

Junho 2023

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

Como Planificar para uma Escola Inclusiva

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

Inês Chaves Teixeira

ORIENTAÇÃO

Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes



PAULA
FRASSINETTI



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Como Planificar para uma Escola Inclusiva

Inês Chaves Teixeira
Sob a orientação de: Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes

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

Porto, 2023

Resumo

A educação inclusiva deve aceitar todos os alunos e realizar todas as adaptações que forem precisas. Assim, deve fornecer aos seus profissionais a capacidade e contínua formação para saber lidar com os seus alunos, tal como os equipamentos e adaptações que forem necessárias para todas as crianças.

Esta deve envolver uma reflexão profunda da cultura, da política e da prática pedagógica de uma escola, tendo como base da sua missão a ética, a justiça e os direitos humanos.

Assim, os objetivos deste estudo são analisar como planificam os profissionais de educação e se têm em conta, nessa mesma planificação, a educação para uma escola inclusiva; Compreender o processo da Inclusão na Educação Pré-Escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico; Adquirir conhecimentos relativos aos Suportes Legislativos de Apoio à Educação Inclusiva; Identificar características específicas em crianças que possam requerer medidas diferenciadas e aplicar essas medidas para promover a Inclusão de todas elas.

Desta forma para obter respostas às questões levantadas acima, foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados. Duas entrevistas, a primeira a uma docente de EPE e a segunda a uma docente de 1º CEB. Para além disso, recolheram-se outras evidências tais como planificações e reflexões realizados pela estagiária ao longo da sua Prática de Ensino Supervisionado, durante os dois anos de mestrado.

Comparativamente aos dados obtidos através da entrevista, é possível verificar-se que as docentes referem e aplicam, uma educação inclusiva tendo isso em conta nas suas planificações; recorrem a estratégias pedagógicas diferenciadas, verificando-se o modo como esta educação inclusiva foi possível de ser posta em prática pela aluna-estagiária.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Suportes Legais; Planificação

Abstract

Inclusive education should accept all students and make all the adaptations that are necessary. Thus, it must provide its professionals with the capacity and continuous training to know how to deal with its students, as well as the equipment and adaptations that are necessary for all children.

This should involve a deep reflection of the culture, politics, and pedagogical practice of a school, based on ethics, justice and human rights.

Thus, the objectives of this study are to analyze how education professionals plan and whether they take into account, in this same planning, education for an inclusive school; Understand the process of Inclusion in Pre-School Education and in the 1st Cycle of Basic Education; Acquire knowledge related to the Legislative Supports to Support Inclusive Education; Identify specific characteristics in children that may require differentiated measures and apply these measures to promote the inclusion of all of them.

Thus, to obtain answers to the questions raised above, several data collection instruments were used. Two interviews, the first to a professor of EPE and the second to a professor of 1st CEB. In addition, other evidence was collected such as plans and reflections made by the trainee throughout her Supervised Teaching Practice, during the two years of her master's degree.

Compared to the data obtained through the interview, it is possible to verify that the teachers refer and apply, an inclusive education taking this into account in their planning; They resort to differentiated pedagogical strategies, verifying how this inclusive education was possible to be put into practice by the student-trainee.

Keywords: Inclusive Education; Legal Supports; planning

Índice Geral

<i>Índice de Figuras</i>	V
<i>Índice de Tabelas</i>	V
<i>Índice de siglas</i>	VI
<i>Índice de Anexos</i>	VII
<i>Introdução</i>	8
<i>Parte I – Enquadramento Teórico</i>	10
1. <i>ESCOLA INCLUSIVA</i>	10
1.1. <i>Definição de Inclusão</i>	10
1.2 <i>Evolução do enfoque</i>	13
1.3 <i>Educação inclusiva</i>	14
2. <i>Suportes legislativos</i>	17
2.1 <i>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i>	17
2.2. <i>Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão</i>	20
3. <i>Os Profissionais de Educação e a sua Formação para a Inclusão</i>	30
3.1 <i>Os desafios e atitudes do Profissional de Educação para a implementação da educação inclusiva</i>	32
4. <i>A Importância de Planificar</i>	34
<i>Parte II – Metodologia de Investigação</i>	36
1. <i>Tipologia da investigação</i>	36
1.1 <i>Objetivos da Investigação</i>	37
1.2 <i>Sujeitos e Contexto de Investigação</i>	38
2. <i>Instrumentos de recolha de dados</i>	38
2.1.1. <i>Evidências recolhidas em contexto de Educação Pré-Escolar</i>	38
2.1.2. <i>Evidências recolhidas em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico</i>	42

2.1.3. Entrevistas.....	44
Parte III – Apresentação e Análise de Dados das Entrevistas	45
1. Análise das Entrevistas	46
Considerações Finais.....	53
Referências.....	55
Anexos.....	59
.....	64

Índice de Figuras

FIGURA 1 - MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO-NÍVEIS DE INTERVENÇÃO	23
---	----

Índice de Tabelas

TABELA 1 - QUAL A FORMAÇÃO INICIAL DAS DOCENTES	47
TABELA 2 - FORMAÇÃO INICIAL DOS DOCENTES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	47
TABELA 3- SE AS DOCENTES TRABALHAM COM CRIANÇAS COM ALGUMA PROBLEMÁTICA	48
TABELA 4 - SE AS DOCENTES, NAS PLANIFICAÇÕES, TÊM SEMPRE EM CONTA AS CRIANÇAS COM ALGUMA PROBLEMÁTICA	48
TABELA 5 - SE AS CRIANÇAS PARTICIPAM NA PLANIFICAÇÃO	49
TABELA 6 - SE A PLANIFICAÇÃO TEM INTERLIGAÇÃO COM AS ATIVIDADES DA SALA E OS DOCUMENTOS LEGAIS	49
TABELA 7- COM QUE FREQUÊNCIA PLANIFICA E QUE DOCUMENTOS TÊM EM CONTA	50
TABELA 8 - SE É TIDO EM CONTA A INCLUSÃO DE TODAS AS CRIANÇAS NA PLANIFICAÇÃO	50
TABELA 9 - SE É TIDO EM CONTA AS DIFICULDADES DA CRIANÇA NA PLANIFICAÇÃO	51
TABELA 10 - COMO PLANIFICAM	51
TABELA 11 - SE AS DOCENTES SEGUEM À RISCA A PLANIFICAÇÃO	51
TABELA 12 - AUXILIA E COLMATEM AS DIFICULDADES DAS CRIANÇAS AO LONGO DO ANO.....	52
TABELA 13 - SE USA ESTRATÉGIAS DE METODOLOGIA DIFERENCIADAS	52

Índice de siglas

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EPE – Educação pré-escolar

IPSS – Instituições particulares de solidariedade social

PASEO – Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PEI – Plano educativo individual

PIT – Plano de intervenção transitório

RTP – Relatório técnico pedagógico

Índice de Anexos

ANEXO I – PLANIFICAÇÕES DE EPE	60
ANEXO II – CARTA “SER AMIGO”	64
ANEXO III – RELVINHAS.....	64
ANEXO IV - FAMÍLIAS	65
ANEXO V – PLANIFICAÇÃO DO 1º CEB	65
ANEXO VI – REFLEXÃO SOBRE ATIVIDADE “OS OVOS MISTERIOSOS”	68
ANEXO VII – REFLEXÃO SOBRE ATIVIDADE DO VÍDEO DO OURIÇO.....	69
ANEXO VIII – CASA DE ORIGAMI.....	70
ANEXO IX – DESENHOS SOBRE A OBRA “OS DE CIMA E OS DEBAIXO”	70
ANEXO X – GUIÃO DA ENTREVISTA	71
ANEXO XI – ENTREVISTA À EDUCADORA DO PRÉ-ESCOLAR	73
ANEXO XII – ENTREVISTA À PROFESSORA DO ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	76

Introdução

A inclusão é um tema atual e cada vez mais presente nas nossas escolas e sociedades. Segundo Thomas e Glenny (como citado em Armstrong, 2014, p. 13) “pedirem-nos que mostremos que a inclusão funciona é como nos pedirem que mostremos que a igualdade funciona. Promover a inclusão implica juízos baseados em valores e não há qualquer razão para desculpas.”

Contudo, quando se fala em inclusão é inevitável que não se fale de educação inclusiva. Segundo Armstrong (2014), “[a] educação inclusiva baseia-se na crença de que todos os membros da comunidade têm direito de participar e aceder à educação de igual modo. (p.13)

Atualmente, é importante que as escolas estejam cientes da investigação que têm de fazer para que encarem os desafios como um todo e ser capaz de entender que a diversidade está cada vez mais presente nas escolas. Para isso, toda a comunidade tem de trabalhar em conjunto, tem de ser uma escola aberta à sociedade e à comunidade envolvente.

Para Armstrong (2014), “[a] inclusão reconhece, e é recetiva à diversidade e o direito de “sermos nós próprios” numa comunidade aberta, partilhada e democrática.” (p. 15)

Portanto, o presente relatório de estágio consiste em dar respostas a questões associadas a esta temática, principalmente, como é que os profissionais de educação planificam para uma escola inclusiva e se têm em conta uma escola inclusiva, neste caso, em contexto de Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

No que diz respeito aos objetivos da investigação, passam por compreender o processo da inclusão na educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico; adquirir conhecimentos relativos aos suportes legislativos de apoio à educação inclusiva; identificar características específicas em crianças que possam requerer medidas diferenciadas e aplicar essa medida para promover a inclusão de todas elas e por fim, planificar para uma escola inclusiva.

Quanto à sua estrutura, o relatório divide-se em três partes fundamentais, a primeira diz respeito ao enquadramento teórico, a segunda à metodologia de investigação e por último, a apresentação e análise dos dados da investigação.

A parte I consiste em toda a parte teórica do relatório, fundamentada e apoiada por vários autores e suportes legais. Os temas mencionados ao longo do documento são a definição de inclusão e definição das necessidades educativas específicas tendo como subtópico a educação inclusiva. De seguida, são abordados os suportes legislativos como o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, o Decreto-lei nº54 e o Decreto-lei nº55. Por fim, uma pequena abordagem dos desafios que os profissionais de educação sentem, qual a sua formação para a inclusão e a importância de planificar.

A parte II descreve as metodologias de investigação, abordar-se-á o tipo de investigação que foi feita e os objetivos definidos para a mesma bem como os respetivos sujeitos e contextos de investigação. Ainda neste ponto são apresentadas as evidências recolhidas nas valências de educação Pré-escolar e do ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico e quais os instrumentos utilizados para a recolha de dados, mais especificamente uma entrevista realizada a docentes dos contextos mencionados.

Na parte III, será feita uma apresentação e análise dos dados, de forma detalhada, através dos instrumentos de recolha referidos.

Por fim, serão apresentados as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos com base nas evidências recolhidas durante o período de estágio.

Parte I – Enquadramento Teórico

A escola deve aceitar todos os alunos e realizar todas adaptações que forem precisas. Assim, deve fornecer aos seus profissionais a capacidade e contínua formação para saber lidar com os seus alunos, tal como os equipamentos e adaptações que forem necessárias para todas as crianças.

Segundo o relatório da Unesco a educação para o século XXI deve afirmar-se em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser. Este afirma que “a educação inclusiva em todos esses pilares é garantir que a aprendizagem da criança e jovens com deficiência aconteça por meio de várias possibilidades de desenvolvimento que podemos encontrar na escola.” (<http://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer/> consultado 26/01/2022).

Para Dellors (UNESCO, 2010) “[a] educação é também uma declaração de amor à infância e à juventude, que devem ser acolhidas nas nossas sociedades, reservando-lhes o espaço que, sem dúvida, lhes cabe no sistema educacional e também no seio da família, da comunidade de base e da nação. Esse dever elementar deve ser constantemente evocado para que seja levado em consideração, inclusive, nas tomadas de decisão de ordem política, econômica e financeira: parafraseando o poeta, a criança é o futuro do homem.” (UNESCO, p.5)

1. ESCOLA INCLUSIVA

1.1. Definição de Inclusão

A Inclusão é um processo que visa apoiar a Educação para Todos e para cada criança no Mundo (Ainscow & Ferreira, 2003, como citado em Rodrigues, 2003). Esta ideia implica encarar a escola como um espaço onde todas as crianças e jovens têm lugar para aprender e adquirir conhecimentos e para se desenvolverem enquanto pessoa.

Segundo o que está pressuposto na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), define-se a Inclusão como um processo em que todas as crianças e alunos usufruam de

uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades:

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

(UNESCO, p.11-12)

Segundo Eanes (2019), a escola deve ter um papel neutro na educação e formação dos seus alunos, para tal:

(...) a escola deve ser neutra; não deve identificar-se com ideologias políticas ou outras. No entanto, tendo o Estado obrigação de disponibilizar uma escola neutra, ela acaba por ser aberta a todas as pressões ideológicas (que não assume, mas a que está aberta), que acabam, naturalmente, por ter pressão sobre os alunos. (pág. 21)

Eanes (2019) realça ainda que o estado deve assegurar um serviço de educação de qualidade, preparando assim as escolas tendo em conta a sociedade que irá tirar proveito dessa educação tendo em conta “(...) a sociedade civil, ambiciosos programas de ensino, dotar as escolas de modernos equipamentos, fiscalizá-las, verificar os resultados obtidos e, quando houvesse falhas que prejudicassem os alunos, actuar, podendo ir até ao encerramento dos estabelecimento de ensino em causa. “(pág.22)

Reimers (2020) profere “[a] necessidade de mais conhecimento sobre como efetivamente educar crianças e jovens com diferentes habilidades nunca foi maior” (pág.11). É fundamental, cada vez mais, à educação estar centrada numa educação para todos, ou seja, todos incluindo alunos com deficiência têm direito a uma educação. Para que seja posta em prática uma educação para Todos é preciso que os professores estejam preparados e munidos de ferramentas, nomeadamente, estratégias didáticas para puderem assim colocar em prática os seus conhecimentos e para que o ensino seja inclusivo.

Ainda referindo Reimers (2020), as “[l]eis não se autoimplementam; pessoas as implementam. E, na maioria das vezes, as pessoas fazem o que sabem e o que querem fazer. Professores, diretores de escolas e pais precisam aprender, aprender profundamente, como apoiar as instituições de ensino para que se tornem inclusivas de fato.” (pág.11)

Por conseguinte, entende-se por Educação Inclusiva o “processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar” (UNESCO, 2009).

