos 60 anos é representada por 27%. E para finalizar, o escalão dos 61 aos 65 anos apresenta uma percentagem de 4%, como é possível ver no Gráfico 2.

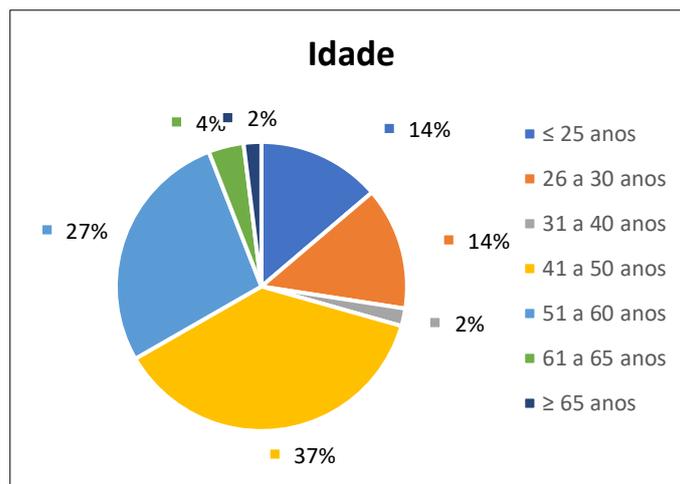


Gráfico 2: Idade dos Inquiridos

Relativamente à formação académica, a análise do Gráfico 3 mostra uma predominância de inquiridos com o grau de mestrado, pois abrange 45% dos mesmos. Seguem-se os docentes com licenciatura (43%), os que possuem pós-graduação (8%) e, por fim, os que têm bacharelato (4%).

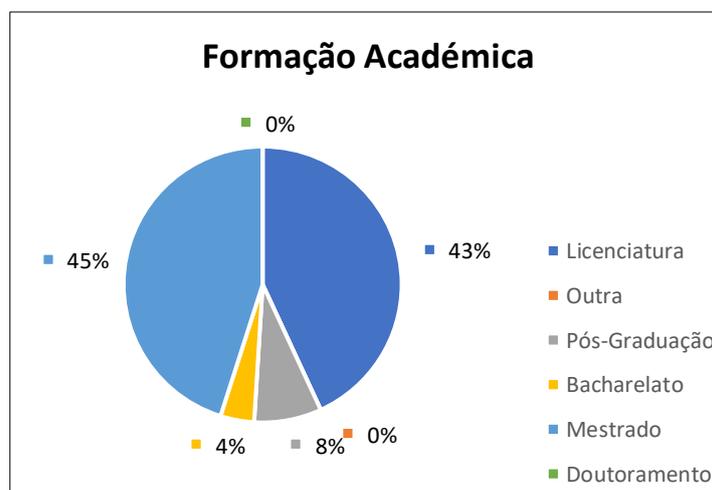


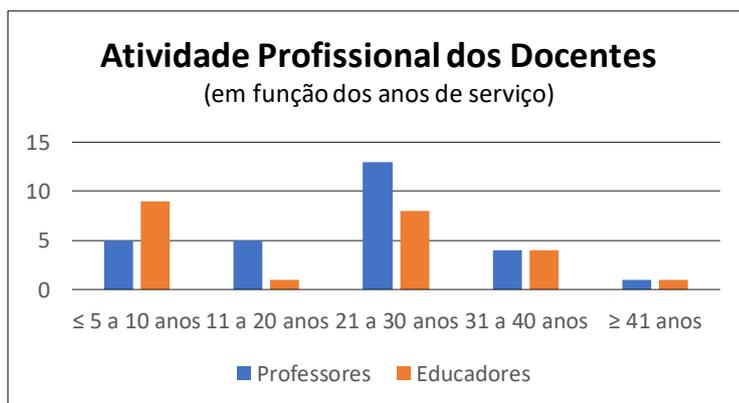
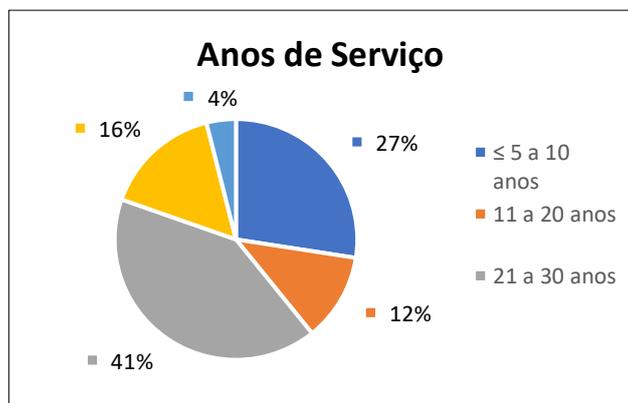
Gráfico 3: Formação Académica dos Inquiridos

Quanto aos anos de serviço de cada docente, temos representado no Gráfico 4 uma grande diversidade. Primeiramente serão avaliados os dados dos educadores da Educação Pré-escolar e, posteriormente, os dados dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por fim, serão comparadas as diferenças e/ou semelhanças dos dois tipos de inquiridos.

Assim sendo, e começando pelos anos de serviço mais recentes (≤ 5 a 10 anos), inserem-se 9 educadores. Quanto ao intervalo dos 11 aos 20 anos de serviço, dos inquiridos apenas temos 1. Dos 21 aos 30 anos de serviço já se encontram 8 educadores. Dos 31 aos 40 anos temos 4 educadores e, por fim, apenas um com mais de 41 anos de serviço em Educação Pré-escolar.

Quanto à amostra dos professores do 1º CEB, verificamos que, com menos anos de serviço (≤ 5 a 10 anos), encontram-se 5 professores. Quanto ao intervalo dos 11 aos 20 anos de serviço, temos 5 professores. Dos 21 aos 30 anos já se encontram 13 professores, dos 31 aos 40 anos temos 4 professores e, por fim, apenas um com mais de 41 anos de carreira, na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Após analisar todos os dados obtidos dos educadores e dos professores no que respeita ao tempo de serviço, confirma-se que o intervalo dominante é dos 21 aos 30 anos, com 21 docentes. O intervalo com menos docentes é o de mais de 41 anos, com apenas 2 docentes, 1 em cada atividade profissional (Pré-escolar e 1º CEB).



Gráficos 4: Anos de Serviço e Atividade Profissional dos Inquiridos

Relativamente à Valência e Ciclo de Ensino em que cada docente exerce (Gráfico 5), podemos reparar que 27% desses inquiridos estão inseridos em salas mistas, significando serem educadores de infância. Podemos precisar que em todas as valências têm algum professor ou educador. Quanto aos professores, há 14% dos mesmos a lecionar num 1.º ano; 10% num 2.º ano; 15% num 3.º ano e 16% num 4.º ano de escolaridade.

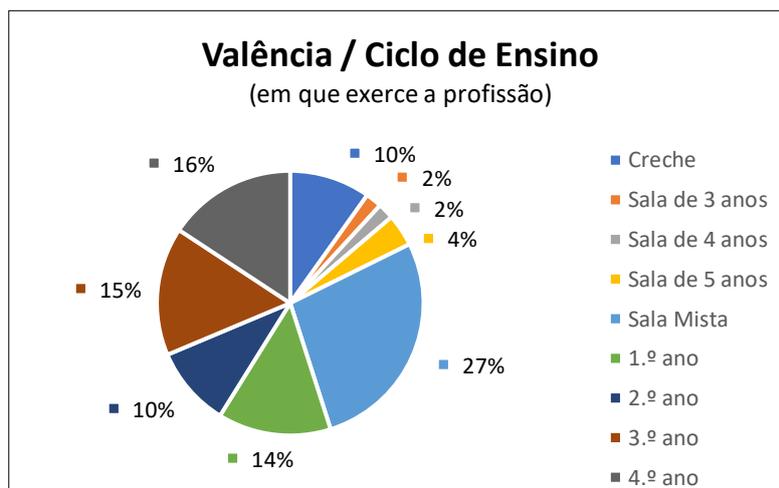


Gráfico 5: Valência dos Inquiridos

Depois da caracterização da amostra, é expectável seguir-se o tratamento dos dados recolhidos nas outras dimensões: Formação Geral dos Docentes, Gestão em Sala de Aula e as questões abertas que foram respondidas por cada docente que colaborou no inquérito.

Relativamente à *Formação Geral dos Docentes*, é possível ver algumas discrepâncias e também semelhanças, dependendo de cada afirmação, como é possível ver no Gráfico 6.

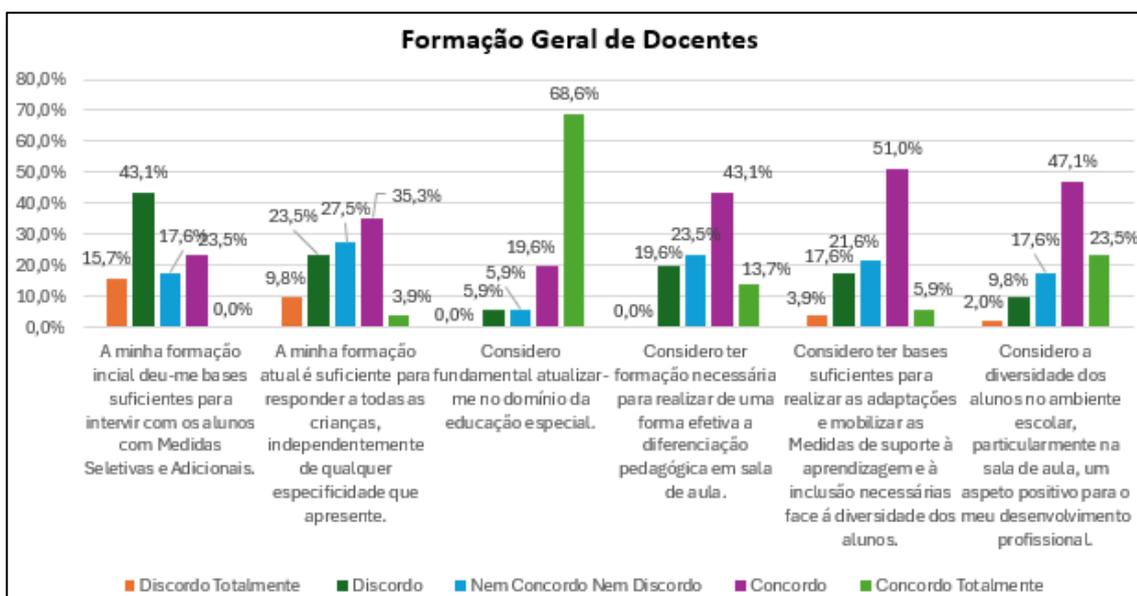


Gráfico 6: Formação Geral de Docentes

Na afirmação “A minha formação inicial deu-me bases suficientes para intervir com os alunos com Medidas Seletivas e Adicionais.”, 43,1% dos inquiridos discorda e apenas 23,5% concorda. Pode-se observar que nenhum dos inquiridos concorda totalmente.

Quanto à afirmação “A minha formação atual é suficiente para responder a todas as crianças independentemente de qualquer especificidade que apresente”, houve uma disparidade acentuada, a escala de valoração foi toda preenchida, no entanto, como se pode observar, há duas percentagens, 23,5% e 35,3%, muito diferentes, sendo que doze dos inquiridos discorda da afirmação e dezoito concordam, 27,5% dos inquiridos não concorda nem discorda e apenas cinco discordam totalmente e dois inquiridos concordam totalmente.

Na afirmação “Considero fundamental atualizar-me no domínio da educação especial”, como se pode visualizar houve uma maioria a concordar totalmente, mostrando que concordam realmente que este tema tem de ser mais estudado e aprofundado. Apenas três dos inquiridos não concordam e 5,9% preferiram responder que não concordam nem discordam, não tendo assim, uma opinião sobre a afirmação.

Quanto à afirmação “Considero ter formação necessária para realizar, de uma forma efetiva, a diferenciação pedagógica em sala de aula”, a grande parte dos inquiridos concorda (43,1%), no entanto 23,5% não concorda nem discorda e 19,6% não concorda de todo.

