

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, CULTURA
ORGANIZACIONAL E MEDIAÇÃO
SOCIOEDUCATIVA
– *CONSTRUINDO PONTES E SENTIDOS DE
APRENDIZAGEM COM APOIO DAS TD*

Rafael Estevam Ramos

M

2023



Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, CULTURA ORGANIZACIONAL E MEDIAÇÃO SOCIOEDUCATIVA

- CONSTRUINDO PONTES E SENTIDOS DE APRENDIZAGEM COM APOIO DAS TD

Rafael Estevam Ramos

Relatório apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, sob a
orientação da Professora Doutora Preciosa Fernandes
e do Professor Doutor Paulo Marinho



Resumo

O presente Relatório de Estágio faz uma apresentação, reflexão e problematização do percurso e experiências proporcionadas pelo estágio curricular desenvolvido no âmbito do 2º ano do Mestrado em Ciências da Educação – Domínio de Escola, Democracia e Tecnologias Digitais da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Tive a oportunidade de realizar o estágio na Escola Básica do 2º e 3º ciclos, sede do Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto, que conta ainda com seis instituições escolares destinadas ao 1º ciclo do ensino básico. A escola sede é um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), e como tal, enfrenta problemas como a indisciplina, o abandono e absentismo escolar, insucesso escolar, etc. O Estágio, concretamente, decorreu no Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) da escola, no período compreendido entre outubro de 2022 a abril de 2023.

O estágio permitiu o confronto e colocação em prática dos conteúdos adquiridos ao longo do ciclo de estudos no contexto específico de uma Escola TEIP. Na mediação socioeducativa tentámos proporcionar as pontes, que promovessem a aproximação daqueles que não conseguem ou têm dificuldade em comunicar(-se). Ao longo deste relatório é explicado como se articulam esses saberes na prática, mais concretamente no apoio à aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais, promovendo uma atividade focada na criação de jogos digitais articulando-os com os conteúdos programáticos das disciplinas, tendo por objetivo a melhoria das aprendizagens dos alunos e do seu acesso aos recursos humanos e materiais, nomeadamente Tecnologias Digitais (computador) o apoio e articulação com outros profissionais e ainda diminuir o absentismo e exclusão social.

Palavras-chave: Inclusão; Mediação socioeducativa; Alunos com NEE; TEIP; Tecnologias Digitais.

Abstract

This internship report was developed within the scope of the master's degree in educational sciences, at the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Porto, with specialization in the field of School, Democracy and Digital Technologies. It presents the theoretical approach on Inclusive Education Inclusion, School Organizational Culture, Socio-educational Mediation and Digital Technologies as a “backdrop” for the intervention carried out in the Cerco do Porto School Group between the months of October 2022 and April 2023.

Located in the parish of Campanhã, in the municipality of Porto, the Group of Schools of Cerco do Porto - one of the largest in the city of Porto - is made up of six kindergartens, six primary schools and a primary and secondary school. The Institution's main objectives are to transform the Cerco do Porto School Group into a privileged space for the construction and defense of clear values and beliefs, valuing the school as a privileged space for exercising citizenship and fostering a pro-active attitude towards knowledge and a taste for knowledge. It has been part of the 3rd generation TEIP Program (TEIP3) since 2013.

The internship allowed the comparison and putting into practice of the content acquired throughout the study cycle in the specific context of a TEIP School. In socio-educational mediation we tried to provide bridges that would bring together those who cannot or have difficulty communicating. Throughout this report, it is explained how this knowledge is articulated in practice, more specifically in supporting the learning of children with special educational needs, promoting an activity focused on the creation of digital games, articulating them with the programmatic contents of the subjects, with the objective of improving students' learning and their access to human and material resources, namely Digital Technologies (computer), support and coordination with other professionals and also reducing absenteeism and social exclusion.

Keywords: Inclusion; Socio-educational mediation; Students with SEN; TEIP; Digital Technologies.

Résumée

Ce rapport de stage a été élaboré dans le cadre du Master en Sciences de l'Éducation, à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Porto, avec spécialisation dans le domaine de l'École, de la Démocratie et des Technologies Numériques. Il présente l'approche théorique sur l'éducation inclusive, la culture organisationnelle scolaire, la médiation socio-éducative et les technologies numériques comme « toile de fond » de l'intervention réalisée dans le groupe scolaire Cerco do Porto entre les mois d'octobre 2022 et avril 2023.

Situé dans la paroisse de Campanhã, dans la municipalité de Porto, le Groupement d'Écoles de Cerco do Porto - l'un des plus grands de la ville de Porto - est composé de six jardins d'enfants, six écoles primaires et une école primaire et secondaire. Les principaux objectifs de l'Institution sont de transformer le Groupe Scolaire Cerco do Porto en un espace privilégié pour la construction et la défense de valeurs et de croyances claires ; valoriser l'école comme un espace privilégié pour l'exercice de la citoyenneté et favoriser une attitude proactive envers la connaissance et le goût de la connaissance. Il fait partie du Programme TEIP de 3ème génération (TEIP3) depuis 2013.

Le stage a permis la comparaison et la mise en pratique des contenus acquis tout au long du cycle d'études dans le contexte spécifique d'une Ecole TEIP. Dans la médiation socio-éducative, nous avons essayé de créer des ponts qui rassembleraient ceux qui ne peuvent pas ou ont des difficultés à communiquer. Tout au long de ce rapport, il est expliqué comment ces connaissances s'articulent dans la pratique, plus spécifiquement en soutenant l'apprentissage des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, en promouvant une activité centrée sur la création de jeux numériques, en les articulant avec les contenus programmatiques des matières, avec l'objectif d'améliorer l'apprentissage des étudiants et leur accès aux ressources humaines et matérielles, notamment l'accompagnement des technologies numériques (informatiques) et la coordination avec d'autres professionnels et également de réduire l'absentéisme et l'exclusion sociale.

Mots-clés: Inclusion; Médiation socio-éducative ; Étudiants à BEP ; TEIP ; Technologies numériques.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao término desta caminhada não posso deixar de agradecer a todas as pessoas que contribuíram para a minha formação académica, concretamente neste ciclo de estudos.

Desejo fazê-lo primeiramente à Instituição que me acolheu e me deu a oportunidade de crescer no conhecimento: a Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto, na pessoa do seu Diretor, pelo acolhimento e disponibilidade demonstrados, à minha supervisora local e às Professoras do CAA, por todos os ensinamentos que me transmitiram e muito especialmente a todos os alunos com quem estive presente neste desafio. Sem eles todo o trabalho seria em vão.

Agradeço profundamente aos meus orientadores, Professora Doutora Preciosa Fernandes e Professor Doutor Paulo Marinho, por toda a solicitude, sugestões, paciência e acima de tudo, pelo estímulo ao pensamento e reflexão que sempre me dispensaram.

À mana B., às sobrinhas C. e M., às primas C. e F. e ao primo L., deixo a minha gratidão pelo estímulo ao estudo e conhecimento.

Aos amigos de todas as horas, a todos os colegas de curso e àqueles com quem tive o privilégio de criar uma relação de amizade, o meu muito obrigado, pela vossa presença e ânimo tão indispensáveis neste caminho. Deixo um abraço para a L., para a I., para a M., para a N., para a J., para a B., para o M., para a Q., para a C. e para a L. por todo o vosso carinho.

Por fim, mas não menos importante, agradeço-te profundamente a ti, S. pela presença constante ao longo de quase duas décadas em todos os momentos da minha existência.

Lista de Abreviaturas

AECP: Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto

APP: Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral

BE: Biblioteca Escolar

CAA: Centro de Apoio à Aprendizagem

CAF: Componente de Apoio à Família

CR TIC: Centro de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação

DGEsTE DSR: Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares – Direção de Serviços da Região

DL: Decreto Lei

ESE: Escola Superior de Educação

IPP: Instituto Politécnico do Porto

NAID: Núcleo de Apoio à Inclusão Digital

NEE: Necessidades Educativas Especiais

PASEO: Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

REBEP: Rede de Bibliotecas Escolares do Porto

RTP: Relatório Técnico-Pedagógico

TD: Tecnologias Digitais

TEIP: Território Educativo de Intervenção Prioritária

ÍNDICE

Resumo	3
Abstract	4
Résumé	5
Agradecimentos	6
Abreviaturas	7
Índice de Apêndices	9
Índice de Anexos	9
Introdução	10
Capítulo I: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO	12
1. Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto – Breve Caracterização	12
2. Objetivos e missão do AEC do Porto	14
3. Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA)	15
4. Centro de Recursos TIC (CR TIC)	17
Capítulo II: ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL	19
1. Educação Inclusiva e o papel da Escola	19
2. Cultura Organizacional Escolar	22
3. Mediação socioeducativa	26
4. Tecnologias Digitais	29
Capítulo III: O ESTÁGIO	32
1. Entrada no terreno e acolhimento institucional	32
2. Metodologia em Contexto de Intervenção	34
2.1. Observação participante e Diário de Bordo	36
2.2. Análise documental (PEE e Regulamento Interno)	39
2.3. Entrevista em grupo com as responsáveis do CAA	39
3. Trilhando Caminhos Inclusivos: Narrativas de Estágio em Ciências da Educação em uma Escola	41
3.1. Tutoria de Acompanhamento e Apoio no Ensino Especial e no CAA	41
3.2. Tutoria individual com um aluno com NE	49
3.3. Proposta e realização de jogos didáticos	51
O Estágio Curricular: o meu olhar	55
Referências Bibliográficas	59

Índice de Apêndices

Apêndice 1: Atividade de Geografia	64
Apêndice 2: Atividade de Francês	65
Apêndice 3: Atividade de História	66
Apêndice 4: Guião de Questionário	68

Índice de Anexos

Anexo 1: Questionário da Professora A	70
Anexo 2: Questionário da Professora B	75
Anexo 3: Questionário da Professora C	79

Introdução

O presente Relatório de Estágio faz uma apresentação, reflexão e problematização do percurso e experiências proporcionadas pelo estágio curricular por mim desenvolvido numa Escola Básica do 2º e 3º ciclo do concelho do Porto, no âmbito do 2º ano do Mestrado em Ciências da Educação – Domínio de Escola, Democracia e Tecnologias Digitais da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Tive a oportunidade de realizar o estágio na Escola sede do Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto, que conta ainda com seis instituições escolares destinadas ao 1º ciclo do ensino básico. A escola sede é um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), e como tal, enfrenta problemas como a indisciplina, o abandono e absentismo escolar, insucesso escolar, etc. O Estágio, concretamente, decorreu no Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) da escola, no período compreendido entre outubro de 2022 a abril de 2023.

Problemática e Objetivos

A problemática em torno da qual se desenvolveu o estágio, e que se reflete neste Relatório, articula *Educação inclusiva, cultura organizacional, mediação socioeducativa* e Tecnologias Digitais. Nesse âmbito foram definidos os seguintes objetivos:

- Conhecer dinâmicas de uma organização escolar TEIP;
- Identificar e caracterizar pressupostos básicos da cultura organizacional potenciadora de uma escola inclusiva;
- Construir e desenvolver atividades com alunos com NEE;
- Mediar processos de apoio às aprendizagens de alunos com NEE;
- Caracterizar processo de mediação socioeducativa no apoio a professores e a alunos.