Na mesma linha de pensamento, o Decreto-Lei nº 54/2018, do artigo 3º, define um conjunto de princípios e orientações para uma filosofia de educação inclusiva: a *Educabilidade universal* - todos aprendem e se desenvolvem; a *Equidade* - acesso aos apoios necessários para a aprendizagem e desenvolvimento; a *Inclusão* - acesso e participação; a *Personalização* - processo centrado no aluno (abordagem multinível); a *Flexibilidade* - currículo, espaços e tempos escolares; a *Autodeterminação* - consideração pelas necessidades e também pelos interesses e preferências, identidade cultural e linguística; o *Envolvimento parental* - direito à participação e à informação e a *Interferência mínima* – intervenção por entidades e instituições efetivamente necessárias e capazes (Decreto-lei nº54/2018).

No entanto, é preciso haver mais formação na área da inclusão para que as escolas e os professores possam implementar definitivamente e de facto a inclusão como está definido no Decreto-lei nº 54/2018.

Em suma, tal como Chien e Hueble (2019) dizem “[o] acesso à educação e os resultados da aprendizagem não devem ser afetados por circunstâncias fora de controle das pessoas, como gênero, local de nascimento, etnia, religião, língua, renda, riqueza ou deficiência” (pág.11). A educação é um direito de todos os cidadãos e as escolas devem estar preparadas, em todos os níveis, aceitar Todos.

1.2 Evolução do enfoque

A Declaração de Salamanca (1994) surgiu em 1994, “reafirmando o direito à educação de todos os indivíduos como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, e renova a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência mundial sobre Educação para Todos de 1990”, garantindo este direito independentemente das diferenças individuais. O mesmo relembra “as diversas declarações das Nações Unidas que culminaram, em 1993, nas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência”, encorajando os Estados a integrar no sistema educativo a educação das pessoas com deficiência. (Declaração de Salamanca, 1994, p.vii).

Assim sendo, veio então alargar o termo Necessidades Educativas Especiais (NEE), agora cada vez mais em desuso, nomeadamente depois da aprovação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva e, que constava no “Warnock Report”. Esta remete-nos ao princípio da inclusão e ao reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir uma “Escola para Todos”, daí que as escolas teriam de se adaptar a todas as crianças independentemente, das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.

Desta forma, segundo a Declaração de Salamanca, o conceito de NEE incluía “(...) crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.” (Declaração de Salamanca, 1994, p.6).

Para Smith (como citado em Veloso, 2014) esta evolução da terminologia que se tem verificado ao longo do tempo, tem convergido para uma melhor explicação de

algumas problemáticas, nomeadamente da perturbação autista, embora seja necessário ter em conta que as características identificadas não estão presentes em todos os indivíduos, nem se manifestam sempre do mesmo modo (Veloso, 2014, p.16).

O Decreto-lei nº 54/2018 vem, inequivocamente, apontar uma orientação inclusiva a todas as instituições de ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, reforçando assim o direito de cada criança, de cada aluno, a uma educação consentânea com as sua potencialidades, necessidades e expectativas.

Para tal é fundamental que os professores e educadores trabalhem em equipa para que potenciem a aprendizagem por parte de cada criança independentemente das suas especificidades, condições de desenvolvimento e de aprendizagem. Assim, estes devem trabalhar com as equipas multidisciplinares, sendo constituído por todos os terapeutas, professor de ensino especial, psicólogo e o próprio docente para que em conjunto consigam que a criança alcance o que é pretendido nas aprendizagens essenciais, para que tenha sucesso escolar e uma melhor aquisição de conhecimentos no futuro.

1.3 Educação inclusiva

A noção de inclusão reveste-se de uma dimensão humana, emocional e afetiva que a distingue do conceito de integração. Segundo Rodrigues (2003), a integração torna-se na presença física de alunos com dificuldades numa turma de Ensino Regular, enquanto considera a inclusão como que “um sentimento e prática mútua de pertença entre a escola e a criança” (2003, p. 95). Para Rodrigues (2019), no Decreto-Lei nº 54/2018 “entende-se Inclusão como um valor transversal a toda a escola que se propõe a educar todos os seus alunos a partir das suas diferenças sejam elas de género, de etnia, de deficiência de processo de aprendizagem” (2019, p.2).

Ainscow e Ferreira (2003), Ferreira (2007), Rodrigues e Magalhães (2007) afirmam que, numa perspetiva inclusiva, todos os alunos, independentemente das suas características pessoais, psicológicas ou sociais, devem frequentar as escolas. Além disso, necessitam de receber um atendimento de qualidade, adequado às suas necessidades, tornando-se mais equitativa e sendo o pilar de uma sociedade mais justa.

Por outro lado, Correia (2008) reforça esta dimensão ao propor que um novo modelo de escola crie um sentido de comunidade entre todos “tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade” (2008, p.33). Sendo uma realidade educacional contemporânea, a educação inclusiva requer que se corte com estereótipos e preconceitos e que a escola pública seja de todos, proporcionando oportunidades de ser e de aprender a todos, indiscriminadamente, não sendo, esta uma missão exclusiva da escola, mas sim de toda uma sociedade.

No âmbito da Educação Inclusiva existem duas polémicas que se defrontam, os “idealistas” e os “pragmáticos”. Os primeiros defendem “a possibilidade e a necessidade (e mesmo inevitabilidade) da inclusão na escola” e os segundos consideram que os outros assumem, precocemente, que os alunos apresentam determinadas características que poderão não corresponder à realidade (Rodrigues, 2003, p.8). Assim, e tendo em conta esta última perspetiva, Correia (2003) encara que esta mudança deveria ser abordada com precaução, para que não se depreciem os apoios e o papel da Educação Específica.

Entende-se por Escola Inclusiva “um local onde todos têm lugar, são aceites, apoiam e são apoiados pelos colegas e outros membros da comunidade escolar, ao mesmo tempo que veem as suas necessidades educativas serem satisfeitas” (Stainback, 1990, p.3). Neste sentido, cabe ao profissional de educação responder de forma eficaz às necessidades de todas as crianças, tendo elas a mobilização de medidas universais, seletivas ou adicionais.

Assim, com recurso ao Manual de apoio à prática (2018), o Decreto-lei nº 54/2018 “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” (Pereira et al, p.11)

Segundo, o Manual de apoio à prática (2018), a educação inclusiva tem vindo a crescer no sistema educativo baseando se em valores fundamentais, sendo o seu principal objetivo o direito à educação que está latente na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1949), na Declaração dos direitos das crianças (1959) e na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com deficiência (2006).

Assim, o princípio da flexibilidade está presente na educação inclusiva. Sendo que “[a] gestão flexível do currículo, fruto do trabalho colaborativo de todos os docentes, permite aumentar oportunidades para todos os alunos atingirem o seu máximo potencial, garantindo assim o acesso ao currículo e às aprendizagens essenciais.” (Pereira et al, 2018, p.11)

Contudo, para os autores deste manual, o sistema educativo para ter sucesso deve garantir uma aprendizagem de qualidade para todos. Ou seja, ter instrumentos curriculares com grande nível, não serve de nada se as aprendizagens descuidarem uma enorme parte dos alunos. Tal como referem os diversos autores do manual [f]alar de educação inclusiva é diferente de falar de uma escola que se limita a abrir portas a todos. É falar de uma escola que têm direito: um perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e de competências que os torna aptos ao exercício de uma cidadania ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar.” (Pereira et al, 2018, p.4)

Tal como é referido no Manual de apoio à prática (2018) a inclusão só existe se for feita por todos e para todos, ou seja, por todos os agentes educativos, pela comunidade que deve apoiar a escola e pela autarquia que deve desenvolver territórios acessíveis para todos.

Além disso, Pereira et al., (2018) salientam que,

(...) as escolas, não podemos ignorar a necessidade de estas se afirmarem como espaços culturalmente mais significativos, associando a dimensão do significado cultural que aí tem lugar à dimensão inclusiva. Isto significa que as especificidades cognitivas, culturais e experienciais dos alunos deverão ser entendidas como condição necessária, mas não suficiente, para configurar uma escola que se afirme como inclusiva. Uma escola culturalmente significativa constrói-se em função de outros pressupostos curriculares e pedagógicos. (p. 11-12)

Para Pereira et al., na educação inclusiva é de maior importância dar voz a cada aluno respeitando as suas aptidões e interesses e assim construir currículo que aumentem a sua participação e permitindo o sucesso educativo e pessoal.

Em suma, a educação inclusiva deve ser uma escola de todos e para todos, ou seja, “(...) a educação seja um direito efetivo de todos e não um privilégio de alguns. Isso implica vontades, práticas e aprendizagens cooperativas, porque uma escola só o que é quando garante as melhores aprendizagens para todos os alunos.” (Pereira et al, 2018, p.4)

2. Suportes legislativos

2.1 Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017), tem como referência um quadro que tenha por base a liberdade, responsabilidade, valorização do trabalho, consciência de si próprio, inserção familiar e comunitária e a participação na vida comunitária.

Assim, para Martins et al., (2017) a escola como ambiente que propicia a aprendizagem e o desenvolvimento de competências devem ajudar e contribuir para que o aluno adquira diversas competências que precisa para a sua vida futura, tal como devem reconfigurar as respostas conforme as exigências dos tempos atuais.

Segundo Martins et al., (2017) o perfil de competências à saída da escolaridade obrigatória é um documento que se deve ter em referência na organização do sistema educativo. Desta forma Martins et al., (2017) afirmam que,

[n]o momento de equacionar e de fundamentar o que é relevante, adequado e exequível no contexto dos diversos níveis de decisão, é possível e desejável encontrar neste perfil orientações significativas. Constitui, assim, a matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino. A finalidade é a de contribuir para a organização e gestão curriculares, e ainda,

para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva (p.8).

Neste documento, Martins et al., (2017) baseia-se e respeita a inclusão e o caráter multifacetado da escola, tendo sempre em conta todos os percursos escolares realizados, todos os saberes que são orientados por princípios, valores e visão. Assim, o perfil de competências à saída de escolaridade obrigatória, está estruturado “(...) em Princípios, Visão, Valores e Áreas de competências. Num primeiro momento, estão em evidência os princípios e a visão pelos quais se pauta a ação educativa; num segundo momento, os valores e competências a desenvolver” (Martins et al., 2017, p.9)

Desta forma, Martins et al., (2017) afirmam que o objetivo do PASEO é um conjunto de propósitos daquilo que se pretende que os alunos obtenham no fim da escolaridade obrigatória. Para isso é importante o compromisso de toda a comunidade educativa da escola, tal como, ação dos professores, o empenho das famílias e de todos os que têm direta ou indiretamente responsabilidade na educação dos jovens.

O PASEO (2017) garante “o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação requer uma ação educativa coerente e flexível” (Martins et al., p.13).

Segundo Martins et al., (2017), os princípios, valores e áreas de competências inseridos no PASEO “implica alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos.” (p.31) Desta forma, Martins et al., apresentam um conjunto de ações que os docentes podem usar na sua prática para o desenvolvimento do perfil dos alunos:

- Abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados;

- Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes;

- Organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagens, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares;

- Organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação;

- Promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam aos alunos fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores;

- Criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente;

- Valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade (p.31).

Martins et al., (2017), refere ainda que ação educativa é “compreendida como uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens” (p.32).

No PASEO, Martins et al., (2017) referem que os docentes devem encontrar as melhores estratégias e recursos que sejam mais eficazes para que todos alunos possam

aprender, seja em conjunto ou individualmente, mas que permita alcançar as competências previstas neste documento.

Em suma, “[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” (Martin et al., (2017), p.13). Ou seja, a escola inclusiva é para todos e são os professores/educadores que devem ter isso em conta e incluírem todas as crianças.

2.2. Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

O Decreto-lei nº 54/2018 defende uma “escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social.” (p.2918)

Assim, este decreto vem contribuir para que todos os alunos tenham direito a uma educação inclusiva que possa dar resposta as suas potencialidades, expectativas e necessidades, contribuindo para que haja uma maior coesão social.

Os objetivos deste Decreto-lei são,

1. (...) estabelecer os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.
2. (...) identificar as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a

mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação.

3. (...) aplicar-se aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, às escolas profissionais e ao estabelecimento da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário das redes privada, cooperativas e solidária, adiante designados por escolas. (p.2919)

O Decreto-lei nº 54/2018 baseia-se nos princípios orientadores da educação inclusiva que consistem em:

- a) Educabilidade universal, assunção de que todas as crianças e alunos tem capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo;
- b) Equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;
- c) Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;
- d) Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível;

- e) Flexibilidade, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um;
- f) Autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno, mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões;
- g) Envolvimento parental, o direito dos pais ou encarregados e educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando;
- h) Interferência mínima, a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar. (p.2920)

Contudo, existem medidas que enquadram numa abordagem multinível que consistem em medidas universais, seletivas e adicionais. A sua determinação é baseada num procedimento específico que tem em conta os dados e evidências que tem em foco as dimensões pedagógicas e curriculares para que possa corresponder a cada interveniente. (Pereira, et al, 2018, p. 29)

Assim, segundo Pereira, et al. (2018, p.29), as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão - níveis de intervenção, segundo o Manual de apoio à prática (2018) pág.29, são as seguintes:



Figura 1 - Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão-níveis de intervenção

Neste sentido, quem decide quais as medidas a aplicar e a necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). Estas devem proceder à análise da informação, ou seja, realizando as avaliações necessárias e monitorizar, com frequência, os progressos dos alunos.

Segundo os autores Pereira, et al (2018) “[n]o processo de definição das medidas a mobilizar deve presidir o princípio da personalização, sustentado no planeamento centrado no aluno, de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferência. Pretende-se uma avaliação para a aprendizagem, com destaque para as suas vertentes diagnóstica e formativa.” (p.29 e 30)

2.2.1 Medidas Universais

Segundo o Decreto-lei nº54/2018 as medidas universais são as respostas educativas que a escola disponibiliza para todos os alunos, promovendo assim a sua participação e melhoria nas aprendizagens.

Para Pereira, et al (2018), no manual de apoio a prática considera as medidas universais:

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

As medidas universais, segundo o que consta no artigo 8^a do Decreto-lei nº54/2018 (p.2921), são consideradas como “a) a diferenciação pedagógica; b) as acomodações curriculares; c) o enriquecimento curricular; d) a promoção do comportamento pró-social; e) a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.”

