



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Dissertação

Práticas de Educação Inclusiva e o papel das tecnologias de informação e comunicação, no suporte aos alunos. Um estudo de caso numa turma de ensino secundário, num agrupamento de escolas no Alentejo

Inês Filipa Rosado Bibes Lagoa D'Orey

Orientador(es) | José Luís Pires Ramos

Évora 2021



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Dissertação

Práticas de Educação Inclusiva e o papel das tecnologias de informação e comunicação, no suporte aos alunos. Um estudo de caso numa turma de ensino secundário, num agrupamento de escolas no Alentejo

Inês Filipa Rosado Bibes Lagoa D'Orey

Orientador(es) | José Luís Pires Ramos

Évora 2021



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Ana Artur (Universidade de Évora)

Vogais | José Luís Pires Ramos (Universidade de Évora) (Orientador)
José Verdasca (Universidade de Évora) (Arguente)

Agradecimentos

Ao Professor Doutor José Luís Ramos, pelas sugestões e total disponibilidade na supervisão, orientação e ensinamentos durante toda a pesquisa, investigação e estudo;

A todas e a todos os que participaram no estudo, nomeadamente, nas entrevistas e na fase de recolha de dados, em geral;

À minha família, nomeadamente, à minha mãe que à sua maneira sempre me acarinhou, ao meu pai pelo incentivo ao estudo e investigação;

A todos os que, de qualquer modo, permitiram que o estudo tenha prosseguido apesar do confinamento decorrente da pandemia Covid-19, durante uma parte muito significativa do seu desenvolvimento.

Índice

Capítulo I - Introdução	9
Capítulo II - Educação Inclusiva e TIC: Reflexões sobre o estado da arte	16
A educação inclusiva	16
Direito à Educação	16
Igualdade, Equidade e Inclusão	22
Deficiência, desigualdade social e educação	24
Educação Inclusiva no Mundo	26
Educação Inclusiva, da Teoria à Prática	30
Paradigma da Escola Inclusiva	30
Educação Inclusiva em Portugal	35
Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória	36
Percurso normativos da Educação Inclusiva em Portugal	38
As TIC como meio e recurso na Educação Inclusiva	51
Evolução da integração das TIC no ensino em Portugal	57
Capítulo III - Metodologia	60
Desenho da investigação	60
Caracterização da amostra produtora de dados	64
Instrumentação	64
Análise de dados	71
Capítulo IV - Resultados	82
Práticas Inclusivas na Aprendizagem	85
Práticas Inclusivas na Escola	90
Práticas Inclusivas no Currículo	100
Práticas inclusivas e papel das TIC	110
Educação Inclusiva e impactos da pandemia	117
Capítulo V - Conclusões	122
Referências Bibliográficas	129
Apêndices	136
Apêndice A	136
Apêndice B	138
Apêndice C	141
Apêndice D	144
Apêndice E	146
Apêndice F	147

Índice de Siglas

EI – Escola Inclusiva

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

MINERVA - Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização

MSI - Missão para a Sociedade da Informação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

NSE - Necessidades de Saúde Especiais

PIE - Programa Internet na Escola

PTE - Plano Tecnológico da Educação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

"Práticas de Educação Inclusiva e o papel das tecnologias de informação e comunicação, no suporte aos alunos. Um estudo de caso numa turma de ensino secundário, num agrupamento de escolas no Alentejo"

RESUMO

O estudo teve como objetivo compreender como são desenhadas, implementadas e avaliadas as medidas de suporte à aprendizagem no contexto da educação inclusiva, num agrupamento de escolas no Alentejo, e qual o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação no suporte aos alunos na aplicação dessas medidas. A metodologia de investigação foi baseada no estudo de caso, recorrendo à entrevista semiestruturada e à análise documental, cujos dados foram objeto de análise e interpretação. Este estudo pretende contribuir para o conhecimento do quadro jurídico da educação inclusiva, clarificando como são sugeridas e implementadas as medidas da abordagem multinível. Considerando os resultados obtidos pode concluir-se pela necessidade da formação em educação inclusiva, particularmente no que respeita às diversas medidas a adotar da abordagem multinível. Este estudo torna-se importante, porque dá a conhecer as perceções que os docentes da turma têm sobre as práticas inclusivas.

Palavras-chave: Escola inclusiva; Tecnologias de Informação e Comunicação; Inclusão; Abordagem multinível.

"Inclusive Education Practices and the role of information and communication technologies in supporting students. A case study in a high school class in a group of schools in Alentejo".

ABSTRACT

The purpose of this study was to understand how the learning support measures are drawn, implemented and evaluated, in the context of the inclusive education in a group of schools in Alentejo, as well as the role of the Information and Communication Technologies in the students support when these measures are implemented. The research methods were qualitative ones, and were based on the case study method, using semi-structured interview and documentary analysis, whose data were object of analysis and interpretation through content analysis. This study also intends to make some contributions to the knowledge and understanding of the legal framework of inclusive education. Considering the development of the various interviews, one can expressively conclude the need for training in inclusive education, particularly with regard to the various measures to be adopted in the multi-level approach. This study is important because it reveals the perceptions that classroom teachers have about inclusive practices.

Keywords: Inclusive school; Information and Communication Technologies, Inclusiveness; Multilevel approach.

Capítulo I - Introdução

A Escola Inclusiva (EI) é o novo paradigma das escolas em Portugal. O seu principal objetivo, é incluir todos os alunos nas escolas independentemente da sua condição de saúde, social ou económica. Para o presente trabalho, pesquisámos sobre vários assuntos para enquadrar e compreender o que envolve a EI. Serão abordados temas como o direito à educação, proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, traduzindo-se num direito fundamental da pessoa humana, que é reforçado na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990). Em particular, as pessoas com deficiência têm o direito de exprimir os seus desejos em relação à educação, os pais têm o direito de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada para os seus filhos (UNESCO,1994). As pessoas com deficiência enfrentam barreiras diferentes que devem ser ultrapassadas de modo diferente (Xavier, 2008 como citado em, Amaral, 2009, p.9).

Foram também abordados assuntos como o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), que surge na declaração de Salamanca em 1994, abrangendo todas as crianças e jovens que possuam deficiência ou dificuldades de aprendizagem (UNESCO,1994). Assim, os sistemas de educação devem ser planeados conforme a criança e é importante a personalização, para estabelecer as melhores estratégias de aprendizagem (UNESCO, 1994).

A EI assume, neste contexto, que todas as crianças têm capacidade de aprender e de se desenvolver a nível educativo. As crianças, devem ter acesso aos apoios que sejam necessários para concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento, trabalhando a equidade, para atingir a inclusão. Todos os alunos, têm acesso à educação

e participação aos mesmos contextos educativos (Decreto-Lei n.º 54/ 2018 de 6 de julho, artigo n.º 3, Princípios orientadores).

No ambiente escolar, a criação de um meio inclusivo criado por uma equipa de profissionais e por grupos de apoio, juntamente com a família dos alunos, pode ajudar a melhorar a capacidade dos alunos e melhorar as condições para enfrentar obstáculos e desafios (Nielsen, 1999, p. 23).

Stainback & Stainback (1996 como citado em, Amaral, 2009, p.9) e Rogers (1993 como citado em Amaral, 2009, p.9), defendem que a inclusão é um imperativo moral, insistindo numa inclusão ilimitada a todas as crianças com todo o tipo de incapacidades.

A inclusão escolar, visa a construção de uma escola aberta, para todos os alunos, independentemente do seu sexo, religião, raça, etnia ou diferença (Madureira e Leite, 2003, p.9). A escola atual, inclusiva, pretende dar resposta a um grupo heterogéneo de alunos com dificuldades de carácter prolongado, à diversidade, respeitando a diferença e aceitando-a. É necessário incluir a criança na escola, e ter à sua disposição os meios e serviços necessários, para que seja acompanhada por técnicos durante a sua vida escolar, trabalhando assim para a sua aprendizagem plena (Correia, 2018, p.13).

A função da EI é levar o sistema educativo a criar valores e modelos de intervenção, que permitam a todos os alunos aprender, participar, criando condições de equidade (Rodrigues, 2018, p. 161).

Porter (2001, p.10) defende que a EI é um sistema de ensino, onde alunos com incapacidades frequentam a mesma escola e a mesma turma que colegas que não tenham incapacidade, proporcionando-lhes apoio e ensino, de acordo com as suas necessidades individuais. Neste contexto as TIC podem ser uma forma de promover novas oportunidades no que respeita à educação inclusiva, num tempo em que as mesmas têm

sido sucessivamente implementadas em meio escolar, nos mais diversos domínios da ação educativa (Gomes, 2014 como citado em Vieira & Restivo, 2014, p. 40). Justifica-se, por isso, investigar as práticas no âmbito das medidas específicas de aprendizagem, com recurso a novas tecnologias, no sentido de identificar medidas de suporte à aprendizagem e inclusão adequadas a todos e a cada um.

Nos últimos anos tem havido algum desenvolvimento de estudos no domínio das TIC e Inclusão, como “A importância das tecnologias da informação e comunicação na promoção de uma escola inclusiva: a perspetiva de professores de Educação Especial” (Rêgo, 2009).

No ano de 2011, é apresentado um outro estudo, “O uso das TIC para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais e suas famílias” que se centra no uso das TIC como promotoras para a inclusão dos alunos com medidas específicas de aprendizagem, permitindo acesso à informação e participação na sociedade (Capitão & Almeida, 2011).

No mesmo ano, é divulgado o estudo: “O uso das TIC por jovens com trissomia 21 do ensino básico: um estudo de caso”. Este estudo foca-se na importância da utilização das TIC nas atividades de ensino e de aprendizagem dos alunos com trissomia 21, do ensino básico. Esta pesquisa, rege-se por princípios da educação inclusiva e na influência das TIC nos processos de ensino e aprendizagem, em particular para os alunos portadores de Necessidades de Saúde Especiais (NSE) (Quelhas, 2011).

Num outro estudo, “Educação, inclusão e TIC: o uso de tecnologias da informação e comunicação como recurso para inclusão de deficientes auditivos” trata-se a importância das TIC na inclusão social e escolar, de pessoas portadoras de deficiência ao nível da audição (Nascimento, 2013).

Um estudo mais recente “Educação Inclusiva: das orientações normativas às práticas em mudança”, explora as conceções e práticas inclusivas e as mudanças que ocorreram com a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, relativo à educação inclusiva nas escolas portuguesas (Marques, 2020).

Entende-se por objetivo de investigação o que o autor do estudo pretende realizar, as informações que pretende recolher e "(...) constitui um enunciado declarativo que precisa as variáveis-chave, a população alvo e a orientação da investigação, indicando, consequentemente, o que o investigador tem intenção de fazer no decurso do estudo" (Freixo, 2011 como citado em Domingues, 2014, p. 3).

O objetivo geral desta investigação é compreender como são desenhadas, implementadas e avaliadas as medidas de suporte à aprendizagem num agrupamento de escolas do Alentejo e qual o papel das TIC no suporte aos alunos no quadro da aplicação dessas medidas. Este objetivo implica o conhecimento do processo de desenho, definição, implementação e avaliação das medidas de suporte à aprendizagem dos alunos bem como o conhecimento das perceções dos agentes educativos, no que diz respeito à eficácia e eficiência dessas medidas, em particular o papel da equipa multidisciplinar nesse processo.

Na investigação científica, um dos passos mais importantes, é formular a pergunta de investigação. A pergunta de investigação deve ser bem formulada, respeitando o critério de precisão, apresentando todos os elementos necessários, para ser uma pergunta que não deixe qualquer tipo de dúvida, deverá ser unívoca e o mais concisa possível, exequível, realista, adequando-se a recursos pessoais, técnicos e materiais, com que podemos contar (Quivy & Campenhoudt 1992, pp. 42).

Uma outra qualidade é a pertinência, enquadra-se na forma de registo da pergunta, abordando o real em termos de análise, e não de julgamento moral, traduzindo-se no critério de credibilidade. Outro critério importante, é o de deixar a pergunta aberta, que não deixe certezas do que se pretende como resposta, que poderá ter várias respostas à priori, e não se tem a certeza de uma resposta preconcebida. Os três critérios fundamentais para uma pergunta de partida, são o critério de clareza, exequibilidade e a pertinência da questão (Quivy & Campenhoudt 1992, pp. 32 - 36).

A presente dissertação incide na educação inclusiva e no papel das TIC como suporte aos alunos, dando lugar às seguintes perguntas de investigação:

1. Que processos relativos à educação inclusiva foram adotados num agrupamento de escolas do Alentejo durante o período da pandemia e que deram lugar ao desenho, implementação, monitorização e avaliação das medidas de suporte à aprendizagem?
2. Num quadro de implementação de medidas de educação inclusiva num período de pandemia, qual é o papel das TIC no apoio aos alunos num agrupamento de escolas do Alentejo?

No enquadramento teórico são abordados temas como direito à educação; deficiência, desigualdade social e educação; igualdade, equidade e inclusão; educação inclusiva no mundo; paradigma da EI; declaração de Salamanca; educação inclusiva em Portugal; percursos normativos da educação inclusiva em Portugal; Decreto Lei n.º 54/2018 de 6 de julho; perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória; a integração das TIC em contexto educativo; evolução da integração das TIC no ensino em Portugal; e por fim, as TIC, como meio de inclusão, na educação Inclusiva.

Na metodologia, são apresentados o desenho de investigação, onde optámos pelo estudo de caso, o investigador procura o pormenor da interação com os contextos procurando descrever os fenómenos (Stake, 2009, p.18).

Optamos por esta modalidade de investigação que entendemos adequada, pois no estudo de caso, esta modalidade de investigação desenvolve um estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: “o caso” que, na situação em estudo, se trata de uma unidade orgânica - turma de ensino secundário (Stake, 2009, p. 19).

Neste mesmo capítulo, apresentamos também a caracterização da amostra produtora de dados; instrumentação; entrevista semiestruturada; análise de dados e resultados.

Por fim, focamo-nos na apresentação, análise dos resultados e discussão dos resultados. Serão mencionados estudos que consideramos pertinentes para pesquisas futuras, as conclusões e as referências bibliográficas.

A ética é um conceito fundamental que o investigador deverá ter em mente, quando decide investigar sobre um dado assunto. “(...) a ética na investigação científica fornece todo um conjunto normativo, contendo regras claras sobre como se deve ou não deve proceder, enquanto parte integrante da comunidade científica.” (Oliveira, 2013, p.36).

A ética na investigação científica proporciona um conjunto de normas, contendo regras sobre como devemos ou não proceder, enquanto parte da comunidade científica (Oliveira, 2013, p. 35). É o ponto de partida para qualquer trabalho de investigação:

“Embora a ética na investigação científica seja baseada em princípios de validade universal, a sua implementação no terreno da investigação prática passa pela

normatização de procedimentos (vertente deontológica), que depende necessariamente das temáticas investigadas e, para cada tema, das realidades específicas nacionais, regionais, locais e mesmo institucionais.” (Oliveira, 2013, p.37).

Na investigação, são importantes aspetos como a relevância e qualidade de investigação; o consentimento (dos participantes no estudo, por exemplo); a confidencialidade; o *debriefing* e o *feedback* (no final do estudo, deverá ser oferecido aos participantes uma réplica, para que possam consultar); a proteção e segurança dos participantes; a ocultação de informação, que apenas deve ser utilizada aquando uma investigação com elevada relevância científica, educativa ou aplicada; a recolha de dados e armazenamento dos mesmos e a publicação e autoria. Evitar a má conduta na investigação, nunca recorrer ao fabrico de dados, falsificação e plágio, são aspetos fundamentais para a credibilidade do conhecimento científico (ISCTE, 2016, pp. 3-9).

Esta dissertação está organizada por capítulos, que brevemente descrevemos.

Após a introdução, capítulo I, o estudo prossegue, no capítulo 2, com a abordagem e o estudo de tópicos relevantes neste domínio, com destaque para, num primeiro momento: o direito à educação, à igualdade, equidade e inclusão, deficiência, desigualdade e educação e ainda a educação inclusiva no mundo. Num segundo momento são abordadas as temáticas da educação inclusiva e o papel das TIC no que diz respeito ao estado da arte, com destaque para a importância da compreensão do paradigma da EI e a sua aplicação em Portugal, uma descrição mais detalhada sobre os percursos normativos da educação inclusiva no nosso país, culminando com a análise ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, um normativo essencial para enquadrar toda

esta problemática. Finalmente e para terminar este capítulo, abordamos as TIC enquanto meio e recurso na educação inclusiva.

Capítulo II - Educação Inclusiva e TIC: Reflexões sobre o estado da arte

1. A educação inclusiva

Nesta seção analisamos aspectos mais gerais nesta temática, como sejam o direito à educação, a igualdade, a equidade social e a inclusão, bem como realizamos algumas incursões teóricas sobre a educação inclusiva no mundo.

1.1 Direito à Educação

O direito à educação proclamado na declaração universal de Direitos Humanos, como um direito fundamental da pessoa humana é reforçado na Declaração Mundial sobre a educação para todos (UNESCO, 1990, p. 2).

Em particular, as pessoas com deficiência têm o direito de exprimir os seus desejos em relação à educação, os pais ou encarregados de educação, têm o direito de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada para os seus filhos, e participar ativamente na sua educação (UNESCO, 1994, p. 2).

Para abordar o direito à educação, importa analisar a Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, assinado em Jomtien, no ano de 1990, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1990).

Ao analisar o primeiro documento, podemos observar algumas disparidades presentes nalguns países do mundo, relativamente ao direito à educação para todos, tais

como: crianças que não tem acesso ao ensino primário, mais de 960 milhões de adultos, são analfabetos, sendo o analfabetismo funcional um problema significativo nos países industrializados ou em desenvolvimento; a falta de acesso à informação, tecnologias, conhecimento impresso e a habilidades, que poderiam melhorar a sua qualidade de vida, ajudando a conhecer e adaptando-se às novas mudanças sociais e culturais; por mais de um terço da população adulta; adultos e crianças não conseguem concluir o ciclo de ensino básico, e os que conseguem, apesar do concluir, não adquirem conhecimentos e habilidades essenciais. Resumidamente, muitas crianças não têm acesso a uma educação digna, muitas delas não frequentam a escola, por falta de condições, como há o caso das que frequentam a escola, mas sem condições dignas numa sala de aula (UNESCO, 1990, p. 2).

Em simultâneo, o mundo enfrenta outros problemas como o aumento da dívida em muitos países; violência; aumento da população; diferenças económicas entre nações e dentro de cada uma; guerra; morte de crianças, que era fácil de se combater e poderia, assim, evitar-se; a degradação do meio ambiente; a ameaça de estagnação e decadência a nível económico. Todos estes problemas, afetam inevitavelmente a população, no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990, p.2).

Nos anos 80, estes problemas afetaram os avanços ao nível da educação básica em muitos países menos desenvolvidos, noutros o crescimento económico, fez com que a educação se fosse expandindo, apesar de milhões de pessoas continuarem na pobreza, analfabetos e privados da educação (UNESCO, 1990, p.2).

Atualmente deparamo-nos com um progresso face à distensão pacífica e maior cooperação a nível das nações, também os direitos e potencialidades das mulheres são tidos em conta, as informações disponíveis no mundo são muito importantes para a

sobrevivência e bem-estar da população, melhorando as suas condições de vida, proporcionando estratégias de aprendizagem (UNESCO, 1990, p.2).

Quando as informações estão vinculadas com a nossa nova capacidade em comunicar, combinadas com a experiência acumulada de reformas, pesquisas, com o progresso da educação em vários países, atingem a educação para todos. Assim, reuniram-se em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, defendendo que:

“ a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, económico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional; Sabendo que, a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social; Reconhecendo que o conhecimento tradicional e o património cultural têm utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento; Admitindo que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível; Reconhecendo que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autónomo; e Reconhecendo a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio, proclamamos a seguinte Declaração Mundial sobre Educação para

Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.” (UNESCO,1990, pp. 2-3).

A convenção sobre os direitos da criança, foi adotada pela assembleia geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990. A presente convenção teve como principal objetivo definir os direitos que toda e qualquer criança possui, defendendo a sua dignidade e direito à liberdade. Os direitos humanos fundamentais, defendem, como já referido, embora mais amplo, a dignidade e valor da pessoa humana, favorecendo o progresso social e instaurar melhores condições de vida em liberdade (UNICEF, 2019).

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos e pactos internacionais, relacionados aos direitos humanos:

“proclamaram e acordaram em que toda a pessoa humana pode invocar os direitos e liberdades aqui enunciados, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, nascimento ou de qualquer outra situação” (UNICEF, 2019, P.5).

De acordo com o exposto, podemos concluir que qualquer pessoa, independentemente das suas características e morfologia, tem os mesmos direitos que as outras, em relação às crianças, todas possuem os mesmos direitos e é fundamental, compreender que durante a infância têm o direito a uma ajuda e assistência especiais “Convictos de que a família, elemento natural e fundamental da sociedade e meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros” (UNICEF, 2019, p.5).

As crianças têm o direito de receber a devida proteção e assistência necessária para que consigam, com todos os seus direitos, desempenhar de modo pleno o seu papel

enquanto membro pertencente à sua comunidade, para tal, há direitos que as crianças possuem, que se tornam fundamentais para alcançar este “objetivo”, tais como:

“(…) deve crescer num ambiente familiar, em clima de felicidade, amor e compreensão; Considerando que importa preparar plenamente a criança para viver uma vida individual na sociedade e ser educada no espírito dos ideais proclamados na Carta das Nações Unidas e, em particular, num espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade (…)” (UNICEF, 2019, p.6).

A necessidade de garantir proteção especial à criança, surge enunciada na Declaração de Genebra de 1924, sobre os direitos da criança e pela declaração dos direitos da criança, adotada pelas Nações Unidas no ano de 1959, sendo reconhecida pela declaração Universal dos Direitos Humanos, pelo Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, pelo Pacto Internacional sobre os direitos Económicos, Sociais e Culturais, e também pelos estatutos e instrumentos pertinentes das agências especializadas e organizações internacionais que se dedicam ao bem-estar da criança, como descrito no presente documento da (UNICEF, 2019, p.6).

Embora, os direitos estabelecidos tenham sido propostos para todas as crianças do mundo, há que reconhecer que em todos os países do mundo, há crianças a viver em condições adversas que importa assegurar uma atenção especial a essas crianças, tendo em conta a importância das tradições, bem como os valores culturais de cada povo, de modo a proteger, e precaver um desenvolvimento harmonioso da criança, reconhecendo também a importância da cooperação a nível internacional, para a melhoria das condições de vida de todas as crianças, em particular, das crianças oriundas de países de terceiro mundo (UNICEF, 2019).

Os artigos presentes nesta convecção, que são fundamentais para o estudo, são os artigos relacionados com a educação das crianças, em especial as crianças que possuam dificuldades de aprendizagem, ou que demonstrem alguma incapacidade cognitiva e/ou motora (UNICEF, 2019).

Antes de abordar a questão da educação, para a nossa investigação, será importante compreender quais os direitos das crianças com deficiência, que estão plasmados no artigo 23.º. Resumidamente, a criança deficiente, mental e/ou fisicamente, possui o direito a uma vida plena, e com todas as condições necessárias que assegurem a sua dignidade, a sua autonomia, facilitem a sua participação na vida em comunidade; possuem cuidados especiais e têm o direito a uma assistência de acordo ao pedido formulado e adaptado ao estado da criança e situação dos seus pais, ou cuidadores. A assistência a estas crianças será fornecida de forma gratuita, sempre que possível, tendo em conta os recursos financeiros dos pais ou da criança (UNICEF, 2019, pp.19-20).

A estas crianças deve estar garantido o direito a cuidados especiais, formação e educação, cuidados de saúde, reabilitação, adequados à sua condição, com o grande objetivo de lhe atribuir uma vida digna, plena, contribuindo para a sua dignidade e atingir o maior grau de autonomia e integração social, preparando-as para o emprego e serviços úteis para o desenvolvimento da criança.

Após a análise dos direitos da criança com deficiência, passamos para a interpretação do Artigo 28.º, onde podemos constatar que o ensino está destinado a todas as crianças, com base na igualdade de oportunidades. Assim, o ensino básico é obrigatório, gratuito e acessível para todas as crianças, tal como no ensino secundário, geral e profissional. Também o ensino superior será acessível a todos dentro das capacidades e meios adequados de cada um (UNICEF, 2019, pp. 23-24).

A informação e orientação escolar deve estar acessível a todas as crianças. Existem medidas que são tomadas para encorajar a frequência da escolaridade obrigatória, combatendo o abandono escolar. Todas as medidas tomadas zelam pela dignidade humana da criança. A promoção da educação toma por objetivo diminuir a taxa de analfabetismo no mundo, facilitando o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos do ensino (UNICEF, 2019).

De entre estes objetivos mencionados anteriormente, no artigo 29.º estão consagrados os objetivos da educação. No ponto número 1, alínea a): “Promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades”, podemos observar que a educação promove o desenvolvimento físico e mental da criança (UNICEF, 2019, p. 24).

A criança, através da educação aprende a respeitar os direitos humanos e liberdades, consagrados na carta das Nações Unidas; aprende a respeitar os pais, a sua cultura, línguas e valores da sua origem, bem como de outras nacionalidades. Como descrito na alínea, podemos observar que é valorizado pela educação a preparação para assumir responsabilidades na vida enquanto membro da sociedade “d) Preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena;”. É também ensinado como respeitar o meio ambiente, alínea e) (UNICEF, 2019, p.25).

Igualdade, Equidade e Inclusão

Rodrigues (2014, p.76), defende que o conceito de igualdade surge no século XVIII. Este conceito, defende que todos os cidadãos possuem os mesmos direitos, tal

como todas as crianças possuem o direito à Educação, como podemos observar na “Convenção sobre os direitos da criança”, de novembro de 1989.

Na convenção referida anteriormente, estão explícitos todos os direitos das crianças, desde o seu nascimento. No artigo 23.º estão consagrados os direitos das crianças com deficiência, “A criança com deficiência tem direito a cuidados especiais, educação e formação adequados que lhe permitam ter uma vida plena e decente, em condições de dignidade, e atingir o maior grau de autonomia e integração social possível.” (UNICEF, 2019, p. 19).

Verifica-se, do exposto que a criança portadora de deficiência deve possuir os mesmos direitos que uma criança saudável, sem qualquer tipo de limitação.

No artigo 28.º reporta-se ao direito à educação por parte de todas as crianças:

“A criança tem direito à educação e o Estado tem a obrigação de tornar o ensino primário obrigatório e gratuito, encorajar a organização de diferentes sistemas de ensino secundário acessíveis a todas as crianças e tornar o ensino superior acessível a todos, em função das capacidades de cada um. A disciplina escolar deve respeitar os direitos e a dignidade da criança. Para garantir o respeito por este direito, os Estados devem promover e encorajar a cooperação internacional.” (UNICEF, 2019, p. 23).

A educação inclusiva, demonstra a sua importância ao fazer cumprir este direito, por agregar todas as crianças no sistema de ensino regular.

Rodrigues (2014, p.76), apresenta também o conceito de desigualdade, o contrário do conceito anteriormente referido: “Desigualdade é o que acontece quando não é cumprido o que se proclamou na Convenção sobre os Direitos da Criança.”

A desigualdade acontece quando ainda não aceitamos a diferença, e para abolir esse conceito, o primeiro passo a dar, é ver a diferença como parte integrante da sociedade, e assumir que todas as crianças possuem os mesmos direitos, independentemente da sua condição física e/ou psicológica (Rodrigues, 2014, p. 76).

Surge no contexto da educação inclusiva o conceito de equidade, com o objetivo de acabar com a desigualdade, Rodrigues (2014, p. 76), afirma que “(...) que uma sociedade, instituição ou estrutura que não promova o acesso e a participação de forma equitativa é “injusta” dado que penaliza e discrimina as pessoas por fatores alheios à sua humanidade e mesmo ao seu mérito.”.

A discriminação surge quando não são adaptados sistemas para as necessidades das pessoas, o que se torna injusto. As crianças, devem ter acesso aos apoios que sejam necessários para concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento, trabalhando assim a equidade. A EI pretende que todos os alunos, tenham acesso à educação e participação aos mesmos contextos educativos, como estipula o Decreto-Lei n.º 54/ 2018 de 6 de julho, artigo n.º 3, princípios orientadores.

Deficiência, desigualdade social e educação

O ser humano, através duma construção social, tem por referência um modelo normal de ser humano, que é um modelo aceite e respeitado pela sociedade. Quando um ser humano apresenta características distintas dos outros, como alguma incapacidade a nível motor, a nível psicológico, ou uma malformação, acaba por ficar privado da sua dignidade e sentido de humanidade, acaba por ficar numa situação de desvantagem perante outros seres humanos (Martins, 2016; Martins, et al., 2016; Runswick-Cole, 201, como citado em Borges, 2020, p.9).