O relatório está estruturado em três principais capítulos: O capítulo I apresenta a “**Caracterização do contexto de estágio**”. Faz-se uma breve descrição da instituição escolar, enumeram-se os seus objetivos e missão, apresenta-se o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) e o Centro de Recursos (CR) TIC. O capítulo II é dedicado ao “**Enquadramento teórico-conceitual**”. As opções teóricas centrais encontram-se divididas em quatro tópicos centrais:

i) A Educação Inclusiva, onde se reflete sobre a escola como espaço privilegiado para a percepção da identidade, sobre os desafios da equidade e da inclusão, sobre a compreensão do processo histórico da educação especial e da educação inclusiva a fim de perceber o movimento atual da inclusão escolar e sobre percepções de práticas “inclusivas” que perpetuam a marginalização;

ii) A Cultura Organizacional, onde se analisam teoricamente os entendimentos ligados à Cultura Organizacional, nos quais se abordam temas como “a escola enquanto entreposto cultural”, “a problemática da Cultura Organizacional como fundamental na escola” ou “a problemática que permite desocultar as várias dimensões das culturas escolares”;

iii) A Mediação socioeducativa como agente de inclusão escolar e descrição de alguns contributos para a caracterização do perfil e ética profissional do mediador socioeducativo;

iv) As Tecnologias Digitais enquanto mecanismos facilitadores nos vários processos de ensino e de aprendizagem e onde se relata sobre a experiência tecnológica com alunos.

O capítulo III “**O Estágio**” – encontra-se dividido em subcapítulos que contemplam os diversos momentos do estágio: a entrada e o processo de integração na instituição; análise do contexto pela lente dos seus intervenientes, clarificação do posicionamento metodológico adotado; e, a fundamentação e desenvolvimento da intervenção realizada.

I. Caracterização do contexto de estágio

Este primeiro capítulo contém a informação relevante que permite caracterizar a Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto. Nele se faz uma breve descrição do Agrupamento e se apresentam os seus objectivos e missão. Seguidamente dedico um espaço mais pormenorizado à descrição do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) e ao Centro de Recursos TIC (CR TIC), por ter sido nestes dois centros que desenvolvi a minha intervenção.

I.1. Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto – Breve Caracterização

A Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto é a sede do agrupamento com o mesmo nome e localiza-se na Rua de Nossa Senhora do Calvário, na freguesia de Campanhã na zona oriental da invicta cidade. Fazem parte do agrupamento sete unidades orgânicas: Escola Básica e Secundária do Cerco (sede), Escola Básica do Falcão, Escola Básica da Corujeira, Escola Básica do Cerco, Escola Básica de Nossa Senhora de Campanhã, Escola Básica de São Roque da Lameira e a Escola Básica do Lagarteiro. A Escola sede é então a única escola do agrupamento que se destina ao ensino do 2º e 3º ciclo de escolaridade, comportando estudantes do 5º até ao 12º ano de escolaridade.

Relativamente à comunidade educativa, esta é composta:

A nível Administrativo e de Gestão: o Conselho Geral; o Diretor/Direção; o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo cujas funções principais passam pela definição das linhas gerais, orientadoras da atividade escolar, visando uma participação e representação da comunidade educativa. O /a diretor/direção é o órgão de administração e gestão do Agrupamento nas áreas pedagógica cultural, administrativa, financeira e patrimonial.

O Conselho Administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do Agrupamento de Escolas, nos termos da legislação em vigor. O número de departamentos curriculares está definido no Regulamento Interno.

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do Agrupamento, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua

do pessoal docente. A articulação e gestão curricular são asseguradas pelos Departamentos Curriculares, constituídos pela totalidade dos docentes que lecionam as Áreas Disciplinares que os compõem.

Os Serviços Técnico-Pedagógicos, em conformidade com o artigo 46º do Regime de Autonomia, Administração e Gestão, publicado pelo Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho, conjugam a sua atividade com as Estruturas de Articulação, Coordenação e Supervisão Pedagógica referidas no artigo 54º do Regulamento Interno do AECP, com a finalidade de promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos¹ (Projeto Educativo 2021/2025).

O Serviço de Psicologia e Orientação integra uma psicóloga a tempo inteiro e presta apoio aos alunos ao nível da orientação vocacional. Desenvolve sessões no âmbito das temáticas abordadas na Educação para a Cidadania, quer por sua iniciativa, quer por solicitação dos diretores de turma. Para além deste trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula, é disponibilizado apoio a nível individualizado a qualquer elemento da comunidade educativa que o solicite, sendo os alunos (a maior parte das vezes encaminhados pelos respetivos Conselhos de turma/diretores de turma/professores titulares de turma) os que mais o requerem. Este serviço articula as suas ações e intervenções com os pais e encarregados de educação, diretores de turma e outros docentes, com a direção e com os docentes do grupo de recrutamento de Educação Especial.

A Biblioteca Escolar (BE), é uma estrutura pedagógica integrada no processo educativo, importante na dinâmica da Escola, e por isso, deve ser entendida como polo dinamizador de novos projetos e novas práticas pedagógicas, protagonista de mudança e inovação, contribuindo para o Projeto de Escola. É um serviço constituído por um conjunto de recursos físicos (espaço e equipamento e mobiliário), humanos (professores, alunos, funcionário) e documentais (suportes impressos, audiovisuais e informáticos), devidamente organizados de acordo com a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) de que faz parte. As BE do Agrupamento (existe um BE em cada escola) desenvolvem a sua ação em articulação interna e externa:

¹ <http://www.aecerceo.pt/index.php/component/edocman/documentos-institucionais/projeto-educativo>

- internamente, a colaboração concretiza-se com os departamentos curriculares, os Diretores de Turma, os docentes das áreas curriculares não disciplinares e professores/educadores em geral;

- externamente, com os pais e/ou encarregados de educação, outras escolas e/ou bibliotecas do Agrupamento, com a biblioteca Municipal Almeida Garrett e com a Rede de Bibliotecas Escolares do Porto (REBEP).

O Agrupamento conta ainda com Estruturas de Apoio tanto na Educação Especial como no Serviço de Ação Social Escolar e com a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva. Esta constitui-se como um dos recursos organizacionais específicos do AEC do Porto, tendo em vista uma leitura alargada, integrada e participada de todos os intervenientes no processo educativo. É constituída por um representante da equipa diretiva, um docente de educação especial, uma psicóloga do agrupamento e três representantes do Conselho Pedagógico. A sua ação prende-se com a operacionalização da educação inclusiva, cabendo-lhe, por um lado, deliberar sobre a implementação de medidas tendentes a ultrapassar as necessidades de integração e inclusão de alunos que revelem maiores dificuldades de aprendizagem, risco de abandono escolar, comportamentos de risco ou incumpridores dos deveres dos alunos, e fazer o acompanhamento e monitorização da eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. Cabe-lhe ainda o aconselhamento dos docentes na implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas, o acompanhamento da ação do centro de apoio à aprendizagem e a sensibilização da comunidade educativa para a educação inclusiva, através de ações diversas (Projeto Educativo 2021/2025).

O Serviço de Ação Social Escolar faz parte dos Serviços Administrativos da Escola e procede ao levantamento das situações que se enquadram no Despacho nº 8452-A/2015, integrando os pedidos de apoio social escolar nos escalões correspondentes.

I.2. Objetivos e missão do AEC do Porto

É missão do Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto criar condições e oportunidades para maximizar o potencial académico e pessoal de todos e de cada um dos seus alunos, tendo uma oferta educativa que responda às necessidades da comunidade, num bom clima organizacional e num ambiente de convivência salutar onde todos possam

crescer e desenvolver-se integralmente. Por outro lado, o Agrupamento pretende afirmar-se como uma comunidade educativa dinâmica, motivada e implicada onde os alunos sejam continuamente desafiados a superarem-se, cumprindo, desta forma, os propósitos enunciados no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). No Projeto Educativo 2021/2025 afirma-se ainda «querer que todos os que passam pelo AECP se sintam orgulhosos de pertencer a essa comunidade escolar quer pela qualidade e diversidade das aprendizagens, quer pela dimensão relacional». (Projeto Educativo 2021/2025, p. 7).

I.3. Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA)

Foi no CAA que desenvolvi o meu estágio. Este espaço físico revelou-se um espaço humano onde a entreaajuda se manifestou o meio fundamental para o suprimento de algumas necessidades prementes de quantos suportam no seu corpo as agruras da doença e da limitação física ou intelectual. Essa entreaajuda concretizou-se, por exemplo, na colaboração na leitura, na realização de jogos didáticos, ou simplesmente, no acompanhamento de um aluno na sua deslocação à piscina, como adiante se descreverá. Tornou-se para mim um local de profunda humanização porquanto o que ali se realiza é a dedicação ao outro nas suas necessidades, ainda que em contexto pedagógico.

O CAA constitui uma estrutura de apoio que segundo o DL 54/2018 propõe uma visão partilhada, de corresponsabilização, colaboração entre todos os intervenientes (escola, comunidade, família), de forma que a educação seja um direito efetivo de todos e não um privilégio de alguns. A escola inclusiva centra a atuação no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho), definindo medidas, determinando os apoios e flexibilizando o currículo (DL 55/2018). Neste sentido, e reconhecendo a importância de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender, respondendo às necessidades e às potencialidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade no acesso ao currículo, o AEC do Porto pretende assumir-se como uma escola inclusiva, ao possuir um Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), tal como consignado no DL 54/2018.

Este recurso organizacional, constitui-se uma estrutura agregadora de recursos humanos e materiais, dos saberes e competências do Agrupamento, onde se procuram encontrar formas de lidar com a diferença, adequando os processos de ensino às

características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. Nos casos de alunos com maiores dificuldades no acesso ao currículo, cabe à Equipa Multidisciplinar, constituída para este efeito, identificar as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, propondo estratégias para as ultrapassar, explorando as suas potencialidades (Projeto Educativo 2021/2025, p. 14).

O CAA escora-se em dois eixos:

Eixo 1 – Suporte aos docentes titulares de grupo/turma (o apoio aos professores no que respeita ao desenvolvimento de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão de todos os alunos, nomeadamente através da formação, da adequação de materiais de trabalho e de instrumentos de avaliação);

Eixo 2 – Complementaridade ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos para além da promoção da qualidade da participação de todos os alunos nos diferentes contextos de aprendizagem, com vista à sua inclusão, cabe ainda ao Centro de Apoio à Aprendizagem, a elaboração de um Programa Educativo Individual que, para além das adaptações curriculares significativas, integra competências e aprendizagens a desenvolver pelos alunos, tendo em vista uma futura integração no mercado de trabalho. O CAA é um recurso organizacional que pretende agregar tudo quanto possa ajudar os alunos nas suas aprendizagens, a partir dos seus interesses e necessidades, potenciando a capacidade crítica e interventiva e criando oportunidades, nomeadamente:

- Apoios Educativos Especializados;
- Apoio Tutorial Específico;
- Domínio Autonomia Curricular;
- Centros de Recurso para a Inclusão (CRI);
- Sala In (Artigo 36.º)
- Biblioteca;
- Desporto Escolar;
- Clubes e Projetos.

O CAA visa a promoção do acesso e presença nos contextos e a criação de condições para participação efetiva de todos os alunos (oportunidades, condições e participação), promovendo um *continuum* de respostas.