Além disso, no mesmo Decreto-lei estas são para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, principalmente a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social.

Assim, tendo em conta as medidas universais é de maior importância que a comunidade educativa se preocupe com todas as crianças e que se tenham em conta as suas características individuais.

A escola deve ver e ter em conta cada criança, uma vez que estas são todas diferentes, cada uma tem o seu ritmo de aprendizagem e de trabalho, por isso, é muito importante que todas as escolas tenham isso em conta nas suas salas de aula implementando práticas pedagógicas que vão ao encontro de cada criança e assim ajudar na sua aprendizagem.

2.2.2 Medidas Seletivas

As medidas seletivas, no Decreto-lei nº54/2018 servem de auxílio às necessidades de suporte à aprendizagem que não são colmatadas na aplicação das medidas universais. (p.2921)

Assim, as medidas seletivas dispostas no Decreto-lei nº54/2018 são “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.” (Decreto-lei nº54/2018, p. 2921)

Segundo Pereira, et al (2018, p.30), estas medidas ao serem mobilizadas terá de ser feito um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) pela EMAEI. Assim, as medidas seletivas ao serem mobilizadas, para Pereira, et al (2018), devem considerar:

As adaptações curriculares não são significativas não comprometem as aprendizagens essenciais nem as competências previstas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, bem como as aprendizagens previstas no perfil profissional das ofertas de dupla certificação do Catálogo Nacional de Qualificações.

A monitorização e avaliação da eficácia destas medidas é realizada pelos responsáveis da sua implementação, conforme o previsto no relatório técnico-pedagógico. (p.30)

Logo, se as medidas seletivas forem postas em prática a utilização de recursos adicionais, o diretor da escola deve pedir ao Ministério da Educação, tais recursos de forma fundamental, tal como esta previsto no artigo 9º do Decreto-Lei nº 54/2018.

2.2.3 Medidas Adicionais

As medidas adicionais são usadas em casos mais extremos e servem para combater as acentuadas e persistentes dificuldades a nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagens que necessitam de ajuda de especialista no apoio à aprendizagem e à inclusão. (Decreto-lei nº 54/2018, p.2921)

O Decreto-lei nº54/2018 faz ainda referência a que, a mobilização destas medidas depende se as medidas universais e seletivas não forem suficientes para colmatar os níveis previstos de intervenção. (p.2921)

Logo, a insuficiência dessas medidas, deve ser referida e baseada em evidências que devem constar no RTP.

Conforme o Decreto-lei nº54/2018, as medidas adicionais são “a) a frequência do ano de escolaridade por disciplinas; b) as adaptações curriculares significativas; c) o plano individual de transição; d) o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; e) o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.” (p. 2922)

A sua aplicação requer a intervenção de recursos especializados “(...) deve convocar a intervenção do docente de educação especial enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e matérias de aprendizagem(...)” devendo a sua implementação, preferencialmente, em sala de aula. (Decreto-lei nº 54/2018, p.2922)

Posto isto, nesta legislação está prevista que a sua monitorização e avaliação das medidas adicionais sejam realizadas pelos responsáveis que as implementaram, segundo o que foi definido no RTP. A sua operacionalização deve-se aos recursos materiais e humanos que são disponíveis pelas escolas e, de preferência, em contexto de sala de aula.

Segundo Pereira, et al (2018) as mobilizações das medidas adicionais só devem ser efetuadas:

(...) depois da demonstração, fundamentada no relatório técnico-pedagógico, da insuficiência das medidas universais e seletivas.

Os responsáveis pela implementação das medidas adicionais monitorizam e avaliam a eficácia das mesmas.

Sempre que sejam propostas adaptações curriculares significativas, ou seja, as que têm impacto nas competências e nas aprendizagens a desenvolver no quadro dos documentos curriculares em vigor, implicando a introdução de outras substitutivas, deve ser elaborado um programa educativo individual.

Para os alunos com medidas (i) adaptações curriculares significativas; (ii) desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e (iii) desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social é garantida, no centro de apoio à aprendizagem, uma resposta que complemente o trabalho realizado em sala de aula ou noutro contexto educativo. (p.31)

Conclui-se assim que a aplicação das medidas adicionais só deve ser aplicada após uma fundamentação no Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), quando as medidas universais e seletivas sejam insuficientes para a obtenção de sucesso de cada criança ou aluno.

A sua dinamização é de responsabilidade e gestão curricular que se deve apoiar nas aprendizagens que estão em vigor nos documentos curriculares. A mobilização de tais medidas requer a elaboração de um “Plano Educativo Individual” (PEI). Posteriormente ao PEI, existe ainda como alternativa um Plano Individual de Transição (PIT), ou seja, consiste num documento que serve de complemento e que é concebido, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, focando-se na preparação da vida pós-escolar dos alunos que frequentem a escolaridade com adaptações curriculares significativas.

O Decreto-lei nº55/2018 está inserido no “Programa do XXI Governo Constitucional assume como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidade (p.2928). Ou seja, deve existir igualdade de oportunidades para todos os alunos e todos devem ter direito a um ensino de qualidade e de frequentar uma escola pública.

Deste modo, os objetivos são de que todos os alunos vejam garantido o seu direito à aprendizagem e ao sucesso educativo. Além disso, a sociedade enfrenta novos desafios, tanto a nível da tecnologia ou mesmo da aceleração da globalização que deve preparar os seus alunos para empregos que ainda não existem, para tecnologias ainda não existentes e para a resolução de problemas que ainda desconhecem.

O Decreto-lei nº55/2018 defende que deve existir “uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmo desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.” (p. 2928)

Assim, para que as aprendizagens sejam significativas e o desenvolvimento de competências completo, o Decreto-lei nº55/2018 propõem “tempo para a consolidação e uma gestão integrada dos conhecimentos, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinares, a diversidade de procedimento e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia. (p. 2928 e 2929)

No entanto, existem escolas que têm conseguido contrariar o insucesso, adotando estratégias adequadas aos contextos e às necessidades dos alunos, sendo fundamental que os currículos das escolas possam ser geridos e desenvolvidos localmente para que os alunos alcancem as competências prevista no PASEO.

Assim, o Decreto-lei nº55/2018 tem um papel desafiador nas escola, dando a autonomia necessária para que se possa conversar com os alunos, família e toda a comunidade educativa, proporcionando assim vários fatores de diálogo tendo ao dispor uma maior flexibilidade curricular; colocar à disposição a componente de cidadania e desenvolvimento para que todos possam ter oportunidades de várias ofertas educativas; incentivar os alunos no desenvolvimento do seu pensamento crítico para que consigam resolver os problemas que lhes possam surgir e assim também contribuir para o bem estar e uma melhor autoestima; proporcionar diversas formas de organização do seu trabalho na escola; desenvolver capacidades de trabalho para que possam desenvolver as suas capacidades de oralidade, escrita, visual e multimodal e

assim conseguirem valorizar as varias situações de aprendizagens significativas; existir uma variedade de instrumentos de avaliação para que se possa colmatar, logo ao primeiro sinal de dificuldade, a aprendizagem e por último dar aos alunos a possibilidade de um percurso formativo personalizado das suas capacidades, aprendizagens e interesses. (pág. 2929).

As finalidades do currículo do ensino básico e secundário garantem aos alunos, seja qual for a oferta educativa e formativa, que consigam alcançar as competências que se encontram definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e que consigam atingir a finalidade destas sem que percam a autonomia e a flexibilidade exercida pela escola. Essa finalidades tem por base os princípios de acesso a um currículo para todos os alunos tendo em conta as suas capacidades de aprender e de desenvolvimento educativo; a existência de coerência na aprendizagem; dar a oportunidade de reorganizar o seu percurso escolar nas diversas ofertas educativas; desenvolver projetos que envolvam a comunidade educativa; dar a oportunidade que os alunos do secundário possam ter um percurso mais personalizado indo ao encontro dos seus interesses; enriquecimento das ofertas educativas, podendo assim existir ofertas complementares ao currículo; proporcionar apoio às dificuldades de aprendizagem dos alunos; ter acesso a várias áreas do domínio da educação artística; todos os alunos devem ter acesso à disciplina de cidadania e desenvolvimento; os alunos, cuja língua materna não seja o português têm direito ao acesso a disciplina de português não materno, tal como os alunos surdos devem ter acesso a uma segunda língua; motivar os alunos à aprendizagem da disciplina de tecnologias de informação e comunicação e por fim, deve existir um enriquecimento da oferta educativa, proporcionando aos alunos disciplinas que possam desenvolver uma parte lúdica, formativa e de cultural. (pág. 2931 e 2932)

Em suma, as escolas e os professores tem um papel importante no processo educativo dos alunos, levando o Ministério da Educação a “assumir um papel subsidiário do trabalho das escolas”, assim o Decreto-lei nº55/2018 passa a existir “a instituição de um mecanismo de apoio e acompanhamento do trabalho das escolas no sentido de o reforçar e impulsionar criando entre as escolas comunidades e redes de partilha de práticas. “(p. 2929)

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

Atualmente, devido à diversidade de alunos existentes, o papel e as exigências do professor vão muito para além do ensino formal das letras e dos números. Neste sentido e sendo a formação dos professores a base do processo de concretização da docência, esta deve preparar e capacitar os mesmos para as novas responsabilidades e respostas que a educação impõe. Esta formação não se constrói apenas “por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1999, como citado em Miranda T. & Filho T., 2012, p.17).

Tal como refere Meirieu, “uma escola que exclui não é uma escola” (Meirieu, 2005, como citado em Miranda T. & Filho T., 2012, p.19). A escola deve constituir-se como um espaço aberto e comum a todas as crianças, partilhando os saberes a todos que dela fazem parte sem que ninguém fique de fora desse ensino. Desta forma, torna-se fundamental que se invista na formação inicial e contínua do educador e que nesta se “considere a diversidade, no caso específico do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Miranda T. & Filho T., 2012, p.20).

A inclusão de crianças constitui “uma das questões centrais da esfera educativa, implicando tarefas acrescidas de diagnóstico, planificação e avaliação, muitas das quais novas no campo de trabalho do professor” (Estrela, 2002, como citado em Vasconcelos, 2012, p. 21). Assim, os conhecimentos e as competências impostas ao professor, fundamentais para desempenhar adequadamente as suas funções nas políticas da educação inclusiva, decorrem da sua aprendizagem formal e informal.

A formação inicial é da responsabilidade do ensino superior e corresponde a “um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (Estrela, 2002, como citado em Vasconcelos, 2012, p. 24). Segundo estudos

realizados no âmbito na formação de professores, conclui-se que “a formação inicial está longe de ser suficiente na preparação dos docentes para a inclusão de alunos com NEE” (Monteiro, 2000; Oliveira, 2009, como citado em Vasconcelos, 2012, p. 1).

A formação contínua acontece ao longo de toda a carreira profissional depois da certificação profissional inicial. Day (2001) afirma que a formação contínua deve ser compreendida como um “acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de atividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parcerias dentro e fora da escola” (Day, 2001, como citado em Vasconcelos, 2012, p. 26). No entender de Nóvoa, “a necessidade de se conceber uma formação contínua deverá contribuir para a mudança educacional, para a redefinição da profissão docente encarando os professores em todas as suas dimensões” (Nóvoa, 1999, como citado em Vasconcelos, 2012, p. 26).

Distingue-se ainda a formação especializada que surge com a conceção de escola e educação inclusiva. Estes novos valores e desafios levaram à necessidade de repensar os objetivos e as práticas da escola, assim como a própria formação de professores. Tal como considera Correia “é crucial que os professores adquiram as aptidões científicas e pedagógicas para além daquelas adquiridas nos seus cursos de formação inicial que lhes permitam poder atender às necessidades de todas as crianças que tenham a seu cargo” (Correia, 1999, como citado em Vasconcelos, 2012, p. 27).

Os educadores e professores do 1º Ciclo representam um papel importante na articulação de todo o processo de inclusão das crianças nas escolas. O educador e professor são fulcrais no sucesso do ensino aprendizagem de cada aluno. Segundo Roldão (1999), uma vez que (...) fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropria dela activamente. (...) mas é justamente porque aprender é um processo complexo e interactivo que se torna necessário um profissional de ensino – o professor. (Roldão 1999, p.114)

O papel do educador e do professor é fundamental para o ensino das aprendizagens às crianças, no entanto, também é necessário que os educadores e professores gostem do que fazem e coloquem amor naquilo que estão a fazer com os alunos. Com amor a prática de alcançar as metas, objetivos e competências traçadas é

muito mais fácil e realizado com eficácia, motivando assim os seus educandos e assim fortalecem o ensino aprendizagem de cada aluno e assim conseguindo haver progressos nas suas dificuldades.

Segundo Millot (1987) a criança deseja aprender pelo seu desejo de ser aceita, recompensada e reconhecida. O profissional, por sua vez, deve preparar o caminho para uma relação baseada no respeito e afeto, que estabelecerá as condições para um sucesso nas diferentes situações de trabalho.

Logo, é de maior importância que seja exigido aos professores que sejam o “tudo” uma vez que são uma “figura” importante na vida de crianças e de alunos, dado que estes passam a maior parte do tempo nas escolas. Os docentes, além disso, devem ter em conta todas as necessidades de cada criança e tentar ao máximo articular essa necessidade, considerando as medidas que constam no decreto-lei nº54/2018 e as aprendizagens essenciais para o seu crescimento e desenvolvimento.

Assim, os educadores e professores devem articular as suas planificações tendo em conta as necessidades e medidas implementadas para cada criança. Para Nóvoa (1992) a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola e por isso deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e escolas.

Os professores e educadores devem educar e assegurar todas as aprendizagens, proporcionando um desenvolvimento das capacidades específicas para que assim seja alcançado o sucesso de todo o processo de ensino-aprendizagem.

3.1 Os desafios e atitudes do Profissional de Educação para a implementação da educação inclusiva

Educar um aluno com necessidades específicas constitui-se por si só um grande desafio. Numa fase inicial, torna-se fundamental que o docente não se deixe influenciar pelas ideias pré-concebidas da sociedade de que estes alunos são incapazes de aprender ou estão inaptos para o ensino. Ao ser capaz de ultrapassar esta barreira, o profissional

de educação cria condições para que o seu aluno progrida nos estudos e construa o seu conhecimento (Boligon, A., Pinton L., Sanches F. & Bridi F., 2013)

Tal como refere Manica, (2011, como citado em Boligon, A., Pinton L., Sanches F. & Bridi F., 2013, p.36) “é fundamental que o docente que atua na educação profissional inclusiva possua conhecimentos sobre interação social e saiba lidar com as diferenças, seja um docente que valorize a diversidade e seja responsável por dar crédito às potencialidades e não somente às dificuldades apresentadas pelo aluno”. Assim, considera-se essencial a valorização e compreensão da individualidade de cada aluno, independentemente das limitações físicas e mentais que possam apresentar.

