

MESTRADO EM ENSINO EM GEOGRAFIA
NO 3º CICLO NO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO

**A inclusão dos alunos com Necessidades Educativas
Especiais nas escolas portuguesas
Estudo de caso na Escola Básica Pêro Vaz de Caminha**

Ana Daniela Ribeiro Pinto Soares

M

2023



Ana Daniela Ribeiro Pinto Soares

**A inclusão dos alunos com Necessidades Educativas
Especiais nas escolas portuguesas
Estudo de caso na Escola Básica Pêro Vaz de Caminha**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino em Geografia no 3º ciclo no Ensino Básico e Secundário, orientada pela Professora Doutora Fátima Loureiro de Matos.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2023

Ana Daniela Ribeiro Pinto Soares

**A inclusão dos alunos com Necessidades Educativas
Especiais nas escolas portuguesas
Estudo de caso na Escola Básica Pêro Vaz de Caminha**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino em Geografia no 3º ciclo no Ensino Básico e Secundário, orientada pela Professora Doutora (Fátima Loureiro de Matos).

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Sumário

Declaração de honra	1
Agradecimentos	2
Resumo.....	3
Abstract	4
Índice de Figuras	5
Índice de Tabelas.....	6
Índice de Gráficos.....	7
Lista de abreviaturas e siglas.....	8
Introdução.....	10
1.Enquadramento Teórico	13
1.1. O Conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE)	13
1.2. Educação Inclusiva.....	16
1.3. A Educação Inclusiva em Portugal.....	17
1.4. O Autismo: a Síndrome de Asperger	26
1.5. A Síndrome de Asperger em Crianças	29
2.Enquadramento Metodológico	31
2.1. Contexto Educativo	32
2.2. Perfil da Turma 8º K.....	37
2.3. Perfil da Turma 8º J	38
2.4. Metodologia	39
3.Apresentação e discussão dos resultados	40
3.1. A Opinião dos Alunos com NEE	40
3.2. Atividades e Estratégias Desenvolvidas com o Aluno Portador de SA	51
3.2.1. Primeira Estratégia	51
3.2.2. Segunda Estratégia	54
3.2.3. Terceira Estratégia	58
3.2.4. Quarta Estratégia.....	61
3.2.5. Quinta Estratégia	64
3.2.6. Outras Acomodações Pedagógicas Implementadas.....	67
3.3. Opinião dos Professores.....	72
Considerações Finais	101

Referências Bibliográficas	106
Legislação Consultada	109
Anexos	111
3.4. Anexo 1 – Inquérito aos Alunos.....	112
3.5. Anexo 2 – Inquérito aos Professores.....	116

Declaração de honra

Declaro que o presente trabalho/tese/dissertação/relatório/... é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 15 de setembro de 2023

Ana Daniela Ribeiro Pinto Soares

Agradecimentos

No final desta etapa cabe-me agradecer a todos os que contribuíram e acompanharam o meu percurso académico que acabo de concluir.

Quero começar por agradecer à minha orientadora e professora Fátima de Loureiro de Matos pela sua dedicação e acompanhamento ao longo do desenvolvimento deste projeto.

Agradeço também à professora Elsa Pacheco por todos os conselhos dados ao longo de todo o Mestrado, e por se apresentar sempre disponível para ajudar os seus alunos e futuros colegas de profissão.

Quero expressar os meus agradecimentos à minha orientadora de estágio Laura Lima, por todos os ensinamentos e pela sua orientação nesta primeira experiência como professora.

Quero ainda agradecer ao meu colega de estágio e também amigo Ivo, que me acompanhou ao longo de toda esta jornada, e de todo o tempo que se antecedeu ao início desta aventura académica.

Um especial agradecimento à turma do 8ºK por me receber de braços abertos como sua professora, pela sua amizade e compreensão, e por colaborar sempre com tudo o que foi necessário. Um muito obrigado aos meus eternos primeiros alunos.

De um modo geral quero agradecer a todos que estiveram presentes e me ajudaram de alguma forma, a concretizar este objetivo.

Resumo

A crescente inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas escolas de ensino regular que se fez sentir ao longo das últimas décadas, foi instituída por um marco alicerçador na história da educação inclusiva, que implicou a substituição do paradigma médico pelo paradigma educativo: o “Warnock Report” (1978).

A educação inclusiva reflete a diversidade do mundo real que os jovens e crianças terão de enfrentar, ao longo do seu percurso fora da escola. A inclusão destes alunos nas escolas, desafia a educação tradicional e promove um ambiente em que todos os alunos possam aprender, interagir e crescer enquanto cidadãos.

Este relatório incorpora a perspetiva dos professores sobre esta problemática, vinculando ainda o depoimento dos próprios alunos, a fim de tentar compreender as dificuldades e os obstáculos à implementação da inclusão nas escolas. O nosso estudo engloba ainda algumas atividades realizadas com um dos alunos questionados, com a pretensão de explorar ferramentas e métodos capazes de auxiliar o percurso académico dos alunos com NEE e favorecer a sua inclusão.

A escassez da especialização dos professores, a falta acompanhamento individualizado, a deficiente infraestrutura do estabelecimento e a carência de adoção de medidas de suporte à aprendizagem assim como estratégias motivadoras, são algumas das lacunas e adversidades à cultura da inclusão, reconhecidas no nosso estudo.

Não obstante, constatamos uma atitude positiva dos docentes face à permanência dos alunos com NEE nas suas aulas, e um esforço por parte destes últimos de aprender e desenvolver as suas competências.

Palavras-chave: Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Estratégias Diferenciadas, Síndrome de Asperger

Abstract

The increasing inclusion of students with Special Educational Needs in regular educational schools, which has been evident over the past decades, was established by a pivotal milestone in the history of inclusive education, involving the shift from a medical paradigm to an educational paradigm: the “Warnock Report” (1978).

Inclusive education reflects the diversity of the real world that young people and children will have to face throughout their lives outside of school. The inclusion of these students in schools challenges traditional education and promotes an environment in which all students can learn, interact, and grow as citizens.

This report incorporates the perspective of teachers on this issue, also linking the testimonies of the students themselves in an attempt to understand the difficulties and obstacles to the implementation of inclusion in schools. Our study also includes some activities carried out with one of the interviewed students, with the intention of exploring tools and methods capable of assisting the academic journey of students with Special Educational Needs and promoting their inclusion.

The shortage of teacher specialization, lack of individualized support, inadequate infrastructure in educational institutions, and the failure to adopt learning support measures as well as motivating strategies are some of the gaps and challenges to the culture of inclusion identified in our study.

Nevertheless, we have observed a positive attitude among teachers towards the presence of students with Special Educational Needs in their classes, as well as efforts on the part of these students to learn and develop their skills.

Key-words: Inclusion, Special Educational Needs, Differentiated Strategies, Asperger's Syndrome

Índice de Figuras

FIGURA 1 – TIPOS DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	15
FIGURA 2 – AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PÊRO VAZ DE CAMINHA	33
FIGURA 3 – ESCOLA EB 2/3 PÊRO VAZ DE CAMINHA.....	36
FIGURA 4 – EXEMPLO DE EXERCÍCIO SOBRE A TEMÁTICA “CLIMAS E BIOMAS”	53
FIGURA 5 – EXEMPLO DE IMAGENS RETIRADAS DA APRESENTAÇÃO SOBRE A TEMÁTICA “RELEVO DO LITORAL”. ..	55
FIGURA 6 – EXEMPLO DE QUESTÕES PRESENTES NO FORMULÁRIO SOBRE A TEMÁTICA “RELEVO DO LITORAL” ..	56
FIGURA 7 – EXEMPLO DE EXERCÍCIO SOBRE A TEMÁTICA “POPULAÇÃO E POVOAMENTO”	60
FIGURA 8 – IMAGENS RETIRADAS DO VÍDEO ANIMADO, SOBRE A TEMÁTICA “MOBILIDADE DA POPULAÇÃO”	62
FIGURA 9 – FICHA DE TRABALHO RESOLVIDA PELO ALUNO, SOBRE O TÓPICO “TIPOS DE MIGRAÇÕES”	63
FIGURA 10 – DESENHOS ELABORADOS PELO ALUNO SOBRE A TEMÁTICA “POLÍTICAS DEMOGRÁFICAS	66
FIGURA 11 – EXEMPLOS DE ACOMODAÇÕES NA ESTRUTURA DOS TESTES DE AVALIAÇÃO DO ALUNO A	70

Índice de Tabelas

TABELA 1 – MEDIDAS ELENCADAS NO DECRETO-LEI Nº 54/2018.....	24
TABELA 2 – ANÁLISE SWOT AEPVC. FONTE: PROJETO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PÊRO VAZ DE CAMINHA, 2021-2025.....	34
TABELA 3 – CONJUNTO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	50

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – OPINIÃO DOS ALUNOS QUESTIONADOS, DE ACORDO COM O GRAU DE CONCORDÂNCIA, SOBRE DIVERSOS ASPETOS RELACIONADOS COM A APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA, PREFERÊNCIA DE MÉTODOS E PREFERÊNCIA SOCIAL.	44
GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES POR SEXO	72
GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES POR GRAU ACADÊMICO	73
GRÁFICO 4 – GRAU DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES POR GRUPO ETÁRIO	74
GRÁFICO 5 – TEMPO DE SERVIÇO NA DOCÊNCIA POR INTERVALO DE ANOS	75
GRÁFICO 6 – DOCENTES QUE PRETENDEM REALIZAR UMA FORMAÇÃO ESPECÍFICA NA ÁREA DAS NEE	75
GRÁFICO 7 – DOCENTES QUE PRETENDEM REALIZAR UMA FORMAÇÃO ESPECÍFICA NA ÁREA DAS NEE POR GRUPO ETÁRIO	77
GRÁFICO 8 – DOCENTES QUE TRABALHARAM COM ALUNOS COM NEE NO ANO LETIVO DE 2021/2022.....	78
GRÁFICO 9 – ÂMBITO DAS NEE DOS ALUNOS	79
GRÁFICO 10 – DOCENTES QUE SE CONSIDERAM PREPARADOS A NÍVEL SOCIAL E EDUCACIONAL PARA LIDAR COM ALUNOS COM NEE.	80
GRÁFICO 11— OPINIÃO DOS DOCENTES RELATIVAMENTE ÀS CONDIÇÕES FÍSICAS E HUMANAS DA ESCOLA PÊRO VAZ DE CAMINHA	84
GRÁFICO 12 – FREQUÊNCIA DE COLABORAÇÃO DOS ALUNOS COM NEE NAS ATIVIDADES PROPOSTAS EM SALA DE AULA.....	89
GRÁFICO 13 – FREQUÊNCIA DE COLABORAÇÃO DOS ALUNOS COM NEE NAS ATIVIDADES PROPOSTAS EM SALA DE AULA.....	91

Lista de abreviaturas e siglas

FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
U.P	UNIVERSIDADE DO PORTO
APA	AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION
AEPVC	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PÊRO VAZ DE CAMINHA
DSM	MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS
EE	EDUCAÇÃO ESPECIAL
EI	EDUCAÇÃO INCLUSIVA
EMAEI	EQUIPA MULTIDISCIPLINAR DE APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA
FDPA	FEDERAÇÃO PORTUGUESA DE AUTISMO
LBSE	LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO
NEE	NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
OMS	ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE
ONU	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
ODS	OBJETIVOS DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
PEA	PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO AUTISTA
QI	QUOCIENTE DE INTELIGÊNCIA
SA	SÍNDROME DE ASPERGER
SWOT	STRENGTHS, WEAKNESSES, OPORTUNITIES AND TREATHS
TEIP	TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA
TIC	TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

UNESCO ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

Introdução

Todos os alunos são diferentes, e como tal o processo de ensino/aprendizagem varia de aluno para aluno, uma vez que cada um possui ritmos de aprendizagens distintos. Ainda assim, existem alunos especiais que requerem apoios específicos ao longo do seu percurso escolar. A inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no ensino, é um desafio para o qual os docentes precisam de estar preparados, uma vez que estes alunos necessitam, não só de apoio diário nas atividades realizadas em contexto escolar, mas essencialmente de metodologias específicas que respondam às suas particularidades.

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de “Iniciação à Prática Profissional”, como conclusão do Mestrado em Ensino em Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino do Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. No ano letivo de 2021/2022, deu-se início ao projeto de estágio curricular, na escola Pêro Vaz de Caminha, que integra 2 estagiários, uma orientadora cooperante, a professora Laura Lima, e as professoras Elsa Pacheco e Fátima Loureiro de Matos como orientadoras de todo o estágio, que tem como finalidade a introdução e formação para a prática profissional.

Neste contexto, foi oferecida a opção de escolha de uma turma entre seis, aos alunos estagiários da escola Pêro Vaz de Caminha, que ficariam responsáveis pelo acompanhamento e lecionação das aulas da turma ao longo de todo o ano letivo. Após assistir às reuniões de início do 1º período onde foram facultadas todas as informações pertinentes relativamente à turma, surgiu o nosso interesse por duas delas, ambas de oitavo ano de escolaridade. Para além dos fatores atrativos incluírem o tipo de conteúdos programáticos que se iria lecionar naquele ano de escolaridade, assim como o número de alunos de ambas as turmas, também o facto de uma delas incluir um aluno portador da síndrome de Asperger, um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), suscitou alguma curiosidade da nossa parte, pelo que escolhemos a

turma do 8º K¹. Assim, este relatório tem como finalidade tentar responder às seguintes questões:

- De que forma se enquadram os alunos com necessidades educativas especiais na legislação portuguesa?
- Quais são as principais dificuldades sentidas por estes alunos ao longo do seu processo de integração?
- Que recursos e estratégias didáticas podem ser utilizadas com estes alunos de forma a contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo e social?
- Qual é a atitude dos professores face à inclusão dos alunos com NEE em sala de aula convencionais, e quais são os obstáculos à sua implementação?

Para tentar responder a estas questões, e uma vez que a turma escolhida albergava apenas um aluno com NEE, sendo este o aluno portador de SA, foi também considerado o inquérito à turma do 8º J, que inclui dois alunos com NEE.

A metodologia aplicada para dar resposta às questões de partida, consistiu na aplicação de um questionário (Anexo 1) aos alunos NEE de ambas as turmas, e a aplicação de um outro questionário a professores (Anexo 2) que lecionavam na escola em questão. Foram aplicadas ainda, ao longo do ano letivo, algumas estratégias diversificadas ao aluno portador de Síndrome de Asperger. Esses exercícios estariam relacionados com o programa de Geografia e com os conteúdos a ser lecionados no momento da sua aplicação.

Para a realização deste trabalho, foi realizada uma intensa pesquisa, leitura e análise bibliográfica sobre a temática em questão, foi feita ainda, a caracterização do agrupamento e da escola em estudo (escola básica Pêro Vaz de Caminha), assim como das duas turmas onde o estágio foi realizado.

¹ Para salvaguardar a proteção de dados pessoais dos alunos, a designação das turmas foi alterada, conforme estipula a Lei nº. 58/2019 de 8 de agosto da Comissão Nacional de Proteção de Dados.

Este relatório está estruturado em quatro capítulos para além desta introdução. O primeiro comporta o enquadramento teórico do tema, onde são abordados os conceitos de Necessidades Educativas Especiais, o conceito de educação inclusiva e integração dos alunos com NEE na legislação portuguesa. Além disso, é feita ainda uma síntese sobre a condição do espectro autista, síndrome de Asperger, assim como o seu desenvolvimento em crianças, numa tentativa de compreender melhor as peculiaridades e a sua influência na aprendizagem dos alunos portadores deste transtorno, uma vez que parte da investigação é focada no aluno portador desta condição.

O segundo capítulo tem como finalidade a caracterização do agrupamento, assim como o enquadramento da escola e ainda, a análise das turmas selecionadas para o nosso estudo de caso. Este capítulo apresenta ainda a abordagem e a metodologia adotada no estudo.

O terceiro capítulo, apresenta a caracterização das amostras utilizadas, debruçando-se sobretudo nas experiências e atitudes comportamentais da amostra do primeiro inquérito, dando maior ênfase ao aluno portador da SA. Este item é fundamental, pois têm como finalidade enriquecer a análise e os respetivos resultados do primeiro inquérito, assim como complementar as estratégias desenvolvidas com este aluno, que poderão ser consultadas no mesmo capítulo. Será ainda apresentada a análise e a discussão dos resultados do inquérito realizado aos docentes, na parte final deste capítulo.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, concluindo assim este relatório, com uma síntese das principais conclusões desenvolvidas ao longo do nosso estudo.

1. Enquadramento Teórico

Este capítulo pretende fornecer algumas informações pertinentes ao leitor, nomeadamente conceitos, metodologias, análises e resultados de outros estudos relevantes para a investigação em curso. Neste, irão ser abordadas alguns tópicos, como o conceito de necessidades educativas especiais e de escola inclusiva, de que forma é que os alunos portadores de NEE foram, e são atualmente incluídos na legislação portuguesa, e ainda as características da Síndrome de Asperger e a sua influência na aprendizagem em crianças.

1.1. O Conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE)

Uma vez que o presente relatório incide sobre a importância dos recursos diferenciados para os alunos com Necessidades Educativas Especiais, é fulcral compreender primeiramente em que é consiste um aluno com NEE.

O conceito de NEE, surge pela primeira vez no ano de 1978 através de Hellen Mary Warnock² no relatório: “SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People” também conhecido como “Warnock Report”. Este relatório defende que, as crianças que possuem algum tipo de dificuldade na aprendizagem, sejam acompanhadas e avaliadas pelo paradigma educativo, e não pelo paradigma médico. Ou seja, é necessário eliminar o preconceito para com estes alunos, colocando de parte o termo “deficiência”, e identificando os obstáculos e as necessidades especiais dos mesmos, em ambiente escolar.

Cardoso (2011), afirma que o relatório supracitado interpreta as crianças com NEE como crianças que não possuem nenhum tipo de deficiência ou outro tipo de

² Hellen Mary Warnock, foi uma filósofa e académica Inglesa, nascida em 1924 e que faleceu em 2019. Os seus estudos filosóficos incidiram sobre ética, educação, inteligência e existencialismo. Fez parte da Câmara dos Lordes e escreveu diversos livros. Ficou mais conhecida pelo seu relatório, sobre educação especial (1978) e pela sua investigação em Fertilização Humana e Embriologia, que deu origem à *Human Fertilisation and Embryology Act 1990*, que controla o tratamento da fertilidade humana e as experiências com embriões humanos.

transtorno permanente, não existindo a necessidade de qualquer apoio de carácter especial durante o seu percurso escolar.

A mesma autora refere ainda, segundo este relatório, que o foco da educação especial é tentar reconhecer as necessidades especiais de cada criança, de forma a criar as melhores estratégias e encontrar recursos para responder a estas necessidades. “Uma necessidade educativa define-se avaliando aquilo que é essencial para que se atinjam os objetivos da educação.” (Cardoso, 2011, p.19).

Esta autora, menciona ainda, que foi em Inglaterra em 1981 com a legislação do Education Act (legislação que coloca em prática o “Warnock Report”) que foi oficializado o conceito de NEE. Este, indica que uma criança que revele alguma dificuldade de aprendizagem, e, conseqüentemente de uma medida de apoio educativo, é uma criança que necessita de educação especial.

Armstrong e Barton (2003), sustentam a ideia de que as crianças que possuem necessidades educativas especiais, são crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, desde ligeiras até mais graves, tanto a nível intelectual como de escrita ou leitura, e que não possuem grande aproveitamento no que concerne às aprendizagens básicas.

Para Correia (1999), o conceito de NEE aplica-se não só a crianças e adolescentes com problemas de aprendizagem, mas também com problemas sensoriais, intelectuais, físicos ou emocionais, inclusive dificuldades derivadas de fatores orgânicos ou ambientais. Segundo o mesmo autor, existem dois tipos de NEE: as NEE temporárias e as NEE permanentes (Figura 1).

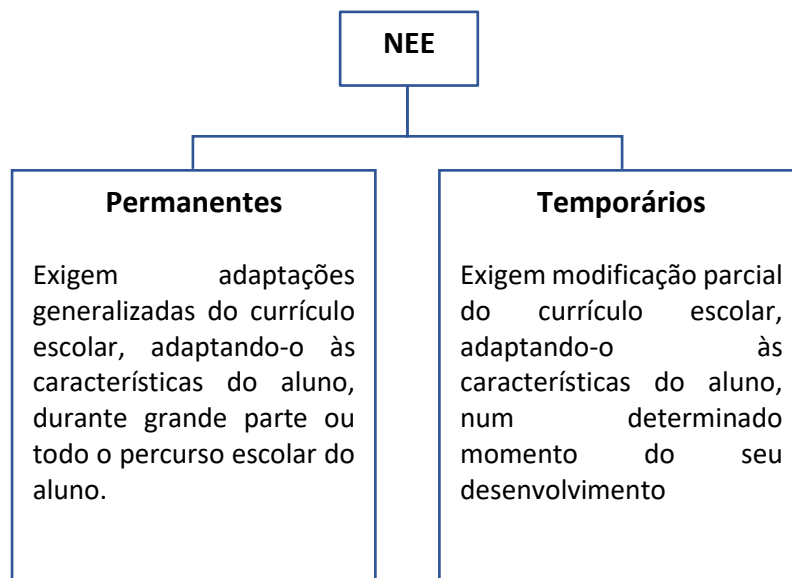


Figura 1 – Tipos de Necessidades Educacionais Especiais (Correia 1999)

As concepções desenvolvidas pelo Relatório Warnock vieram “alterar a organização da educação especial, nomeadamente das respostas educativas para os alunos com NEE, o que implicou uma mudança de primazia do paradigma médico-psicológico para a do paradigma educativo” (Izquierdo, 2006, p. 15). Foi na sequência desta mudança que a “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994) adotou a designação de Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e passou a defender o direito de todos os alunos a uma educação na escola regular, passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiência ou dificuldade de aprendizagem” (Izquierdo, 2006, p. 15).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), surge na sequência da Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais realizada em Salamanca, pela UNESCO e pelo governo espanhol, que reconhecendo o conceito de NEE e o princípio da inclusão, preconiza ações “a serem implementadas com o objetivo de alcançar uma escola para todos. Este documento viria a ser amplamente difundido em todo o Mundo” (Izquierdo, 2006, p. 58). Esta declaração é considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que visam a inclusão social, juntamente com a

Convenção sobre os Direitos da Criança³ (1988) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos⁴ (1990).

Outro documento fundamental para a inclusão das crianças e jovens com NEE, é a Declaração de Incheon para a “Educação 2030 - Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”, que resultou do Fórum Mundial de Educação realizado na cidade de Incheon, na Coreia do Sul, em maio de 2015, que estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos. A Declaração de Incheon é também a origem dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (ONU, setembro de 2015), a Agenda, na qual o papel importante da educação é reconhecido e que contém um objetivo especificamente dedicado à Educação (ODS 4) incluindo a iniciativa Educação 2030.

1.2. Educação Inclusiva

No tópico anterior, articulamos o conceito de NEE sob a perspectiva de alguns autores, sendo que todas se equiparam e incidem essencialmente sobre a inevitabilidade e a importância de uma educação de qualidade inclusiva, através do acompanhamento especializado para os alunos com NEE.

A educação inclusiva é uma abordagem da educação que procura proporcionar a todos os alunos o acesso a uma educação de qualidade, independentemente das suas particularidades e diferenças. Isto inclui alunos com limitações físicas, alunos que possuem diferentes ritmos e dificuldades de aprendizagem e também alunos que se encontram em diferentes patamares socioeconômicos.

Ao longo dos anos, observa-se uma tendência crescente da aplicação do conceito “educação inclusiva” tanto em contexto escolar como a nível legislativo. Este conceito,

³ É o tratado que visa a proteção de crianças e adolescentes de todo o mundo, aprovada na Resolução 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989.

⁴ Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, define o Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

surge com frequência em artigos científicos, e documentos oficiais relacionados com a área das ciências da educação.

A UNESCO, por exemplo, define a educação inclusiva como um processo que visa fortalecer o sistema educativo e, desta forma, estar ao alcance de todos os alunos.

“Inclusive education is a process of strengthening the capacity of the education system to reach out to all learners and can thus be understood as a key strategy to achieve EFA⁵” (UNESCO, 2009, p.9)

Barton (1997), infere uma perspectiva interessante sobre o conceito da educação inclusiva, afirmando que esta não se traduz em misturar alunos com necessidades educativas especiais com os outros alunos num sistema inalterado, mas sim sobre compreender como, onde porquê e em que consequências, é que conseguimos educar e fazer progredir todos os alunos.

Freire (2008) cita Rodrigues (2000), definindo a educação inclusiva como uma “comunidade” escolar, em que todos os alunos usufruem de uma educação de qualidade, sendo reconhecidas as suas capacidades e diferenças, utilizando-as para o desenvolvimento e a aprendizagem do próprio aluno.

1.3. A Educação Inclusiva em Portugal

Em Portugal, a perspectiva da educação inclusiva nem sempre se assemelhou aos parâmetros da atualidade, tendo sofrido várias alterações ao longo das últimas décadas, fruto da transformação de mentalidades tanto a nível social como político.

De acordo com Mesquita (2001), atualmente, as crianças com necessidades educativas especiais frequentam comumente as estruturas regulares de ensino, cenário esse que não se verificava há algumas décadas, quando estas crianças sofriam terminantemente de discriminação e segregação social. Pablos (2006) acrescenta

⁵ EFA (Education for All)

ainda, que estas crianças e jovens eram colocadas a cargo da segurança social, frequentando instituições especializadas para o efeito.

Rosado (2014) alega que o aumento da escolaridade obrigatória em Portugal, obrigou à adaptação da comunidade escolar face a uma maior diversidade de alunos, na tentativa de criar recursos e estratégias favoráveis que respondessem às necessidades de todos os alunos, particularmente os alunos com necessidades educativas especiais. A mesma autora menciona ainda, a importância da lei na influência dos órgãos governamentais, na toma de decisões concernentes a esta problemática.