O CAA tem seis funções primordiais:

- Promover a qualidade da participação dos alunos nos vários contextos de aprendizagem;
- Apoiar os docentes da turma a que os alunos pertencem;
- Desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem a aprendizagem, a autonomia e a adaptação.
- Promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação e fomentadores da aprendizagem;
- Apoiar a organização do processo de transição para a vida pós-escolar;
- Apoiar a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo (Projeto Educativo 2021/2025, p. 15).

I.4. Centro de Recursos TIC (CR TIC)

O Centro de Recursos TIC para a Educação Especial é um dos vinte e cinco CR TIC sediados em Agrupamentos de Escolas, decorrentes de uma política de inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, de carácter prolongado, no ensino regular e da medida inserida no Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade² (Guia de funcionamento dos Centros de Recursos TIC para a Educação Especial, pp. 5 e ss).

A rede cobre todo o país com sete Centros na área da DGEsTE - DSR Norte, seis na área da DGEsTE - DSR Centro, sete na área da DGEsTE - DSR Lisboa e Vale do Tejo, quatro na área da DGEsTE - DSR Alentejo e um na área da DGEsTE - DSR Algarve (Idem).

O CR TIC elabora um relatório de avaliação das necessidades dos alunos, a pedido das escolas, para efeitos de atribuição de produtos de apoio de acesso ao currículo, com

² https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia_funcionamento_crtic_revisao_2018.pdf

vista a garantir a inclusão destes alunos no processo de ensino aprendizagem até à conclusão da escolaridade obrigatória. Os CR TIC são serviços especializados que têm como missão apoiar as escolas na promoção do sucesso educativo dos alunos sempre que sejam necessários produtos de apoio, procedendo à prescrição, ao aconselhamento, seleção e adaptação dos mesmos.

De modo mais concreto, atribuições do CR TIC prendem-se com: o registo dos produtos de apoio aos alunos; com o acompanhamento dos alunos e prestação de serviços de informação / formação e aconselhamento, para a utilização dos produtos de apoio; com a orientação do apoio aos alunos em Teleaula (alunos hospitalizados e/ou domiciliados, por razões de doença grave ou incapacidade); com a promoção de encontros, seminários, workshops no âmbito da Educação Especial, tendo como destinatários docentes, técnicos e encarregados de educação; com a criação de parcerias que possam enriquecer as dinâmicas do Centro de Recursos; com a divulgação da atividade e dos meios do Centro de Recursos junto das escolas da sua área de abrangência e da comunidade em geral; com a gestão e manutenção das tecnologias de apoio, em colaboração com os órgãos de gestão do Agrupamento de Escolas; com a articulação e troca de experiências com outros Centros de Recursos TIC para a Educação Especial; com a articulação local com os serviços de saúde e da segurança social, Instituições de Ensino Especial, Autarquias, Instituições do Ensino Superior e entidades vocacionadas para as NEE em geral e com a sensibilização de empresas/serviços públicos para a admissão de alunos em programas de transição para a vida ativa³ (Atribuições do CR TIC).

O CR TIC Porto, trabalha para todas as pessoas com limitações motoras, cognitivas, de comunicação ou sensoriais. Possui informações relevantes e pertinentes para todos os interessados, independentemente das suas limitações. A sua atividade conta com a parceria do NAID (Núcleo de Apoio à Inclusão Digital), da ESSE do Porto (Escola Superior de Educação do IPP) e da APP (Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral).

³ <https://crticporto.wixsite.com/portocrtic/atribuicoes-do-crtic>

II. Enquadramento teórico-conceptual

O capítulo apresenta as opções teóricas que constituem o referencial teórico de base à intervenção. Está organizado em quatro principais tópicos: i) A Escola Inclusiva; ii) A Cultura Organizacional; iii) A Mediação socioeducativa; e iv) As Tecnologias Digitais.

II.1. Educação Inclusiva e o papel da Escola

O direito à Educação constitui um dos atuais pilares da sociedade como a conhecemos, sendo basilar ao princípio da igualdade de oportunidades e ao exercício ativo e participativo da cidadania de cada um. A consignação da educação como um direito de todos deu à escola um novo sentido de responsabilidade na sua articulação e integração da heterogeneidade – social, cultural, económica, étnica – colocando este tipo de organizações em desafios nunca experienciados, especialmente face ao paralelo progresso científico e técnico e à globalização (Melro & César, 2005). Como referem Ribeiro e colaboradores (2016, p. 458), “construir um sistema educacional equitativo significa também criar apoios e vias educativas alternativas acessíveis a todos os alunos, de modo a não criar exclusão”.

Os termos diversidade e inclusão passaram assim a assumir um papel premente no pensamento escolar, nas políticas, processos e procedimentos adotados e implementados, assim como na ação escolar particular de cada agente face à individualidade de cada criança e jovem na sua vertente pessoal e social. No sentido de potenciar vigorosamente sentidos e formas de equidade – o que significa nada mais nada menos do que assegurar a igualdade de oportunidades, a partir das diferenças e com meios e ferramentas que garantam a possibilidade de os estudantes receberem e utilizarem as respetivas respostas educativas (Rodrigues, 2014).

A perspetiva de inclusividade rompe com paradigmas educativos tradicionais relativos à integração, deixando para trás a ideia de subdivisão dos sistemas escolares em ensino regular e especial e evoluindo para abordagens não discriminatórias em que as organizações escolares têm em consideração e trabalham em prol da resposta às necessidades de todos os alunos (Mantoan, 2003). A inclusão surge como uma provocação e instigação da evolução do ensino, abarcando a diversidade escolar numa compreensão caleidoscópica. Nas palavras de Marsha Forest (citada em Mantoan, 2003, p. 17), uma

das grandes defensoras desta, a mesma aponta que “o caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado” (Idem).

Contudo, a história inerente à referida evolução de paradigma é ainda tumultuosa e marcada por avanços e retrocessos do movimento de inclusão escolar. De facto, a segregação das pessoas com deficiência (cegueira, surdez, deficiência mental, entre outros) decorre da marginalização destas e sua renegação para em instituições como orfanatos, manicómios, etc. Na vertente educativa, tal segregação evidencia-se na criação do sistema educacional especial, com programas, técnicos e especialistas próprios e independentes do sistema regular (Neto et al., 2018).

À luz da perspectiva de Nascimento (2014, p. 18), “o movimento pela Educação Inclusiva significa uma crítica às práticas marginalizantes encontradas no passado, inclusive as da própria Educação Especial”, tendo surgido a partir da década de 1970 pela vontade de pais e profissionais, que pressionaram a sociedade a reverter as discriminações que esta própria tinha criado. Dá-se, neste contexto, o declínio da educação especial como opção paralela à educação regular (Neto et al., 2018). Não obstante, e como referido, este é um caminho de percalços. Como Sarrionandia aponta:

a inclusão educativa só avançará no nosso sistema educativo, para além da retórica bem-intencionada dos princípios, quando as administrações, as equipas educativas, os agentes sociais e as famílias estiverem firmemente envolvidos na tarefa de trazer à luz quem podem ser, num determinado momento, os “excluídos da escola” porque existem barreiras no seu centro que geram segregação, fracasso escolar ou marginalização (p. 15).

No mesmo sentido, podemos considerar que:

O caminho da equidade e da inclusão é como o de uma pedra para chegar ao cimo de um monte: para ela lá chegar, temos que a empurrar persistentemente encosta acima; mas basta nada fazer para ela rolar encosta abaixo. Neste caminho, não vamos sozinhos nem para ver terras já vistas. Quem vem connosco vem de outros lugares e anseia por novos mundos. Caminhamos juntos.

(Rodrigues, In Pró-inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (PIN-ANDEE), 2013, p. 10)

Assim, o movimento de inclusão escolar tem vindo a procurar e procura, por meio da ação colaborativa, construir uma postura educativa e pedagógica menos focada na homogeneidade e mais respeitadora, ética e valorativa da identidade individual de cada um, que configura a diversidade efetiva e reflete a realidade societal. Coube, e continua

a caber, neste processo, um importante papel à escola. Como foi sublinhado na Declaração de Salamanca, as escolas inclusivas são aquelas capazes:

reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades (p. 11).

A escola inclusiva é a que tem vindo a ser construída para hoje e para o futuro, rompendo com barreiras segregacionistas e marginalizantes através da “individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos” (Decreto-Lei, nº3/2008, p. 154). Não obstante, o que configura razão para exclusão num dado momento evolui continuamente, pelo que é fundamental que se identifiquem os retrocessos e desafios emergentes e se lhes responda de forma proativa, dando seguimento ao exercício de inclusividade de que o respeito pela identidade necessita para vigorar e assegurar a equidade e o direito ao ensino para todos.

Para desenvolver uma cultura organizacional inclusiva, é necessário envolver toda a comunidade escolar, incluindo alunos, professores, funcionários, pais e responsáveis. Isso pode ser feito por meio de treinamentos, workshops, palestras e outras atividades que promovam a consciencialização sobre a importância da inclusão e da diversidade na escola, pois, “uma imagem organizacional positiva orienta a percepção da sociedade voltada para a instituição de ensino, que atua como forma de identidade institucional e reflete o valor da escola” (Kalkan et al., 2020).

Nesse âmbito, a escola inclusiva deve adequar um conjunto de características relacionadas com as necessidades do aluno para que este possa estar devidamente integrado no seio escolar. Desta forma, estas características tornam-se não só eficazes para o aluno com necessidades específicas, mas também para toda a comunidade escolar, respondendo às suas diversas demandas diante de um paradigma de inclusão: a relação entre a cultura organizacional e as práticas inclusivas dos docentes de um Agrupamento de Escolas.

A mediação das nossas relações interpessoais é realizada numa dimensão assente em valores éticos e morais, estes últimos, enquanto representantes do modo como vemos e convivemos com a alteridade. Diante de um contexto social globalizante, caracterizado pelo avanço do tecnicismo e de uma desmedida competição, nos quais o individualismo

supera o coletivismo, a escola deve refletir e orientar a implementação de modelos educativos onde se vejam como meta a alcançar valores como a cooperação, a comunicação, a solidariedade, a compaixão, o respeito, entre outros, que visam acima de tudo o bem-estar na convivência social.

A inclusão escolar não se limita a colocar alunos com deficiência ou com outras necessidades especiais na sala de aula regular. Ela é um movimento que busca construir uma escola que seja inclusiva para todos, independentemente de suas diferenças. Uma escola da homogeneidade é aquela que se baseia na ideia de que todos os alunos são iguais e, portanto, devem aprender da mesma forma. Uma escola da heterogeneidade, por outro lado, é aquela que reconhece e valoriza as diferenças entre os alunos.

Isso significa que a escola deve se adaptar às necessidades de todos os alunos, para que eles possam aprender e se desenvolver da melhor forma possível. A inclusão escolar é um desafio, mas é um desafio necessário. Uma sociedade inclusiva é uma sociedade mais justa e mais igualitária. A inclusão escolar é um passo importante para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Em síntese, as reflexões de Martins et al. (2013) e Mantoan (2003) ganham relevância ao evidenciar que a inclusão escolar não apenas representa um desafio, mas constitui um elemento crucial para a transformação tanto da escola quanto da sociedade em sua totalidade. Nesse sentido, a promoção da inclusão escolar articula-se intrinsecamente com a cultura organizacional, pois busca não apenas alterar estruturas internas da escola, mas também influenciar positivamente os valores, normas e práticas que a constituem. Assim, a inclusão não é apenas um imperativo desafiador, mas uma necessidade fundamental para a edificação de uma sociedade mais justa e igualitária, alinhando-se, portanto, à construção de uma cultura organizacional escolar voltada para o bem comum.