Neste sentido, importa refletir sobre a relação que existe entre as atitudes dos profissionais de educação face à inclusão de todos os alunos “e as práticas pedagógicas em sala de aula regular influenciam fortemente a prática efetiva da inclusão” (Meijer, 2003, como citado em Vasconcelos, 2012, p. 39).

A atitude dos profissionais de educação, segundo alguns autores, pode variar consoante a forma como atua e desenvolve as suas práticas, assim como na predisposição para criar cenários mais inclusivos no ensino. Alguns estudos apresentam uma relação evidente entre a formação que os profissionais possuem e as posteriores atitudes de inclusão na prática educativa. Segundo Silva (2002); Melero (2004) afirmam que “um professor com maior preparação pedagógico está mais predisposto a assumir mudanças metodológicas e de atitudes” (Silva, 2002; Melero, 2004, como citado por Vasconcelos, 2012, p. 40). Ainda neste domínio, outros estudos indicam que “os docentes sem formação nesta área revelam atitudes mais negativas face à inclusão de alunos com NEE” (Paiva, 2008, como citado em Vasconcelos, 2012, p. 40).

Em alguns contextos é possível observar o fenómeno da “pseudoinclusão” onde se considera que pelo facto de um aluno com deficiência pertencer à escola, este esteja devidamente incluído e envolvido no processo de aprendizagem. Em muitos casos, o estudante é apenas uma figura a quem não é dada a mesma oportunidade de participação nas atividades dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula (Miranda T. & Filho T., 2012, p.141).

De acordo com Miranda e Filho (2012) “para que o professor promova a adaptação curricular de modo a assegurar o atendimento à diversidade existente em sua sala de aula, ele precisa refletir sobre o currículo proposto, questionar os conteúdos existentes e objetivos previamente definidos, tendo como parâmetro a realidade de sua turma” (p.143). Desta forma, o professor reflete sobre o seu processo de ensino e procura novos e diferenciados recursos adequados e adaptados à realidade dos seus alunos, do seu processo de aprendizagem, das suas necessidades e preferências.

4. A Importância de Planificar

Segundo Bratman (1987) existem duas razões para que o ser humano deva planificar com a devidas antecedências as suas atividades, existir como um ser racional, ou seja, tem tendência de refletir sobre o que se faz, coordenar as atividades com as dos outros. Além disso, a planificação orienta as pessoas nas suas vidas, auxiliando na resolução de problemas e na reflexão de todos os seus atos.

A planificação pedagógica é uma tarefa que inclui as atividades didáticas que o docente pensa realizar numa dada aula, para que a sua organização e coordenação seja em face dos objetivos que pretende alcançar durante o seu processo de ensino.

Tal como diz Barroso (2013) “[a]planificação é um importante auxiliar da prática pedagógica, contribui para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, uma vez que permite ao docente fazer uma previsão do que poderá ser a sua aula, definido o conjunto de objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem, assim como a avaliação.”

Assim, a planificação é uma forma mais eficaz que o docente encontra para preparar o seu trabalho, para organizar o tempo de aulas e assegurar uma melhor aprendizagem por parte dos alunos.

Na opinião de Braga (2004), para planificar é importante ter em conta o ambiente que vai estimular e proporcionar as atividades, não sendo previsíveis e que se tenha em atenção a diversidade de cada situação e de cada aluno.

Enquanto, que para Silva (2013) a planificação” deve contribuir para a otimização, maximização e melhoria da qualidade do processo educativo. É um guião de ação que ajuda o professor no seu desempenho.” (p.11)

Na prática profissional a planificação assume um papel muito importante. Segundo Cortesão (como citado em Santos et al., 2016) “ela exige muita dedicação capacidade de articular e refletir e também muito estudo, para que se traduza em resultados positivos. O professor deverá selecionar, organizar e apresentar o conteúdo ao aluno, recorrendo à imaginação e à criatividade, a fim de garantir o interesse do aluno e ao mesmo tempo ir ao encontro das suas necessidades.” (p. 1046)

Na planificação os professores devem ter em conta os objetivos gerais da matéria e a sequência dos conteúdos do plano de ensino. Ter em consideração que cada tópico é a continuidade do anterior, havendo assim a necessidade de considerar o nível de preparação inicial dos alunos para cada matéria nova. O tópico de cada unidade deve ser desdobrado numa sequência lógica, na forma de conceito, problemas e ideias. Ou seja, deve-se organizar um conjunto de noções básicas em torno de uma ideia central, para que seja significativo para cada aluno e assim este tenha uma perceção clara sobre a matéria em questão.

Arends (2008, como citado em Santo et al., 2016), a planificação do professor é “a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequencia e enfase” (p.1046). Os autores ainda especificam que,

[n]as salas de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde um único professor é responsável por todas as disciplinas, as decisões de planificação sobre o que deve ser ensinado, o tempo que se deve dedicar a cada tópico e treino que se deve proporcionar revestem-se de um significado e de uma complexidade suplementares. Outras funções da planificação do professor incluem a decisão do tempo de instrução atribuída a alunos individualmente ou em grupos, a

constituição dos grupos, a organização de horários diários, semestrais e trimestrais, a compreensão de interrupções alheias à sala de aula e a comunicação com os professores substitutos.” (p.1046)

Pode-se concluir, que a planificação é uma tarefa crucial e um desafio para os professores. Os professores desde que iniciam a sua formação são confrontados com o conceito de planificação.

Parte II – Metodologia de Investigação

Esta segunda parte do relatório de estágio, será explanada através de uma Metodologia Qualitativa, fundamentada em evidências reais recolhidas pela estagiária, ao longo da sua prática de ensino supervisionada.

1. Tipologia da investigação

Num estudo de investigação é muito importante delinear a parte metodológica. Segundo Ludke e André (1986) e Santos (1999 e 2002), (como citado em Miranda, 2009 p.33) “investigar é um esforço de elaborar conhecimentos sobre aspectos da realidade na busca de soluções para os problemas expostos.”

No presente relatório de estágio, o estudo empírico baseia-se numa metodologia qualitativa, uma vez que pretende saber como é que os profissionais de educação planificam para uma escola inclusiva e se têm em conta uma educação inclusiva, nos contextos de educação Pré-Escolar e no ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, Quivy e Campenhoudt (1995) referem que “[a]s entrevistas exploratórias têm, portanto, como função principal revelar determinados aspectos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim completar as pistas de trabalho sugeridas pela leitura.” (p.69)

A metodologia usada compromete um contacto com o público a ser estudado, quer com as instituições, educadores/professores e com as crianças/alunos. Segundo Bodgan e Biklen (1994) a metodologia qualitativa “permite descrever um fenómeno em

profundidade através da apreensão de significados e dos estudos subjetivos dos sujeitos pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto.”(<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1232/10/Parte%20II%20-%20Metodologia%20da%20investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf> consultado em 06/07/2022, p.203)

Para Tuckman (2005) existem cinco principais características da metodologia qualitativa que consistem na situação natural, sendo a recolha de dados o principal da investigação; a descrição da investigação é o mais importante e só depois a sua análise; o mais importante é todo o processo desde a questão fundamental até ao resultado; os dados devem ser analisados intuitivamente e por fim, explicar todo o seu processo dando resposta ao “porquê” e ao “o quê” da investigação em estudo. (pág. 507)

Sendo que para estes autores, “[e]m investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou pode ser utilizada em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134)

1.1 Objetivos da Investigação

O tema deste relatório de estágio consiste em saber como planificar para uma escola inclusiva, tendo como pergunta de partida *será que os nossos educadores/professores planificam tendo em conta uma escola inclusiva?* neste caso, em contexto de Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Portanto, os objetivos do presente relatório clarificam-se como:

- Compreender o processo da inclusão na Educação Pré-Escolar e no 1ºciclo do Ensino Básico;
- Adquirir conhecimentos relativos aos Suportes Legislativos de Apoio à Educação Inclusiva;

- Identificar características específicas em crianças/alunos que possam requerer medidas diferenciadas e aplicar essas medidas para promover a Inclusão de todas elas;
- Planificar para um Escola Inclusiva.

1.2 Sujeitos e Contexto de Investigação

Para sustentar o estudo empírico deste relatório, e como instrumento de investigação, foi usada a modalidade de uma entrevista semiestruturada, à uma educadora de uma IPSS do distrito do Porto e a uma professora do ensino do 1º ciclo do ensino básico de um colégio de cariz privado, também do distrito do Porto. A entrevista tem como propósito perceber se as docentes e as instituições têm o cuidado de planificar, tendo em conta, a educação inclusiva e se é uma planificação inclusiva, ou seja, se é abrangente para todo o grupo de crianças presentes na sala.

Contudo, foram recolhidas também evidências para este estudo através de outras ferramentas, tais como planificações, reflexões e incidentes críticos realizados pela estagiária durante os seus períodos de prática de ensino supervisionada nos diferentes contextos.

As evidências metodológicas estão centradas e baseadas em duas valências, o Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, esta investigação metodológica abrange sujeitos como o docente do Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico, tal como todas as crianças/alunos, especialmente, aquelas que possam requer medidas diferenciadoras no seu contexto educativo.

2. Instrumentos de recolha de dados

2.1.1. Evidências recolhidas em contexto de Educação Pré-Escolar

A estagiária ao longo de todo o percurso de estágio, recolheu evidências para o estudo empírico deste relatório, como mencionado anteriormente.

Assim, em relação ao estágio em Educação Pré-Escolar, este decorreu no ano letivo 2021/2022, numa IPSS, pertencente ao Concelho do Porto, como se pode verificar na reflexão da caracterização da instituição.

O contexto pedagógico onde se deu a prática de ensino supervisionada, foi na sala dos 3 anos. Este grupo tem um caráter misto, ou seja, é constituído por dezassete crianças, oito meninas e nove meninos, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos.

O grupo é heterogéneo, tendo em conta a relação que se cria entre educador-criança, a sua conexão é bastante coesa, sendo de extrema importância, uma vez que ajuda na inclusão no grupo assim como com a relação criança-criança. De uma forma geral, o grupo revela um grande interesse pelas áreas da construção e pelas áreas de expressão plástica.

Tal como é mencionado no Manual de Apoio à Prática “(...) sobre as escolas, não podemos ignorar a necessidade de estas se afirmarem como espaços culturalmente mais significativos, associando a dimensão do significado cultural que aí tem lugar à dimensão inclusiva” (Pereira et al., 2018, p.11). Logo, temos de ter em conta todas as crianças e não só as que puderam ter alguma necessidade.

Assim, é de maior importância conhecer-se bem o grupo de crianças com que se vai trabalhar, tendo em conta as qualidades e dificuldades de cada criança, sendo assim possível proporcionar a cada uma delas momentos de interesse e de motivação, para que as aprendizagens sejam significativas.

Logo, foi possível observar várias situações do grupo, em que foi preciso intervir e aplicar pedagogias diferenciadoras e assim promover a integração e participação de todas as crianças nas atividades. Neste grupo de crianças, não existia nenhuma criança em específico que requeresse de medidas diferenciadas. Existindo diversidade de crianças e de ritmos diferentes nas suas aprendizagens, a estagiária considera que é um grupo heterogéneo.

Ao longo do período de estágio foi observado que no grupo, alguns pares da sala, por vezes, apresentavam conflitos, havendo sempre a necessidade da intervenção da educadora, da auxiliar ou da estagiária, para minimizar os mesmos.

Para além disso, a estagiária esforçou-se para conhecer cada criança como “ser” único. Assim, a estagiária, em conjunto com a educadora da sala, considerou que seria importante planificar algumas atividades para que se pudesse trabalhar a inclusão desde tenra idade a fim de que estes consigam compreender que nos devemos respeitar uns aos outros, independentemente das suas diferenças. (Anexo I)

A estagiária em conversa com a educadora da sala, pensaram que para primeira atividade com as crianças seria importante realizar um cartaz, intitulado “o que é ser amigo” (Anexo II), visto que este grupo de crianças tinha diversos conflitos uns com os outros, tanto em brincadeiras, como em não saber partilhar os brinquedos com os colegas. Estas atitudes deviam-se, principalmente, por serem um grupo de crianças de três anos, advindas da época de pandemia e que estiveram nos seus primeiros anos de vida, a maior parte do tempo, confinados e assim não sabiam o que era partilhar os brinquedos e socializar com os pares.

Esta atividade surgiu do questionamento às crianças o que era para eles “*Ser amigo*”, registando tudo que era dito pelas mesmas. Posteriormente, foi pedido às crianças que exemplificassem o que estavam a dizer para que ficasse registado, através de fotografia, para que fossem colocadas no cartaz com diversas frases ditas pelas crianças. O cartaz ficou exposto na sala e sempre que havia algum conflito entre elas, tanto a educadora, auxiliar e estagiária lembram as crianças sobre o cartaz “*Ser amigo é?*”, e assim, verificou-se que o relacionalmente entre todas as crianças da sala melhorou e começaram a saber como partilhar os brinquedos e as brincadeira entre si.

Como já referido em cima, neste grupo de crianças não existia nenhuma com necessidades específicas, mas, no entanto, foi falado com o grupo sobre a noção de inclusão de forma que compreendessem que existem meninos que podem não ser iguais a eles, podem ter famílias diferentes ou mesma cultura, mas que merecem todo o respeito e a mesma igualdade. (Anexo I)

Desta forma, a estagiária planificou para o grupo a atividade “*Como sou*” para que estes olhassem-se ao espelho e compreendessem as suas características e como são a nível físico e, assim, pudessem desenhar-se como são. Esta atividade tinha como principal objetivo que as crianças se conhecessem melhor, como uma pessoa é constituída, pelos olhos, pela boca, pelo cabelo, etc. e que reparassem também como

eram os amigos da sala, se todos tinham as mesmas características ou não. Assim, conseguiam compreender melhor as características de cada um, como era constituída a figura humana e que, apesar das diferenças que cada um possa ter, acabávamos por ser todos iguais e constituídos da mesma forma. (Anexo I)

Para a estagiária perceber se todas as crianças conseguiram compreender as características de cada um, planificou outra atividade intitulada “O meu relvinhas” em que estas tinham de personalizar a cara do seu “relvinhas”. O “relvinhas” é uma atividade que consiste na criação de um boneco com terra e sementes de relva em que cada criança tinha de criar um boneco, constituído como a figura humana, para que compreendam que todos temos olhos, boca, orelhas, nariz e cabelo, da qual estes têm o acréscimo de que, futuramente, tinham de cuidar dos relvinhas, tinham de regar para que pudesse crescer a relva que seria o seu cabelo (Anexo I e III). Com esta atividade, a estagiária queria que as crianças compreendessem que todos nós também precisamos de ser bem tratados, cuidados e devemos respeitar todos de igual forma, independentemente das suas características.