Relativamente à afirmação “Considero ter bases suficientes para realizar as adaptações e mobilizar as Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão necessárias face à diversidade dos alunos”, 26 dos inquiridos (51%) responderam que concordavam e apenas nove (17,1%) discordaram, 3,9% discordaram completamente.

Por fim, nesta categoria, a última afirmação “Considero a diversidade dos alunos no ambiente escolar, particularmente na sala de aula, um aspeto positivo para o meu desenvolvimento profissional”, 47,1% dos inquiridos concordaram e 23,5% concordaram totalmente, havendo assim uma percentagem mais reduzida na discordância, como se pode ver no Gráfico acima.

Relativamente à dimensão da *Gestão em Sala de Aula*, é possível ver algumas discrepâncias e até mesmo semelhanças, dependendo de cada afirmação, como é possível ver no Gráfico 7.

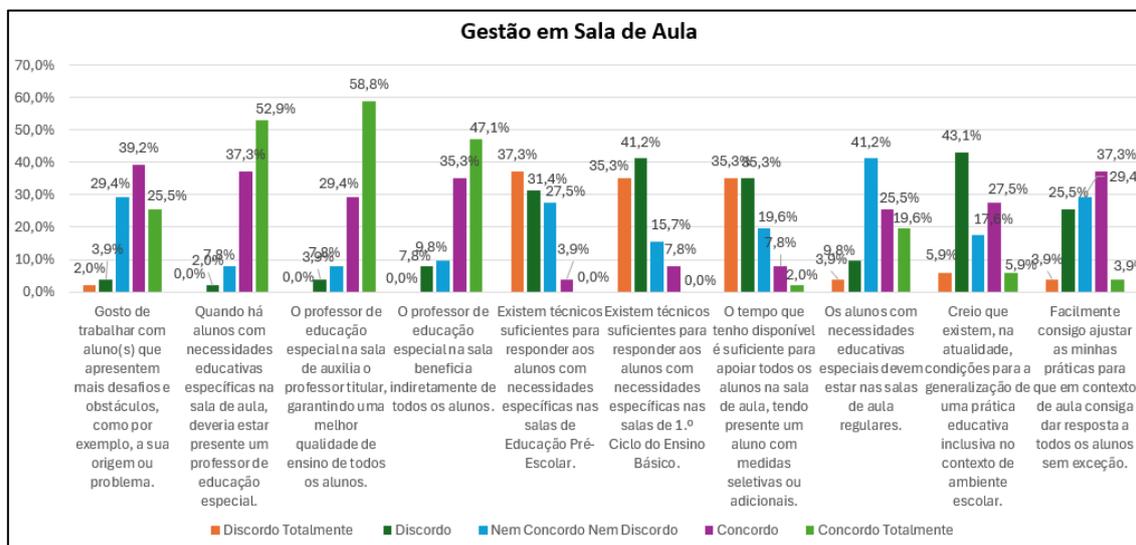


Gráfico 7: Gestão de Sala de Aula

Na afirmação “Gosto de trabalhar com aluno(s) que apresentam mais desafios e obstáculos, como por exemplo, a sua origem ou problema”, 39,2% respondeu que concordava, 29,4% não concordam nem discordam e ainda dois dos inquiridos discordam.

Quanto à afirmação “Quando há alunos com necessidades específicas na sala, deveria estar presente um professor de educação especial”, a maioria dos inquiridos (27 inquiridos) concorda totalmente. No entanto, 4 dos inquiridos (7,8%) prefere abster-se, sendo que responderam que nem concordam nem discordam.

Na afirmação “O professor de educação especial na aula auxilia o professor titular, garantindo uma melhor qualidade de ensino de todos os alunos”, a maioria dos inquiridos (58,8%) responderam que concordam totalmente e 29,4% concordam simplesmente. Quanto à afirmação “O professor de educação especial na sala beneficia indiretamente todos os alunos”, grande parte dos inquiridos valorou que concordava (35,3%) e outra parte que concordava totalmente (47,1%). No entanto, 9,8% dos inquiridos discordam, alegando que o professor de educação especial não beneficia indiretamente todos os alunos.

Relativamente à afirmação “Existem técnicos suficientes para responder aos alunos com necessidades específicas nas salas de Educação Pré-escolar”, 37,3%

discordam totalmente, 31,4% discordam e 27,5% não concordam nem discordam. Aqui é possível ver que nenhum dos inquiridos concorda totalmente com esta afirmação.

Para perceber se os professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico têm a mesma opinião foi lançada a seguinte informação “Existem técnicos suficientes para responder aos alunos com necessidades específicas nas salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico”. Percebemos que, efetivamente, as respostas são semelhantes, onde 41,2% discordam desta afirmação, 35,3% discordam totalmente e só 7,8% dos inquiridos votou que concorda com a afirmação.

Na afirmação “O tempo que tenho disponível é suficiente para apoiar todos os alunos na sala de aula, tendo presente um aluno com medidas seletivas ou adicionais”, 18 dos inquiridos responderam que não concordam, onde 35,3% discorda totalmente. Só 4 dos inquiridos é que concordam com a afirmação (7,8%).

Quanto à afirmação “Os alunos com necessidades específicas devem estar nas salas de aulas regulares”, 41,2% preferiu abster-se de resposta, respondendo que nem concordavam nem discordavam, 25,5% dos inquiridos concordam e 9,8% dos mesmos discordam desta afirmação.

Na afirmação “Creio que existem, na atualidade, condições para a generalização de uma prática educativa inclusiva no contexto de ambiente escolar”, a maioria (41,2%) discorda, sendo que só 27,5% concorda e apenas três inquiridos concordam totalmente com a afirmação.

Por último, na afirmação “Facilmente consigo ajustar as minhas práticas para que em contexto de aula consiga dar resposta a todos os alunos sem exceção”, 37,3% concordam com a afirmação e 25,5% discordam da mesma, havendo 3,9% que discorda e 29,4% que não concordam nem discordam.

Em relação às questões abertas, nomeadamente à primeira pergunta: “Atendendo às dificuldades das crianças com necessidades específicas, de que forma ultrapassa esses constrangimentos e barreiras?”, houve 38 respostas de inquiridos e as respostas incidiram sobre procurar ajuda, onde 3 inquiridos afirmam o mesmo: “Pedir ajuda e soluções a técnicos de apoio (terapeuta da fala, psicólogo, terapeuta ocupacional (...), (inquirido n.º 5, n.º13e n.º29)”; dois dos inquiridos realçam o apoio da EMAI: “Falo com a responsável

da EMAI, que me aconselha perante a dificuldades que tenho” (inquirido n.º 25) e “Conversar com a psicóloga do EMAI e juntas delineamos a melhor estratégia para trabalhar com as crianças” (inquirido n.º 34). Ainda na mesma pergunta, o inquirido n.º 27 afirma que ultrapassa estes constrangimentos “Reorganizando a sala, adequando os espaços e materiais a essas crianças, promovendo a autonomia e iniciativa; arranjar diariamente um tempo para um apoio mais individual; promover o trabalho colaborativo entre as crianças, de forma a que estas crianças especiais possam se sentir efetivamente incluídas no grupo; promover atividades em que essas crianças possam participar ativamente e atinjam o sucesso” e o inquirido n.º 35 demonstra que “Ao adotar estas abordagens, como por exemplo, apoio individualizado; colaboração entre colegas; apoio da família; ambientes acessíveis e seguros, podemos ajudar a criar um ambiente onde todas as crianças tenham a oportunidade de alcançar a sua potencialidade, independentemente das suas necessidades específicas” e, por fim, o inquirido n.º 38 concorda com o inquirido n.º 35 e afirma que “Ao adotar uma abordagem multifacetada e centrada na criança, é possível superar muitos dos constrangimentos e barreiras enfrentados por crianças com necessidades específicas, proporcionando-lhes oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento significativas”.

Quanto à segunda questão “Considera que um bom docente é necessariamente um bom professor inclusivo?”, de 51 inquiridos houve 41 que responderam. Dos que responderam, 50% disseram que não e a outra metade disse que sim. O inquirido n.º 3 afirma que “Sim, um bom professor é professor de TODOS os alunos, conseguindo que todos desenvolvam aprendizagens” e o inquirido n.º 31 também afirma que “Sim. Cada criança é única e como tal apresenta especificidades e singularidades próprias a que o docente deve atender, enquanto atende todas as regularidades próprias do grupo. Esta particularidade do docente é completamente necessária para completar todos os requisitos de um bom docente. Esta particularidade torna-o também um professor inclusivo”. Já as respostas negativas, são justificadas, como por exemplo, o inquirido n.º 10 mostra que “Há docentes incríveis que não os considero inclusivos e depois há docentes com pouca experiência (que alguns dizem que ainda não se pode avaliar como bom) que praticam a inclusão todos os dias em sala. Um professor inclusivo é sempre alguém com um olhar mais atento e cuidadoso, mais preocupado com os seus alunos e com especial atenção às características de cada criança. Sabendo os pontos fortes e menos fortes e como inclui-

los nas realidades” e o inquirido n.º 16 mostra uma opinião mais pessoal, onde o mesmo diz “Não... considero-me um bom docente, no entanto não me sinto à vontade de dar resposta a essas crianças”. O inquirido n.º 41 afirma que “Embora ser um bom professor inclusivo seja uma qualidade valiosa e desejável em qualquer educador, não necessariamente se define alguém como um bom professor. No entanto, a capacidade de ser inclusivo pode certamente contribuir significativamente para a qualidade do ensino e o bem-estar das crianças, especialmente em ambientes diversificados.”

Na terceira questão aberta: “Acredita que há um perfil para se ser um docente inclusivo?”, houve 37 respostas dos inquiridos, ao qual a maioria respondeu afirmativamente. O inquirido n.º 11 afirma que “Sim, acredito que ainda que esteja previsto que todos os docentes desenvolvam competências para integrarem a inclusão na sua sala de aula, não é qualquer docente que aplica estratégias diferenciadas ou medidas que se afastem do estereótipo de salas de aula/turma” e o inquirido n.º 27 afirma: “Acredito que o perfil para ser um docente inclusivo deve ser o mesmo que o perfil para ser um docente competente. O ser inclusivo deve ser inerente à profissão, e como tal à sua atitude, postura, convicção e desempenho”. E o inquirido n.º 37 mostra que acredita que “existem traços que são fundamentais para se ser um docente inclusivo, mas não são necessariamente exclusivas de um único perfil de docente, mas juntas compõem um conjunto de habilidades e disposições que são essenciais para promover a inclusão e o sucesso de todos os alunos na sala de aula”. Já as respostas negativas são justificadas, como por exemplo, o inquirido n.º 4 diz que “Não. Tem de existir vontade de trabalhar em equipa com diferentes técnicos e em experimentar novas formas de intervir. Respeitar”, o inquirido n.º 25 diz “Penso que não... é preciso ter formação de forma a poder chegar à criança com as estratégias e as dinâmicas certas conforme as necessidades específicas” e o inquirido 32 mostra a sua opinião dizendo: “Não necessariamente. Mas, de facto, um docente inclusivo tem de ter empatia e sensibilidade; tem de ter comunicação efetiva; deve acreditar na capacidade de todos os alunos e respeitar a diversidade”.