Segundo a mesma autora, foi na década de 70 que se verificaram várias mudanças relativamente às práticas educacionais comuns, mais especificamente a nível de ensino especial. A obrigatoriedade do ensino, a alteração do paradigma em relação às pessoas com deficiência e o desenvolvimento da classe média foram, segundo Rosado (2014), referências importantes que determinaram o início do fim das práticas discriminatórias, e o princípio da inclusão de crianças com NEE nas escolas de ensino convencional. Para além disso, Mesquita (2001), remete ainda para a importância da consciencialização dos direitos de igualdade, e a pressão de países como os Estados Unidos e o Reino Unido com o Public Law ⁶ (1975) e o Warnock Report (1978) respetivamente, como aditivos a estas transformações nos países pertencentes à União Europeia, incluindo Portugal.

É a partir dos anos 70, que se verifica de facto, uma preocupação governamental no que toca ao Ensino Especial e à integração dos alunos portadores de deficiências no ensino regular, resultando numa alteração das políticas educativas, através de novas legislações que respondem às necessidades educativas destes alunos.

“Neste contexto, a educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, designadamente a sua progressiva integração na escola regular, passa a

⁶ É uma lei aprovada em 1975 pelo congresso estadunidense, denominada de *Education for All Handicapped Children Act (EHA)* também conhecida por Public Law 94-142, que, através de fundos governamentais, visa a gratuidade e o acesso a uma educação de qualidade a todas as crianças, incluindo crianças com qualquer tipo de deficiência, em todos os estados do país (EUA).

constituir uma preocupação governamental. É, pois, de salientar a alteração do papel do Estado Português e a importância da sua intervenção na educação desses alunos, através de uma mudança da política educativa, por via de uma mudança da legislação portuguesa, de forma a responder às suas necessidades educativas nas escolas do ensino regular.” (Rosado, 2014, p.4).

Mesquita (2001) afirma que é com a reforma do ensino de 1973, através da Lei nº 5/73, que se observa uma fase de transição no nosso país, com a adoção de políticas transformadoras e voltadas para o Ensino Especial (EE). O Ministério da Educação passa a ser responsável pela educação inclusiva, criando novas diretivas relativamente ao EE.

No seguimento desta lei, identificamos a importância de três diretrizes, no que toca à evolução política do Ensino Especial: i) “proporcionar às crianças deficientes e inadaptadas, bem como às precoces, condições adequadas ao seu desenvolvimento educativo”⁷; ii) “o primeiro período escolar da classe inicial será consagrado à observação global das crianças, de modo a encaminhar as que disso necessitem para classes de transição ou para classes ou estabelecimentos de educação especial destinados a crianças deficientes ou a inadaptadas”⁸; “iii) a formação dos professores para a educação de crianças deficientes e inadaptadas é obtida em Institutos Superiores de Educação Especial”⁹.

Quatro anos depois, em maio de 1977, é publicado o Decreto-Lei nº174/77, que visa a “necessidade de definir o regime escolar dos alunos portadores de deficiências quando integrados no sistema educativo público”¹⁰. Este decreto faz referências a múltiplas questões relativamente à educação inclusiva e aos jovens e crianças portadores de deficiências, incluindo a possibilidade dos alunos portadores de deficiência física ou psicológica, efetuarem a matrícula no ensino regular, desde que

⁷ Lei 5/73: Capítulo II, SECÇÃO 3ª - Educação escolar, SUBSECÇÃO 1.ª - Ensino básico, BASE VI, Nº1 alínea e).

⁸ Lei 5/73: Capítulo II, SECÇÃO 3ª - Educação escolar, SUBSECÇÃO 1.ª - Ensino básico, BASE VII, Nº4.

⁹ Lei 5/73: Capítulo III - Formação dos agentes educativos, BASE XX, Nº 2.

¹⁰ Decreto-Lei nº 174/77.

obedeçam às condições estabelecidas por lei ¹¹; o dever do aluno mencionar a deficiência que possui, comprovando-a legalmente através dum médico especialista, na intenção de inscrição no ensino regular¹²; e a dispensa de frequência de uma ou diversas disciplinas, na impossibilidade do aluno portador de deficiência, se apresentar incapacitado para concluir parcial ou totalmente as tarefas escolares¹³.

Nos anos seguintes foram publicadas uma série de legislações, que tinham em vista a crescente melhoria do regime educativo para os alunos com NEE, e a eliminação de barreiras no acesso a uma educação inclusiva.

Em outubro de 1986, surge a nova Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - Lei nº 47/86, onde constam diversos artigos sobre a legislação educativa, sendo três deles sobre a Educação Especial. O artigo nº 20¹⁴ elucida os âmbitos e os objetivos da EE; o artigo nº 21¹⁵ especifica os objetivos da Educação Especial; e o artigo nº 28¹⁶ estabelece os apoios a alunos com necessidades escolares específicas. Esta lei viria a sofrer alterações mais tarde, sendo substituída pela LBSE n.º 49/2005, de 30 de agosto.

Em 1991, é publicado no Diário da República, o Decreto-Lei nº 319/91, que reconhece a necessidade de atualização dos conceitos relacionados com a Educação Especial, assim como da integração dos alunos com NEE no ensino regular: “a legislação que regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares, publicada há mais de 10 anos, carece de atualização e de alargamento.”¹⁷. O Decreto-Lei nº 319/91, que veio a substituir o Decreto-Lei n.º 174/77, faz referência à “substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos”. Este decreto, afirma ainda, que a educação de alunos com NEE deve ser a mais integrativa e menos restritiva possível, estando a escola regular

¹¹ Decreto-Lei nº 174/77 – Artigo nº 2

¹² Decreto-Lei nº 174/77 – Artigo nº 3

¹³ Decreto-Lei nº 174/77 – Artigo nº 4

¹⁴ Lei de Bases do Sistema Educativo - Artigo nº 20, Lei n.º 46/86

¹⁵ Lei de Bases do Sistema Educativo - Artigo nº 21, Lei n.º 46/86

¹⁶ Lei de Bases do Sistema Educativo - Artigo nº 28, Lei n.º 46/86

¹⁷ Decreto-Lei nº 319/91.

responsável por estes, através da adoção de adaptações educativas, compreendidas no artigo nº2, nomeadamente: a) equipamentos especiais de compensação; b) adaptações materiais; c) adaptações curriculares; d) condições especiais de matrícula; e) condições especiais de frequência; f) condições especiais de avaliação; g) adequação na organização de classes ou turmas; h) apoio pedagógico acrescido e i) Ensino Especial¹⁸. É importante referir ainda, que “nos casos em que a aplicação das medidas previstas nos artigos anteriores se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno, devem os serviços de psicologia e orientação em colaboração com os serviços de saúde escolar, propor o encaminhamento apropriado, nomeadamente a frequência de uma instituição de educação especial.”¹⁹.

A evolução da educação inclusiva em Portugal eclodiu na década de 90, com a adesão à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), pelo que esta teve um grande impacto no país. David Rodrigues, professor de educação especial e diretor da revista “Educação Inclusiva”, afirma que “em 1994 muitas escolas portuguesas eram já consideradas os “meios capazes” para educar alunos com condições de deficiência e assim, a Declaração deparou-se com um ambiente recetivo aos seus princípios” (Rodrigues, 2019, p.1). Isto verificou-se, pela existência de legislação em Portugal cada vez mais favorável no que toca à inclusão destes alunos no ensino regular, vinculando-se rapidamente nas propostas de desenvolvimento de políticas educativas, de Salamanca.

Em janeiro de 2008, é aprovado o Decreto-Lei n.º 3/2008, promovendo a igualdade de oportunidades e o sucesso escolar a todas as crianças e jovens, através da integração e inclusão dos alunos com NEE no ensino regular. Este decreto, faz ainda menção à Declaração de Salamanca de 1994, corroborando a sua importância, como afirmador da noção de escola inclusiva. Segundo Ines Alves, professora e investigadora na Universidade de Glasgow, o Decreto-Lei n.º 3/2008, veio ditar o fim de várias escolas especializadas em Ensino Especial, transformando-as em instituições de apoio

¹⁸ Decreto-Lei nº 319/91 - Artigo nº2

¹⁹ Decreto-Lei nº 319/91 - Artigo nº12

à inclusão, servindo de auxílios aos ex-alunos, colocados agora em escolas de ensino regular.

“ When Decree-Law 3/2008 was introduced over a decade ago, special schools started to close down. Many were transformed into “Resource Centres for Inclusion” and tasked with supporting their former students, who were placed in mainstream regular schools.” (Alves, 2020, p.3).

Em termos da atual legislação relativamente à Educação Especial, encontra-se em vigor, o Decreto-Lei nº 54/2018, vindo substituir o Decreto-Lei nº 3/2008. Este novo decreto prioriza a educação inclusiva e o acesso a um ensino de qualidade, que responda a todas as necessidades e expectativas dos alunos, incluindo os com necessidades educativas especiais: “...a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social.” (Decreto-Lei nº 54/2018). Neste contexto, segundo a Direção Geral da Educação, este decreto não se dirige apenas aos alunos com NEE, mas a todos os alunos que possam eventualmente necessitar de medidas de suporte à aprendizagem, ao longo do seu percurso escolar (DGE, 2018.).

O governo pretende ainda com o mesmo decreto, que todos os alunos alcancem o previsto no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO,2016), independentemente dos seus objetivos ou dificuldades, conseguindo atingir o respetivo sucesso educativo. Assim, a instituição escolar, através de equipas multidisciplinares (EA), torna-se a principal responsável na gestão de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, monitorizando a criação e a aplicação das mesmas, em função da necessidade de cada aluno, sem ignorar ainda, a importância do envolvimento dos docentes, encarregados de educação, e sobretudo dos próprios alunos nesta matéria (Decreto-Lei nº 54/2018).

O mesmo decreto, rege-se por vários princípios orientadores sobre a educação inclusiva, sendo eles: a) educabilidade universal (todas as crianças têm a capacidade de aprendizagem; b) equidade (todas as crianças tem direito de usufruir de qualquer

apoio necessário para alcançarem o seu potencial de aprendizagem); c) inclusão (todos os alunos tem o direito à participação, nos mesmos contexto educativos; d) personalização (educação centrada no aluno, de maneira a identificar a necessidade de medidas); e) flexibilidade (a adaptação do currículo, do espaço e do tempo escolar); f) autodeterminação (consideração pela autonomia do aluno tendo em conta as suas necessidades, interesses e identidade cultural; g) envolvimento parental (os pais têm o direito à participação e ao envolvimento na vida escolar dos alunos); h) interferência mínima (a intervenção no desenvolvimento pessoal e educativo dos alunos, deve se cingir apenas às instituições escolar, de maneira a respeitar a sua vida pessoal).²⁰

O artigo 5º aponta as linhas de atuação para a inclusão, manifestando a importância de uma cultura de inclusão e oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, promovendo a igualdade e a diversidade. Neste sentido, o artigo remete para a imprescindibilidade de um conjunto de medidas universais, seletivas e adicionais (Tabela 1), de forma a responder às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos, sendo avaliadas no ano letivo seguinte, a utilidade e eficácia destas medidas.

²⁰ Decreto-Lei nº 54/2018 - Artigo nº3.

Medidas Universais²¹	Medidas Seletivas²²	Medidas Adicionais²³
Destinadas a todos os alunos a fim de promover a participação e a melhoria das aprendizagens.	Colmatam as necessidades de suporte à aprendizagem, não sustentadas pelas medidas universais.	Colmatam dificuldades persistentes a nível de comunicação, interação ou aprendizagem; A aplicação destas medidas depende da insuficiência das anteriores, sempre fundamentadas pelo RTP.
a) Diferenciação pedagógica; b) Acomodações curriculares; c) Enriquecimento curricular; d) Promoção do comportamento pró-social; e) Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.	a) Percursos curriculares diferenciados; b) Adaptações curriculares não significativas; c) Apoio psicológico; d) Antecipação e reforço das aprendizagens; e) Apoio tutorial.	a) Frequência do ano de escolaridade por disciplinas; b) Adaptações curriculares significativas; c) Plano individual de transição d) Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; e) Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.
As medidas universais podem ser aplicadas a todos os alunos, incluindo alunos que já usufruem de medidas seletivas ou adicionais com vista em promover o desenvolvimento interpessoal, pessoal.	A gestão destas medidas, é realizada pelos seus implementadores, de acordo com o relatório técnico-pedagógico (RTP) ²⁴ .	A aplicação destas medidas é passiva de intervenção de recursos especializados e docentes de EE.
	As medidas seletivas são estruturadas mediante os recursos escolares disponíveis.	As medidas adicionais são estruturadas mediante os recursos escolares disponíveis.
		A gestão destas medidas, é realizada pelos seus implementadores, de acordo com o relatório técnico-pedagógico (RTP).

Tabela 1 – Medidas elencadas no Decreto-Lei nº 54/2018 (Fonte: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>)

²¹ Decreto-Lei nº 54/2018 - Artigo nº8.

É importante ainda salientar os recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão presentes no artigo 11º, sendo constituídos pelos recursos humanos, através de docentes de EE, técnicos especializados, e assistentes operacionais; os recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e inclusão, que inclui a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI), um centro de apoio à aprendizagem e centros de recursos de TIC para a educação especial, e ainda os recursos específicos existentes no apoio à aprendizagem e à inclusão, fazendo parte destes, as equipas de intervenção precoce e os centros de recursos para a inclusão.²⁵ Segundo o artigo 12º, em cada escola existe uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, sendo esta composta por um docente de educação especial, uma docente que coadjuva o diretor, um psicólogo, três membros do conselho pedagógico que exercem funções de coordenação pedagógica. A EMAEI tem como finalidade sensibilizar a comunidade para a educação inclusiva, propor e gerir medidas de suporte à aprendizagem e aconselhar os docentes relativamente a práticas pedagógicas inclusivas.

O Decreto-lei nº 54-2018, trouxe grandes transformações ao paradigma da educação especial e consequentemente, novos desafios às escolas, priorizando o regime de uma educação cada vez mais inclusiva. Neste sentido, este decreto remete para um ensino-aprendizagem abrangente a todos os alunos, pondo de parte o conceito de Necessidades Educativas Especiais, sustentando o direito ao sucesso escolar por parte de todos os alunos.

A psicóloga Carla Pereira (2019) destaca o aumento da responsabilidade e do poder de decisão do professor no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, refletindo-se no seu sucesso/ insucesso, como um ponto menos positivo do novo decreto.

²² Decreto-Lei nº 54/2018 - Artigo nº9.

²³ Decreto-Lei nº 54/2018 - Artigo nº10.

²⁴ O relatório técnico-pedagógico é o documento que fundamenta a mobilização de medidas seletivas e ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei nº 54/2018 – Artigo nº21)

²⁵ Decreto-Lei nº 54/2018 - Artigo nº11.

Neste contexto, reconhecemos uma grande mudança na legislação portuguesa sobre a educação especial ao longo dos anos, sobretudo na forma como os alunos com NEE, são inseridos na comunidade escolar. Verificou-se uma diminuição da segregação perante estes alunos, e consequentemente, a sua inclusão no ensino regular, dando-lhes a oportunidade de progredir tanto a nível escolar como na sociedade e posteriormente no mercado de trabalho.

1.4. O Autismo: a Síndrome de Asperger

A síndrome de Asperger (SA) é considerada uma Perturbação do Espectro Autista (PEA). Tanto a SA como o autismo são, segundo Klin (2006): “entidades diagnósticas em uma família de transtornos de neuro desenvolvimento nos quais ocorre uma rutura nos processos fundamentais de socialização, comunicação e aprendizado.” (p.1). Segundo a mesma autora, ambas as condições são as mais conhecidas entre os transtornos invasivos.

Gomes (2012) cita Attwwod (1998), referindo que existem várias semelhanças entre o autismo e a SA, sendo que no segundo, os indivíduos demostram maiores habilidades cognitivas e intelectuais, maior função verbal e em alguns casos, um Quociente de Inteligência (QI) superior ao normal, comparado com indivíduos portadores de outros transtornos inerentes ao autismo.

A Federação Portuguesa de Autismo (FDPA), afirma que o autismo é caracterizado como uma “condição espectro”, uma vez que existem diferentes variações e intensidades de sintomas dentro do transtorno. Segundo a FDPA, existe uma grande extensão de pessoas que revela graves dificuldades de aprendizagem e de comunicação/interação, até pessoas que apresentam ótima capacidade cognitiva, e aptidão verbal, como é o caso da SA. Neste contexto, o nome técnico para autismo é Perturbação do Espectro Autista (PEA).

No ponto de vista da Organização Mundial da Saúde (OMS), os indivíduos que sofrem de autismo, geralmente só adquirem o seu diagnóstico na idade adulta, pese embora a sintomatologia associada à condição, surge muitas vezes na infância. A OMS

refere ainda que as pessoas portadoras de autismo, apresentam patologias associadas ao distúrbio, nomeadamente epilepsia, ansiedade, depressão, transtorno de déficit de atenção, hiperatividade, dificuldades para dormir, problemas de comportamento e ainda automutilação.

Outro aspeto importante sustentado pela OMS, e que vai em acordo com a caracterização da comorbidade defendida pela FDPA, é o nível intelectual. Este, varia de pessoa para pessoa, observando-se grandes dificuldades nesta alínea, até ótimas capacidades cognitivas.

A FDPA refere ainda que entre as décadas de 50 a 70, o autismo foi considerado uma sintomatologia precoce da esquizofrenia da criança. Era considerada uma perturbação dependente da relação pais-filhos, essencialmente um comportamento da criança como resposta a uma mãe fria e distante. Assim, não existia uma definição propriamente dita da palavra “autismo”.

Sendo um distúrbio que afeta a mente, o autismo surge pela primeira vez no “Diagnostic and Statistical Manual of Mental DisordersI” – (Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) na sua 2ªedição: DSM-II. Este manual foi criado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) conjuntamente com a OMS, na “tentativa de catalogar uma série de doenças mentais identificadas, clinicamente descritas e sistematizadas” (Alvarenga, 2009, p.2).

Apesar de constar, pela primeira vez, no Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, na sua segunda edição (DSM-II 1986), o autismo, segundo a FDPA, encontrava-se inserido erradamente no contexto da esquizofrenia infantil, pelo que estava descrito muito vagamente. Isto resultou em diagnósticos errados durante várias décadas. A FDPA refere ainda que na década de 70, o autismo deixou de ser visto como uma condição psicogénica, constando-se a sua base biológica.

Só em 1980, no DSM- III, é que o autismo foi reconhecido pela primeira vez como uma condição médica separada, sendo definido como uma perturbação pervasiva do desenvolvimento. No DSM III-R (1987), sendo este manual uma atualização da versão anterior (DSM-III), foi criada uma categoria distinta denominada de Perturbação

Pervasiva do Desenvolvimento Sem Outras Especificações (Pervasive Developmental Disorder, Not Otherwise Specified (PDD-NOS)). Nesta categoria inserem-se crianças que exibem alguns critérios da PEA, mas não os suficientes para serem diagnosticadas com esta condição.

Mais tarde, em 1994, foi publicada a 4ª edição Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders²⁶, tendo sido submetida a uma revisão de texto 6 anos mais tarde, onde se verificou uma expansão da lista de PDD-NOS, incluindo diagnósticos específicos, como a síndrome de Asperger e a síndrome de Rett²⁷.

É ainda crucial referir, que a 5ª edição do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder's publicada no ano de 2013, deixou de reconhecer a SA, PDD-NOS e outros transtornos como um diagnóstico específico, “encaixando-os” numa única categoria: perturbação do espectro autista (PEA). É importante destacar que a PEA, como já foi referido anteriormente, se trata de uma “perturbação espectro”, ou seja, exibe uma variedade de sintomatologias e intensidades diferentes. Isto significa que um grupo de indivíduos que apresente diferentes sintomas e diferente intensidade de sintomas, deixa de possuir um diagnóstico específico, caso ele existisse, passando a ser portador da PEA.

No que diz respeito ao transtorno SA, Klin (2006), refere que este é caracterizado essencialmente por perturbações de cariz social e comportamental, mas que normalmente, não se verificam dificuldades nos indivíduos que a possuem, no que toca à linguagem, ao desenvolvimento cognitivo e no desempenho de tarefas do quotidiano. Face ao exposto, estes indivíduos para além de serem autónomos, revelam ainda ser altamente funcionais no que concerne às suas áreas de interesse, e apresentam uma excelente capacidade de memorização (Vila et al. , 2009).

²⁶ Este Manual foi publicado pela primeira vez em 1952, tendo sofrido cinco revisões, sendo a maior a 4ª (DSM-IV) de 1994

²⁷ “A síndrome de Rett é causada por uma mutação genética. Os sintomas incluem um declínio nas habilidades sociais e da fala após um período inicial de desenvolvimento normal” (Manual MDS – Versão Saúde para a Família, <https://www.msdmanuals.com/pt-pt/casa/problemas-de-sa%C3%BAde-infantil/dist%C3%BArbios-de-aprendizagem-e-do-desenvolvimento/s%C3%ADndrome-de-rett>).

Facion (2005), cita a DSM-IV-TR, referindo que algumas das características da SA, são a ausência ou a dificuldade na interação social, a reincidência de determinadas atitudes e comportamentos, assim como de interesses e atividades.

O mesmo autor afirma ainda que as características da síndrome, à semelhança do autismo, podem surgir em idades mais tenras, evidenciando-se na fase da adolescência ou quando o jovem dá início ao seu percurso escolar.

De acordo com Antunes (2009), médico neuro pediatra e escritor, a SA, é uma condição neuro comportamental, de origem genética, muitas vezes associada à PEA. O mesmo autor afirma ainda que sendo uma perturbação caracterizada pelo funcionamento excecional cerebral, o seu diagnóstico é dependente de um conjunto de atitudes comportamentais, não existindo ainda, portanto, testes biológicos que certifiquem o mesmo.

1.5. A Síndrome de Asperger em Crianças

Uma vez que a SA, é caracterizada principalmente pela dificuldade de interação e comunicação, é possível que as crianças portadoras deste transtorno exibam algumas dificuldades de aprendizagem mal iniciam os primeiros anos escolares. A interação com os docentes e com os pais, é basilar no que diz respeito ao desenvolvimento escolar de uma criança. Neste contexto, Gomes (2012) cita Attwood (2006), afirmando que a escassez de conhecimento e informação por parte de profissionais, coloca os pais numa posição de “rejeição” da patologia, relativamente aos seus filhos. Este cenário condiciona ainda mais a vida da criança, uma vez que a mesma não irá usufruir do apoio necessário por parte dos profissionais e da família. É importante a aceitação da patologia, por parte dos pais desde cedo, uma vez que só assim, poderá ser oferecido o auxílio necessário à criança.

Teixeira (2005) defende a mesma premissa, referindo que sendo uma condição pouco comum, é importante o apoio psicológico nas crianças portadoras da SA, que é comumente diagnosticado muito mais tarde deste o início dos “sintomas”, devido ao pouco conhecimento sobre a patologia por parte dos docentes. O mesmo autor refere

ainda, que as crianças com SA, podem ter interesse em interagir socialmente com outras pessoas/crianças, mas que apresentam muitas vezes dificuldades nessa interação, tanto de nível social como emocional.

Facion (2005), psicólogo clínico infantil e professor, refere no seu livro “Transtornos invasivos de desenvolvimento e transtornos de comportamento disruptivo” que as crianças com Asperger, exibem dificuldades em estabelecer e manter amizades, permanecendo muitas vezes, isoladas.

Relativamente aos interesses, Silva (2018), refere que as crianças com a SA, apresentam boas competências no que toca a determinadas funções. As mesmas, possuem muitas vezes uma lista de interesses muito reduzida, no entanto, o seu entusiasmo para determinados tópicos, faz com que a mesma procure saber muito sobre o assunto. Ainda assim, estas podem manifestar, algumas dificuldades para realizar tarefas simples.

Neste tópico, Facion (2005) acrescenta que as crianças com Asperger exibem frequentemente um interesse repetitivo por determinado tópico, nomeadamente: números, horários, calendários, e ainda por computadores e tecnologias, sendo muitas vezes confundidas com crianças sobredotadas.

O mesmo autor aborda ainda no seu livro, o tratamento indicado para as crianças com Asperger, que passa pelo foco na melhoria e no desenvolvimento das capacidades, através de alguns recursos nomeadamente: testes de memória, cognição e atenção de forma a tentar compreender desde cedo os obstáculos a nível de aprendizagem, de interação social e comunicação. O psicólogo afirma que o papel da família é muito importante, essencialmente nas situações do quotidiano da criança, sendo neste tópico que os pais devem atuar.

Relativamente ao papel da escola e dos professores perante alunos com Asperger, Alves, Lisboa e Lisboa (2010), citados por Adurens & Vieira, 2018, ressaltaram “que existe a possibilidade de a pessoa com autismo, dependendo do grau de comprometimento, aprender e integrar-se à sociedade, especialmente devido ao papel da escola na vida de cada um desses indivíduos” (Adurens & Vieira, 2018, p.95). As

autoras, referem também, que “crianças com autismo podem se desenvolver no processo de aprendizagem, socialização e interação social, principalmente quando o aluno pode contar com um professor capacitado e suporte de uma equipa multidisciplinar” (p. 95).

Para os professores, lidar com um aluno com síndrome de Asperger não é fácil, pois, existe falta de qualificação e capacitação. A “capacitação para formação dos professores e as atitudes positivas e favoráveis diante da inclusão destes alunos são fundamentais, embora, isoladamente, não proporcionem o sucesso neste processo de educação inclusiva. Faz-se necessário que os educadores obtenham materiais adequados, suporte de uma equipe com apropriação do tema e tornem-se pessoas compromissadas com essa causa” (Adurens & Vieira, 2018, p. 97).