Numa conversa informal com a educadora, foi transmitido à estagiária que o feedback era positivo e todos tinham o cuidado de tomar, muito bem, do seu relvinhas e todos os pais acharam a atividade interessante e que, além do objetivo principal da mesma, ajudou que todos tivessem melhorado o seu sentido de responsabilidade.

Por fim, na última atividade realizada com o grupo, a estagiária queria que o grupo compreendesse que, para além de cada pessoa ter as suas características, existem vários tipos de famílias e cada criança tem uma realidade diferente de família. Para isso foi pedido, em pequeno grupo, que cada criança realizasse o desenho da sua família e trouxesse uma fotografia da mesma. Esta atividade, intitulada “Retrato de família”, foi realizada também com o intuito de se celebrar o Dia da Família. Contudo, o objetivo principal desta foi estes compreenderem que nem todas as famílias são iguais. Pediu-se também a cada família que nessa semana fossem até a sala para conhecerem o grupo e para que todas tivessem contacto com a realidade de cada criança da sala. Pode-se verificar uma grande adesão por parte de todas as famílias e que o grupo adorou a atividade de poder ter um dia a sua família na sala e apresentá-la aos colegas.

Assim, o grupo de crianças compreendeu que apesar de existirem vários tipos de família, acima de tudo existe o respeito pela diferença. (Anexo I e IV)

2.1.2. Evidências recolhidas em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

No que se refere ao estágio em contexto de ensino do 1ºCEB, o mesmo decorreu durante o ano letivo 2022/2023, numa instituição de cariz privado, no Porto.

A turma que a estagiária teve oportunidade de acompanhar pertencia ao 1º ano de escolaridade, composta por 15 crianças, dos quais 8 do sexo feminino e os 7 restantes, do sexo masculino. Quanto à faixa etária, as idades estavam compreendidas entre os 5 e os 6 anos.

Nesta turma, ao contrário do grupo da Educação Pré-Escolar, existiam duas alunas que requeriam medidas diferenciadas, uma com Perturbação do Espectro de Autismo (PEA) e outra com acompanhamento de aulas de língua não materna. Embora, existam estas duas alunas, a estagiária considera que a turma seja relativamente heterogénea ao nível do ritmo de aprendizagens.

Contudo, ao longo do ano letivo, foi presenciado pela estagiária, em diferentes atividades e áreas, que havia um ou outro aluno que revelava mais dificuldades numa matéria e mais facilidade noutra.

Dado as vivências dentro de sala de aula e tendo em conta a aluna com PEA, a estagiária, em conversa com a orientadora de estágio, propôs abordar com a turma o conceito de inclusão, no sentido de a turma ficar a perceber melhor sobre esta temática e assim compreenderem e se relacionarem melhor com a colega.

Assim, a estagiária propôs à professora cooperante a exploração de algumas atividades através de contos infantojuvenis, vídeos que abordassem a temática da inclusão, mas com o objetivo que fossem os alunos a chegarem ao conceito de inclusão por si mesmos.

Assim sendo, a estagiária planejou algumas atividades para a turma de 1º ano, de caráter interdisciplinar, uma vez que englobavam a área do português e da cidadania e desenvolvimento.

Desta forma, a estagiária começa com a atividade de leitura “Os Ovos Misteriosos” de Luísa Ducla Soares de forma que estes se ponham no lugar da galinha e como agiriam perante a situação da mesma, em que foi mãe de vários ovos, mas todos diferentes (Anexo V) A turma conseguiu pôr-se na posição da galinha, dizendo que apesar de serem todos diferentes, eram todos filhos da galinha porque tinha sido ela a tomar conta. Assim, a turma no geral conseguiu chegar ao objetivo pretendido da atividade que era compreender que somos todos iguais. (Anexo VI)

Na atividade de visualização do vídeo sobre o “Ouriço que queria brincar com os seus amigos” (Anexo V), mas por causa dos seus picos ninguém chegava à sua beira, a turma deu imensas ideias giríssimas em que podiam ser os amigos a vestir um fato para se protegerem dos picos, colarem algodão à volta do seu corpo, entre outras, e assim puderem brincar com o ouriço. Desta forma, os alunos do 1º ano conseguiram-se colocar no lugar do ouriço que se sentia muito triste por não poder brincar com os seus amigos. (Anexo VII)

O segundo vídeo que a turma visualizou era sobre uma rapariga que acolhia todos os animais, que não eram muito comuns, e dava-lhes uma casa para viverem (Anexo V). Com este vídeo, a estagiária realiza com as crianças uma casa de origami e pede-lhe que estes decorem a casa para esses animais, mas antes questiona a turma o que estes fariam, se estes também acolhiam os animais e lhes arranjavam um casa para viverem. A turma realizou umas casas muito giras e todos disseram que apesar de os animais serem diferentes também tinham direito à sua casa tal como os outros (Anexo VIII).

Outra atividade consistiu na leitura do livro “Os de Cima e os Debaixo” de Paloma Valdivia. A obra fala-nos de dois tipos de habitantes que eram os debaixo e os de cima e como estes habitantes, apesar das suas diferenças, eram todos iguais (Anexo V). Com esta obra, o objetivo pretendido era que os alunos conseguissem compreender que apesar de todos os habitantes do mundo terem várias características conforme a sua cor, cultura, religião, são todos iguais. A turma, logo no início da obra, fez uma

associação aos habitantes do mundo e ao planeta terra dizendo que existiam lugares no nosso planeta em que era de noite, enquanto nós estávamos de dia e que há locais que agora é mais frio e que não era por essas diferenças que eram diferentes, concluindo assim que apesar da linha que nos separa somos todos iguais (Anexo IX).

Em suma, as atividades planificadas pela estagiária foram bem acolhidas pela turma, conseguindo chegar ao que era pretendido, ou seja, ao conceito de inclusão e a compreensão que apesar de todos termos as nossas diferenças, somos todos iguais.

2.1.3. Entrevistas

A entrevista, segundo Quivy e Campenheoudt (1995) tem três categorias de interlocutores que são fundamentais:

- Docentes, investigadores e peritos no domínio de investigação: pessoas que conhecem o tema e que têm experiência de investigação;
- Testemunhas privilegiadas: pessoas que pela sua posição, acção ou responsabilidade, têm um bom conhecimento do problema;
- Público potencial do estudo: pessoas que podem iniciar a relevância do projecto de investigação na perspectiva do cliente final. (p.11)

No sentido de se completarem as atividades dinamizadas durante a prática de ensino supervisionada, e de forma a atender e melhor conseguir os objetivos delineados para esta investigação, também se optou por realizar entrevistas a duas docentes de valências distintas: a uma Educadora de Infância e a uma Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de perceber se estas planificam tendo em conta uma escola inclusiva.

Para Quivy e Campenheoudt (1995) as entrevistas devem ser realizadas principalmente com as duas últimas categorias de interlocutores, uma atitude adequada tem os traços seguintes:

- Fazer o menor número possível de perguntas;

- Formular as intervenções da forma mais aberta possível;
- Abster de se implicar no conteúdo da entrevista;
- Procurar que a entrevista se desenrole num ambiente e num contexto adequado;
- Gravar a entrevista. (p.11)

Assim, a estrutura da entrevista foi delineada através de um guião semiestruturado, com perguntas e respostas abertas para que pudessem ser mais desenvolvidas, a fim de averiguar qual a perspetiva destas docentes em relação ao facto das planificações terem em conta uma escola inclusiva, ou seja, uma escola para todos. O objetivo da entrevista foi com o intuito de obter um feedback mais próximo e pessoal.

Na preparação da entrevista, as questões foram previamente estipuladas num guião semiestruturado (Anexo X) com base nos objetivos e nas respostas que se pretendia obter, a fim de se conseguir saber mais sobre os comportamentos e experiências passadas, valores e atitudes de um conjunto de dados qualitativos.

Assim, para Quivy e Campenheoudt (2003, p.11) “(...) as entrevistas contribuem para descobrir os aspetos a ter em conta e alargam ou rectificam o campo de investigação das leituras.” Logo, as entrevistas dão ao investigador uma área mais alargada sobre o estudo que está a realizar. Para isso, é importante que a entrevista decorra de forma aberta e flexível para que seja feita uma reflexão sobre o tema em estudo e assim sejam trocadas ideias e hipóteses de trabalho.

Parte III – Apresentação e Análise de Dados das Entrevistas

Nesta etapa, serão analisadas as entrevistas realizadas pelas duas docentes, uma de EPE e outra de 1ºCEB.

O principal objetivo desta recolha de dados é compreender de que modo os profissionais de educação promovem, se colocam em prática e nas suas planificações uma Educação inclusiva.

Desta forma, e tendo em conta o instrumento de recolha utilizado, pretende-se compreender se os docentes das duas valências aplicam e têm em conta, quando planificam, estratégias e métodos que incluam todos os alunos da sala.

1. Análise das Entrevistas

Nesta fase, serão analisados os testemunhos de duas docentes, através de entrevistas realizadas, uma na Educação Pré-Escolar (Anexo XI) e a outra no ensino do 1º Ciclo do ensino básico (Anexo XII).

As duas docentes encontram-se, atualmente, a trabalhar na área, estando as duas colocadas no distrito do Porto. As entrevistas têm como finalidade apurar o modo como estas promovem e incluem nas suas planificações a inclusão de todas as crianças no ambiente educativo onde atualmente lecionam.

As docentes, devido à falta de tempo e aos seus compromissos profissionais, optaram por responder por escrito, tendo sido enviadas as entrevistas por e-mail.

As entrevistas são compostas por questões elaboradas pela estagiária, sendo que a parte I destina-se aos dados sociométricos e a parte II aos dados do objetivo da investigação, sendo compostas por algumas resposta abertas e outras por respostas fechadas.

Este instrumento de recolha de dados, tinha como objetivo que os docentes desenvolvessem as suas respostas, contribuindo para uma análise mais aprofundada.

Desta forma, passando à análise das entrevistas, estas iniciam-se por uma breve introdução para esclarecer a finalidade e em que contexto surge a entrevista, tal como a pergunta de partida e os objetivos da investigação.

Assim, a Entrevista I será a entrevista realizada à docente de EPE e a Entrevista II será a realizada à docente de 1ºCEB.

Sobre a *formação inicial*, a entrevistada I refere que possui “Curso de Educação de infância – Bacharelato e mais tarde licenciatura em Educação de Infância”, enquanto a entrevistada II referiu possui ruma “Licenciatura e 1º CEB”.

Qual a sua formação inicial?	
Entrevista I (EPE)	Entrevista II (1º CEB)
Curso de Educadores de Infância – Bacharelato Mais tarde licenciatura em Educação de Infância	Licenciatura e 1º CEB

Tabela 1 - Qual a formação inicial das docentes

A segunda pergunta da entrevista, sobre se *durante a formação inicial tiveram alguma introdução à formação especializada ou se têm conhecimentos sobre Educação Especial ou Educação Inclusiva*, a entrevistada I respondeu “não” e a entrevista II afirmou que “sim”.

Durante a sua formação inicial teve alguma introdução à Formação especializada ou tem conhecimentos sobre Educação Especial ou Educação inclusiva?	
Entrevista I (EPE)	Entrevista II (1º CEB)
Não tive	Sim

Tabela 2 - Formação inicial dos docentes sobre Educação Inclusiva

A questão seguinte questiona se *durante a sua trajetória como docente, trabalhou com crianças com alguma problemática ou em risco de desenvolvimento*. Assim, a entrevistada I respondeu que “não propriamente, acompanhei uma criança com Síndrome de Asperger, durante dois anos, que frequentou a instituição, mas com muitos apoios (estagiário de psicologia, psicóloga, terapeuta) permanentes”, enquanto a entrevistada II afirmou que “sim, com autismo.”

Durante a sua trajetória como docente, trabalhou com crianças com alguma problemática ou em risco de desenvolvimento?	
Entrevista I (EPE)	Entrevista II (1º CEB)
Não propriamente, acompanhei uma criança com Síndrome de Asperger, durante dois anos, que frequentou a instituição, mas com muitos apoios (estagiário de psicologia, psicóloga, terapeuta) permanentes.	Sim, com autismo.

Tabela 3- Se as docentes trabalham com crianças com alguma problemática

Na quarta pergunta, é questionado às docentes se *na elaboração das planificações têm sempre em conta as crianças com alguma problemática ou em risco de desenvolvimento*. Nesta questão, a docente de EPE afirma que “Na planificação tento dar voz às crianças, valorizando as suas sugestões, os seus interesses e as suas curiosidades”. A docente do 1º CEB afirma que “sim”.

Na elaboração das planificações tem sempre em conta as crianças com alguma problemática ou em risco de desenvolvimento?	
Entrevista I (EPE)	Entrevista II (1º CEB)
Na planificação tento dar voz às crianças, valorizando as suas sugestões, os seus interesses e as suas curiosidades.	Sim

Tabela 4 - Se as docentes, nas planificações, têm sempre em conta as crianças com alguma problemática

À questão, *Se as crianças participam na planificação e de que modo*, a entrevistada I responde que “Sim, exprimindo o que gostariam de fazer, de saber e de seguida como o fariam, passando à elaboração do projeto”. A entrevistada II afirma que “Sim. Abordagem multinível.”

Na elaboração das planificações tem sempre em conta as crianças com alguma problemática ou em risco de desenvolvimento?	
Entrevista I (EPE)	Entrevista II (1º CEB)
Sim, exprimindo o que gostariam de fazer, de saber e de seguida como o fariam, passando à elaboração do projeto.	Sim. Abordagem multinível.