A sociedade vê a deficiência como incapacidade e limitação, revelando atitudes e práticas sociais discriminatórias face às pessoas portadoras de deficiência, impedindo-as de uma integração plena na sociedade. A deficiência passou duma visão fatalista (centrada na pessoa), excluindo-a a nível social; para na década de 60, para uma construção social (centrada na sociedade), algo que não tem a ver com as pessoas, mas sim uma ideia de que a sociedade é a responsável pelo combate às barreiras institucionalizadas e à promoção de inclusão destas pessoas (Borges, 2020, p. 12-13).

De acordo com o artigo n.º1, da Convenção sobre os direitos da Pessoa com Deficiência (2006, p. 2-3) são “incapacidades duradouras físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais, que em interação com várias barreiras podem impedir a sua plena e efetiva participação na sociedade em condições de igualdade com os outros”.

É da responsabilidade da sociedade a remoção de barreiras de natureza física ou ainda atitudes e comportamentos para que todos os indivíduos tenham uma vida digna, garantindo-lhes liberdade e equidade no seu tratamento.

A afirmação e reconhecimento dos direitos sociais, era uma responsabilidade do Estado Providência, no panorama social esta mudança de paradigma na deficiência ocorreu através de pessoas com deficiência, que se organizaram, defendendo fortemente estes direitos através da intervenção a nível social e político (Capucha, 2010; Barnes & Thomas, 2006; Shakespeare, 2006 como citado em Borges, 2020, p. 11).

A Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2006) destaca que as pessoas com deficiência devem ser ouvidas, promovendo a sua participação na sociedade, em todos os setores.

Foi apenas no século XX, grupos marginalizados como pessoas de etnia, com orientação sexual diferente, pessoas portadoras de deficiência, mulheres e crianças,

começam a ser reconhecidas como “Seres Humanos”, podendo ser tratados igualmente pela sociedade (Fontes, 2009 como citado em Borges, 2020, p.11).

Em 1948, surge o direito à dignidade para todos os seres humanos, na Declaração dos Direitos Humanos. Nesse sentido, construir sociedades inclusivas tornou-se num dos objetivos a integrar nas agendas políticas internacionais e nacionais. Surge também, expresso o princípio da dignidade da pessoa com deficiência na Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU,2006 como citado em, Borges, 2020, p. 11).

A inclusão começa, quando se luta por uma sociedade de diversidade, em que todos temos dignidade, lutamos para combater a exclusão social, atingindo a equidade e fazendo prevalecer o respeito (Borges, 2020).

Educação Inclusiva no Mundo

O paradigma educativo da Educação Inclusiva, terá sido marcado por avanços para a quebra e mudança de atitudes, no que respeita ao exercício de direitos, na cultura e desenvolvimento de políticas que se traduzem na oportunidade de tornar pragmáticas práticas e construções de realidades sociais, com crença na solidariedade, igualdade, equidade e valores humanos e progressistas (Rosa & Trindade, 2020, p. 26).

Esta linha de pensamento contribuiu para uma visão diferente da problemática, envolvendo pessoas vulneráveis pela sua condição a nível físico, mental e/ou as duas vertentes. Em 1978 o Warnock Report, relatório elaborado pelo Comité de Investigação, presidido por Helen Mary Warnock, deu o seu contributo para mudar a mentalidade face aos alunos que possuem deficiência, problemáticas entre crianças e jovens, introduzindo uma nova terminologia designada de NEE (Rosa & Trindade, 2020, p. 27).

Embora sujeito a um processo de reformulação, foi decisivo para quebrar ideias e concepções mais segregadoras ao nível educativo. O relatório acima, surgiu um ano após o documento da UNESCO, “*Table ronde internationale sur le thème: Images du handicapé proposées au grand public*” (UNESCO, 1977 como citado em Rosa & Trindade, 2020, p. 26). Descreve a evolução das atitudes face às pessoas com incapacidades no que diz respeito à sua consideração e quanto ao seu tratamento.

De acordo com Rosa e Trindade (2020), podemos distinguir cinco períodos resultantes do trabalho acima descrito:

- 1.º) filantrópico, primeiramente designa-se deste modo a característica do sujeito, por causa do seu conceito dominante de doença, incapacidade, enfermidade, que condiciona o sujeito em tarefas diárias, acabando por se tornar um objeto de compaixão por parte da sociedade em que está inserido o indivíduo, levando-o à segregação da mesma;
- 2.º) neste período o indivíduo passa pela segregação institucional, ou seja, é prestado auxílio através de instituições, onde as pessoas são internadas, ajudando-as e assumindo que possuem algum tipo de incapacidade, tratando-se de uma medida de higiene social;
- 3.º) refere-se aos direitos fundamentais numa época onde se expande a noção dos direitos universais, estando nestes direitos o direito que se refere ao direito à educação, podendo existir exceções, como no caso das crianças e jovens com QI muito abaixo da média;
- 4.º) trata a igualdade de oportunidades, questionando a noção de norma e normalidade, valorizando relações entre o indivíduo e o meio que o envolve e considera o estatuto a nível socioeconómico e sociocultural das famílias, determinante do sucesso tanto a nível social como escolar;

5.º) para terminar, o quinto momento é referente ao direito da integração, que até à altura não era caracterizado.

O relatório Warnock Report (1978), descreve o processo educativo das crianças e jovens com deficiência a nível físico e mental em Inglaterra, País de Gales e Escócia, entre setembro de 1974 a março de 1978. Um dos aspetos mais importantes, foi o fim do paradigma médico, onde a deficiência era classificada, passando para o paradigma educativo, descrevendo assim a identificação, descrição e avaliação das NEE, garantindo a integração no ensino regular, para apoiar todas as crianças, através de mobilização de vários recursos (técnicas especiais; métodos de ensino especializado) normalizando o currículo do aluno; modificando-o sempre que necessário, adaptar às suas necessidades.

Para além destas modificações, a nível arquitetónico também foi imprescindível haver mudanças, para melhoria no edifício escolar e acessibilidade por todos os alunos, eliminando barreiras. Também a redução de alunos por turma se traduz numa medida, e a possibilidade de frequentar a educação especial numa dada instituição específica. Estas medidas, acabam por ter efeito também na vida do profissional docente, e de todos os agentes educativos, visto que a escola sofre uma mudança e flexibilização das escolas regulares e formação dos docentes (Rosa & Trindade, 2020, p. 27).

No que diz respeito às crianças com menos de três anos, em idade pré-escolar, eram acompanhadas e direcionadas para a intervenção precoce, no caso de terem nascido com alguma deficiência, ou a viessem a desenvolver. A intervenção precoce funciona como uma medida preventiva que ajuda diretamente as crianças que mais necessitam e as suas famílias (Rosa & Trindade, 2020).

Para os jovens que acabam a escolaridade obrigatória, que apresentam dificuldades específicas de aprendizagem, e terminam a escola sem as competências

sociais necessárias para a sua autonomia e integração social, será necessária a sua continuação na escola para consolidar aprendizagens e adquirindo outras, preparando-os para a transição pós-escolar – vida adulta (perspetiva de continuidade e desenvolvimento de projetos de vida assentes da autodeterminação) (Rosa & Trindade, 2020).

O referido relatório é um marco importante a nível mundial, por apresentar o conceito de NEE, tornando-se importante por ser um conjunto de processos utilizados para responder às necessidades educativas das crianças e jovens (Rosa & Trindade, 2020).

O conceito de integração neste contexto, padece da presença de todos os alunos, nas escolas regulares, em contacto com todos os alunos e agentes educativos da escola. Os alunos com NEE eram todos os que apresentavam deficiência, e todos os que ao longo do seu percurso escolar, apresentassem dificuldades específicas de aprendizagem.

Em Portugal, foi publicada a Lei n.º46/86 de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), ainda antes da declaração de Salamanca, que aplica o termo de “Necessidades Educativas Específicas”, para associar à criança com deficiência (Rosa & Trindade, 2020).

O Decreto-Lei nº319/91 de 23 de agosto, regulou a integração dos alunos com incapacidades nas escolas regulares, operacionalizando a LSBE, e utilizou o termo NEE, substituindo também categorias do foro médico – clínico passando para a escola, responsabilidades pelas problemáticas de todos os alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, assumindo uma escola para todos. É nesta altura, que se assume na legislação portuguesa, a mudança para o paradigma educacional, explícito no relatório Warnock Report (1978), todas as crianças e jovens devem ter acesso à escola regular, educação, igualdade e equidade (Rosa & Trindade, 2020).

Na educação inclusiva, ainda se confunde o termo inclusão com o termo integração, são conceitos muito distintos, que por vezes são mal interpretados levando a que muitas pessoas não os saibam diferenciar. A integração, é um vocábulo que se confunde frequentemente com os princípios da educação inclusiva, o que traduz numa representação errada da mesma (Rosa & Trindade, 2020).

1. Educação Inclusiva, da Teoria à Prática

Nesta seção abordamos o paradigma da EI, a educação inclusiva em Portugal bem como descrevemos de forma mais detalhada os percursos normativos da educação inclusiva em Portugal.

Paradigma da Escola Inclusiva

Em 1994, a Declaração de Salamanca traduziu-se num dos marcos mais importantes para a EI, pois, nos seus princípios, são defendidos a integridade física dos alunos com incapacidades no ensino regular, em escolas públicas, tal como o seu acesso ao currículo e o envolvimento académico. A inclusão destes alunos nas escolas passa pelo processo da aceitação da sua permanência física, social e também pela sua participação ativa e envolvimento com todos os agentes da comunidade educativa (Rosa & Trindade, 2020, p.29).

Neste contexto, a diversidade para além de se traduzir em diferenças individuais, traduz-se na aplicação de respostas aos problemas que surgem, para trabalhar a equidade. Para além da inclusão se traduzir e enquadrar na vida do aluno em contexto social e educativo, põe em causa as políticas e a organização da educação especial e regular (Rosa & Trindade, 2020).

O paradigma inclusivo, tem como objetivo transformar as abordagens de ensino tradicionais, abrindo novos caminhos e desafios a toda a comunidade educativa, desenhados para todos os alunos, independentemente das suas incapacidades e diferenças, para lutar pela igualdade de oportunidades, incluindo todos os alunos, sem marginalizar ninguém (Rosa & Trindade, 2020).

“A inclusão é o processo que conduz à apropriação de recursos necessários que permitam à pessoa assumir uma condição objetiva e o sentimento de pertença a um determinado grupo humano” (Rodrigues, 2017, como citado em Rosa & Trindade, 2020, p. 31).

Nas palavras de Rodrigues (2017, como citado em Rosa & Trindade, 2020), a inclusão dos alunos em contexto escolar, é também a possibilidade de trabalhar a sociedade, de modo a torná-la mais justa e equilibrada, atingindo uma sociedade mais humana, valorizando o que unidos conseguimos alcançar, trabalhando o desenvolvimento e participação do ser humano, acabando assim com as diferenças individuais.

O conceito de NEE surge na declaração de Salamanca, abrangendo todas as crianças e jovens que possuam deficiência ou dificuldades de aprendizagem (UNESCO, 1994).

Os sistemas de educação devem ser planeados conforme a criança e é importante a personalização, para estabelecer as melhores estratégias de aprendizagem (UNESCO, 1994).

A educação inclusiva, assume, neste contexto, que todas as crianças têm capacidade de aprender e de se desenvolver a nível educativo. A Declaração de Salamanca, é um documento que aborda a inclusão, trata os princípios, políticas e práticas na área das NEE. Dá ênfase aos direitos humanos, e principalmente ao direito da educação

para todas as pessoas, como está explícito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, e na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos de 1990. Os estados têm o dever de assegurar que a educação das pessoas com incapacidade ou deficiência, têm os mesmos direitos que as outras pessoas, e devem fazer parte integrante do sistema de ensino (UNESCO, 1994).

Após a união e envolvimento de grupos de pressão, grupos comunitários, organizações de pessoas com deficiência, grupos de pais, para a procura da promoção do acesso à educação para todos, para muitas pessoas com deficiência, e que até então não foram abrangidas por esse direito, reconhecendo a participação dos representantes de muitos governos, como de agências e organizações intergovernamentais, na presente Conferência, os delegados reafirmam o compromisso em prol da educação para todos.

“1. Nós delegados à Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte cinco organizações internacionais, reunidos aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Julho de 1994, reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações.”(UNESCO, 1994, p. 8).

Para além do objetivo acima referido, resumidamente, lutou-se pela igualdade de oportunidade para todos para alcançar o grande objetivo de adquirir conhecimentos; os sistemas de ensino, devem adaptar-se às características das crianças, capacidades e necessidades; os alunos com deficiência devem frequentar e ter acesso a escolas regulares,

sendo o modo de ensino adequando e centrado na criança, consoante as suas necessidades; a importância destas crianças frequentarem o ensino regular, traduz-se no combate a atitudes discriminatórias, trabalhando para construir uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos, proporcionando também uma educação às crianças, promovendo a eficiência, na relação custo – qualidade do sistema de ensino (UNESCO, 1994).

No terceiro ponto, fez-se apelo aos governos para que apliquem medidas para o desenvolvimento do sistema de ensino, para que todas as crianças sejam incluídas; adotar estratégias através de lei ou política da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, salvo exceções; o desenvolvimento de projetos demonstrativos e impulsionar o intercâmbio com países, que possuam EI; estabelecer mecanismos de planeamento, supervisão e também de avaliação educacional para crianças e adultos com NEE; encorajar a participação dos encarregados de educação, tal como comunidades, e a organização de pessoas com incapacidade para o planeamento e tomada de decisões acerca de serviços na área das NEE; investir na educação inclusiva; incluir respostas às NEE nas escolas inclusivas, nos programas de formação de professores, no nível inicial, como em serviço (UNESCO, 1994).

No quarto ponto, faz-se um apelo à comunidade internacional, como os patrocinadores da Conferência Mundial de Educação para Todos, à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao fundo das Nações Unidas para a Infância, (UNICEF), ao Programa de Desenvolvimento da Nações Unidas (PNUD), e ao Banco Mundial, que ratifiquem e apoiem o desenvolvimento da educação inclusiva; às Nações Unidas, à Organização Internacional do Trabalho (OIT), à Organização Mundial de Saúde (OMS), UNESCO e UNICEF, que trabalhem a cooperação técnica, reforcem a cooperação e trabalho, para dar respostas mais eficientes e integradas às NEE; às organizações não-governamentais, que fortaleçam a sua

colaboração com as entidades oficiais e assim, intensifiquem o envolvimento no planeamento, avaliação e implementação de respostas inclusivas, face às NEE (UNESCO, 1994).

Foram também dirigidas palavras à UNESCO, para que fosse assegurada a educação das pessoas com deficiência; mobilizasse apoios para o ensino; estimulasse a produção de trabalhos de investigação e estabelecer centros regionais de informação e de documentação; mobilizassem fundos, para o plano a médio prazo (1996-2000), criando programas de apoio à educação inclusiva e comunitários, lançando assim projetos – piloto, demonstrando e divulgando perspetivas e promovendo indicadores face às carências nos serviços relativos às necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994).

No último ponto, expressam reconhecimento ao Governo de Espanha e à UNESCO pela organização da Conferência, solicitando ainda que apreendessem da ação, que acompanha ao conhecimento da comunidade mundial, como a fóruns importantes como a “Conferência Mundial para o Desenvolvimento Social (Copenhaga, 1995) e a Conferência Mundial das Mulheres (Beijin, 1995).” (UNESCO, 1994, p.11).

Concluimos então, que o conceito de NEE, surge na declaração de Salamanca, Espanha, no dia 10 de Junho de 1994, abrangendo todas as crianças e jovem que possuam deficiência ou dificuldades de aprendizagem (UNESCO, 1994).

Assim, os sistemas de educação devem ser planeados conforme a criança e é importante a personalização, para estabelecer as melhores estratégias de aprendizagem (UNESCO, 1994). A educação inclusiva, assume, neste contexto, que todas as crianças têm capacidade de aprender e de se desenvolver a nível educativo.

Educação Inclusiva em Portugal

Nos finais dos anos 60 do século XX, ocorreu uma diferença no sistema educativo em Portugal, foi nesta altura que se começou a integrar no sistema de ensino as pessoas portadoras de deficiência em meios educativos regulares. Esta integração começou a ser feita com pessoas portadoras de deficiência visual e auditiva. No ano de 1974, após a Revolução dos Cravos, surgiram as primeiras equipas de EE, formadas por docentes que atendiam todos os alunos, e apoiavam a realizar a matrícula dos mesmos, na escola regular (Rodrigues, 2016).

No ano de 1991, foi publicada a lei que organizava o atendimento aos alunos com NEE, atualmente designados como alunos com medidas específicas de suporte à aprendizagem e inclusão ou alunos com NSE, e que representou a possibilidade da existência de currículos diferentes e adequados às condições apresentadas pelos alunos, demonstrando a possibilidade de uma escola para todos (Rodrigues, 2016).

A utilização do termo “inclusão”, começa a ser integrado na legislação portuguesa, em 1997, após a Declaração de Salamanca, conferência Mundial realizada em Salamanca, sobre as NEE, entre 7 a 10 de Julho de 1994, com o intuito de promover a Educação para todos, defendendo a educação em ensino regular para todas as crianças, jovens, adultos, com deficiência, proclamada pela UNESCO.

Portugal já possuía um sistema de educação especial desenvolvido e alunos com deficiências intelectuais, no ensino regular. Passados 9 anos, em 2006, foram criados quadros nas escolas para docentes de EE. Em 2008 surge a Associação Nacional de Docentes de EE (Pró-Inclusão), e é implementada a legislação organizativa dos apoios educativos para a inclusão dos alunos com deficiência. Pode concluir-se que Portugal é um dos países que mais inclui alunos com deficiência no ensino regular (Rodrigues, 2016).

Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória é, para além de um instrumento fundamental de políticas públicas em educação, uma referência para a organização do sistema educativo, constituindo também um documento base para decisões de âmbito metodológico, curricular, psicopedagógico e prospetivo, entre outros. Trata-se de uma matriz para a tomada de decisões que devem ser tomadas por parte dos gestores e atores educativos, a nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino. A grande meta a atingir é contribuir para a organização e gestão curriculares, bem como para a definição de estratégias, metodologias e também de procedimentos pedagógico- didáticos necessários a utilizar na prática letiva (Martins et al., 2017).

Este documento assume um carácter abrangente que respeita o carácter inclusivo e também multifacetado da escola, defendendo que todos os saberes são orientados por princípios, valores e visão, que resultam do consenso social (Martins et al., 2017).

Para além do carácter inclusivo abrangente, também possui um carácter transversal, que assenta na área curricular, contribuindo no desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no perfil dos alunos (Martins et al., 2017).

Por fim, também assume um carácter recursivo, consistindo na possibilidade do seu conteúdo e finalidades, estar sempre convocado em cada ano escolar. A abrangência e transversalidade, acaba por concorrer para a natureza recursiva (Martins et al., 2017).

Este documento apresenta os seus princípios, visão e valores. Começando pelos princípios: estes atribuem sentido e justificam cada ação que está ligada à execução e gestão curricular em todas as disciplinas. A visão de aluno, consiste no que é pretendido para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória. Os valores, são

entendidos como elementos e características éticas, que são expressos de acordo como as pessoas atuam e justificam a sua forma de estar e agir. É uma relação entre realidade, personalidade e fatores de contexto, relação expressa através de atitudes, condutas e comportamentos (Martins et al., 2017).

As áreas de competência são de natureza cognitiva, metacognitiva, social, emocional, física e prática, trata-se de combinações de conhecimentos, capacidades e atitudes, permitindo a ação humana em variados contextos. Para que os alunos atinjam o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, este documento serve de referencial, referindo o que se pretende que os jovens atinjam no final da escolaridade obrigatória, sendo estabelecido um compromisso entre a escola e toda a comunidade educativa, tal como a ação do corpo docente e empenho e participação das famílias e dos encarregados de educação dos alunos (Martins et al., 2017).

São mobilizados ainda, valores, competências que permitem a intervenção na vida e história de todos os indivíduos e sociedade, a tomada de decisões sobre questões a nível social, naturais e éticas, dispondo também da capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável (Martins et al., 2017).

Refira-se ainda a relevância da temática da inclusão, logo no prefácio do documento, escrito por Guilherme de Oliveira Martins” Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Daí considerarmos as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber. E a compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor e atenção às diferenças”. Esta relevância reflete-se na

consideração da inclusão como um dos princípios que “orientam, justificam e dão sentido ao perfil dos alunos à saída da escolaridade. A inclusão corresponde ao princípio de que “a escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos.” (p.13)

Percursos normativos da Educação Inclusiva em Portugal

O Decreto – Lei 319/ 91 de 23 de agosto, sobre a educação inclusiva, tinha como principal objetivo a regulação da integração de todos os alunos portadores de deficiência no ensino e nas escolas regulares (Rosa & Trindade, 2020).

Deixa de se categorizar os alunos, com base nas decisões de foro médico, sendo essas classificações substituídas pelo termo NEE, tendo por base critérios psicopedagógicos (Rosa & Trindade, 2020).

É com este Decreto-Lei que os alunos portadores de deficiência ou dificuldades de aprendizagem, são agrupados na escola, como uma perspetiva da escola para todos. Para além deste avanço, surgiram também um conjunto de medidas que deveriam ser aplicadas apenas no caso de se verificar que o aluno com NEE, dependia delas para alcançar os objetivos educacionais definidos; outro princípio é o reconhecimento dos encarregados de educação na orientação educativas dos seus educandos (Rosa & Trindade, 2020).

Estava destinado ao ensino especial, implementar as medidas aos alunos com NEE, que frequentavam a escola regular, tais como a administração de aparelhos adequados às suas necessidades, como por exemplo, material audiovisual, cadeiras de

rodas, próteses, livros em braille. Outras mudanças como adaptações de mobiliário e/ou adequação de instalações (Rosa & Trindade, 2020).

Outro marco inerente a este decreto, são as adaptações curriculares que defendiam a redução parcial do currículo e/ou a dispensa da atividade que se tornava impossível de realizar, decorrente das limitações apresentadas pelos alunos, o que acabou também por permitir a sua presença nas escolas regulares. Esta medida implicava medidas de avaliação específicas, poderia ser o tipo de prova ou instrumento de avaliação específicas, poderia ser o tipo de prova ou instrumento de avaliação, a sua duração, como a localização, o máximo de vinte alunos por turma que integrassem alunos com NEE, tal como o apoio pedagógico individualizado ou em pequenos grupos, adequação das turmas, todas estas medidas permitiam enquadrar diversas dificuldades com a resposta mais adequada para as mesmas (Rosa & Trindade, 2020).

No que respeita ao processo de matrícula, esta também sofreu alterações: o aluno começou a poder matricular-se na escola mais adequada para si, sem existir um limite etário, e a criação de novas condições de frequência de aulas e de matrícula, agilizou todo o processo da educação para todos os alunos com incapacidades, ou limitações (Rosa & Trindade, 2020).

Em termos de currículo, tornou-se possível adequar o currículo ao aluno, com currículos alternativos, que substituem os currículos do regime educativo comum, com o objetivo de destinar a estes alunos aprendizagens de conteúdos mais específicos e de carácter mais funcional (Rosa & Trindade, 2020).

Decreto - Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro

O Decreto – Lei n.º3/2008, veio substituir o Decreto-Lei n.º319/91, na sua composição estava a promoção da melhoria da qualidade do ensino, a promoção de uma

escola mais democrática e também inclusiva, com o grande objetivo de dar resposta à diversidade, prevalecendo os princípios proclamados pela declaração de Salamanca (Rosa & Trindade, 2020).

Surge a defesa da equidade, de modo a garantir a igualdade, garantindo a todos os alunos a oportunidade de aprender, através do ensino particular, de acordo com as suas necessidades, para que todos os alunos adquiram aprendizagens (Rosa & Trindade, 2020).

O decreto, surge num contexto sociopolítico, em que se acentuava um período de restrições a nível orçamental, que antecederam o início de uma intervenção do fundo monetário Internacional (FMI), o orçamento para a educação diminuía cada vez mais, o estado começou a aplicar políticas públicas para diminuir a despesa, o que podia pôr em causa os serviços (Rosa & Trindade, 2020).

Houve um retrocesso, as necessidades dos alunos deveriam ser diagnosticadas e categorizadas através da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), voltou o modelo clínico, as escolas de referência e unidades especializadas, por categoria de deficiência (Rosa & Trindade, 2020).

Kauffman e Simpson (2007, como citado em (Rosa & Trindade, 2020, p.34) afirmam que o Decreto lei n.º3/2008 “representa um retorno a um modelo médico da deficiência”, com a nova legislação, houve uma redução de alunos com condições de elegibilidade para a intervenção dos docentes de EE. Várias associações como a Federação Nacional dos Professores (FENPROF) reivindicaram através duma petição, que reuniu 14 024 assinaturas, para que fosse aprovada uma legislação que assegurasse o direito à educação, em igualdade de oportunidades, a todas as crianças e jovens com NEE.

Apesar de todas as críticas (algumas apresentadas em seguida) o Decreto – Lei n.º3/2008, esteve em vigor durante dez anos. De acordo com Rosa e Trindade (2020), a

redução de alunos com NEE abrangidos por medidas de EE, tal como a redução de docentes de EE e a aplicação da CIF na área da saúde, com o objetivo de avaliar as necessidades educativas, ao defender as unidades de referência e escolas de referência, promoviam guetos da educação das crianças com NEE (p. 36).

Rodrigues (2017, como citado em Rosa & Trindade (2020), através do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (FEEI), juntamente com outros docentes, também criticaram duramente este decreto, afirmando que passou a existir uma menor qualidade no tipo de apoio aos alunos com mais necessidades, a adoção do CIF como critério de avaliação das NEE, o que se traduziu numa “prova de grande incompetência teórica e técnica (...)” (p.35).

Correia, criticou este decreto, defendendo que:

“contém um misto de aspetos negativos, de cariz acentuadamente grave, que nos leva a refletir se realmente o seu objetivo é o de promover aprendizagens efetivas e significativas nas escolas regulares para todos os alunos com NEE
“(Correia, 2008, como citado em Rosa & Trindade, 2020, p.35).

Revisão ao Decreto – Lei n.º3/2008

Após a revisão deste decreto, surgem cinco dimensões que se traduzem em aspetos positivos, tais como: a presença de alunos com deficiência nas escolas públicas; e aspetos a melhorar; medidas de austeridade; discriminação e segregação; condições de igualdade e cultura inclusiva e de confiança para todos. Estas recomendações, foram feitas a Portugal, no âmbito da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Rosa & Trindade, 2020).

Decreto – Lei n.º 54/2018 de 6 de julho

O atual Decreto-lei n.º 54/2018, apresenta uma ligação com documentos estruturantes que orienta, políticas públicas, que combatem o insucesso escolar, inserindo-se no Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE). Toda a sua composição vai ao encontro dos objetivos do desenvolvimento sustentável, da agenda 2030 da ONU, este diploma é a resposta a compromissos a nível mundial, tendo em conta o exercício da cidadania plena, valorizando a aprendizagem, educação emancipadora, considerando a diversidade, a dignidade humana, incluindo todas as pessoas, conforme se proclama na Declaração de Lisboa¹ (Rosa & Trindade, 2020).

Este decreto, baseia-se, principalmente na abordagem multinível e no desenho universal da aprendizagem, é um decreto que prevê alterações, adaptações ao currículo do aluno, consoante as suas capacidades, valoriza a participação dos pais na vida escolar do aluno, entre a conversa encarregados de educação – docentes, ou outros membros da comunidade escolar, estabelece/ propõe medidas de apoio à aprendizagem e inclusão, como dito anteriormente, através de vários níveis de dificuldade e de intervenção, valoriza as características do aluno, os seus potenciais e interesses. A resposta educativa, tornou-se fundamental a escola, um lugar rico em diversidade, e sem risco de exclusão. Não há categorização, “cai” o termo de NEE, e a legislação é feita para todos os alunos, são estabelecidas respostas para através dos CRI, ou seja, apoio agregado aos recursos humanos e materiais (Rosa & Trindade, 2020).