Quanto à penúltima pergunta “Para si, como seria um perfil de um docente inclusivo?”, obteve-se 35 respostas muito diversificadas. O inquirido n.º 4 afirma que “Um professor inclusivo deve gostar de todos os seus alunos por igual, ser recetivo às características individuais dos seus alunos. Ter a capacidade de se adaptar às circunstâncias e de ser criativo na forma como lida com as dificuldades e obstáculos do

dia a dia”, o inquirido n.º 10 mostra que “Um docente inclusivo, deve ser recetivo, compreensivo e expansivo. Deve ser capaz de compreender que as diferenças não são só diferenças para nós (docentes e restantes alunos) mas também que as restantes pessoas são diferentes aos seus olhos. Desta forma, um docente inclusivo deve ser capaz de ouvir cada criança e a sua realidade e corresponder às suas necessidades, aos seus interesses. Compreender que o ritmo de trabalho pode não ser o mesmo todos os dias e que o bem-estar da criança é bastante importante para o seu desenvolvimento e motivação no processo de aprendizagem”. A maioria dos inquiridos têm a mesma opinião e o inquirido n.º 27 mostra uma resposta completa consoante a maioria das opiniões, dizendo que “O professor, antes de o ser, é uma pessoa. Como todas as outras, para desenvolver a sua atividade laboral, necessita de condições de trabalho que permitam realizar a sua profissão com dignidade. O perfil é só mais uma forma de justificar escolhas (se as houver). Há perfil para as outras profissões? Levanta-se essa questão? Somos a única classe com responsabilidade social? Não! É necessário que quem cria as leis educacionais as venham experimentar (praticando diariamente) para perceber se tudo o que pretendem se pode concretizar”. E, por fim, o inquirido n.º 32 mostra que “Um professor inclusivo precisa de estar aberto a adaptar a sua prática pedagógica para atender às necessidades individuais dos alunos, seja através de modificações no currículo, uso de tecnologias, estratégias diferenciadas de ensino ou suporte emocional e comportamental. Eles devem estar comprometidos com a promoção de um ambiente de aprendizagem onde cada aluno se sinta valorizado, respeitado e capaz de alcançar o seu potencial máximo, independentemente das suas habilidades ou desafios”.

A quinta e última questão é de carácter pessoal, onde pergunta “Na sua opinião, o que entende por inclusão no contexto escolar?”, foi possível obter 38 respostas, onde só algumas serão expostas, como por exemplo, o inquirido n.º 11 afirma que “Inclusão no contexto escolar, como o próprio nome indica, é incluir crianças no contexto escolar, sem que elas se sintam excluídas. O que muitas vezes se afasta dessa ideia, pois muitas das vezes essas crianças são retiradas do contexto de sala de aula para desenvolverem outro tipo de competências numa sala específica. O que não deixa de ser vantajoso, porém nem sempre se aproxima do conceito de inclusão no contexto escolar. A inclusão no contexto escolar passa por conhecer os interesses dos alunos e atribuir-lhes liberdade para realizar trabalhos iguais aos da restante turma, sempre que possível. Inclusão também é adaptar a

turma aos alunos com necessidades específicas e não só os alunos à turma em questão. Muito importante”. O inquirido n.º 16 refere que “Inclusão é pegar na diferença e transformá-la em conhecimento para todos. Dar oportunidade a todos de mostrar a sua visão da realidade e entender que nenhum aluno irá seguir as pisadas de qualquer outro, mas sim as suas. Valorização da palavra "Liberdade". Inclusão será dar equidade”. O inquirido n.º 23 mostra que “A inclusão é, antes de tudo, uma ideologia social que não basta ser colocada em lei nas escolas para “obrigar” a sua ação. É necessária a criação de condições em todos os contextos sociais para que todos e cada um se sintam bem, iguais, amparados, vistos (e não ignorados quando necessitam de ajuda). Em todos os contextos só há inclusão se houver recursos necessários à particularidade de cada um. Não é criar uma lei onde 25 alunos estão juntos numa sala com NEE com um *super-professor* que realiza as suas tarefas de forma exímia! Isso é brincar com a educação e com a singularidade de cada criança! Políticas economicistas, nada mais”. E o inquirido n.º 32 afirma que “A inclusão vai além da mera presença de alunos diversos na sala de aula; envolve criar um ambiente acolhedor, respeitoso e adaptativo, onde todos os alunos se sintam valorizados e capazes de participar plenamente do processo de aprendizagem. Isso pode envolver adaptações curriculares, suporte individualizado, tecnologias, entre outras estratégias para atender às necessidades específicas dos alunos”.

Para além do inquérito por questionário, também foi nossa intencionalidade conseguir a opinião do Professor Doutor David Rodrigues (Anexo 4), dada a sua vasta experiência e, enquanto docente de Educação Especial, ser uma inspiração para diversos docentes que querem fazer a diferença na educação inclusiva.

Como foi referido anteriormente, esta entrevista foi elaborada via *email*, para ser mais confortável e cómodo para o entrevistado e para não despende muito do tempo do mesmo.

Segundo Guerra (2006), “a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo” (p. 62).

Portanto, começa-se esta análise com a primeira pergunta “Acredita que há um perfil específico para se ser um docente inclusivo?”, a ideia que predomina na resposta do Professor Doutor David Rodrigues é que, efetivamente, o mesmo não sabe se há um

perfil “específico” encarado como um perfil fechado e inequívoco. David Rodrigues salienta que crê que um “professor que adequa o seu ensino para que todos os alunos aprendam e participem nas atividades da escola é um professor que deve ter alguns valores, atitudes e conhecimentos”.

Mais adiante, o mesmo diz que gostaria de dar a sua opinião acerca da pergunta e afirma que um professor inclusivo, “isto é: o que todos devem ser (...)” precisa, efetivamente, de ter certos valores. Acaba por citar o Decreto-lei n.º 54/2018, onde fala “destes valores começando pelo da “educabilidade universal”, isto é que todos os alunos podem e devem aprender independentemente das suas condições e dificuldades. Este conjunto de valores constitui uma boa síntese”.

O Professor Doutor David Rodrigues realça ainda que é claro que o professor consiga dispor de aptidões para seguir com estes valores à prática, dando exemplos, como: “(...) precisa de conhecer formas de organização da sala de aula nomeadamente o trabalho de grupo (que é muito usado, mas pouco conhecido), a aprendizagem multinível, o Planeamento Universal da Aprendizagem, o trabalho de projeto, (...) enfim todo um conjunto de heurísticas de intervenção que são essenciais para que todos possam aprender com todos e se possam sentir como pertencentes à escola”. De facto, há competências que são fundamentais e todos os professores deveriam adotá-las. Mostra ainda outras competências, como “(...) a competência para se relacionar profissionalmente com outros profissionais, a cooperação, a colaboração e o trabalho com famílias”.

Como forma de conclusão, o Professor Doutor David Rodrigues dá a sua opinião convicta sobre a sua perspetiva e experiência na área, dizendo “Realço mais uma vez que os professores inclusivos são todos os professores e os professores de Educação Especial, são os professores que estão na escola para colaborar com os professores inclusivos”.

Quanto à segunda e última questão “Muito se tem evoluído na área da inclusão em Portugal, nomeadamente com o Regime Jurídico da Educação Inclusiva destinado a TODOS as/os crianças/aluno(a)s. Contudo, verificamos ainda nas salas de aula, que há alunos que não progredem como poderiam, que há encarregados de educação e docentes insatisfeitos com as respostas educativas a algumas crianças/aluno(a)s... Como futura docente, gostaria de saber a sua opinião de como e onde poderemos melhorar?”, o Professor Doutor David Rodrigues declarou que realmente é verdade, que está “muito

disseminada a ideia da insuficiência da Inclusão”. Explicou que esta ideia vem de vários fatores, “[a]ntes de mais criou-se a ideia de que a inclusão ou é perfeita ou não vale nada”. “A Inclusão não é perfeita, procura a perfeição, mas todas as pessoas que trabalham mais diretamente com processos inclusivos sabem que é preciso fazer o melhor que sabemos e o melhor que podemos com condições que nem sempre são perfeitas (na verdade, não há condições perfeitas em lugar nenhum do mundo (...))”.

O entrevistado realça o facto de a literatura falar que muitos dos pedidos dos pais sobre recursos para os filhos não estão de acordo com a opinião da escola, dando mesmo o exemplo, como “(...) há crianças que depois de terem, por exemplo, 2 horas de terapia da fala na escola, vão ainda ter mais quatro horas fora, porque os pais acham que as duas horas são insuficientes. Aqui precisamos de mais diálogo para que se chegue a um acordo equilibrado”. Afirmo ainda que “[o] maior recurso da Inclusão são os professores. Nas escolas portuguesas mais de 90% dos alunos com “medidas” têm medidas universais. Isto quer dizer que a escola e os professores são recursos indispensáveis para responder às necessidades educativas dos alunos. A inclusão é uma tarefa de toda a escola e de todos os professores”.

Em resposta à pergunta inicial, o Professor Doutor David Rodrigues diz que “[o]s professores precisam de olhar mais para o que podem e sabem fazer e desenvolver ambientes inclusivos em lugar e olhar para os problemas e dificuldades de potencial que os alunos podem apresentar. As (muitas) escolas que têm bom trabalho em Inclusão são menos dependentes de recursos externos e são mais confiantes no trabalho que os professores podem fazer, temos uma excelente formação inicial e contínua de professores, temos professores experientes e com atitudes positivas em relação à inclusão”.

Em modo de conclusão, o entrevistado diz algo que realmente faz pensar e perceber que a mudança começa em nós e algo positivo que procuramos é algo que nós poderemos dar. “Precisamos de criar a convicção que a Inclusão é com toda a gente e que todos temos algo de importante para dar. Eu creio que os nossos professores estão a fazer este caminho. Quem duvidar aconselho uma visita a qualquer escola. Tenho muito orgulho que todas as escolas portuguesas se assumam como escolas inclusivas e isso é uma das dificuldades dos recursos”.

3. Discussão dos resultados

Nas últimas décadas, tem-se observado uma grande mudança global nos paradigmas sociais, nos quais se exigiu sistemas educativos mais inclusivos, para que, efetivamente, a sociedade se tornasse mais inclusiva e igualitária.

Nesta discussão de resultados, apresentamos uma análise detalhada dos resultados obtidos a partir das investigações sobre o estudo que teve como um dos seus principais focos, perceber a representação dos docentes sobre a sua formação para uma educação inclusiva; se consideravam que a educação inclusiva contemplava a diversidade de todas as crianças no ambiente escolar e se acreditavam que havia um perfil específico para ser um professor inclusivo. Os dados obtidos foram minuciosamente examinados e revelaram uma série de informações relevantes que serão discutidas neste tópico, no entanto só se incluiu os resultados mais significativos e representativos da análise.

Assim, em resposta ao primeiro objetivo deste relatório, ou seja, *perceber a representação dos docentes sobre a sua formação para uma educação inclusiva*, os resultados vieram mostrar que, efetivamente, há a existência de algumas lacunas e constrangimentos no que concerne à formação de profissionais da educação. Por exemplo, os dados indicaram que grande parte dos professores não se sente confiante e com formação suficiente para estar inteiramente ao dispor de uma criança que apresente alguma particularidade distinta. Consequentemente, na obra de Connor e Ferri (2007), os mesmos discutem amplamente as questões relacionadas à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e a preparação inadequada dos professores para lidar com estas necessidades. Em particular, eles destacam a resistência e os desafios enfrentados no contexto da educação especial e inclusiva, afirmando mesmo que "os professores frequentemente relatam sentir-se despreparados para atender às diversas necessidades dos alunos com deficiências devido à formação insuficiente nos seus programas de formação de professores" (p. 68).

Sharma e Nuttal (2016) também falam sobre a importância da formação de professores para promover a inclusão, afirmando que "a formação adequada é crucial para preparar futuros professores para lidar com a diversidade nas salas de aula" (p. 143). Estes

argumentam que, sem uma preparação adequada, os professores podem se sentir despreparados e ansiosos em relação à inclusão de alunos com especificidades. Uma das principais descobertas do estudo é que a formação específica pode mudar significativamente as atitudes dos professores em relação à inclusão. Os autores observam que "os resultados indicam uma mudança positiva nas atitudes dos professores após a participação em programas de formação específicos para inclusão" (p. 148). Isso sugere que a exposição a estratégias pedagógicas inclusivas e ao conhecimento sobre necessidades especiais pode aumentar a confiança e a receptividade dos professores. As preocupações diminuem e estas formações e estudos contínuos ajudam a aliviar medos, ansiedades e desconfortos relacionados com a prática da educação inclusiva, formando assim, professores capazes de fazer a diferença.