Tabela 5 - Se as crianças participam na planificação

À pergunta , *tem em conta a interligação das suas atividades letivas da sala e documentos legais*, a entrevistada I responde que " Sim, eu participo na elaboração do Projeto Pedagógico do Pré-Escolar e do Projeto Curricular de sala..". A entrevistada II afirma que "Sim, decreto lei 54\ 2008 e manual de apoio à prática."

Tem em conta a interligação entre a planificação das suas atividades letivas da sala e os documentos legais?	
Entrevista I (EPE)	Entrevista II (1º CEB)
Sim, eu participo na elaboração do Projeto Pedagógico do Pré-Escolar e do Projeto Curricular de sala.	Sim, decreto lei 54\ 2008 e manual de apoio à prática.

Tabela 6 - se a planificação tem interligação com as atividades da sala e os documentos legais

Aquando da planificação das atividades, em que medida considera os seguintes documentos: O Plano Anual de Atividades? ; As aprendizagens essenciais; O Decreto-lei nº 54/2018. Se costuma discutir/analisar questões relativas à planificação em Educação do ensino do 1º ciclo do ensino básico com as outras professoras? Com que frequência? A educadora de EPE respondeu que "Todas as atividades são programadas e realizadas sempre com base nestes documentos, tendo sempre presente as OCEPE". Enquanto a professora de 1º CEB afirma "Sim. Semanalmente, todas as atividades são planificadas, tendo por base as aprendizagens essenciais e quando necessário o decreto-lei nº 54(2018"

<p>Aquando da planificação das atividades, em que medida considera os seguintes documentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> i. O Plano Anual de Atividades? ii. As aprendizagens essenciais iii. O Decreto-lei nº 54/2018 <p>Costuma discutir/analisar questões relativas à planificação em Educação do ensino do 1º ciclo do ensino básico com as outras professoras? Com que frequência?</p>	
Entrevista I (EPE)	Entrevista II (1º CEB)
Todas as atividades são programadas e realizadas sempre com base nestes documentos, tendo sempre presente as OCEP.	Sim. Semanalmente, todas as atividades são planificadas, tendo por base as aprendizagens essenciais e quando necessário o decreto-lei nº 54(2018).

Tabela 7- Com que frequência planifica e que documentos têm em conta

É questionado às entrevistadas se *costumam ter em conta a inclusão de todas as crianças na planificação e se sim, como preveem essa situação*. Nesta questão não houve resposta por parte da educadora da educação pré-escolar, enquanto a professora de 1ºCEB respondeu “Prevedo as aprendizagens essenciais acompanhamento individual previsto no RTP do aluno.”

<p>Costuma ter em conta a inclusão de todas as crianças na planificação? Se sim, como prevê essa situação?</p>	
Entrevista I (EPE)	Entrevista II (1º CEB)
	Prevedo as aprendizagens essenciais acompanhamento individual previsto no RTP do aluno.

Tabela 8 - Se é tido em conta a inclusão de todas as crianças na planificaçã

Na questão, *Se tiver alguma criança, com necessidades mais específicas, tem em conta as dificuldades dessa criança na planificação*, a entrevista I afirma que “Nunca estive nesta situação, mas penso que sim para que a criança se sinta um elemento participativo do grupo” e a entrevistada II diz que “sim”.

Se tiver alguma criança, com necessidades mais específicas, tem em conta as dificuldades dessa criança na planificação?	
Entrevista I (EPE)	Entrevista II (1º CEB)
Nunca estive nesta situação, mas penso que sim para que a criança se sinta um elemento participativo do grupo	Sim

Tabela 9 - Se é tido em conta as dificuldades da criança na planificação

Na questão, se *planifica em linhas gerais ou realiza uma planificação mais específica*, a educadora da educação pré-escolar, volta novamente, a não responder, no entanto a professora do ensino do 1º Ciclo do ensino básico afirma que “Pre vemos uma planificação específica.”

Planifica em linhas gerais ou realiza uma planificação mais específica?	
Entrevista I (EPE)	Entrevista II (1º CEB)
	Pre vemos uma planificação específica.

Tabela 10 - Como planificam

Na pergunta, *segue a planificação à risca ou costuma adaptá-la face à dinâmica da sala de aula e à diversidade das crianças*, a entrevistada I menciona que se deve “Adaptar sempre à dinâmica da sala e à diversidade das crianças”. A entrevista II afirma que “A planificação é por si só um documento dinâmico logo, aberta à mudança.”

Segue a planificação à risca ou costuma adaptá-la face à dinâmica da sala de aula e à diversidade das crianças?	
Entrevista I (EPE)	Entrevista II (1º CEB)
Adaptar sempre à dinâmica da sala e à diversidade das crianças	A planificação é por si só um documento dinâmico logo, aberta à mudança.

Tabela 11 - Se as docentes seguem à risca a planificação

Por fim, é questionado às docentes se estas *tentam auxiliar e colmatar as dificuldades das crianças ao longo do ano letivo e de que modo*. Desta forma, a entrevistada I refere “Apoiando e ouvindo a criança, considerando sempre a sua individualidade e a do grupo” e a entrevistada II afirma “Com adaptações curriculares não significativas.”

Tenta auxiliar e colmatar as dificuldades das crianças ao longo do ano letivo? De que modo?	
Entrevista I (EPE)	Entrevista II (1º CEB)
Apoiando e ouvindo a criança, considerando sempre a sua individualidade e a do grupo.	Com adaptações curriculares não significativas.

Tabela 12 - Auxilia e colmatem as dificuldades das crianças ao longo do ano

Ao perguntarmos se *considera o uso de estratégias de metodologias diferenciadas (por exemplo: diferenciação pedagógica) para as diversas crianças da sala?* a educadora de EPE responde “Sim, só assim valorizamos a individualidade da criança, os seus conhecimentos e as suas aprendizagens no seu ritmo” e por sua vez, a professora do 1º CEB afirma também que “sim.”

Considera o uso de estratégias de metodologias diferenciadas (por exemplo: diferenciação pedagógica) para as diversas crianças da sala?	
Entrevista I (EPE)	Entrevista II (1º CEB)
Sim, só assim valorizamos a individualidade da criança, os seus conhecimentos e as suas aprendizagens no seu ritmo.	Sim

Tabela 13 - Se usa estratégias de metodologia diferenciadas

Considerações Finais

Como considerações finais realça-se a importância do estudo da temática selecionada visto que, enquanto futura profissional na valência de Educação Pré-escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, se possa encontrar nas salas crianças com as mais diversas características e ritmos de aprendizagem. Deste modo, a formação inicial constitui uma etapa fundamental para adquirir competências e conhecimentos bases que serão indispensáveis para o posterior exercício da profissão. Porém, esta formação não invalida que, o já profissional de educação invista na sua formação contínua. Assim sendo, parece essencial compreender e investigar durante este período de formação, o estudo desta temática para que se possa vir a ser profissional de educação cada vez mais informada e dotada de conhecimentos na área.

Assim, o presente relatório de estágio dá resposta à uma variedade de questões levantadas, partido da pergunta de partida sob *como planificar para uma escola inclusiva tendo em conta as valências de EPE e 1ºCEB*.

Desta forma, a recolha de dados e a sua análise seja a partir de entrevistas, reflexões e planificações recolhidas pela estagiária ao longo do estudo, foi possível apurar evidências no que concerne à compreensão do processo de inclusão no pré-escolar e no ensino do 1º ciclo do ensino básico e como se planifica para uma escola inclusiva. Durante a elaboração deste relatório percebe-se que há a necessidade de os docentes terem mais formação sobre as medidas diferenciadoras que podem colocar em prática, tal como, quais as metodologias mais assertivas que possam promover o sucesso educativo.

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

No entanto, e apesar de haver algumas limitações e algum trabalho que pode e deve ser ainda mais aprofundado pelos docentes, consideramos não ter obtidos respostas com uma solidez desejável para os objetivos que faziam parte deste relatório. Este facto deve-se pelo reduzido feedback por parte das duas entrevistas, não obstante ter havido insistência da nossa parte para conseguir respostas mais consistentes. De realçar que

uma das docentes nunca ter tido nenhuma criança com alguma problemática e a outra docente devido à falta de tempo e disponibilidade, tendo insistido inúmeras vezes para obter as respostas para a entrevista.

Os professores e educadores devem educar e assegurar todas as aprendizagens, promovendo um desenvolvimento das capacidades específicas para que assim seja alcançado o sucesso de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Os professores e educadores devem trabalhar em equipa para que seja conseguido o que é pretendido na aprendizagem de cada criança. Assim, estes devem trabalhar com as equipas multidisciplinares, que consiste em todos os terapeutas, professor de ensino especial, psicólogo e o próprio docente para que, em conjunto, consigam com que a criança alcance o que é pretendido nas aprendizagens essenciais para que tenha sucesso escolar e no seu futuro.

Ser educador é um desafio, ser um educador que faz a diferença na vida das suas crianças é um desafio ainda maior. A capacidade de refletir é indispensável num profissional de educação, questionar o seu trabalho, a forma como as suas crianças se estão a desenvolver é fundamental para uma boa prática.

Este relatório de estágio foi fundamental para a nossa prática supervisionada no contexto de educação pré-escolar, tal como no contexto de ensino do 1º Ciclo do ensino básico. Foi possível compreender que a temática da inclusão, ainda hoje, gera tanta discussão e tantas incertezas, sendo preciso urgentemente, tanto por parte dos docentes, como de toda a comunidade educativa e mesmo do mundo em geral, adaptarem-se à nova realidade da nossa sociedade e reprimindo comportamentos que são repreensivos e desprezáveis.

Provando que como docente devemos ter em conta a inclusão de todas as crianças e que essa exige que sejamos dinâmicos, informados para pudermos proporcionar pensamento crítico e atitudes coerentes para que haja inclusão nas nossas escolas.

Em suma, estamos certas de que existe um longo caminho a percorrer com a finalidade de possibilitar a todos os alunos o acesso à igualdade de oportunidades e ao sucesso educativo. Considerando, indubitavelmente que o meu papel como futura profissional deverá ser no sentido de contribuir para uma mudança significativa.

Referências

Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). *Compreendendo a Educação Inclusiva*. In D. Rodrigues, *Perspectivas Sobre a Inclusão - Da Educação à Sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.

Armstrong, F & Rodrigues, D. (2014). *A Inclusão nas escolas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Lisboa

Associação Portuguesa de Escolas Católicas. (2019). *Escola de para com todos*. Fundação Secretariado Nacional de Educação cristã

Barroso, D. (2013) *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*. Universidade do Porto

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

Boligon A., Pinton L., Sanches F. & Bridi F. (2013). *Capacitação Profissional dos Docentes em relação aos alunos com Necessidades Especiais*. Universidade Federal de Santa Maria: Brasil.

Braga, F. (coord.) (2004). *Planificação: Novos papéis, novos modelos: Dos projetos de planificação à planificação em projeto*. Porto: Edições ASA.

Bratman, M. (1987). *Intentions, plans, and practical reason*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Diário da República – 1ª Série – Nº 129

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. Diário da República – 1ª Série – Nº 129

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto. Consultado a 06/07/2022 disponível em

<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1232/10/Parte%20II%20-%20Metodologia%20da%20investigação.pdf>

Ferreira. F. (2022) *ProEsc*. Brasil Consultado a 26/01/2022, disponível em <http://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer/>

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

Millot, C. (1987). *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar Ed.

Miranda. R. (2009). *Metodologia*. Consultado a 06/07/2022 disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5489/9/ulfc096328_3_metodologia.pdf

Miranda T. & Filho T. (2012). *O professor e a educação inclusiva: Formação, Práticas e Lugares*. Universidade Federal da Bahia: Salvador.

Mendes. R (2020). *Educação Inclusiva na prática*. Moderna

Novoa, A. (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

ONU/ECCA (2019) *Manual para a medição da equidade na educação*. UNESCO no Brasil

Paloma. V (2009) *Os de Cima e os de Baixo*. Kalandraka

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

Quivy, R. & Campenhoudt L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a inclusão – da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D., & Magalhães, M. B. (2007). *Aprender juntos para aprender melhor*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Rodrigues, D. (2019). *Educação Inclusiva: 25 anos depois de Salamanca*. Disponível em:

https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/artigodavid_1letras_mai2019.pdf

Roldão, M.C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora

Santos, S., Cardoso, A. & Lacerda, C. (2016). *A planificação na perspetiva dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Viseu. Instituto Politécnico de Viseu

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

Silva, D. B. (2013). *A importância da planificação do processo ensino aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Soares. L. (2002) *Os Ovos Misteriosos*. Porto Editora

Stainback, W. &. (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. Baltimore: paul H. Brookes Publishing Co. Gulbenkian.

Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação- Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. 2ªedição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Consultado a 28/12/2021, disponível em [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaraao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaraao_Salamanca.pdf)

UNESCO (2010). *Um Tesouro a Descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Brasil* Consultado a 26/01/2022 disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por

Vasconcelos C. (2012). *Formação de Professores e Educação Inclusiva: uma perspetiva de docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel*. Universidade Fernando Pessoa: Porto.

Veloso, P. S. (2014). *A Intervenção Educativa nos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo. (Dissertação de Mestrado em Necessidades Educativas Especiais -*

Domínio Cognitivo e Motor). Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.
Consultado a 08/10/2021, disponível em
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8589/1/TFM%20Susana%20Veloso.pdf>

Anexos

Anexo I – Planificações de EPE

Plano de Atividade	
Atividade:	Inclusão
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e identificar características distintas dos seres vivos e identificar diferenças e semelhanças entre animais e plantas. • Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente.
Recursos materiais e humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Equipa Educativa (Educadora e Estagiária)
Descrição da Atividade	<p><u>Descrição</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conversa em grande grupo sobre a diversidade tendo em conta a noção de inclusão; 2. Pede-se que cada meninos que olhem a sua volta, para verificarem que não são todos iguais; 3. De seguida, pede-se que cada criança diga como é a sua família, em grande grupo, para que todos se apercebam que existe famílias diferentes.

Plano de Atividade

Atividade:	Como sou Eu
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. • Compreender e identificar características distintas dos seres vivos e identificar diferenças e semelhanças entre animais e plantas. • Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente.
Recursos matérias e humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Espelho • Folhas • Canetas • Lápis • Equipa Educativa (Educadora e Estagiária)
Descrição da Atividade	<p><u>Descrição</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 4. A atividade intitulada “Como sou”, consistia em que em pequenos grupos, com ajuda da estagiária, educadora e auxiliar, estas se viessem ao espelho e dissessem o que via. 5. Após essa análise foi pedido que estes se desenhassem numa folha tal como se tinham visto ao espelho. 6. Por fim, pede-se que em grande grupo as crianças dissessem aos colegas o que tiveram a fazer.