II.2. Cultura Organizacional Escolar

Uma organização é enredada pelas dinâmicas desenvolvidas por indivíduos que, com coordenação e sinergia, se unem para alcançar objetivos comuns. No cerne desse entrelaçamento de dinâmicas humanas e estratégicas, emerge a Cultura Organizacional, um elemento intrínseco que provoca a reconstrução de identidades e comportamentos, que orientam as ações e relações no seio da organização (Marinho & Freitas, 2018).

Já a cultura subjacente a qualquer organização refere-se ao “conjunto comum de valores, atitudes, crenças e normas, algumas das quais explícitas e outras que não o são” (Brown, 2004, p. 4). Como indica o autor, a cultura organizacional engloba vários aspetos conscientes e inconscientes intangíveis e invisíveis que, não obstante, atuam como a “cola” que une e sedimenta a coesão dentro das organizações (Teasley, 2016).

Neste sentido, a cultura organizacional traduz o sistema partilhado de crenças, normas e valores que unifica a sua experiência partilhada. A cultura de qualquer organização tem, portanto, impacto direto na vivência diária dessa realidade, assim como na determinação do seu sucesso, uma vez que permeia a forma como as decisões são tomadas, os recursos são mobilizados (Efeoglu, & Ulum, 2017). Segundo os mesmos autores, a cultura organizacional é um sistema vivo e evolutivo de valores que, podendo mutar ao longo do tempo, assentam em crenças enraizadas na organização, sendo promovidos pela mesma e moldando-a continuamente, à medida que esta é desafiada também a corresponder ao exterior e inevitavelmente a adaptar-se, integrar-se e flexibilizar-se (Efeoglu, & Ulum, 2017). De facto, os atores que interagem nas organizações são agentes ativos de construção da cultura organizacional, trazendo-a, assim, para a esfera de conceitualização e compreensão como um fenómeno grupal, dinâmico e co-construído ao longo do tempo (Brás, 2021).

Neste contexto a escola vista como organização, e à semelhança do que acontece em outras organizações, vem desenvolvendo e (re)produzindo culturas específicas ligada à própria origem da escola. A esse respeito, Guerra (2002) argumentou que a escola forja uma cultura distintiva, transmitindo normas, crenças, valores e mitos que orientam o comportamento de seus membros.

A escola engloba naturalmente uma complexidade extrema, dependendo de um grupo alargado de pessoas, das suas características e interações para alavancar objetivos e metas de qualidade relevantes e positivas. A cultura organizacional de uma escola evidencia-se nas relações partilhadas entre colegas (profissionais e estudantes), nas normas que estruturam o ambiente pedagógico e social, nas experiências partilhadas, entre muitas outras manifestações (Haberman, 2013; Teasley, 2016).

Neste sentido, a cultura escolar engloba os:

modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente partilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados,

servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores.

Frago (2001), p. 100

Ademais, a “cultura organizacional de uma escola proporciona um sentido de identidade, promove a orientação para o desempenho, ajuda a moldar standards e padrões de comportamento, cria formas distintas de fazer as coisas e determina a direção para o crescimento futuro” (Teasley, 2016, p. 3), no entanto, devendo ultrapassar significados e essências de organizações de cunho empresarial.

Dentro desse contexto, é importante salientar que, conforme destacado por Nóvoa (1995, p. 16), as escolas se configuram como instituições de natureza peculiar, escapando à comparação simplista com fábricas ou oficinas. Ele ressaltou que a educação não se coaduna com a simplificação da natureza humana, algo inerente à cultura de racionalidade empresarial.

No entanto, deparamo-nos com desafios estruturais evidentes e condições precárias no que tange ao ambiente de trabalho dos professores, bem como à escassez de recursos humanos. Essas adversidades demandam uma mediação constante, não apenas entre a direção escolar e os participantes diretos, como professores e auxiliares, mas também de forma indireta, considerando os alunos. Essa mediação deve ser adaptada ao contexto específico, visando atender às necessidades imediatas e buscar soluções para os desafios enfrentados.

Nesse contexto é importante considerar que a escola não existe apenas como elemento individual e isolado que se rege pelo seu próprio sistema de valores, crenças e normas (cultura), mas antes atua numa rede de organizações que compõe a comunidade e os sistemas públicos e privados de apoio a cada estudante, encarregado de educação, professor, etc. O pendor social da escola, associado às dinâmicas geradas entre indivíduos e suas características, crenças e contextos é também um aspecto central na articulação daquilo que é a cultura organizacional escolar, estando na base do seu pluralismo e da sua responsabilidade pedagógica e societal (Costa, 2003).

De facto, como coloca Torres (2008, p. 64) “difícilmente encontraremos entre as mais relevantes instituições da modernidade um espaço tão intenso de produção cultural, de interação social e de trocas simbólicas como a organização escolar, um espaço onde o

trabalho humano recobre todo o seu sentido antropológico”. O grande fluxo de entrada e saída de professores e estudantes de cada organização escolar promovem um dinamismo cultural e social ainda mais intenso, colocando a escola como um espaço especialmente sinérgico no que concerne a sínteses culturais societais. É nesse sentido que a autora que nos estamos a reportar refere a escola como organização dentro de “entrepósito cultural”, em que o dentro e fora da escola se entrecruzam e potenciam a reconstrução da cultura escolar num “espaço de cruzamento de culturas, de metamorfoses quotidianas de poder e de conflito, de relações diferenciadas entre atores escolares e educativos” (Idem, p. 60).

Deste modo, torna-se pertinente olhar a escola mergulhada num contexto social mais amplo, em que prevalece altos volumes de informação e conhecimento trocados, multiplicidade de objetivos e interesses envolvidos, significativo número de atores sociais chamados a intervir com os seus diversos papéis, interdependências e interferências relacionais. É neste universo social mais amplo que a organização escolar pode fazer a diferença na produção de uma cultura interna própria ao expressar os valores e as crenças multiculturais aí existentes, uma vez que, “a escola enquanto instituição nunca deixou de privilegiar a metáfora cultural”, (Costa, 1996, p. 137), isto é, na qual se transmite cultura, ou a escola de Bourdieu (2015) reprodutora de cultura, ou a escola de Paulo Freire (1981), na qual se manifesta a ação cultural para a libertação.

É neste sentido, que a cultura organizacional escolar pode assumir funções tanto positivas como negativas, isto é: por um lado, tem potencial para alavancar um espírito de colaboração e participação ativa, altos padrões de exigência e qualidade, percepções benéficas de satisfação, autoconceito e autoeficácia e efetivamente contribuir para a criação de um ambiente que propicia a colaboração, a aprendizagem e a evolução; por outro lado, quando a cultura organizacional é permeada por isolamento, falta de confiança e transparência, resistência à colaboração e outras crenças e indicadores de desalinhamento e falta de foco na excelência, naturalmente se inibe a capacitação de determinado contexto educativo (Teasley, 2016).

Em síntese, podemos concluir que a cultura organizacional, a priori, é sempre própria de cada instituição escolar, é sempre a manifestação de crenças, valores e referenciais culturais peculiares de um contexto existente num determinado espaço e tempo numa sociedade. Isto é, a cultura organizacional escolar constitui-se num determinado espaço e tempo, no qual se vão construindo e transmitindo, os valores próprios adquiridos e os que se possam vir a adquirir pela presença de outros modos de

pensar e agir dos membros que dela fazem parte e da interconexão com os valores e crenças da sociedade em que está inserida – local e global.

Brás (2021), por outro lado, refere que a problemática da cultura organizacional tem-se constituído como central na compreensão das escolas enquanto contextos organizacionais específicos, na medida em que tem permitido desocultar determinadas dimensões mais submersas e invisíveis da organização. Ou seja, tem possibilitado o desocultar das várias dimensões e sentidos isomórficos e de simbioses constituintes do Icebergue cultural das organizações escolares (Marinho & Freitas, 2018), no qual são tomadas decisões e ações educativas, curriculares e pedagógicas importantes (Brás, 2021), que podem impactar em muitas questões relevantes sobre inclusão e de justiça na organização e em seus membros.

Neste contexto, torna-se imprescindível que as lideranças escolares fomentem e impulsionem dinâmicas que visem a construção de um “locus de cultura e de liderança” a partir da ação dos atores em interação dinâmica (Ferreira & Torres (2012). É nesse âmbito, que se considera as lideranças como essenciais na mobilização e ação de todos para (re)construção de uma cultura de escola inclusiva (Passarudo et al. 2015; Santos, 2019), uma vez que as lideranças na cultura organizacional podem assumir um papel orientador, mediador com os seus pares e coletivamente promover soluções ou alternativas, que, mitiguem as dificuldades e as carências encontradas.

Nesse papel, as lideranças podem potenciar na organização escolar a construção de culturas colaborativas, motivadoras e inovadoras (Pinheiro, 2021), que possibilitem o ultrapassar do cansaço e frustração, que muitas vezes os agentes educativos vivenciam nos seus climas e ambientes organizacionais. Desta forma, a cultura colaborativa e de inovação constituir-se-á em uma identificação institucional, que espelha os princípios e os valores da escola, no caso específico deste trabalho de uma escola inclusiva mediada por vários agentes educativos e artefactos culturais, em particular tecnológicos ao serviço da inclusão.

II.3. Mediação socioeducativa

A mediação socioeducativa “tem como finalidade a produção de identidades sociais, a criação de novos espaços de socialização e (...) de modelos alternativos de gestão das relações sociais” (Lima, 2006, p. 29). A prática da mediação deriva do conceito

de negociação, visando criar ou restabelecer interações vulneráveis ou fragilizadas, promovendo para tal o reconhecimento e aceitação das diferenças através da aplicação de competências socio emocionais.

Em Portugal, a mediação socioeducativa surgiu na década de noventa e aplicou-se inicialmente em escolas problemáticas ou em que os alunos pertenciam a minorias étnicas. Assim, a génese da mediação socioeducativa, nomeadamente referida na Lei nº 105/2001, de 31 de agosto, enquadra-a num âmbito de atuação específico à integração intercultural de imigrantes e minorias étnicas. Não obstante, a sua prática não é circunscrita a este domínio (Ribeiro, 2015).

Como refere Ribeiro (2015, p. 8) “a mediação socioeducativa é imprescindível na afirmação da escola inclusiva” pois esta é a prática que suporta a otimização do relacionamento das diferenças que cada um traz para a escola e que constituem a sua identidade e dignidade – raça, etnia, língua, sexo, classe social, orientação sexual ou habilidades – assegurando-lhes os direitos humanos básicos. Assim, a mediação é entendida como uma ação transformadora na cultura organizacional em que os sujeitos envolvidos trabalham dinamicamente para refletir e atuar sobre as suas realidades diversas e pluralidades, atribuindo novos significados às questões e explorando novos espaços de compreensão mútua e alinhamento sinérgico.

Como colocam Folger & Bush (1999, p. 86): “a mediação é um processo que permite que as pessoas em conflito ajam com um maior grau de autodeterminação e responsividade em relação aos outros, ao mesmo tempo em que exploram soluções para questões específicas” nomeadamente em contexto escolar. Esta tem um pendor transformacional pois “concentra-se em extrair, destacar e traduzir a compreensão de si mesmo de cada uma das partes, do outro e da situação em cada estágio do processo” (Shailor, 1999, p. 72).