De uma maneira mais concreta, apurou-se a existência de profissionais a preferirem abster-se de perguntas que, neste tempo, talvez fossem de fácil resposta. O artigo de Alquraini (2020) oferece uma revisão abrangente da literatura existente sobre a preparação de professores para a educação inclusiva. Ao examinar uma variedade de estudos e pesquisas, o autor identifica diversas lacunas na formação dos educadores para lidar com alunos com especificidades. Entre essas lacunas estão a falta de conhecimento sobre estratégias de ensino diferenciado, adaptações curriculares e apoio emocional aos alunos. Alquraini destaca a necessidade urgente de aprimorar os programas de formação de professores, sugerindo a inclusão de cursos específicos sobre inclusão, oportunidades de aprendizagem prática e estágios em ambientes de sala de aula inclusiva. O autor ressalta ainda a importância contínua da pesquisa neste campo para informar políticas educacionais e práticas pedagógicas mais eficazes. No entanto, ao fazer a amostra dos resultados, deparamo-nos com profissionais na área da educação a preferir não mostrar a sua opinião quando confrontados com a questão "Considero fundamental atualizar-me no domínio da educação especial", não tendo assim, uma opinião sobre a afirmação.

Inerentemente e como consequência destas respostas, há estudos recentes que demonstram a importância de, pelo menos, ter um certo auxílio de profissionais na área da educação especial, podendo ser visto no artigo de Grigal, Hart, & Smith (2020) que examina o papel dos professores, especialmente os professores de educação especial, na promoção de práticas inclusivas para alunos com deficiência. Eles discutem estratégias,

desafios e eficácia das intervenções conduzidas pelos professores para criar ambientes de aprendizagem inclusivos. Os professores de educação especial atuam como agentes de mudança, capacitando e colaborando com outros profissionais da educação para implementar práticas inclusivas. Também podem destacar a importância do desenvolvimento profissional contínuo e do apoio institucional para garantir o sucesso da inclusão. Com isto percebe-se que, efetivamente, é uma mais-valia esta parceria entre o professor titular e o professor de educação especial. Segundo Giangreco e Suter (2015) "(...) a entrega de serviços de educação especial inclusivos deve ser construída sobre uma base sólida, o que requer planejamento proativo e intencional" (p. 113). Estes autores destacam que, sem uma base sólida, os esforços para a inclusão podem ser frágeis e inconsistentes. Além disso, os autores argumentam que "a colaboração entre educadores regulares e especiais é essencial para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz" (p. 115). A colaboração facilita a troca de conhecimentos e estratégias que beneficiam todos os alunos, mas no estudo que se realizou, há profissionais que discordam, podendo mesmo observar-se que não veem vantagem em ter esta ajuda. Mas na maioria das opiniões dos inquiridos do estudo, um professor de educação especial auxilia o professor titular no ambiente escolar.

No que concerne ao outro objetivo definido, ou seja, se *os profissionais de educação consideram que a educação inclusiva contempla a diversidade de todas as crianças no ambiente escolar*, retiram-se os pesquisadores, Booth e Ainscow (2020) que nos seus trabalhos anteriores, como "Index for Inclusion" e "Supporting Inclusive Education", defendem a criação de escolas inclusivas que acolham a diversidade de todos os alunos. No livro "Index for Inclusion" (2002), por exemplo, eles propõem um modelo de escola inclusiva que promove a participação, a aprendizagem e o bem-estar de todos os alunos, independentemente das suas características individuais. As suas contribuições continuam a enfatizar a importância da inclusão e da diversidade na educação, promovendo uma abordagem centrada no aluno e na criação de ambientes escolares que atendam às necessidades de todos.

Forlin e Chambers (2016) são professores universitários conhecidos pelo seu trabalho também no campo da educação inclusiva. Nas suas pesquisas e publicações anteriores, os mesmos exploram temas relacionados à prática e à teoria da inclusão educativa e num desses trabalhos, os mesmos discutiram a importância de criar ambientes

educativos que valorizem a diversidade, promovam a participação de todos os alunos e forneçam suporte adequado e necessário para atender às necessidades individuais. Comparando algumas informações dos seus estudos com os resultados do inquérito feito, percebe-se que muitos destes inquiridos têm a mesma opinião, afirmando mesmo que a inclusão no contexto escolar, como o próprio nome indica, é incluir crianças no contexto escolar, sem que elas se sintam excluídas. No entanto, também acabam por referir o tempo que a criança com especificidades passa fora do ambiente de turma, o que é vantajoso, mas não sabem ao certo, se é o que se aproxima do conceito de inclusão. Nas diversas respostas que se obteve, as opiniões vão ao encontro umas das outras, nomeadamente que a inclusão vai além da mera presença de alunos na sala de aula, que é preciso envolver e criar um ambiente acolhedor, respeitoso e adaptativo, onde todos os alunos se sintam valorizados e capazes de participar plenamente no processo de aprendizagem. Isto pode envolver adaptações curriculares, suporte individualizado, tecnologias, entre outras estratégias para atender às necessidades específicas dos alunos.

Quanto ao último objetivo, sendo este, *se acreditam que há um perfil específico para se ser um professor inclusivo*, o professor David Rodrigues referiu, na perspetiva dele, o que realmente achava do assunto. Decerto, não há uma resposta concreta que o faz ter a certeza, mas, efetivamente, mostra que cada professor deve adequar o seu ensino para que todos os alunos consigam aprender e participar nas atividades da escola e isso, sim, é um professor inclusivo e com valores. Acaba por realçar que um professor inclusivo é aquele que está na escola para colaborar, para fazer, de facto, a criança feliz. Denota-se também a importância extrema de os professores estudarem, aprofundarem mais o conhecimento e colocarem os valores e os princípios da educação inclusiva em prática, mostrando este trabalho contínuo na sua carreira, pois sem informações atualizadas, não se consegue progredir de forma a ajudar quem mais precisa de nós.

Giangreco e Suter, (2015) defendem que "(...) a formação contínua e o desenvolvimento profissional são cruciais para equipar os professores com as habilidades e conhecimentos necessários para implementar práticas inclusivas" (p. 117). A formação ajuda os educadores a manterem-se atualizados com as melhores práticas e novas abordagens educativas. O artigo sublinha a importância do envolvimento da comunidade e das famílias, afirmando que "envolver as famílias e a comunidade no processo educativo pode aumentar a eficácia dos serviços de educação especial inclusiva" (p. 119). Esse

envolvimento garante que as necessidades e expectativas dos alunos sejam compreendidas e atendidas de maneira holística. "O uso de práticas pedagógicas baseadas em evidências é fundamental para garantir que os serviços de educação especial sejam eficazes e benéficos para os alunos" (p. 121), destacando assim, que a implementação de estratégias comprovadas pode melhorar os resultados educativos para todos os alunos.

Por estes motivos, há uma variada panóplia de respostas, pois os inquiridos acreditam que é possível ser-se um professor inclusivo sem haver um perfil, pois todos os professores devem ser inclusivos e, para alguns, existe um perfil que deve ser adotado por todos os professores.

Realça-se que nenhum estudo está isento de limitações. Identificar e discutir essas limitações é crucial para uma interpretação honesta e precisa dos resultados. Uma das principais limitações do estudo foi o tamanho da amostra, que pode ter afetado a generalização dos resultados. Além disso, a natureza transversal do estudo impede a inferência de causalidade.

Neste sentido, a triangulação final dos resultados, oriunda de uma investigação de carácter misto, ou seja, onde se aplicou métodos qualitativos (entrevista) e quantitativos (questionário) foi algo dinâmico. De facto, o que se conseguiu retirar de ambos fortaleceu o estudo e forneceu, sem dúvida, uma visão mais abrangente sobre a temática propriamente dita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste caminho, nem vamos sozinhos
nem para ver terras já vistas.
Quem vem connosco
vem de outros lugares
e anseia por novos mundos.
Caminhamos juntos para o longe.
Amanhã ou depois, chegaremos.
(David Rodrigues, 2013)

Recusando a pretensão de alcançar conclusões definitivas sobre a realidade estudada, visto que estamos em constante mudança, tal como visões, este estudo visou ser uma contribuição que pode ser utilizada na construção contínua do conhecimento nesta área, mostrando assim que os educadores e professores estão sempre em constante aprendizagem e que isso é uma mais-valia.

Este relatório de estágio procurou assim analisar a educação inclusiva, avaliando se a mesma contempla a diversidade de todas as crianças no ambiente escolar. Ao longo do estágio, foi possível observar que a implementação da educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos, apesar dos avanços teóricos e legais.

Observou-se que, em muitas escolas, há um esforço genuíno para incluir todas as crianças, independentemente das suas diferenças físicas, intelectuais, sociais e culturais. A presença de profissionais capacitados, o uso de métodos pedagógicos diferenciados e o desenvolvimento de materiais didáticos adaptados são evidências concretas desse compromisso. Estes fatores contribuem para criar um ambiente escolar mais acolhedor e propício à aprendizagem para todos os alunos.

Entretanto, também se identificaram barreiras que dificultam a plena inclusão. A falta de recursos materiais e humanos adequados, como salas de recursos multifuncionais, profissionais especializados e, acima de tudo, a formação contínua para os professores, são obstáculos que ainda precisam de ser superados. Além disso, a necessidade de mudanças na infraestrutura das escolas para garantir acessibilidade física e a adaptação do currículo para atender às necessidades específicas de cada aluno são questões que merecem uma atenção redobrada.

A atitude e a formação dos educadores e professores são cruciais para o sucesso da educação inclusiva. Professores que demonstram sensibilidade, flexibilidade e competência para lidar com a diversidade contribuem significativamente para um ambiente escolar inclusivo. Neste sentido, a formação inicial e contínua dos mesmos deve enfatizar práticas inclusivas, promovendo uma compreensão aprofundada das diferentes necessidades dos alunos e das estratégias para atendê-las.

A educação inclusiva proporciona uma base de valores e de práticas para que a instituição se possa adaptar para se considerar equitativa. Não pode uma escola ser equitativa com práticas que não respeitam a inclusão, por isso, a inclusão manifesta-se neste sentido da equidade. Segundo um relatório publicado pela OCDE (2008) “combater o insucesso escolar ajuda a vencer os efeitos da privação social que por sua vez é frequentemente causa de insucesso”. Com isto, percebe-se que o conceito de equidade anda de mãos dadas com a inclusão.

Segundo Rodrigues (2011), num artigo intitulado de “Os professores como os melhores recursos da Inclusão”, o mesmo acaba por referir que a participação e a voz dos alunos são extremamente importantes para a criação de um ambiente inclusivo. São os alunos que estão na escola sete ou mais horas por dia, são eles que sentem na pele esta educação inclusiva ou educação tradicional. Se os professores são um dos recursos mais importantes para a inclusão, porque não usarmos isso a nosso favor e mostrarmos aos alunos que podem e devem estar bem na escola, que a escola é para eles e para mais ninguém? Rodrigues, numa conversa com um professor, depois de um debate que teve, perguntou-lhe: “A ver se eu entendi bem... afinal, o recurso principal para a inclusão somos nós, os professores?”. A resposta não é nem mais nem menos do que um “sim”, nós podemos fazer esta diferença na vida de cada criança.

Por fim, é importante ressaltar que a inclusão escolar não se resume à mera presença física dos alunos no ambiente escolar, mas envolve a participação efetiva e significativa de todos no processo educativo. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer um esforço coletivo e contínuo, envolvendo professores, encarregados de educação e a comunidade em geral.

Concluimos, portanto, que a educação inclusiva, embora ainda enfrentando desafios, tem avançado significativamente na contemplação da diversidade de todas as

crianças no ambiente escolar. Este relatório espera contribuir para reflexões e ações futuras que promovam uma educação cada vez mais inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

Transformar professores para a inclusão não é uma tarefa fácil, mas não é, de todo, uma utopia. Não basta juntar currículos e falar da diferença. Isto é bem mais complexo do que parece, mas felizmente, cada vez mais há um esforço, uma vontade e uma ambição de fazer do mundo um lugar melhor e é, efetivamente, algo muito importante nos dias de hoje.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.