Para agilizar o processo, surgem as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) que acompanham todo o processo desde a identificação e mobilização de recursos. Esta equipa “constitui um recurso organizacional específico de

¹ Conferência realizada na Fundação Calouste Gulbekian, nos dias 9 e 10 de maio de 2016, em Lisboa, sobre “Os Direitos Humanos e os Desafios do Século XXI. Globalizar a Dignidade”.

apoio à aprendizagem, tendo em vista uma leitura alargada, integrada e participada de todos os intervenientes no processo educativo” (Pereira et al. 2018, como citado em Rosa & Trindade, 2020, p.40).

As escolas, tal como as estruturas de apoio, encontram-se organizadas para responder e identificar medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, ao longo do percurso escolar do aluno, durante a escolaridade obrigatória. Quando necessário, recorre-se a recursos de saúde, emprego, formação profissional e segurança social, numa perspetiva de mobilização (Rosa & Trindade, 2020).

Uma conclusão que podemos retirar do percurso da Educação Inclusiva em Portugal, é a união entre a educação e a defesa dos direitos humanos, para alcançar a aprendizagem para todos, sem excluir alunos, combatendo a pobreza, o que se traduz como fator de insucesso e exclusão. Durante este percurso, quando vivemos num período de crise, houve retrocessos, o estado adotou políticas mais conservadoras, deixando a democracia de lado. (Benavente, et al., 2015 como citado em Rosa & Trindade, 2020, p. 41)

Em período de crise a sociedade é separada da economia, “traz” como consequência que as pessoas mais afetadas, são as que são mais excluídas da sociedade, reivindicam menos os seus direitos, e permanecem em silêncio. Por outro lado, há pessoas que lutam e reivindicam pelos direitos das pessoas que se mantêm em silêncio, lutam pela coesão social, inclusão, solidariedade (Touraine, 2010, como citado em Rosa & Trindade, 2020).

A inclusão será sempre um processo inacabado, em permanente construção, através da Educação Inclusiva, chegaremos mais perto deste conceito. (Rosa & Trindade, 2020)

Uma das prioridades da ação governativa, do programa do XXI Governo Constitucional foi a aposta numa EI, que agrupa todos os alunos independentemente da sua situação pessoal e social, em que forneçam respostas para que todos os alunos adquiram educação e formação para a sua inclusão a nível escolar e também social. A educação inclusiva defende o direito de cada aluno à sua educação, que vise responder às suas potencialidade, expectativas e necessidades, proporcionando a todos os alunos a sua participação e condições de equidade, contribuindo para a coesão social (Decreto – Lei n.º 54/ 2018 de 6 de julho).

A UNESCO (2009 como citado em Decreto-Lei n.º 54/ 2018 de 6 de julho), define a EI como um processo que pretende responder à diversidade de necessidades dos alunos com o aumento da participação de todos tanto na aprendizagem como na vida em comunidade escolar, o que foi renovado por Portugal com a alteração da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu protocolo, que foi adotado na Assembleia Geral das Nações Unidas, na cidade de Nova Iorque, a 13 de dezembro de 2006, aprovado pela Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de julho, sendo reafirmada na “Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa”, a julho de 2015. O compromisso visa cumprir os objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU.

O eixo central do presente decreto é que as escolas têm que reconhecer a diversidade de alunos, e que a considere como uma mais-valia, adotando modos de lidar com a diferença, adequando estratégias de ensino às características de cada aluno, individualmente, elaborando meios e fornecendo os que já possui para que todos os alunos, sem exceção, consigam aprender e também participar na vida da comunidade educativa. Para cumprir estes objetivos, a escola precisa de apostar na sua autonomia e nos seus recursos humanos, nomeadamente profissionais, passando pelo reforço da intervenção dos docentes de EE, como parte ativa das equipas educativas, para definir

estratégias e acompanhar a diversificação curricular. O governo tem também o objetivo de criar condições para que as escolas elevem os padrões de qualidade das várias ofertas de educação e formação (Decreto – Lei n.º 54/ 2018 de 6 de julho).

Cada escola define como identifica as barreiras à aprendizagem que cada aluno tenta ultrapassar, aposta nas várias estratégias para que as possa ultrapassar, assegurando que todos os alunos tenham acesso ao currículo e às aprendizagens essenciais (Decreto-Lei n.º 54/ 2018 de 6 de julho).

Como opções metodológicas suportadas por este Decreto-Lei podemos observar o desenho universal para a aprendizagem e abordagem multinível no acesso ao currículo. A abordagem mencionada anteriormente, é baseada em currículos flexíveis para as crianças e jovens, valoriza o acompanhamento e monitorização sistemática da sua eficácia. É também valorizado a intervenção dos docentes e encarregados de educação e na atribuição de medidas de aprendizagem e inclusão (abordagem multinível), que difere de acordo com as capacidades e necessidades do aluno, para que o mesmo adquira as competências e aprendizagens essenciais, sempre dando valor às potencialidades e interesses (Decreto-Lei n.º 54/ 2018 de 6 de julho).

Uma diferença que caracteriza este decreto dos anteriores é que já não existe a categorização para intervir, luta-se também para que os alunos atinjam o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, e uma educação de qualidade, ao longo do seu percurso educativo (Decreto – Lei n.º 54/ 2018 de 6 de julho).

Também contribui para a Educação Inclusiva o processo de avaliação de apoio à aprendizagem, considerando aspetos académicos, comportamentais, sociais, emocionais, ambientais do aluno, resultando desse processo a sequência e dinâmica da intervenção (Decreto-Lei n.º 54/ 2018 de 6 de julho).

Valoriza-se a intervenção das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), na implementação e condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, consoante as características e especificidades de cada aluno, tanto no seu acompanhamento, como na monitorização da eficácia da abordagem multinível, envolvendo toda a comunidade educativa, como professores, encarregados de educação dos alunos, de técnicos e também do próprio aluno (Decreto – Lei n.º 54/ 2018 de 6 de julho).

Tem que haver uma reconfiguração da escola, e nas suas estruturas de apoio, para que sejam identificadas as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, durante todo o percurso do aluno, até cumprir a escolaridade obrigatória (Decreto – Lei n.º 54/ 2018 de 6 de julho).

Surge um espaço dinâmico, plural, agregador de recursos humanos e materiais, conduzindo à inclusão, aos saberes, dando valor aos saberes de cada aluno e experiências de cada um, denominado de Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) (Decreto – Lei n.º 54/ 2018 de 6 de julho).

O envolvimento dos encarregados de educação é mais valorizado, e possuem mais direitos e deveres para o seu envolvimento durante todo o processo educativo dos seus educandos (Decreto – Lei n.º 54/ 2018 de 6 de julho).

O decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho, define os princípios e normas para garantir a inclusão, como um processo que tem por objetivo responder à diversidade das necessidades e potencialidades dos seus alunos, com a sua participação nas atividades pedagógicas, e na vida da comunidade educativa. Identifica as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, as áreas curriculares específicas, tal como os recursos específicos necessários de mobilizar para dar resposta a todas as necessidades educativas

de todos os alunos, ao longo do seu percurso até atingir a escolaridade obrigatória, nas várias ofertas de educação e formação. Aplica-se a todas escolas, sem exceção (Decreto – Lei n.º 54/ 2018 de 6 de julho).

Para o nosso estudo, será necessário compreender os termos e definições que surgem com este Decreto – Lei n.º 54/2018 de 6 de julho:

- Acomodações Curriculares - Às medidas de gestão curricular, que dão acesso ao currículo, tal como às atividades de aprendizagem desenvolvidas em contexto sala de aula, através da adaptação e adequação de estratégias, de vários métodos de ensino, uso de várias modalidades e instrumentos de avaliação, remoção de barreiras e reorganização tanto do espaço como do equipamento, dá-se o nome de “acomodações curriculares”, pretendem responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, chegando assim ao sucesso educativo;
- Adaptações curriculares não significativas - Medidas que podem incluir adaptações nos objetivos e conteúdos, com a alteração, adaptação, sequenciação, priorização ou introdução de novos objetivos específicos que permitam atingir as aprendizagens essenciais e os objetivos globais, desenvolvendo assim, competências previstas no perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória;
- Adaptações curriculares significativas - Medidas que visam a alteração de documentos curriculares, introduzindo novas aprendizagens, alterando objetivos globais, ao nível do conhecimento a adquirir e competências a desenvolver, trabalhando a autonomia do aluno, o seu desenvolvimento pessoal e relações interpessoais;
- Áreas curriculares específicas - Destinadas ao treino da visão, sistema braille, mobilidade e orientação, atividades de vida diárias, como da rotina, tecnologias específicas de informação e comunicação;

- **Barreiras à aprendizagem** - Obstáculos à aprendizagem que derivam da natureza física, sensorial, cognitiva, organizacional, logística, socio-emocional, resultantes da interação do aluno com o meio ambiente;
- **Equipa de saúde escolar** - Após a referenciação de crianças e jovens com NSE, esta equipa articula com as equipas de medicina geral e familiar, juntamente com outros serviços de saúde, a escola e a família. É elaborado um plano de saúde individual, articulando os intervenientes referidos anteriormente, apoiando assim a sua implementação, revisão e monitorização. Estas equipas são compostas por profissionais dos agrupamentos de centros de saúde ou unidades locais de saúde (ACES/ULS);
- **Intervenção precoce na infância** - Medidas de apoio integrado, que se centram na criança e na sua família, incluindo ações de reabilitação e prevenção no âmbito da educação, saúde e ação social;
- **Necessidades de saúde especiais (NSE)** - Resultam de problemas de saúde, físicos e/ou cognitivos que prejudiquem o aluno, limitem acentuadamente órgãos ou sistema, implicando a irregularidade na frequência da escola, comprometendo assim o seu processo de aprendizagem, como os alunos que não possuem NSE;
- **Plano Individual de Transição (PIT)** - Desenhado de acordo com os interesses, competências e expectativas do aluno e da sua família, este plano é elaborado três anos antes, da idade limite da escolaridade obrigatória. Tem como principal objetivo facilitar a transição vida pós-escolar. Completa o Programa Educativo Individual (PEI);
- **Plano de saúde individual** - O principal objetivo deste plano é melhorar o processo de aprendizagem do aluno com dificuldades. Concebido pela equipa de saúde escolar, no âmbito do Programa Nacional de Saúde Escolar, para crianças ou

jovens com NSE, integra resultados das avaliações das condições de saúde dos alunos, identificando medidas de saúde que serão implementadas;

- Programa Educativo Individual (PEI) - O presente programa, foi concebido para identificar as medidas de suporte à aprendizagem de cada aluno, permitindo o acesso e participação dos mesmos a contextos inclusivos.

Nos princípios orientadores, inerentes ao artigo 3.º são definidos a educabilidade universal; a equidade; inclusão; personalização; flexibilidade; autodeterminação; envolvimento parental e a interferência mínima (Decreto – Lei n.º 54/ 2018 de 6 de julho).

O documento possui 41.º artigos, no 1.º artigo podemos ler o objeto e âmbito do decreto-lei, no 2.º artigo são apresentadas definições necessárias para compreender o que é adaptado consoante o currículo do aluno com necessidades de saúde; no 3.º artigo os princípios orientadores; no 4.º artigo a participação dos pais ou encarregados de educação; no 5.º artigo as linhas de atuação para a inclusão (Decreto – Lei n.º 54/ 2018 de 6 de julho).

No capítulo II, são referidas as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão; no 6.º artigo são apresentados os objetivos das medidas; no 7.º artigo os níveis das medidas; no 8.º artigo as medidas universais; no 9.º artigo as medidas seletivas; no 10.º artigo as medidas adicionais (Decreto – Lei n.º 54/ 2018 de 6 de julho).

No capítulo III são apresentados os recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão; no artigo 11.º são identificados os recursos específicos; no artigo 12.º é apresentada a EMAEI; no artigo 13.º o centro de apoio à aprendizagem; no 14.º artigo as escolas de referência no domínio da visão; no 15.º artigo as escolas de referência para a educação bilingue; no artigo 16.º as escolas de referência para a intervenção precoce na infância; no artigo 17.º os centros de tecnologias de informação e comunicação; nos artigo

18.º centros de recursos para a inclusão; no artigo 19.º a cooperação e parceria (Decreto – Lei n.º 54/ 2018 de 6 de julho).

No capítulo IV, é apresentada a determinação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão – artigo 20.º o processo de identificação da necessidade de medidas; no artigo 21.º podemos observar tudo o que é relacionado com o relatório técnico – pedagógico; no artigo 22.º a aprovação do relatório técnico-pedagógico; artigo 23.º a identificação da necessidade de frequência de áreas curriculares específicas; artigo 24.º programa educativo individual; artigo 25.º o plano individual de transição; no artigo 26.º está inerente a confidencialidade e proteção de dados (Decreto – Lei n.º 54/ 2018 de 6 de julho).

No capítulo V é apresentado o processo de matrícula, avaliação da aprendizagem, progressão e certificação, nos artigos seguintes são referidos, passo a passo deste processo. Artigo 27.º a matrícula; artigo 28.º adaptações ao processo de avaliação; artigo 29.º a progressão; artigo 30.º a certificação (Decreto – Lei n.º 54/ 2018 de 6 de julho).

No capítulo VI são referidas as disposições transitórias e finais, artigo 31.º regime de transição para alunos com extinta medida currículo específico individual; artigo 32.º o manual de apoio; artigo 33.º acompanhamento, monitorização e avaliação; artigo 34.º criação e extinção de escolas de referência; artigo 35.º constituição das equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva; artigo 36.º acolhimento de valências; artigo 37.º regulamentação; artigo 38.º remissões e referências legais; artigo 39.º Regiões autónomas; artigo 40.º a norma revogatória e por fim, artigo 41.º produção de efeitos (Decreto – Lei n.º 54/ 2018 de 6 de julho).

2. As TIC como meio e recurso na Educação Inclusiva

Nesta seção destacamos o papel das TIC na educação e com particular atenção aos seus potenciais no suporte à aprendizagem no âmbito da educação inclusiva.

Na sociedade atual, podemos observar que a diversidade é vista como uma das suas maiores características, para a escola não ficar para trás e acompanhar esta diversidade, precisam de promover a igualdade de oportunidades educativas, lutar pelo sucesso dos seus alunos e de acordo com as características e diversidades de cada um. Um grande objetivo da Educação inclusiva, é que todos os alunos, sem exceção frequentem a escola e possam aprender juntos, tendo em conta as suas diferenças e sempre que seja possível a sua frequência no ensino. Para que isto aconteça, é necessário que as escolas se adaptem aos diferentes ritmos de aprendizagem dos seus educandos, adequando currículos, adaptando a avaliação e os métodos de ensino, para que o aluno se encontre o mais próximo do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Também as estratégias pedagógicas devem ser adequadas, a utilização de recursos, a cooperação entre agentes da comunidade educativa, assegurando a educação para todos (UNESCO, 1994).

Numa EI, onde impera a heterogeneidade, acaba por se tornar num desafio ao profissionalismo dos agentes educativos, bem como à sua criatividade (Sanchez & Teodoro, 2006, como citado em Gândara, 2013, p.39). Para além disto, o docente deverá promover a diferenciação pedagógica, sempre que necessário, tendo em consideração cada aluno, individualmente (as suas características, interesses, saberes e problemas) (Sanchez, 2005, como citado em Gândara, 2013, p.39).

Para a escola se adaptar à diversidade dos seus alunos, terá que ser aberta à mudança e aceitá-la como um grande desafio, para proporcionar o bem-estar e

aprendizagem a todos os seus alunos, tal como as tecnologias (Delors, 1996, como citado em Gândara, 2013, p. 39).

Como já foi referido, esta aceitação das TIC nas escolas, proporciona a possibilidade dos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão desenvolverem atividades que antes não conseguiam, por falta de recursos.

As principais vantagens das TIC na educação inclusiva são a criação de maiores níveis de autonomia, contribuir para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, torna-se num meio de comunicação e um facilitador de variadas tarefas. Para além destas vantagens traduz-se na única forma de interação para alguns alunos com incapacidades, com o meio envolvente, a forma de ultrapassar barreiras físicas e até sócio emocionais, possibilitam que uma pessoa que não consiga desenhar, ou escrever, consiga fazê-lo, melhora a qualidade de vida destes alunos e das suas famílias, permite reduzir a dependência de algumas pessoas, contribuindo para a sua inclusão em vários contextos (Costa, 2010, como citado em Gândara, 2013, pp. 40 - 41).

Resumindo, as TIC podem ser uma ferramenta muito importante e poderosa na inclusão educativa, permitindo a redução das desigualdades na educação, conjugando com a adaptação dos materiais com métodos de ensino, valorizando sempre as características de todos os alunos.

Para que as TIC sejam utilizadas nos currículos dos alunos, todos os agentes educativos terão que ser envolvidos para proceder à sua implementação, em contexto ensino – aprendizagem. A informação e as TIC, são meios que devem estar em permanente acesso a todos os alunos. (Gândara, 2013)

De acordo com Correia & Martins (2002, como citado em Gândara, 2013), as TIC, são consideradas como uma melhoria na vida destes alunos. Estes dois autores defendem

ainda que há dois grandes objetivos curriculares para os alunos com incapacidades, com a utilização das TIC, que são o aumento da eficácia dos alunos no desempenho das suas atividades pedagógicas, ou do seu quotidiano, bem como o desenvolvimento de capacidades para aceder e controlar tecnologias com um determinado nível de realização.

A integração das TIC em contextos educativos

Estudos realizados nos anos 90, já abordavam a importância da integração do computador no currículo do ensino secundário (Ramos,1997).

Atualmente, esta tendência acentuou-se de forma muito significativa. Podemos comprar produtos vindos de outro país, aprender outros idiomas sem sair da nossa zona de conforto, viajar através de um computador e internet para outros países, conhecer tradições e culturas diferentes da nossa, comunicar mesmo com pessoas que estão fora, e em meio escolar não será diferente. As escolas terão que se adaptar a esta constante mudança que vivemos, e os docentes devem atualizar-se constantemente para manter os seus conhecimentos o mais atuais possíveis. Para isto, terão que repensar nos métodos de ensino, adotar novas estratégias e os modos de interação com os alunos (Gândara, 2013, p. 35).

As tecnologias não vieram substituir o corpo docente nas aulas, trata-se de um instrumento de trabalho que acaba por conferir novas responsabilidades. A formação na área das tecnologias, traduz-se numa mais-valia para todos os docentes e comunidade educativa, que terá de ser adaptada e bem trabalhada (Ponte, 1988, como citado em Gândara, 2013, p. 35).

O docente, para além de colocar à disposição dos alunos as TIC, terá que as dominar e conhecer, para utilizar no desenvolvimento dos seus educandos. Segundo Ponte (1988, como citado em Gândara, 2013, p. 35) “(...) quem não for capaz de utilizar

e compreender minimamente os processos informáticos correrá o risco de estar tão desinserido na sociedade do futuro como um analfabeto que está na sociedade de hoje”. As pessoas que não sabem utilizar e compreender as TIC, nem os processos informáticos, num futuro poderão ser pessoas consideradas analfabetas.

Para além da adaptação escolar às tecnologias, a escola atual, enfrenta o desafio de se adaptar às novas necessidades, atualizando-se tecnologicamente, e reorganizando as suas funções, face às novas necessidades, como também os objetivos sociais. A reflexão acerca dos objetivos educativos, como a sua concretização e avaliação de resultados, e a formação contínua de professores, é fundamental (Ponte, 1988, como citado em Gândara, 2013, pp. 35-36).

Podemos relacionar as TIC com a mudança do modo como se aprende e de quem ensinou, nunca excluindo recursos mais antigos, como os quadros de giz, ou de marcadores, os docentes... (Santos, 2006, como citado em Gândara, 2013, p.36).

As TIC no processo de ensino - aprendizagem tornam-se eficazes, quando são implementadas, considerando o contexto em que os alunos estão inseridos, tanto o contexto escolar, contexto social, tal como a motivação dos professores para frequentar formações na área das TIC e o seu interesse pela implementação das tecnologias nas suas práticas de ensino (Ely, 1997; Crook, 1997; como citado em Henriques, 2010, como citado em Gândara, 2013, p.36).

“Quando integradas, adaptadas e utilizadas em conjugação com outras estratégias são uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos, levando-os à construção do seu próprio conhecimento e tornando mais rico todo o processo de ensino-aprendizagem” (Ely, 1997, como citado em Gândara, 2013, p.36).

Em síntese da citação anterior, podemos concluir que o autor defende o uso das TIC, complementando com outras estratégias pedagógicas, tornando-se assim num benefício para os alunos, para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Para Crook (1997, como citado em Gândara, 2013, p.36) é preciso ir ao encontro do ritmo da aprendizagem dos alunos, tal como no seu conhecimento previamente adquirido, objetivos e capacidades para alcançar o ensino e as aprendizagens mais significativas.

“o ensino e aprendizagem dos alunos são mais significativos se tal processo for realizado no sentido de ir ao encontro do aluno, ou seja, centrado no seu ritmo de aprendizagem e baseado no conhecimento já adquirido, nas capacidades e nos objetivos do aluno” (Crook,1997, como citado em Gândara, 2013, p. 36).

Apesar de compreendermos o que se pretende com as TIC, com o que foi referido anteriormente, é importante referir os seus objetivos educacionais:

- O desenvolvimento do raciocínio;
- Capacidade de resolução de problemas que surjam aos alunos;
- Desenvolvimento do espírito crítico e da criatividade;
- Puder de tomada de decisão;
- Contributo para a aprendizagem.

Com as TIC, conseguimos criar situações mais ricas, diferentes e que estimulem os alunos (Ponte, 1997 como citado em Gândara, 2013, p. 36).

De acordo com o referido anteriormente, há indícios que as TIC vieram revolucionar o ensino, sendo capaz de motivar mais os alunos, contribuir para a sua aprendizagem, resolução de problemas, tomadas de decisão, porém, terão que ser bem utilizadas e de acordo com as especificidades de cada aluno.

É importante que os docentes se interessem por formações na área das TIC para se manterem atualizados, e com conhecimentos na área, de modo a dominar estes recursos. As TIC deverão ser utilizadas em complemento com os recursos de ensino tradicionais, como por exemplo, lápis e caneta (Gândara, 2013).

O uso correto das TIC, permite que os alunos trabalhem de forma autónoma, aprendendo por si próprios e não depender de ninguém para fazer pesquisas, tanto para trabalhos de escola, como para assuntos que sejam necessários de tratar um dia mais tarde (Gândara, 2013).

Nos alunos com medidas de Suporte à aprendizagem e inclusão, este recurso também se traduz numa mais-valia, visto que a pessoa com deficiência, neste caso os alunos, conseguem desempenhar com maior eficácia algumas tarefas, que antes de utilizarem as tecnologias, não conseguiam, pois, estas tecnologias aumentam as suas possibilidades nas áreas em que a pessoa se encontra afetada. No caso das crianças, algumas, apenas conseguem realizar uma dada tarefa, como as outras crianças, recorrendo a um computador, o que antes não era possível, hoje em dia faz parte do nosso quotidiano. Tal como as TIC, as tecnologias assistivas ajudam estes alunos, pois, são tecnologias adaptadas a cada aluno, e à sua deficiência. Fazem parte destas tecnologias assistivas, tecnologias para a parte motora, intelectual e até arquitetónicas (Gândara, 2013, pp. 37 - 38).

Em resumo, como vimos até aqui, as tecnologias traduzem-se num apoio para todas as pessoas com limitações, intelectuais e físicas, permitindo assim, o seu acesso à informação, como todas as outras pessoas.

Evolução da integração das TIC no ensino em Portugal

A sociedade da informação e do conhecimento tem tido um contributo valioso para a sua construção, o uso das TIC. O uso das TIC proporciona o desenvolvimento do saber, saber pesquisar, aprender, interpretar, e utilizar novas fontes de informação. Na área da educação, o uso das TIC prende-se com o objetivo da partilha de conhecimentos com os alunos, para que os mesmos adquiram conhecimentos, dominem as TIC, para atingirem as aprendizagens fundamentais ao seu desenvolvimento, adquirindo competências para a participação ativa na sociedade (Duarte et al., 2002, como citado em Gândara, 2013, p. 33).

Com os novos avanços tecnológicos, o ramo da educação tem que se adaptar à nova mudança, ao novo desenvolvimento tecnológico, os docentes precisam de se envolver nesta dinâmica de mudança para ajudar os seus alunos e adaptar a sua prática de ensino às novas tecnologias. Esta inovação, e integração das TIC na nossa sociedade exige uma contínua consolidação e atualização da sociedade, para que mantenham os seus conhecimentos atualizados e em permanente mudança.

“A Sociedade da Informação exige uma contínua consolidação e atualização dos conhecimentos dos cidadãos. O conceito de educação ao longo da vida deve ser encarado como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes, aptidões e da sua capacidade de discernir e agir. A escola desempenha um papel fundamental em todo o processo de formação de cidadãos aptos para a sociedade da informação e deverá ser um dos principais focos de intervenção para se garantir

um caminho seguro e sólido para o futuro” (MSI, 1997, como citado em Gândara, 2013, p. 33).

O projeto pioneiro em Portugal sobre as TIC, foi o projeto Minerva (“Meios informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização”), desenvolvido entre 1985 e 1994, apresentava propostas para introduzir as TIC no ensino básico e ensino secundário. O seu objetivo principal delineado é promover a introdução das TIC no ensino básico e secundário em Portugal, como referido anteriormente. O projeto assumia como estratégias: colocar ao dispor, o equipamento e software nas escolas; fornecer formação sobre as TIC, de modo a apoiar os docentes para a sua prática e utilização das TIC; a promoção da realização de encontros, seminários e conferências; produzir materiais e elaborar publicações, como atividades de desenvolvimento curricular (Gândara, 2013, p. 33).

Foi elaborado também o Livro Verde ou “Missão para a sociedade da Informação” (MSI), e surgiram dois novos projetos: o programa Nónio – Século XXI e o Programa Internet na Escola (PIE) na década de 90, mais recentemente foi implementado o Plano Tecnológico da Educação (PTE). Em seguida, iremos apresentar os projetos implementados na área das TIC e os seus princípios: Nónio - projeto elaborado no âmbito do uso das TIC, aplicação e desenvolvimento das TIC, em vários locais do país, com creditações de ações de formação, projetos na área da pedagogia tecnológica, financiamento de projetos educativos no ensino básico e secundário, através de concursos a nível nacional; formação para o uso das TIC, por parte dos docentes; desenvolvimento de software educativo; divulgação de experiências nacionais e internacionais, difundindo informação e cooperando a nível internacional (Santos, 2005, como citado em Gândara, 2013, p.34); Programa Internet na Escola - fornecer computadores com internet, às escolas de ensino público e privado, e associações. Posteriormente foi criado a equipa de

computadores, rede e internet nas Escolas, que tinha como principal função: desenvolver iniciativas no domínio do uso dos computadores, redes e internet nas escolas para “transformar” os processos de ensino- aprendizagem (Gândara, 2013, p. 34); Plano Tecnológico da Educação - o plano tecnológico da Educação procura “(...) colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados em matéria de modernização tecnológica das escolas até 2010.”²

Procura também “A melhoria do ensino e dos resultados escolares dos alunos; A igualdade de oportunidades no acesso aos equipamentos tecnológicos; A modernização das escolas, possibilitando que estabelecimentos de ensino funcionem em rede e que os professores trabalhem de forma colaborativa” (Ribeiro et al., 2010, como citado em Gândara, 2013, p.34).

² Informação retirada de: <https://www.dgeec.mec.pt/np4/243.html>

Capítulo III - Metodologia

Nesta seção apresentamos e justificamos o desenho da investigação adotado, fornecemos informação detalhada quanto à amostra produtora dos dados, descrevemos os instrumentos de recolha de dados e apresentamos o modelo de análise de dados adotado.

Desenho da investigação

A metodologia de investigação adotada enquadra-se no paradigma qualitativo (Fraenkel, et al. 1932) e, tem como referência fundamental o interpretativismo, ligado às ciências sociais. Esta perspetiva valoriza uma visão da ciência é baseada num profundo humanismo na relação do/a investigador com o objeto de estudo, afastando-se de uma visão positivista da ciência, procurando centrar o seu labor numa realidade complexa e subjetiva construída, assegurando a descrição/interpretação dos fenómenos através da, compreensão da experiência humana, intersubjetividade e atribuição de significados. É um estudo interpretativo, porque a sua questão é de foco substantivo e intenção e a narrativa construída tem origem na interpretação de uma realidade que não é alheia nem distante da investigadora (Bogdan & Biklen, 1995, como citado em Orey, 2008, p. 227).