Assim sendo, o perfil do mediador socioeducativo, considerando a sua missão de capacitar diferentes agentes – professores, alunos, pais, famílias e outros – para articularem as suas diferenças, apoiando-os ao longo desses processos e em prol de objetivos educacionais positivos, deve caracterizar-se por: conhecimentos profundos e ricos nas áreas das ciências sociais e humanas, nomeadamente decorrentes de formação superior; competências comunicacionais (empáticas), negociais e de cariz pedagógico apuradas; apropriação sobre várias realidades diversas do ponto de vista das

características e desafios sociais e comunitários; ampla agilidade na compreensão dos meandros do sistema educativo e da forma como articular interesses e políticas em prol dos objetivos estabelecidos; e, finalmente, uma ação baseada em valores éticos e morais, rigorosamente trabalhados e promotores de humanização (Almeida, 2009). Relativamente a este último ponto, deve compreender-se que se trata:

de uma ética relacional, onde se destacam os valores do respeito (por si próprio e pelos outros), da responsabilidade (perante os seus atos e perante a vida), da liberdade (cujos limites são constantemente desafiados ao longo do processo de mediação) e da não-violência (a essência da mediação é a integração do conflito na vida).

Freire & Caetano, 2011, p. 597.

Em suma, a mediação socioeducativa deriva em práticas e ações de prevenção e promoção da inclusão pela compreensão e aceitação da diversidade, promovendo o desenvolvimento de competências transferíveis e transversais a variadas situações e contextos, de forma que tal se repercuta não apenas no enquadramento educativo, mas também nas restantes esferas da vida do indivíduo, alavancando uma sociedade mais respeitadora da heterogeneidade e individualidade de todos.

No entanto, é pertinente salientar que a mediação socioeducativa se constitui em vertentes mais amplas, assumindo diversas dimensões de ação, entre outras –mediação pedagógica, cognitiva e social. Ou seja, a mediação socioeducativa desdobra-se em práticas abrangentes e ações que visam não apenas à promoção da inclusão, mas também à prevenção de barreiras à participação e envolvimento de todos os indivíduos e na promoção de ambientes amplos e saudáveis de aprendizagem (Lemos, 2020; Sousa, 2019)

É neste contexto que mediação pedagógica e cognitiva por exemplo, emerge como um mecanismo essencial na adaptação de práticas de ensino, considerando as diferentes formas de aprendizagens, focalizando-se na compreensão individual do conhecimento, adaptando métodos para atender às necessidades específicas de cada aluno. No âmbito social, a mediação atua como um elo entre os diversos atores dentro da comunidade educativa, promovendo interações saudáveis e construindo ambientes inclusivos, recorrendo a uma participação ativa (Lemos, 2020, Francisco, 2022). Estas abordagens multifacetadas da mediação socioeducativa resulta em práticas que não apenas buscam a aceitação da diversidade, mas também impulsionam o desenvolvimento de competências transferíveis e transversais, capazes de serem aplicadas em uma variedade de situações e contextos.

Nesse sentido, é fundamental compreender que os efeitos positivos da mediação socioeducativa reverberam em todas as esferas da vida do indivíduo. Ao alavancar competências que transcendem as fronteiras da sala de aula, a mediação socioeducativa contribui para a construção de uma sociedade que respeita e valoriza a heterogeneidade e individualidade de todos os seus membros. Dessa forma, num mundo global e tecnológico cada vez mais competitivo e excludente, a mediação socioeducativa torna-se central na promoção da inclusão e concomitantemente em uma sociedade mais justa. Isto é, a mediação socioeducativa, quando articulada aos meios tecnológicos, pode ampliar as possibilidades de promoção de uma cultura organizacional escolar mais inclusiva.

II.4. Tecnologias digitais

O rápido e significativo progresso científico, técnico e tecnológico a que temos vindo a assistir no decurso das últimas décadas convergiu num processo multidimensional de mudança pautado pela transformação dos paradigmas da sociedade no que concerne à sua forma de viver, comunicar e atuar. As tecnologias digitais têm vindo, neste sentido, a permear todos os contextos e esferas da vida humana, criando disrupção nomeadamente no corpo de conhecimento existente, na sua acessibilidade e ainda na forma como este chega aos indivíduos, o que se repercute naturalmente no contexto educativo e propõe as práticas de ensino e aprendizagem a alcançar novas realidades.

De facto, as tecnologias digitais têm-se revelado um enorme desafio de adaptação para todos os atores escolares, que procuram compreender e operacionalizar ações que tirem partido das suas potencialidades sem desvirtuar a apreensão de conhecimentos. Dada a premência e relevância do tema, vários investimentos teóricos têm sido realizados, a fim de melhor explorar esta problemática societal.

Para Freitas & Almeida (2012, p. 32) o caminho é o de construir:

Uma nova pedagogia que acolha metodologias de ensino com o uso das TIC's, além da facilidade e da qualidade de informações que se tornam disponíveis e das inúmeras possibilidades de um processo de aprendizagem interativo/construtivo, espera-se contribuir para a autonomia intelectual do aluno. Ao adaptar-se ao uso das tecnologias, ela poderá buscar respostas às suas próprias inquietações, e essa busca – incluindo-se aí a seleção e análise das informações, é uma das maiores contribuições que a aprendizagem pela tecnologia pode dar ao aluno.

Desta feita, segundo os mesmos autores:

Uma nova prática pedagógica deverá mostrar que a utilização das TIC's na escola precisa ser feita de maneira interativa e não apenas expositiva, ou seja, o aluno deve atuar sobre as tecnologias, interagindo, pesquisando, interpretando, refletindo, construindo e agregando conhecimentos. Ela inicia, mas vai muito além do uso das mídias para a simples exposição de conteúdo, como substitutos de cartazes ou da própria lousa.

Já Castells & Cardoso (2005, p. 19) complementam a anterior retórica apontando que:

É por isso que difundir a Internet ou colocar mais computadores nas escolas, por si só, não constituem necessariamente grandes mudanças sociais. Isso depende de onde, por quem e para quê são usadas as tecnologias de comunicação e informação. O que nós sabemos é que esse paradigma tecnológico tem capacidades de performance superiores em relação aos anteriores sistemas tecnológicos. Mas para saber utilizá-lo no melhor do seu potencial, e de acordo com os projetos e as decisões de cada sociedade, precisamos de conhecer a dinâmica, os constrangimentos e as possibilidades desta nova estrutura social que lhe está associada: a sociedade em rede.

Pandolfini (2016) debruçou-se profundamente sobre o potencial das tecnologias digitais na educação, analisando-o segundo os seguintes eixos propostos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2010):

1. Político: inerente à articulação entre as políticas de inovação, inerentes decisões e seu impacto na facilitação da evolução de aspetos-chave como os currículos, a capacitação digital de líderes escolares, professores e alunos, entre outros;
2. Pedagógico: no que se refere ao aporte de valor das tecnologias digitais para efetivamente contribuir para a melhoria de estratégias de ensino e resultados de aprendizagem;
3. Tecnológico: que reflete a relevância e fulcralidade de atuar ao nível da disponibilidade de software, hardware e infraestrutura de suporte para que efetivamente se concretizem as intenções de digitalização nos contextos escolares sem iniquidades e ineficiências;
4. Conhecimento: associado ao papel dos conhecimentos, literacia e capacidades na inovação.

O alinhamento destes eixos deve ocorrer articuladamente em vários níveis. A nível macro, no plano nacional e local, deve refletir-se no desenvolvimento dos currículos para abarcar o potencial flexível das tecnologias, de infraestrutura que assegure a acessibilidade das mesmas e de monitorização de indicadores para efeitos de melhoria contínua, como é o caso do volume de recursos de aprendizagem digitais. Importa referir

que neste plano, a receptividade da sociedade às tecnologias digitais desempenha um papel fulcral na sua adoção e sucesso quer em contexto educativo quer nos restantes.

A nível meso, nos ambientes institucionais de aprendizagem, deve refletir-se na cultura educativa das lideranças escolares, nas suas estratégias e decisões, na cultura organizacional vivida relativamente às crenças partilhadas sobre as tecnologias digitais entre os *stakeholders* internos e externos e ainda na perceção e vivência de experiências de colaboratividade. A nível micro deve refletir-se nas práticas de ensino e nos resultados de aprendizagem, quer coletivos quer individuais.

Importa referir que já muitas experiências e desenvolvimentos foram realizados em meios educativos para explorar e aplicar o potencial benéfico das tecnologias digitais em prol dos objetivos educacionais, tendo-se obtido resultados encorajadores quer a nível dos resultados dos alunos quer do envolvimento e satisfação destes e de outros atores escolares. As tecnologias digitais são reconhecidas como inovação, estimulação e motivação e “podem constituir-se em mecanismos facilitadores [mediação] nos processos de gestão educacional, comunicação, coordenação pedagógica e aumentar a motivação dos alunos e professores na melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem” (Fernandes et al., 2022).

Contudo, um dos casos analisados por Pandolfini (2016) revela que, em algumas salas de aula, a implementação de tecnologias digitais se repercutiu em indicadores relevantes para futura análise, nomeadamente: aumentou a lacuna entre os melhores e os piores estudantes, tendo resultados positivos apenas no desempenho dos primeiros; para 93,5% da amostra, o uso das tecnologias digitais limitou o nível de detalhe dos tópicos ensinados; e 77,5% reportou menor envolvimento na realização dos trabalhos de casa.

Assim, no que concerne à sua interação com os princípios de diversidade e inclusão, existem ainda significativas lacunas a esclarecer quanto à forma como podem ser aplicadas para a sua promoção, especialmente considerando o papel das redes sociais como indutor de julgamentos sociais descontextualizados e desresponsabilizados e a emergência de tumultos como a dependência das tecnologias digitais e o *cyberbullying* (Filho et al., 2023), bem como, a sustentação existente de que “a mera implementação e instalação de meios digitais não garante, por si só, o sucesso na sua utilização ou a sua integração nos quotidianos das escolas, estando esta dependente da melhoria de condições existentes e da formação e capacitação em contexto” (Fernandes et al., 2022).

III. O Estágio

Neste capítulo abordo o percurso de estágio, desde a sua fase inicial até ao seu término, pelo que considero importante sintetizar esta caminhada em dois momentos centrais e que estão interrelacionados: o primeiro momento, engloba a entrada na instituição e o meu processo de integração nas dinâmicas da mesma e, simultaneamente, o conhecimento e análise do contexto; o segundo momento, apresenta o plano de intervenção e as ações realizadas. É, portanto, um capítulo que assume um cariz crítico e reflexivo, através da partilha das expectativas, interesses, conquistas e desafios que fizeram parte de todo este percurso num ambiente profissional/institucional.

III.1. Entrada no terreno e acolhimento institucional

Os primeiros contactos com o Agrupamento de Escolas do Cerco ocorreram em outubro, período que, numa abordagem incipiente, se revelou pouco esperançoso pelas dificuldades inerentes a um mútuo conhecimento, isto é, o processo natural decorrente do contacto com novas pessoas, profissionais e alunos, mas que *a posteriori* resultaram numa experiência de crescimento pessoal em vista à profissionalização futura.