Almeida, L. & freire, T. (2003) *Metodologia Investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilíbrios.

Alquraini, T. (2020). *Teacher preparation for inclusive education: A literature review*. International Journal of Inclusive Education, pp. 33-49.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). *Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: a review of the literature*. European Journal of Special Needs Education, 17(2).

Baumel, R.C. (2004). *Formação de Professores: aportes multiculturais e o movimento da inclusão*. Educar, n. ° 24, p.149-161. Editora UFPR.

Booth, T., & ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Autor e Guerra e Paz Editores.

Carmo, H. e Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Autoaprendizagem*. Universidade Aberta.

Carrilho, M. (2011). *Trabalho colaborativo entre professores e inovação educacional: contribuições da investigação*. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Connor, D. J., & Ferri, B. A. (2007). *The conflict within: Resistance to inclusion and other paradoxes in special education*. Disability & Society, pp. 63-77.

Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação (1994). *Na área das necessidades educativas especiais*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, 10 de dezembro.

Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018. I Série. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2018). Decreto-lei n.º 54/2018 - *Educação inclusiva*.

Direção-Geral da Educação (2018). Decreto-lei n.º 281/2009 - *Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância*.

Forlin, C. (2003). *Inclusive Education in Australia Ten Years after Salamanca*. European Journal of Psychology of Education, XXI.

Forlin, C., & Loreman, T. (2016). *The realities of inclusive education in Malaysia and Hong Kong: A comparison of teacher perspectives*. International Journal of Inclusive Education, pp. 85-100.

Freire, S. (2008). *Um Olhar Sobre a Inclusão*. Instituto Superior D. Afonso III.

Garcia, T. (2003). *Educação Inclusiva*. Repositório da Universidade do Minho.

Giangreco, M. F., & Suter, J. C. (2015). *Precarious or Purposeful? Proactively Building Inclusive Special Education Service Delivery on Solid Ground*. Inclusion, pp. 112-131.

Grigal, M., Hart, D., Smith, F. A., & Papay, C. (2020). *Predictors of Inclusive Course Enrollments in Higher Education*. Journal of Postsecondary Education and Disability, pp. 231-247.

Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Quantitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Príncipia Editora.

Henderson, B. (2011). *The blind advantage: how going blind made me a stronger principal and how including children with disabilities made our school better for everyone*. Harvard Education Press.

- Jiménez, R (1997). *Educação Especial e Reforma Educativa*. In R. Bautista, Necessidades Educativas Especiais (pp. 9-19). Dinalivro.
- ME (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Edição do Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação.
- ME (2004). *Organização Curricular e Programas - Programa do 1º CEB*, 4.ª edição. Ministério da Educação.
- ME (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/DGE.
- Mendes, Rodrigo Hübner (2015). *Escolas particulares são obrigadas a atender estudantes com deficiência?* Diversa.
- Nunes, C. S. (2013). *A integração de alunos estrangeiros na escola portuguesa do 1º Ciclo do Ensino Básico*. O caso de um Agrupamento de Escolas do concelho de Viseu. Relatório Final apresentado à Escola Superior de Educação de Viseu para a obtenção do grau de Mestre.
- OECD, (2008). *Ten Steps to Equity in Education*. OECD.
- Paim, E. & Frigério, N. (1997). *O desafio de trabalhar a diversidade cultural na escola*. UNIVEN, Faculdades Intergradadas.
- Palma, P. (2010). *Relação educativa e resiliência: Alunos residentes em instituições de acolhimento*. Dissertação para obtenção de grau de Mestre, apresentada na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.
- Papalia, D.E.& Olds S. W. & Feldman, R.D. (2009) *O Mundo da Criança*. Editora Mc Graw Hill.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.
- Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra Editora, Limitada.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.

- Rodrigues, D. (2000). *O paradigma da educação inclusiva: Reflexões sobre uma agenda possível*. Inclusão, 1.
- Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva: dos conteúdos às práticas de formação*. Instituto Piaget.
- Rodrigues, D. (2011). *Os professores com os melhores recursos da inclusão*. Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva*. Profedições.
- Rodrigues, P. C. (2013). *Multiculturalismo - A diversidade cultural na Escola*. Relatório Final de Estágio apresentado na Escola Superior de Educação João de Deus.
- Rogers, C. (1987). *A teoria subjacente: extraída da experiência com indivíduos e grupos*. Universidade da Califórnia.
- Sasaki, K. (1997). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*.
- Shaffer, David W. & Serlin, Ronald C. (2004). *What good are statistics that don't generalize?* Educational Researcher, vol. 33, nº 9, pp. 14-25.
- Sharma, U., & NUTTAL, A. (2016). *The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion*. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, pp. 142-155.
- Silva, B., & Caldas, J. (2002). *Interação, mediação, identidade*. In José Pacheco, Palmira Alves et. al. (Orgs.). Atas V Colóquio sobre Questões Curriculares (I Colóquio LusoBasileiro), pp. 918-930.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.
- Souto, L. (1997). *Multiculturalidade & Educação*. Profedições.
- Unesco (1994): *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Instituto de Inovação Educacional (1.^a edição, Unesco).

Vigotsky, L. (1998). *A formação social da mente*. 6.^a edição. Martins Fontes.

ANEXOS

Pergunta de Partida:	Será que a educação inclusiva contempla a diversidade e todas as crianças no ambiente escolar?
Para: (clarificar objetivos)	Compreender o que é a educação inclusiva Conhecer os Suportes Legislativos para a promoção de uma Educação Inclusiva Entender se há um perfil para se ser um professor inclusivo
Respondendo:	A diversidade de todas as crianças dentro da sala de aula
Como: (fases)	Enquadramento teórico da temática em estudo: - Análises de textos relacionados com educação inclusiva e educação especial Enquadramento Empírico : - Inquérito aos educadores/professores - Entrevistas (David Rodrigues), etc.
Contextos Espaciotemporais	2022/2023 e 2023/2024 Contexto de Prática Profissional e Ensino Supervisionado na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico
Foco de atenção:	Educação inclusiva
Fundamentado em: (pressupostos teóricos)	Temáticas do enquadramento teórico : - Educação inclusiva - Princípios fundamentais para uma educação inclusiva - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) - Educação especial - Diversidade das crianças em sala de aula - Estigma e diferenças - O papel do professor inclusivo - Suportes legislativos da Educação Inclusiva - Síntese do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho - Decreto-Lei n.º 281-2009

Anexo 1: Esquema Geral da Investigação

Processo de validação do questionário por especialistas

“Dra. _____

Este questionário, destina-se ao desenvolvimento de um estudo integrado numa investigação no âmbito do Mestrado em Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Porto) e, tem como um dos seus principais focos, perceber a representação dos docentes sobre a sua formação para uma educação inclusiva e se consideram que a educação inclusiva contempla a diversidade de todas as crianças no ambiente escolar.

Pede-se, por favor, que valore este questionário, no que respeita ao conteúdo e redação de cada item, considerando se a informação é adequada e a redação correta, com um máximo de 10 e um mínimo de 0, além da sua opinião ou sugestão, se considerar oportuno (muito adequado 10, nada adequado 0).”

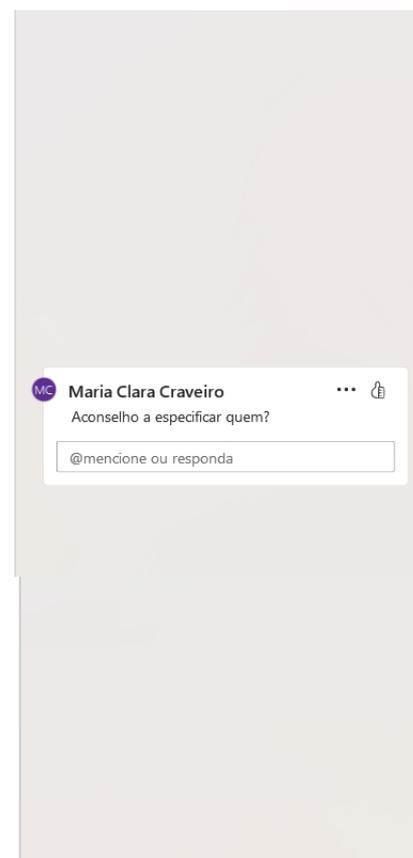
Validação		
Formação Geral de Docentes	A redação deste item é inteligível?	O item adequado para valorar o que se pretende?
1. A minha formação inicial deu-me bases suficientes para intervir com os alunos com Medidas Seletivas e Adicionais.		
2. A minha formação atual é suficiente para responder a todas as crianças, independentemente de qualquer especificidade que apresente.		
3. Considero fundamental atualizar-me no domínio da educação especial.		
4. Considero ter formação necessária para realizar de uma forma efetiva a diferenciação pedagógica em sala de aula.		
5. Considero ter bases suficientes para realizar as adaptações e mobilizar as Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão necessárias face à diversidade dos alunos.		
6. Considero a diversidade dos alunos no ambiente escolar, particularmente na sala de aula, um aspeto positivo para o meu desenvolvimento profissional.		

Gestão em Sala de Aula	A redação deste item é inteligível?	O item adequado para valorar o que se pretende?
1. Gosto de trabalhar com aluno(s) que apresentam mais desafios e obstáculos, como por exemplo, a sua origem ou problema.		
2. Quando há alunos com necessidades específicas na sala, deveria estar presente um professor de educação especial.		
3. O professor de educação especial na sala auxilia o professor titular, garantindo uma melhor qualidade de ensino de todos os alunos.		
4. O professor de educação especial na sala beneficia indiretamente todos os alunos.		
5. Existem técnicos suficientes para responder aos alunos com necessidades específicas nas salas de Educação Pré-Escolar.		
6. Existem técnicos suficientes para responder aos alunos com necessidades específicas nas salas do 1º Ciclo do Ensino Básico.		
7. O tempo que tenho disponível é suficiente para apoiar todos os alunos na sala de aula, tendo presente um aluno com medidas seletivas ou adicionais.		
8. Os alunos com necessidades específicas devem estar nas salas de aulas regulares.		
9. Creio que existem, na atualidade, condições para a generalização de uma prática educativa inclusiva no contexto de ambiente escolar.		
10. Facilmente consigo ajustar as minhas práticas para que em contexto de aula consiga dar resposta a todos os alunos sem exceção.		

Perguntas Abertas	A redação deste item é inteligível?	O item adequado para valorar o que se pretende?
1. Atendendo às dificuldades das crianças com necessidades específicas, de que forma ultrapassa esses constrangimentos e barreiras?		
2. Considera que um bom docente é necessariamente um bom professor inclusivo? Justifique.		
3. Acredita que há um perfil para se ser um docente inclusivo? Justifique.		
4. Para si, como seria um perfil de um docente inclusivo?		
5. Na sua opinião, o que entende por inclusão no contexto escolar.		