A sua abordagem é qualitativa, os fenómenos acontecem de forma natural, não são controlados, são tratados conceitos/significados, baseia-se na descrição, interpretação, parte do geral para a teoria, utiliza dados não métricos e a lógica de descoberta (Bogdan & Biklen, 1995, como citado em Orey, 2008, p. 227)

Estudo de caso

A metodologia adotada foi o estudo de caso e que corresponde a uma turma de alunos de uma escola de ensino secundário, incluindo os respetivos professores e responsáveis diretos ou indiretos e com a particularidade da turma incluir alunos que

beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. Esta metodologia justifica-se considerando a natureza do problema sob investigação e a escala em que foi possível desenvolver a investigação. Um estudo de caso, recorde-se, centra-se na particularidade e na complexidade de um único caso que deriva de métodos de investigação naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenológicos e biográficos (Stake, 2009). Para além destas características um estudo de caso justifica-se sempre que haja indícios das vantagens de um “caso de estudo”. Contudo, dada a quase inexistência de estudos anteriores sobre a problemática escolhida nesta investigação, qualquer “caso” seria pertinente para a produção de novo conhecimento no âmbito da educação inclusiva.

O estudo de caso revestiu-se de um interesse especial e o/a investigador/a procurou o pormenor da compreensão das singularidades de cada caso bem como a interação com os contextos; o/a investigador/a não controla qualquer fenómeno, um dos objetivos é responder a questões do tipo como e porquê, procurando a descrição do fenómeno (Stake, 2009).

O caso pode ser um indivíduo, uma personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou até uma nação. Nesta investigação, o caso é uma turma de uma escola secundária, ou seja, trata-se de uma entidade que será observada pela investigadora e que não será modificada nem controlada, procura o detalhe, através de processos de recolha de dados como entrevistas estruturadas e/ou formulários, e análise de documentos necessários para a investigação, partimos do geral para a teoria, da educação inclusiva, para um agrupamento, um caso particular. É uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras, do fenómeno e contexto não são bem definidas (Yin, 1994, como citado em Coutinho, 2011).

Nesta modalidade, procura-se saber “como?” e o “porquê”, sobre acontecimentos atuais, em que o investigador tem pouco ou nenhum controle. (Yin, 1994, citado por Coutinho, 2011).

Brewer e Hunter (1989, como citado em Punch, 1996, como citado em Coutinho, 2011), defendem seis categorias de “caso”, possíveis de serem estudados, na investigação em Ciências Sociais e Humanas: indivíduos, os seus atributos, ações e interações, atos de comportamento, ambientes, incidentes e acontecimentos, e coletividades.

As suas características essenciais são: o particularístico, esta modalidade foca-se numa situação, acontecimento, programas, ou um fenómeno particular; é a modalidade adequada para problemas práticos, para o estudo de questões ou situações difíceis do dia a dia; é descritivo, o seu produto final é uma descrição densa e completa do fenómeno do estudo (Tavares, 2017).

Os estudos de caso incluem muitas variáveis, utilizam a prosa e técnicas literárias para a descrição e evidenciar imagens e analisar situações. É apresentada documentação sobre os acontecimentos, amostras, citações; é indutivo por se basear no raciocínio indutivo (Tavares, 2017).

Através da análise de dados surgem conceitos, hipóteses, enraizados no próprio contexto.; é heurístico por esclarecer a compreensão de um fenómeno de estudo, e poder proporcionar a descoberta de um novo significado; a descoberta de novas compreensões, relações e conceitos, para além de hipóteses pré-determinadas, podem revelar-se relações e variáveis anteriormente desconhecidas (Tavares, 2017).

O estudo de caso único caracteriza-se por ser histórico, ocupando-se da evolução de uma instituição; observacional, tem por base a observação participante, sendo a principal técnica de recolha de dados; a biografia, que utiliza a entrevista intensiva a uma

pessoa, produzindo uma narração na primeira pessoa; comunitário, dedica-se ao estudo da comunidade; situacional, um acontecimento na perspetiva da pessoa, dos participantes e micro etnografia, pequenas unidades ou atividades numa organização (Tavares, 2017).

O estudo de caso múltiplo, tem como modalidade a indução analítica, procura desenvolver conceitos abstratos, em oposição a explicações representativas de um contexto mais geral; é uma comparação constante, tem como objetivo gerar a teoria contrastando proposições extraídas num contexto diferente (Coutinho, 2011).

Nesta investigação em concreto, trata-se de um estudo de caso instrumental coletivo. O estudo de caso instrumental, visa alcançar algo mais do que apenas compreender um dado caso. O estudo de caso coletivo, acontece quando pretendemos estudar mais do que um aluno, ou professor, por exemplo. Deverá existir coordenação entre os estudos individuais (Stake, 2009).

Foi adotada uma metodologia de estudo de caso, como uma primeira aproximação à investigação sobre as práticas de educação inclusiva nas escolas em Portugal, considerando a escassez de estudos sobre este problema.

O plano de investigação inicial era bem mais aprofundado, em termos de dimensões a investigar, e também mais abrangente. Teríamos considerado também outros autores na investigação. O estudo realizado em contexto pandémico, traduziu-se na impossibilidade de envolver outros agentes como as suas famílias e os próprios alunos.

Caracterização da amostra produtora de dados

Neste enquadramento, as principais fontes de informação, desta investigação, são os docentes de ensino regular da turma em estudo; a diretora de turma; o diretor de curso; a delegada de turma; o docente de TIC; a responsável pela EMAEI; docente de EE da turma, e a diretora da escola.

No nosso estudo focamo-nos apenas numa vertente de um curso profissional, cinco alunas possuem medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, medidas da abordagem multinível, medidas seletivas com adaptações curriculares não significativas nas disciplinas da área do português e da matemática, com acomodações curriculares nas restantes disciplinas. Foram também aplicadas medidas universais – diferenciação pedagógica e acomodações curriculares, na disciplina de inglês.

Para aplicar as entrevistas semiestruturadas, entrevistámos docentes cuja sua área base de formação é biologia, história, espanhol, educação física, TIC, EE, matemática e também a delegada de turma. As suas habilitações literárias variam entre licenciatura, mestrado e doutoramento, no caso da delegada de turma, o nono ano. Os anos de serviço que possuem vão desde os dez anos de serviço aos trinta e cinco anos. Os entrevistados são seis do sexo feminino, e quatro do sexo masculino.

Instrumentação

Para esta investigação, foi adotada a entrevista semiestruturada e a análise documental como métodos de recolha de dados. Inicialmente iríamos utilizar também a observação naturalística, *in-situ*, porém, em contexto pandémico, não houve a possibilidade de deslocação ao agrupamento, para este tipo de recolha de dados. Recorremos às entrevistas semiestruturadas, e à análise documental, selecionando excertos de atas, fornecidas pela diretora da turma em estudo, de reuniões onde são

sugeridas medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, onde constam os alunos da turma em estudo que possuem medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, o que está a ser implementado e os apoios que a escola fornece a estes alunos.

A entrevista semiestruturada é um instrumento de recolha de dados, em que o investigador percebe como os sujeitos interpretam as suas vivências e experiências. Através da recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, o investigador percebe “intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, como citado em Tavares, 2017, p. 43).

As entrevistas semiestruturadas, têm o objetivo de descrever, através da escuta ativa, as experiências e vivências que o entrevistado nos relata. As entrevistas semiestruturadas, seguem um guião aberto, que embora sejam formuladas questões, no decorrer da entrevista podemos colocar mais alguma que seja pertinente e importante para o nosso estudo. A importância das entrevistas é escutar o entrevistado, tirar notas, e focar no mais importante, poderá ser necessário a gravação da conversa, o que será realizado com o consentimento explícito da pessoa (Stake, 2011).

No caso das nossas entrevistas, como referido anteriormente, foram realizadas através da plataforma “ZOOM”, um serviço de conferência remota que proporciona aos seus utilizadores o serviço de videoconferência, reuniões online, conversas e colaboração móvel.³

Apesar de conseguirmos juntar todos os entrevistados numa reunião apenas, optámos por realizar as entrevistas individualmente, com os guiões adaptados a cada entrevistado, dependendo da sua função e das disciplinas que lecionam à turma em estudo.

³ Informação retirada de: https://pt.wikipedia.org/wiki/Zoom_Video_Communications

A análise documental, será utilizada para analisar o que o investigador não poderá observar diretamente, selecionando os documentos que pretender analisar, mais importantes para a sua investigação, tal como os excertos de atas de reuniões que tivemos acesso, mencionada acima, para compreender como estão a ser implementadas, monitorizadas e avaliadas as medidas das alunas da turma em estudo (Stake, 2009)⁴.

Na etapa da análise e interpretação qualitativa dos dados, realiza-se a atribuição de significado aos dados organizados fase anterior. A atribuição de significados passa pela extração de significados a partir da apresentação – síntese dos dados. “evidenciando-se «ocorrências regulares, esquemas, explicações, configurações possíveis, tendências causais e proposições” (Freixo, 2009, p.153).

Van der Maren (como citado em Freixo, 2009, p.153), apresenta dois princípios fundamentais para uma interpretação conseguida, depois dos dados organizados: 1.º o investigador deverá respeitar os dados que recolheu, ajustando a interpretação dos resultados.

⁴*Um outro método que inicialmente estava previsto ser utilizado, seria a observação, o que não foi possível devido à pandemia COVID19, que vivenciamos desde o início de 2020, e que ainda se encontra em curso no ano de 2021. No presente ano, foi decretado o segundo confinamento, o que dificultou a nossa recolha de dados, e impediu-nos de cumprir algumas tarefas que tínhamos planeado, como fazer visitas à escola e efetuar as entrevistas pessoalmente aos docentes e à delegada de turma. A observação neste trabalho, iria conduzir a um processo deliberado e sistemático, guiado por uma questão que tem como objetivo ser avaliada e explicada. A observação participante, designa o problema, identifica os sujeitos e parte para a observação, para responder ao problema que identificámos. São necessárias observações pertinentes do que estamos a estudar, as observações conduzem o investigador a uma maior compreensão do caso (Stake, 2009). Embora não tivesse sido possível recorrer à observação naturalística, este método de recolha de dados, trata-se de um método em que o investigador não controla os acontecimentos, o investigador dirige-se diretamente para o local, onde a situação ocorre e descreve o que acontece, sem interferir, esperando que o que vamos observar num determinado período de tempo, seja igual aos outros dias em que não estamos presentes, para maior viabilidade dos factos. (Stake, 2011). Apenas conseguimos observar as reações dos docentes e da delegada de turma durante a entrevista, o que nos permite completar a mesma. São recursos que se interligam, e podemos constatar o que nos foi descrito na entrevista.*

Deverá respeitar também os limites e exigências contidos nos resultados, sem dar opinião, concordar ou eliminar o que incomoda, tanto do investigador como da pessoa que “encomendou” o estudo; em 2.º lugar, é essencial, manter correspondência dos planos, não introduzindo, nem desviando o que favoreça o intérprete, relativamente à evidência dos dados ou da inteligência, tanto dos seus informadores, como dos leitores (Freixo, 2009. p.153).

Para tirar conclusões é importante, a organização de dados, para tal há estratégias a implementar, tais como: enumerar de modo a descobrir a ocorrência de elementos numa dada situação; investigar se existem configurações de modo a sobressair os elementos que se conjugam; recorrer ao uso de metáforas, integrando vários elementos; fracionar variáveis para existir uma diferenciação no interior destas; abstrair para analisar coisas e relações numa perspectiva global e estabelecer também uma ligação lógica, para unificar a compreensão dos dados, construindo um encadeamento lógico de evidências; estabelecendo coerência conceptual/teórica (Freixo, 2008, p.154).

Entrevista semiestruturada

O método de recolha de dados utilizado no estudo, é a entrevista semiestruturada e a análise documental, como referido.

De acordo com Freixo (2008, p.191), a entrevista é uma técnica que estabelece o relacionamento estreito entre o entrevistador e o entrevistado. A palavra “entrevista”, pode desconstruir-se em duas “entre” e “vista”, “vista” é o ato de ver, querer descobrir algo, ter preocupação em ver algo e o prefixo da palavra “entre” pode relacionar-se com lugar ou estado, no espaço de separação entre duas pessoas ou duas coisas.

Existem três tipos de entrevistas, as estruturadas, seguidas por um guião elaborado, com um “x” número de perguntas, sem que o entrevistador coloque mais

alguma no decorrer da entrevista; as entrevistas semiestruturadas, o entrevistador segue um guião, porém pode colocar questões quando oportuno, para tornar a entrevista mais rica, e completa, pode também trocar a ordem das questões. Por fim, a entrevista não estruturada, o investigador não possui qualquer guião elaborado à priori, e ao longo da conversa, recolhe dados que possibilitam e poderá utilizar na análise qualitativa, aspetos mais relevantes de um problema de investigação (Freixo, 2008, p.192).

No estudo “Práticas de Educação Inclusiva e o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação, no suporte aos alunos. Um estudo de caso numa turma de ensino secundário, num agrupamento de escolas no Alentejo”, optou-se pela entrevista não estruturada focalizada ou semiestruturada, pois, existe um roteiro ou guião de tópicos que conduzem a entrevista, e sempre que necessário, o investigador pode colocar novas questões, dentro do tema a ser investigado.

Marconi e Lakatos (como citado em Freixo, 2008, p.192), defendem que esta técnica apresenta como vantagens: o uso ilimitado da população, tanto podem entrar no estudo analfabetos, como alfabetizados; existe a possibilidade do investigador, reformular sempre que necessário questões, ou esclarecer dúvidas que surjam; possibilita o registo de reações e gestos do entrevistado, através da observação; podem ser retiradas informações adicionais relevantes que não se encontram em fontes documentais; os dados podem ser quantificados e submetidos a tratamento estatístico; conseguimos informações mais precisas, possibilitando a confirmação e/ou discordâncias.

Como limitações podemos definir a dificuldade de expressão e comunicação, tanto do entrevistador como do entrevistado; o entrevistado pode não compreender alguma questão, e interpretar mal a questão; pode haver influência na forma como as respostas são dadas, por causa de fatores externos à entrevista, como o aspeto físico do

entrevistador, atitudes do mesmo, ideias, opiniões de forma inconsciente ou consciente ; disposição do entrevistado de facultar informações necessárias; o receio da sua identidade ser revelada, pode fazer retenção de dados importantes; acaba por ocupar muito tempo e é difícil de realizar (Freixo, 2008, p.193).

Para a realização da entrevista, teremos que considerar cinco passos, muito importantes: planeamento da entrevista (onde o objetivo deverá ser alcançado); conhecimento prévio do entrevistado (conhecer o seu grau de familiaridade com o assunto); oportunidade da entrevista (marcar com antecedência a hora e o local, para a sua realização); condições favoráveis (conceder e garantir sigilo ao entrevistado); por fim, a preparação específica (organizando um guião com as questões mais relevantes e essenciais) (Freixo, 2008, pp.193-194).

Face ao exposto, para aplicar as nossas entrevistas semiestruturadas, como referimos anteriormente, entrevistámos docentes (depois do planeamento da entrevista) de diversas áreas.

Todos os docentes tinham conhecimento da área da Educação Inclusiva. Decidimos marcar as entrevistas de acordo com a disponibilidade de cada docente, a duração de cada entrevista, teve entre vinte a sessenta minutos. Ocorreram durante o mês de março a maio, todas realizadas online, devido à pandemia COVID19. A entrevista foi realizada aos docentes, diretora da escola, diretora de turma, diretor de curso, delegada de turma, representante da EMAEI e docente de Educação Especial da turma e ao professor de TIC, como já foi referido. As entrevistas decorreram ao longo da semana, de segunda a sábado, pela ordem de disponibilidade dos entrevistados. No e-mail enviado aos entrevistados, para podermos realizar as entrevistas, esclarecemos que as entrevistas seriam online, através da plataforma “ZOOM” e gravadas com o seu consentimento. No início de cada

entrevista, demos a conhecer o nosso dever de sigilo, os objetivos do estudo, e da entrevista.

Elaborámos um guião de entrevista de acordo com o entrevistado, as matérias que leciona e o grau de escolaridade, no caso do guião para a delegada de turma, as perguntas eram mais acessíveis à sua idade, e habilitações.

Em todos os guiões que desenvolvemos, realizámos questões pertinentes ao tema, e que fossem de encontro com o nosso objetivo geral e as nossas perguntas de investigação já referidas. Baseamo-nos no Decreto – Lei n.º 54/2018 para realizar as questões, utilizando conceitos explanados na legislação em vigor. Os guiões de entrevista, foram submetidos a validação, por dois docentes do curso de EE, domínio cognitivo e motor. Foram feitas as seguintes sugestões para melhorar os guiões: perguntar apenas o necessário, realizar perguntas acessíveis, e mudar alguns termos que foram utilizados.

Para designarmos os entrevistados, criámos a seguinte ordem de entrevistas, iniciando-se no entrevistado um (E1) e terminando na entrevistada dez (E10).

E1- Diretor de curso; E2- Prof. De Ensino Regular; E3 – Prof. De Ensino Regular; E4- Prof. De Ensino Regular; E5- Diretora de Turma; E6- Docente de Educação Especial; E7- Responsável pela EMAEI; E8- Docente de TIC; E9- Diretora do Agrupamento; E10- Delegada de Turma.

Foram elaborados vários guiões de entrevista: um guião para a diretora da escola (Apêndice A), um guião para docentes de ensino regular (Apêndice A), para o diretor de curso (Apêndice A); um para a docente de EE da turma e para a responsável da EMAEI (Apêndice B); um para o docente de TIC (Apêndice D), e por fim para a delegada de turma (Apêndice F).

Para que a delegada de turma, responder à entrevista, elaborámos uma autorização, para que o seu encarregado de educação, autorizasse a entrevista, pois, neste caso, a aluna era menor de idade.

Para além das entrevistas, recorreremos também à análise dos excertos de atas de reuniões, sobre as tomadas de decisão, da abordagem multinível. Abordaram também as dificuldades que notam nos alunos, e sugerem novas estratégias que poderão vir a adotar em prol da aprendizagem dos alunos. Nos excertos das atas que nos forneceram para a análise documental, participaram quinze docentes, dez professoras e cinco professores dos dois cursos, a turma é mista e engloba os alunos de dois cursos diferentes, nas disciplinas lecionadas em comum.

Análise de dados

Esta seção descreve os procedimentos de análise adotados em função da natureza qualitativa dos dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas realizadas aos informantes-chave.

Estudos como o nosso, de análise qualitativa, tomam em consideração a presença ou ausência de um conjunto de características de conteúdo, num dado fragmento de mensagem. Ao longo dos anos foi-se aperfeiçoando a análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977), o grau de exigência de objetividade, ligado à análise de conteúdo, tornou-se menos rígido, e concluiu-se que o seu objetivo primordial, seria a inferência. A inferência, realiza-se através de indicadores de frequência, ou com indicadores combinados. Após a análise dos resultados da análise, podemos voltar às causas, ou até mesmo descer até aos efeitos das características das comunicações (Bardin, 1977, p. 23).

A análise de conteúdo de comunicações, requer um trabalho exaustivo com as suas divisões, cálculos e também aperfeiçoamentos. A análise de conteúdo, utiliza-se quando queremos ver mais, para além da comunicação que temos disponível, pretende-se compreender para além dos significados imediatos (Bardin, 1977).

Segundo Bardin (1977, p.30) os métodos de análise de conteúdo correspondem a dois grandes objetivos, primeiro à “superação da incerteza”, ou seja, o que eu estou a ler na mensagem, estará lá efetivamente e poderá ser partilhada com os demais, mesmo sendo uma interpretação a nível pessoal? E o “enriquecimento da leitura”, a leitura atenta poderia aumentar a produtividade, tal como a pertinência?

“Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos a priori que não possuíamos a compreensão.” Bardin (1977, p. 31)

Esta análise de conteúdo de mensagens, podemos afirmar, que irá ser pertinente na medida em que enriquece a tentativa exploratória, “ver no que dá”, aumenta a nossa vontade pela descoberta, o querer saber mais (função heurística). Também serve de prova, formulando hipóteses como questões, apelando ao método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou infirmação (Bardin, 1977).

As duas funções interagem entre si, reforçam uma à outra, por exemplo se o analista recorrer a uma análise aplicando o método tentativa e erro, pode fazer surgir hipóteses servindo de guias, que irão levar o analista a elaborar técnicas mais adequadas à sua verificação. A análise de conteúdo trata-se de um método muito empírico, dependendo do tipo de comunicação e da interpretação que pretendemos com o objetivo. É um conjunto de técnicas de análises das comunicações. Não o podemos definir como

um único instrumento marcado por disparidades de formas e adaptável a um campo de aplicação bastante vasto, como as comunicações. Qualquer comunicação que seja, o veículo de transmissão de significados se um emissor para um recetor controlado ou não, por este, deveria ser decifrado pelo uso de técnicas de análise de conteúdo (Bardin, 1977, p. 33 e 34).

O primeiro passo para analisar de maneira exaustiva os domínios de aplicação da técnica da análise de conteúdo, é a sistematização do conjunto dos tipos de comunicações, de acordo com o critério da quantidade de pessoas implicadas na comunicação, e, segundo critério, a natureza do código e suporte na mensagem (Bardin, 1977).

Quando utilizados estes dois critérios, podemos recorrer a uma classificação num quadro de dupla entrada (Bardin, 1977, p. 35). Podemos também afirmar ser a análise dos “significados”, como por exemplo a análise do tema e a análise dos “significantes”, os procedimentos.

É defendido também a fragmentação da comunicação, para tornar a análise válida. Deverão responder a regras como a homogeneidade; exaustão (esgotar todo o texto); exclusividade (um conteúdo não se pode repetir em categorias diferentes); objetividade (codificadores diferentes que deverão chegar a resultados iguais e por fim, a adequação e pertinência (adaptadas tanto ao conteúdo como ao objetivo) (Bardin, 1977, p. 38).

É também definido como o método das categorias, o que permite a classificação de elementos de significado que constituem a mensagem, tudo depende também dos critérios de classificação, do que se procura ou do que esperamos encontrar (Bardin, 1977, p. 39).

Para fazermos a análise de conteúdo, recorreremos ao “Nvivo”, nas imagens abaixo, a autora demonstra os passos que deu ao trabalhar no “Nvivo”. O primeiro passo

a dar foi a discriminação dos atributos, como sexo, idade, habilitações literárias. De seguida, criámos as categorias necessárias para posteriormente, agrupar as unidades de análise, e colocá-las em cada categoria e subcategoria elaboradas. O “Nvivo”, permite que o utilizador destaque as unidades de análise, para que sejam facilmente identificadas. No passo de consulta de resultados, o “Nvivo” oferece várias alternativas para os consultar, nós optamos pelos critérios da tabela de referência cruzada, o que nos permitiu consultar todas as categorias, e o género dos entrevistadores.

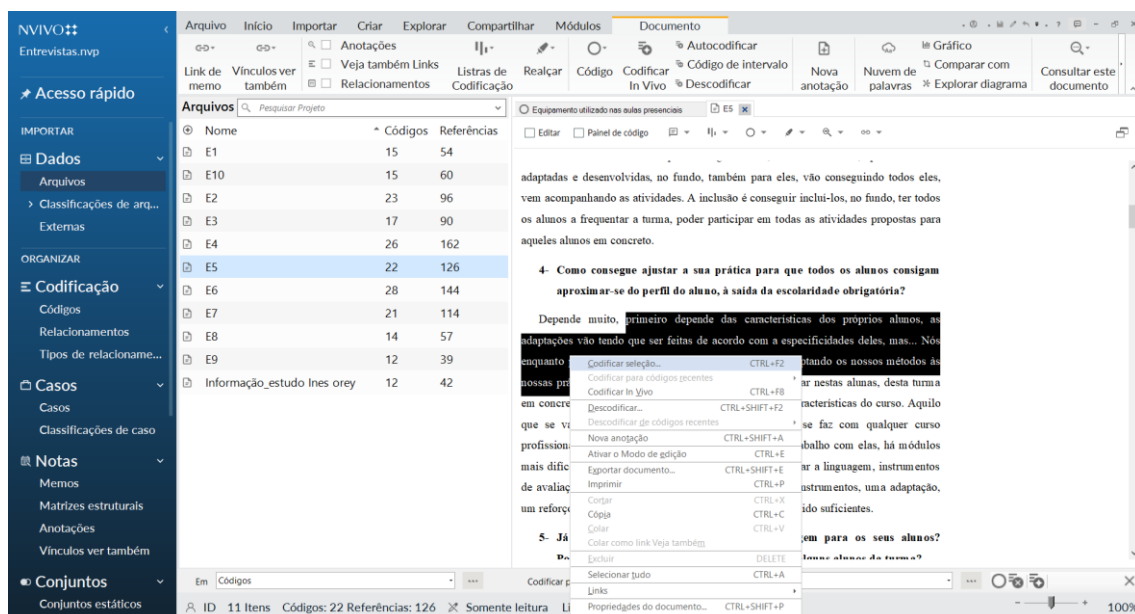


Figura 1 - "Nvivo" - Seleção do entrevistado e destaque da unidade de análise

Como referido anteriormente, na primeira imagem podemos observar como se selecionavam as unidades de análise, para introduzir nos códigos (categorias ou subcategorias).

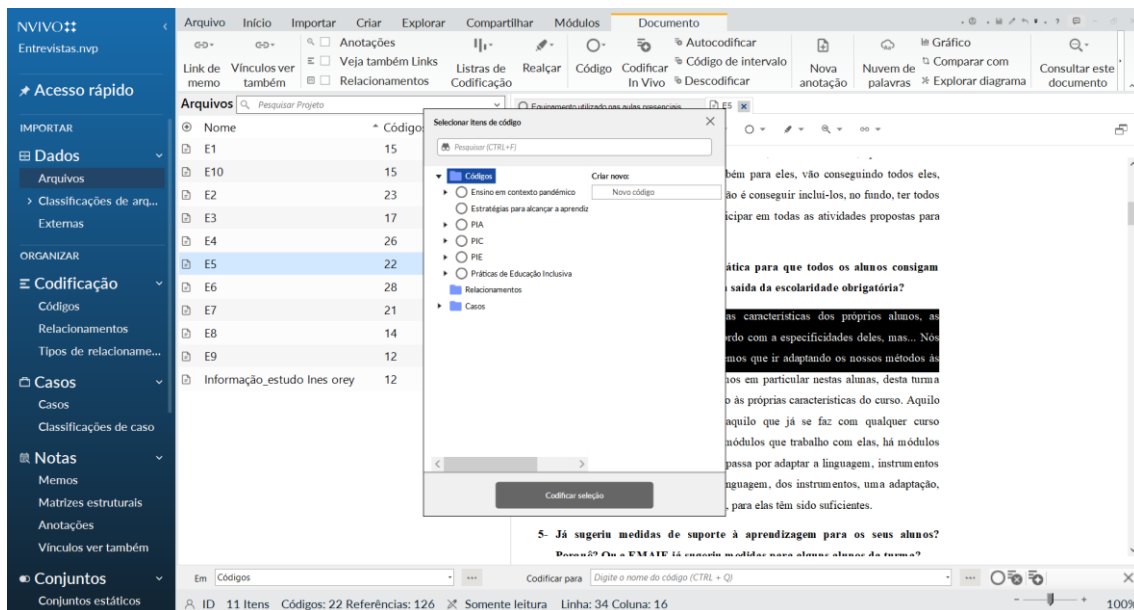


Figura 2- "Nvivo" Codificação

Depois de selecionada a unidade de análise, atribuímos a categoria que melhor se adequava no final destacamos a amarelo para ser mais fácil de consultar nos resultados o que estava em cada categoria ou subcategoria.

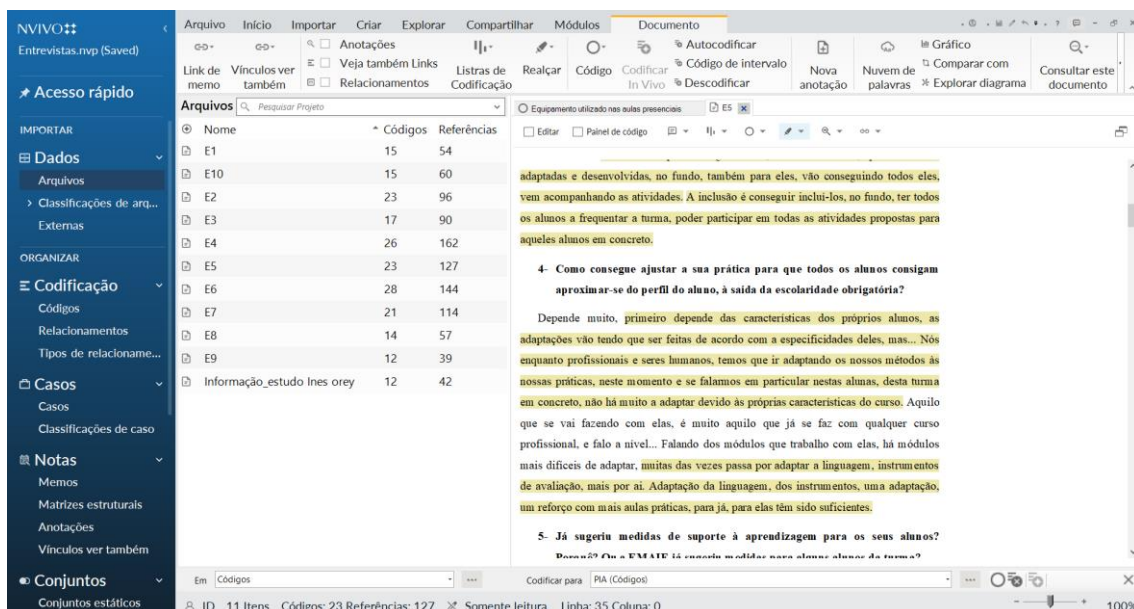


Figura 3 - "Nvivo" Unidades de análise

Voltando à inferência esta traduz-se na intenção da análise de conteúdo, sobre os conhecimentos relativos às condições de produção, a inferência recorre tanto a indicadores quantitativos como qualitativos (Bardin, 1977).