2. Enquadramento Metodológico

Este capítulo é dedicado ao enquadramento metodológico do estudo de caso. Inicia-se com a descrição da escola onde foi realizado o estudo, assim como a caracterização das turmas atribuídas ao núcleo de estágio de Geografia. Este núcleo de estágio, composto por dois elementos, trabalhou com duas turmas do 8º ano de escolaridade, as mesmas utilizadas para o estudo de caso. A caracterização da escola foi executada através da consulta dados referentes ao ano letivo 2021/2022 presentes no projeto educativo do AEPVC, assim como da cedência de alguns dados pela professora orientadora Laura Lima. A descrição das turmas, foi possível devido à recolha de dados sobre os alunos, nas reuniões que antecederam o início do ano letivo 2021/2022, assim como através do acompanhamento das mesmas ao longo do mesmo período.

2.1. Contexto Educativo

O agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha localiza-se no concelho do Porto, freguesia de Paranhos é composto por 4 estabelecimentos de ensino (Figura 2), e inclui 892 alunos e um total de 94 professores. Dentro destes 94 professores, 79 são responsáveis por turmas, 9 são docentes de educação especial, 5 são docentes de apoio educativo, restando apenas um docente, que se encontra no ano letivo de 2021/2022, sem componente letiva. O mesmo agrupamento está integrado no projeto TEIP (territórios educativos de intervenção prioritária) desde 1 de junho de 2007 até à data e inclui, neste âmbito, um assistente social, uma animadora sociocultural, uma educadora social e uma psicóloga, que estão presentes com o objetivo de desenvolver atividades com os alunos, promover o relacionamento entre os encarregados de educação e os seus educandos, promover o seu sucesso escolar e ainda, estimular a autonomia e as suas competências pessoais e sociais.

O projeto TEIP, segundo a Direção Geral da Educação, é uma iniciativa governamental, que está atualmente a ser implementado em cerca 146 agrupamentos/escolas inseridas em territórios desfavorecidos, tanto económica como socialmente, e tem como finalidade minimizar o insucesso e o abandono precoce escolar, e combater a indisciplina e a violência nas escolas (DGE, <http://www.dge.mec.pt/teip>).

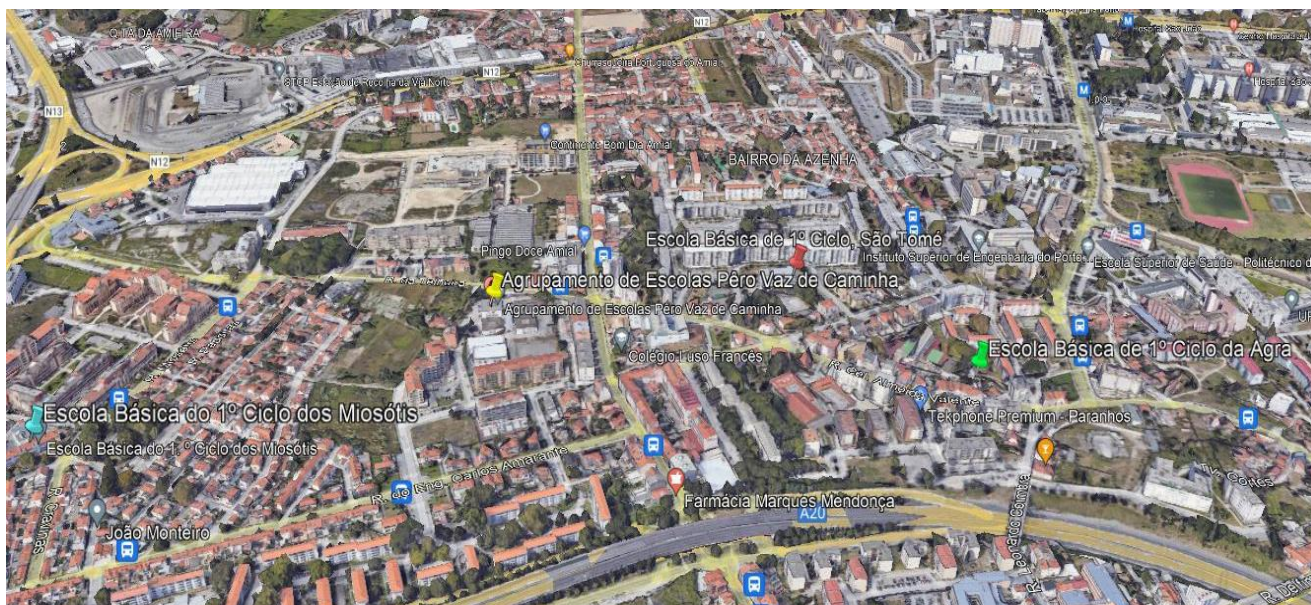


Figura 2 – Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha. Fonte: Google Earth.

A escola dispõe ainda, como resposta educativa de apoio ao processo ensino/aprendizagem de:

- Serviços de Ação Social Escolar;
- Serviços de Psicologia e Orientação;
- Apoios Sócio Educativos;
- Departamento de Educação Especial;
- Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) - Decreto-Lei nº 54/2018.

O projeto educativo do agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha (PEAEPVC), através de uma análise SWOT, discrimina ainda os pontos fortes do agrupamento como instituição auxiliar na educação dos jovens e crianças ali matriculados, indicando também as suas vulnerabilidades, que deverá focar, na melhoria da oferta de uma educação qualitativa. Na tabela abaixo, conseguimos consultar a respetiva análise.

Tabela 2 – Análise SWOT AEPVC. Fonte: Projeto educativo do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, 2021-2025.

Pontos Fortes	Pontos Fracos
• Existência de um bom ambiente educativo nas diversas escolas do Agrupamento, em termos de relações pessoais e profissionais; • Colaboração e abertura da Autarquia; • Ação da Biblioteca Escolar no apoio ao desenvolvimento do currículo e à promoção da leitura, escrita e pesquisa, e na articulação com os vários níveis de ensino e restante comunidade escolar; • Existência de quatro Bibliotecas nas escolas integradas na rede de Bibliotecas Escolares e no Plano de Leitura; • Pessoal docente com motivação e empenho nas várias ações da Escola; • Dinamização de projetos e programas pertinentes ao Projeto Educativo e à comunidade; • Professores do 2.o e 3.o ciclo, com horas marcadas no horário para reuniões colaborativas semanais; • Ensino artístico de especializado da Música; • A Supervisão entre pares perspectivada numa dinâmica de mudança de natureza construtiva e interativa; • Gabinete de apoio ao aluno e família; • Desporto escolar; • Tempos comuns nos horários dos docentes destinados ao Trabalho Colaborativo; • Existência de duas salas de recurso para apoio à multideficiência; • Integração social dos alunos com deficiência; • Existência de um email institucional que permite uma comunicação rápida e eficaz; • Liderança democrática. • Existência de atividades nas interrupções letivas e férias para as crianças do Pré-escolar.	• Fraca envolvência dos alunos nas dinâmicas da escola; • Níveis de insucesso em algumas disciplinas; • Monitorização e avaliação da eficácia das medidas de apoio educativo; • Rendibilização dos recursos afetos ao ensino experimental; • Na Escola sede, as condições físicas dos recursos, exigem manutenção e renovação; • Definição mais rigorosa e precisa dos objetivos pedagógicos no âmbito dos apoios educativos, avaliando o seu impacto nos resultados escolares; • A instabilidade, imprevisibilidade da política educativa; • Pouca consolidação nas ações de articulação curricular entre os ciclos do ensino; • Pouco envolvimento dos encarregados de educação no processo de ensino/aprendizagem ao longo do percurso escolar dos educandos; • Isolamento dos alunos propiciando situações de fragilidades em algumas áreas do conhecimento; • Fraca utilização dos docentes das plataformas digitais.
Oportunidades	Ameaças
• Estabelecimento de parcerias com instituições / Associações de carácter desportivo e/ou cultural; • Transferência de competências para a autarquia;	• Muitos alunos com necessidade de acompanhamento psicológico; • Efeitos da pandemia, quer em termos de resultados dos alunos, quer em termos de

• Consolidar as boas práticas do Agrupamento; • Reflexão / operacionalização da avaliação formativa enquanto instrumento de regulação do processo de ensino e de aprendizagem; • Aumento da procura do Pré-escolar e 1o ciclo no Agrupamento; • Recursos humanos afetos ao Agrupamento através do Projeto TEIP; • Programa Nacional de Promoção de Sucesso Escolar - Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário; • Programa da Escola Digital - melhoria dos equipamentos informáticos; • Garantia de frequência de aulas de PLNM; • Proximidade de diversas Instituições de Ensino Superior, às quais se estabelece parcerias; • O Agrupamento tem uma localização estratégica no concelho em termos de acessibilidades.	aprendizagens, atitudes, problemas e posturas na sociedade e individualmente; • Situação pandémica que poderá não estar resolvida; • Existência, no espaço envolvente da Escola Sede, de alguns focos de consumo de substâncias ilícitas; • Conjuntura nacional de crise, que está a originar desemprego e precariedade laboral, conducentes a uma rutura com a escola; • Descrédito da imagem e perda progressiva da autoridade dos docentes; • Baixas expetativas escolares dos Encarregados de Educação e desvalorização dos conhecimentos veiculados pela escola; • Contextos familiares com várias problemáticas sociais e económicos; • Percentagem significativa de famílias em mobilidade; • Descontentamento e desgaste profissional instalado entre a comunidade docente; • Saída de alguns alunos no final do 2.o ciclo para escolas com ensino secundário.
--	---

A sede do agrupamento é a escola básica Pêro Vaz de Caminha, e foi onde decorreu o projeto de estágio curricular. A escola, foi criada no ano de 1970, e, inicialmente, ocupava duas casas particulares, localizadas na Rua do Rosário (sede da escola e secção masculina) e na Rua Nossa Senhora de Fátima (secção feminina). Mais tarde, estendeu-se ainda a um prédio localizado na Rua Miguel Bombarda. Atualmente, está localizada na rua Telheira (Figura 3), tendo como meio envolvente, uma vasta área residencial, comercial e de todo o tipo de serviços, assim como uma diversidade de recursos. Está inserido numa área de vários bairros sociais com uma parte significativa de população desfavorecida económica, social e culturalmente.



Figura 3 – Escola EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha. Fonte: Google Earth.

A escola EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha, integra 397 alunos, sendo que 51 deles, são alunos com necessidades educativas especiais. A escola é constituída por 4 pavilhões principais, sendo que o pavilhão C e D, são constituídos por salas de aula, quase todas com um quadro interativo e um computador para uso do professor. É de salientar que alguns destes quadros interativos, assim como o respetivo projetor, não funcionam corretamente, estando algumas vezes avariados ou sem condições para serem utilizados. Para além disso, alguns dos computadores disponibilizados nas salas para uso do professor, encontram-se por vezes sem acesso à internet, diminuindo a sua utilidade.

O pavilhão A alberga os serviços administrativos, a sala de professores, o conselho executivo e diretivo, a biblioteca, a sala de música e de informática, e ainda uma sala de aula. O pavilhão B constitui o refeitório, o bufete, a papelaria, o gabinete de conflitos e a sala de alunos. A escola possui ainda um pavilhão gimnodesportivo e um campo de futebol.

2.2. Perfil da Turma 8º K

A turma 8ºK no início do ano letivo, era constituída por 19 alunos, 8 rapazes e 11 raparigas. No início do 2º período, ingressou um novo aluno proveniente do Chile, pelo que a turma passou de 19 para 20 alunos, 9 rapazes e 11 raparigas. A média de idades, dos alunos é de 13 anos. Uma das alunas é abrangida pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação inclusiva (EMAEI), sendo uma criança portadora de uma deficiência, pelo que não estava presente nas aulas com os restantes alunos.

Apenas um aluno não transitou no ano letivo anterior, pelo que este se manteve no 8º ano quando deveria ter transitado para o 9º ano. No que toca a necessidades educativas especiais, encontra-se nesse estatuto apenas um aluno, que usufrui de medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão, uma vez que é portador da síndrome de Asperger, condição pertencente ao espectro autista.

Observam-se pequenas discrepâncias na turma relativamente às necessidades e potencialidades face ao processo de ensino/aprendizagem. Os alunos são na generalidade, com algumas exceções, participativos e autónomos, um tanto faladores, mas minimamente interessados nas aulas e nas tarefas propostas, e apresentam bom rendimento escolar. São alunos muito simpáticos, cumpridores, e revelam bastante empatia e respeito pelos professores e pelo seu trabalho. Por vezes, eram conflituosos entre eles. Relativamente à integração do aluno com SA e a sua relação com os colegas, este aluno, como qualquer outro mantinha o seu pequeno grupo de amigos na turma. Observei ao longo do ano letivo a existência de alguns conflitos entre este aluno e alguns colegas de turma, permanecendo algumas vezes agitado e um pouco agressivo após os mesmos. No entanto, o aluno retomava rapidamente o seu comportamento habitual, com a ajuda dos professores e as atividades realizadas nas aulas.

2.3. Perfil da Turma 8º J

A turma do 8ºJ era inicialmente constituída por 16 alunos, 10 raparigas e 6 rapazes. No primeiro período do ano letivo, um dos alunos foi transferido para uma escola profissional para concluir os estudos, uma vez que já possuía uma idade avançada para frequentar o 8º ano do ensino básico. No início do 2º período, ingressou uma nova aluna na turma, transferida de outra escola, pelo que a turma manteve o número de alunos, passando a ser constituída por 11 raparigas e 5 rapazes. Uma das alunas apesar de estar matriculada na turma, não comparecia habitualmente às aulas devido a uma condição médica, sendo portadora de um atestado médico. A média das idades dos alunos é de 14 anos. Dois alunos não transitaram no ano letivo anterior, tendo se mantido no 8º ano quando deveriam ter transitado para o 9º ano de escolaridade.

Apenas dois alunos usufruem de medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Observa-se alguma homogeneidade na turma, no que toca ao comportamento e ao desempenho no processo ensino/aprendizagem. No geral, com algumas exceções, os alunos são um pouco preguiçosos, mas participativos e revelando algum interesse mediante o tipo de aula ou atividade. São alunos calorosos, muito simpáticos, e afetuosos com os professores, com algumas exceções. Existiam entre eles, algumas divergências, mas nada de muito grave.

2.4. Metodologia

Após toda a investigação bibliográfica e análise crítica da mesma, realizada no primeiro capítulo, que pretendeu clarificar a temática da escola inclusiva e dos recursos adaptados para alunos com NEE, foi necessária uma perspetiva pessoal para melhor compreender a problemática. De forma a responder às questões de partida, foram realizados dois inquéritos por questionários ao longo do ano letivo 2021/2022 (Ver anexos 1 e 2). Ambos os inquéritos foram aplicados online, através da plataforma *Google Forms*.

O primeiro inquérito foi destinado aos 3 alunos com NEE das turmas já referidas, tendo sido aplicado no mês de maio de 2022. Todos os alunos são do sexo masculino e com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos. O inquérito, conta com 4 questões no total, sendo uma delas a data de nascimento; uma de resposta curta; uma questão construída em forma de matriz, sendo composta por 18 afirmações, nas quais os alunos responderam assinalando o seu grau de concordância com as mesmas, sendo utilizada a escala de Likert; e uma questão de escolha múltipla (Anexo 1). Este inquérito teve como objetivo compreender a experiência destes alunos ao longo do seu percurso escolar, tanto a nível social como em contexto de sala de aula, e o tipo de recursos mais apelativo para estes alunos de forma a melhorar o seu aproveitamento escolar.

O segundo inquérito foi realizado com o intuito de captar a perspetiva dos professores sobre este tema, e foi aplicado durante o mês de agosto de 2022. Para a recolha da amostra, foram estabelecidos dois critérios: 1º) Ser professor de qualquer disciplina ou ano de escolaridade na escola Pêro Vaz de Caminha no ano letivo de 2021/2022; 2º) Manifestar disponibilidade e interesse para responder ao inquérito. O mesmo, é composto por 18 perguntas, sendo uma delas a idade, o grau académico do professor, 6 questões de resposta longa e as restantes questões são de escolha múltipla (Anexo 2).

3. Apresentação e discussão dos resultados

3.1. A Opinião dos Alunos com NEE

Um dos principais objetivos desta dissertação, foi analisar o percurso escolar dos alunos com NEE. Para isto, foi aplicado um inquérito aos alunos com NEE de ambas as turmas. Uma vez que a sua amostra é pequena, e que uma parte da investigação é focada na Síndrome de Asperger devido à presença dum aluno com esta condição em uma das turmas escolhidas, achamos pertinente não analisar o questionário como um só, mas analisar separadamente as respostas do aluno portador de SA, a fim de estabelecer uma ligação entre a condição e as possíveis dificuldades que o aluno apresenta a nível escolar.

Acrescentamos ainda, para uma melhor compreensão e discussão dos resultados do inquérito, uma pequena caracterização dos alunos, focando o aluno portador da SA, facultando algumas informações relevantes relativamente ao aproveitamento escolar dos mesmos, e ainda algumas experiências e atitudes comportamentais destes.

Participaram neste inquérito 3 alunos, todos eles do sexo masculino, sendo que o aluno A²⁸, é o aluno portador do Síndrome de Asperger. Dois dos alunos possuem 16 anos, enquanto que o aluno A tem 14 anos, à data do inquérito. Em termos de desempenho e comportamento em sala de aula, o aluno A era um aluno assíduo, mas raramente era pontual. Possuía algumas dificuldades de concentração nas aulas, no entanto revelava interesse em temas específicos, assim como em pequenos pormenores sobre determinados tópicos, chegando a participar ativamente sempre que os conteúdos lhe despertavam algum interesse. Esta característica, vai ao encontro dos estudos sobre a SA mencionados por Silva (2018), onde o mesmo refere existir um grande interesse por determinados assuntos, nas crianças portadoras de SA.

²⁸ Identificativo do aluno portador do Síndrome de Asperger

O mesmo aluno, no entanto, tinha dificuldade em cooperar com as tarefas propostas pela professora, maioritariamente tarefas que envolviam trabalho escrito e sobretudo individual, mesmo com o acompanhamento individualizado da docente e advertência da mesma. Neste contexto, o aluno procurava iniciar a tarefa proposta, dispersando em poucos minutos, deixando a mesma por realizar. Não obstante, e tal como foi subentendido anteriormente, o mesmo atuava melhor com a ajuda dos colegas de turma, ou seja, colaborava de forma mais ativa sempre que a atividade envolvia um trabalho a pares/grupo, assim como quando as mesmas requeriam o uso das TIC em sala de aula, como por exemplo, vídeos, jogos e quizzes online, demonstrando o aluno, um grande interesse, fascínio e aptidões, face às novas tecnologias. Tal particularidade, pode ser correlacionada com a investigação de Facion (2005), que identifica entre as crianças portadoras da SA, um interesse repetitivo por determinado tema, como por exemplo os computadores e as novas tecnologias.

O mesmo aluno, raramente procurava a ajuda da docente em aula, para responder a dúvidas/questões. Nunca se recusou firmemente, no entanto, a realizar as tarefas apresentadas, existindo conhecimento de ser um acontecimento habitual noutras disciplinas, não se tendo verificando nas aulas de Geografia.

Este aluno distraía-se com alguma facilidade, sobretudo a conversar com os colegas, mas não dependendo de isso para o fazer, conseguindo arranjar distrações sozinho, nomeadamente, a brincar com o material escolar (canetas, folhas, estojos etc.) comportamento este, constante, cantando baixinho, ou levantando-se com frequência para apanhar algum objeto, ir à mochila ou para ir afiar o lápis. Este tipo de atitude, pode ser relacionado com o discurso de Facion (2005) em que, citando a DSM-IV-TR existe uma reincidência de determinadas atitudes e comportamentos.

No entanto, este aluno não perturbava comumente as aulas, mantendo-se em silêncio na sua grande parte. Ocorreram alguns episódios de confronto com os colegas em sala de aula, alguns de cariz agressivo, em que facilmente o aluno se acalmou com a ajuda da professora(es) e, esquecendo-se rapidamente do ocorrido. O aluno possuía um número reduzido de amigos na turma, fazendo-se acompanhar normalmente pelo mesmo grupo dentro e fora da aula, criando algumas vezes conflitos com os elementos

deste mesmo grupo de amigos. Este mesmo comportamento, é reproduzido pela investigação de Facion (2005) que menciona dificuldades entre as crianças com SA, em estabelecer e manter amizades. Por sua vez, o mesmo, era visto comumente sozinho nos intervalos das componentes letivas, o que sugere que o aluno tanto usufruía da companhia dos colegas, como igualmente da sua própria companhia. Esta habitual conduta é referida na investigação do último autor citado, quando refere que as crianças portadoras da Síndrome de Asperger, permanecem muitas vezes isoladas.

O mesmo aluno exibia ainda um vocabulário algo hostil, utilizando diversas vezes palavrões no seu discurso habitual, parecendo não se aperceber, ser uma prática censurada em sala de aula. Ainda assim, este aluno revelava-se simpático com a professora, fazendo algum esforço por colaborar em sala de aula. No que diz respeito aos resultados académicos, o mesmo obtinha notas razoáveis, verificando-se uma melhoria das mesmas ao longo do ano. É importante relembrar que este aluno auferia medidas seletivas de suporte à aprendizagem e consequentemente adaptações curriculares, previstas no Decreto-Lei nº 54/2018.

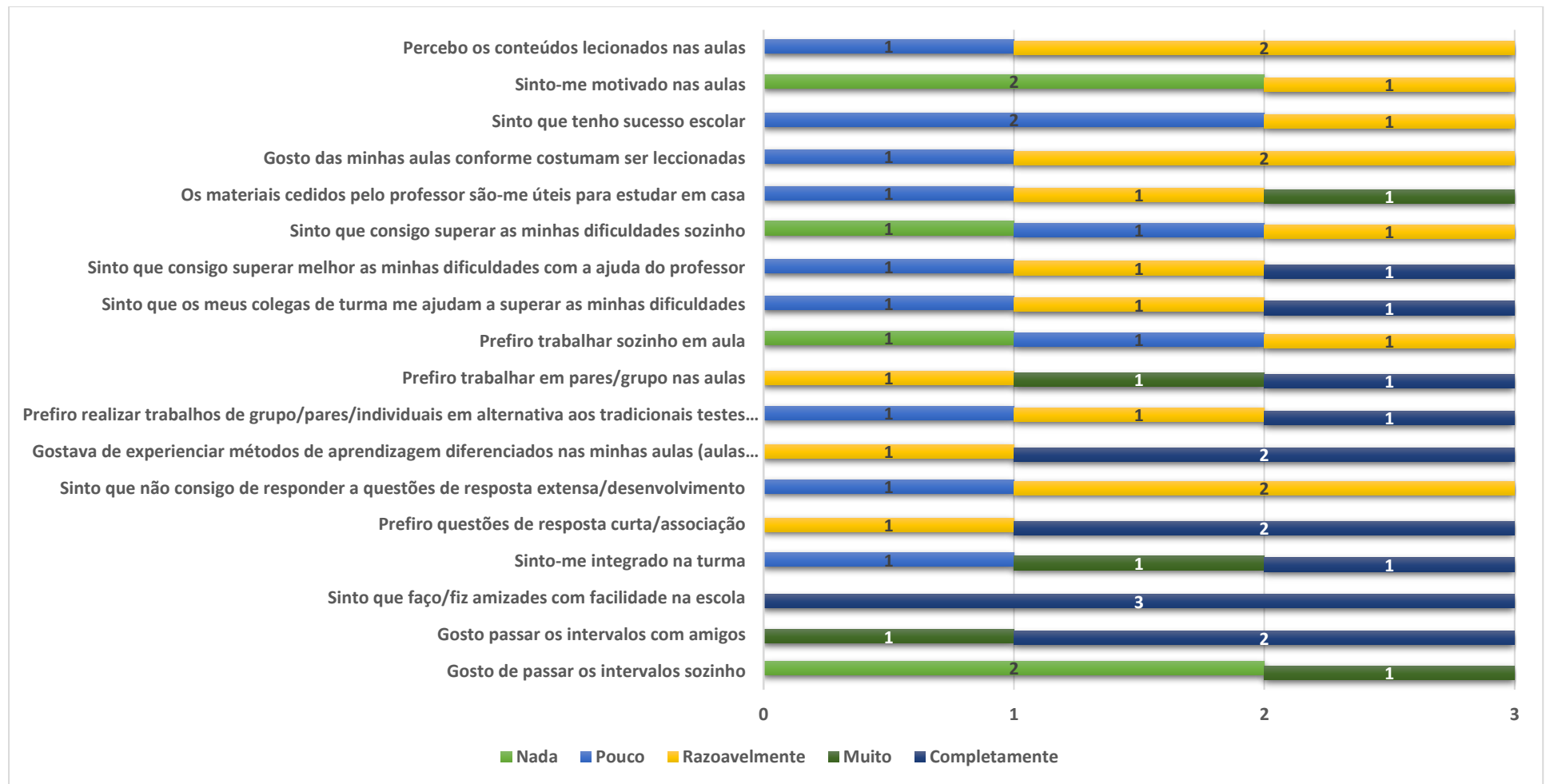
Os restantes dois alunos, pertencentes à outra turma (8º J), exibiam comportamentos algo distintos do aluno anterior, sendo importante referir que eram os dois mais velhos dois anos. Ambos os alunos eram alunos faltosos, sendo que um deles normalmente era pontual, ao passo que o outro chegava por vezes mais de 10 minutos atrasado às aulas. O primeiro raramente perturbava as aulas, apresentando-se sempre calmo e mantendo-se em silêncio, dormindo inclusive muitas vezes nas aulas, tendo raramente participação oral. O segundo por outro lado, perturbava as aulas com alguma frequência, utilizando constantemente o telemóvel nas aulas, e falando muitas vezes para o lado e para trás. No entanto, não creio que este aluno possuísse intenção de atrapalhar o funcionamento das aulas, tendo estas atitudes apenas para passar o tempo. O mesmo aluno, também raramente tinha participação oral. Os dois alunos colaboravam por vezes com as tarefas propostas pelo professor, no entanto acabavam por dispersar ao longo da aula, raramente terminado os afazeres. Ao contrário do aluno A, ambos os alunos procuravam constantemente a ajuda do docente em aula, na realização dos trabalhos propostos. Também ambos

pareciam sentir-se bem integrados na turma, possuindo amizades dentro da mesma, verificando-se a existência de pequenos conflitos com os colegas sem grande destaque, com a exceção de um exemplo, envolvendo o primeiro aluno e um colega.