A opção pela realização do estágio na Escola Secundária do Cerco prendeu-se sobretudo pela proximidade da minha zona de residência, e por considerar que sendo um Agrupamento TEIP, poderia constituir-se num contexto interessante para realizar o estágio permitindo refletir as questões da mediação socioeducativa na sua relação com a inclusão de crianças com NEE, tema que foi, desde o início do Mestrado, do meu interesse enquanto domínio de problematização no campo das-Ciências da Educação.

Aquando da minha entrada na Escola na qualidade de estagiário, foi realizada, primeiramente, uma reunião a 10 de outubro de 2022, juntamente com os meus orientadores, Professora Doutora Preciosa Fernandes e Professor Doutor Paulo Marinho, com o Diretor do Agrupamento, Dr. Manuel Oliveira, Dr.^a Helena Bragança e com a Dr.^a Ana Almeida, psicóloga da Instituição que seria designada a minha supervisora local. Esta reunião foi realizada presencialmente e serviu para a apresentação de cada interveniente bem como para dar início e clarificar o percurso do estágio.

Juntamente com os meus orientadores da FPCE UP, e com a orientadora local, definimos que a minha permanência na Instituição seria três dias por semana (terça-feira, quinta-feira e sexta-feira), tendo sido, também, acordado com a orientadora local, o horário das 10h00 às 12h30. Na semana seguinte a minha supervisora local apresentou-me a todas as pessoas da Instituição e deixou-me confortável para ir tirando notas sempre que fosse necessário. Fui bem acolhido por todos/as e sempre me trataram muito bem.

Durante o primeiro mês na Instituição tive a oportunidade de conhecer melhor o funcionamento da mesma e simultaneamente ia recolhendo dados que me permitissem a adequabilidade para a minha intervenção. Posteriormente, e em acordo com a orientadora local e as professoras responsáveis, passei a acompanhar dois alunos no CAA, onde tive a oportunidade de realizar algumas atividades didáticas, pedagógicas e de tutoria.

Sendo uma das minhas componentes de estágio a educação inclusiva, abordou-se a exploração dos meios existentes na Escola Secundária do Cerco, a fim de os contextualizar com a literatura. Foi ainda referenciada a metodologia a adotar durante o estágio. Explanou-se o processo de aprendizagem no contexto de alunos com necessidades específicas e os objetivos que a escola inclusiva tem em agrupar no mesmo ambiente escolar o conhecimento, a habilidade e as competências de cada aluno em vista da função social educativa.

Para melhor explicitar a forma de como decorreu o meu processo de integração na Instituição, quero evidenciar a importância dos primeiros momentos para a compreensão da dinâmica da escola, as suas instalações, os seus membros, bem como as expectativas geradas quanto ao estágio curricular. Em especial, destaco a reunião em que participei nos inícios de novembro com as responsáveis do CAA, que se revelou num momento importante para o conhecimento mútuo e para compreender como todos os intervenientes se interrelacionam profissionalmente num contexto educativo.

Nesses tempos iniciais, fui recebido na por todos os profissionais da escola - desde a minha supervisora local e as restantes técnicas do CAA, do diretor da escola a alguns/as professores/as e funcionários/as - com muita generosidade e curiosidade sobre qual seria o meu papel na instituição. Destaco, neste tempo de acolhimento, a receptividade demonstrada por todos os membros da escola, marcada por uma atitude de abertura e interesse. Esta receptividade, através da simpatia, interajuda e bom ambiente que me foram dispensados, revelou-se muito importante visto que facilitou a minha integração num

novo contexto, contribuiu positivamente para a minha motivação, possibilitou a construção de relações de proximidade, proporcionou uma recolha mais frutuosa de informações e também o alcance do meu próprio “espaço” durante o período que lá estive.

De uma forma mais detalhada, a generalidade dos/as profissionais da escola procuraram sempre ajudar-me, apoiar-me e integrar-me, colocando-me a par das dinâmicas e atividades da escola, perguntando se precisava de ajuda, informando-me sobre alguma dúvida. Sabendo que as relações que estabelecemos no local de estágio podem influenciar e condicionar o nosso trabalho no terreno, considero que, no meu caso, as relações com os profissionais foram potencializadoras de uma adaptação positiva e de uma participação ativa. Nesta fase inicial, também tive contacto com alguns alunos que de mim se aproximavam, uns com a curiosidade natural diante de uma cara nova e outros que já conhecia das minhas atividades como técnico da Componente de Apoio à Família⁴ demonstrando, estes últimos, contentamento por me reverem na sua escola.

É importante ressaltar que o processo de integração é algo contínuo e dinâmico, e não se desenvolve apenas numa fase embrionária do estágio. Desta forma, considero que a minha estadia intensiva ao longo do tempo na instituição, a par com a intervenção levada a cabo, constituíram-se como momentos importantes para que me sentisse “parte” da equipa e da instituição em geral.

Para finalizar, inerente a este processo de integração, estive a minha postura de esforço para construir uma relação próxima com os/as profissionais bem como para desempenhar um papel útil e pertinente para a instituição, prontificando-me a colaborar em tudo o que fosse preciso, e tendo uma conduta educada e também respeitadora das normas cívicas e institucionais.

III.2. Metodologia em contexto de intervenção

A escolha da metodologia no contexto de intervenção a utilizar realizou-se desde um primeiro momento em que perspetivei o “Projeto de Estágio” no âmbito de um trabalho académico realizado durante a parte curricular do mestrado. Considero, agora, ter sido importante ter refletido com alguma anteposição temporal do estágio sobre

⁴ Importa referir que anteriormente ao estágio desenvolvi as funções de Técnico de Componente de Apoio à Família (CAF) da Câmara Municipal do Porto neste AE, o que também facilitou o contacto com alguns alunos e com a própria escola.

métodos e técnicas que melhor permitissem recolher a informação necessária para a minha intervenção. Desta forma a escolha privilegiou uma metodologia qualitativa que incluiu como técnicas: a observação participante, que aprofundarei no ponto seguinte deste relatório, na qual recolhi dados no estágio sobre acontecimentos, testemunhos e experiências, relatados no meu Diário de Bordo; a entrevista em grupo com as profissionais responsáveis do CAA; o ambiente de tutoria e mediação socioeducativa com alunos do CAA, bem como todo o meu percurso de estágio, tendo procedido, posteriormente, à análise temática dos dados recolhidos. Segundo Bogdan e Biklen (2013):

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

Este tipo de abordagem privilegia a compreensão dos comportamentos partindo da perspectiva dos sujeitos que, no caso da minha experiência de estágio, foram as crianças com NEE que integravam o **Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA)**. Assim, esta aproximação ao contexto, permitiu a recolha de dados que brotou do contacto com estes alunos. Foi uma mais-valia para a minha formação pessoal, humana e académica a possibilidade de presenciar e experienciar os acontecimentos tal qual o são. Assim, estar em contacto com este contexto significou estar em constante aprendizagem e transformação.

A participação foi por mim valorizada, ao longo do estágio, uma vez que procurei fazer parte da vida da escola, ao mesmo tempo que procurei estimular a participação dos/as alunos. Este posicionamento permitiu-me compreender melhor as situações do quotidiano escolar e as interações, motivações e necessidades dos alunos. Esta postura está em linha com a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994, citado por Alves, 2010) quando sustentam que os investigadores no campo qualitativo procuram a compreensão pois preocupam-se mais com os processos decorrentes da intervenção e/ou investigação que irá permitir a compreensão das perceções e significados dos sujeitos do que com os resultados/produtos.

Neste sentido, a colaboração nos projetos da equipa técnica do CAA que me foi proposta, como, por exemplo, a realização de dinâmicas de grupo ou individuais com os

alunos ao mesmo tempo que permitiram a construção de relações próximas com os alunos envolvidos., potenciaram a realização de aprendizagens de forma integrada no currículo, contribuindo, assim, para a sua inclusão

Para além da participação nos projetos do CAA, foram recolhidos dados importantes no acompanhamento de atividades extracurriculares (como exemplo, acompanhamento de alguns alunos à piscina municipal de Cartes ou em aulas de Educação Física na Escola). Em particular, considero que esta postura interventiva (realização de dinâmicas grupais, individuais, conversas intencionais com os atores, observação participante...) permitiram o conhecimento e a compreensão da realidade a partir de um olhar de dentro, estando não só em contacto com ela, mas envolvendo-me nela também.

Por fim, considero que as técnicas utilizadas assentaram na ideia de que o conhecimento neste campo só é possível através da compreensão do ponto de vista dos sujeitos envolvidos, tal como se afirma na seguinte citação: “O sujeito de que aqui se trata é o sujeito que sabe e que tem um senso comum em torno da sua vida quotidiana” (Silva, 2011, p. 58). Neste sentido, contribui para o meu entendimento acerca da intervenção e investigação socioeducativa, reconhecer que os sujeitos, neste caso, alunos com NEE, são figuras sociais ativas que contribuíram para um conhecimento, da instituição e das suas dinâmicas, enquanto processo coletivo (Silva, 2011; Lima, 2003).

Assim, considera-se que os atores do contexto serão aqueles que, encontrando-se nas melhores condições, podem definir quais as potencialidades e os problemas existentes visto que, para além de serem aqueles que mais diretamente os sentem, são também uma fonte reguladora de toda a ação na sua adaptação às necessidades reais. Desta forma, a função do investigador/interventor será, sobretudo, compreender, através das diferentes vozes dos sujeitos quais os problemas que identificam, clarificá-los e interpretá-los (Lima, 2003).

III.2.1. Observação Participante e Diário de Bordo

Ao longo do meu percurso no estágio o recurso à observação participante foi de extrema importância, dado que foi a partir desta que a minha integração na instituição foi sendo contruída. Isto é, foi importante para melhor perceber o modo de atuação dos

profissionais e a respetiva resposta educacional aos alunos, permitindo também perspetivar, de forma mais contextualizada, as ações que desenvolvido com os alunos com NEE.

Robert Burgess (1997), afirma que a observação participante facilita a recolha de informações sobre a interação social nas circunstâncias em que estas ocorrem e não em cenários artificiais. Para o autor, a oportunidade de coligir elementos pormenorizados é uma das vantagens do observador participante, bem como, a probabilidade de recolher narrativas em primeira pessoa por parte dos participantes, tendo em conta os aspetos éticos de salvaguarda de anonimato, permitindo o contacto com conceitos que são utilizados quotidianamente.

A adoção deste método permitiu que não só reunisse dados importantes para a minha intervenção, mas também opiniões e formas distintas de pensamento das pessoas com quem travei convivência ao longo deste tempo. Durante as primeiras quatro semanas tive a oportunidade de conhecer no terreno as instalações da escola e os seus diversos departamentos. Nesses inícios, a psicóloga coordenadora do Agrupamento, e orientadora local do estágio, teve a gentileza de me guiar e dar a conhecer a todos os profissionais que me dispensaram toda a atenção e disponibilidade. Na passagem pela biblioteca, o professor bibliotecário e toda a equipa mostraram-se igualmente disponíveis para colaborar. Nessa ocasião, tive a oportunidade de conhecer também a parte administrativa da instituição.