Sendo a primeira etapa a descrição, a interpretação a última, a inferência é o processo intermédio que interliga e permite a passagem, explícita e controlada, de uma à outra. As inferências respondem a dois tipos de problemas “o que levou a determinado enunciado?” (respeitante às causas) e “quais as consequências que determinado enunciado vai provavelmente provocar?” (respeitante aos possíveis efeitos das mensagens transmitidas e captadas) (Bardin, 1977, p. 41).

Segundo Bardin (1977, p.44) podemos definir resumidamente o termo de análise de conteúdo como “Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ receção (variáveis inferidas) destas mensagens.”.

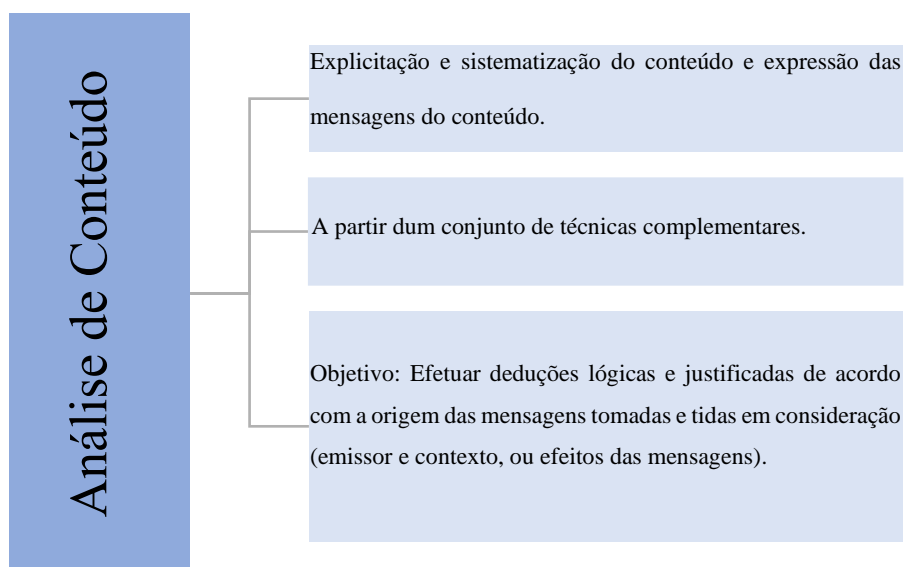


Figura 4 - Elaboração própria, com base na obra de Bardin (1977, p. 44)

A análise de conteúdo apresenta as seguintes etapas de acordo com Moraes (1999):

Primeira Etapa da análise de conteúdo:

- Identificar o objetivo da análise de conteúdo:

A primeira etapa da análise de conteúdo, consiste na identificação do objetivo da análise de conteúdo. Identificar as percepções/ representações dos docentes, relativamente ao desenho, implementação, monitorização e avaliação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão e qual o papel das TIC no suporte aos alunos, no quadro da implementação de medidas, bem como nas atividades online e presenciais.

- Selecionar documentos para analisar:

Os documentos a selecionar e a analisar são as entrevistas semiestruturadas e excertos de atas do Conselho de turma.

- Identificar as diferentes amostras de informação a serem analisadas. Os documentos recolhidos, devem ser representativos e pertinentes aos objetivos da análise.

Segunda Etapa –Definição da unidade de análise:

- Identificar as unidades de análise, consoante o objetivo da análise de conteúdo:

A unidade de análise, tendo em conta o objetivo da análise de conteúdo, que agrupa a EI, e as TIC, serão todos os parágrafos das entrevistas realizadas, a fim de selecionar a informação que nos parece mais relevante para realizar a próxima etapa, a categorização. Mais concretamente, o que será analisado em cada parágrafo, será tudo o

que estiver relacionado com a Educação Inclusiva, e as TIC como meio de aprendizagem para os alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.

Terceira Etapa - Categorização:

- Esta etapa consiste em agrupar dados considerando a parte comum entre eles.

Esta operação, traduz-se numa redução de dados, as categorias representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, no presente estudo, com base nas entrevistas, destacando os seus aspetos mais importantes. É a fase mais criativa da análise de conteúdo, a definição das categorias. Estas devem ser válidas, exaustivas e homogéneas. A classificação de qualquer elemento do conteúdo deve ser mutuamente exclusiva (Moraes, 1999).

A classificação deve ser exigente. O objetivo básico da análise de conteúdo é produzir uma redução dos dados de uma comunicação, que exige um número reduzido de categorias. As categorias necessitam de ser válidas, pertinentes ou adequadas. A validade exige que as categorias definidas sejam significativas e úteis em termos de trabalho proposto, a sua problemática, os seus objetivos e a sua fundamentação teórica. Segundo critério: exaustividade – significa que deve possibilitar a categorização de todo o conteúdo significativo definido segundo os objetivos de análise. Cada conjunto de categorias deverá ser exaustivo para possibilitar a inclusão de todas as unidades de análises. O critério da homogeneidade – significa que se pode afirmar que todo o conjunto é estruturado numa única dimensão de análise (Moraes, 1999).

Caso haja mais níveis de análise, o critério acima deverá constar em todos os níveis. Critério de exclusividade – um mesmo dado, não pode ser incluído em mais do que uma categoria, cada unidade de conteúdo não pode fazer parte de mais de uma divisão (Moraes, 1999).

Critério de objetividade: consistência ou fidedignidade – um conjunto de categorias objetivo, traduz-se na clareza das regras de classificação com que possam ser aplicadas consistentemente ao longo de toda a análise (Moraes, 1999).

Quarta Etapa– Descrição

Para além das indicações que acabámos de descrever é relevante, no quadro desta investigação, detalhar com pormenor os procedimentos de análise documental, considerando a presença de documentos escritos no processo investigativo.

As categorias que formámos terão um texto síntese que tem um conjunto significados presentes das unidades de análise incluídas em cada uma delas. É importante o uso de “*citações diretas*” dos dados originais. A validade da pesquisa entende-se após a produção do texto que é produzido como resultado.

Quinta Etapa - Interpretação

A análise de conteúdo não deve limitar-se apenas à descrição, mas sim apresentar uma compreensão mais profunda do conteúdo das mensagens, tanto da inferência, como interpretação. No caso do estudo qualitativo, como o nosso, adequa-se mais a interpretação, pois, torna-se indispensável para a análise de conteúdo, especialmente nos estudos da natureza qualitativa (Moraes, 1999).

Para proceder à análise documental, é necessário recorrer a documentos disponibilizados pelo agrupamento, que sejam utilizados pelo mesmo, relativamente à implementação, monitorização e avaliação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. Para esta análise, o investigador tem que ter uma mente aberta, e saber que podem surgir novas pistas (Stake, 2009, p.84).

Também as questões de investigação devem ser formuladas cuidadosamente, e seguir as mesmas linhas e objetivos de trabalho previamente definidos. A definição de um determinado tempo para analisar um documento, ajuda o investigador a estar alerta, para contrariedades e revelações que possam surgir. O documento será analisado procurando frequências ou contingências, como por exemplo que documentos são utilizados pelo agrupamento, no âmbito da EI, de acordo com o Decreto – Lei n.º 54/2018 (Stake, 2009, p. 85).

Segundo Bardin (1977, p. 47), a análise documental “ Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação”, ou seja, é um método de tratamento de documentos necessários ao estudo, através de um conjunto de várias operações com o objetivo de representar o conteúdo de um documento numa forma diferente da forma original, de modo a facilitar a sua consulta, também como a sua referenciação. O seu objetivo é guardar a informação de forma variável e de fácil acesso ao observador. Pretende-se que o observador obtenha o máximo de informação possível, traduzindo-se assim num aspeto quantitativo, com o máximo de pertinência, aspeto qualitativo.

Resumidamente a análise documental é a transformação de um documento original, em bruto, para um documento transformado, uma representação do primeiro, com as ideias fundamentais. São os resumos e *abstracts* dos documentos, sínteses do documento, de acordo com as regras estipuladas; ou então pelo método de indexação, um termo utilizado para definir a classificação de palavras em palavras-chave, tal como índices ou descritores. Traduz-se numa maneira muito restrita de classificar elementos de informação referente aos documentos (Bardin, 1977, p. 47). “Esta indexação é regulada

segundo uma escolha (de termos ou de ideias) adaptada ao sistema e ao objetivo da documentação em causa.” (Bardin, 1977, p.48).

Na fase da operação intelectual, a análise documental apresenta algumas semelhanças com a análise de conteúdo, em termos de recorte da informação, na divisão de categorias, de acordo com o critério por analogia, recorrendo à indexação... É uma fase de tratamento de dados, muito semelhante a formas específicas de análise de conteúdo. (Bardin, 1977, p.48) Contudo existem diferenças que são necessárias entender entre estes dois métodos, conforme explícito abaixo:

Análise Documental - Trabalha com documentos; recorre principalmente ao método de classificação – indexação; principal objetivo: Representação condensada da informação, para ser consultada e armazenada (Bardin, 1977, p.48);

Análise de Conteúdo - Trabalha através da análise de conteúdo com mensagens (comunicação); utiliza várias técnicas, como por exemplo a análise categorial temática; principal objetivo: manipulação da mensagem (o conteúdo e a expressão do mesmo), para evidenciar os indicadores que possibilitam inferir sobre uma realidade diferente que não a realidade da mensagem (Bardin, 1977, p.48).

Há a necessidade de diferenciar a análise documental, da análise de conteúdo. A análise documental antecede-se à análise de conteúdo, este tratamento prévio é indispensável para permitir a realização da análise de conteúdo à posteriori. A análise de conteúdo incide sobre o conteúdo dos documentos analisados anteriormente, é uma análise mais objetiva, sintetizada, mas com a informação mais importante, com o objetivo de construir conhecimentos (Bardin, 1977).

Em suma, para rentabilizar as leituras, é importante reter a informação mais significativa, para tal temos que efetuar anotações, registos mais completos, dependendo

da informação que queremos tratar e de acordo com o rigor, para transformar informação em conhecimento (Bardin, 1977, p.48);

Caso seja necessário podemos recorrer aos tipos de anotações como: citação – referir na íntegra o autor refere; incluir o nome do autor, data e página; paráfrase – dizer o mesmo que o autor, por outras palavras mas fazendo referência ao autor; resumo – sintetizar ideias do autor de modo mais íntegro, fazendo referência e por fim a avaliação crítica -acontece quando o analista reage ao que o autor defende, através da reação, confirmação, contestação ou reinterpretação de ideias do autor, fazendo a referência como nos casos anteriores (Bardin, 1977, p.48).

No nosso estudo, serão analisados documentos fornecidos pela diretora de turma da turma em estudo, autorizados pelo agrupamento, onde estão presentes como se aplicam as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, através de atas de reuniões, onde há pontos específicos que tratam a problemática das medidas referidas.

Capítulo IV - Resultados

Neste capítulo são apresentados os resultados da análise de conteúdo quer das entrevistas quer da análise documental e em particular dos excertos das atas. Esta análise foi realizada com recurso ao software “Nvivo”, que permite não só organizar toda a informação, tanto das entrevistas como das atas, numa forma simples e esquematizada, como permite executar todas as operações associadas, como sejam a codificação e categorização do material constante das fontes de dados bem como a sua análise quantitativa e qualitativa. O programa permite selecionar vários tipos de dados que queremos analisar, e ainda escolher o formato de apresentação dos resultados.

Para completar os dados recolhidos, procedemos também à análise de excertos de atas fornecida pela diretora da turma em estudo, onde se pode observar as decisões face às alunas com mais dificuldades, que já tinham medidas de anos anteriores e que os docentes tinham sugerido novas medidas para as alunas que, na sua opinião, precisam de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.

Antes de abordarmos os resultados, é importante referir alguma informação de contexto, relevante para a sua compreensão, como sejam as mudanças que a turma “sofreu”.

Segundo a diretora de turma, no início do ano letivo, a turma era constituída por vinte e quatro alunos, doze de cada curso. A turma é única, porém divide-se em dois grupos distintos nos excertos das atas, podemos ver também informação relativa a estes alunos.

A apresentação dos resultados segue uma estrutura de conteúdo que decorre das dimensões identificadas no material e que pretende dar resposta às questões de investigação colocadas no início da investigação.

- 1) Que processos relativos à educação inclusiva foram adotados num agrupamento de escolas do Alentejo durante o período da pandemia e que deram lugar ao desenho, implementação, monitorização e avaliação das medidas de suporte à aprendizagem?
- 2) Num quadro de implementação de medidas de educação inclusiva num período de pandemia, qual é o papel das TIC no apoio aos alunos num agrupamento de escolas do Alentejo?

Como referido anteriormente, o processo de codificação do material, após leituras sucessivas, deu lugar a operações de agregação das unidades de registo em categorias, de

acordo com perguntas de investigação. Para a questão 1 foram identificadas as categorias “práticas inclusivas na aprendizagem”, “práticas inclusivas na escola”, “práticas inclusivas no currículo” e a categoria “educação inclusiva e impactos da pandemia COVID19”. Para a questão 2 foi identificada a categoria “práticas inclusivas e papel das TIC”. Descrevemos agora com mais detalhe cada uma destas categorias.

- 1) Práticas inclusivas na aprendizagem - inclui todos os registos e referências presentes na documentação associadas às práticas de inclusão *praticadas* pelos professores bem como a informação acerca dos fatores considerados relevantes para a sua explicação (cf. as subcategorias).
- 2) Práticas inclusivas na escola - nesta categoria, estão incluídos todos os registos e referências presentes na documentação que trazemos à análise, associadas às práticas de inclusão *praticadas*, neste caso, no contexto da escola, tal como a informação acerca dos fatores considerados importantes para a sua explicação (cf. subcategorias).
- 3) Práticas inclusivas no currículo - inclui as referências a estratégias utilizadas pelos docentes, para apoiar os alunos com mais dificuldades, através do currículo; formalmente é elaborado um currículo com adaptações, face às necessidades dos alunos. Encontraremos esta informação nas subcategorias, bem como a sua explicação.
- 4) Práticas inclusivas e papel das TIC - inclui todos os registos e referências ao uso das TIC, como suporte quer da atividade escolar (a escola está em período de pandemia) quer do uso no quadro das práticas inclusivas com alunos. Através das subcategorias, podemos verificar como as TIC desempenham um papel importante no contacto, no apoio e na

aprendizagem do aluno, e facilitando todos estes processos de comunicação

- 5) Educação inclusiva e impactos da pandemia COVID19. Nesta categoria foram integradas todas as referências dos professores relativas às suas percepções no que diz respeito à educação inclusiva e aos impactos da pandemia causada pelo SARS-CoV-2, deixando à vista as dificuldades vivenciadas no ensino em contexto pandêmico em termos de educação inclusiva, de acordo com a documentação e os relatos dos entrevistados.

Vejamos agora com mais detalhe os resultados obtidos para cada uma das categorias.

Práticas Inclusivas na Aprendizagem

Nesta primeira categoria foram incluídas todas as referências e registros provenientes dos professores que permitiram identificar as práticas pedagógicas de inclusão bem como os fatores condicionantes dessas mesmas práticas.

O conteúdo analisado deu lugar a duas subcategorias que passamos a descrever.

1. Práticas pedagógicas de inclusão

Nesta subcategoria foram reportadas pelos professores diversas ações correspondentes às práticas de inclusão levadas a cabo no contexto pandêmico, nomeadamente as referências ao ensino remoto de emergência - a que os participantes se referem como “ensino a distância” e cuja terminologia adotamos neste texto (como, por exemplo (E10); apoio presencial e individualizado aos alunos, o que é decidido por técnicos de diferentes áreas (E4):“(...)Eles precisam de apoio mais próximo, mais individualizado.(...)” (E4), “ (...) vem da avaliação psicológica, vem da avaliação dos técnicos, depois há os relatórios e a partir dos relatórios a diretora de turma dá a conhecer

os relatórios.” (E4); acompanhamento, terapia da fala, apoio psicológico (E6): “(...) há duas alunas que têm acompanhamento, terapia da fala e psicologia, é isto.” (E6) ; desenvolvimento de competências digitais (E8):

”(...) é muito mais fácil do que estar a falar na sala de aula, ou a escrever num quadro, do que num caderno e as coisas passam todas e é o diz que disse e o que não disse, as coisas online ficam todas registadas. (E8)”

Adaptações de atividades de avaliação (E2, E3, E6,E8): “(...) elas têm portanto uma avaliação do tipo, mais facilitado relativamente que os outros alunos, em termos... e o currículo basicamente é o mesmo.” (E2), “A adaptação dos conteúdos à especificidade do aluno.” (E8).

“Estes são os casos mais difíceis, porque eles comparativamente com o resto da turma não fazem quase nada ou nada parecido, porque não conseguem e faço sempre com que eles façam atividades completamente diferentes, embora no mesmo espaço para se sentirem minimamente integrados na turma e estar com os colegas.” (E3),

“Faz-se tudo o que é possível, era o que estava a dizer, os professores adaptam ao máximo, ou seja, propõem uma atividade para eles desenvolverem, mas depois mantêm a proximidade, vão verificando como a atividade está a ser desenvolvida, quando percebem que está a haver dificuldades, intervêm, ajudam.” (E6),

O reforço da relação de proximidade entre professores e alunos (E4, E7): “Eu tento sempre que eles não sintam, com as atividades que eu proponho, com as tarefas propostas que não tenham esse sentimento, de “eu não consigo, eu tenho dificuldades”, (E4),, ”Recursos, temos muito poucos recursos... A professora de educação especial teve

pouco tempo para trabalhar com estes alunos, acho que nós precisávamos de mais tempo para trabalhar com estes alunos, para conseguir ver mais sucesso.” (E7).

A adaptação de conteúdos e estratégias (E4, E8): “(...) adaptar estratégias, aula a aula consoante os conteúdos que quero que o aluno, pensando sempre nas tais aprendizagens essenciais, o que é que aquele aluno consegue, o que é que ele vai conseguir, tentando adaptar.” (E4),

“(...) diminuir a complexidade das tarefas, mas ao mesmo tempo, obriga-se ao desfasamento de uma tarefa, em várias etapas, ou seja, hoje faz-se um bocadinho, amanhã mais um bocadinho, no outro dia mais um bocadinho, e as coisas vão sendo controladas.” (E8).

A monitorização do progresso dos alunos (E5, E6): “Depois havia a situação de alunos em que os ambientes familiares, não são os mais favoráveis e que tão depressa estão bem, como agora a seguir já não estão, o que os perturba também um bocadinho.” (E5), “Eu acho que é sempre uma mais-valia desde que seja bem usado e supervisionado, acho que também é muito importante isto...” (E6).

Duplicação do tempo de aula (E5):

“Só para ter noção, eu devia dar o que tenho semanalmente com elas, eu devia dar uma aula síncrona apenas era aquilo a que estava obrigada, eu dava 2, se eu não tivesse 2 aulas síncronas então perdia completamente o trabalho, assim, já as obrigava a trabalhar comigo, fazer as coisas em conjunto, fazer com que elas fizessem alguma coisa.” (E5)

Trabalhar em conjunto com os professores (E5):

“Podem ser períodos mais curtos, podem ser aulas de vinte ou trinta minutos, mas têm que ter mais momentos, ao longo da semana, que o professor lhe diga e lhe explique agora tens que fazer isto...Esteja ali com eles e depois então, deixar ali um trabalho mais pequeno para fazer autonomamente, se for muito eles não conseguem fazer sozinhos.” (E5)

Dar respostas a dúvidas (E10): “Tentar tirar as dúvidas de todos os alunos e tentar fazer ao máximo com que aquilo fosse mais compreensível, porque é online. (E10)”; estabelecer contactos periódicos com os alunos (E8): “Facilitou-nos porque houve sempre uma interação com os alunos, porque eles visualizavam-nos e conseguíamos trabalhar com eles, foi importantíssimo as tecnologias neste contexto. (E7)” e enviar emails (E8) “Fazer os trabalhos que eu peço, exporem dúvidas, mandarem e-mails, tentarem contactar cada vez que tiverem dúvidas porque basicamente sou dos tais que tem estado sempre disponível. As minhas aulas assíncronas nunca aconteceram basicamente.” (E8), entre outras.

Recorde-se que nesta subcategoria, foram incluídas as referências acerca de alguns dos meios que potenciam a aprendizagem dos alunos, de acordo com o Decreto – Lei n.º 54 de 2018. Todos os docentes afirmaram que os recursos humanos são de grande relevância para a aprendizagem de todos os alunos (E3):

“(...) o ideal seria haver mais recursos humanos, nem sempre é possível, neste caso, este ano, não foi possível, ideal seria haver um professor de educação física no caso da minha disciplina ou um professor de educação especial nestas horas ao mesmo tempo, não é o que acontece.” (E3)

Alguns relataram que, no ensino à distância (durante a pandemia COVID 19), para os alunos com incapacidades tornava-se ainda mais difícil a falta de acompanhamento

presencial por parte dos docentes de educação especial, e que já no ano de 2021, foi diferente o ensino online, visto que estes alunos, puderam voltar à escola e ter o apoio dos docentes de EE (E3): “(...) estavam com uma professora de apoio, na escola (...)”. (E3) Descrevemos algumas das evidências relativas a esta subcategoria.

2. Fatores condicionantes das práticas pedagógicas de inclusão

Nesta subcategoria foram encontradas referências reportadas pelos professores e que descrevemos da seguinte forma.

Vários professores sublinharam a importância dos recursos humanos na aprendizagem dos alunos (E4, E5, E7, E8): “(...) nós sabemos que é muito difícil sem um professor de apoio, (...)” (E4); “(...) é preciso muito acompanhamento, elas vão conseguindo atingir os objetivos que se pretende, mas precisam de um acompanhamento diário (...)” (E5), “Recursos, temos muito poucos recursos... A professora de educação especial teve pouco tempo para trabalhar com estes alunos, acho que nós precisávamos de mais tempo para trabalhar com estes alunos, para conseguir ver mais sucesso.” (E7), “(...) o apoio acaba por ser extremamente importante (...)” (E8); a existência de barreiras à aprendizagem (E1) “Trabalhar com ritmos diferentes, ou melhor, muito diferentes.” (E1). Globalmente os professores manifestam a dificuldade em trabalhar com ritmos de trabalho diferentes, a dificuldade dos alunos em acompanhar as aulas e terem que fazer tarefas diferentes dos restantes alunos, ou seja, a adaptação de conteúdos à problemática do aluno. Também é referido a dificuldade que os alunos sentem em abstrair-se da sua problemática e sentirem-se como os restantes alunos.

De acordo com os excertos das atas, podemos afirmar que, os recursos necessários a mobilizar para os alguns alunos foram apoios como a terapia da fala e psicologia, o

apoio psicopedagógico, duas alunas têm acompanhamento em psicologia e terapia da fala, beneficiaram de apoio psicológico e terapia da fala, pelas técnicas do CRI, psicóloga.

São referidas dificuldades sentidas na organização da turma em estudo, com alunos com necessidades e diferentes problemáticas, mesmo no caso do ensino remoto de emergência (E4, E5, E7, E3): “Isto não é nada, eles distraem-se, não conseguem acompanhar da mesma forma.” (E4), “Depois havia a situação de alunos em que os ambientes familiares, não são os mais favoráveis e que tão depressa estão bem, como agora a seguir já não estão, o que os perturba também um bocadinho.” (E5), “O professor titular de turma é um obstáculo às vezes, o encarregado da educação às vezes também é um obstáculo (...)”. (E7)

“Estes são os casos mais difíceis, porque eles comparativamente com o resto da turma não fazem quase nada ou nada parecido, porque não conseguem e faço sempre com que eles façam atividades completamente diferentes, embora no mesmo espaço para se sentirem minimamente integrados na turma e estar com os colegas.” (E3)

Resumidamente, os professores defendem que há poucos recursos humanos para trabalhar com alunos com problemáticas e necessidades diferentes, visto que o estímulo é fundamental para eles. Mais que as TIC, valorizam o contacto pessoal, tal como a intervenção de todos os técnicos da comunidade escolar na aprendizagem do aluno.

Práticas Inclusivas na Escola

A categoria das Práticas inclusivas na escola, aborda o que a escola oferece para trabalhar a inclusão, enquanto na primeira subcategoria apresentada é sobre a definição do termo de inclusão para os docentes.

1. Significado de inclusão, para os entrevistados

Nesta subcategoria foram consideradas as referências relativas aos conceitos de inclusão por parte dos professores (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9 e E10): “Inclusão é encarar todos os alunos perante as dificuldades que eles tenham, incluí-los no plano curricular em vigor, no meu caso, na minha disciplina, de forma a que eles consigam ter sucesso educativo.” (E3), “A inclusão é conseguir incluí-los, no fundo, ter todos os alunos a frequentar a turma, poder participar em todas as atividades propostas para aqueles alunos em concreto.” (E5), “Eu acho que tudo tem a ver, não podemos achar que inclusão não é igualdade, não é equidade, eu acho que está tudo relacionado, não podemos separar. Para mim são sinónimos.” (E6), “É exatamente o que a palavra indica, inclusão, integração, ter em atenção as especificidades do aluno e adaptar a matéria ele/ela, os conteúdos programáticos.” (E8),

“Inclusão é um conjunto de medidas que permite ter acesso (sic) à igualdade de oportunidades a todos os jovens e crianças de um país, a educação, pois a inclusão é integrar todos os alunos para ter acesso à escola. A inclusão é uma escola para todos, ou seja, uma escola aberta que integre todos os alunos dentro dela, da escola. (...)” (E1);

“Tentar integrar o aluno com mais dificuldades da turma, nos programas a lecionar e nas aprendizagens a aprender e, igualmente também na relação interpessoal dos alunos, entre os alunos dentro da educação inclusiva e os restantes alunos da turma, também desenvolver as suas aptidões, potenciar as suas aptidões a nível pessoal para melhores aprendizagens e melhores apreensões de aprendizagens e conhecimentos e de facilidades de aprendizagem, fundamentalmente é isto.” (E2)

“A inclusão... O facto de nós termos alunos, que, dá-nos ali as ferramentas, e termos alunos na nossa sala de aula, que estariam, se calhar há alguns anos atrás nas antigas instituições, em ambiente em que não há (ou há) miúdos com a mesma problemática.” (E4);

“Sem dúvida a possibilidade de incluir todos os meninos, e é sem dúvida o reforço de todos os meninos estejam dentro da sala de aula, todos participem porque todos são iguais, e para mim, o 54 vêm reforçar tudo isso, é inclusivo, praticamente.” (E7);

“Integração é muito diferente de inclusão, integração é integrar logo o aluno, inclusão será o menino estar ali, estar incluído, participa em tudo o que os outros participam porque ele é igual aos outros mas no nível diferente, adequado a ele.” (E7);

“Podemos pensar que inclusão, vem do incluir. E o incluir nem sempre é fácil, quando falamos de pessoas. Incluir qualquer coisa material às vezes torna-se mais fácil. Incluir pessoas nem sempre é fácil, porque muitas vezes é feito de alguns contextos e formatações prévias por parte do sistema social. Inclusão para mim é incluir, e incluir é estar em pleno, em algum ambiente.” (E9).