Em termos de desempenho acadêmico, os dois alunos possuíam bastantes dificuldades, mesmo auferindo tal como o aluno A, de medidas seletivas de suporte à aprendizagem, previstas no Decreto-Lei nº 54/2018, apresentando normalmente notas negativas, ou notas positivas baixas.

Munidos de informação relativamente ao comportamento e ao desempenho dos 3 alunos em sala de aula, analisemos agora os resultados do questionário colocado a estes mesmos alunos.

Gráfico 1 – Opinião dos alunos questionados, de acordo com o grau de concordância (escala de Likert), sobre diversos aspetos relacionados com a aprendizagem em sala de aula, preferência de métodos e preferência social.



No que diz respeito ao contexto em sala de aula, assim como da própria experiência dentro da mesma de cada um dos alunos questionados, conseguimos constatar através da primeira afirmação “Percebo os conteúdos lecionados nas aulas”, que nenhum dos três alunos afirma compreender totalmente os tópicos debatidos em aula, uma vez que dois dos alunos incluindo o aluno A declara compreendê-los “razoavelmente”, enquanto que o outro aluno admite compreendê-los “pouco”. Se analisarmos ainda a motivação dos inquiridos em aula, verificamos de imediato segundo o gráfico, que dois dos alunos incluindo o aluno A admitem sentirem-se “nada” motivados, ao inverso do outro aluno que afirma sentir-se “razoavelmente” motivado. No que toca aos sentimentos dos alunos sobre o próprio sucesso escolar, as respostas verificam-se similares às anteriores, sendo que dois alunos incluindo o aluno A responderam como “pouco” à afirmação, e o terceiro aluno afirmou sentir sucesso escolar de forma razoável. Se analisarmos estas afirmações tendo em conta a informação previamente fornecida sobre os alunos, não consideramos surpreendentes os resultados obtidos, uma vez que os mesmos não cooperavam muitas vezes com as atividades propostas pelos professores, e revelaram fraco desempenho académico ao longo do ano letivo, com a exceção do aluno A que obteve notas razoáveis à disciplina de Geografia. É importante salientar, que este inquérito abrange a experiência em sala de aula destes alunos no que toca a todas as disciplinas, não se cingindo apenas à disciplina de Geografia.

Se atentarmos agora à opinião dos inquiridos sobre a forma como as aulas são normalmente lecionadas, verificamos que o aluno A admitiu gostar “pouco” destas mesmas aulas, ao passo que os outros dois alunos afirmaram usufruir “razoavelmente” das mesmas. Já no que toca à utilidade dos materiais fornecidos pelos professores, os 3 alunos revelam opiniões diferentes. O aluno A afirma que as ferramentas cedidas pelos professores lhe são “muito” úteis como auxílio ao estudo em casa, ao passo que o outro inquirido que admite serem-lhe “pouco” úteis neste aspeto. Já o terceiro inquirido, mantém a mesma resposta das afirmações anteriores, afirmando serem-lhe “razoavelmente” úteis os materiais disponibilizados pelos professores.

No âmbito da autonomia e proatividade dos alunos em regime de sala de aula, constatamos que os inquiridos, segundo a matriz de repostas representada, revelam possuir algumas dificuldades em enfrentar as suas dificuldades sozinhos, não se verificando uma grande melhoria com o envolvimento do professor na superação de dificuldades em aula, uma vez que as respostas dos alunos se mantêm inalteradas, com a exceção de uma, em que o aluno revela usufruir “muito” com o auxílio do professor. Se considerarmos que o aluno A raramente requisitava ajuda do professor em aula, ao contrário dos outros dois alunos, estes resultados não se revelam descabidos, uma vez que este aluno foi o único a responder “pouco” à segunda afirmação. Se atentarmos agora à opinião dos mesmos alunos, sobre a influência dos colegas de turma na superação de obstáculos, verificamos um cenário invertido face à segunda afirmação. Se por um lado o aluno A considera insuficiente a ajuda do professor no que toca às suas dificuldades em aula, o mesmo aluno atesta ser consideravelmente mais fácil, a resolução dos seus problemas com a ajuda dos colegas. Ora, se focarmos na análise sobre o desempenho escolar do aluno, conseguimos ratificar estes resultados, uma vez que o aluno cooperava de facto, aquando da utilização pela professora de métodos de elaboração conjunta. Já no que concerne aos restantes dois alunos, o aluno que considerou a presença do professor fundamental na resolução dos seus problemas, afirmou que os colegas auxiliam “pouco” na suplantação das suas dificuldades, enquanto que o outro aluno mantém a sua opinião relativamente a este tópico, quando admite ser razoável a contribuição dos seus colegas nos obstáculos do seu quotidiano escolar.

No que diz respeito à preferência de métodos de trabalho em aula, verificamos uma concordância geral nas respostas obtidas. Neste sentido, o “trabalho individual” nas aulas, revela-se o menos preferido entre os inquiridos, uma vez que o aluno A revela gostar “pouco” de trabalhar sozinho em aula, assim como o outro aluno que admite não usufruir de todo deste método de trabalho. O restante aluno, assume gostar razoavelmente desta metodologia. Já o trabalho cooperativo, demonstra ser o ideal entre os alunos questionados, uma vez que dois destes incluindo o A, preferem esta metodologia à anterior.

Analisemos agora as preferências dos inquiridos no que remete aos instrumentos de avaliação adotados em aula. Como podemos verificar pelo gráfico que se revela fundamental ao longo desta análise, as opiniões dividem-se no que diz respeito à substituição de fichas de avaliação tradicionais, por trabalhos de elaboração conjunta. De um lado, temos o aluno A que remete a sua preferência para um método de avaliação menos tradicional através do trabalho cooperativo, respondendo com “completamente” à seguinte afirmação: “Prefiro realizar trabalhos de grupo/pares/individuais em alternativa aos habituais testes para ser avaliado”, por outro lado verificamos que o mesmo aluno que afirma pouco útil o auxílio dos colegas em sala de aula, elege os tradicionais testes, como método de avaliação preferido. Se correlacionarmos esta informação com os resultados às afirmações anteriores, reconhecemos um padrão nas preferências destes dois alunos, sendo que o aluno A prefere consideravelmente tudo o que envolva atividades conjuntas, ao passo que o outro aluno prioriza o acompanhamento do professor, assim como métodos de avaliação individuais, não dispensando totalmente ainda assim, o trabalho cooperativo com os colegas. Não é de estranhar ainda esta preferência, uma vez que a elaboração de trabalho conjunto e a sua avaliação, pode ser considerada pelos alunos menos “complexa” e mais tolerante, respetivamente, do que as fichas de avaliação tradicionais. O restante aluno, mantém a sua habitual resposta, respondendo à afirmação com “razoavelmente”.

Sobre a perspetiva dos alunos concernente a métodos de aprendizagem diferenciados, reconhecemos uma anuência geral a estes, uma vez que dois dos inquiridos incluindo o aluno A, afirmam gostar “completamente” de experienciar metodologias diferentes às habituais, que podem incluir, aulas invertidas, jogos, vídeos ou documentários, ao que o outro aluno afirma gostar de forma razoável desta prática. Estes são resultados expectáveis na medida em que, por um lado, e tal como o documentado sobre o aluno A, o mesmo demonstra atitudes muito positivas face à inclusão das novas tecnologias em sala de aula, colaborando mais, e melhor nas aulas, por outro lado, é expectável que os jovens tenham preferência por este método às habituais aulas tradicionais, uma vez que as mesmas podem ser uma maneira mais

dinâmica de abordar ou consolidar os conteúdos programáticos, cativando melhor a sua atenção e, conseqüentemente, melhorando a sua participação, sendo ainda uma ótima maneira de elucidá-los no que respeita ao funcionamento das TIC, estimulando a sua literacia tecnológica.

Abordando agora o parecer dos inquiridos relativamente ao formato das questões presentes nos testes de avaliação, identificamos uma preferência por parte dos alunos, por questões de resposta breve, ao invés de perguntas de resposta mais extensa.

Segundo a matriz de dados disponibilizada, dois dos alunos incluindo o aluno A, afirmam não conseguir responder a questões que envolvam o exercício de reflexão sobre determinado tema de forma razoável, enquanto o outro aluno, afirma possuir poucas dificuldades neste tópico. Por outro lado, relativamente à questão sobre a preferência por respostas curtas ou de associação, o aluno A e outro colega optaram por responder “completamente”, ao passo que o terceiro aluno assinalou a opção, “razoável”. As preferências elegidas pelos alunos sobre este tópico, poderão dever-se certamente à maior complexidade em elaborar uma resposta que implique o pensamento crítico, assim como a existência da possibilidade de acertar em questões quando estas, se cingem a respostas de escolha múltipla. A resposta negativa dada, quando questionados relativamente a questões que envolvam o exercício de reflexão, pode dever-se à incapacidade de formular um pequeno texto sobre determinado tema, não significando que estes alunos não consigam compreender a pergunta, podendo apenas significar que existem de facto obstáculos em colocar por escrito o seu conhecimento sobre determinado tema.

Visto os alunos que participaram no inquérito serem portadores de necessidades educativas especiais, é natural que se verifique este tipo de conduta face a estas questões, uma vez que são estes alunos que normalmente possuem estas dificuldades. É importante mencionar ainda, que a adoção de adaptações curriculares previstas no Decreto-Lei nº 54/2018, através das medidas seletivas e/ou universais, passam muitas vezes pela estratégia de substituição de perguntas de resposta longa por questões de escolha múltipla ou associação, que visam dar oportunidade aos alunos com NEE, de serem avaliados.

Relativamente aos sentimentos dos alunos sobre a sua posição social na turma e na escola, os resultados ao questionário demonstram que relativamente à primeira, dois inquiridos afirmam sentirem-se “completamente” e “muito” integrados na turma ao contrário do aluno A que admitiu sentir-se “pouco” acomodado nesta. Já no que respeita à facilidade em fazer amizades na escola, constatamos uma unanimidade nas respostas à afirmação em questão, sendo que os três inquiridos elegeram a opção “completamente”. Se analisarmos ainda o parecer dos alunos, neste âmbito, sobre o modo de passar os intervalos na escola, observamos que dois dos inquiridos assumem gostar “completamente” da presença dos amigos e colegas entre as componentes letivas, enquanto o aluno A afirma gostar “muito” de estar acompanhado pelos colegas nos intervalos. Por sua vez, o mesmo aluno admite usufruir da mesma forma, da sua própria companhia nas pausas letivas, não se verificando a mesma situação com os outros dois alunos, uma vez que estes se pronunciaram sobre este tópico de forma negativa, respondendo à última afirmação com a opção “nada”. Tal conduta não se revela surpreendente se correlacionarmos este resultado com a caracterização dos alunos, visto os últimos dois, demonstrarem-se bastante sociáveis entre os colegas, ao passo que o aluno A possuía amigos dentro da turma, sendo também avistado regularmente sozinho pela escola, corroborando estes resultados, o próprio comportamento do aluno.

Finalizando agora a análise deste questionário, rematando com a preferências estratégias de aprendizagem em sala de aula destes alunos, que visam promover a sua motivação e a compreensão dos conteúdos programáticos, foi-lhes questionado, quais dos seguintes métodos poderiam contribuir para estes objetivos:

• Aulas expositivas
• Aulas com recurso a manual escolar
• Aulas com recurso a conteúdos digitais como vídeos, filmes, documentários e música
• Jogos como: kahoot, socrative ou jogos analógicos

Tabela 3 – Conjunto de estratégias de ensino e aprendizagem

De acordo com os resultados obtidos, a totalidade dos inquiridos elegeu a terceira resposta como opção mais viável no que respeita ao seu interesse pelas temáticas abordadas em aula, assim como na melhoria na assimilação destas. Esta escolha não é de todo surpreendente, visto ir ao encontro da análise previamente realizada a uma das afirmações presentes no gráfico anterior, em que se verificou da mesma forma, uma grande receptividade por parte dos três alunos a métodos que envolvessem jogos, assim como filmes ou documentários.

Em sequência da análise a este questionário, podemos concluir que existem algumas barreiras no desempenho escolar destes alunos, tanto a nível estrutural como pessoal, sendo fundamental a criação de novas estratégias e metodologias inovadoras que facilitem a inclusão e integração destes alunos nas aulas do ensino regular. Como podemos constatar ao longo de todo o questionário, as novas tecnologias revelam cada vez mais, ser o método de eleição dos alunos na abordagem das temáticas, tornando-se assim importante a sua inclusão nas aulas, na tentativa de despertar o interesse dos alunos, não descurando outras formas de introdução aos temas. Estes resultados revelam ainda a importância da implementação de medidas que possam abranger adequações curriculares, na busca pela autonomia e consequentemente, melhor qualidade de vida para estes alunos.

3.2. Atividades e Estratégias Desenvolvidas com o Aluno

Portador de SA

Esta parte do relatório, incorpora as estratégias desenvolvidas com o aluno portador da síndrome de Asperger ao longo do ano letivo 2021/2022. A sua elaboração e aplicação, teve como finalidade auxiliar o aluno a superar as principais dificuldades sentidas na sua aprendizagem, assim como perceber quais os métodos se relevaram mais eficientes e motivadores, e que poderão no futuro ser aplicados aos alunos que partilham adversidades semelhantes, ou outros âmbitos de NEE.

As estratégias aplicadas, englobam sobretudo atividades de assimilação dos conteúdos lecionados através da utilização de fichas de trabalho, plataformas digitais e gamificação e ainda fichas de avaliação sumativa.

3.2.1. Primeira Estratégia

A primeira estratégia aplicada, teve lugar no primeiro período no mês de novembro de 2021, e para a sua execução foi utilizada a plataforma digital *Kahoot*. Esta atividade, tratou-se de um exercício de consolidação da temática “climas e biomas” e teve como finalidade retirar dúvidas ao aluno antes da ficha de avaliação sumativa, que se iria realizar na aula seguinte. Optamos por utilizar esta plataforma dada à adesão do aluno às novas tecnologias e à sua aptidão para com estas, e uma vez que já tinha sido notado pela professora em atividades anteriores, que o aluno manifestava alguma resistência em cooperar com exercícios que envolviam o trabalho escrito, como já foi inferido na primeira parte deste capítulo.

Na aula anterior à atividade, foi verificado se o aluno possuía um telemóvel que pudesse trazer para as aulas, após a sua resposta positiva, foi pedido ao aluno que trouxesse o dispositivo na aula seguinte.

No início da aula onde foi realizado o exercício, e em simultâneo à distribuição de uma ficha de exercícios aos restantes alunos, foi pedido ao aluno que acesse à plataforma *Kahoot* no seu telemóvel para iniciar a atividade. De seguida, foi fornecido

o código ao aluno para aceder à plataforma, e foi iniciado o Quiz. A realização do Quiz contou sempre com o acompanhamento da professora em caso de dúvidas.

Este Quiz era composto por 19 questões no total, sendo que 8, eram questões de escolha múltipla, 10, eram questões de verdadeiro e falso, e uma outra questão, de resposta curta.

O objetivo com esta pequena atividade, foi observar a sua aderência pelo aluno, isto é, tentar captar o entusiasmo ou a falta dele ao realizar este tipo de exercício, assim como identificar as suas principais dificuldades ao utilizar a plataforma. É de relembrar ainda, que para além da utilidade da aplicação da plataforma para o nosso estudo, esta estratégia teve como principal objetivo o interesse do aluno, na medida em que serviu como exercício de consolidação da matéria lecionada até então. Na imagem abaixo, segue uma amostra do Quiz aplicado.



Os climas e os biomas mundiais.

1 jogo · 1 jogador

Um kahoot público

Perguntas (19)

1 - Quiz

Quantas zonas climáticas existem?

20 s



4



2



3



5



2 - Quiz

O clima Equatorial é...

30 s



Muito húmido e frio



Muito quente e seco



Ameno e húmido



Muito quente e húmido



Figura 4 – Exemplo de exercício sobre a temática “climas e biomas” utilizando a plataforma Kahoot.

Após este exercício, verificou-se uma aderência total por parte do aluno A. Este, encarou a atividade como um desafio, já que esta plataforma faz a contagem do tempo de resposta a cada questão. O facto de ser utilizado o dispositivo móvel para a realização do Quiz, suscitou bastante interesse ao aluno, motivando-o assim a responder a todas as questões sem perder o interesse a meio da atividade, tendo errado em apenas 3 questões. Neste sentido, verificaram-se dificuldades unicamente relacionadas com a matéria, sendo que a docente interveio algumas vezes para esclarecer dúvidas relacionadas com a questão em causa. Notou-se grande destreza por parte do aluno a utilizar a plataforma, dado o mesmo já ter conhecimento do seu

funcionamento, proveniente de aulas de outras disciplinas. Em suma, a aplicação do Quiz digital revelou-se bastante útil e desafiante para o aluno, tendo adquirido bons resultados como uma estratégia diferente das habituais, visto ter despertado o interesse do aluno pela temática abordada. Uma das desvantagens da atividade, identificada tanto pela docente como pelo próprio aluno, foi a aplicação do Quiz a um único jogador, uma vez que retira parte do desafio e do propósito da plataforma. Para além disso a sua aplicação está sempre dependente da utilização da internet e de um dispositivo móvel, podendo nem sempre ser exequível, dadas as condições pontuais das salas de aula da escola em questão.

3.2.2. Segunda Estratégia

A segunda estratégia foi aplicada no mês de dezembro de 2021 antes do fim do primeiro período aquando da temática “relevo do litoral”, e envolveu duas atividades, sendo que a segunda foi aplicada a todos os alunos da turma.

A idealização da primeira atividade surgiu após a introdução da temática supracitada, em sala de aula para a toda a turma, na qual o aluno A se encontrou ausente. Neste contexto, e de forma a que este aluno não perdesse os conteúdos abordados na mesma aula, foi criada pela professora, uma apresentação interativa na plataforma digital *Canva*, com o intuito de introduzir o tema abordado na aula anterior, servindo de base para a atividade seguinte. Esta apresentação era composta por 28 slides, com várias imagens e pequenos vídeos alusivos ao tema, em que o aluno tinha de clicar nos objetos para ter acesso à explicação dos conceitos abordados (Figura 5).

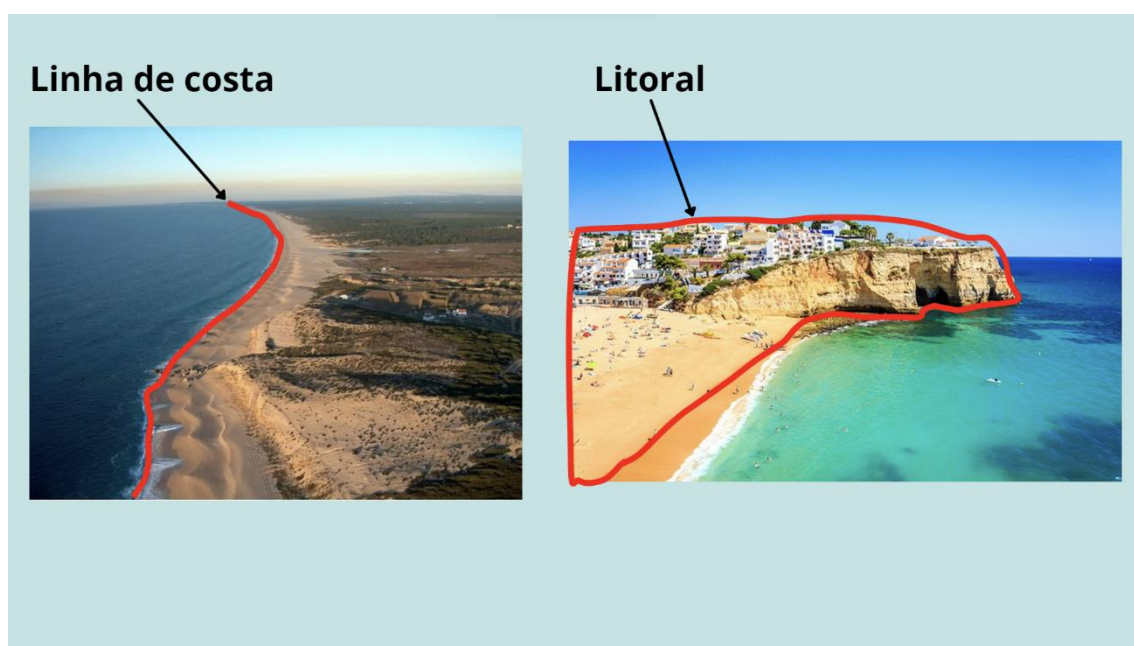


Figura 5 – Exemplo de imagens retiradas da apresentação sobre a temática “relevo do litoral” utilizando a plataforma Canva.

A segunda atividade foi executada no mesmo dia que a anterior, tendo como propósito a consolidação da temática “relevo do litoral” envolvendo todos os alunos da turma 8º K, fazendo parte da avaliação sumativa no final do período. Para esta atividade foi utilizada a plataforma Google Forms, onde foi elaborado um formulário com 15 questões, sendo que 9 eram questões de escolha múltipla, 4 eram, questões de verdadeiro e falso e 2 questões, eram de resposta curta (Figura 6).



Como se chama a forma de relevo representada na imagem? * 6 pontos



☐ Cabo

☐ Farilhão

☐ Duna

☐ Arriba

Um cabo é uma saliência da linha de costa que penetra o mar. * 6 pontos

☐ Verdadeiro

☐ Falso

Figura 6 – Exemplo de questões presentes no formulário sobre a temática “relevo do litoral” utilizando a plataforma do Google Forms.

No início da aula a professora acompanhou todos os alunos da turma até à sala de TIC, sala essa que possui vários computadores para usufruto dos alunos com a supervisão dos professores. Dado não existirem computadores suficientes para todos os alunos, a professora pediu que os alunos se juntassem a pares para a execução do

exercício, e que acessem ao correio eletrónico no computador para abrirem o link do formulário já enviado pela professora.

Uma vez que o primeiro exercício era destinado apenas ao aluno A, a professora pediu ao aluno que se sentasse sozinho para a sua execução. Posteriormente a docente enviou um link que permitia o acesso à apresentação, para o email do aluno, pedindo ao mesmo que iniciasse a sua exploração. A visualização da apresentação foi acompanhada mais uma vez pela docente, dado o aluno possuir algumas dificuldades de aprendizagem, existindo sempre consideração por parte da professora na preferência da exploração dos conteúdos, dado ser uma atividade de autoaprendizagem.

Terminada a apresentação, a professora pediu ao aluno A que se juntasse com um colega à escolha para responder às questões do formulário com a sua ajuda, tal como fora requisitado aos restantes alunos.

O objetivo de ambas as atividades foi a introdução da temática utilizando uma metodologia algo diferente das habituais, invertendo o papel do aluno ao adquirir o conhecimento sozinho, e posteriormente ser capaz de responder às questões do segundo exercício, consolidando desta forma, os conteúdos abordados. Tal como a estratégia anterior, o propósito da tarefa foi também avaliar a motivação e o desempenho do aluno, sua aptidão com as TIC e também a sua capacidade de recolha de informação.

Ambos os exercícios despertaram a atenção do aluno, sobretudo pela sua execução envolver o uso das novas tecnologias, dado ao seu interesse pelas mesmas como já salientamos anteriormente. O facto da primeira atividade incluir imagens interativas, e pequenos vídeos verificou-se um ponto bastante positivo, porque permitiu ao aluno a interação com a plataforma, proporcionando uma experiência mais interessante na exploração do tema. Um dos pontos negativos foi o uso de demasiado texto para a explicação dos conceitos, o que por vezes entediava o aluno. Também a execução desta tarefa, em simultâneo ao segundo exercício realizado pelos colegas, não se

verificou a melhor opção, uma vez que o aluno manifestava vontade de participar na atividade.

Já o formulário de questões revelou-se mais estimulante para o aluno, devido à presença do colega na sua execução, um ponto bastante positivo, pois ajudou a promover a socialização, auxiliando ainda na concretização da tarefa através da ajuda fornecida pelo colega. O facto de ser um trabalho a pares, foi algo que agradou ao aluno, visto o trabalho individual não ser totalmente do seu agrado, como vimos anteriormente. Verificou-se uma discussão positiva sobre as questões/respostas, entre o aluno e o colega, assim como entre toda a turma na elaboração da atividade.

De uma forma geral, o aluno manifestou entusiasmo por ambas as atividades, sendo que a segunda obteve algum destaque neste domínio, pelo trabalho cooperativo. Este revelou-se uma metodologia fundamental, pois fomenta a partilha de informação e conhecimento entre os alunos, contribuindo para a construção da própria aprendizagem, ao mesmo tempo que ajuda a desenvolver o seu relacionamento interpessoal. Já a primeira, contribuiu para o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem do aluno, uma vez que esta atividade é centrada no mesmo, permitindo uma maior flexibilidade na absorção dos conteúdos.