Anexo 2: Processo de Validação do questionário por especialistas

Validação		
Formação Geral de Docentes	A redação deste item é inteligível?	O item adequado para valorar o que se pretende?
1. A minha formação inicial deu-me bases suficientes para intervir com os alunos com Medidas Seletivas e Adicionais.	10	
2. A formação contínua na área da educação inclusiva é essencial.	10	
3. A minha formação atual é suficiente para responder a <input type="checkbox"/> TODOS.	7	
4. Considero fundamental atualizar-me no domínio da educação especial.	10	
5. Considero ter formação necessária para realizar de uma forma efetiva a diferenciação pedagógica em sala de aula.	10	
6. Considero ter bases suficientes para realizar as adaptações e mobilizar as Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão necessárias face à diversidade dos alunos.	10	
7. Considero a diversidade dos alunos no ambiente escolar, particularmente na sala de aula, um aspeto positivo para o meu desenvolvimento profissional.	10	



Gestão em Sala de Aula	A redação deste item é inteligível?	O item adequado para valorar o que se pretende?
1. Gosto de trabalhar com aluno(s) que apresentam mais desafios.	6	
2. Quando há alunos com necessidades específicas na sala, deveria estar presente um professor de educação especial.	10	
3. O professor de educação especial na sala auxilia o professor titular, garantindo uma melhor qualidade de ensino de todos os alunos.	10	
4. Os alunos com necessidades mais específicas beneficiam da presença de um professor de educação especial na sala de aula.	10	
5. O professor de educação especial na sala beneficia indiretamente todos os alunos.	10	
6. Existem técnicos suficientes para responder aos alunos com necessidades específicas nas salas de Educação Pré-Escolar.	10	
7. Existem técnicos suficientes para responder aos alunos com necessidades específicas nas salas do 1º Ciclo do Ensino Básico.	10	

8. O tempo que tenho disponível é suficiente para apoiar todos os alunos na sala de aula, tendo presente um aluno com medidas seletivas ou adicionais.	10	
9. Os alunos com necessidades específicas devem estar nas salas de aulas regulares.	10	
10. Creio que existem, na atualidade, condições para a generalização de uma prática educativa inclusiva no contexto de ambiente escolar.	10	
11. Facilmente consigo ajustar as minhas práticas para que em contexto de aula consiga dar resposta a todos os alunos sem exceção.	10	

Perguntas Abertas	A redação deste item é inteligível?	O item adequado para valorar o que se pretende?
1. Atendendo às dificuldades que sente na sala de aula, de que forma ultrapassa esses constrangimentos e barreiras?	6	
2. Considera que um bom docente é necessariamente um bom professor inclusivo? Justifique.	10	
3. Acredita que há um perfil para se ser um docente inclusivo? Justifique. Para si, como seria um perfil de um docente inclusivo?	10	
SUGESTÕES:		

Maria Clara Craveiro ...

É um pouco vago! Concretizar melhor.

Maria Clara Craveiro ...

As dificuldades podem ser de muitos géneros! Convém acrescentar "...dificuldades dos alunos com necessidades específicas..."

Maria Clara Craveiro ...

Creio que ficaria melhor separar as duas perguntas.

VALORAÇÃO GLOBAL DO QUESTIONÁRIO:

	Aspetos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Valores de 0 a 10 (marque com um X a pontuação que corresponde)	Adequação e importância das diferentes questões propostas										x
	Clareza geral da linguagem utilizada									x	
	Facilidade de resposta									x	
	Apresentação geral do questionário										x
OBSERVAÇÕES:											

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO.

Anexo 3: Resultado da Validação do questionário por especialistas

Entrevista exploratória a David Rodrigues

Será que a Educação Inclusiva contempla a diversidade de todas as crianças no ambiente escolar?

Ex.mo Professor Doutor David Rodrigues

Dado o seu prestigiado trabalho e saber científico na área da Educação Inclusiva, reconhecido a nível nacional e internacional, seria uma honra que pudéssemos contar com a sua colaboração numa pequena presente entrevista. Esta insere-se no âmbito de um estudo integrado numa investigação do Mestrado em Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Porto) e, tem como um dos seus principais focos, perceber se há um perfil para se ser um professor inclusivo que contemple a diversidade de todas as crianças no ambiente escolar.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Questões

Ex.mo Professor,

- Acredita que há um perfil específico para se ser um docente inclusivo?
- Muito se tem evoluído na área da inclusão em Portugal, nomeadamente com o Regime Jurídico da Educação Inclusiva destinado a TODOS as/os crianças/aluno(a)s. Contudo, verificamos ainda nas salas de aula, que há alunos que não progredem como poderiam, que há encarregados de educação e docentes insatisfeitos com as respostas educativas a algumas crianças/aluno(a)s... Na sua opinião, e como futura docente, onde e como poderemos melhorar?

Anexo 4: Estrutura da Entrevista

Respostas do professor David Rodrigues

1. “Acredita que há um perfil específico para se ser um docente inclusivo?”

“Não sei se há um perfil “específico” encarado como um perfil fechado e inequívoco. Creio que um professor que adequa o seu ensino para que todos os alunos aprendam e participem nas atividades da escola é um professor que deve ter alguns valores, atitudes e conhecimentos. Lembra-lhe a este propósito a publicação desenvolvida pela “Agência Europeia” sobre quais e de que forma estas qualidades do professor devem ser promovidas e encorajadas. Para além do que este e outros trabalhos nos dizem gostava de lhe dar a minha opinião sobre a sua pergunta. Acho que um “professor inclusivo” (isto é: o que todos os professores devem ser...) precisa de ter certos valores. O Decreto-lei 54/2018 fala destes valores começando pelo da “educabilidade universal” isto é que todos os alunos podem e devem aprender independentemente das suas condições e dificuldades. Este conjunto de valores constitui uma boa síntese. Precisamos também que o professor disponha de competências para levar estes valores à prática: precisa de conhecer bem como se aprende e as suas dificuldades, precisa de conhecer como se podem usar estratégias para diversificar o processo de aprendizagem, precisa de conhecer formas de organização da sala de aula nomeadamente o trabalho de grupo (que é muito usado mas pouco conhecido), a aprendizagem multinível o Planeamento Universal da Aprendizagem, o trabalho de projeto,... enfim toda um conjunto de heurísticas de intervenção que são essenciais para que todos possam aprender com todos e se possam sentir como pertencentes à escola. Há competências ainda fundamentais como sendo a competência para se relacionar profissionalmente com outros profissionais, a cooperação, a colaboração o trabalho com famílias etc. Realço mais uma vez que os professores inclusivos são todos os professores e os professores de Educação Especial são os professores que estão na escola para colaborar com os professores inclusivos.”

2. “Muito se tem evoluído na área da inclusão em Portugal, nomeadamente com o Regime Jurídico da Educação Inclusiva destinado a TODOS as/os crianças/aluno(a)s. Contudo, verificamos ainda nas salas de aula, que há alunos que não progridem como poderiam, que há encarregados de educação e docentes insatisfeitos com as respostas educativas a algumas crianças/aluno(a)s... Como futura docente, gostaria de saber a sua opinião de como e onde poderemos melhorar?”

“É verdade. Está muito disseminada a ideia da “insuficiência da Inclusão”. Esta insuficiência percecionada é fruto de vários fatores. Antes de mais criou-se a ideia de que a inclusão ou é perfeita ou não vale nada. É uma ideia que muitas vezes se constitui como uma boa justificação para cruzar os braços. A Inclusão não é perfeita, procura a perfeição, mas todas as pessoas que trabalham mais diretamente com processos inclusivos sabem que é preciso fazer o melhor que sabemos e o melhor que podemos com condições que nem sempre são perfeitas (na verdade não há condições perfeitas em lugar nenhum do mundo...). A literatura tem falado que muitos dos pedidos dos pais sobre recursos para os filhos não estão de acordo com a opinião da escola sobre esses mesmos recursos. Por exemplo há crianças que depois de terem por exemplo 2 horas de terapia da fala na escola vão ainda ter mais quatro horas fora porque os pais acham que as duas horas são insuficientes. Aqui precisamos de mais diálogo para que se chegue a um acordo equilibrado. Os profissionais de Educação sabem que muitas vezes “mais é menos” e vale mais uma intervenção bem direcionada e mais curta das intervenções dispersas e longas. O maior recurso da Inclusão são os professores. Nas escolas portuguesas mais de 90% dos alunos com “medidas” têm medidas universais. Isto quer dizer que a escola e os professores são recursos indispensáveis para responder às necessidades educativas dos alunos. A questão da Inclusão não é uma questão só de recursos externos. Se assim fosse bastava-nos colocar nas escolas esse recurso e resolvíamos a questão. A inclusão é uma tarefa de toda a escola e de todos os professores. Fazer repousar o sucesso da Inclusão só em recursos de fora da escola (professores ou terapeutas) mostra pouca confiança. Os professores precisam de olhar mais para o que podem e sabem fazer e desenvolver ambientes inclusivos em lugar e olhar para os problemas

e dificuldades de potencial que os alunos podem apresentar. As (muitas) escolas que têm bom trabalho em Inclusão são menos dependentes de recursos externos e são mais confiantes no trabalho que os professores podem fazer, temos uma excelente formação inicial e contínua de professores, temos professores experientes e com atitudes positivas em relação à inclusão. Precisamos de criar a convicção que a Inclusão é com toda a gente e que todos temos algo de importante para dar. Eu creio que os nossos professores estão a fazer este caminho. Quem duvidar aconselho uma visita a qualquer escola. Tenho muito orgulho que todas as escolas portuguesas se assumam como escolas inclusivas e isso é uma das dificuldades dos recursos. Talvez, em lugar de 811 agrupamento inclusivos, tivéssemos 50 escolas especiais não faltariam recursos. Mas não era a mesma coisa. Era algo que estaria ao arrepio do que os direitos Humanos e a ética tornaram urgente.”

Anexo 5: Respostas da Entrevista

APÊNDICES

Registo de observação

Nome da criança: M e Mt	Idade: 4 anos
Observadora: Ana Rita Castro	Data: 02/11/2023
Descrição: As duas crianças em questão estavam na mesa a desenhar e a pintar, quando a M se queixa à Mt que a mesma a arranhou na cara. A Mt, em sua defesa, afirma que a amiga o fez primeiro, o que gera discussão entre elas. A estagiária continua a observar, a perceber se tem ou não de intervir. As duas crianças continuam a discutir, até que a M confessa que o fez primeiro, mas a Mt arranhou-a com um lápis e ela só arranhou com as unhas. Posto isto, a Mt, como forma de acalmar a discussão diz: “M, podes arranhar-me com o lápis também e assim ficamos iguais”. A M sem hesitar, fá-lo. A partir daquele momento, continuaram a desenhar como se nada tivesse acontecido e mais tarde, estavam as duas a dar abraços.	

Registo de observação – Incidente Crítico

Nome da criança: D	Idade: 4 anos
Observadora: Ana Rita Castro	Data: 12/10/2023
Descrição: O D é uma criança que tem transtorno de espectro do Autismo. A interação com as crianças não existe, brincando sempre sozinho e o único contacto que faz é com os adultos, nunca se aproximando da estagiária. Esta sexta-feira, o mesmo veio ter com a estagiária informando que o pai o vinha buscar depois da aula de inglês (questão das rotinas). A estagiária ficou delirante, pois ele nunca tinha falado com ela, muito menos se aproximado tanto. No refeitório, a estagiária brincou com ele e pediu-lhe um abraço, ao qual ele não aceita, mas não sai de perto, fazendo com que os adultos o tenham de puxar para abraçar.	
Comentário: A estagiária, após este acontecimento tentou aproximar-se mais do D, sendo que das outras vezes que o fazia, o mesmo não dava a mínima hipótese. Foi muito bom esta interação, mostra que o D confia na estagiária e até gosta de a ter por perto. São várias as vezes que vem a chorar para a sala por ter de deixar os pais e, por isso, agora com esta proximidade, a estagiária conseguirá ajudar da melhor forma o D.	

Registo de observação – Incidente Crítico

Nome da criança: M	Idade: 4 anos
Observadora: Ana Rita Castro	Data: 10/11/2023
Descrição: Na manhã de sexta-feira, estavam as crianças todas na sala da televisão à espera da hora para poder entrar na sala e brincar e nenhuma estava aborrecida ou triste, aparentemente. No entanto, aparece a M que aparentava uma cara menos feliz. Ao ser questionada com o que se passava, a mesma pede colo e um abraço afirmando que não trouxe castanhas como os outros meninos fizeram e foi pedido.	
Comentário: A educadora da outra sala agiu logo em conformidade, dizendo mesmo que não era necessário mais castanhas, porque realmente há sempre crianças que levam a mais do que o pedido e que a mesma também não tinha trazido. A M não precisava de estar aflita com essa questão. No entanto, a M continuou um pouco triste. Esse sentimento foi passando com o longo do tempo.	