“Quando perguntámos à delegada de turma, o que significa o termo de inclusão, a mesma, respondeu-nos que não conhecia o termo “Não sei o que é, não conheço.” (E10)

A EI, rege-se por princípios orientadores, descritos na revisão bibliográfica, na entrevista tentámos perceber o que cada entrevistado dizia em torno destes princípios, afirmam que os alunos estão todos incluídos, é dada a oportunidade de incluir todos os alunos, evitando que os mesmos vão para as instituições que antes deste Decreto – Lei n.º 54/2018, frequentavam e eram encaminhados para lá, a interação entre todos os membros

da comunidade escolar, que são fundamentais para aprendizagem e vida escolar dos alunos e a participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos. A delegada de turma relatou que “Tentar integrar todos os alunos e mostrar coisas mais práticas no lugar de falar em só.” (E10). Afirma que nenhum aluno na escola “é excluído”, por outras palavras, percebemos que quis dizer que são todos incluídos, o que é importante para os docentes adotarem estratégias em que não seja apenas implementada teoria, mas como também atividades práticas.

2. Princípios orientadores da EI

Nesta subcategoria, fazemos referência, à diversidade das necessidades dos alunos (E3, E4, E6, E9): “Porque eles são alunos que como têm dificuldades” (E4), “Claro que temos meninos com situações mais complexas mas que estão perfeitamente, muito bem integrados, têm uma circulação neste agrupamento muito grande e portanto eu penso que somos efetivamente uma referência (...)” (E9),

“Mas partindo para outro exemplo específico, uma turma de ensino regular, 12º ano e tem dois alunos com muitas dificuldades e é bastante difícil, neste caso, e até um bocadinho frustrante porque neste caso são dois alunos com muitas dificuldades” (E3);

“Eu tenho um aluno de cadeira de rodas e ainda há ali umas arestas. Não permitiram que os alunos entrassem para o pavilhão gimnodesportivo pela porta principal, é tudo por trás e faz sentido... Só que por trás não há o acesso em rampa para este aluno. É um aluno que faz a sua integração e inclusão na turma precisamente na área de educação física, ou seja, está todo o tempo no centro de apoio à aprendizagem, é lá que desenvolve o seu currículo e vai à turma para estar com os colegas na aula de educação física, e sou eu que o acompanho.” (E6).

A autonomia e participação dos alunos (E3, E4, E6): "(...) embora haja alunos com dificuldades que já consigam ter um mínimo de autonomia e assim obviamente tiveram aqui um grande upgrade, para aquilo que sabiam das novas tecnologias, esses tipos de alunos sim, mesmo com dificuldade." (E3), "(...) são alunas muito interessadas e que vão realizando as tarefas." (E4), "Exato, são autónomas." (E6).

O papel dos docentes nas práticas inclusivas na escola, os docentes, têm um papel fundamental na EI, na medida em que, através das interações que têm com os alunos, sugerem as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, entre outras relativas à aprendizagem e avaliação dos alunos (E1, E2, E3, E5 e E6):

"Normalmente é assim, cada professor, de acordo com a disciplina que leciona, tem que identificar aquilo que os seus alunos necessitam, a partir daí, propõe à diretora de turma e a diretora de turma, depois encaminha o processo e nós tomamos decisões." (E1);

"(...) a EMAEI aqui tem algo a dizer, como é óbvio, mas não, aqui pelo menos o que eu sugeri não foi a EMAIE que me disse fui eu que achei o que devia adequar." (E2), "Normalmente são os professores que sugerem, mas a equipa tem a palavra final, a EMAEI, no fim acaba por salvaguardar sempre essas decisões, e aqui não há uma decisão unilateral." (E3), "Sim, já sugeri medidas de suporte à aprendizagem para alguns dos meus alunos, no caso delas, não foi necessário, elas já vinham com medidas, propostas em anos anteriores." (E5);

"Os professores propõem quando os alunos necessitam apenas de medidas universais, a EMAEI nunca põe grandes barreiras, porque as universais são bastante abrangentes e como eu disse é a base das medidas que todos podem passar por lá e podem entrar e sair. É mais uma toma de conhecimento, não decide

tomam conhecimento. Da passagem das universais para as seletivas ou adicionais, aí já tem um parecer a dar e precisa de conhecer o que está a originar esta atitude dos professores, o porquê e precisa de ser fundamentado.” (E6).

Funções do docente de EE (E2, E5, E7) “ (...) fomos informados das dificuldades dos alunos e também, através da professora de ensino especial e também das dificuldades destes alunos.” (E2), “(...) é preciso muito acompanhamento, elas vão conseguindo atingir os objetivos que se pretende, mas precisam de um acompanhamento diário” (E5), “ Arranjamos estratégias, para que eles estejam mais abertos esta articulação.” (E7).

Nos excertos das atas, podemos concluir que o docente de EE, é quem dá a conhecer as medidas implementadas para colmatar as dificuldades dos formandos, relembra o que tem que ser feito de acordo com a Educação Inclusiva:

“A docente de Educação Especial lembrou que os colegas devem elaborar as Acomodações Curriculares, de acordo com os seus relatórios técnico pedagógicos, sendo que as mesmas deverão ser entregues na sala de Educação Especial, em suporte de papel e enviadas para o email da Coordenadora de Educação Especial.”

Para além disso, informa os apoios que os formandos frequentam em contexto sala de aula, como o apoio psicopedagógico “na disciplina de Português e Matemática, demonstrando interesse e empenho pelas atividades propostas.”

Foi também abordado o apoio que se deu nas aulas online “O apoio psicopedagógico prestado aos alunos, pela docente de educação especial, foi desenvolvido numa estreita relação e colaboração com os colegas das disciplinas em que está presente nas aulas síncronas e assíncronas.”

Serviço social na educação, como prática de inclusão na escola (E9), foi questionado na entrevista este tema, visto que o assistente social, pertence há pouco tempo à comunidade escolar deste agrupamento, e percebemos como o Assistente Social, pode apoiar a os ramos, conforme a EI:

“Ao nível de agrupamento propriamente dito, só este ano é que nós tivemos o privilégio de nos ser atribuído a possibilidade de contratação de uma técnica de serviço social e efetivamente a técnica tem feito um bom trabalho, e tem sido uma surpresa muito agradável no sentido de conseguirmos resolver algumas situações de proximidade com as famílias. “ (E9)

Participação de toda a comunidade escolar na aprendizagem dos seus alunos (E4, E6, E7, E9) - como já referimos, os docentes que deverão adaptar estratégias de ensino, a avaliação, consoante o aluno em causa, colaborar com os docentes de educação especial, os auxiliares, acompanhar os alunos e apoiar sempre que necessário, a fazer as tarefas mais básicas, os docentes de educação especial, acompanhar e encaminhar os alunos, os restantes deverão sempre intervir quando necessário. A proximidade de toda a comunidade educativa, focada para o mesmo objetivo, atingir a aprendizagem plena dos alunos, irá resultar num bom ambiente entre todos e num ambiente tranquilo para o aluno. No decorrer das entrevistas, podemos observar o papel de todos da participação na aprendizagem dos alunos, quando os docentes, afirmam o que compete a cada órgão da comunidade escolar. “(...) vem da avaliação psicológica, vem da avaliação dos técnicos, depois há os relatórios e a partir dos relatórios a diretora de turma dá a conhecer os relatórios.” (E4), “É a proximidade, e serve para todos, os professores em geral e colegas da educação especial. Com todos os alunos, é preciso que eles percebam que estamos lá.”(E6), “Até a direção, são pessoas muito humanas que têm feito muito pela inclusão,

porque no início tivemos muitas dificuldades e hoje em dia, já vimos muitas melhorias. Foi feito um grande trabalho para conseguirmos.” (E7) e

“(…) fazemos um trabalho de articulação muito grande com os professores, com os diretores de turma, com a EMAEI, os técnicos que temos, terapeutas, o psicólogo, ainda há muita coisa a fazer mas que temos tido muitos bons resultados, temos.” (E9)

Considerámos pertinente, questionar os docentes, sobre as formações na área da Educação Especial, se consideravam pertinente que os docentes frequentassem formações na área, dadas por docentes de Educação Especial e porquê. Os docentes, concordaram que deveria haver mais formações do tipo, e os que já tinham frequentado, também consideram que era necessário, haver mais, para que as dúvidas que possuem em relação ao Decreto – Lei n.º 54 de 2018, sejam esclarecidas, tal como discutir estratégias, e dúvidas que haja. Finalmente os professores deram conta das necessidades de formação na área da educação especial (E1, E3, E4, E8): “(…) é importante nós estarmos por dentro da matéria. Sabermos como podemos usar a legislação em favor do aluno, saber utilizar a legislação que é agora vasta em benefício dos alunos.” (E3), “(…) acho que nós precisávamos, nós professores, no início da nossa formação, trabalhar mais esta parte da inclusão.” (E4),

“São muito importantes, acima de tudo que se faça uma discussão aberta sobre aquilo que é refletida, principalmente nos sítios onde ela está a ser aplicada, onde essas medidas estão a ser aplicadas, para as pessoas perceberem o que é que se anda a fazer, o que é isso das medidas. Porquê? Porque muitas vezes acontece que, existem formulários sobre determinadas medidas e a gente não percebe o que é que aquilo. As pessoas não têm bem interiorizado aquilo que é o conceito, qual

o significado daquelas palavras que ali estão e às situações que são representações mentais diferentes de pessoa para pessoa, conforme aquilo que é o conceito. “(E1)

“Estratégias, estratégias e tecnologias, ou seja, basicamente a formação, não estou a falar de mim, mas de outros professores, notei que há uma grande lacuna a nível de todos os objetivos, ou todas as ferramentas que estão ao dispor, que a maior parte desconhece, e não as sabe usar.” (E8)

“Porque a legislação também mudou muito, porque as pessoas estavam muito formatadas a um determinado decreto lei 3, e com a alteração para o 55/54, que eu não gosto muito de separar os dois, porque eu acho que eles se complementam e como tenho esta visão de eles se complementarem não gosto de os separar e portanto, com esta alteração de legislação, muitos professores, perderam alguma sensibilidade, ou um pouco a noção do que é que se pretende, sabiam claramente, porque já o praticavam há muitos anos com o 3, mas depois com o 55 e 54 ficaram um bocadinho ali e no limbo, e alguns ainda que têm alguma dificuldade em perceber o que é que se pretende em concreto. Daí a necessidade de formação.” (E9)

3. Recursos específicos na EI

A EMAEI, é formada pelos membros permanentes e variáveis (E7):

“Coordenador; os membros permanentes e os variáveis, os permanentes é sempre a coordenadora, uma professora de educação especial, membro da direção que também tem educação especial; temos o coordenador de primeiro ciclo, ou de segundo ciclo, e terceiro ciclo e o psicólogo. Os variáveis dependem das reuniões.” (E7)

As principais funções da equipa (E5) são: “A EMAEI, no fundo, entra como aprovação e com propostas de outras medidas, no caso de ser necessário passar para medidas seletivas, adicionais, aí sim tem que entrar na equipa.” (E5)

A EMAEI, tem a função de monitorizar as medidas. Como referido anteriormente, cada professor, nas reuniões intercalares sugerem os alunos que na sua opinião, baseado em factos e relatórios necessitam de um apoio diferente e mais individualizado, na reunião, todos os docentes falam sobre o assunto e apresentam as suas sugestões, caso as medidas sejam universais ou seletivas, os docentes têm o poder de decisão sobre elas, embora a EMAEI possa intervir nelas, no caso das medidas adicionais, é a EMAEI que decide com base em relatórios que tem na sua posse (E1, E2, E3): “A EMAIE aqui tem algo a dizer, como é óbvio, mas não, aqui pelo menos o que eu sugeri não foi a EMAIE que me disse fui eu que achei o que devia adequar(...)” (E2), “Normalmente são os professores que sugerem, mas a equipa tem a palavra final, a EMAEI, no fim acaba por salvaguardar sempre essas decisões, e aqui não há uma decisão unilateral.” (E3)

“Normalmente é assim, cada professor, de acordo com a disciplina que leciona, tem que identificar aquilo que os seus alunos necessitam, a partir daí, propõe à diretora de turma e a diretora de turma, depois encaminha o processo e nós tomamos decisões” (E1).

CRTIC, o agrupamento, possui um protocolo com outra escola, que avalia os alunos do agrupamento em estudo, para aplicar o que for necessário (E7, E9):

“Possui, nós temos um protocolo com uma entidade, que é o centro de recursos de inclusão, que vêm fazer a avaliação aqui aos nossos alunos a nível das tecnologias, nós fazemos a referência para lá, dos meninos, enviamos o RTP,

os relatórios que temos e temos uma entrevista com elas, e elas vêm cá avaliar os alunos. E aí dizem-nos quais são” (E7)

“(…) é o CRTIC que faz esse levantamento de necessidades, se os alunos que precisam ou não precisam. E até o tipo de programas, e de jogos que se devem adquirir para o desenvolvimento mais rápido e mais precoce dessas crianças.” (E9)

O CAA é o centro que acompanha os alunos com mais dificuldades, são alunos menos autónomos, e que necessitam de um apoio mais individualizado. De acordo com as docentes de educação especial, estes alunos utilizam muito as tecnologias, como os computadores e internet (E6, E7): “Temos alunos no centro de apoio à aprendizagem... Todos trabalham muito com as TIC e eles estão constantemente a trabalhar com o PC, raro é o dia que não trabalham com um computador. “(E7)

“Para alunos que não são tão autónomos, que estão no CAA, a necessidade de facto do uso de computadores adaptados com programas adaptados, mas não tem experiência. Temos também quatro alunos com essa necessidade, pelas suas necessidades e dificuldades serem mais profundas.” (E6)

Práticas Inclusivas no Currículo

Na presente categoria, vamos abordar as práticas de inclusão no currículo de acordo com a legislação em vigor. Todos os alunos estão incluídos na escola, e para tal, são necessárias adaptações para dar resposta às suas necessidades, físicas e cognitivas.

1. Acesso dos alunos ao currículo

No acesso dos alunos ao currículo, questionamos os docentes sobre os currículos diferenciados (E2):

“É importante integrarem uma turma de ensino regular para vivenciarem e terem as mesmas vivências, ou muito semelhantes, que os outros alunos. Mediante as medidas que adotamos para esses alunos, assim será também, poderão ter um currículo alternativo, poderão ter o currículo próprio e tendo o currículo próprio”.

(E2)

Na sequência da adaptação de estratégias no currículo, os docentes afirmaram que o ensino presencial, para os alunos que têm mais dificuldades acaba por ser melhor, uma vez que contactam diretamente com os alunos, e mesmo para aplicar as medidas, torna-se mais eficaz, pois o acompanhamento é feito diretamente com o aluno (E3, E4): “(...) ressaltando que para mim o ideal seria o ensino presencial, mesmo em contexto de pandemia, eles deviam estar todas as aulas(...)” (E3), “É permitido que eles vivenciem numa turma regular e tenham outras vivências, outro tipo de aprendizagem” (E4).

Nos excertos das atas pode ler-se que, os formandos aderiram positivamente às estratégias de trabalho, devendo continuar a beneficiar das medidas, uma vez que se mostraram adequadas, pois os alunos concluíram com sucesso todos os módulos avaliados. Os alunos adaptaram-se bem às estratégias de trabalho, evoluindo satisfatoriamente. O “conselho de turma considera que os alunos desenvolveram os conhecimentos propostos nas diferentes disciplinas/módulos, de acordo com as medidas de suporte e à aprendizagem e à inclusão definidas nos seus Relatórios Técnicos Pedagógicos”.

Abordagem multinível (E2, E5): “(...) adicionais, ou nas medidas universais do apoio, ensino aprendizagem, conforme o grau, digamos assim, de não inclusão, ou de maiores dificuldades na aprendizagem que esses alunos possuem.” (E2),

“(...) quando estamos a falar das medidas universais, os professores têm total autonomia para propor essas medidas e aplicar essas medidas, sem necessidade

de passar pela equipa, se houver necessidade de passar para um patamar acima, digamos assim... Aí sim essas medidas têm que ir à equipa, serem aprovadas pela mesma.” (E5), “As medidas são propostas pelos professores (...)” (E5),

Os docentes partem das características e dificuldades de aprendizagem dos alunos, para elaborar as medidas universais, e seletivas, monitorizadas pela EMAEI. Nesta turma, há cinco alunas que possuem medidas universais (E6): “São cinco. As meninas beneficiam de medidas universais.” (E6). As medidas são sugeridas pelos docentes (E1):

“Tenho proposto para aqueles que são casos muito complicados, mas isso já vem de cima, quando são os casos para medidas adicionais já é a própria professora que vem logo com referência ou então, vem tudo diferenciado (ou referenciado), até agora é assim quando temos casos de alunas nessas circunstâncias, somos informados do que temos por fazer e eu faço, para medidas universais, as seletivas, aí é ao contrário, sou eu que tenho que estar atento e propor” (E1)

São medidas mais abrangentes, e só depois de esgotadas estas medidas, e caso não seja surtido efeito, serão analisadas as medidas seletivas para serem aplicadas e seletivas (E6):

“Porque ainda pode dizer que há medidas universais por explorar e que os professores ainda não adotaram esta medida universal ao menino e se calhar com esta medida ele até pode ultrapassar as dificuldades se não for bem fundamentado.” (E6).

Nos excertos das atas, estão presentes as dificuldades que os alunos demonstram nas aulas e que cada docente deu a sua opinião, relataram as dificuldades das alunas em acompanhar as aulas, em interpretar dados e textos, apresentando-se ausente e indiferentes ao que se

está a dar nas aulas, há momentos de bloqueio, falta de interesse pelas atividades, falta de motivação. “As alunas são muito pouco autónomas e demonstram algumas dificuldades. São alunas que conseguem resultados satisfatórios, de acordo com as medidas definidas, mas com muita ajuda e apoio de todos os professores. “

Na turma em estudo, algumas alunas, já tinham medidas seletivas atribuídas no nono ano, e que foram aplicadas também no décimo ano (E6): “(...) lá está, estas meninas quando passaram do nono ano para o décimo ano tinham estas medidas seletivas.” (E6). No caso das medidas adicionais (E1): “(...) quando são os casos para medidas adicionais já é a própria professora que vem logo com referência ou então, vem tudo diferenciado (ou referenciado).” (E1), são medidas que exigem outro “cuidado”, são medidas que as docentes de EE, juntamente com outros membros da comunidade educativa elaboram, de acordo com os relatórios médicos dos alunos e são medidas que não são sugeridas pelos docentes de ensino regular.

Relativamente ao desenho, implementação, monitorização e avaliação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, tentámos compreender como é o processo das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. Os docentes, afirmaram que o Decreto – Lei n.º 54/2018, veio facilitar este processo pois, com o anterior era necessário a problemática ser analisada e comprovada por um médico, e com o decreto mais recente, não acontece.

Nas reuniões intercalares, os docentes debruçam-se sobre todos os alunos e sugerem as medidas que na sua perspetiva são necessárias atribuir, e para quais alunos serão necessários. A avaliação é feita pela EMAEI (E6): “A avaliação das medidas, todos os períodos nós temos as reuniões de avaliação, no final de cada período. Entre os períodos também temos por vezes reuniões intercalares (...)” E6, com os membros

permanentes e variáveis, a avaliação é feita com os documentos necessários entregues pelos encarregados de educação, é elaborado o relatório Técnico Pedagógico (RTP), depois de elaboradas as medidas através dos relatórios da terapia da fala, assistente social, psicóloga e de todas as evidências que possuam. É no momento do desenho que são delineadas as adequações curriculares ou não, dependendo das alíneas que foram definidas para os alunos. Depois é tudo transmitido ao conselho de turma. Referem o Assistente Social, como peça fundamental para comunicar e tratar de assuntos necessários com a família do aluno.

A implementação - de acordo com os entrevistados, os docentes identificam as necessidades dos alunos e sugerem as medidas que pensam ser as mais adequadas, a EMAIE determina a necessidade da sua implementação, a apoia os docentes nas suas estratégias de ensino para aplicar as medidas (E6):

“(...) com o 54 este decreto-lei veio facilitar um bocadinho, porque enquanto que no anterior era preciso o apoio médico, era preciso que tudo estivesse de certa forma comprovado, medicamente, relatórios médicos ou de psicologia, neste momento o próprio conselho de turma pode decidi-lo.” (E6)

O desenho das medidas de suporte à aprendizagem, segundo os (E6, E7), faz-se depois de reunir em conselho de turma com o docente de EE, que dá o apoio necessário aos docentes, e dá a conhecer as medidas ou esclarece todas as dúvidas existentes ou que possam surgir, por vezes é necessária uma sensibilização, quer aos docentes de ensino regular, quer aos colegas de turma, para que todos contribuam para o sucesso dos alunos (E7). O primeiro passo a dar é (E7): “(...) conhecer primeiro as medidas através dos relatórios que temos, da terapia da fala, da assistente social, da psicologia, toda a informação do professor titular de turma, de todas as evidências.” (E7):

“Nesta altura penso que todos os professores conhecem as medidas, o tipo de medidas que temos e em todas as turmas também está sempre presente um professor de educação especial, caso haja alguma dúvida, portanto é tudo feito em conselho de turma, decide, tem o apoio de educação especial ele está lá, ele explica, para que de facto se possa fazer o desenho.” (E6)

“Às vezes é necessário uma sensibilização da turma, aos colegas, para este desenho da aprendizagem deste aluno tenha sucesso. Às vezes... Daí o assistente social é muito importante, por vezes é preciso a intervenção do assistente social na família.” (E7)

Na avaliação, a EMAEI reúne todos os membros que a constituem, para proceder à avaliação das medidas (E7): “A avaliação é feita pela EMAEI, com todos os membros que a constituem mais os elementos variáveis.”. (E7) Esta avaliação é feita através de estratégias como: monitorizar os alunos com medidas, continuar a sua implementação de medidas, reformulação da implementação e identificar o aluno à EMAEI. Para fazer a avaliação dos alunos com RTP (E7): “Depois de tudo analisado, fazemos uma reunião, fazemos o RTP do aluno, faz-se todo o desenho que lhe será aplicado (E7)”, há documentos necessários a preencher como registos em pautas, registo de avaliação do aluno, atas e outros documentos imprescindíveis. Todos têm que participar nesta articulação (E7), e tem que ser “(...) depois transmitido a conselho de turma, o conselho de turma todo participa, nessa articulação, porque tudo tem que ser articulado para ter algum sucesso, temos que trabalhar todos no mesmo sentido.” (E7)

Os docentes nas atas de reuniões, sobre este ponto abordam o sucesso das medidas implementadas e como contribuíram para as aprendizagens dos seus alunos. Percebemos que essa avaliação faz-se através de relatórios preenchidos e das evidências

decorrentes da avaliação da implementação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão: “uma vez que contribuíram para os seus sucessos educativos, conforme consta nos relatórios de evidências decorrentes da avaliação da implementação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. “(retirado dos excertos das atas).

Uma das alunas da turma, beneficia de medidas universais a todas as disciplinas, porém, possui também medidas seletivas com adaptações curriculares não significativas a todas as disciplinas e de apoio psicopedagógico.

Outra formanda beneficia “de medidas universais a todas as disciplinas/módulos e de medidas seletivas - Adaptações curriculares não significativas a todas as disciplinas/módulos e de apoio psicopedagógico.”

Outras alunas da turma da turma, beneficiam também de medidas universais a todas as disciplinas/módulos e de medidas seletivas- Adaptações curriculares não significativas a todas as disciplinas/módulos e de apoio psicopedagógico; medidas universais-Acomodações Curriculares a todas as disciplinas/módulos, medidas seletivas- Adaptações curriculares não significativas a todas as disciplinas/módulos e de apoio psicopedagógico em contexto de sala de aula; beneficia de medidas universais/acomodações curriculares a todas as disciplinas/módulos e de medidas seletivas- adaptações curriculares não significativas nas disciplinas de Português e Matemática.

Uma das decisões que podemos ler nestes excertos das atas, são decisões do conselho de turma, face às medidas universais e medidas seletivas, mantém as medidas universais, e nas medidas seletivas retira as adaptações curriculares não significativas: “O conselho de turma decidiu que vai manter as medidas universais e nas medidas seletivas retirar as adaptações curriculares não significativas.”

Estas medidas foram reajustadas segundo os perfis de funcionalidade dos alunos, bem como o seu ritmo de aprendizagem. O excerto de ata em análise, mostra-nos que nestas reuniões se sugerem medidas e se aconselha a sugerir novas medidas, a manter as medidas aos alunos ou a retirada das medidas, sempre segundo as suas dificuldades apresentadas. “Tendo em conta as dificuldades apresentadas são propostas as seguintes medidas de suporte à aprendizagem, de acordo com o Decreto – Lei n.º 54/2018: Medidas Universais – Diferenciação Pedagógica e Acomodações Curriculares nas disciplinas de Português, Área de Integração e Matemática.”

Para esta turma, foram também propostas medidas com adaptações curriculares não significativas a português e a matemática. “Medidas seletivas com adaptações curriculares não significativas a Português e Matemática. “

Os docentes decidiram implementar a diferenciação pedagógica e as acomodações curriculares. “Aplicação de Medidas Universais – Diferenciação pedagógica e Acomodações Curriculares”.

A eficácia das medidas abordadas, é medida pelo preenchimento de grelhas de avaliação, como referido anteriormente: “Foram preenchidas as grelhas de avaliação da eficácia das medidas universais e seletivas.”

Por fim, como as medidas surtiram efeito, o conselho de turma, determinou que os alunos deverão continuar a beneficiar das medidas que lhes tinham sido implementadas anteriormente, em anos anteriores, bem como das terapias que já frequentavam e contribuíram para o seu desempenho escolar.

As acomodações curriculares, são adaptações que são realizadas de acordo com as especificidades do aluno, adaptação de estratégias a várias disciplinas (E4, E5): “Às vezes adaptar da melhor forma e direcionar as atividades da melhor forma.” (E4), “As

adaptações vão tendo que ser feitas de acordo com a especificidades deles.” (E5) As acomodações curriculares significativas para os docentes, trata-se de quando um aluno necessita de um apoio mais individualizado (E5): “(...) um aluno que tenha medidas seletivas, ou adicionais, acaba por precisar, em termos de sala de aula de um apoio muito mais individualizado que um aluno que não precisa dessas medidas” (E5).

No caso das acomodações curriculares não significativas, para os docentes, traduzem-se na criação de estratégias para superar algumas dificuldades dos alunos (E4):

“(...) nós ao longo da aula temos que, para aquele aluno, na mesma atividade, criar estratégias de abordagem ao aluno para que ele não se sinta excluído daquela atividade e querer sempre que ele participe seja na atividade que for.” (E4)

As acomodações curriculares foram destinadas a todas as disciplinas tal como no português, matemática e área de integração, foram eficazes, segundo informação, nos excertos das atas visto que todos os alunos concluíram os módulos avaliados nas respetivas disciplinas:

“Acomodações curriculares nas disciplinas de Português, Matemática e Área de Integração, foram consideradas eficazes, uma vez que os alunos concluíram todos os módulos avaliados este período nas respetivas disciplinas. “Aplicaram também a diferenciação pedagógica, e acomodações curriculares na disciplina de inglês, “concluíram com sucesso o módulo da referida disciplina, pelo que as medidas foram consideradas eficazes. “

O apoio tutorial (E6, E7) está previsto no decreto – lei 54/2018, trata-se de um apoio prestado pelo docente, de acompanhar o aluno, a organizar os estudos destes alunos, sendo este acompanhamento importante com a articulação da família. As alunas desta

turma, não possuem apoio tutorial, porém alguns docentes afirmam que era uma vantagem para algumas.

“(…) há uma aluna que precisava desse acompanhamento tutorial, até porque é uma medida seletiva, apoio tutorial já está previsto também no 54 e não digo que sejam todos, como as outras medidas, serão para ser adaptadas a cada um e às necessidades de cada aluno, mas nessa turma concretamente ninguém beneficia, mas acho que uma aluna seria vantajoso para ela poder ter esse acompanhamento.”
(E6)

“O tutor (professor) para mim tem um papel muito importante, para acompanhar o aluno, na organização no estudo dos alunos de EE e não só, todos os que estão abrangidos pelo 54 por que as medidas universais, hoje em dia o 54 é para todos os meninos. Esse acompanhamento é importante para acompanhar e até mesmo na articulação com a família.” (E7)

2. Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória

Nesta subcategoria, abordamos a questão da aproximação ao perfil do aluno, à saída da escolaridade obrigatória, que é um perfil definido para que todos os alunos possam aproximar-se desse perfil que se pretende até ao fim da escolaridade obrigatória, ou seja aproximar-se de certas características presentes no perfil, e com aptidões que devem adquirir até ao final do décimo segundo ano de escolaridade, ou até atingirem a maioridade. Neste ponto, os docentes, afirmam que, para conseguirem chegar à aproximação deste perfil, é necessário desenvolver atividades e personalidades (E1): “Tentar desenvolver atividades e personalidades, tanto quanto possível, nunca deixando de considerar o perfil de referência, não é à medida de cada aluno” (E1), seguindo o perfil, adquirir as aprendizagens mínimas de modo a ter o perfil adequado (E2): “(…) têm que

ter umas aprendizagens mínimas e adquirir umas competências mínimas, precisamente para ter o perfil adequado, completo, ao terminar a escolaridade obrigatória”. (E2)

Os entrevistados destacam estratégias para ajustar a prática do aluno e aproximar-se deste perfil (E4, E5): “Há um conjunto de estratégias, que nos permite ajudar e que nos permite fazer com que este ensino seja o mais próximo dos colegas (E4)”, “(...) adaptar a linguagem, instrumentos de avaliação, mais por aí. Adaptação da linguagem, dos instrumentos, uma adaptação, um reforço com mais aulas práticas, para já, para elas têm sido suficientes.” (E5)

Práticas inclusivas e papel das TIC

Nesta quarta categoria foram inseridas todas as referências e registos relacionados com o papel das TIC no apoio à aprendizagem no quadro da inclusão e levando em consideração o período da pandemia, com recurso às tecnologias de informação e comunicação.