3.2.3. Terceira Estratégia

A terceira atividade foi implementada no mês de fevereiro do ano 2022 e englobou a temática “população e povoamento”. Esta consistiu novamente na elaboração de um Quiz digital através da plataforma *Kahoot*, tratando-se de um exercício de consolidação antecedendo a realização de uma questão de aula sobre a temática. A escolha pela mesma metodologia e plataforma, deveu-se ao sucesso obtido na aprendizagem do aluno com a sua utilização, como podemos já atestar. Desta vez, e apesar do foco da atividade se manter o aluno A, o exercício foi aplicado a todos os alunos, com o intuito de proporcionar uma experiência mais desafiante e lúdica para o aluno em questão. Na aula anterior a da atividade a professora pediu a todos os alunos que possuíam um telemóvel para o trazer para a aula seguinte, tendo em conta a

autorização dos pais. Na própria aula, foi pedido pela professora a todos os alunos que se juntassem a pares e utilizassem o seu telemóvel pessoal para realizar o exercício. A realização do Quiz foi individual, ou seja, cada aluno utilizou o seu dispositivo móvel para responder às questões, mas com o acompanhamento do colega do lado, para o debate de dúvidas.

A finalidade deste exercício de consolidação, tal como na primeira atividade, foi avaliar o interesse e a adesão do aluno pela mesma, o sucesso da atividade como exercício de assimilação dos conteúdos, e a ainda a atitude do aluno perante o trabalho cooperativo.

Este Quiz era composto por 18 questões no total, sendo que 12, eram questões de escolha múltipla, e as restantes, eram questões de verdadeiro e falso (Figura 7).

População e povoamento.

1 jogo · 21 jogadores

Um kahoot público

Perguntas (18)

1 - Quiz

Um dos principais fatores para os valores elevados de taxa da natalidade nos países em desenvolvimento é...

30 s



os avanços da medicina.



a dificuldade de acesso a métodos contraceptivos.



o aumento da esperança média de vida.



as elevadas taxas de mortalidade.



2 - Verdadeiro ou falso

A diminuição da esperança média de vida nos países desenvolvidos, explica as baixas taxas de mortalidade.

30 s



True



False



Figura 7 – Exemplo de exercício sobre a temática “população e povoamento” utilizando a plataforma Kahoot.

Esta atividade demonstrou resultados muito positivos, à semelhança da primeira atividade, sendo que o aluno manifestou, mais uma vez, bastante entusiasmo pelo exercício. O único fator diferente desta atividade foi a aplicação do Quiz a toda a turma, fazendo toda a diferença na atitude do aluno perante à atividade. Neste contexto, a concretização do exercício a pares, favoreceu o debate do tema entre ambos os alunos, ajudando-o a desenvolver as suas competências sociais, enquanto enriquece a sua aprendizagem através da partilha de ideias com os colegas. O facto de os alunos poderem consultar a sua posição no “ranking” de respostas, revelou-se um ponto bastante positivo na aplicação do questionário a toda a turma, pois incrementa o espírito competitivo não só do aluno A, como o dos restantes alunos. Apesar da permanência da desvantagem de possíveis problemas técnicos que podem impedir a

realização desta atividade, a mesma continua a ser uma excelente forma de motivar os alunos com NEE contribuindo para a sua aquisição de conhecimento.

3.2.4. Quarta Estratégia

A penúltima estratégia ocorreu no mês de março de 2022, e enquadra-se na temática “mobilidade da população”. Na aula seguinte à da introdução da temática, a professora acompanhou os alunos até à biblioteca, com o propósito de terminar um trabalho de grupo proposto pela mesma. Uma vez que os alunos estavam prestes a concluir o mesmo trabalho, restou algum tempo para aplicar a quarta tarefa ao aluno, dado esta requerer mais uma vez, o uso do computador e da internet. Esta atividade consistia em visualizar um vídeo animado sobre a temática elaborado pela docente através da plataforma digital *Animaker* e posteriormente, resolver uma ficha de trabalho relacionada com o mesmo. Este vídeo relatava 6 histórias, com realidades diferentes de várias pessoas, exibindo uma simulação de conversas entre elas sobre a temática em questão, em que o aluno teria de indicar qual o tipo migração fora abordado em cada uma das conversas (Figura 8).





Figura 8 – Algumas imagens retiradas do vídeo animado, sobre a temática “mobilidade da população”

O objetivo desta atividade foi assimilar o conteúdo abordado na aula anterior, através de uma estratégia diferente e mais divertida, incentivando à prática de recolha de informação e à resolução de problemas pelo aluno. Os recursos digitais foram novamente o método eleito, auxiliando no desenvolvimento da literacia tecnológica do aluno assim como a sua autonomia. Na figura 9, podemos consultar a ficha de trabalho resolvida pelo aluno.

1. Indica conforme o que viste no vídeo, o tipo de migração presente em cada história, quando à sua Duração/Espaço/Relação com a Lei ou Vontade.

Casal português	Migração Temporária
Quando à Duração	Externa: Intracontinental
Quanto ao Espaço	

Mara	///
Quando à Duração	Migração Permanente
Quanto ao Espaço	Externa: Intercontinental

Mariana	///
Quanto ao Espaço	Interna: Êxodo rural

Luís	///
Quanto ao Espaço	Interna: Êxodo Urbano

Haruki e Minako	///
Quanto à Vontade	Forçada

Marizta e Ramiro	///
Quanto à Relação com a Lei	(Legal) Ilegal

Figura 9 – Ficha de trabalho resolvida pelo aluno, sobre o tópico “tipos de migrações”

A visualização do vídeo e a resolução da ficha de trabalho foram feitas sob a supervisão da professora para o esclarecimento de possíveis dúvidas por parte do aluno relativamente à matéria. Em termos de resultados, o vídeo animado foi uma boa escolha na medida em que chamou de imediato a atenção do aluno, o que não nos surpreende devido ao seu fascínio pelas TIC. O aluno leu com atenção todas as falas das personagens, e quando não compreendia alguma coisa, questionava a professora, mas com alguma hesitação. Através desta atividade conseguimos notar que o aluno possuía algumas dificuldades sobre o tópico “tipo de migrações”, ultrapassadas com a ajuda da professora através da reexplicação dos conceitos. A pequena ficha de trabalho serviu como ferramenta de apoio ao vídeo, e de registo das respostas do aluno, uma vez que esta atividade constou na avaliação sumativa. Como podemos observar na figura 9, o aluno preencheu todas as tabelas contidas na ficha, não se verificando erros ortográficos significativos. Esta atividade permitiu avaliar o aluno em várias vertentes, nomeadamente, na sua capacidade de recolha de informação através da análise de cada história apresentada, a organização do seu pensamento uma vez que o aluno precisou de estabelecer uma ligação entre a matéria e as histórias para decifrar as respostas, e ainda a autonomia, ao construir o próprio conhecimento através do vídeo apresentado e posteriormente resolver uma ficha de trabalho.

3.2.5. Quinta Estratégia

A última atividade surgiu no âmbito da temática “políticas demográficas” e teve lugar no mês de abril de 2022. A sua finalidade foi consolidar o tema abordado na aula, através de uma ficha de trabalho. A ideia desta atividade surgiu após o aluno exibir um comportamento mais agitado nas aulas que antecederam a esta. Depois de alguma pesquisa, obtivemos conhecimento dos benefícios da arte de desenhar como regulador de emoções em crianças/jovens com problemas de ansiedade.

Neste sentido, e para esta tarefa, o aluno tinha de criar um cartaz manualmente, fazendo dois desenhos, alusivos a políticas natalistas e anti-natalistas. Durante a explicação dos conteúdos, a professora exibiu aos alunos alguns exemplos de cartazes

relacionados com a temática, de forma a orientar e servir de inspiração ao aluno A para a tarefa.

A atividade ocorreu em simultâneo com a realização de outros exercícios sobre a temática pelos restantes alunos, sendo aplicada na segunda metade da aula.

O objetivo deste exercício para além de tentar atenuar o comportamento mais ansioso do aluno, foi também estimular a sua criatividade e a imaginação, duas habilidades cognitivas essenciais para o seu desenvolvimento, interligando-as com o tema abordado, auxiliando na sua compreensão.

Na figura abaixo, conseguimos observar os desenhos realizados pelo aluno sobre a temática.

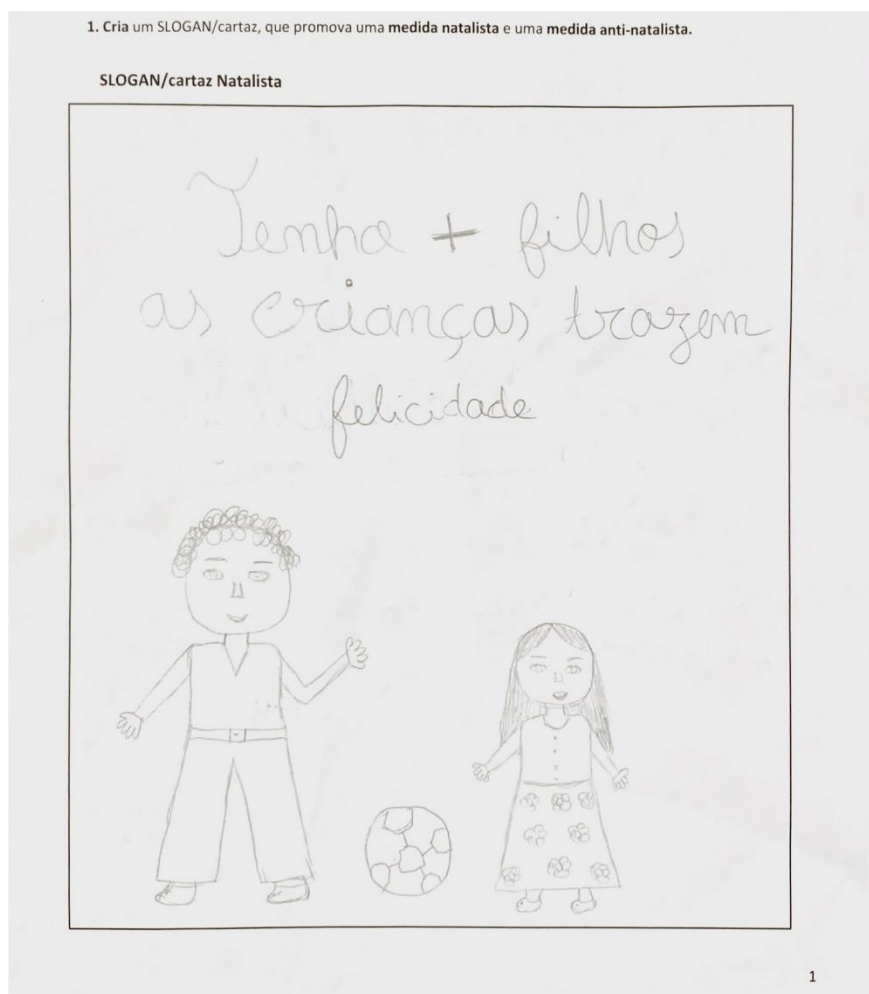




Figura 10 – Desenhos elaborados pelo aluno sobre a temática “políticas demográficas

Os desenhos elaborados pelo aluno A, demonstram que este compreendeu o tema abordado em aula pela professora. Pese embora os desenhos se assemelharem um pouco com os exemplos mostrados aos alunos na aula, o aluno manifestou criatividade através da atividade, sendo um dos principais objetivos da implementação da ficha de trabalho. O aluno demonstrou, ainda, alguma resistência em iniciar o exercício, mas após a advertência da professora, o exercício decorreu ao longo da aula sem mais complicações. O comportamento do aluno durante toda a tarefa foi exemplar, revelando-se calmo e concentrado, atitude pouco comum sempre que foi necessária a resolução de alguma ficha de trabalho, o que significa que a atividade surtiu o efeito desejado, ajudando o aluno a relaxar. Não foram identificadas dificuldades no aluno ao elaborar o exercício, dada a sua simplicidade, uma das suas ademais vantagens.

3.2.6. Outras Acomodações Pedagógicas Implementadas

Para além das metodologias aplicadas ao aluno portador de SA de forma a promover a sua aprendizagem e a participação nas aulas, foi também fundamental a adoção de outras medidas curriculares de apoio, nomeadamente fichas de avaliação/questões de aula adaptadas, fornecendo ao aluno a oportunidade de ser avaliado conforme as suas dificuldades na aprendizagem, promovendo a igualdade e a diversidade impulsionando deste forma, a cultura da educação inclusiva.

Os alunos com necessidades educativas especiais, são atualmente incluídos na lei através do Decreto-Lei nº 54/2018, sendo essencial, a adoção de medidas de suporte à sua aprendizagem, previstas no mesmo decreto, nomeadamente: medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais, mediante a necessidades dos alunos.

Neste contexto, e uma vez que estas medidas transmitem a importância da diferenciação pedagógica, as fichas de avaliação criadas ao longo do ano letivo para o 8ºK, sofreram algumas alterações de forma a adaptar os critérios de avaliação e facilitar a compreensão das questões pelo aluno A potencializando as suas capacidades. Em baixo são apresentados alguns exemplos de adaptações efetuadas nas fichas de avaliação deste aluno. Foram substituídas sobretudo as questões de resposta extensa por questões de escolha múltipla, verdadeiros e falsos ou ainda questões de correspondência, assim, o aluno tem à sua disposição todas as respostas incluindo as corretas, podendo escolher a que se adequa a cada pergunta. Para além disso optamos por destacar as palavras-chaves da instrução das questões para a chamar a atenção do aluno, favorecendo a análise correta de cada pergunta. (Figura 11).

1. **Seleciona** a opção correta para cada um dos itens.

a) **Estado de tempo é o...**

A – conjunto de fenómenos meteorológicos que caracterizam o estado de atmosfera num período de 30 anos _____

B – conjunto de fenómenos meteorológicos que caracterizam o estado de atmosfera num determinado momento e local _____

b) **Os elementos do clima são...**

A – temperatura, latitude e vento _____

B – nebulosidade, temperatura, vento, precipitação, humidade e pressão atmosférica _____

c) **O estado de tempo previsto para a cidade de Bragança é...**

A – céu muito nublado, temperatura mínima de - 1º C e máxima de 11º C _____

B – céu limpo, temperatura mínima de 1º C e máxima de 14º C _____

d) **Ao largo da cidade do Funchal a temperatura da água é de...**

A – 16 ºC _____

B – 18 ºC _____

4.1. Seleciona a única opção correta para que a afirmação seguinte seja verdadeira. (14 pts)

Baixas taxas brutas de natalidade e de mortalidade, resultando num crescimento natural nulo ou negativo, é característico do(a)...

a) regime demográfico primitivo (1ª fase)

b) regime demográfico moderno (4ª fase)

c) explosão demográfica (2ª e 3ª fase)

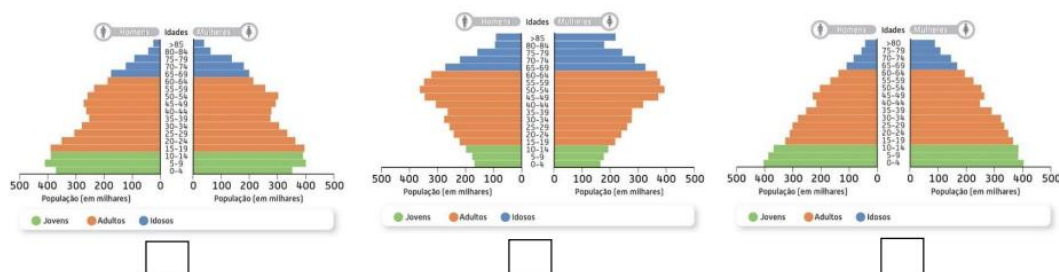
5. Seleciona a única opção correta para que a afirmação seguinte seja verdadeira. (10 pts)

Uma pirâmide etária é um gráfico de barras horizontais que representa...

a) a população por graus de desenvolvimento e grupos de idade.

b) a população por grupos de idades e por sexos.

6. Seleciona a opção correta para cada tipo de pirâmide. (12 pts)



a) pirâmide jovem ou crescente.

b) pirâmide adulta ou em transição.

c) pirâmide idosa ou decrescente.

7. Lê as afirmações seguintes, e seleciona a opção correta riscando a opção errada. (18 pts)

7.1 Uma **pirâmide etária jovem**, apresenta elevadas taxas brutas de natalidade e _____ taxas brutas de mortalidade.

Baixas/Elevadas

7.2 Uma **pirâmide etária idosa**, apresenta _____ taxas brutas de natalidade e baixas taxas brutas de mortalidade.

Baixas/Elevadas

7.3. Uma **pirâmide adulta**, apresenta um aumento do grupo de adultos, associada a uma _____ da taxa bruta de natalidade nos últimos anos.

Descida/Subida

8. Seleciona a única opção correta para que a afirmação seguinte seja verdadeira. (10 pts)

Outros fatores, para além das taxas brutas de natalidade e taxas brutas de mortalidade que podem influenciar a evolução da população por grupos etários são....

- a) as epidemias, migrações, catástrofes naturais e guerras.
- b) as epidemias, doenças e o envelhecimento da população.

A evolução da população mundial

1. Seleciona a única opção correta para que a afirmação seguinte seja verdadeira. (10 pts)

Como se designa a ciência cujo objeto de estudo é a população?

- a) Demografia.
- b) Geografia.

2. Seleciona a única opção correta para que a afirmação seguinte seja verdadeira. (11 pts)

A forma mais direta de conhecer o número de pessoas de um país ou região é através de...

- a) registos civis.
- b) censos/recenseamentos da população.

3. Faz a correspondência. (18 pts)

1. Emigração	a) entrada de pessoas num país, com o objetivo de fixação temporária ou definitiva, no mesmo.
2. Saldo migratório	b) diferença entre a natalidade e a mortalidade.
3. Crescimento natural	c) diferença entre o número de imigrantes e emigrantes num determinado território durante um ano.
4. Natalidade	d) número de óbitos ocorridos num determinado território durante um ano.
5. Mortalidade	e) saída de pessoas de um país, com o objetivo de fixação temporária ou definitiva, num outro.
6. Imigração	f) número de nados-vivos ocorridos num determinado território durante um ano.

Figura 11 – Alguns exemplos de acomodações na estrutura dos testes de avaliação do aluno A

Durante a resolução das fichas de avaliação e fichas de trabalho, a professora procurou ainda acompanhar individualmente o aluno, certificando-se que este compreendia os enunciados, e esclarecendo dúvidas que pudessem surgir. É importante ainda salientar que foram feitas algumas acomodações no que diz respeito aos critérios de avaliação, tendo a professora desvalorizado pequenos erros ortográficos, considerando sobretudo o raciocínio do aluno, e priorizando sempre o seu conhecimento.

Ao longo do ano letivo foram aplicadas, como analisamos, várias estratégias ao aluno A de forma a responder às suas necessidades e potencializar o seu desempenho escolar. Como podemos verificar, a maioria das estratégias aplicadas ao aluno, obtiveram sucesso, existindo sempre espaço para as melhorar. Uma vez que o método preferencial do aluno passava pela utilização das TIC, optamos por envolver o uso de ferramentas e recursos digitais nas atividades implementadas, sem descurar a importância das aprendizagens essenciais e dos objetivos pretendidos. Sendo o aluno portador da Síndrome de Asperger, temos conhecimento da dificuldade que pode ser proporcionar métodos capazes de incrementar o seu conhecimento e, ao mesmo tempo, cativar e fomentar o seu interesse pela tarefa. Foi este o principal objetivo das estratégias representadas neste capítulo.

Para além destas atividades, reconhecemos a importância de uma abordagem mais global nas acomodações curriculares, tais como a adaptação das fichas de avaliação, o acompanhamento individual do aluno sempre que possível, o incentivo ao trabalho cooperativo, a adaptação da avaliação e ainda o uso de reforços positivos. Todas estas vertentes são fundamentais para responder às necessidades dos alunos, possibilitando o seu sucesso, dentro e fora do contexto escolar.

A utilização de adaptações curriculares deve ser individualizada e conforme as necessidades de cada aluno, para corresponder a cada perfil de aprendizagem. O acompanhamento dos professores e dos docentes de educação especial, é

fundamental para ajustar ou considerar medidas adicionais conforme a sua necessidade.

O uso de estratégias diferenciadas na educação especial é essencial para garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades e habilidades singulares, tenham a oportunidade de alcançar uma educação de alta qualidade e desenvolver as suas competências. Isto promove a inclusão, a aprendizagem personalizada e o bem-estar geral destes alunos.

3.3. Opinião dos Professores

Para além da análise do percurso escolar dos alunos com NEE, achamos pertinente ainda realizar um segundo inquérito, desta vez direccionado aos docentes da escola Pêro Vaz de Caminha, a fim de tentar compreender a sua posição relativamente a várias questões concernentes aos alunos com NEE. Estas, incidem-se sobretudo na opinião e nas atitudes dos docentes face à inclusão dos alunos com NEE no ensino regular, quais os principais obstáculos na sua integração, e ainda, quais as medidas/estratégias adotadas ao longo desse processo.

A amostra deste inquérito é constituída por 19 professores, sendo que todos eles lecionavam no ano letivo 2021/2022 na escola supracitada. Relativamente às idades, estas estão compreendidas entre os 24 e os 65 anos, sendo que a maioria dos professores tem mais de 42 anos existindo apenas um professor na faixa etária entre os 30 e os 39 anos de idade, e três professores entre os 20 e os 29 anos de idade. A maioria dos inquiridos são do sexo feminino, sendo que apenas 6, são docentes do sexo masculino (Gráfico 2). Estes resultados demonstram quer o envelhecimento do corpo docente, como a feminização do mesmo.

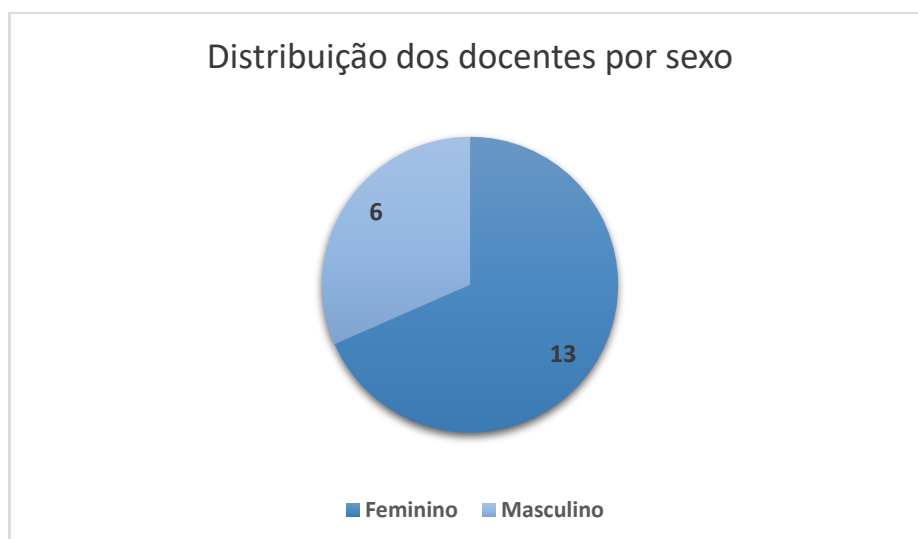


Gráfico 2 – Distribuição dos docentes por sexo

No que diz respeito ao grau académico, mais de metade dos docentes possuem um mestrado, enquanto que 7 inquiridos, adquiriram apenas o grau de licenciatura (Gráfico 2), o que revela uma maior qualificação dos docentes.

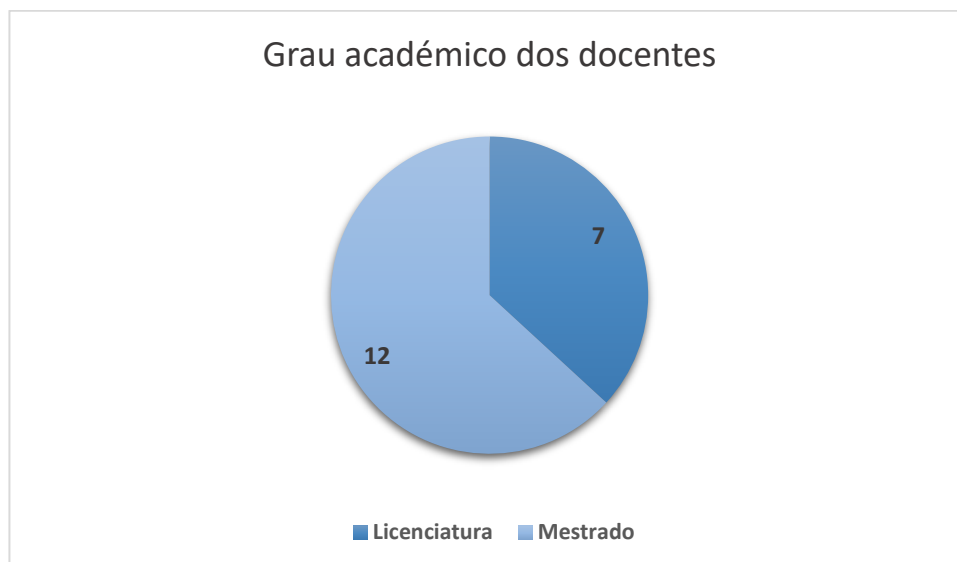


Gráfico 3 – Distribuição dos docentes por grau académico

Se analisarmos a formação dos inquiridos por grupo etário (Gráfico 4), podemos constatar de imediato que os docentes dos grupos etários mais jovens (20-29 e 30-39) são detentores de um mestrado, sendo que nenhum possui apenas uma licenciatura. Na classe dos 40-49 anos, a representatividade do grau mestrado é ainda bastante significativa, uma vez que 4 docentes são mestres, e apenas 1, é licenciado. Nos dois grupos etários mais envelhecidos, verifica-se um aumento do número de docentes licenciados relativamente às classes anteriores, enquanto o grau de mestre, representa menos de metade dos docentes. Esta última situação, onde se observa uma maior percentagem de licenciaturas nos inquiridos, deve-se provavelmente às licenciaturas pré-Bolonha, anteriores a 2006, que tinham uma duração de aproximadamente de 5 anos. Neste contexto, apenas os detentores de licenciaturas deste grau, podiam exercer a profissão de docente sem possuírem um mestrado na área do ensino. Os possesores de licenciaturas pós-Bolonha, para estarem habilitados profissionalmente

para a docência em educação pré-escolar, ensino básico e secundário, necessitariam de obter o grau de mestre na área pretendida (Decreto-Lei n.º 79/2014).