Posteriormente, foi possível observar melhor a escola e caminhar pelos seus labirintos. Pelas conversas de corredores, fui tendo a perceção de diversos assuntos, em conversas informais, mas que refletiam alguma preocupação dos alunos com o futuro, uma vez que estão prestes a terminar o ensino obrigatório. Ainda que então não estivesse bem definida a minha intervenção na instituição, esse tempo possibilitou uma adaptação à escola e um melhor conhecimento da sua dinâmica de funcionamento. Foi, de facto, um tempo favorável para analisar e perceber alguma da sua estrutura e dinâmica em que me foi dado a conhecer o Centro de Recursos TIC (CRTIC) para educação especial, cuja sede se encontra dentro das instalações da já referida escola e cuja constituição é formada por um grupo de professores com formação em Educação Especial.

Após tomar conhecimento do CRTIC, foi-me proposto que a minha intervenção se realizasse no CAA, dada a carência de profissionais na área de Educação Especial. Foi a

partir deste momento que passei a utilizar um caderno onde fui escrevendo o que tinha acontecido durante o dia e que, posteriormente passava para um documento digital. Estes apontamentos, como referem Bogdan e Biklen (2013), denominam-se notas de campo, notas de terreno ou ainda diário de bordo e constituem o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso de recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (idem, p. 150).

O diário de bordo é como que um diário do investigador onde este descreve os espaços, os momentos adversos ou de superação, onde se relatam acontecimentos singulares ou diálogos entre profissionais ou alunos que considere importantes, a descrição das atividades realizadas e as aulas com os alunos NEE. Estes apontamentos iam sempre acompanhadas de uma reflexão sobre o que delas emanava, fosse a minha postura, fosse o meu estado de ânimo resultante da vivência dessas situações, que demonstro no seguinte excerto:

Confesso que esperava mais em relação ao que iria encontrar no Estágio. Por exemplo, a existência de compreensão solidária por parte das colegas que trabalham com os alunos NEE. Gostaria de encontrar uma maior abertura e ajuda quanto à minha atuação. Nada me foi comunicado sobre as dificuldades concretas de cada aluno (Será que não existem? Ou são comuns a todos os alunos com NEE?). Também não existiu qualquer informação de qual seria a melhor forma de desenvolver atividades adequadas. (Diário de Bordo, p. 10).

Este tipo de registo foi de um auxílio enorme enquanto estímulo para uma escrita reflexiva, dado que permitiu a reflexão sobre o meu papel enquanto interventor no campo da Ciência que é a Educação. Atente-se na seguinte nota:

[...] apesar da falta de material, a professora de História conseguiu transmitir algum conhecimento aos alunos, ao referir a matéria sobre a religião egípcia e isso mostra que mesmo em situações difíceis, ainda é possível encontrar maneiras de ensinar e aprender. A questão que se coloca é: será isto suficiente para a aprendizagem, sê-lo-á possível concretizar desta forma ou será indiferente que se faça de uma maneira ou outra? São questões que me perseguem [...]. (Diário de Bordo, p. 11).

A redação destes apontamentos permite que, mesmo no futuro, possa tornar a eles para rever situações aparentemente banais, mas que transmitem uma profunda aprendizagem, como a reflexão seguinte:

Nesta época natalícia proporcionaram-se momentos divertidos com a exibição de filmes sobre o Natal. É também uma forma onde podemos encontrar meios pedagógicos de inclusão. Ao termos a possibilidade de realizar atividades aparentemente sem importância, descobrimos que o sentido reside

precisamente no outro. Reside no aprender a ser, a saber, a realizar e a viver com os outros. (Diário de Bordo, p. 12).

É muitas vezes neste contexto específico que se encontram as melhores formas de responder à diversidade, a viver e a aprender com a diferença, encarando-a como um desafio e uma mais-valia à vida em comunidade e à resolução dos seus problemas. É identificar e remover barreiras pessoais, sociais e educativas, numa atitude proactiva de conceber e operacionalizar políticas e práticas que promovam não só a presença de todas as crianças e jovens na escola, mas que apostem na sua participação ativa, envolvendo-os em aprendizagens significativas, que desencadeiem o seu sucesso. Não é 'olhar' para o indivíduo, isoladamente, mas para o grupo em que se insere, numa atitude mobilizadora e cooperativa, numa perspetiva de diferenciação pedagógica inclusiva (Sanches & Teodoro, 2006), ou seja, diferenciar tarefas dentro do grupo e não indivíduos.” (Diário de Bordo, p. 12).

III.2.2. Análise documental (PEE e Regulamento Interno)

De acordo com Sousa (2009, p. 262) a análise documental tem o objetivo de “apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência” possibilitando desta forma “passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (sintetização do primeiro), produzindo resumos, sínteses, indexações, índices [...]” (idem). Este foi o procedimento que segui durante o período inicial do estágio em que recorri à análise documental do Projeto Educativo e do Regulamento Interno da Instituição, não só com o intuito de conhecer os seus propósitos, objetivos e finalidade, mas também debruçar-me sobre literatura documental acerca da temática da inclusão de modo a integrar-me e obter uma maior compreensão sobre como o AE a perspetiva e sobre como se organiza para criar condições para que os alunos se sintam incluídos.

III.2.3. Entrevista em grupo com as responsáveis do CAA

Com o propósito de recolher informação mais abrangente sobre o CAA e a sua atuação na instituição, era da maior pertinência complementar o acompanhamento asseverado às crianças através de um aprofundamento, junto das profissionais e da sua prática, neste contexto de aprendizagem. Para tal, empreguei a técnica da entrevista, a

qual, segundo a perspectiva de Morgan (1988) é um diálogo intencional que acontece habitualmente entre duas pessoas, mas que também pode ocorrer envolvendo mais, apesar de ser orientada por um dos intervenientes, cujo propósito é o de recolher informações sobre a outra (pessoa).

Por outro lado, Amado (2014) afirma que “a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” e segundo o mesmo autor esta pode assumir diversos meios para a sua realização como o telefone, o email, ou por extensão a utilização de outras plataformas digitais (idem, p. 207). Já Bogdan & Biklen (2013) referem que na investigação qualitativa, utiliza-se a entrevista para recolha de dados descritivos pela linguagem do sujeito, permitindo que o investigador conceptualize a forma de como os sujeitos interpretam o tema sobre o qual recai o questionário.

No caso concreto, utilizei a entrevista semiestruturada, ou semidiretiva, na qual “as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado.” (Amado, 2014, p. 208).

Neste sentido tomei a opção pelas profissionais responsáveis do CAA, não só porque foi o espaço onde fiz o meu estágio, mas também porque estas profissionais convivem quotidianamente com as crianças NEE, conhecem as suas histórias de vida e percursos escolares e atuam no contexto de apoio a crianças com esse tipo de necessidades educativas.

Posteriormente, organizei um guião de entrevista (Apêndice 4) com as questões temáticas de maior interesse para o meu estágio.

Tendo perspectivado realizar as entrevistas de forma presencial, no entanto, devido à impossibilidade de tempo e sugestão das mesmas profissionais, optei pelo envio do questionário via email e receber as respostas pela mesma via. No dia acordado para o envio do guião, foi o mesmo remetido via email para cada uma das profissionais do CAA com a indicação específica de que o material recolhido seria para uso exclusivo no presente relatório, que não iria ser usado para outras finalidades e que estariam salvaguardadas as questões de confidencialidade e de anonimato.

Depois da receção das respostas dadas pelas profissionais do CAA e da sua análise, experimentei em primeira pessoa a grande utilidade deste instrumento pelo grau elevado de reflexão que me permitiu realizar sobre as práticas que desenvolvem no âmbito do apoio à educação e neste contexto caracterizar melhor o contexto da minha ação.

III.3. Trilhando Caminhos Inclusivos: Narrativas de Estágio em Ciências da Educação em uma Escola

Ao embarcar na caminhada de estágio em Ciências da Educação em uma escola comprometida com a inclusão, mergulhei em experiências divididas em duas fases distintas.

Assim, numa primeira fase que foi desde o início de novembro até às férias de Natal, desempenhei a função de tutor no acompanhamento a seis crianças do 1º Ciclo do Ensino Especial, duas do sexo feminino e quatro do sexo masculino, que apresentavam patologias severas (paraplegia e outras comorbidades).

Numa segunda fase, desde janeiro até ao término do estágio, por sugestão da minha supervisora local e das professoras responsáveis por este espaço, desempenhei a função de tutor no acompanhamento e apoio ao estudo a cinco alunos do CAA, quatro do sexo masculino e um do sexo feminino, que apresentavam patologias como paralisia cerebral, perturbação da aprendizagem específica e perturbação do espectro do autismo. Nesta segunda fase, acompanhei ainda de forma individual, durante quatro dias a um dos alunos do CAA e tive também a oportunidade de criar e pôr em prática alguns jogos didáticos relacionados com as disciplinas de História e Francês com dois destes alunos.

A partir deste ponto, delinheiro o que percorri durante meu estágio, mergulhando de maneira reflexiva nas atividades que constituíram a minha intervenção. Esta narrativa não apenas descreve, mas também analisa cada passo dado, proporcionando uma visão aprofundada do percurso percorrido em um contexto de estágio permeado por atividades transformadoras.

III.3.1. Tutoria de Acompanhamento e Apoio no Ensino Especial e no CAA

No primeiro dia em que estive presente na sala do 1º Ciclo do Ensino Especial a professora acolheu-me, explicou-me como funcionavam as aulas e pediu-me que observasse como as mesmas decorriam para que me pudesse ambientar e adaptar à

dinâmica da sala. Paulatinamente fui-me aproximando dos alunos e conquistando a sua confiança.

Esta sala marcou-me como nenhuma outra, pela severidade da doença que estas crianças possuem e pela dedicação e zelo que a professora demonstra. Mais do que o auxílio e apoio que prestei, foi o ensinamento que extraí desta fase do estágio: a importância da dedicação e profissionalismo de todos aqueles que laboram neste contexto.

Uma das primeiras atividades em que participei neste espaço foi a realização de um pequeno questionário informal a uma das alunas acerca da tradição de S. Martinho. Este trabalho realizado em contexto festivo e tradicional, a meu ver, é de extrema importância por contribuir para uma inclusão social e comunitária e promover o contacto destes alunos com a realidade social em que estão inseridos.

Neste contexto, em que toda a comunidade escolar esteve envolvida, destaco a importância para uma das exigências do Decreto-Lei nº 54/2018, que é a necessidade «de se ter em conta o perfil de aprendizagem de cada aluno, assente numa lógica de diferenciação pedagógica, que recorre a medidas de suporte à aprendizagem para garantir equidade e igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo.»

Com uma aluna desta sala do Ensino Especial realizei duas atividades que considero muito importantes. A primeira, em que apoiei esta aluna a fazer a letra inicial do seu nome em plasticina, cujo objetivo é o de promover atividades práticas e lúdicas, para trabalhar a coordenação motora e também uma forma divertida de aprender a escrever as letras do seu próprio nome. A segunda atividade consistiu na realização de decalque e pintura em azulejo, enquanto estímulo para o desenvolvimento da criatividade e o sentido estético das crianças ao mesmo tempo que as ajudam a aprimorar as suas habilidades manuais.

Sendo a escola espelho da sociedade, esta deveria refletir os princípios democráticos. A responsabilidade do envolvimento do aluno é de todos, por forma a sentir-se acolhido e desafiado ao desenvolvimento de acordo com as suas capacidades. Nunca é demais lembrar que em sociedade todos somos necessários, de facto,

Na perspetiva da inclusão, a diferença não constitui um problema em si, mas sim um desafio. Antes de mais, um desafio à capacidade de a escola se modificar de forma a ser capaz de proporcionar uma educação de qualidade a todos os seus alunos. Responder ao desafio da inevitável heterogeneidade é, pois, um ponto de ligação entre

a tarefa de trabalhar com todos (inclusão) com o objetivo de dar o necessário a todos (equidade).