1. Recursos específicos ligados às TIC

Na primeira subcategoria da categoria sobre as “Práticas inclusivas e papel das TIC”, iremos referir este recurso que se destina aos alunos com mais dificuldade.

Os docentes, relatam que sempre que é necessário recorrer a algum recurso adicional, como a escola é uma grande rede de apoio para estes alunos (E4):” A escola é uma grande rede de apoio para estes alunos “(E4), torna-se fácil arranjar os recursos necessários a mobilizar. Relatam que seria necessário também haver mais recursos (E9), no que diz respeito a um maior número de estratégias e materiais pedagógicos para estes alunos (E5): “(...) aquilo que se trabalha é completamente diferente do que está no manual escolar e nós temos que criar materiais de raiz para eles” (E5).

“Da nossa parte aquilo que temos feito, é que sempre que é necessário mais algum recurso, fazer o manifesto superiormente para que esse recurso seja atribuído ao agrupamento e quando falo em recursos, falo em recursos de bancos de horas como de humanos.” (E9)

2. Recurso às tecnologias no ensino remoto de emergência

As TIC assumiram um papel muito importante no ensino remoto de emergência, anteriormente já eram muito usadas em contexto sala de aula (E1): “Mesmo em contexto presencial, as alunas com mais dificuldades utilizavam outros meios, como computadores portáteis em vez do caderno, se se justificasse e se fosse benéfico para adquirir mais facilmente a aprendizagem necessária. (E1)”, porém, com a pandemia, as TIC, possibilitaram que a escola continuasse a funcionar, através da internet e do uso de plataformas online, como o *google meet*, *classroom*, escola virtual (E1,E2,E3,E6, E7): “*Google meet*” para sessões síncronas e o “*Google classroom*” para sessões assíncronas e autónomas” (E1), “Com o ensino à distância tenho que recorrer, à internet, ao computador, a plataformas google classroom.” (E2), “(...) quando eu recebi o teste, isto através do ensino à distância e dos testes através do classroom, eu envio o teste, o teste é preenchido no google doc’s, e é reenviado para a classroom da turma.” (E2), “Com o ensino à distância tenho que recorrer, à internet, ao computador, a plataformas google classroom.”(E2),“(...) usa-se o “classroom”, diariamente (...)”(E3), “(...) criei um espaço no “classroom”(...) (E6), “Utilizei muito a escola virtual com os alunos, utilizei jogos, fichas adaptadas para eles, cada um ao seu nível e também mesmo em contexto de sala de aula.” (E7).

Utilizaram computadores portáteis, tablets, ligação à internet e até smartphone (E8,E10): “Computadores, portáteis e tablets.” (E8), “Pc, Internet...”(E10), apesar de não

haver muitos equipamentos, por estarem esgotados (E9) “Como lhe disse há pouco, tablets, numa primeira fase, era aquilo que nós tínhamos e alguns portáteis cedidos por outras entidades.” (E9). Na segunda fase (E9):

“(…) nesta segunda fase já conseguimos, adquirir mais computadores, depois os equipamentos informáticos esgotaram nas empresas, não havia rapidez de entrega, e portanto isto levou algum tempo a adaptar-se. Mas sim, tivemos ali alguma dificuldade que se foi colmatando a pouco e pouco, porque equipamentos, tínhamos muito poucos equipamentos...” (E9)

Através do uso de meios disponibilizados online, houve docentes que relataram que torna-se desnecessário elaborar materiais, para os alunos e para os alunos com mais dificuldades, pois já existem executados, basta adaptar (E2): “(...) não é necessário a elaboração por parte dos professores de certos materiais, temos que os adaptar. Não é preciso a elaboração de grandes materiais para estes alunos.” (E2).

Os docentes começaram a frequentar mais *webinars*, e formações sobre as TIC (E2):

“(…) aproveitei o facto para fazer uma autoformação à distância. E tenho assistido, a nível das editoras que fazem esses *webinars* e umas formações à distância, e passam certificados, e que contribuem para o aumento das minhas capacitações em termos formativos e até em termos profissionais” (E2).

Alguns dos problemas relatados face ao uso das TIC, neste contexto pandémico foi a conectividade, invasão de privacidade, e a falta de destreza no uso das TIC por parte dos encarregados de educação, o que pode significar que não poderá dar o auxílio necessário ao seu educando, quando este tiver dificuldades (E2, E6, E7, E10): “(...) pode

dificultar um bocado, nesse aspeto, na falta de destreza no uso das TIC, até pode dificultar a aprendizagem dos alunos. (E2), “Eu não tenho essa experiência, eu acho que a distância é complicado, porque a maioria das famílias também não sabe utilizar as novas tecnologias.” (E6), “Mas o maior foi a conectividade, há muitos alunos que vivem em aldeias e não há fibra, rede, e este ano, notou-se muito isso.” (E7), “Não afetou muito, mas online é sempre mais complicado. Concentramo-nos menos, um barulho distrai-nos muito, o telemóvel ao pé, distrai-nos logo, é diferente, nas aulas, não nos distraímos tanto.” (E10), “Na escola estamos a interagir todos e não precisamos de falar com um microfone um de cada vez e tiram-nos logo as dúvidas todas. À distância a internet às vezes falha ou o “teams” falha.” (E10)

Na visão da delegada da turma em estudo, face ao uso das TIC em contexto escolar, afirma que nas aulas online, os docentes devem (E10) “ Tentar tirar as dúvidas de todos os alunos e tentar fazer ao máximo com que aquilo fosse mais compreensível, porque é online. (E10)”.

O que nos tentou transmitir, foi que a aprendizagem online é mais difícil, mas se os docentes os apoiarem, tirando e esclarecendo as suas dúvidas, tudo se torna mais fácil para eles, ainda para mais, numa turma com uma vasta variedade de alunos, cada um com a sua especificidade.

Em relação ao uso de produtos de apoio, como computadores portáteis, tablets, internet, os docentes e docentes de educação especial, defendem que para os alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, é uma mais-valia, pois, já se encontram no ensino secundário, e não apresentam grandes dificuldades em utilizar as tecnologias. O E6, destacou-se nas respostas apresentadas: “Eu acho que é sempre uma mais valia desde que seja bem usado e supervisionado, acho que também é muito importante

isto...(...).”(E6), “(...) tudo tem a ver com um perfil de funcionalidade deles, das competências deles(...)” (E6).

“Com estes alunos com medidas já estamos naquela fase de não os ensinar a pesquisar, não de os ensinar a resolver situações, problemas mas de “ok, já encontraste o que querias, a informação está aqui, agora vais pô-la na tua voz na tua primeira pessoa”, ou seja é a questão muitas vezes da língua, passar do brasileiro para o português, e mais isto, acho excelente estar neste nível com meninos com dificuldades que conseguiram ultrapassar estas barreiras, acho que muito bom.” (E6)

3. Vantagens do ensino à distância

Na subcategoria das vantagens, podemos observar que algumas das vantagens do ensino à distância, foi manter a escola em funcionamento, continuando a dar as aulas aos alunos, mesmo à distância, poder partilhar com os alunos a matéria, e quando um aluno falta, a matéria fica na internet e podem consultar sempre que precisem (E2): “tenho-os guardados aqui na classroom. Se algum aluno falta, ou queira revê-lo vai à classroom vê-lo.” (E2). O professor que destaca mais vantagens no uso das TIC, é o docente da área das TIC, afirma que até considera mais eficaz as aulas à distância porque o aluno distrai-se menos (E8):

“Eu considero mais eficazes, devido à não distração dos alunos, ou seja, enquanto numa sala de aula existe a desculpa de “eu desliguei o computador porque me enganei no botão”, “estou a falar com a colega ao do lado” e “isto, aquilo e outra coisa”, isso nas aulas online não se passa, cada um está sozinho em casa, para mim é uma vantagem.” (E8)

O mesmo entrevistado, defende que uma outra vantagem é a facilidade da execução de tarefas e entregas dentro do prazo, havendo também um maior controlo sobre o que o aluno faz durante as aulas, concentrando-se mais (E8):

“A segunda vantagem é o envio de tarefas e o controlo da execução das mesmas, ou seja, os prazos serem mais alargados ou mais apertados, e a repetição de tarefas, existe um maior controlo, e para Monitorização daquilo que o aluno realmente faz. É mais fácil para mim apanhar um aluno com a falta de atenção numa aula online, do que na sala.” (E8)

Foi destacado que as TIC, em contexto presencial, ajudam o aluno a prender mais a atenção, porque se recorre a um meio mais interativo para reforçar uma matéria (E4):

“Eu acho que é benéfico para os ajudar na atenção, concentração, eles se nos estiverem só a ouvir falar, se calhar a coisa começa a dispersar, se houver outras formas de chamar a atenção e de adaptar o seu interesse, e portanto, as tecnologias aqui entram como uma grande vantagem”. (E4)

As tecnologias, acabam por ser importantes para todos os alunos (E5): “Eu acho que as tecnologias são importantes para os alunos com medidas de suporte à aprendizagem como são para os outros”. (E5). A rápida adaptação às tecnologias, torna-se numa vantagem na medida em que os alunos começam a ter facilidade em pesquisar, o que for necessário, e quando houvesse dúvidas, através do uso da internet e de um pc, o professor pode explicar via live a dúvida ao seu aluno (E8):

“(…) evolução acelerada do aluno, devido a necessidade de ter que usar quotidianamente, a criatividade exigida por parte dos docentes para adaptar as matérias às ferramentas e podê-las usá-los online, seja a adaptação dos conteúdos,

basicamente prende-se com a evolução dos próprios alunos e possibilidade de acesso remoto, da parte do professor ao aluno, ou seja, quando um aluno não consegue fazer uma tarefa, poder aceder remotamente ao computador no próprio aluno e explicar-lhe “live”, mais um constrangimento, talvez a invasão de privacidade por parte do aluno, no meu caso não faz grande confusão, mas... “(E8)

No segundo confinamento, houve um apoio por parte dos docentes de EE nas aulas à distância, os alunos com mais dificuldades deslocavam-se à escola e eram acompanhados nas aulas presencialmente enquanto assistiam às aulas online (E1):

“Enquanto esses alunos estão na escola com a professora de educação especial, isto permite trabalho misto, ou seja, ao mesmo tempo que estão lá na escola, também estão connosco a distância, através das plataformas e isso permite um conjunto de interações superior do que se tivessem apenas só com a docente de educação especial, com quem deveriam estar, pois, nestas situações que a lei prevê.” (E1)

4. Obstáculos decorrentes das tecnologias: o ensino à distância

A falta de destreza por parte dos alunos, encarregados de educação e alguns docentes, já foi referida anteriormente. Neste ponto, vamos abordar outras dificuldades sentidas pelos docentes e delegada de turma, face ao ensino à distância. As alunas desta turma, ainda que autónomas, quando havia problemas de rede ou no computador, era o suficiente para que elas se perdessem no que estava a ser lecionado pelo docente (E5):

“(…) são alunas que muitas das vezes eu as senti completamente perdidas, por diversas razões. Primeiro porque todos temos os nossos problemas técnicos,

problemas de rede, problemas nalgumas e... Um problema de rede numa aula, perde-se completamente o fio do que se está a dizer, corta-lhes completamente o raciocínio. “(E5)

Há alunas que precisam mesmo do estímulo da proximidade e à distância, isso é difícil de se alcançar (E6). “Há alunas que de facto precisam deste estímulo de proximidade físico, nestas 6 alunas, há alunas que precisam dessa proximidade, estarmos à distância, não é exatamente o mesmo, a mesma coisa, apesar da idade já permitir... “ (E6)

Houve docentes que sentiram dificuldades em adaptar-se a esta mudança (E8): “A necessidade da rápida adaptação ao meio online, eu como faço parte da equipa de apoio, na primeira quarentena acabei por ter muitas necessidades e também a resistência ao meio digital.” (E8). Para os alunos com mais dificuldades, o ganho com o ensino presencial perde-se muito quando mudam para o ensino à distância, até porque muitos deles, não têm apoio em casa para realizar as tarefas (E3, E4): “Os alunos que têm severas dificuldades não houve grande benefício, eles perdem mesmo muito quando passam do presencial para o online.” (E3), “ (...) para eles não é benéfico e essas são as dificuldades, são a realização das tarefas, porque eles não têm apoio em casa.” (E4)

Educação Inclusiva e impactos da pandemia

Na presente categoria, iremos abordar algumas práticas inclusivas, destinadas aos alunos, em contexto pandémico, bem como a perceção dos impactos da pandemia nos alunos e nas dificuldades que criou para a sua aprendizagem.

1. Suporte dos docentes aos alunos em contexto pandémico

Durante a pandemia, no ano de 2021, quando houve novo confinamento, os alunos com mais dificuldades tiveram a vantagem de poderem frequentar as aulas online na biblioteca da escola, com um docente de EE a acompanhá-los. As professoras de EE, acompanharam no segundo confinamento os alunos com mais dificuldades na biblioteca da escola, assistindo com eles às aulas e supervisionando se os mesmos realizavam as tarefas propostas e as atividades (E7):

“Os alunos estavam na sala de aula, assistíamos também à aula com a professora e depois tínhamos um momento para salvaguardar, confirmar se eles fizeram as fichas ou não, e também tinham um trabalho individual com alguns, com alguns meninos autistas, para desenvolver outro tipo de trabalho, ou os jogos, os jogos didáticos, ou os jogos a nível de português, matemática, utilizamos tudo isso. (E7)”

2. Impactos da pandemia no desenvolvimento e socialização dos alunos

A perda de interação das aulas em contexto pandémico, foi um tema abordado, os entrevistados relataram que a perda de interação, convívio, socialização fica comprometido pela ausência (E1, E3,): “Sim, sem dúvida. A escola tem um espaço de socialização primária, ainda por cima, portanto, tem um espaço onde é importante essa interação, convívio, socialização, quando isso fica comprometido por falta de ausência. (E1)”, apesar de afirmar também que “Acho que não, porque eles acabam por estar na mesma, através das plataformas à distância que eles tiveram, estão em pé de igualdade, não ficaram marginalizados, se assim se pode dizer, nem segregados.” (E1), “O social perderam, porque não tem envolvimento social nenhum (E3)”

Apesar de alguns pensarem que estes alunos não serão segregados por esse tempo que tiveram em casa sem socializar, porque mesmo à distância, acabaram por ir falando através das plataformas e redes sociais (E8):

“Não me parece, porque é por um período limitado, se fosse um ano letivo inteiro sim, mas por dois ou três meses... Mas tem a ver com o contexto familiar, se tiverem um mau ambiente familiar, por exemplo, imagino que tenha sido um horror.” (E8)

Em termos de aprendizagem, é afirmado que todos os alunos tiveram as mesmas oportunidades de aprender via online, e foram-lhe disponibilizados meios para que não ficassem segregados. Houve docentes que afirmam que as alunas, podem ter tido retrocessos na socialização (E4): “Sim, sim, podem ter retrocessos, sem dúvida nenhuma.” (E4), enquanto que houve quem afirmasse que apesar da distância e de não estarem presentes fisicamente, houve duas alunas, que não eram do agrupamento e que apesar de tudo, se integraram muito bem na turma e criaram laços de amizade com as colegas (E6):

“Nesta turma temos até 2 alunas que vieram de fora, não pertenciam ao nosso agrupamento, não conheciam as restantes alunas da turma, e eu acho que estão integradas, os laços que se construíram antes da pandemia se mantiveram ao longo da pandemia, ajudam-se sempre e quando necessário. (E6)”

Para além disso, a aluna que tinha mais dificuldades na turma, não teve dificuldades em comunicar com as colegas, e depressa se adaptou à turma, apesar do contacto físico, ser sempre melhor e mais fácil para haver entreajuda (E10): “Acho que em presenciais consegue, ela vai interagindo connosco, os professores é que é mais... Mas acho que é diferente porque nós vamos ajudando... exato. “(E10)

Resumidamente, alguns dos impactos que a pandemia causou, foi o distanciamento interpessoal entre as alunas entre si, e de toda a comunidade educativa. Para alguns alunos teve um impacto maior, para outros, por terem facilidade de comunicação e destreza com as tecnologias, tornou-se menos pesado, visto que mantinham um contacto mais “próximo”.

De acordo com os dados recolhidos e tratados, as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, no grupo de alunos e unidade orgânica em estudo, são sugeridas pelos docentes de ensino regular, durante a reunião no final de cada período, os docentes propõem as medidas universais e seletivas, em articulação com a EMAEI.

No caso dos alunos com medidas adicionais, normalmente já vêm referenciados de anos anteriores, e nesses casos as medidas são monitorizadas e implementadas pela EMAEI. Em certos casos, quando é observável que as medidas não estão a surtir efeito podem aplicar-se novas medidas, quando a medida anteriormente aplicada esgotou todas as suas atividades e objetivos a atingir que lhes estão associados.

As TIC representam uma mais-valia na aprendizagem dos alunos, segundo o que os docentes afirmaram nas entrevistas realizadas, tanto para os alunos sem medidas, como também para os alunos que possuem medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. Através das TIC, os alunos empenham-se para realizar as suas atividades e podem recorrer a outros meios diferentes para alcançar a aprendizagem dos alunos com mais dificuldades. Houve docentes que indicaram permitir o uso de tablets, computadores portáteis, com recurso à internet para realizar as suas atividades diárias ligadas à escola.

Na pandemia COVID19, durante o confinamento, os alunos tinham aulas online nas suas casas e a escola forneceu aos que mais precisavam e de acordo com as suas possibilidades financeiras computadores e internet, para que pudessem assistir às aulas.

Os docentes destacaram não existirem vantagens do ensino online, ainda assim, um docente afirmou que com as aulas online conseguiria ver realmente quem eram os alunos que tomavam atenção às aulas, estavam despertos, e que se distraíam menos. Os restantes docentes não concordaram, afirmam que as aulas online quebram um pouco o contacto que se tem nas aulas presenciais com os alunos, e mesmo entre os alunos a socialização entre eles limitou-se às redes sociais, à troca de mensagens e videochamadas.

Como já referido, para os alunos com dificuldades, o uso das TIC, traduziu-se numa mais-valia para eles, em especial nesta turma, as aulas com medidas têm autonomia, conseguem pesquisar, escrever, compreendem o que lhes pedem, ainda que acompanhadas pelos docentes e docente de Educação Especial que acompanha a turma. Neste sentido, não ficaram prejudicadas nas suas aprendizagens. Foi-nos relatado pelo docente de Educação Física, que noutras turmas há alunos com um grau de dependência e dificuldades muito elevado, e que neste contexto pandémico e de confinamento não foi nada benéfico. Torna-se importante o uso das TIC na aprendizagem destes alunos, segundo os docentes da turma, pela disponibilização de meios informáticos que possibilitam uma aprendizagem mais facilitada para os alunos com mais dificuldades, melhorando a sua aprendizagem e formas de aprender.

A pandemia COVID19 provocou um afastamento dos alunos à escola, às suas aulas presenciais, o que acabou por prejudicar a sua socialização. A internet e as redes sociais, significaram um meio virtual de convívio entre eles, segundo os docentes e a delegada de turma, que nos foram confirmando esses factos ao longo das entrevistas. No segundo confinamento os alunos com mais dificuldades, deslocaram-se à escola para assistir às suas aulas online, na biblioteca, na presença de uma professora de Educação Especial.

Capítulo V - Conclusões

O estudo que aqui se apresenta foi realizado e levado a cabo em plena crise pandémica e nas condições descritas ao longo desta dissertação. Nestas circunstâncias é importante destacar a atitude da Escola, que nos abriu as suas portas para realizar a investigação, embora em condições difíceis e sublinhar a generosidade de todos os responsáveis e professores quanto à possibilidade de termos realizado a investigação.

Foi esta possibilidade que nos permitiu o enriquecimento da nossa base de conhecimento sobre as estratégias adotadas pelos professores e pelos responsáveis desta turma numa escola do ensino secundário na região Alentejo e que constitui o estudo de caso desta dissertação. Recorde-se que estudo teve como objetivo compreender como são desenhadas, implementadas, monitorizadas e avaliadas as medidas de suporte à aprendizagem, no contexto da educação inclusiva, num agrupamento de escolas no Alentejo, e qual o papel das TIC no suporte aos alunos na aplicação dessas medidas. Apresentamos agora as conclusões deste estudo, descritas com algum detalhe.

Uma primeira evidência deste estudo traduz-se numa necessidade, claramente emergente da investigação: os docentes de ensino regular que entrevistámos, defenderam - todos - a importância de frequentar ações de formação sobre a EI, e sobre o conteúdo do Decreto – Lei n.º 54/ 2018, para esclarecer todas as dúvidas que têm em relação às medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, e o que cada medida agrupa dentro da mesma e como se podem implementar nas práticas essas medidas.

Esta primeira conclusão decorre do facto de apesar de demonstrarem o seu interesse pela Educação e EI, muitos docentes pareceram pouco à vontade para abordar de forma aprofundada certos assuntos, como por exemplo, que medidas irão sugerir para os alunos e o que devem adotar dentro de cada uma dessas medidas.

Uma segunda conclusão decorre da constatação de que as percepções dos docentes sobre esta temática não se mostraram sequer homogéneas. Por exemplo, alguns docentes manifestaram desagrado pela EI, defendendo que é uma forma de proteger os alunos que não querem realizar certas tarefas como os demais colegas, e que alguns que têm realmente muitas dificuldades teriam que estar em centros especiais para a sua problemática. Estas percepções entram em desacordo com a EI, que se rege pelo Decreto – Lei n.º 54/ 2018, onde está explícito que com este novo decreto, todos os alunos terão que frequentar a escola, e os docentes é que terão que tomar as estratégias necessárias para que os alunos atinjam os objetivos de aprendizagem estabelecidos de acordo com as suas capacidades. Esta indicação sugere que ainda há muito trabalho a fazer junto dos docentes em matéria de sensibilização para o valor do conceito e para a sua aplicação prática na realidade das escolas.

Os docentes deixaram evidência das necessidades de informação e esclarecimento sobre o conceito “inclusão”, pois as evidências mostram, que ainda se confunde o conceito de inclusão com o conceito de integração. Alguns docentes, afirmaram que se trata de conceitos sinónimos, o que na realidade não é assim, são conceitos interligados, mas distintos, o conceito de inclusão, inclui o aluno atribuindo-lhe direitos, tarefas mesmo que adaptadas, o mais semelhante possível às tarefas dos seus colegas, incentivando estes alunos a participar nas aulas, a discutir os temas. Enquanto que a integração começa no facto destes alunos frequentarem a mesma escola que os outros e as turmas. Uma pessoa pode estar integrada na turma, mas não ser incluída.

Uma outra conclusão pode ser retirada deste estudo e que diz respeito à uma melhor articulação e colaboração entre os docentes, em especial entre os docentes das disciplinas e os docentes de educação especial. Os docentes sublinharam algumas dificuldades em conceber e desenhar as estratégias de ensino, e destacaram ainda a falta

de recursos humanos para os apoiar nas suas aulas e para as tarefas que vão lhes sendo solicitadas. Afirmam que se houvesse já estratégias de ensino definidas para os casos dos alunos com mais dificuldades, seria mais fácil, e aqui entra a entreaajuda entre o docente e a docente de EE. A especialista na área da EE, pode ajudar os docentes, visto que se subentende que conhece melhor a legislação, estratégias e meios para apoiar os alunos e também os docentes nas suas aulas.

Uma outra conclusão do estudo diz respeito ao papel das famílias. Foi evidenciado, por exemplo, que algumas famílias tendem a utilizar a EI para tirar benefícios para os seus filhos, que normalmente são jovens sem grandes dificuldades, mas que querem que tenham medidas para que o grau de dificuldade e estratégias de ensino lhes sejam aplicadas de forma mais favorável, sabendo que o seu filho tem capacidades, bastando empenhar-se e estudar.

Finalmente e em relação à educação inclusiva na aprendizagem, na escola e no currículo, as conclusões desta investigação traz evidência mais do que suficiente para relevar a importância da falta de recursos humanos para apoiar estes alunos, o que resulta na sobrecarga dos docentes de EE e para apoiar os docentes de ensino regular e dos funcionários da escola, neste âmbito. Os exemplos são muitos. Durante as aulas, quando o docente de EE não está presente, o docente de ensino regular, terá que apresentar as tarefas aos alunos e prestar o apoio necessário ao aluno com mais dificuldades, e em simultâneo, terá que ensinar a matéria aos restantes. Ou seja, terá que se “multiplicar” para conseguir dar resposta a todos os alunos e cumprir com o que tem programado para aquela aula.

No caso da turma em estudo, ainda que isto acontecesse, a turma não tem alunas com dificuldades graves pelo que as medidas que têm são universais e seletivas, o que dá para perceber que não têm dificuldades acrescidas. Os alunos são autónomos, conseguem

realizar as tarefas, ainda que com a ajuda dos docentes, dominam bem as tecnologias, conseguindo pesquisar a informação necessária, recorrer à internet sempre que necessário, relativamente ao ensino em contexto de aulas online.

Nas aulas online, os docentes de EE da turma em estudo, mantiveram-se sempre por perto dos alunos, recorrendo às mesmas tecnologias e formas de trabalho como os outros docentes de ensino regular, esclarecendo assim todas as dúvidas que foram surgindo aos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.

Relativamente às conclusões sobre as TIC, importa destacar que embora a maior parte dos docentes conseguisse dominar bem os materiais, que em contexto pandémico, foram a alternativa ao ensino presencial, referiram a importância de frequentar formações sobre as TIC, para conseguirem ensinar da melhor forma possível e ensinar também como utilizar as TIC aos seus alunos. Nos dias de hoje não basta apenas ter acesso a um computador e internet, mas sim saber como utilizar os meios, e esta mensagem tem que ser transmitida aos mais novos. No entanto, tem que começar desde logo, pelos docentes.

Daquilo que os docentes referiram, pode concluir-se que a aprendizagem dos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, e o uso das TIC, tanto nas aulas online, como presenciais, através da internet e de programas a que os docentes têm acesso, já são disponibilizados muitos materiais para os alunos com mais dificuldades, conseguirem trabalhar e aprender sobre o tema que os seus colegas estão a aprender também, segundo nos disse a docente de EE, e alguns docentes de ensino regular.

Em resumo: este trabalho permitiu-me conhecer melhor a realidade de uma EI, onde uma parte dos docentes ainda não se sentem completamente à vontade com o novo paradigma da EI e que estão reticentes a algumas mudanças. Pela expressão não verbal que foram apresentando ao longo da entrevista, conseguimos compreender que ainda há

muitas dúvidas, que há dificuldades na implementação de estratégias, e que ainda há muito trabalho a fazer nas escolas para atingir a inclusão plena.

Decorrente da base de conhecimento adquirida e apesar de ser apenas um caso, sugerimos uma aposta das entidades responsáveis na formação dos professores para uma educação inclusiva, de modo a responder às necessidades manifestamente apresentadas e evidenciadas por estes professores. Deveriam existir mais iniciativas como as formações, para explicar aos docentes como se pode construir uma escola verdadeiramente inclusiva, o que deverão fazer, como devem abordar os alunos, as melhores tarefas para eles realizarem, para que consigam, todos em conjuntos, fazer com que o aluno atinja as aprendizagens de acordo com as suas capacidades.

Quando falámos com a delegada da turma em estudo, pareceu-nos que o conceito de inclusão não está bem explícito para esta aluna, o que podemos deduzir que na sua faixa etária, mais alunos terão dúvidas neste conceito e não saberão o que é a EI. Deste modo, seria importante também os responsáveis, desenvolverem iniciativas para os alunos e para as famílias dos alunos, para melhor esclarecimento e entendimento dos contornos e do conteúdo da EI.