Atualmente, o Despacho n.º 10914-A/2022 de 8 de setembro, veio revogar este regime, indicando que “excepcionalmente, quando nenhum dos candidatos reúna os requisitos previstos, a escola pode proceder à contratação de candidatos titulares de licenciatura, desde que disponham de 120 créditos obtidos na área científica correspondente à disciplina a lecionar.” (Diário da República, nº 174, 2ª série, p. 190-(3)).

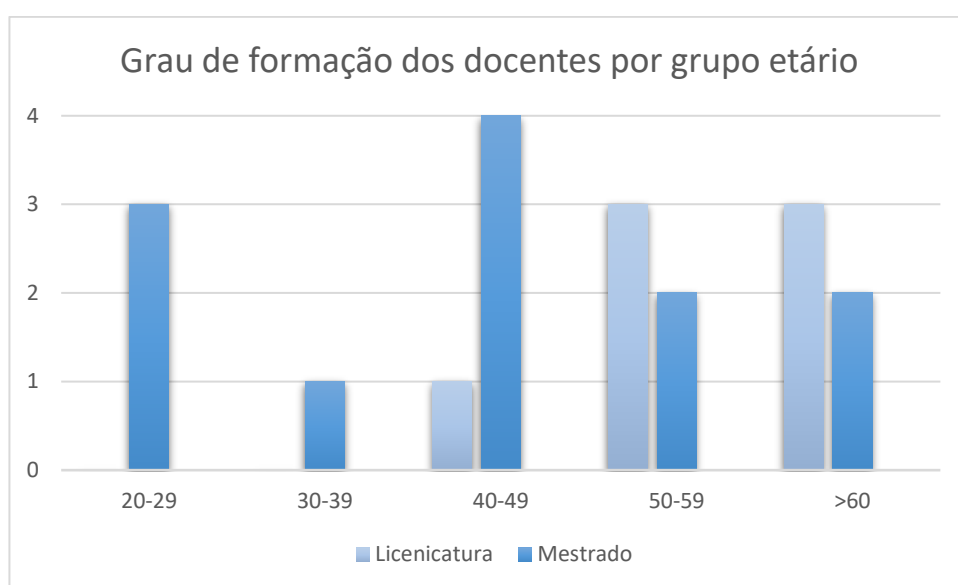


Gráfico 4 – Grau de formação dos docentes por grupo etário

Quanto ao tempo de serviço na docência (Gráfico 5), mais de metade dos inquiridos têm entre 21 e 38 anos de serviço. Tal facto pode ser explicado pela sua maioria apresentar mais de 42 anos de idade, possuindo naturalmente mais tempo de serviço na docência. Quatro docentes têm entre 0 e 10 anos de tempo de serviço, verificando-se um docente entre os inquiridos com nenhum ano de serviço, o que significa que à data do inquérito seria o seu primeiro ano a exercer a profissão. Em minoria, encontram-se os docentes entre 11 e os 20 anos de serviço, representando uma amostra de apenas 3.

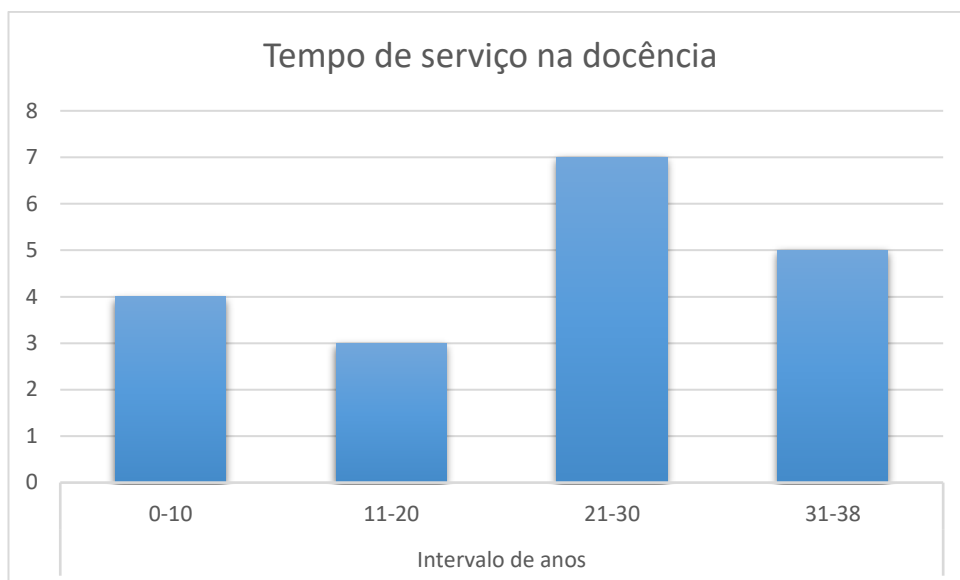


Gráfico 5 – Tempo de serviço na docência por intervalo de anos

Quando confrontados à cerca de possuir alguma formação relacionada com a área das NEE, todos os inquiridos reponderam que não, no entanto, após interrogados sobre a intenção de realizar alguma formação na área no futuro (Gráfico 6), 5 docentes responderam afirmativamente à segunda pergunta, 7 afirmaram que não, e os restantes inquiridos, responderam “talvez” à questão.

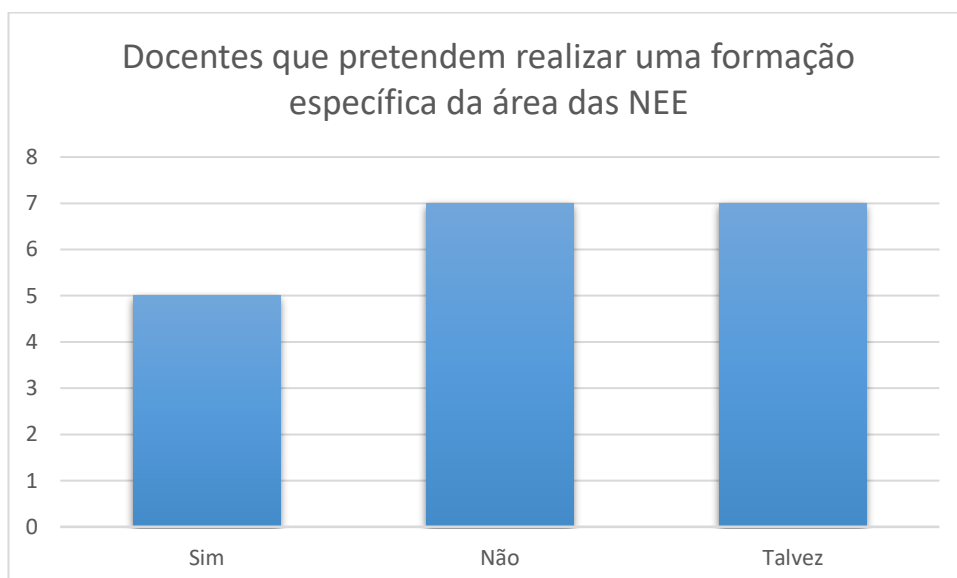


Gráfico 6 – Docentes que pretendem realizar uma formação específica na área das NEE

Se fizermos uma análise mais detalhada, cruzando esta variável com os grupos etários dos docentes (Gráfico 7), conseguimos observar de imediato um decréscimo no interesse em realizar uma formação específica na área das NEE, desde os grupos etários mais jovens até aos grupos etários mais envelhecidos. Os dois primeiros grupos etários, detêm uma grande percentagem nas respostas “sim” e “talvez” à questão, sendo que nenhum docente de ambos os grupos etários referidos, respondeu “não” à pergunta. Já no grupo etário dos 40 aos 49 anos, conseguimos constatar através das respostas obtidas, algum interesse entre este grupo de inquiridos na realização de uma formação na área das NEE, uma vez que 3 docentes responderam “talvez” e um, respondeu afirmativamente à pergunta. Se observarmos os dados referentes aos últimos grupos etários, o número de respostas negativas à questão, aumenta, inquestionavelmente, verificando-se 2 docentes no grupo etário dos 50-59 anos, e 4 no grupo destinado aos inquiridos com mais de 60 anos. Em ambos os grupos, 2 dos docentes responderam “talvez”, não se verificando nenhuma resposta positiva no grupo mais envelhecido. Este declínio de respostas positivas que constatamos à medida que analisamos os grupos etários mais envelhecidos, explica-se obviamente pelo tempo remanescente de carreira dos docentes com mais idade, resultando num decréscimo no interesse e oportunidade em realizar a formação.

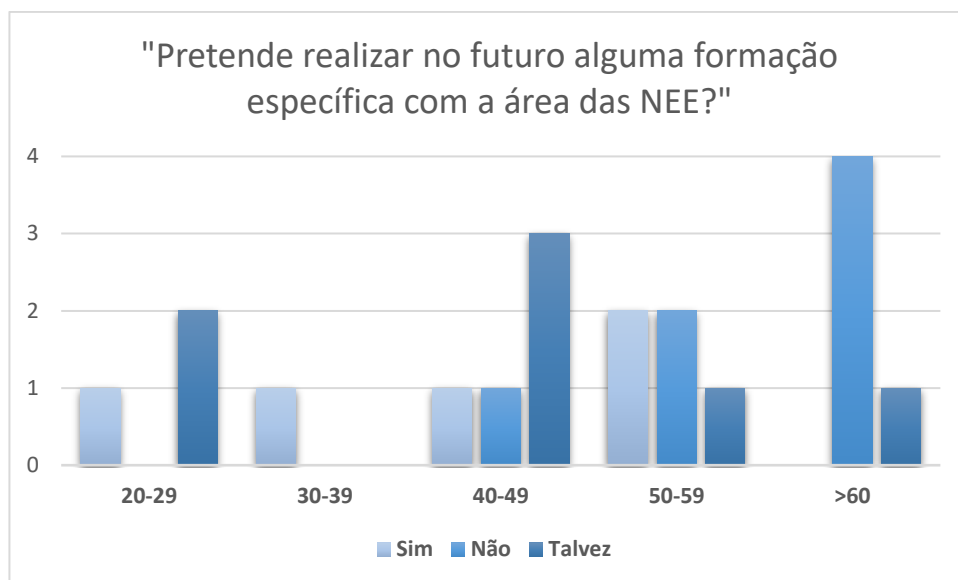


Gráfico 7 – Docentes que pretendem realizar uma formação específica na área das NEE por grupo etário

Atendendo aos docentes que trabalharam com alunos com NEE no ano letivo de 2021/2022, conseguimos depreender através da análise do gráfico 8, que 13 destes, tiveram nas suas turmas alunos com necessidades educativas especiais, enquanto que os restantes 6, não tiveram nenhum aluno com NEE nesse mesmo ano letivo. Considerando que a escola onde foi realizado o inquérito incluí 54 alunos com NEE de um total de 396 alunos, é perfeitamente plausível que mais de metade dos professores tenha trabalhado com estes tipo de alunos.



Gráfico 8 – Docentes que trabalharam com alunos com NEE no ano letivo de 2021/2022

No que toca ao âmbito das necessidades educativas especiais dos alunos dos docentes questionados, estes trabalharam essencialmente com alunos com NEE de âmbito cognitivo, emocional e de comunicação. Assim, 8 docentes tiveram alunos com NEE de nível emocional, 7 docentes, lecionaram alunos com NEE de âmbito cognitivo e 6, no domínio da comunicação. Apenas um dos professores mencionou o âmbito motor dentro dos alunos com NEE, e nenhum dos inquiridos lecionou alunos com NEE de origem visual ou auditiva. Três dos inquiridos, admitiram ainda não se recordar ou não saber o âmbito dos alunos com quem trabalharam, no mesmo ano letivo.

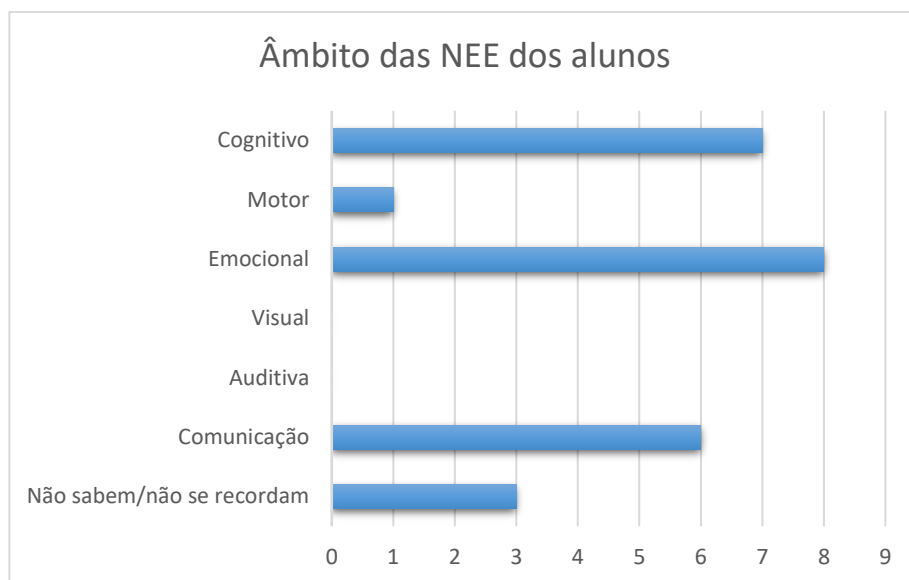


Gráfico 9 – Âmbito das NEE dos alunos

Relativamente à preparação dos inquiridos a nível social e pedagógico em relação a esta temática (Gráfico 10), 13 docentes, afirmaram não se sentirem preparados para lidar com alunos com NEE, enquanto que apenas 6, admitiram estar preparado a ambos os níveis para lidar com estes alunos. Se considerarmos que nenhum dos docentes possui qualquer tipo de formação na área das NEE, é justificável que uma grande parte dos inquiridos não se considere suficientemente apto, tanto a nível pedagógico como social, para trabalhar com estes alunos.

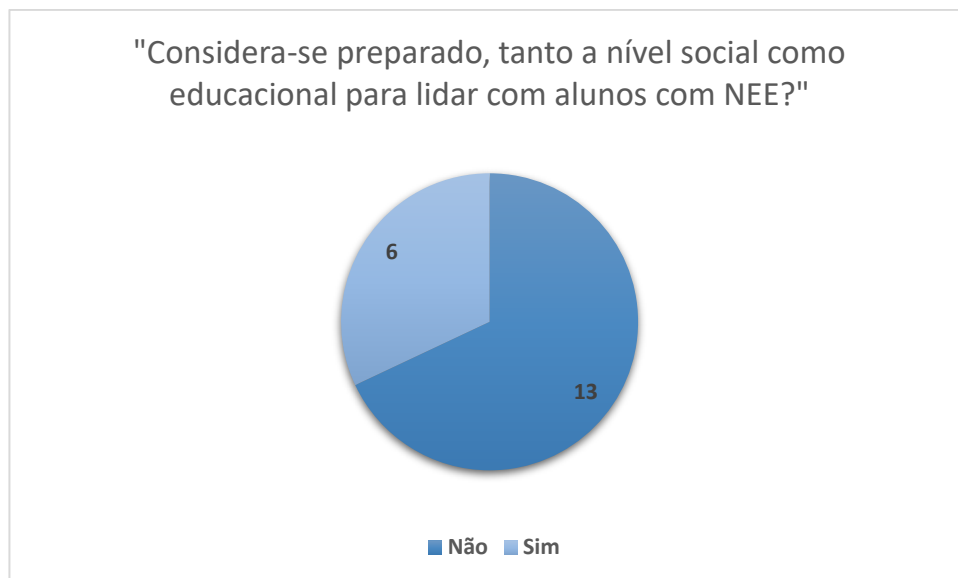


Gráfico 10 – Docentes que se consideram preparados a nível social e educacional para lidar com alunos com NEE.

Analisemos agora, as vertentes direcionadas à inclusão dos alunos com NEE em sala de aula. Um dos tópicos mais pertinentes a debater relativamente à temática em questão, foi a posição dos docentes face à inclusão dos alunos com NEE nas suas salas de aula. Neste sentido, se analisarmos as respostas obtidas relativamente à questão “É a favor ou contra a inclusão dos alunos com NEE nas salas de ensino convencional? Fundamente a sua resposta.”, observamos de imediato uma anuência geral na inclusão destes alunos no ensino regular. Observamos ainda que muitos dos docentes referiram a existência de benefícios pedagógicos e/ou sociais para estes alunos ao serem incluídos no ensino regular, reconhecendo a sua importância no percurso escolar e na sua vida.

No seguimento desta observação, D8²⁹ relata: “sou a favor da inclusão destes alunos nas salas de ensino convencional porque é fundamental para os mesmos o convívio com os colegas a fim de se sentirem incluídos em contexto social. É também

²⁹ Indicativo de Docente, e número do docente por ordem de aparecimento no formulário

importante que estes alunos estejam expostos ao método de ensino convencional a fim de se sentirem incluídos no mesmo...”.

D9 reforça a ideia anterior alegando: “sou a favor. Estes alunos precisam de conviver com os colegas a fim de terem um percurso escolar “normal”.”

D14 afirma ainda estar de acordo com o Decreto-Lei nº 54/2018: “a favor. Estou completamente de acordo com a Lei 54/2018, que aposta na educação inclusiva. Acho fundamental a integração destes alunos nas salas de ensino normal sempre que possível, de forma a que estes não se sintam excluídos socialmente. Acho favorável para alunos com NEE a aprendizagem em conjunto com os colegas...”.

D17 declara: “a favor, estes alunos devem conviver com os colegas e com os professores, para se prepararem para a vida fora da escola”.

D18 refere: “acho fundamental uma educação mais inclusiva, e a igualdade de oportunidades e direitos para todos os alunos, mesmo que nem todos se encontrem no mesmo patamar de aprendizagem.”

Muitos dos inquiridos afirmaram ser a favor da inclusão destes alunos, quando asseguradas as condições para responder às suas necessidades educativas, nomeadamente, turmas pequenas, estratégias adequadas, formação apropriada do docente, condições do estabelecimento de ensino e acompanhamento destes alunos por profissionais especializados.

É disso exemplo a resposta de docente D1: “sou a favor no caso de os docentes terem formação adequada; sou a favor se for benéfico para o aluno; sou a favor se as turmas forem pequenas”.

D3 declara: sim, mas apenas em algumas disciplinas e com professores coadjuvantes”.

D6 cita: “obviamente a favor, quando criadas as condições fundamentais para que a inclusão destes estudantes funcione”.

D10 reforça afirmando: “sou a favor se de facto existirem condições pra incluir estes alunos nas aulas”.

D12 refere ser: “totalmente a favor, a partir do momento que sejam criadas estratégias para o sucesso desses estudantes”.

D18 assegura: “sou a favor, desde que reunidas as condições necessárias para apoiar estes alunos”.

Ainda sobre a mesma questão, verificamos que alguns dos docentes que se afirmaram positivamente sobre a inclusão dos alunos, puseram em causa a condicionante do tipo ou do grau de severidade das NEE dos alunos. Assim, o professor D7 foi claro relativamente a esta questão respondendo à questão: “depende do grau de NEE”.

D11 relata ainda ser: “a favor se o aluno tiver condições para estar inserido no ensino regular. Há certos alunos com NEE que precisam de acompanhamento especializado, não podendo, portanto, frequentar o ensino regular”.

D13 releva: “sou a favor mediante o âmbito das NEE dos alunos em questão. Existem determinados alunos com NEE que infelizmente não têm uma postura que os permita frequentar uma sala de aula regular, uma vez que não se conseguem adaptar, nem compactuar com as atividades pedidas pelos professores”.

D15 admite: “sou a favor quando os alunos com NEE conseguem se adaptar às aulas normais, caso contrário sou contra, pois neste caso, estes alunos necessitam de apoio especializado dos docentes de educação especial”.

D19 confessa: “normalmente sou sempre a favor, mas vai depender da severidade das NEE do aluno. No início da minha carreira cheguei a ter alguns alunos com NEE muito específicas e de elevada atenção, que não conseguiam acompanhar as aulas e foi bastante complicado...”.

No seguimento da mesma questão, apenas um docente admitiu não ser a favor de todo da inclusão destes alunos, admitindo: “sou contra, dado que não considero

estarem reunidas as condições necessárias para apoiar esses alunos como merecem, sobretudo ao nível do conhecimento dos educadores” – D4.

Relativamente a este tópico, podemos concluir que todos os docentes com a exceção de um, são a favor de alguma forma, da inclusão dos alunos no ensino regular, ainda que muitos deles como já constatamos anteriormente, se sintam condicionados devido à severidade das necessidades especiais dos alunos ou às condições oferecidas para trabalhar com estes alunos. Neste contexto, podemos inferir que a opinião positiva dos inquiridos ainda que de certa forma segregativa perante os alunos com NEE, é expectável, demonstrando claramente a ausência de especialização e experiência insuficiente na área destes docentes, como foi já atestado. Outras das razões, estará relacionada com o próprio exercício da profissão que é acompanhado muitas vezes por excesso de trabalho devido ao grande número de alunos, e à carga burocrática a que estão sujeitos, não restando disponibilidade para os mesmos gerirem métodos e estratégias que favoreçam a inclusão de alunos com NEE. O mesmo se aplica ao docente que se afirmou ser contra a inserção destes alunos nas salas de aula convencionais, uma vez que este não considera estarem reunidas as condições necessárias para apoiar estes alunos. Ainda assim, a maioria dos inquiridos demonstra atitudes e opiniões positivas no que concerne esta questão, focando-se sempre que possível na inclusão destes alunos, reconhecendo ser benéfico para os mesmos a vários níveis.

Analisando agora o parecer dos inquiridos face às condições físicas oferecidas pelo estabelecimento, bem como a oferta de recursos humanos, conseguimos desde logo verificar que ao contrário da questão anterior, em que se atestou uma homogeneidade nas opiniões dos docentes, este tópico exhibe pontos de vista algo divergentes. Se por um lado, 11 professores consideram que a escola possui as condições necessárias para oferecer um ensino de qualidade aos alunos com NEE, 8 dos docentes afirmou-se negativamente perante esta questão (Gráfico 11).

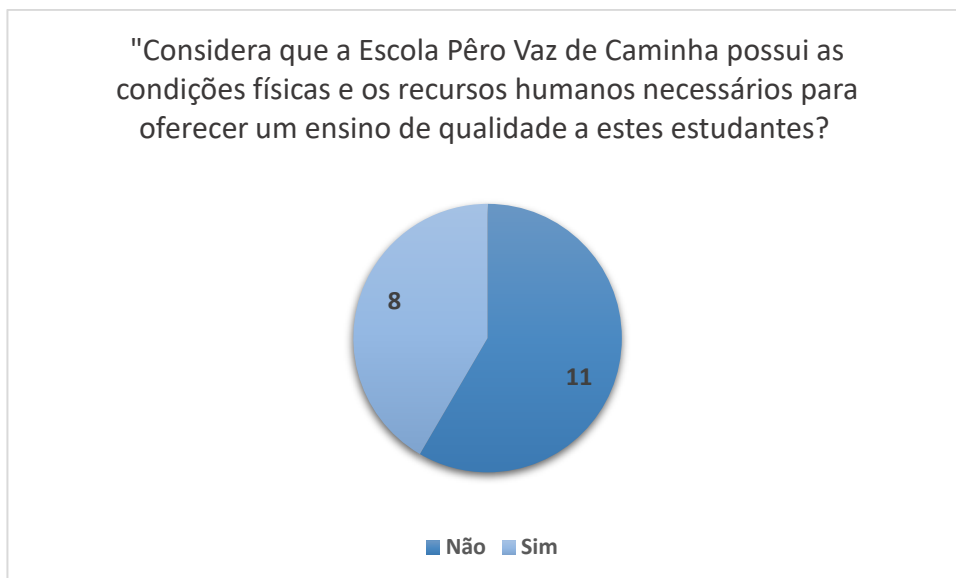


Gráfico 11— Opinião dos docentes relativamente às condições físicas e humanas da escola Pêro Vaz de Caminha

Foi pedido aos inquiridos que fundamentassem a sua opinião relativamente à questão anterior. Neste contexto, foram destacados alguns aspetos positivos sobretudo no que diz respeito aos recursos humanos, nomeadamente o acompanhamento destes alunos por docentes de educação especial e o papel desempenhado pela equipa multidisciplinar da escola. Cabe ainda relembrar que a integração de alunos portadores de deficiências, consta como ponto forte no projeto educativo do agrupamento. Assim, o docente D4 afirma-se sobre este tópico declarando: “não tenho dúvidas de que a escola faz o melhor possível para que as condições físicas sejam adequadas e de que os recursos humanos sejam do melhor, contudo sinto que o espaço deveria ser maior e possivelmente mais distante das salas de aula”.

D12 partilha da mesma opinião referindo: “considero que sim, tendo em conta as Salas Especializadas dentro da Instituição e o Pessoal específico, pronto para auxiliar os estudantes”.

D15 assume ainda: “não vejo pontos negativos no diz respeito às condições da escola. Já tive alunos NEE em anos anteriores, e sinceramente não me vi prejudicada pelas condições da escola” .

D17 reforça ainda que: “a escola possui uma equipa multidisciplinar e docentes de educação especial, precisamente para auxiliar estes alunos”.

D18 acrescenta também: “existem nesta escola docentes de educação especial para apoiar aqueles alunos com necessidades educativas mais graves”.