Plano de Atividade

Atividade:	Relvinhas	
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros. • Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. • Compreender e identificar características distintas dos seres vivos e identificar diferenças e semelhanças entre animais e plantas. • Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente. 	
Recursos materiais e humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Semente de Relva • 1 meia fina • Terra • Cola Branca • Tesoura • copo plásticos • Olhos móveis • Canetas coloridas ou tintas 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipa Educativa (Educadora e Estagiária)
Descrição da Atividade	<p><u>Descrição</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Colocar, na meia, as sementes de relva dentro e enchê-la com terra; 2. Dar um nó firme para fechar. Cortar o excesso de tecido; 3. Rolar a meia até ficar com o formato de uma bola; 4. Colocar a meia com o nó para baixo no prato ou copo de plástico, com água. O lado com as sementes deve ficar para cima; 5. Decorar a gosto. 	



Plano de Atividade	
Atividade:	A minha Família
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. • Compreender e identificar características distintas dos seres vivos e identificar diferenças e semelhanças entre animais e plantas. • Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente.
Recursos matérias e humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Fotografias • Folhas • Lápis • Canetas • Equipa Educativa (Educadora e Estagiária)
Descrição da Atividade	<p>Descrição</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. É pedido à criança e aos pais que tragam uma fotografia da família. 2. Em grande grupo, pede-se a criança que diga como é a sua família e quem pertence a mesma; 3. No fim da conversa com as crianças coloca-se no placar as fotografias e descrição de quem esta em. cada fotografia; 4. Por fim, em pequenos grupos, com ajuda da educadora e estagiária, é pedido a criança que desenhe a sua família. <div style="text-align: right;">  </div>

Anexo II – Carta “Ser amigo”



Anexo III – Relvinhas



Anexo IV - Famílias



Anexo V – Planificação do 1º CEB

Planificação da semana de 24 a 26 de Abril						Sumário	
Ano Letivo: 2022/2023			Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico			24/04/2023	
			Instituição: Colégio Nossa Senhora da Paz			- Conclusão do projeto "O Passado Próximo"	
Professora Estagiária: Inês Chaves Teixeira			Turma		1º ano B		- Inclusão (tarefa para o relatório de estágio)
Orientadora Cooperante: Margarida Baldaia			Data: 24 de abril de 2023 e 26 de abril de 2023			26/04/2023	
Supervisor(a): Ana Gomes						- Inclusão (tarefa para o relatório de estágio)	
ÁREA	DOMÍNIO	CONTEÚDO	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO	ATIVIDADE/ESTRATÉGIA	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
Estudo do Meio	Sociedade		<ul style="list-style-type: none"> Identificar os acontecimentos mais marcantes nas suas vidas; Identificar a ordem nesses acontecimentos; Identificar aspetos da sua evolução. Estabelecer relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade na descrição de situações do quotidiano e ou da sua história pessoal, numa linha do tempo 	<p>24 /04/2023</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento e oração da manhã; - A aula se iniciará com a conclusão do projeto "O Passado Próximo". - A estagiária irá distribuir, por cada aluno, uma folha A3, para que possam fazer o seu próprio friso cronológico. - Quando concluído o friso cronológico, cada aluno, deve colar a folha no seu caderno. 	08:40 – 10:20	-Folha A3	Autoavaliação: será pedido aos alunos para que diretamente na folha de registo: Coloquem um X nas diferentes caras , em que o verde significa conseguiu realizar tudo; amarelo teve algumas dificuldades e o vermelho teve dificuldades na realização das tarefas.

Cidadania e Desenvolvimento	Direitos Humanos Interculturalidade	Inclusão	Reconhecer a inclusão como Direitos Humanos	<p>24/04/2023 Tarde</p> <p>- A aula da parte da tarde, se iniciará com a leitura do livro "Os Ovos Misteriosos" de Luísa Ducla Soares.</p> <p>- Posteriormente, a estagiária falará com a turma sobre o livro, como por exemplo, de que fala o livro, o que acharam sobre o livro qual a atitude que a mãe tem? etc...</p> <p>- Por fim, a estagiária pede aos alunos que cada um faça um desenho sobre a história lida.</p>	15:00-16:00	- Livro "Os Ovos Misteriosos" - Folhas	Autoavaliação: será pedido aos alunos para que diretamente na folha de registo: Coloquem um X nas diferentes <u>caras</u> , em que o verde significa consegui realizar tudo; amarelo tive algumas dificuldades e o vermelho tive dificuldades na realização das tarefas.
				<p>26/04/2023</p> <p>-Após o intervalo, a estagiária irá mostrar a turma um vídeo sobre a igualdade. https://www.youtube.com/watch?v=rHTEZNhQJP8&list=WL&index=7</p> <p>- Posteriormente, em grande grupo, a estagiária irá questionar qual a mensagem que o vídeo queria transmitir? Como se sintam o ouço antes da ajuda dos amigos? E como se sentiam depois? Se fossem vocês como se sentiam? etc.</p>	11:00-12:00	- Computador	Autoavaliação: será pedido aos alunos para que diretamente na folha de registo: Coloquem um X nas diferentes <u>caras</u> , em que o verde significa consegui realizar tudo; amarelo tive algumas dificuldades e o vermelho tive dificuldades na realização das tarefas.

Operacionalização das atividades

24/04/2023

A aula irá começar com o acolhimento dos alunos após o fim-de-semana, questionando como passaram o mesmo e de seguida, com a oração da manhã. Posteriormente, a aula iniciará com a conclusão do projeto "O Passado Próximo" com a realização do seu próprio friso cronológico, desde que nascem até a atualidade, em que será inserido a data de nascimento, quando começaram a andar, quando entrarão para o pré-escolar e como está atualmente, todos estes marcos com os respetivos desenhos feitos pelos alunos. De seguida, o friso será colocado no seu caderno.

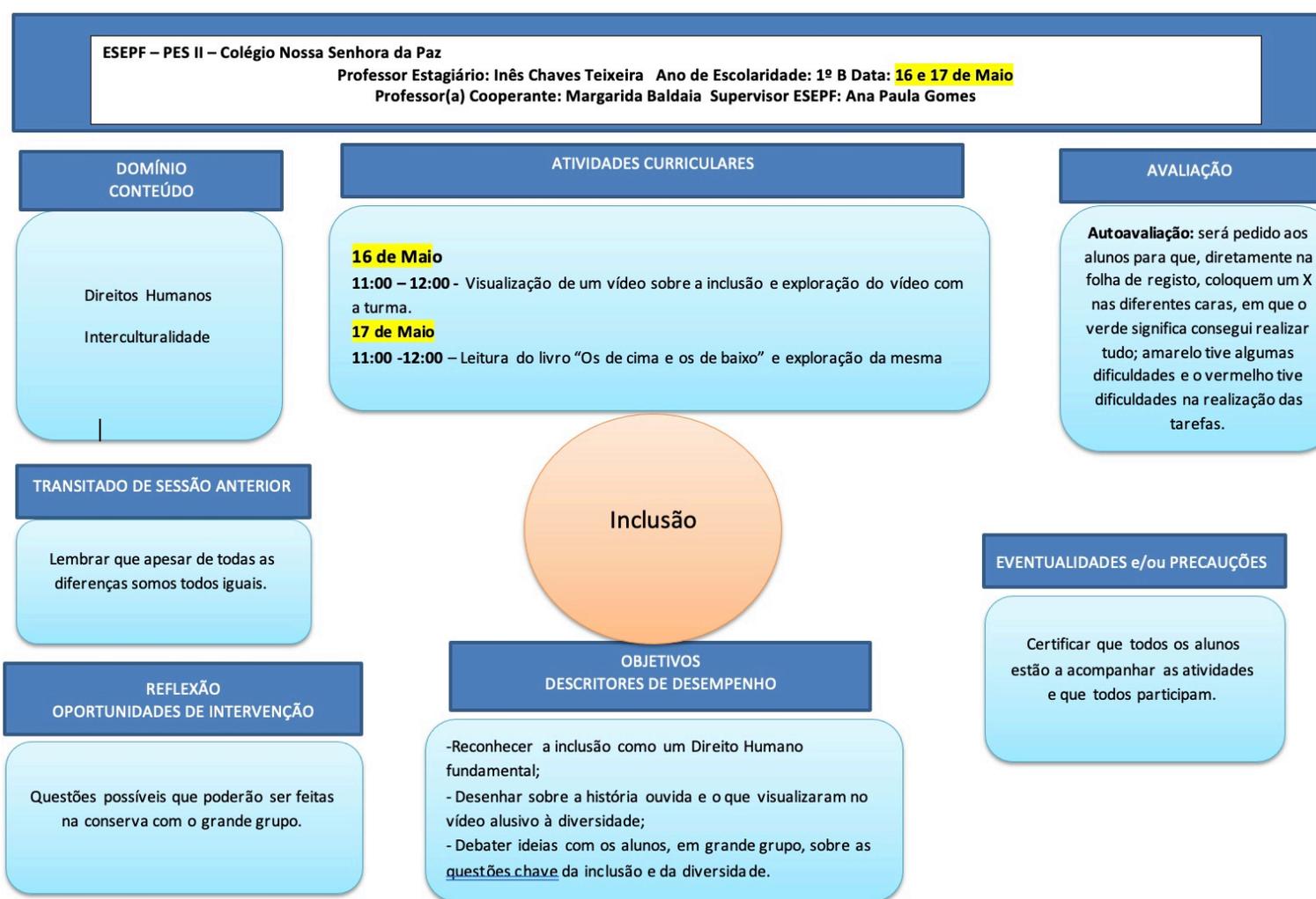
Da parte da tarde, a aula iniciará com a leitura do livro "Os Ovos Misteriosos" de Luísa Ducla Soares. Após a leitura da história, a estagiária falará com a turma sobre o livro, como por exemplo, de que fala o livro?; o que acharam sobre o livro qual a atitude que

a mãe tem? Porque os filhos eram diferente?, etc... Por fim, a estagiária pede aos alunos que cada um faça um desenho sobre a história lida.

26/04/2023

A aula, após o intervalo, será iniciada com a visualização de um vídeo sobre a igualdade, <https://www.youtube.com/watch?v=rHTEZNhQJP8&list=WL&index=7>.

Posteriormente, em grande grupo, a estagiária irá questionar qual a mensagem que o vídeo queria transmitir? Como se sintam o ouriço antes da ajuda dos amigos? E como se sentia depois? Se fossem vocês como se sentiam? Etc.



Operacionalização das atividades

16/05/2023

Após o intervalo, a estagiária irá passar um vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=OczEHXRU9WU> sobre a diversidade e falar/questionar em grande grupo sobre o que viram: como o senhor reagiu ao ver os amigos da menina?, como eram os amigos?, como a menina era com os seus amigos?, e se fosses tu também?, iam ser como a a menina?, amigas dos animais que eram diferentes dos outros?, e o que o senhor fez no fim do vídeo?, que solução tu encontravas, entre outras. Por fim, era pedido aos alunos que fizessem um origami, por exemplo, uma casa para abrigar todos os seus amigos.

17/05/2023

Após o intervalo, a estagiária irá ler o livro “Os de cima e os de baixo” de Paloma Valdivia. De seguida, haverá um pequeno diálogo com aos alunos em que lhes será questionado qual a história que ouviram? O que era os de cima e os de baixo?, entre outras. Por fim, era pedido que os alunos desenhassem o que ouviram, ou seja, que apesar de haver vários tipos de habitantes, neste caso 2 tipo, mas que todos era iguais independentemente das diferenças e os seus desenhos seriam colocados num fio de lã como esta representado no livro.

Anexo VI – Reflexão sobre atividade “Os ovos Misteriosos”

A aula inicia com a estagiária apresentar o livro da Luísa Ducla Soares, “os Ovos Misteriosos” e perguntar aos alunos o que acham que retrata o livro. Alguns alunos disseram S. “São ovos de Páscoa.”, I. “são os ovos com animais diferentes.”

Após a estagiária ler a obra a estagiária pergunta qual a lição que poderiam retirar daquela livro e o S. respondeu “Não importa quem é a mãe e sim quem cuida de nós.”, M. “Não importa sermos diferentes o que importa é sermos irmãos e amigos.”

A estagiária pergunta ser todos aceitavam a diferença e todos responderam “Sim, aceitamos, brincamos com todos, temos uma menina na nossa sala que é diferente e brincamos com ela.” e o S. “Se não aceitarmos as diferenças, ninguém ia ter amigos e assim eu ia ficar triste porque não tinha amigos.” e assim concluíram que temos de aceitar todas as diferenças e respeitar.

Assim, a turma concluiu “Somos todos diferentes e ao mesmo tempo todos iguais.” Esta reflexão foi feita tendo em conta o vídeo que foi gravado durante a atividade.

Anexo VII – Reflexão sobre atividade do ouriço

A estagiária passa o vídeo sobre o ouriço e pede a turma que estejam todos atentos que, a posterior, irão falar um pouco sobre o mesmo. A turma durante a visualização do vídeo mostrou interesse, mal terminou o vídeo vários alunos colocaram o braço no ar. Toda a turma afirmou “O ouriço não tem amigos e sente-se triste “. Uma das alunas afirmou que “Toda a gente se afastava dele porque tinha picos e magoava todos.” A estagiária perguntou como resolveram o problema do ouriço, em que todos afirmaram “Colocaram esferovite” , S. afirmou “Foi para ele não furava as bolas.”