Registo de Observação - Descrição Diária

Nome da Criança: L	Idade: 3 anos
Observadora: Ana Rita Castro	Data: 02 /11 /2022
<p>Descrição: Estava na hora do acolhimento e a estagiária estava a falar com as crianças e a perguntar se tinham novidades para contar aos amigos, quando de repente, olha e vê uma criança a dar carinho ao L (criança de 3 anos com Transtorno do Especto Autismo). A estagiária continuou a ouvir as crianças, mas muito atenta ao que poderia vir a acontecer, visto que esta criança, muitas vezes, com o toque, torna-se um pouco violenta. Mas, para surpresa da estagiária e da educadora, mal a outra criança parou de lhe dar carinho, o L procurou a mão dela, pegou na mesma e levou-a ao sítio preciso que lhe estava a acariciar.</p>	
<p>Comentário: A estagiária além de extremamente contente com aquele avanço, porque efetivamente, todos os dias, o L progride um pouco que seja, percebeu também que o afeto, o carinho e a amizade entre eles é algo extremamente importante e prazeroso para cada um, porque uns dos lemas do Jardim de Infância é, precisamente, o de “sermos todos uma equipa” e, uma equipa é formada com amor e amizade. O L é o reflexo disso mesmo.</p>	

Registo de Observação - Descrição Diária

Nome da Criança: L	Idade: 4 anos
Observadora: Ana Rita Castro	Data: 02 /12 /2022
<p>Descrição: Na hora do almoço, na zona do refeitório, o L que tem Transtorno do Espectro Autismo (TEA) dirigiu-se sozinho para a sua cadeira sem ninguém ter de falar para ele e comeu a sopa toda, sem qualquer problema, tentando ainda comer o conduto com a colher.</p>	
<p>Comentário: O L demonstrou que está a conseguir superar-se a nível motor e percebe-se que tem feito um esforço para conseguir fazer o que os amigos fazem também. Para ele, ainda é muito difícil aplicar algumas rotinas estabelecidas, por isso, qualquer passo que o mesmo dê, é um avanço enorme para ele e para a equipa que torce muito para que ele seja uma criança feliz e cada vez mais autónoma.</p>	

Instituição Inclusiva

Precisamos de uma instituição inclusiva, que se preocupe em apoiar as crianças consoante as suas necessidades e não como se, devido à sua faixa etária, todas precisassem do mesmo.

É verdade que integrar crianças com diferenças na escola já foi um grande passo (e dos importantes), no entanto, ainda há muito por fazer.

“O desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, a mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, a mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e a mudanças do próprio processo de ensino-aprendizagem.” (Freire, 2008, p. 6)

Não podemos querer uma instituição que promova a igualdade, porque isso não serve para todos. É necessário que a mesma remova barreiras e, se o mesmo não for possível, então que promova a equidade, estando atenta às diferenças de cada criança, aos seus ritmos de aprendizagem e às suas características, e ajustando-se às mesmas.

Devemos pensar numa instituição que distinga e que se diferencie na forma como entende a diferença. É exatamente essa diferença que devemos encarar como um desafio, diversificando as nossas estratégias, enquanto futuros profissionais de educação, de forma a garantir que todas as crianças tenham oportunidades de aprendizagem.

A instituição que nós queremos não é uma escola onde as crianças tracem os mesmos caminhos, mas sim uma onde cheguem aos mesmos pontos traçando o seu próprio caminho. Neste sentido, podemos tentar promover um trabalho cooperativo entre todos, pois através dele cada um tem a oportunidade de expressar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades existentes. É importante referir, ainda, que realizando um trabalho cooperativo, as crianças estão a contribuir não só para o seu desenvolvimento, mas também para o desenvolvimento do outro.

A inclusão deve ser vista como uma possibilidade de ver o mundo de uma forma diferente. “Assim, aceitar a diferença implica, segundo a perspetiva inclusiva, reconhecer em cada criança estilos e ritmos de aprendizagem distintos, interesses, motivações e projetos de

vida diversos, e implica adequar, a cada uma, estratégias e recursos educativos de forma a promover o seu desenvolvimento global.” (Freire, 2008, p. 10)

No futuro, desejo conseguir tocar no coração de cada criança, ajudá-la a conquistar os seus sonhos, a pensar de forma crítica e demonstrando que acredito nela e que a mesma é capaz de tudo, basta querer e lutar por aquilo em que acredita.

Não devemos cortar as asas às nossas crianças, mas sim ajudá-las a voar mais alto.

Referências Bibliográficas

Freire, S. (2008). *Um olhar sobre a inclusão*. Revista da Educação, vol. XVI (nº 1), 5-20.



MODELIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Planificação de aula de Cidadania

Aula n.º

28

Agrupamento de Escolas:	Agrupamento de Escolas do Cerco	Data:	28/05/2024
Escola:	EB 1 da Corujeira	Turma:	4.º B
Professora estagiária:	Ana Rita Castro	Horário:	14:30h-15:30h
Orientador(a)Cooperante:	Elisa Ramos		
Supervisor(a):	Ana Poças		

SUMÁRIO

Hora do conto “Respeitem-se! E tratem-se bem!”, de Lucía Serrano
 Elaboração e apresentação do “meu mosaico”
 Realização de um vídeo “eu sou...”
 O mosaico da diversidade

Enquadramento Curricular.

Área curricular:	Cidadania e Desenvolvimento
Domínio/Tema:	Cidadania
Subdomínio/Sub-Tema:	Diversidade
Objetivos gerais:	O aluno deve ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar e explorar a obra • Demonstrar respeito e empatia por cada um

Aprendizagens Essenciais

“No desiderato de contribuir para uma plena formação humanística dos alunos, na Cidadania e Desenvolvimento, os professores têm como missão preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos.”

“Pressupõe-se, assim, que os docentes detenham formação na área da cidadania, motivação para a abordagem desta área e para a utilização de metodologias de projeto, bem como experiência na coordenação de equipas pedagógicas.”

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Área de competências

- A - Linguagem e textos
- B - Informação e comunicação
- E - Relacionamento interpessoal
- H - Sensibilidade estética e artística

Descritores operativos

- A - “Dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral e escrita.”
- B - “Organizam a informação recolhida, com vista à elaboração de um novo produto.”
- E - “Desenvolvem e mantêm relações diversas e positivas entre si e com os outros. Adequar comportamentos em contextos de cooperação e colaboração. Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.”
- H - “Experimentar processos próprios das diferentes formas de arte.”

Descritores do perfil dos alunos

A, B, E, H

Articulação com outras áreas curriculares

TIC
Educação Artística - Artes Visuais

Tempo	Percurso de aprendizagem	Recursos
5 minutos	Após o intervalo, a estagiária dá um certo tempo para que os alunos se acalmem da agitação e para que percebam que será momento de trabalho.	
20 minutos	A estagiária mostra-lhe que terão um momento mais dinâmico e mais artístico, onde usarão a criatividade com a turma do 2.º A. Será tempo de saber o que é a diversidade, o tema que será abordado no projeto da cidadania. Eu e a colega estagiária vamos começar com a leitura de uma obra, intitulada de “Respeitem-se! E tratem-se bem!” (anexo I). Quando as mesmas acabarem de ler, darão tempo para um debate sobre a diversidade e o porquê do respeito por todos.	<ul style="list-style-type: none"> • Livro
20 minutos	Posteriormente, as estagiárias mostram que farão o seu mosaico, o mosaico que distinguirá cada um deles. É de carácter livre, poderão fazer o que realmente os distingue na perspetiva dos mesmos.	<ul style="list-style-type: none"> • Cartolina • Lápis de cor • Canetas de cor
10 minutos	Posto isto, os alunos terão oportunidade de apresentar o seu mosaico às turmas, explicando o que desenharam e o porquê.	<ul style="list-style-type: none"> • Livro • Material escolar
10 minutos	Quando se finalizar esta apresentação, cada um será convidado a participar num vídeo e dirá: “eu sou...” e completa com o que quiser, sempre respeitando esta diversidade que é transmitida, mesmo sendo diferentes, temos todos sentimentos e somos todos humanos.	<ul style="list-style-type: none"> • Telemóvel • Microfones
5 minutos	De seguida e como forma de finalizar, a estagiária cria uma discussão de autoavaliação, percebendo o que correu bem, menos bem e o que pode melhorar.	

Estratégia de avaliação (Avaliar o quê? Como?)

A avaliação será realizada através de uma grelha de avaliação (anexo II), que incorpora os diferentes objetivos pré-definidos para a atividade. Partindo dos objetivos definidos na presente planificação, a cada aluno será atribuído as cores **amarelo** – não observável, o **vermelho** – não adquirido e o **verde** – adquirido. A estratégia de avaliação tem como objetivo compreender as aprendizagens adquiridas assim como as dificuldades sentidas, de forma a auxiliar cada aluno. Haverá ainda outra forma de avaliação, nomeadamente através da observação da perspicácia do pensamento e da criatividade.

Anexo I – Livro “Respeitem-se! E tratem-se bem!”, de Lucía Serrano



Reflexão – A influência do professor na vida do aluno

Refletir sobre a importância e a influência do professor na vida do aluno é algo que, para mim, é extremamente importante. Desde que embarquei nesta prática de ensino, na escola básica da Corujeira, percebi que a turma que me acolheu era o espelho da professora. Porquê? Será que a professora influencia a vida dos alunos? O objetivo desta reflexão terá este mesmo propósito.

Os professores possuem um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos e na dinâmica dentro da sala de aula e fora da mesma. Esta influência é profunda e multifacetada, abrangendo áreas que partem do desenvolvimento escolar até ao crescimento pessoal e emocional. Acredito que docentes podem impactar positivamente a vida destes alunos. Paulo Freire (2018), no seu livro “Pedagogia do Oprimido”, reitera que “a educação, na sua essência, é política”. Por isto, os professores com grande poder são capazes de transformar a próxima geração e de influenciar positivamente a sociedade de hoje.

O modelo comportamental das turmas é geralmente o mesmo. Os professores não ensinam apenas conceitos e práticas escolares, demonstram habilidades sociais, emocionais e éticas de uma maneira subtil e diferente para os alunos. Estes tendem, por vezes, a repercutir o comportamento que veem, o modelo que seguem, por isso, é importante que se cultive um ambiente positivo, respeitoso e prazeroso no contexto escolar. São comportamentos como a empatia, a compaixão e o respeito pelo ensino que influenciam, de certo modo, os alunos a adotarem princípios e valores éticos para a vida. Woolfolk e McCune (1989) realçam três características gerais dos professores eficazes: “competência científica e didática, organização da matéria e clareza de exposição, cordialidade e entusiasmo.” (p. 379-382). São estes os princípios base que se evidenciam e que tornam um professor eficaz e, conseqüentemente, um aluno satisfeito e capaz de tudo.

As atitudes e as abordagens que se fazem, muitas vezes e sem pensar, servem de inspiração para os alunos se tornarem e sentirem mais motivados, confiantes e capazes de enfrentar a jornada na escola. Esta construção de laços é um interesse comum, tanto para o professor como para o aluno. São os docentes que demonstram genuinidade no sucesso académico dos alunos, aqueles que cultivam relacionamentos positivos e produtivos, que

podem levar a um melhor desempenho escolar. Para Postic (1979), o bom professor caracterizar-se-ia fundamentalmente por uma “aptidão para estabelecer a relação”. (p. 11). Muitas vezes, isto projeta-se pela imagem que teve na infância.