D19 em anuência com os restantes docentes, afirma: “...a nível de recursos humanos, penso que a escola oferece minimamente ao que é obrigada por lei: psicólogos, professores de Educação Especial entre outros”.

Por outro lado, alguns docentes consideram que o sucesso da inclusão destes alunos, depende fundamentalmente do corpo docente, ou seja, do tipo de estratégias e/ou medidas aplicadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem destes alunos, como podemos comprovar através do discurso de D7 “acredito que depende mais do corpo docente e não docente do que das características da Escola.”

D10 para além de fazer referência ao papel do docente, realça ainda a influência dos encarregados de educação na educação destes alunos: “na minha opinião a escola oferece o que pode a este tipo de alunos. Acho que o apoio aos NEE esta mais dependente dos professores, e também dos Encarregados de Educação”.

D18 acrescenta: “quanto aos recursos físicos a escola não possui os melhores, mas a meu ver um bom professor consegue trabalhar com estes alunos com os recursos disponíveis, arranjando sempre alternativas”.

No decorrer da análise à mesma questão, verificamos que os pontos negativos mais referidos pelos docentes, incidem-se essencialmente na infraestrutura do estabelecimento escolar, destacando questões como a dimensão das turmas; as condições da inserção dos alunos com NEE nestas; e a ausência de especialização/falta de docentes nesta área. Este último ponto é referido de forma clara no depoimento de D2: “poucos professores para dar apoio a esses alunos”.

D6 manifesta-se positivamente sobre a questão da dimensão das turmas atestando: “no caso particular do nosso agrupamento, conseguiu-se turmas com número de estudantes reduzido o que, à priori, permite uma maior disponibilidade para apoiar todos os estudantes com ou sem NEE.”, no entanto acrescenta: “apesar de ser uma mais-valia, verifica-se que não é suficiente, continua a não ser possível apoiar todos os alunos, em especial os NEE”.

D8 destaca o tópico da qualificação do pessoal docente e não docente na área, assim como a questão estrutural do estabelecimento declarando: “a maioria dos professores não possui uma formação específica na área das NEE. (...) Os funcionários também não têm nenhuma formação nesta área, o que dificulta o seu trabalho em diversas situações. A escola também não oferece os recursos necessários a estes alunos, uma vez que não existem salas de aula preparadas, ferramentas e material necessário para trabalhar com estes alunos, dificultando o trabalho dos professores.”

D9, no que diz respeito à dimensão das turmas, discorda de D6 afirmando: “as turmas são grandes demais, e deveria ser bem analisada a inclusão destes alunos nas turmas.” D9 acrescenta ainda: “...colocar um aluno com necessidades especiais de cariz emocional numa turma problemática, não é de todo viável uma vez que alguns destes alunos ficam extremamente perturbados em contexto barulhento”.

D11 manifesta-se sobre a questão da formação dos docentes neste área confessando: “apesar da escola não ter propriamente influência no que toca a este assunto, acho que existe falta de professores especializados e com experiência para lidar com estes tipo de alunos”.

D16 revela ainda: “na minha opinião, a escola deveria ter mais critério na seleção das turmas onde ficam colocados estes alunos”.

D19 destaca sobretudo a parte estrutural da escola, expressando-se: “na verdade acho que a escola não apresenta grandes condições físicas de uma forma geral, ou seja, para todos os alunos, portanto o cenário mantém-se ou piora para os alunos com NEE. Os projetores nem sempre funcionam, assim como alguns computadores, a

visibilidade para o quadro também é afetada devido à ausência de estores, afetando as aulas e a tentativa de fazer algo diferente para auxiliar estes alunos”.

Outros docentes, para além de se manifestarem sobre os tópicos supracitados, realçaram ainda outros aspetos, como a questão do envolvimento dos encarregados de educação, sendo considerado pelo projeto educativo do agrupamento, como um dos seus pontos fracos: “... muitos alunos com muitas necessidades/atenção/falta de acompanhamento por parte dos EE”. – D1.

D14 estabelece ainda uma ligação entre os docentes de educação especial, e os encarregados de educação, referindo: “não constatei grande ação por parte da equipa multidisciplinar da escola, no que toca ao envolvimento dos encarregados de educação de alunos com necessidades especiais”.

Contrariamente à questão anterior, conseguimos verificar através da nossa análise, uma discrepância de opiniões sobre o tópico. Se por um lado, quase metade dos docentes considera que a escola possui condições suficientes e necessárias para a prática do ensino em alunos com NEE, os restantes docentes identificam algumas falhas no funcionamento da mesma, dividindo-se entre a problemática da ausência de qualificação do pessoal docente, e a questão infraestrutural. Se correlacionarmos esta última, com a análise SWOT disponibilizada pelo agrupamento, relembramos que um dos pontos fracos discriminados nesta, é precisamente a carência de manutenção dos recursos físicos da escola sede, escola essa, onde foi realizado o nosso questionário.

Observamos alguma divergência de opiniões no que concerne a recursos humanos, uma vez que alguns dos inquiridos reconhecem a aplicação da legislação definida pelo governo relativamente aos alunos com NEE, não se revelando descontentes com o papel dos docentes de educação especial, ao contrário dos restantes que consideraram insuficiente o papel da escola e dos próprios docente de EE neste tema.

Mais uma vez, o tópico da falta de qualificação dos docentes nesta especialidade, não poderia deixar de ser mencionada entre os inquiridos, uma vez que é bastante notória como já referido ao longo de toda a análise. Foi ainda frisado pelos docentes, a questão das turmas numerosas, já que se verifica um fator condicionante no auxílio

aos alunos com mais dificuldades. Ainda assim, dois dos docentes questionados, revelaram trabalhar em turmas com um número de alunos mais reduzido, usufruindo algum benefício no processo de ensino-aprendizagem com os mesmos.

Em suma, os docentes reconhecem que o sucesso de uma educação inclusiva, passa pela qualificação dos recursos humanos, assim como pela oferta qualitativa de recursos físicos do estabelecimento, sendo que a deficiência nestes aspetos conduz a um grande obstáculo na prática da inclusão.

Analisemos agora aspetos voltados ao desempenho dos alunos com NEE em sala de aula. Como podemos constatar pelo gráfico 12, apenas 1 dos inquiridos indicou como “nunca” a frequência de colaboração em sala de aula dos seus alunos com NEE, 4 docentes afirmam que os alunos com necessidades educativas especiais inseridos nas turmas onde leccionam, raramente colaboram nas atividades propostas, 5 dos inquiridos, declaram que estes alunos cooperam ocasionalmente nas suas aulas, e quase metade dos professores questionados, alega que os discentes com NEE com quem trabalharam ao longo do ano letivo, colaboram muitas vezes com as tarefas propostas pelos mesmos. Este resultado talvez se explique pela adoção de determinadas estratégias pelos inquiridos, que iremos debater de seguida, uma vez que uma abordagem diferenciada dos conteúdos programáticos, e a adaptação de métodos de avaliação, pode originar mais responsividade por parte destes alunos. No entanto, é ainda necessário ter em conta fatores externos que podem influenciar estes resultados, nomeadamente o âmbito das necessidades especiais dos alunos e a sua adaptação social.

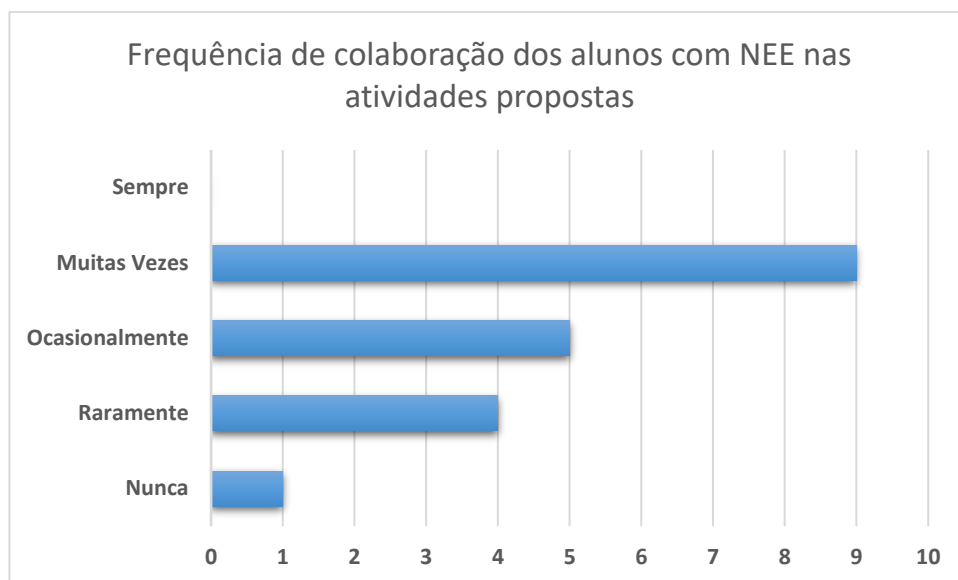


Gráfico 12 – Frequência de colaboração dos alunos com NEE nas atividades propostas em sala de aula

No decorrer desta investigação, consideramos de extrema importância, compreender que estratégias/instrumentos foram utilizados com mais frequência pelos inquiridos, assim como a pertinência de outros métodos diferenciados, e a sua influência no percurso escolar dos alunos com NEE. No seguimento desta reflexão, pretendemos obter a opinião dos docentes acerca desta problemática, de forma a encontrar respostas ao nosso estudo.

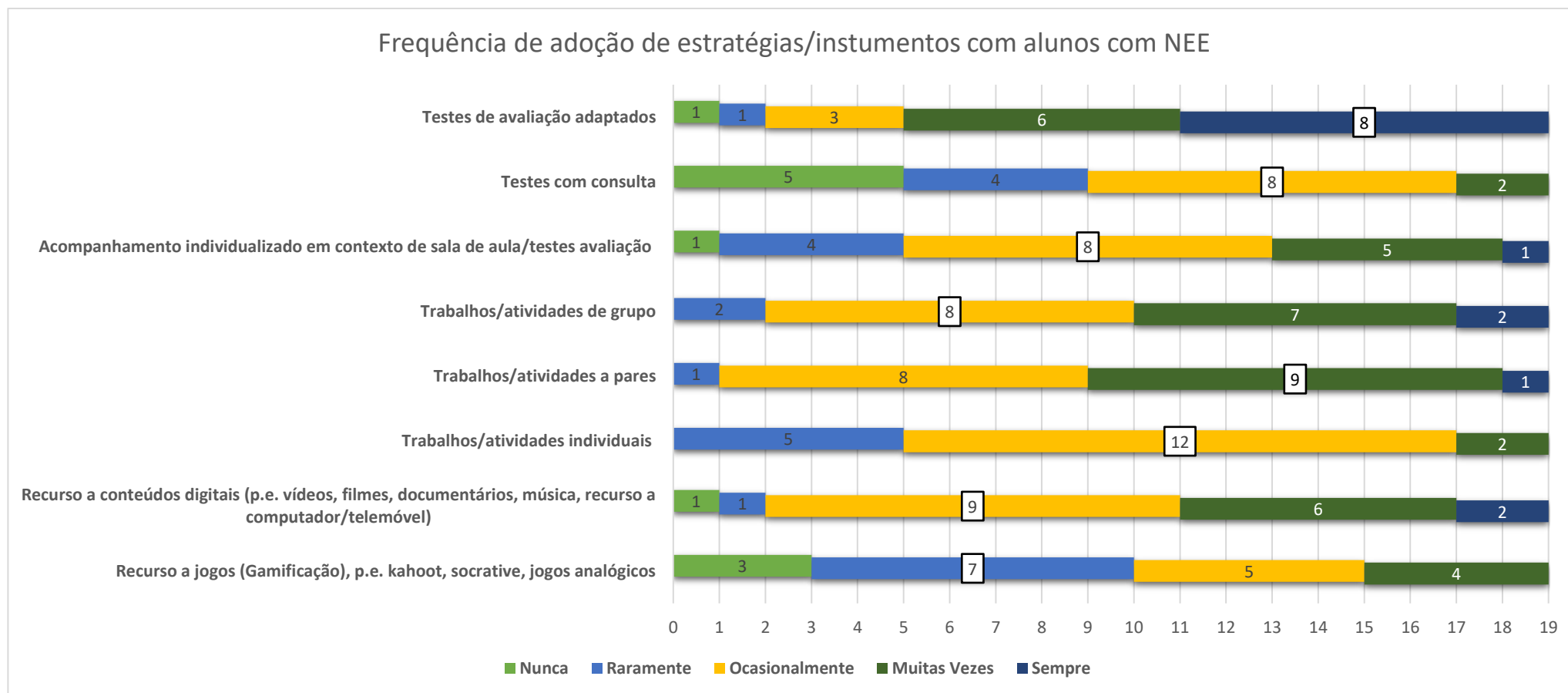
Neste sentido, no que diz respeito à frequência de adoção de estratégias com estes alunos, o gráfico 13 permite-nos desde logo verificar que os recursos mais adotados pelos inquiridos em sala de aula, foram as atividades a pares e atividades em grupo, onde 9 docentes no primeiro tópico, e 7 no último, afirmam ter utilizado este tipo de método repetidamente ou com bastante frequência, 8 dos professores questionados utilizaram ambas as diretrizes de forma ocasional.

Também o recurso às novas tecnologias exibiu resultados positivos, uma vez que 6 dos inquiridos admitiram utilizar ferramentas digitais como por exemplo documentários e filmes, com bastante frequência, como instrumento de auxílio na aprendizagem a estes alunos. Se continuarmos a análise ao nosso gráfico, conseguimos constatar que as atividades/trabalhos individuais foram utilizadas/os ocasionalmente

por 12 dos docentes, sendo raramente aplicadas por 5 destes. Atendendo ao acompanhamento individualizado em sala de aula e/ou em testes, observamos que o número de professores a colocar em prática esta metodologia de forma ocasional situa-se nos 8, sendo que 4 dos inquiridos raramente utiliza esta estratégia em sala de aula. Cinco docentes admitem aplicá-la muitas vezes, enquanto que apenas um, declara proporcionar acompanhamento individual aos alunos, de forma contínua.

Se atentarmos agora ao uso de gamificação como abordagem diferenciada, identificamos que apenas 4 docentes admitiram utilizar este recurso frequentemente, enquanto 7, afirmaram ser rara a sua aplicação. Cinco dos professores questionados, dá ainda uso a este método de forma ocasional. No âmbito dos instrumentos da avaliação escrita, conseguimos observar que aproximadamente 8 docentes, utilizaram sem exceção testes adaptados às necessidades dos alunos com NEE, sendo que 6 destes, admitiram o uso deste método com muita frequência. Já no que diz respeito aos testes com consulta, foi o mecanismo menos utilizado pelos docentes no respetivo ano letivo, visto que 5 dos inquiridos não utilizaram de todo este método de avaliação, 4 admitiram usá-lo raramente, e ainda 8 professores, afirmaram utilizar ocasionalmente provas escritas com recurso a apontamentos.

Gráfico 13 – Frequência de colaboração dos alunos com NEE nas atividades propostas em sala de aula



Desta forma, os resultados obtidos demonstram algumas discrepâncias nas várias metodologias aplicadas em sala de aula, permitindo focar alguns aspetos. Tendo em conta a análise efetuada anteriormente, apesar de se verificar adesão às novas tecnologias através da utilização de ferramentas digitais como filmes, documentários, música ou jogos, constata-se ainda alguma resistência à utilização deste tipo de recursos, essencialmente no contexto da gamificação. No entanto, e sendo este tópico considerado um dos pontos fracos do projeto educativo do agrupamento, a explicação para tal cenário talvez seja, a presença de uma classe docente algo envelhecida no agrupamento, à semelhança de todo o território nacional, sendo natural maior inibição face às novas tecnologias, assim como à habituação dos recursos normalmente utilizados pelos docentes e ainda alguma desmotivação devido às atuais condições de trabalho e à desvalorização do papel do professor que se tem vindo a sentir ao longo dos anos. A questão do desgaste profissional na comunidade docente, trata-se de uma das ameaças presentes no agrupamento, segundo análise SWOT do projeto educativo, disponível neste documento.

Já a grande aderência às atividades em grupos e pares por parte dos docentes, pode ser justificada pela sua utilidade como método diversificado e/ou alternativo de avaliação, uma vez que avaliar alunos com necessidades educativas especiais utilizando apenas provas escritas, pode ser desafiante para os professores e limitativo para estes alunos. Esta metodologia é também fundamental para uma melhor compreensão dos conteúdos programáticos e das aprendizagens essenciais, uma vez que, ajuda a desenvolver a autonomia do aluno no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a participação ativa do próprio na construção do seu conhecimento. Importa ainda esclarecer, a influência que este tipo de atividade exerce nestes alunos, visto ser uma maneira destes se integrarem na turma e interagirem positivamente com os colegas, favorecendo o seu relacionamento interpessoal.

Quanto aos resultados obtidos relativamente ao acompanhamento individualizado em sala de aula aos alunos com NEE, torna-se evidente a menor adesão dos docentes a este método, devido à dimensão das turmas e à ausência de formação especializada por parte dos inquiridos, como já foi atestado anteriormente.

No que concerne aos instrumentos de avaliação escritos, e à grande aderência por parte dos docentes a provas escritas adaptadas, sabemos que a sua totalidade reconhece a importância da igualdade de oportunidades para estes alunos, sendo assim intrínseca a necessidade de implementar a legislação portuguesa que se incide sobre a educação inclusiva, através da prática de dois dos princípios orientadores do Decreto-Lei nº 54/2018: “equidade (todas as crianças tem direito de usufruir de qualquer apoio necessário para alcançarem o seu potencial de aprendizagem)” e “inclusão (todos os alunos tem o direito à participação, nos mesmos contexto educativos.³⁰”

Mantendo o foco nas metodologias adotadas habitualmente pelos inquiridos, foi ainda solicitado aos docentes, que indicassem outros métodos considerados relevantes na prática do ensino aos alunos com necessidades educativas especiais. Assim sendo, e analisando as respostas obtidas à questão “Que outro tipo de estratégias considera importante utilizar com alunos com NEE?”, destacaram-se alguns exemplos de estratégias sugeridas pelos docentes. Verificamos ainda o reconhecimento por parte dos mesmos, da importância da intervenção de um profissional especializado para dar apoio a estes alunos, assim como do tão ideal acompanhamento individualizado, tópicos sempre referidos e muito debatidos ao longo da análise deste questionário. D1 é exemplo disso afirmando-se sobre esta questão: “sempre que possível, um apoio individualizado”.

D8 partilha da mesma opinião reforçando “o melhor seria o acompanhamento individualizado tal como refere a questão anterior, o que nem sempre é possível dado a quantidade de alunos que temos de lecionar em simultâneo”.

D12 acrescenta ainda “acompanhamento individual que vise garantir o sucesso dos alunos com NEE”.

D14 para além da importância do acompanhamento especializado destes alunos, menciona ainda a questão da diferenciação pedagógica: “acho importante sempre que

³⁰ Decreto-Lei nº 54/2018 - Artigo nº3.88y

o docente dispor de algum tempo no final das aulas, o acompanhamento e retirada de dúvidas de forma individual aos alunos com NEE. Também é importante a diferenciação pedagógica”.

D3, relativamente à presença de um docente com formação na área das NEE afirma a necessidade de: “presença de um professor coadjuvante nas aulas”.

D7 manifesta-se sobre a equipa multidisciplinar de apoio à inclusão pronunciando apenas: “apoio mais efetivo da equipa EMEI”.

D9 estabelece uma ligação entre este tópico e o do âmbito das necessidades especiais do aluno expressando: “dependendo do âmbito das necessidades especiais do aluno, no caso de alunos com problemas motores ou auditivos era ótimo a presença de um professor coadjuvante com formação específica para ajudar este tipo de alunos”.

No seguimento da mesma questão, alguns dos docentes fizeram ainda referência a alguns aspetos estruturais normalmente aplicados em sala de aula, de forma a ajudar a melhorar o desempenho dos alunos com NEE. Assim sendo, D19 afirma: “tento sempre pedir ao diretor de turma para colocar estes alunos ao lado de alunos com melhor desempenho escolar, para que os possam ajudar a ultrapassar as dificuldades”.

D18 sobre o tema, explora algumas situações específicas e algo interessantes sobre a disposição dos alunos face ao professor em sala de aula declarando: “penso que este tipo de alunos deve estar sentados à frente, perto do professor, de maneira a que este o possa auxiliar sempre que possível. É também importante estar no campo de visão do professor, uma vez que o aluno tem mais tendência a realizar as tarefas propostas pelo professor, do que se estiver sentado nos lugares de trás.” O mesmo docente faz ainda referência à importância e à forma de abordar estes alunos nas aulas de maneira a que estes se sintam incluídos explicando: “não acho que o professor deva evitar fazer questões ao aluno se souber que este não colabora normalmente, pois este pode-se sentir excluído, ou achar que não precisa de participar normalmente como os restantes alunos” (D18).

Um dos docentes frisa ainda a importância do papel do professor em sala de aula no incentivo à cooperação entre os alunos NEE e os restantes alunos referindo: “a ajuda do professor no que toca ao aumento de interações entre alunos com NEE e alunos sem NEE. Observo muitas vezes algum tipo de rejeição por parte de alguns alunos sem NEE para com os colegas com, portanto acho fundamental que o professor incentive a convivência entre os dois grupos de alunos, nomeadamente com trabalhos e atividades em grupo como já foi descrito em cima” (D11).

Alguns dos inquiridos manifestaram-se sobre o uso de reforços positivos como uma estratégia aplicada nas suas aulas, sendo disso exemplo D10: “reforçar positivamente o trabalho e a participação do aluno”.

D6 partilha da mesma opinião, fazendo ainda referência às adaptações curriculares referindo: “reforço positivo e diferenciação pedagógica”.

No mesmo sentido, vai a resposta de D16” elogiar a criança quando tem bom comportamento, sem recriminá-la quando não o tem, mas alertá-la do que fez mal; adaptar a sua avaliação...”.

Já D17 que se demonstra de acordo com os colegas, adota um método algo diferente de reforçar positivamente estes alunos, através do sistema de economia de fichas. Este, tem como objetivo estimular comportamentos positivos dos alunos, recompensando-os através de “fichas” ou símbolos, que podem mais tarde ser trocados por algo que o aluno goste, como por exemplo uma atividade ou um objeto, tal como refere o docente: “sistema de economia de fichas, recompensando os alunos quando tem bom comportamento e colaboram com o professor e com os colegas nas atividades”.

Analisando agora as restantes respostas obtidas, verificamos que apenas um dos inquiridos fez menção às visitas de estudo, admitindo ser um recurso estimulante e integrante para os alunos com NEE: “penso que as visitas de estudo quando existe a possibilidade de fazê-las com estes alunos, podem ser uma maneira interessante de os integrar e motivar” (D15).

Resta expor o relato de D13 que destaca a importância do trabalho em grupo para estes alunos, através de atividades que fomentem a consolidação dos temas abordados em aula: “costumo gostar de propor a todos alunos no final de cada tema, uma pequena explicação/resumo dos tópicos mais importantes sobre a matéria a pares. Apesar de envolver todos os alunos na atividade, penso que é uma boa estratégia para os alunos com NEE, uma vez que ajuda a consolidar a matéria dada com a ajuda do colega, o que se torna mais agradável para estes alunos, por se sentirem mais à vontade com os colegas. Isto sempre que o âmbito das NEE do aluno o permitir”.

É ainda importante mencionar, que dois inquiridos optaram por não responder à pergunta em questão, sendo que um admitiu não lhe ocorrer uma resposta, enquanto que o outro afirmou não se sentir preparado para o fazer.

Na sequência de toda a análise realizada à questão 13, conseguimos constatar que uma boa parte dos docentes, considera insubstituível o acompanhamento individualizado pelo professor ou um profissional da área, mesmo fazendo referência a outras estratégias, este continua a ser um tópico muito debatido. Se a esta análise acrescentarmos os resultados do terceiro tópico da questão anterior (frequência de adoção de estratégias em sala de aula com alunos com NEE) podemos averiguar, que apenas 6 docentes afirmaram ser uma estratégia adotada muitas vezes/sempre nas suas aulas. Neste sentido, podemos apenas inferir que existe de facto, pelos docentes, a intenção de proporcionar a estes alunos, acompanhamento específico, quer pelos próprios, quer através da ajuda de um profissional especializado, nem sempre se verificando, no entanto, condições favoráveis em contexto escolar para o concretizar, como podemos verificar ao longo de toda a análise a este inquérito.

Na mesma questão, atentamos ainda à pertinência do uso de reforços positivos, uma estratégia frequentemente adotada em sala de aula, como atestado por alguns dos inquiridos. O seu uso, pode ser visto como uma forma de complementar métodos anteriormente mencionados, de maneira a controlar atitudes indesejadas e encorajar o bom comportamento e a participação dos alunos com NEE, estimulando assim, a sua aprendizagem e o interesse pelos conteúdos abordados. Importa ainda realçar mais

uma vez, a referência feita pelos docentes à diferenciação pedagógica, uma vez que se trata de um tópico relevante na nossa investigação, tendo vindo a ser explorado ao longo desta, essencialmente através do Decreto-Lei nº 54/2018.

Finalmente, resta-nos mencionar a ausência de resposta de dois dos docentes, justificada talvez pela falta de preparação ou preparação inadequada para desenvolver competências com os alunos com NEE. Esta pode ser ainda acarretada por alguma falta de interesse no tema, uma vez que um dos docentes referidos, afirmou-se abertamente, contra a inclusão destes alunos nas salas de aula convencionais, dado não considerar existirem as condições necessárias para o efeito.