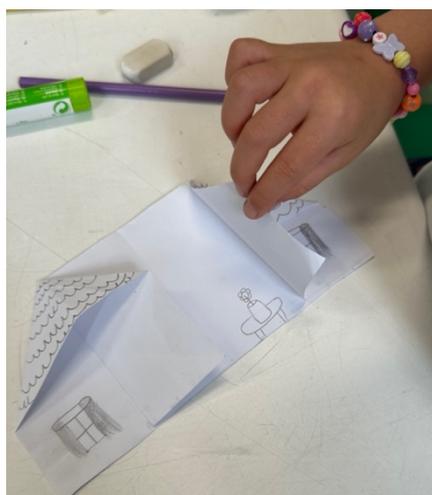
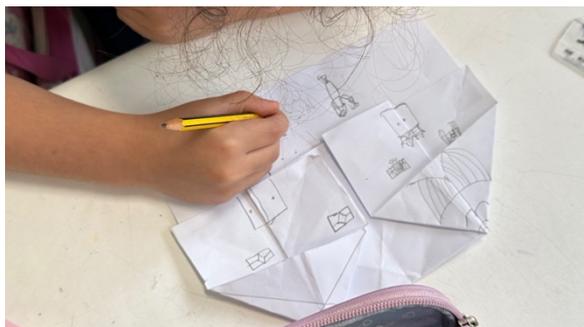
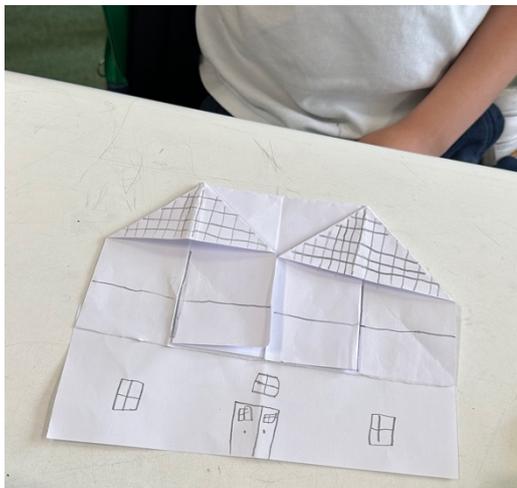
Assim, a estagiária questiona se fossem vocês o que fariam para resolver esta situação e alguns alunos disseram logo “Vestimos um fato para nos protegermos.”, “Colocamos almofada para poder brincar com o ouriço.”, o G: “Punha um pano com proteção.”

A estagiária pergunta o que cada um podia melhor em si para poder brincar com o ouriço e a C. “Vestia uma proteção para poder brincar com o ouriço.” e o G. “Colocava luvas e assim já podíamos brincar.” , o J. “Tomava um medicamento que fazia com que pudesse abraçar o ouriço sem me magoar.”, o R. “Vestia uma fato de box que é duro.” e a M. “Colava algodão a minha volta e ficava protegida.”

Por fim, esta questiona os alunos o que aprenderam com este vídeo, a C. afirmou logo “ A diferença não importa para nada.”, o H. “Pois não, somos todos amigos.” E a estagiária pergunta então o que aprenderam e o G. “As diferenças não importam” em que o J. diz “ Temos que ser todos amorosos”. Toda a turma antes de terminarmos a atividade pediram para volta a visualizar de novo o vídeo.

Concluindo, toda a turma compreendeu que apesar de todas as diferenças e dificuldades devemos respeitar essa diferença. Esta reflexão foi feita tendo em conta o vídeo que foi gravado durante a atividade.

Anexo VIII – Casa de Origami



Anexo IX – Desenhos sobre a obra “Os de cima e os de baixo”



Anexo X – Guião da entrevista

“Como planificar para uma educação inclusiva?”

Explicar à entrevistada quais os objetivos e que todos os dados fornecidos serão meramente utilizados na investigação, salvaguardando privacidade e qualquer dado de identificação.

Objetivo da Entrevista: Compreender o processo da Inclusão na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Guião da Entrevista à educadora do Jardim de Infância/ professora titular do ensino do 1º ciclo do ensino básico

I. Dados sociométricos

- a. Idade?
- b. Qual a sua formação inicial?
- c. Onde tirou a sua formação?
- d. Há quanto tempo?
- e. Gostava de saber um pouco do seu percurso, desde que se formou até ao momento... começou logo a trabalhar nesta instituição, assim que tirou o curso? Como é que foi?
- f. Durante a sua formação inicial teve alguma introdução à Formação especializada ou tem conhecimentos sobre Educação Especial ou Educação inclusiva? Se sim, parece-lhe ter sido suficiente face às necessidades da sua prática?
- g. Fez alguma formação (contínua e/ou especializada) posterior na área da Educação Especial? Onde? De que tipo?

II. Dados dos objetivos da investigação

- a. Durante a sua trajetória como docente, trabalhou com crianças com alguma problemática ou em risco de desenvolvimento?
- b. Se sim, pode falar-me um pouco sobre essas experiências, como por exemplo, que dificuldades sentiu e como as procurou ultrapassar?
- c. Quais as problemáticas com maior incidência em que trabalhou?

- d. Considera que a planificação das atividades na Educação de Infância/educação do ensino do 1º ciclo do ensino básico é uma atividade sistemática? Costuma planificar mensalmente, semanalmente ou diariamente?
- e. Como é que planifica? Na elaboração das planificações tem sempre em conta as crianças com alguma problemática ou em risco de desenvolvimento?
- f. As crianças participam na planificação? De que modo?
- g. Tem em conta a interligação entre a planificação das suas atividades letivas da sala e os documentos legais?
- h. Aquando da planificação das atividades, em que medida considera os seguintes documentos:
 - i. O Projeto Educativo do Jardim de Infância?
 - ii. O Projeto Curricular do Jardim de Infância?
 - iii. O Plano Anual de Atividades?
 - iv. As OCEP? / As aprendizagens essenciais?
 - v. O Decreto-lei nº 54/2018?
- i. Costuma discutir/analisar questões relativas à planificação em Educação de Infância com as outras educadoras? Com que frequência?
- j. Costuma ter em conta a inclusão de todas as crianças na planificação? Se sim, como prevê essa situação?
- k. Se tiver alguma criança, com necessidades mais específicas, tem em conta as dificuldades dessa criança na planificação?
- l. Planifica em linhas gerais ou realiza uma planificação mais específica?
- m. Segue a planificação à risca ou costuma adaptá-la face à dinâmica da sala de aula e à diversidade das crianças?
- n. Tenta auxiliar e colmatar as dificuldades das crianças ao longo do ano letivo? De que modo?
- o. Considera o uso de estratégias de metodologias diferenciadas (por exemplo: diferenciação pedagógica) para as diversas crianças da sala?
- p. Que conselhos daria a uma educadora, que está no início de carreira, a respeito da Planificação, tendo em conta a diversidade das crianças da sala?

Anexo XI – Entrevista à Educadora do Pré-Escolar

Dados sociométricos

Idade?

- 59 anos.

Qual a sua formação inicial?

- Curso de Educadores de Infância – Bacharelato

Mais tarde licenciatura em Educação de Infância.

Onde tirou a sua formação?

- Na Escola do Magistério Primário do Porto.

Há quanto tempo?

- Há 37 anos

Gostava de saber um pouco do seu percurso, desde que se formou até ao momento... começou logo a trabalhar nesta instituição, assim que tirou o curso? Como é que foi?

- Terminei o curso em junho de 1984 e comecei a trabalhar em setembro de 1984, no Infantário Dr. Leonardo Coimbra, onde continuo a trabalhar.

Ao longo do meu percurso fiz várias formações, ainda continuo, e tento diariamente melhorar a minha prática.

Durante a sua formação inicial teve alguma introdução à Formação especializada ou tem conhecimentos sobre Educação Especial ou Educação inclusiva? Se sim, parece-lhe ter sido suficiente face às necessidades da sua prática?

- Não tive

Fez alguma formação (contínua e/ou especializada) posterior na área da Educação Especial? Onde? De que tipo?

- Não fiz nenhuma formação, participei numa palestra e workshop do Autism Rocks – Associação VENCER AUTISMO.

Dados dos objetivos da investigação

Durante a sua trajetória como docente, trabalhou com crianças com alguma problemática ou em risco de desenvolvimento?

- Não propriamente, acompanhei uma criança com Síndrome de Asperger, durante dois anos, que frequentou a instituição, mas com muitos apoios (estagiário de psicologia, psicóloga, terapeuta) permanentes.

Se sim, pode falar-me um pouco sobre essas experiências, como por exemplo, que dificuldades sentiu e como as procurou ultrapassar?

Quais as problemáticas com maior incidência em que trabalhou?

Considera que a planificação das atividades na Educação de Infância é uma atividade sistemática? Costuma planificar mensalmente, semanalmente ou diariamente?

- Sim, planifico semanalmente, mas esta planificação é flexível e pode ser alterada conforme os interesses das crianças.

Como é que planifica? Na elaboração das planificações tem sempre em conta as crianças com alguma problemática ou em risco de desenvolvimento?

- Na planificação tento dar voz às crianças, valorizando as suas sugestões, os seus interesses e as suas curiosidades.

As crianças participam na planificação? De que modo?

- Sim, exprimindo o que gostariam de fazer, de saber e de seguida como o fariam, passando à elaboração do projeto.

Tem em conta a interligação entre a planificação das suas atividades letivas da sala e os documentos legais?

- Sim, eu participo na elaboração do Projeto Pedagógico do Pré-Escolar e do Projeto Curricular de sala.

Aquando da planificação das atividades, em que medida considera os seguintes documentos:

- i. O Projeto Educativo do Jardim de Infância?
- ii. O Projeto Curricular do Jardim de Infância?
- iii. O Plano Anual de Atividades?
- iv. As OCEP?
- v. O Decreto-lei nº 54/2018?

- Todas as atividades são programadas e realizadas sempre com base nestes documentos, tendo sempre presente as OCEP.

Costuma discutir/analisar questões relativas à planificação em Educação de Infância com as outras educadoras? Com que frequência?

- Sim, neste momento participamos na Formação PeP – Pedagogia em Participação – Fundação Aga Khan e realizamos reuniões quinzenais, com as educadoras, onde abordamos questões relativas à planificação

Costuma ter em conta a inclusão de todas as crianças na planificação? Se sim, como prevê essa situação?

Se tiver alguma criança, com necessidades mais específicas, tem em conta as dificuldades dessa criança na planificação?

- Nunca estive nesta situação, mas penso que sim para que a criança se sinta um elemento participativo do grupo.

Planifica em linhas gerais ou realiza uma planificação mais específica?

Segue a planificação à risca ou costuma adaptá-la face à dinâmica da sala de aula e à diversidade das crianças?

- Adaptar sempre à dinâmica da sala e à diversidade das crianças.

Tenta auxiliar e colmatar as dificuldades das crianças ao longo do ano letivo? De que modo?

- Apoiando e ouvindo a criança, considerando sempre a sua individualidade e a do grupo.

Considera o uso de estratégias de metodologias diferenciadas (por exemplo: diferenciação pedagógica) para as diversas crianças da sala?

- Sim, só assim valorizamos a individualidade da criança, os seus conhecimentos e as suas aprendizagens no seu ritmo.

Que conselhos daria a uma educadora, que está no início de carreira, a respeito da Planificação, tendo em conta a diversidade das crianças da sala?

- Conhecer o grupo, dar voz às crianças, ouvido sugestões, opiniões, escolhas, partilhas e apoiar cada criança no seu percurso.

O educador deve ser sempre um facilitador e provocador das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

Anexo XII – Entrevista à Professora do ensino do 1º Ciclo do ensino básico

Dados sociométricos

Idade?

51

Qual a sua formação inicial?

Licenciatura e 1º CEB

Onde tirou a sua formação?

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Há quanto tempo?

14 anos

Gostava de saber um pouco do seu percurso, desde que se formou até ao momento... começou logo a trabalhar nesta instituição, assim que tirou o curso? Como é que foi?

Trabalhei, quase sempre, no colégio Nossa Senhora da Paz.

Durante a sua formação inicial teve alguma introdução à Formação especializada ou tem conhecimentos sobre Educação Especial ou Educação inclusiva? Se sim, parece-lhe ter sido suficiente face às necessidades da sua prática? Sim, durante a formação inicial tive acesso a conteúdos generalistas sobre escola inclusiva.

Na medida, justa, foram lecionados conteúdos importantes.

Fez alguma formação (contínua e/ou especializada) posterior na área da Educação Especial? Onde? De que tipo?

Sim, Pós-graduação em Escola Inclusiva.

Dados dos objetivos da investigação

Durante a sua trajetória como docente, trabalhou com crianças com alguma problemática ou em risco de desenvolvimento?

Sim, com autismo.

Se sim, pode falar-me um pouco sobre essas experiências, como por exemplo, que dificuldades sentiu e como as procurou ultrapassar?

Quais as problemáticas com maior incidência em que trabalhou?

Autismo.

Considera que a planificação das atividades na Educação do ensino do 1º ciclo do ensino básico é uma atividade sistemática? Costuma planificar mensalmente, semanalmente ou diariamente?

Anual e semanal.

Como é que planifica? Na elaboração das planificações tem sempre em conta as crianças com alguma problemática ou em risco de desenvolvimento? Sim.

As crianças participam na planificação? De que modo?

Abordagem multinível.

Tem em conta a interligação entre a planificação das suas atividades letivas da sala e os documentos legais?

Sim, decreto lei 54\ 2008 e manual de apoio à prática.

Aquando da planificação das atividades, em que medida considera os seguintes documentos:

- vi. O Plano Anual de Atividades?
- vii. As aprendizagens essenciais
- viii. O Decreto-lei nº 54/2018

Costuma discutir/analisar questões relativas à planificação em Educação do ensino do 1º ciclo do ensino básico com as outras professoras? Com que frequência?

Semanalmente, todas as atividades são planificadas, tendo por base as aprendizagens essenciais e quando necessário o decreto-lei nº 54(2018).

Costuma ter em conta a inclusão de todas as crianças na planificação? Se sim, como prevê essa situação?

Prevendo as aprendizagens essenciais acompanhamento individual previsto no RTP do aluno.

Se tiver alguma criança, com necessidades mais específicas, tem em conta as dificuldades dessa criança na planificação?

Sim.

Planifica em linhas gerais ou realiza uma planificação mais específica?

Prevemos uma planificação específica.

Segue a planificação à risca ou costuma adaptá-la face à dinâmica da sala de aula e à diversidade das crianças?

A planificação é por si só um documento dinâmico logo, aberta à mudança.

Tenta auxiliar e colmatar as dificuldades das crianças ao longo do ano letivo? De que modo?

Com adaptações curriculares não significativas.

Considera o uso de estratégias de metodologias diferenciadas (por exemplo: diferenciação pedagógica) para as diversas crianças da sala?

Sim.

Que conselhos daria a uma professora que está no início de carreira, a respeito da Planificação, tendo em conta a diversidade das crianças da sala?

A consulta sistemática do Manual de apoio à prática, bem como busca constante de informações\ formações na área.