Sugestões para novas investigações

Para completar este estudo, seria pertinente a existência de outros estudos, semelhante a este, para confirmar ou eventualmente refutar os resultados do presente estudo, da importância das TIC na EI, para os alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, e em que medida a Pandemia COVID19 prejudicou os estudos dos alunos, principalmente dos que possuem dificuldades comprovadas.

Este estudo foi realizado com o intuito de perceber também, os obstáculos que os alunos com dificuldades possuem ao adquirir as suas aprendizagens básicas e os esforços

a realizar para atingir o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, que foi falado ao longo das entrevistas. As alunas da turma, de acordo com indicações por parte dos entrevistados, devido à sua idade e às suas capacidades, não sentiram grandes dificuldades em adaptar-se a esta enorme mudança que houve durante estes dois anos, e conseguiram superar as suas dificuldades. Seria importante outros estudos, com o objetivo de verificar se essas dificuldades foram superadas pela maior parte dos alunos com mais dificuldades em amostras mais alargadas.

São importantes mais estudos que retratem a realidade das escolas portuguesas em contexto pandémico, com os alunos com mais dificuldades, que se foquem no apoio dos docentes de ensino regular e das docentes de EE com os alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, nas suas aulas online, e acompanhamento presencial, antes, durante e após a pandemia provocada pela COVID19.

Limitações

Uma primeira limitação decorre da natureza particularística e da singularidade do problema sob investigação, da sua complexidade e da escala em que é possível abordar este tipo de problemas e onde as abordagens quantitativas não são sequer adequadas. A opção metodológica tomada, ainda assim, permitiu uma observação mais detalhada e aprofundada, mas que naturalmente não pode, no que diz respeito aos resultados, ser minimamente extrapolada para qualquer outra realidade ou situação semelhante.

Uma segunda limitação é circunstancial, mas ainda assim muito relevante como foi descrito ao longo da dissertação. O presente estudo, como já referido, decorreu em contexto pandémico, o que limitou de forma muito acentuada a realização do estudo e em particular, nos métodos de recolha de informação. Em contexto “normal”, ter-nos-íamos dirigido ao agrupamento, e com a permissão da Senhora diretora, e todos os intervenientes

no estudo, assistido às aulas e às rotinas da turma em estudo, a partir da observação in situ, teríamos compreendido de forma mais aprofundada o papel da docente de EE na turma, em vez de nos termos guiado apenas pela legislação, pelo manual de apoio à prática e pelas entrevistas realizadas online, impossibilitou-nos de contactar fisicamente com os alunos da turma e com as suas famílias, apesar de recorrermos aos meios informáticos para entrevistar e contactar os participantes para a recolha de dados.

Referências Bibliográficas

Amaral, J. (2009). *Atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física - Estudo exploratório das atitudes dos alunos do 9.º ano de escolaridade* [Master's thesis, Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física]. Repositório científico da UC. <https://eg.uc.pt/handle/10316/12004>

Armstrong, F. & Rodrigues, D. (2013). *A inclusão nas escolas*. (1ª Edição). Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://www.ffms.pt/FileDownload/fddb0494-2599-474f-a58c-c799c99f33dc/a-inclusao-nas-escolas>

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. (4.ª Edição). Edições 70.

Borges, M. L. (2020). Deficiência, desigualdade social e educação. In C. Luísa & Borges. M. L. (Eds.), *Construindo a Educação Inclusiva: Teoria e Prática* (pp.9-24). Papa - Letras

Capitão, S. & Almeida, A. M. (2011). O uso das TIC para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais e suas famílias. *Tecnologias da Informação em Educação, Superar Barreiras com [TIC] Indagatio Didactica*, 3 (2), 1-12. <https://doi.org/10.34624/id.v3i2.4538>

Correia, L.M. (2018). Educação inclusiva e educação especial: sim ao bom senso, não ao extremismo. In L. Correia (Ed.) *Educação Inclusiva & Necessidades Especiais* (pp. 11-34). Flora Editora

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (1.ª Edição). Almedina.

Decreto - Lei n.º 54/ 2018 Direção Geral da Educação. (2018). Diário da República: Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2918 - 2928.
<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. *Missão e objetivos*.
<https://www.dgeec.mec.pt/np4/243.html>

Domingues, C., I. (2014). *A Guarda Nacional Republicana e as Redes Sociais: Usos, Potencialidades e Riscos* [Master's thesis, Academia Militar]. Repositório Comum.
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/7365>

Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. & Hyun, H.H. (1932). *How to design and evaluate research in education*. (8.ª edição). McGrawhill.

Freixo, M. J. V. (2009). *Metodologia Científica Fundamentos Métodos e Técnicas*. (1.ª Edição). Instituto Piaget.

Gândara, R. I. V. (2013). *A utilização das TIC como meio de aprendizagem na Educação Especial*. [Master's thesis, Escola Superior São João de Deus]. Repositório comum.
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4568/1/Tese%20Rita%20G%C3%A2ndara_Mestrado%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial_julho2013.pdf

Gomes, J.F. (2014). A tecnologia na sala de aula. In J. Vieira, F. & Restivo, M. T. (Eds.), *Novas Tecnologias e Educação: Ensinar a aprender/ Aprender a ensinar* (pp. 17- 44). Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
https://www.up.pt/press/wp-content/uploads/2020/03/Novas_Tecnologias_volume_integral.pdf

ISCTE- IUL. (2016). *Ética na investigação, Melhores práticas, melhor ciência.*

<https://www.iscte->

[iul.pt/assets/files/2018/10/11/1539270104878_codigo_conduta_etica_na_investigacao_i
scte_iul.pdf](https://www.iscte-iul.pt/assets/files/2018/10/11/1539270104878_codigo_conduta_etica_na_investigacao_iscte_iul.pdf)

Madureira, I.P. & Leite, T.S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais.* (1.ª Edição).

Universidade Aberta. [https://www.researchgate.net/profile/Isabel-](https://www.researchgate.net/profile/Isabel-Madureira/publication/330442343_NECESSIDADES_EDUCATIVAS_ESPECIAIS_Universidade_Aberta/links/5c40656b458515a4c72c3710/NECESSIDADES-EDUCATIVAS-ESPECIAIS-Universidade-Aberta.pdf)

[Madureira/publication/330442343_NECESSIDADES_EDUCATIVAS_ESPECIAIS_U
niversidade_Aberta/links/5c40656b458515a4c72c3710/NECESSIDADES-](https://www.researchgate.net/profile/Isabel-Madureira/publication/330442343_NECESSIDADES_EDUCATIVAS_ESPECIAIS_Universidade_Aberta/links/5c40656b458515a4c72c3710/NECESSIDADES-EDUCATIVAS-ESPECIAIS-Universidade-Aberta.pdf)

[EDUCATIVAS-ESPECIAIS-Universidade-Aberta.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Isabel-Madureira/publication/330442343_NECESSIDADES_EDUCATIVAS_ESPECIAIS_Universidade_Aberta/links/5c40656b458515a4c72c3710/NECESSIDADES-EDUCATIVAS-ESPECIAIS-Universidade-Aberta.pdf)

Marques, P.C.A. (2020). *Educação inclusiva : das orientações normativas às práticas em mudança* [Master's thesis, Universidade Católica Portuguesa]. Veritati - Repositório

Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/33742>

Martins, G. d., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A.,
Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. da., Horta, M. J. do V. C., Calçada, M. T. C.

S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da
escolaridade obrigatória.* (1.ª Edição). Ministério da Educação/ Direção-Geral da

Educação (DGE).

[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perf
il_dos_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Ministério Público. (2006). *Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.*

[https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas_d
eficiencia_convencao_sobre_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf](https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas_deficiencia_convencao_sobre_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf)

Moraes, R. (1999). *Análise de Conteúdo*. Revista Educação, Porto Alegre, 22 (37), pp. 7-32. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf

Nascimento, G.V.S. do. (2013). *Educação, Inclusão e TICS: O uso de tecnologias da informação e comunicação como recurso para inclusão de deficientes auditivos* [Master's thesis, Universidade Federal da Grande Dourados]. Repositório UFGD. <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/641>

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula, Um Guia Para Professores*. (Edição original). Porto Editora.

Oliveira, L., A. (2013). *Ética em Investigação Científica, Guia de boas práticas com estudos de caso*. (1.^a Edição). LIDEL.

Orey, J. d. (2008). *Gestão curricular local: Fundamento para Aquisição, Desenvolvimento e Valorização de Competências em Ciências Naturais No Ensino Básico - A Promoção da Literacia Científica no Concelho de Alandroal* [Doctoral dissertation, Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora. <http://rdpc.uevora.pt/handle/10174/11115>

Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M.J., Saragoça, M.J., Carvalho, M., Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. (1.^a edição). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE) https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

Porter, G.L. (2001). *Disability and Education: Toward an Inclusive Approach*.
https://www.researchgate.net/publication/251853075_Disability_and_Education_Toward_an_Inclusive_Approach

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (1.^a edição). Gradiva.

Quelhas, M. R. H. B. P. (2011) *O Uso das TIC por jovens com Trissomia 21 do Ensino Básico: Um estudo de caso* [Master's thesis, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação]. Repositório IPCB.
https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1168/1/TIC%20e%20trissomia%2021_rosarioquelhas.pdf

Ramos, J. (1997). *Utilização e criação de micromundos de aprendizagem: uma estratégia de integração do computador no currículo do Ensino Secundário*. [Doctoral dissertation, Universidade de Évora]. Repositório Digital de Évora.
<http://www.rdpc.uevora.pt/handle/10174/11222>

Rêgo, J. A. E. (2009). *A importância das tecnologias da informação e comunicação na promoção de uma escola inclusiva: a perspectiva de professores de educação especial* [Master's thesis, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra]. Repositório científico da UC. <https://eg.uc.pt/handle/10316/25921>

Rodrigues, D. (2016). *Um olhar sobre a educação inclusiva em Portugal*. Diversa, educação inclusiva na prática. <https://diversa.org.br/artigos/um-olhar-sobre-a-educacao-inclusiva-em-portugal/>

Rodrigues, D. (2018). Dimensões éticas da educação inclusiva. In D. Neves & Justino (Eds.), *Ética aplicada Educação* (pp. 159-177). Edições 70.

Rosa, M. & Trindade, A. R. (2020). Educação Inclusiva - percursos normativos e (des)continuidades conceptuais. In C. Luísa & Borges. M. L. (Eds.), *Construindo a Educação Inclusiva: Teoria e Prática* (pp. 25-42). Papa - Letras

Stake, R., E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. (2ª Edição). Fundação Calouste Gulbenkian.

Tavares, P. I. S. (2017) *A importância da autoavaliação na agenda do diretor escolar. - Um caso de Análise*. [Master's thesis, Universidade de Lisboa]. Repositório Ul. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/29504/1/ulfpie051448_tm_tese.pdf

UNESCO. (1990, Março). *Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* [Paper presentation]. Declaração Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem,

Jomtien. <https://www.ie.uminho.pt/pt/Instituto/PublishingImages/Paginas/Nucleo-de-Educacao-para-os-Direitos-HumanosNEDHIEUM/declaracaoEducacaoTodosr.pdf>

UNESCO. (1994, Junho 7 e 10). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. [Paper Presentation]. Conferência Mundial de Educação Especial Salamanca, Espanha. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaração_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaração_Salamanca.pdf)

UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança*. (Edição revista). https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Vieira, F. & Restivo, M. T. (2014) *Novas tecnologias e educação: ensinar a aprender/ aprender a ensinar*. (1.ª edição). Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da

Universidade do Porto. https://www.up.pt/press/wp-content/uploads/2020/03/Novas_Tecnologias_volume_integral.pdf

Wikipedia. *Zoom Video Communications*. Wikipedia, A enciclopédia livre. https://pt.wikipedia.org/wiki/Zoom_Video_Communications)

Apêndices

De modo a preservar a identidade dos entrevistados, colocam-se em apêndice apenas os guiões das entrevistas. Nos resultados transcrevem-se excertos relevantes para os objetivos do estudo e respetivas conclusões.

Apêndice A

Guião de Entrevista semiestruturada

Práticas de Educação Inclusiva e o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação, no suporte aos alunos.

Docentes de ensino regular, diretor de curso e diretora de turma do Agrupamento de Escolas

O presente formulário, faz parte integrante do estudo a desenvolver. O objetivo geral do estudo, é: compreender como são desenhadas, implementadas, monitorizadas e avaliadas as medidas de suporte à aprendizagem num agrupamento de escolas do Alentejo, e qual o papel das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no suporte aos alunos no quadro da aplicação dessas medidas. Para responder a este objetivo, será imprescindível a resposta a todas as questões. Obrigada pela sua colaboração.

1. Permite a gravação da nossa conversa/entrevista?
2. Quantos anos de experiência possui?
3. O que significa para si, inclusão, no quadro do seu papel como professor/a?
4. Como consegue ajustar a sua prática para que todos os alunos consigam aproximar-se do perfil do aluno, à saída da escolaridade obrigatória?

5. Já sugeriu medidas de suporte à aprendizagem para os seus alunos? Porquê? Ou a EMAIE já sugeriu medidas para alguns alunos da turma?
6. Nova questão: Sabe-me dizer quantas alunas têm medidas na turma, em que é diretor de curso? Sabe-me dizer o tipo de medidas?
7. Que dificuldades sente em organizar a aprendizagem na turma de modo a promover a inclusão, em turmas com alunos que possuam dificuldades, alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão?
8. Na sua opinião, considera importante a participação em formações sobre a escola inclusiva por parte dos docentes de ensino regular? Porquê?
9. Qual o conteúdo, que na sua opinião, é mais pertinente neste tipo de formações sobre a temática?
10. Recorre a tecnologias para lecionar? Quais?
11. Qual a sua opinião sobre o benefício do uso das tecnologias para os alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão?
12. Na sua opinião, considera que as aulas online para estes alunos, podem ser tão eficazes quanto as presenciais? Pode clarificar?
13. Indique quais as principais dificuldades e obstáculos que encontrou com estes alunos no ensino em contexto pandémico?
14. Considera que a diminuição do convívio entre os alunos no recreio em contexto de aulas, os poderão afetar a nível social?
15. Os alunos com medidas de suporte à aprendizagem, poderão ter retrocessos no seu desenvolvimento social, em consequência dos seus colegas estarem em casa e não haver convívio?
16. Que sugestões dá aos seus alunos para o melhor desempenho possível nas aulas online? E para os alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão?

17. Que distribuição semanal considera ser a melhor para as aulas online, para os alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão?

Apêndice B

Guião de Entrevista semiestruturada

Práticas de Educação Inclusiva e o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação, no suporte aos alunos.

Docente de Educação Especial

O presente formulário, faz parte integrante do estudo a desenvolver pela aluna. O objetivo geral do estudo, é: compreender como são desenhadas, implementadas, monitorizadas e avaliadas as medidas de suporte à aprendizagem num agrupamento de escolas do Alentejo, e qual o papel das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no suporte aos alunos no quadro da aplicação dessas medidas. Para responder a este objetivo, será imprescindível a resposta a todas as questões. Obrigada pela sua colaboração.

1. Permite a gravação da nossa conversa/entrevista?
2. Quais os motivos para ter escolhido a educação especial, como área de desenvolvimento profissional?
3. Há quantos anos desempenha essas funções, enquanto docente de EE?
4. Para si, qual o aspeto que considera mais importante do decreto-lei n.º54/2018 de 6 de julho?
5. Qual o sinónimo que encontra para a inclusão?

6. Para si, qual a diferença entre inclusão, integração, igualdade e equidade?
7. No agrupamento, qual a composição da EMAEI?
8. Considera que o Assistente Social deve integrar a EMAEI?
9. Qual a importância dos tutores na participação da vida escolar dos alunos com deficiência?
10. Como se procede à avaliação, implementação e desenho das medidas de suporte à aprendizagem dos alunos?
11. Nova questão: Qualquer professor pode sugerir uma medida para um aluno?
12. Na turma em estudo, quantos alunos têm medidas de suporte à aprendizagem?
13. Que tipo de medidas possuem?
14. O agrupamento possui centro de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a Educação Inclusiva?
15. Qual a função principal dos CRTIC no apoio à inclusão?
16. Qual a importância da implementação das TIC no suporte à aprendizagem dos alunos com incapacidade?
17. Ou seja, as alunas que têm medidas nessa turma, o pc é uma mais-valia, como para os outros alunos, porque tem facilidade em procurar, pesquisar?
18. Pode dar exemplos de como as TIC auxiliam na implementação de medidas?
19. Apenas um caderno e caneta, esses alunos podem não conseguir fazer muito nas aulas presenciais? Os computadores e a internet ajudou muito?

20. Qual o benefício das TIC na aprendizagem destes alunos, pode dar alguns exemplos?
21. Em que circunstâncias as TIC são recomendadas para auxiliar na aprendizagem destes alunos?
22. Qual o contributo das TIC para a inclusão sócio-escolar?
23. Qual o contributo das TIC e das Tecnologias Assistivas na melhoria da aprendizagem destes alunos?
24. Se calhar já foram feitas melhorias arquitetónicas a pensar nos alunos assim?
25. No contexto de pandemia, em que medida as TIC potenciam ou fragilizam a aprendizagem das crianças que utilizavam as tecnologias?
26. Quais os obstáculos encontrados na aprendizagem destes alunos?
27. O uso das TIC foi benéfico para a aprendizagem destes alunos?
28. Quais as desvantagens para estes alunos quebrarem o contacto com os colegas?
29. Fale-me um pouco sobre o que atualmente se faz, em contexto pandémico com estes alunos?
30. Quais os obstáculos encontrados na aprendizagem à distância, por parte destes alunos?
31. No seu agrupamento de escolas, já teve ações de formação na área das TIC, sobre ensino à distância? Promovidas por quem?
32. Considera importante ações de formação dinamizadas por colegas seus sobre a área da Educação Inclusiva, do agrupamento?

33. Que sugestões daria aos docentes, para lidar com alunos com medidas específicas de aprendizagem?

34. E para os seus colegas de Educação Inclusiva?

Apêndice C

Guião de Entrevista semiestruturada

Práticas de Educação Inclusiva e o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação, no suporte aos alunos.

Responsável pela EMAEI

O presente formulário, faz parte integrante do estudo a desenvolver pela aluna. O objetivo geral do estudo, é: compreender como são desenhadas, implementadas, monitorizadas e avaliadas as medidas de suporte à aprendizagem num agrupamento de escolas do Alentejo, e qual o papel das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no suporte aos alunos no quadro da aplicação dessas medidas. Para responder a este objetivo, será imprescindível a resposta a todas as questões. Obrigada pela sua colaboração.

1. Permite a gravação da nossa conversa/entrevista?
2. Quais os motivos para ter escolhido a educação especial, como área de desenvolvimento profissional?
3. Há quantos anos desempenha essas funções, enquanto docente de EE?
4. Para si, qual o aspeto que considera mais importante do decreto-lei n.º54/2018 de 6 de julho?
5. Qual o sinónimo que encontra para a inclusão?

6. Para si, qual a diferença entre inclusão, integração, igualdade e equidade?
7. No agrupamento, qual a composição da EMAEI?
8. Considera que o assistente social deve integrar a EMAEI?
9. Qual a importância dos tutores na participação da vida escolar dos alunos com deficiência?
10. Como se procede à avaliação, implementação e desenho das medidas de suporte à aprendizagem dos alunos?
11. O agrupamento possui centro de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a Educação Inclusiva?
12. Qual a função principal dos CRTIC no apoio à inclusão?
13. Qual a importância da implementação das TIC no suporte à aprendizagem dos alunos com incapacidade?
14. Pode dar exemplos de como as TIC auxiliam na implementação de medidas?
15. Qual o benefício das TIC na aprendizagem destes alunos, pode dar alguns exemplos?
16. Em que circunstâncias as TIC são recomendadas para auxiliar na aprendizagem destes alunos?
17. E a nível da mobilidade dos alunos que têm dificuldades, o agrupamento recorre às tecnologias assistivas?
18. Qual o contributo das TIC para a inclusão sócio escolar?
19. Qual o contributo das TIC e das Tecnologias assistivas na melhoria da aprendizagem destes alunos?

20. No contexto de pandemia em que medida as TIC potenciam ou fragilizam a aprendizagem das crianças que utilizam as tecnologias?
21. Quais os obstáculos encontrados na aprendizagem destes alunos?
22. O uso das TIC foi benéfico para a aprendizagem destes alunos?
23. Quais as desvantagens para estes alunos quebrarem o contacto com os colegas?
24. Fale-me um pouco sobre o que atualmente se faz, em contexto pandémico com estes alunos?
25. Mesmo quando os outros alunos, estavam em casa, e estes alunos na escola assistiam às aulas?
26. Quais os obstáculos encontrados na aprendizagem à distância, por parte destes alunos?
27. No seu agrupamento de escolas, já teve ações de formação na área das TIC, sobre ensino à distância? Promovidas por quem?
28. Considera importantes ações de formação dinamizadas por colegas seus sobre a área da Educação Inclusiva, do agrupamento?
29. Que sugestões daria aos docentes, para lidar com alunos com medidas específicas de aprendizagem?
30. E para os seus colegas de Educação Inclusiva?

Apêndice D

Guião de Entrevista semiestruturada

Práticas de Educação Inclusiva e o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação, no suporte aos alunos.

Docente de Tecnologias de Informação e Comunicação

O presente formulário, faz parte integrante do estudo a desenvolver pela aluna. O objetivo geral do estudo, é: 1) compreender como são desenhadas, implementadas, monitorizadas e avaliadas as medidas de suporte à aprendizagem num agrupamento de escolas do Alentejo, e 2) qual o papel das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no suporte aos alunos no quadro da aplicação dessas medidas. Para responder a este objetivo, será imprescindível a resposta a todas as questões. Obrigada pela sua colaboração.

1. Permite a gravação da nossa conversa/entrevista?
2. Quantos anos de experiência possui?
3. O que significa para si, inclusão, no quadro do seu papel como professor/a?
4. Quais os aspetos mais relevantes da Educação Inclusiva para si?
5. Já sugeriu medidas de suporte à aprendizagem para os seus alunos? Porquê?
6. O que fez com que as sugerisse?
7. Que dificuldades sente em lecionar, em turmas com alunos que possuam mais dificuldades?
8. Qual o conteúdo, que na sua opinião, é mais pertinente neste tipo de formações sobre a temática?

9. Considera importante aulas extra facultativas de TIC, para os alunos do agrupamento, para o domínio das tecnologias? Porquê?
10. Considera importante ações de formação de TIC para os seus colegas, para o domínio das tecnologias, com o objetivo de melhorar as suas aulas? Porquê?
11. Indique três constrangimentos que tenha encontrado nas aulas online e três pontos a favor destas aulas.
12. Sabe-me dizer que equipamentos tecnológicos foram disponibilizados, em contexto pandémico, para proporcionar aprendizagem de forma plena, aos alunos que mais necessitam?
13. Na sua opinião, considera que as aulas online podem ser tão eficazes quanto às presenciais, Justifique?
14. Qual a sua opinião sobre o benefício do uso das tecnologias para os alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão?
15. Mas assim à distância, não será mais complicado para os alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, nomeadamente seletivas e adicionais, porque não têm o apoio da professora da educação especial, no ano de 2020, porque atualmente frequentam a escola, mesmo em período de confinamento?
16. Indique quais as principais dificuldades e obstáculos que encontrou no ensino em contexto pandémico?
17. Considera que a diminuição do convívio entre os alunos no recreio em contexto de aulas, os poderão afetar a nível social?
18. Que sugestões dá aos seus alunos para o melhor desempenho possível nas aulas online?

19. Qual considera a melhor distribuição de aulas online?

Apêndice E

Guião de Entrevista semiestruturada

Práticas de Educação Inclusiva e o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação, no suporte aos alunos.

Diretora do Agrupamento de Escolas

O presente formulário, faz parte integrante do estudo a desenvolver pela aluna. O objetivo geral do estudo, é: compreender como são desenhadas, implementadas, monitorizadas e avaliadas as medidas de suporte à aprendizagem num agrupamento de escolas do Alentejo, e qual o papel das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no suporte aos alunos no quadro da aplicação dessas medidas. Para responder a este objetivo, será imprescindível a resposta a todas as questões. Obrigada pela sua colaboração.

1. Permite a gravação da nossa conversa/entrevista?
2. Há quanto tempo desenvolve funções de administração e gestão no agrupamento?
3. O que significa para si, inclusão, no quadro do seu papel como professor/a?
4. E enquanto diretora?
5. Sendo o agrupamento de uma escola de referência SNIPI, em que circunstâncias foi necessário recorrer aos recursos disponíveis de apoio aos alunos, como o CRI e o CRTIC?
6. A EMAEI integra técnico de Serviço Social?

7. Em que medida, os técnicos de Serviço Social prestam serviços na comunidade escolar?
8. Como se cria, na sua opinião, um ambiente propício à inclusão, na escola?
9. Considera importante a divulgação de ações de formações, para professores, para que compreendam do que se trata a Escola Inclusiva e os seus princípios?
10. Que equipamentos tecnológicos foram disponibilizados, em contexto pandémico, para proporcionar aprendizagem de forma plena, aos alunos que mais necessitam?
11. Quem faz o trabalho de avaliação e recomendação de Tecnologias para os alunos envolvidos nas diferentes medidas e atividades de inclusão?
12. Que equipamento foi disponibilizado por parte do agrupamento para apoio às aulas online?
13. Quais as principais recomendações aos docentes para o melhor desempenho nas suas aulas, de modo a atingir a aprendizagem plena de todos os alunos?

Apêndice F

Guião de Entrevista semiestruturada

Práticas de Educação Inclusiva e o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação, no suporte aos alunos.

Delegada da turma

O presente formulário, faz parte integrante do estudo a desenvolver pela aluna. O objetivo geral do estudo, é: compreender como são desenhadas, implementadas, monitorizadas e avaliadas as medidas de suporte à aprendizagem num agrupamento de escolas do Alentejo, e qual o papel das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no suporte aos alunos no quadro da aplicação dessas medidas. Para responder a este objetivo, será imprescindível a resposta a todas as questões. Obrigada pela sua colaboração.

1. Permite a gravação da nossa conversa/entrevista?
2. Porque escolheste o curso que frequentas?
3. Gostas de frequentar esta escola? Porquê?
4. Sabes o que é a Educação inclusiva? Podes falar-me do que entendes por educação inclusiva?
5. Na tua opinião, porque é importante o apoio da professora de Educação Especial, nas aulas?
6. Quantas colegas da tua turma, pensas que precisam de apoio de alguém durante as aulas, para apoiar e melhorar a sua aprendizagem?
7. A docente de Educação Especial, acompanha-vos nas vossas aulas? Como?
8. Qual a tua opinião de como os teus professores lecionam? Sentes que todos os alunos são incluídos na turma e nos conteúdos que ensinam?
9. O que consideras importante acontecer durante as aulas online, para que todos os alunos se sintam incluídos?
10. Achas importante a interajuda nas vossas atividades online? Porquê?

11. Nas tuas aulas presenciais usam mais tecnologias, como o computador, projetor ou à distância? Pensas que isso pode ajudar a facilitar a vossa aprendizagem?
12. E à distância?
13. Achas que os alunos com mais dificuldades, com o apoio das TIC podem melhorar a sua aprendizagem?
14. Achas que todos os teus colegas conseguem trabalhar de forma autónoma?
15. Em que medida a pandemia afetou a tua motivação escolar para os estudos?
16. Todos os teus colegas têm meios para as aulas à distância? (Internet, computador)
17. Que obstáculos encontras no ensino à distância? E na vossa interação entre alunos?
18. O que achas que os professores poderão fazer para melhorar as suas aulas, e ajudar os alunos com dificuldades?
19. Que sugestões darias se algum professor te questionasse como poderia melhorar as suas aulas online?
20. Na tua opinião, caso sintas dificuldade em alguma matéria ou tenhas alguma dúvida, sentes que podes contactar os teus professores, sempre que necessites, ou pensas que não existe essa disponibilidade por parte dos docentes?
21. Vocês agora já voltaram ao ensino presencial, consideras que essas aulas presenciais, ainda que poucas, são melhores ou piores que as aulas online, podes-me clarificar?

22. Sei que tens colegas da tua turma que têm mais dificuldades e sei que há uma aluna que se calhar é a mais difícil de interagir, tu achas que essa aluna, em contexto de aulas presenciais, ela consegue interagir mais convosco ou é indiferente? No recreio falava mais convosco? No ensino à distância fechava-se mais?