De forma a concluir o nosso inquérito, foi colocada a seguinte questão aos docentes: “Considera importante a utilização de estratégias diferenciadas ao longo do percurso escolar destes alunos? Fundamente a sua resposta.”. Posto isto, os resultados demonstram uma anuência total face à primeira parte da questão. Os sentimentos manifestados pelos inquiridos no que toca ao tema, revelam um reconhecimento incontroverso do uso de adaptações curriculares adequadas e intervenção curricular, em prol do sucesso escolar dos alunos com necessidades educativas especiais. Neste contexto, D3 incide sobre esta premissa afirmando: “sim. Durante o seu percurso escolar deve ser avaliada a sua evolução e dificuldades e adaptadas as estratégias a utilizar com os alunos”.

D8 é da mesma opinião, declarando: “sim, porque estes alunos necessitam obrigatoriamente de estratégias diferenciadas para serem incluídos no ensino regular”.

D12 reflete a mesma posição, referindo: “sim, de forma a garantir diversos mecanismos para o sucesso dos mesmos, fazendo com que tentem acompanhar as diversas matérias, de um modo mais acompanhado.

D16 segue ainda o mesmo raciocínio atestando: “sim, os alunos necessitam de estratégias diferentes e ensino direcionado, para que possam atingir os seus objetivos na escola.

Alguns docentes, manifestaram-se sobre a importância do papel do professor na implementação de métodos de ensino diferenciados aos alunos com NEE. É disso

exemplo D6: “claro que sim, alunos diferentes, estratégias diferentes. O princípio de que todos os estudantes são iguais é desigual e injusto. Todos os estudantes têm o direito de ter sucesso e o professor é o agente de todo o processo e deve adaptar-se e adaptar o seu trabalho de modo a que todos os estudantes obtenham sucesso”. O mesmo docente destaca ainda a premissa de que todos os alunos são diferentes e necessitam, portanto, de estratégias diferentes a fim de alcançar bons resultados.

D14 está de acordo com este último ponto, acrescentando: “sim, estes alunos nem sempre possuem as mesmas capacidades de aprendizagem que os colegas, desligam muitas vezes com mais facilidade, portanto precisam de ser motivados e incentivados a realizar as tarefas”.

D18 manifesta-se sobre o mesmo princípio declarando: “certamente, não há como não o fazer, pois estes alunos dificilmente acompanham a matéria da mesma forma que os colegas, e requerem uma atenção especial”.

Ainda sobre o papel do professor como mediador no processo ensino-aprendizagem destes alunos, D17 acrescenta: “sem dúvida, estes alunos tem o direito de estar presentes nas aulas como os outros, salvo exceções, portanto cabe aos professores e a escola, aplicar medidas e estratégias para que estes possam ter bom aproveitamento e transitar de ano”.

Foi assinalado ainda por D7, uma alínea interessante, em que o docente considera insuficiente e vaga, a legislação portuguesa sobre o assunto: “sem dúvida. Contudo, deveria haver mais liberdade na gestão do currículo, na maioria das vezes tem de ser muito ajustado e a legislação apenas prevê "Adaptações curriculares não significativas". É uma ilusão acreditar que se consegue explorar todo o currículo nacional apenas com estratégias diferenciadas”.

De todos os depoimentos, há que frisar ainda o de D4, que refere reconhecer a importância da aplicação de práticas de diferenciação pedagógica, mas não se considera capaz de responder à questão colocada, afirmando falta de conhecimento/formação sobre o tópico: “sim, mas sei que não me sinto capaz de identificar e/ou enumerar as mesmas por falta de conhecimento/formação”.

Os resultados obtidos a esta questão, vão de encontro a toda a análise feita ao longo deste capítulo. Pretendemos com este inquérito, compreender a opinião dos professores interrogados, face à inclusão dos alunos com NEE em contexto escolar, através não só do tipo de métodos diferenciados aplicados por estes, mas também da sua importância no percurso escolar destes alunos, e consequentemente, ao longo da sua vida fora da escola. Neste sentido, como já foi atestado por nós, todos os docentes reconheceram como fundamentais, as adaptações curriculares aos alunos com necessidades educativas especiais, discernindo alguns ainda, sobre a noção de que todos os alunos são diferentes, e como tal, carecem de necessidades também diferentes. Assim, o objetivo para os estudantes passa por alcançar um bom desempenho académico, desenvolver as suas competências interpessoais e obter preparação social para serem cidadãos responsáveis, e serem capazes de viver em sociedade.

Constatamos ainda, mais uma vez, a influência da falta de formação na área, refletida em uma das respostas obtidas, uma vez que o docente em questão, assume não fundamentar a resposta por não possuir conhecimento sobre o assunto. Como já foi averiguado na análise à questão anterior, e cruzando as mesmas variáveis, este docente assumiu ser contra a inclusão dos alunos com NEE no ensino regular, não lhe ocorrendo ainda nenhuma estratégia adicional a utilizar os mesmos. Tal conduta perante o tópico pode ser justificada uma vez mais, pela ausência de formação dos profissionais como já foi averiguado repetidamente ao longo de todo o capítulo, assim como pela possível falta de interesse em realizá-la uma vez que estas formações são muitas vezes, em simultâneo com as componentes letivas e não gratuitas.

Em suma, esta questão fez um pequeno apanhado de todo o discurso dos inquiridos à cerca da temática, refletindo o seu parecer sobre a integração dos alunos com NEE nas suas aulas, e que ferramentas facilitadoras deste processo, podem ser aplicadas de maneira a promover o seu sucesso. Os docentes debateram abertamente, a questão das condições físicas e de recursos humanos do estabelecimento, condições essas necessárias à inclusão destes alunos, e ainda que verifiquemos algumas opiniões menos favoráveis face ao tópico, identificamos uma preocupação e um esforço por

parte dos inquiridos, de implementar o Decreto-Lei nº 54/2018, através da aplicação do conjunto de medidas de suporte à aprendizagem previstas por este, com métodos de ensino alternativos, como podemos atestar pelos seus depoimentos.

Considerações Finais

A inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais nas escolas regulares é um processo complexo e contínuo que requer o compromisso dos professores, pais, órgãos governamentais e da toda a comunidade. Quando implementada de forma eficaz, pode conduzir a oportunidades educacionais mais equitativas e a uma sociedade globalmente mais inclusiva.

Com este estudo, pretendemos clarificar a realidade da cultura da educação inclusiva em Portugal na atualidade, através do estudo de caso no agrupamento de escolas Pêro Vaz de Caminha, partindo da análise de diferentes vertentes, com a finalidade de conceder respostas às principais questões de partida do nosso estudo.

Após a revisão bibliográfica sobre o tema, realizada no primeiro capítulo, podemos concluir que se verificou um avanço progressivo no que respeita à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais ao longo das últimas décadas em Portugal, quer pela evolução crescente do conceito de NEE influenciado pela introdução do “Warnock Report”, quer ainda, pela adaptação do processo legislativo resultante da preocupação governamental, impulsionada pelos princípios da “Escola para todos” implementados pela Declaração de Salamanca de 1994.

Com base na análise e nos resultados obtidos através do questionário feito aos alunos com NEE, concluímos que os três alunos em geral apresentam algumas dificuldades em compreender os conteúdos abordados em aula, assim como alguma desmotivação, que poderá estar relacionada com o tipo de estratégias adotadas pelos docentes em sala de aula. Verificamos ainda, que dentro das metodologias de trabalho normalmente utilizadas, as atividades que envolvem o trabalho cooperativo revelam-se o método preferido entre os alunos, ao contrário do trabalho individual.

É importante destacar ainda o tópico da autonomia nos alunos, visível nos resultados obtidos, sendo que se constatarem algumas adversidades em ultrapassar obstáculos autonomamente por estes, observando-se alguma melhoria com o auxílio dos professores/colegas. A opinião dos alunos face à experiência de métodos diversificados

nas aulas, incide-se sobretudo na integração das TIC nas atividades propostas, nomeadamente metodologias que envolvem filmes vídeos e jogos com recurso a dispositivos móveis. Também é importante destacar a importância das acomodações pedagógicas, essenciais na promoção de equidade e na resposta às necessidades individuais de cada aluno. No atinente à integração social destes alunos na própria turma e na escola como um todo, pôde-se verificar, que de uma forma geral os alunos sentem-se integrados em ambas as vertentes, com exceção do aluno portador de SA no que respeita à sua turma, não se constatando grandes dificuldades entre todos, a estabelecer amizades.

De uma forma geral, os resultados sugerem que existem vários desafios a superar a nível escolar destes alunos, desde o papel do professor nas aulas às estratégias inovadoras que possam ajudar estes alunos a desenvolver o seu relacionamento interpessoal e a sua capacidade de construir o conhecimento.

De forma a complementar o presente estudo, decidimos ainda apresentar um conjunto de estratégias aplicadas ao longo do ano letivo, ao aluno com Necessidades Educativas Especiais, mais especificamente com Síndrome de Asperger, da turma 8º K, interligando a sua conduta nas aulas, com metodologias que nos pareceram mais adequadas ao seu perfil. Assim, o conjunto destas estratégias aplicadas, incidiram essencialmente em exercícios de consolidação dos temas abordados pela professora nas aulas de Geografia, compreendendo sobretudo atividades que envolveram ferramentas de cariz digital, atividades essas que como foi atestado anteriormente através do questionário, seriam da preferência deste aluno, numa tentativa de incentivar a sua participação e a sua motivação nas aulas.

Neste sentido, dois dos exercícios aplicados consistiram em resolver um questionário online com recurso ao dispositivo móvel, e serviram de preparação para as fichas de avaliação que iriam ter lugar na aula seguinte. O aluno demonstrou entusiasmo ao participar em ambas as atividades, que se revelaram um desafio para este, dada a natureza competitiva da plataforma utilizada, contribuindo para a sua literacia tecnológica. Outra das atividades aplicadas, envolveu tanto o trabalho individual como

o trabalho cooperativo, tendo sido aplicadas na mesma aula e no mesmo contexto temático, sendo que a primeira contribuiu essencialmente para o desenvolvimento da sua autonomia e das suas capacidades cognitivas, enquanto que a segunda, estimulou a partilha de conhecimento entre os alunos, e o seu relacionamento interpessoal. A última estratégia obteve algum destaque, dado não envolver qualquer plataforma digital, tratando-se duma atividade mais tradicional que envolveu a elaboração de dois desenhos alusivos à temática abordada no momento. Este exercício teve como principal objetivo, estimular a criatividade do aluno, regular as emoções, auxiliando ainda, na evolução da sua literacia geográfica.

Para além destas metodologias, é importante mencionar ainda, que foram feitas adaptações pedagógicas conforme se encontra previsto no Decreto-Lei nº 54/2018, de maneira a responder às necessidades do aluno, e promovendo a sua inclusão no contexto educacional.

É importante destacar que a implementação de medidas como as mencionadas, pode melhorar significativamente a experiência escolar dos alunos com necessidades educativas especiais, auxiliando não só, no seu desenvolvimento académico, mas também no desenvolvimento de competências específicas como a autonomia, a capacidade de socialização, a organização do pensamento e as habilidades cognitivas.

Considerando agora a última parte do nosso relatório, que foi elemento para dar resposta à última questão de partida do nosso estudo, com os resultados obtidos do segundo questionário aos docentes, podemos concluir que em geral, todos os docentes questionados se afirmam a favor da inclusão, dos alunos com NEE nas escolas de ensino regular, ainda que com algumas condicionantes, sobretudo no que diz respeito à ausência de especialização na área. Neste mesmo aspeto, verificamos que nenhum dos professores é detentor de algum tipo de formação especializada, questão que foi sempre tida em conta ao longo da análise do questionário, e o que poderá explicar a maioria dos resultados obtidos. No entanto, mais de metade dos docentes, trabalhou com alunos com NEE no ano letivo de 2021/2022, o que poderá ter originado má

preparação tanto a nível físico como psicológico, para responder às necessidades destes alunos.

Atendendo às condições da escola onde lecionam, as opiniões dos docentes revelaram-se algo divergentes. Alguns docentes demonstraram-se satisfeitos com a oferta da escola no que toca às necessidades destes alunos, enquanto outros, identificaram algumas lacunas desde a questão da infraestrutura do estabelecimento até à oferta de recursos humanos no que concerne à área.

No atinente à sua experiência com os alunos com NEE, metade dos docentes revela opiniões favoráveis sobre o tópico dada à sua participação frequentes nas aulas, enquanto os restantes docentes afirmaram presenciar fraco desempenho na participação dos seus alunos.

Os docentes intervenientes apontam para uma maior utilização de atividades que envolvem o trabalho cooperativo, focando-se ainda nas adaptações pedagógicas nas fichas de avaliação, cientes da legislação atualmente em vigor. Também o recurso a conteúdos digitais obteve algum destaque, na medida em que apenas dois docentes admitiram não ter o hábito de aplicar esta estratégia em sala de aula.

Finalmente, importa ainda destacar o reconhecimento por parte da totalidade dos docentes sobre a importância das adaptações curriculares, sendo que as suas opiniões incidiram sobretudo, no alcance de um bom desempenho escolar, e no desenvolvimento de determinadas competências, que incentivassem a educação para a cidadania.

No fundo, a inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares, é um desafio que requer a participação de toda a comunidade, alinhando-se aos princípios de justiça social e de direitos humanos, preparando todos os indivíduos para uma realidade mais inclusiva e interligada.

Resta-nos fazer um pequeno levantamento das limitações e dificuldades encontradas na concretização do nosso estudo.

Primeiramente, o facto desta investigação abordar inúmeras vertentes, foi um pequeno obstáculo a uma análise mais profunda de cada um dos aspetos presentes no relatório.

Outro obstáculo, prendeu-se em encontrar estratégias inovadoras e eficientes para adotar com o aluno portador de síndrome de Asperger, pois dada a minha própria falta de formação na área das NEE, não se revelou tarefa fácil.

Em investigações futuras, talvez fosse importante acrescentar ainda a perspetiva dos encarregados de educação, dado ser um tópico em falta no nosso projeto. Considero ainda importante, uma abordagem mais ampla da aplicação de estratégias diferenciadas aos alunos com NEE em estudos semelhantes, e talvez menos focada em um único aluno, se o tema for igualmente abrangente, e existir essa oportunidade.

Referências Bibliográficas

- Adurens, F., & Vieira, C. (2018). *Concepção de professores sobre a inclusão do aluno com autismo: uma pesquisa bibliográfica*. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. São Paulo. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpdd/v18n2/v18n2a07.pdf>
- Alvarenga, M., Mendoza, C., & Gontijo, Daniel. (2009). *Evolução do DSM quanto ao critério categorial de diagnóstico para o distúrbio da personalidade antissocial*. Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/f6ctfGmTTxnsPHDN4hw8KKQ/>
- Alves, I., Pinto, P., & Pinto, T. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects*, 49, 281- 296. Disponível em:
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11125-020-09504-y.pdf?pdf=button%20sticky>
- Antunes, Nuno Lobo. (2009). *Mal- Entendidos. Da Hiperatividade á Síndrome de Asperger, da Dislexia às Perturbações do Sono. As Respostas que Procura*. Lisboa. Verso da Kapa.
- Armstrong, F., & Barton, L. (2003). *Besoins éducatifs particuliers et «inclusive education»*. In Brigitte Belmont et Aliette Vérillon (ed.). *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Barton. L. (1997). *Inclusive education: romantic, subversive or realistic?*, *International Journal of Inclusive Education*, 1(3): 231–242. Disponível em:
https://www.academia.edu/5242360/Inclusive_education_romantic_subversive_or_realistic_PLEASE_SCROLL_DOWN_FOR_ARTICLEpage_terms_and_conditions
- Cardoso, M. (2011). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico: Perspectivas dos Professores*. Dissertação de Mestrado em Necessidades Educativas Especiais – Área de especialização em Cognição e Motricidade, Instituto

Superior de Educação e Ciências Disponível em:

<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/10759>

Correia, L. M. (2006). *Alunos com necessidades educativas especiais: Clarificação de Conceitos*. Porto Editora.

Declaração de Incheon: Educação 2030: *Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos Sobre o direito à educação pública inclusiva e de qualidade e a aprendizagem ao longo da vida* (2015-2030).

Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por

Education Act (1981). London: HMSO. Disponível em:

<https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1981/60/enacted>

Fación, J. (2005). *Inclusão Escolar e Suas Implicações*. Curitiba: Ibpex. Disponível em:

https://espacoviverzen.com.br/wp-content/uploads/2017/12/Transtornos_invasivos_do_developmento_e_transtornos_de_comportamento_disruptivo.pdf

Federação Portuguesa de Autismo (FDPA). Disponível em: <https://www.fpda.pt/>

Freire, S. (2008). *Um olhar sobre a inclusão*. Revista da educação, Vol. XVI (1), 5-20.

Disponível em:

<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>

Gomes, M. G. P. B. N. (2012). *A inclusão de crianças com asperger no ensino regular*.

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na área de educação especial.

Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. Disponível em:

<https://core.ac.uk/download/pdf/48578606.pdf>

Izquierdo, T. M. R. (2006). *Necessidades educativas especiais: a mudança pelo relatório Warnock*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na área de especialização de Formação Pessoal e Social. Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/995>

Klin, A. (2006). *Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral*. Yale University School Medicine. Connecticut. USA. Disponível em: http://www.appda-norte.org.pt/docs/autismo/autismo_sindrome_asperger.pdf

Mesquita, M. H. F.P. (2001). *Educação especial em Portugal no último quarto do século xx*. Tese de Doutoramento, Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca. Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/1506>

Pablos, E. (2006). *A Inclusão da Criança do 1º ciclo do ensino básico com necessidades educativas especiais: o trabalho de parceria entre o professor titular e o professor de apoio educativo*. Dissertação para obtenção do grau de mestre em psicologia de educação, na área de especialização em Necessidades Educativas Especiais. Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Faro. Disponível em: <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/802>

Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, PASEO, (2016). Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf

Projeto Educativo de Escola, (2021-2025). Agrupamento de escolas Pêro Vaz de Caminha. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/10ngiyPg7jK3BU6s-FaWCNM9lxy64B2w6/view>

Rodrigues, D. (2019). *Educação Inclusiva: 25 anos depois de Salamanca*. Disponível em: https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/artigo-david_jletras_mai2019.pdf

Rosado, T. (2014). *Evolução Legislativa da Educação Especial em Portugal (de 1973 até à atualidade)*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Instituto Superior de Ciências Educativas Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/30878>

Silva, P. (2018). *A criança com Asperger dentro do espectro*. XI SIMPED – Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação. Disponível em: <https://www.aedb.br/simped/artigos/artigos18/38927180.pdf>

Teixeira, P. (2005). *Síndrome de Asperger*. Psicologia COM. PT, p. 1-11. Disponível em:

<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0254.pdf>

UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusive in education*. United Nations

Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>

WARNOCK, M. (1978). *Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's

Stationery Office. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000065656>

Legislação Consultada

Lei n.º 5/73, de 25 de julho (1973). *Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo*. Lisboa. Diário da República n.º 173, 1ª Série, 1315-1321.

Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio (1977). *Define o regime escolar dos alunos portadores de deficiência física ou psíquica*. Lisboa: Diário da República n.º 101, 1ª Série, 973-974

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Diário da República n.º 237, 1ª Série, 3067-3081

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto (1991). *Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais*. Diário da República n.º 193, 1ª Série

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (2005). *Procede à segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*. Lisboa: Diário da República n.º 166, 1ª-A Série, 5122-5124.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (2008). *Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo), em defesa do apoio às Necessidades Educativas Especiais e da Escola Inclusiva*. Lisboa: Diário da República n.º4, 2ª Série, 154-164.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio de (2014). *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Lisboa. Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (2018). *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Lisboa. Diário da República n.º n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.

Despacho n.º 10914-A/2022, de 8 de setembro de (2022). *Fixa os requisitos de formação adequada às áreas disciplinares dos grupos de recrutamento para a seleção de docentes em procedimentos de contratação de escola, em execução do artigo 161.º do Decreto-Lei n.º 53/2022, de 12 de agosto*. Lisboa. Diário da República, 2.ª série, N.º 174.

Anexos

3.4. Anexo 1 – Inquérito aos Alunos



O meu percurso escolar

Este questionário que se insere no quadro de um estudo a decorrer no Mestrado de Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário da FLUP, tem como objetivo compreender a experiência ao longo do percurso escolar dos alunos com necessidades educativas adjacentes, e aquilo que estes gostavam que fosse diferente neste percurso. Os dados deste estudo são confidenciais e serão utilizados apenas para a investigação em curso. Agradecemos a tua colaboração.

1.Data de Nascimento *

Data

dd/mm/aaaa 

2. Disciplina a que tenho mais dificuldade *

A sua resposta

Indica o grau de concordância para cada alínea *

	Nada	Pouco	Razoavelmente	Muito	Completamente
Percebo os conteúdos lecionados nas aulas.	☐	☐	☐	☐	☐
Sinto-me motivado nas aulas.	☐	☐	☐	☐	☐
Sinto que tenho sucesso escolar.	☐	☐	☐	☐	☐
Os materiais cedidos pelo professor são-me úteis para estudar em casa.	☐	☐	☐	☐	☐
Sinto que consigo superar as minhas dificuldades sozinho.	☐	☐	☐	☐	☐
Sinto que consigo superar melhor as minhas dificuldades com a ajuda do professor.	☐	☐	☐	☐	☐
Prefiro trabalhar sozinho em aula.	☐	☐	☐	☐	☐
Prefiro trabalhar em pares/grupo nas aulas.	☐	☐	☐	☐	☐
Sinto que os meus colegas de turma me ajudam a superar as minhas dificuldades.	☐	☐	☐	☐	☐

Prefiro realizar trabalhos de grupo/pares/individuais em alternativa aos habituais testes para ser avaliado..	☐	☐	☐	☐	☐
Gostava de experienciar métodos de aprendizagem diferenciados nas minhas aulas (aulas invertidas, jogos, filmes, documentários)	☐	☐	☐	☐	☐
Gosto das minhas aulas conforme costumam ser leccionadas.	☐	☐	☐	☐	☐
Sinto que não consigo de responder a questões de resposta extensa/desenvolvimento.	☐	☐	☐	☐	☐
Prefiro questões de resposta curta/associação.	☐	☐	☐	☐	☐
Sinto-me integrado na turma	☐	☐	☐	☐	☐
Sinto que faço/fiz amizades com facilidade na escola	☐	☐	☐	☐	☐
Gosto passar os intervalos com amigos	☐	☐	☐	☐	☐
Gosto de passar os intervalos sozinho.	☐	☐	☐	☐	☐

Como é que gostavas que as aulas fossem lecionadas, de maneira a te sentires *
mais motivado e compreenderes a matéria com mais facilidade?

- ☐ Aula expositiva
- ☐ Aula com recurso ao manual escolar
- ☐ Aula com recurso a conteúdos digitais como vídeos, filmes, documentários e música

Enviar

Limpar formulário

3.5. Anexo 2 – Inquérito aos Professores



A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no Ensino Básico

Este questionário que se insere no quadro de um estudo a decorrer no Mestrado de Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário da FLUP, tem como objetivo compreender a importância da inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), e o tipo de estratégias utilizadas pelos professores a lecionar no ano letivo 2021/2022 no Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha. Como tal, solicitamos e agradecemos a sua colaboração, sem a qual este estudo não será possível. Todos os dados recolhidos são confidenciais e serão utilizados apenas para a investigação em curso.

1. Idade *

A sua resposta

2. Sexo *

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

3. Grau Acadêmico *

- ☐ Licenciatura
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

4. Tempo de serviço na docência: *

A sua resposta

5. Possui algum tipo de especialização relacionada com a área das NEE? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

7. Se trabalhou com alunos com NEE no ano letivo 2021/2022, indique o âmbito das necessidades especiais destes alunos.

☐ Cognitivo

☐ Motor

☐ Emocional

☐ Visual

☐ Auditiva

☐ Comunicação

☐ Outra: _____

8. Considera-se preparado, tanto a nível social como educacional para lidar com alunos com NEE? *

☐ Sim

☐ Não

9. É a favor ou contra a inclusão dos alunos com NEE nas salas de ensino convencional? Fundamente a sua resposta. *

A sua resposta _____

10. Considera que a Escola Pêro Vaz de Caminha possui as condições físicas e os recursos humanos necessários para oferecer um ensino de qualidade a estes estudantes? *

☐ Sim

☐ Não

10.1. Fundamente a sua resposta à questão anterior. *

A sua resposta

11. Indique a frequência com que os alunos com NEE colaboram habitualmente nas atividades propostas na sala de aula. *

Nunca Raramente Ocasionalmente Muitas vezes Sempre

Frequência com que os alunos com NEE colaboram habitualmente nas atividades propostas na sala de aula.

☐☐☐☐☐

12. Indique a frequência com que adotou as seguintes estratégias/instrumentos, *
com os seus alunos com NEE.

	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Muitas vezes	Sempre
Testes de avaliação adaptados	☐	☐	☐	☐	☐
Testes com consulta	☐	☐	☐	☐	☐
Acompanhamento individualizado em contexto de sala de aula/testes avaliação	☐	☐	☐	☐	☐
Trabalhos/atividades de grupo	☐	☐	☐	☐	☐
Trabalhos/atividades a pares	☐	☐	☐	☐	☐
Trabalhos/atividades individuais	☐	☐	☐	☐	☐
Recurso a conteúdos digitais (p.e. vídeos, filmes, documentários, música, recurso a computador/telemóvel)	☐	☐	☐	☐	☐
Recurso a jogos (Gamificação), p.e. kahoot, socrative, jogos analógicos	☐	☐	☐	☐	☐

13. Que outro tipo de estratégias considera importante utilizar com alunos com NEE? *

A sua resposta

14. Considera importante a utilização de estratégias diferenciadas ao longo do percurso escolar destes alunos? Fundamente a sua resposta *

A sua resposta

15. Dispõe de mais algum dado relevante ou sugestão que deseje acrescentar sobre a inclusão escolar de alunos com NEE?

A sua resposta

Enviar

[Limpar formulário](#)