Nas fases mais conturbadas e mais agitadas na vida do aluno, o professor também desempenha um papel crucial relativamente ao apoio emocional. Pode simplesmente oferecer um ouvido atento, uma palavra de encorajamento, uma orientação ou um simples abraço, para que o ajude a lidar com os desafios e a construir a sua autoconfiança, conseguindo, habilmente, resolver problemas. Segundo Sternberg e Williams (2002), os professores têm de “procurar ser concretos, falando não apenas da aprendizagem dos alunos, mas ainda da necessidade de o professor ensinar e bem pensar, a formar conceitos, a raciocinar e a resolver problemas.” (p. 307-341). Logo, não é a aprendizagem curricular, o programa a ser seguido ou a matéria que tem de ser dada, que influenciará positivamente ou negativamente a vida do aluno. Se for realmente necessário haver uma aula diferenciada mais ligada às emoções, aos problemas que andam a passar no recreio ou até mesmo em casa, eu penso que é uma mais-valia e, decerto, mais impactante para os alunos.

São os docentes que, muitas vezes, encaminham os alunos a seguirem os seus sonhos, que promovem este crescimento e os tornam felizes num lugar de aprendizagem inclusiva, pois é demonstrando sensibilidade às diferenças individuais que se promove a diversidade, desenvolvendo uma mentalidade de aceitação por parte de cada um. Freire (2008) afirma que “O desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, a mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, a mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e a mudanças do próprio processo de ensino-aprendizagem.” (p. 6). Como Freire, não se pode querer uma escola que promova a igualdade, porque isso não serve para todos. É necessário, apenas que a escola e os professores removam barreiras para se formar a equidade, adaptando-se a cada diferença.

Refletir sobre esta temática oferece, para mim, uma oportunidade importante de mudança e reavaliação de algumas práticas pedagógicas, devido ao impacto de todos e de cada um. É reconhecendo o poder desta influência que cultivam um ambiente digno e prazeroso para todos os alunos.

Referências bibliográficas

- Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido*. Edições Afrontamento.
- Freire, S. (2008). *Um olhar sobre a inclusão*. Revista da Educação, vol. XVI.
- Postic, M. (1979). *A relação pedagógica*. Coimbra Editora.
- Sternberg, R. e Williams, W. (2002). *Educational Psychology*. Allyn-Bacon.
- Woolfolk, A. e McCune (1989). *Psicologia de la Educación para profesores*. (4.ª ed.). Narcea.

Reflexão – A importância da motivação

Nesta última reflexão irei falar de um tema, que parecendo estranho ou não, só me foi incutido agora. Esse mesmo tema é a importância da motivação. Será que é benéfico para os alunos? Será que os mesmos aprendem sendo motivados? Deparei-me com estas e outras questões e reflito neste sentido: “O quão significativo a motivação é para o aluno que temos à frente?”.

Começo por explicar que, efetivamente, este tema de “motivação” foi abordado no mestrado, porque até então, não percebia muito bem o verdadeiro intuito e significado que as pessoas davam a esta palavra. Fui pesquisar a definição lógica da palavra “motivação”, sendo que o resultado obtido foi: “Ato ou efeito de motivar ou de se motivar, de estimular ou de se estimular = estímulo, incentivo” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008). Para alguns autores, “a educação sem significado não tem propósito, e a ausência de propósito e de fontes motivacionais é o fim da educação” (Kauark e Muniz, 2011, p.66). Realmente, e pensando bem, a motivação é algo que a qualquer pessoa é importante, sem motivação, muitas vezes, não há resultados.

Aos meus alunos do 4.º ano, a motivação desempenha um papel crucial no processo educativo. Neste estágio, as crianças são curiosas e estão a formar as suas atitudes e hábitos em relação à aprendizagem. Acabam aqui o 1.º Ciclo e a curiosidade deles só aumenta, o interesse por querer saber mais também, e isto é um fio condutor para o sucesso, mas nada disto seria assim, se os mesmos não tivessem ambições, gostos, sonhos e esta motivação que falo. Por isso, acho essencial que as atividades que eu proponho sejam desenhadas de maneira a despertar o interesse e o entusiasmo dos alunos e que eles levem esta energia e este impulso para o 2.º Ciclo.

Primeiramente, tarefas motivadoras ajudam a desenvolver uma atitude positiva em relação à aprendizagem. Quando os alunos encontram atividades interessantes e desafiadoras, eles sentem-se mais inclinados a participar ativamente e a dedicarem-se às tarefas propostas. Isso cria um ciclo positivo: quanto mais motivados estão, mais se envolvem e melhor aprendem. Cada vez mais vejo, que um jogo, um bingo, um *wordwall*, um *kahoot*, um jogo digital ou uma atividade mais dinâmica e lúdica é meio caminho andado para eles quererem aprender e quererem saber mais.

Além disso, a motivação influencia diretamente o rendimento escolar. Alunos motivados tendem a prestar mais atenção, persistir diante das dificuldades e procurar a excelência, se é que este termo se aplica (seria algo como, eles darem o máximo de si próprios). Eles desenvolvem habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico e criatividade, que são fundamentais não apenas para o sucesso escolar, mas também para a vida futura.

Acredito que enquanto estagiária desta turma seja importante que eu varie os tipos de sugestões, incorporando elementos lúdicos, práticos e colaborativos. Projetos que envolvam trabalho de grupo, que é algo que eu valorizo muito, em diversas aulas deixo-os trabalhar em grupo, porque é realmente uma mais-valia, até para a comunicação dos mesmos. Experiências, com o intuito de mostrar porque é que diversas questões têm explicação, como fiz numa aula sobre os solos. Eles estavam a portar-se como verdadeiros cientistas, atentos a tudo. Jogos educativos e uso de tecnologias podem tornar a aprendizagem mais dinâmica e relevante para os alunos. No meu caso, tenho a sorte de ter *internet*, projetor e computador e eles também têm cada um o seu computador, por isso gosto de aproveitar, visto que agora é o futuro e eles têm de aprender a trabalhar assim. Com isto, eles percebem a aplicação prática do que estão a aprender, o que aumenta a sua motivação.

Também é essencial que as tarefas sejam adequadas ao nível de habilidade dos alunos, proporcionando um equilíbrio entre o desafio e a capacidade. Desafios muito fáceis podem levar ao desinteresse, enquanto tarefas muito difíceis podem causar frustração. A personalização das atividades, levando em consideração as necessidades e os interesses individuais dos alunos, também é uma estratégia eficaz para manter todos motivados.

Por fim, o feedback positivo e construtivo é vital. Quando os alunos recebem reconhecimento pelos seus esforços e orientação sobre como melhorar, sentem-se valorizados e incentivados a continuar. Um simples *smile* no caderno, uns “parabéns”, um “boa, é isso mesmo”, já é algo positivo para que os mesmos continuem com vontade de seguir em frente.

Por fim, a motivação é fundamental para despertar o interesse dos alunos, melhorar o rendimento escolar e formar uma base sólida para uma aprendizagem futura. Como Freire mesmo dizia: “A educação não transforma o mundo. A educação muda as

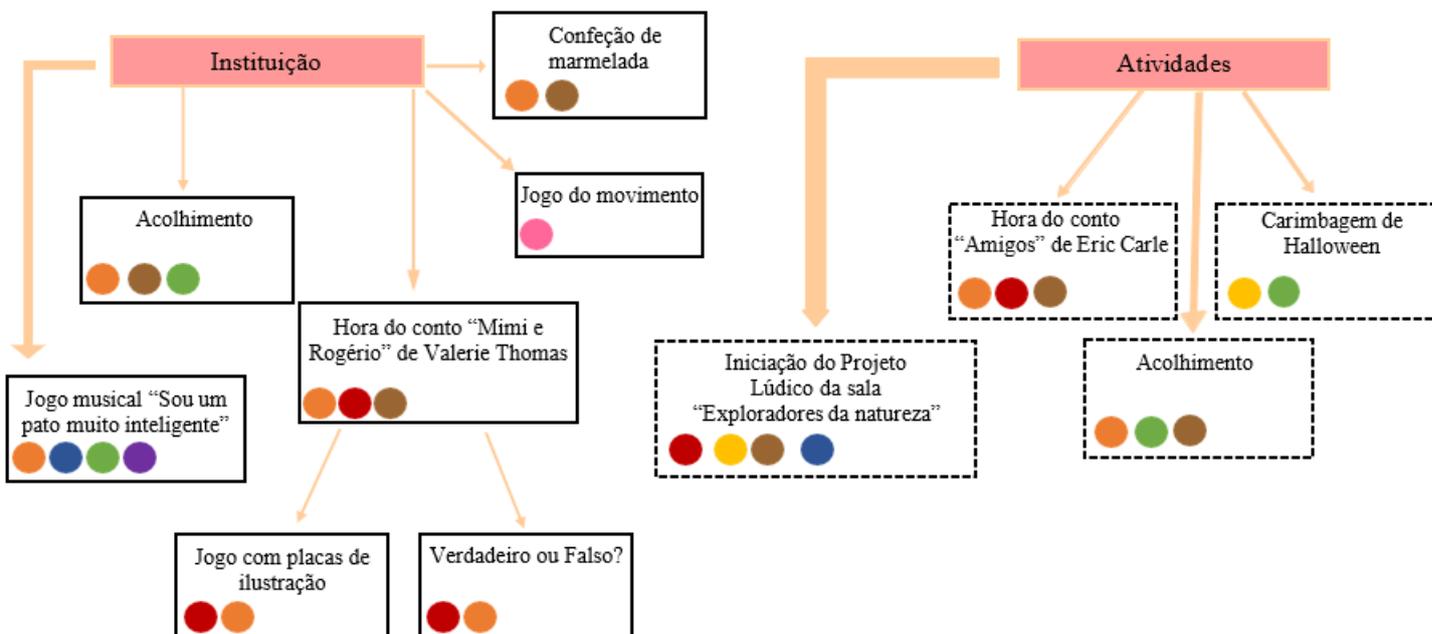
pessoas. Pessoas transformam o mundo:” (1996.p.67). Ou seja, ao criar um ambiente de aprendizagem envolvente e desafiador, a professora não apenas ensina os conteúdos, mas também inspira os alunos a serem alunos entusiasmados e persistentes.

Referências bibliográficas

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra

KAUARK, Fabiana; MUNIZ, Iana. (2011). *Motivação no ensino e na aprendizagem: competências e criatividade na prática pedagógica*. Wak

Planificação Semanal - 24 a 28 de outubro de 2022		
Jardim de Infância de Baguim do Monte	Educadora Cooperante: Dulce Freitas	Sala Mista: 3, 4, 5 e 6 anos
Ano letivo: 2022/2023	Estagiária: Ana Rita Castro	Alunos: 20 alunos



Legenda:

- Área de Formação Pessoal e Social
- Área da Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Física
- Área da Expressão e Comunicação: Domínio das Expressões Artísticas - Subdomínio das Artes Visuais
- Área da Expressão e Comunicação: Domínio das Expressões Artísticas - Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro
- Área da Expressão e Comunicação: Domínio das Expressões Artísticas - Subdomínio da Música
- Área da Expressão e Comunicação: Domínio das Expressões Artísticas - Subdomínio da Dança
- Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
- Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática
- Área do Conhecimento do Mundo
- Atividade proposta pela Educadora
- Atividade proposta pela Estagiária |

Atividade	Intenções Pedagógicas	Estratégias	Recursos		Organização do grupo
			Humanos	Materiais	
Hora do conto "Amigos" de Eric Carle	<ul style="list-style-type: none"> Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação; Reconhecer as ideias principais da história; Aprender novas palavras, começando a ser capazes de as utilizar no seu discurso diário; Desenvolver a memória auditiva. 	<p>Leitura da história "Amigos" de Eric Carle.</p> <ul style="list-style-type: none"> Atividade de pré-leitura: Ler o título da história, convidar as crianças, a observar a capa e perguntar: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conheces esta história? ✓ O que é ser amigo? Leitura da história "Amigos" de Eric Carle. Atividade de pós-leitura: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificação das personagens ✓ Identificação da sequência da história ✓ Reconhecimento de ideias principais ✓ Missão para as crianças: sempre que vissem algum amigo sozinho ou triste, teriam a missão de os ir ajudar, fazer companhia e confortá-lo de alguma maneira. 	<ul style="list-style-type: none"> Crianças Auxiliar Estagiária 	<ul style="list-style-type: none"> Livro 	Grande grupo