BNP - a Inclusão Nas Escolas, n.d.

Na Escola Inclusiva deve existir uma diferenciação pedagógica que é a cooperação como forma principal na aprendizagem, para que todos tenham o sentimento de pertença enquanto recetores do saber.

Nesse contexto, entendi que a minha ação era a de um mediador socio educativo ao refletir e questionar-me diante destas e das seguintes circunstâncias de valência e apoio a alunos tanto do Ensino Especial como do CAA: Como poderei contribuir para a existência da inclusão enquanto agente promotor do *aprender e construir* no plano do sucesso escolar? O processo de mediação socioeducativo e a construção do diálogo devem estar presentes nas negociações de tomada de decisões criando relações interpessoais na convivência e inclusão escolar.

No modelo mediativo existe a necessidade de uma intervenção organizacional em contexto de sala de aula, dado que todos os intervenientes da comunidade educativa têm a possibilidade e o dever de intervir de modo que sejam ouvidos, para uma mudança cultural inclusiva:

Espera-se que o processo de mediação socioeducativo possa viabilizar o diálogo construtivo, dialógico e emancipador, viabilizando a negociação de tomada de decisões, visando relações interpessoais confortáveis na convivência e inclusão escolar. Deste modo, os protagonistas serão a comunidade educativa pertencente à escola em questão.

Martins & Viana, 2013

Pouco antes das férias do Natal, realizei uma das últimas atividades com os alunos do Ensino Especial que consistia numa colagem de nomes de frutos na Árvore de Natal. Estas atividades exigem a gestão concreta de um tempo para a sua preparação e realização, bem como a existência de material conveniente com os conteúdos programáticos adequados, uma vez que o objetivo é a preparação para a vida ativa. A Escola é assim confrontada a dar resposta a estas necessidades muito específicas, que devem partir das políticas educativas com a introdução de nova legislação no contexto da inclusão.

É inevitável o surgimento de conflitos interiores na realização destas actividades. Não obstante, o que sobressai destas reflexões pessoais é que se deve valorizar mais o

esforço em realizá-las do que as capacidades para tal. Assim podemos potencializar a convivência inclusiva.

Confesso que esperava mais em relação ao que iria encontrar no Estágio. Por exemplo, a existência de compreensão solidária por parte das colegas que trabalham com os alunos NEE. Gostaria de encontrar uma maior abertura e ajuda quanto à minha atuação. Nada me foi comunicado sobre as dificuldades concretas na aprendizagem de cada aluno (Será que não existem? Ou são comuns a todos os alunos com NEE?).

Além disso, não houve orientação específica sobre a melhor abordagem para desenvolver atividades apropriadas. A percepção predominante foi a de que minha função se assemelhava a um acompanhamento constante dos alunos, participando das aulas, sem a oportunidade de desempenhar plenamente o papel de mediador socioeducativo e oferecer auxílio concreto aos alunos.

Não obstante, considero que o tempo passado na sala de Ensino Especial foi um tempo útil, de aprendizagem, de questionamento e reflexão, não só enquanto estagiário de Ciências da Educação, mas enquanto ser humano procurando contribuir para uma sociedade mais sensibilizada e inclusiva.

Posterior a esta fase estive o acompanhamento que fiz a um grupo de alunos do CAA, que me foram designados pelas professoras do Centro em comum acordo com a minha supervisora local. Estes alunos eram do 6º e do 7º ano e a minha ação consistia em acompanhá-los às aulas curriculares, de História, Francês, Cidadania e Informática onde permanecia com eles, os ajudava a utilizar o material necessário, bem como os esclarecia de algo que não compreendiam.

Desde o início desta segunda fase fui-me dando conta do quão difícil é trabalhar sem o auxílio dos meios considerados necessários para que, não só todos os alunos, mas particularmente para estes que possuem algum tipo de morbilidade, possam alcançar o sucesso pedagógico pretendido.

Durante todo o tempo em que estive com estes alunos em sala de aula, com a toda a turma, nas aulas de História, Francês e Cidadania, sentia-me sempre algo frustrado pela impossibilidade de suplementar a falta de material didático, não me restando outra alternativa que não fosse a minha presença e o estímulo que lhes dava para participarem ativamente na aula.

O P. e o T., em aulas tão importantes como a de Francês e História, nunca tiveram acesso ao manual escolar, apesar da minha insistência para que o mesmo lhes fosse disponibilizado. O P., cuja morbilidade impunha que utilizasse um computador para retirar apontamentos, nunca obteve esse acessório imprescindível, e o T., que apesar das limitações próprias da doença, conseguia escrever muito devagar, eram alunos que se mostravam interessados e queriam aprender.

A minha função no acompanhamento a estes alunos era o de lhes proporcionar um acompanhamento adequado relativamente aos outros colegas da turma, escrevendo-lhes apontamentos da aula, dando-lhes estímulo para que participassem através de ajuda nas respostas, levando o T. para junto de outro colega que tivesse manual, no fundo, proporcionar-lhes auxílio nas dificuldades que possuíssem na devida participação das aulas.

O estágio tem como fim último a aplicação dos saberes teóricos e práticos, mas é também um tempo num determinado espaço para a construção de aprendizagens relevantes para uma perceção do mundo laboral, no fundo, onde a formação humana se alia à formação académica e profissional. Ter a possibilidade de realizar o estágio na Escola do Cerco, deu-me, acima de tudo, experiência. Uma experiência de impotência fecunda, isto é, diante das adversidades antes apresentadas, não me limitei a permanecer de corpo presente e inativo, antes busquei as soluções possíveis para minimizar os efeitos da falta de material pedagógico e auxiliar para estes alunos.

O facto de estar junto deles, de me interessar por eles, de lhes fazer sentir o quão importante era a sua presença na sala de aula, criava nestes alunos uma postura de maior esforço na aquisição de conhecimentos, de interesse na participação com a turma em que estavam inseridos e por último, mas não menos importante, sentia que afinal a minha presença enquanto mediador socioeducativo fazia sentido e influenciava decisivamente na autoimagem e autoestima destes alunos.

De facto, “o mediador tem de ser alguém que domina técnicas de comunicação, como a escuta activa, a assertividade, a empatia, a imparcialidade, a gestão da dinâmica de grupos” (Costa e Silva et al., 2018). Por outro lado, a presença do mediador socioeducativo pode também sugerir que a escola está comprometida na necessidade de oferecer apoio e orientação aos alunos que possam enfrentar desafios específicos na aprendizagem. Assim, fui compreendendo sustentadamente pela minha intervenção como

a mediação socioeducativa é indispensável na asserção da escola inclusiva (Ribeiro, 2015).

Outra das atividades que desenvolvi nesta segunda fase com o F. foi a de ensinar/apoiar a enviar um email com o fim de se comunicarem de forma mais eficaz e se prepararem paulatinamente para a vida futura. Esta atividade pode ser considerada uma iniciativa valiosa, numa sociedade cada vez mais digitalizada, além de introduzir os alunos numa perspectiva mais objetiva do uso das TIC. Quando não havia aulas por falta do professor, aproveitava para ler um texto lúdico com estes alunos na sala do CAA e aproveitávamos o tema do texto para eles o explanarem de modo pessoal, contando as suas vivências e experiências pessoais, com o intuito de nos enriquecermos uns aos outros.

Numa das aulas de Cidadania, a professora propôs a realização de uma árvore, enquanto símbolo de crescimento, força e conexão com a natureza, com a sua multiplicidade de ramos e folhas, metaforizando a união e o desenvolvimento pessoal e colectivo, cujo objetivo era o de elevar a autoestima das pessoas (enquanto envolvidas e participantes num mesmo grupo socioeducativo) e que desde logo pode ser considerada uma iniciativa relevante para uma aula de cidadania.

A realização desta atividade criou no F. e no M. a oportunidade de trabalhar em equipa, estimular a criatividade e a habilidade manual, além de refletir sobre a importância da autoestima e da conexão com a comunidade. Esta aula ajudou a perceber que pela simbologia da árvore todas as pessoas ao trabalhar em conjunto têm uma força coletiva e se apoiam mutuamente. A árvore pode ser um incentivo constante de percepção de que o sucesso não deve ser medido apenas em termos materiais ou individuais, mas também em termos de bem-estar emocional, relações saudáveis e conexão com a natureza e com a comunidade.

De facto, como refere Martins & Viana (2013):

É importante que os atores educativos reflitam, que aprendam a conhecer que a aprendizagem visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e uma finalidade da vida humana, para que aprendam a viver em conjunto com a finalidade da inclusão e, consequentemente, do sucesso escolar.

Para além de atividades com a anteriormente referida, existem outras que se realizaram no CAA cujo objetivo é reconhecer e defender as competências e habilidades

que cada aluno possui, independente das suas restrições ou dificuldades. Este tipo de atividades possibilita a inclusão de alunos com NEE dado que:

[...] amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. (Idem).

A Educação Inclusiva concebe-se pela pluralidade que caracteriza a espécie humana, procurando a percepção e tentando dar solução às necessidades educativas especiais de todos os alunos, «em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos» (Idem).

No caso do F. foi notável o seu desempenho na realização de tarefas no Code Studio e no Word Wall⁵, demonstrando a sua capacidade de aprendizagem e realização de tarefas em ambientes digitais. Não obstante, é importante ter sempre em consideração as restrições e necessidades que cada aluno possui. No caso do M., que apresenta comprometimentos motor, de linguagem e de cognição, é compreensível que ele tenha apresentado uma maior dificuldade em realizar algumas atividades no Code Studio, ainda que tenha conseguido realizado quatro delas.

Cabe ressaltar que a principal aprendizagem que retive desta experiência reside na crucial importância da adaptação das aulas para atender às necessidades específicas de cada aluno. Além disso, destaco a relevância de incentivar e apoiar cada estudante no desenvolvimento de suas competências, na medida do possível.

Em suma, é essencial que a inclusão e o respeito para com as diferenças sejam princípios fundamentais na sala de aula, para que todos os alunos possam sentir-se acolhidos e valorizados, e tenham oportunidades iguais de aprendizagem e desenvolvimento, como bem referem Martins & Viana (2013):

A inclusão vem demonstrar que [...] a diversidade e as diferenças tornam o meio escolar culturalmente rico, possibilitando novas aprendizagens para Pessoas com Deficiência ou pessoas que por qualquer motivo não se adaptam ao sistema escolar e são excluídas. [...] tal inclusão é o modo ideal de garantir igualdade de oportunidades e permitir que alunos com deficiência possam relacionar-se com outros e estabelecer trocas para construir uma sociedade mais igualitária e consciente da necessidade de inclusão. Nessa relação, todos se desenvolvem, pois são necessários exemplos que

⁵ Plataformas on-line com uma série de materiais voltados para a aprendizagem e que conta com inúmeras atividades e recursos pedagógicos.

superem fraquezas e despertem potencialidades; a igualdade nos relacionamentos permite trocas e não estagna o desenvolvimento.

Da minha ação no CAA ressalto a importância que um mediador socio educativo tem na participação e motivação dos alunos relativamente às atividades que realiza. Isto pode dever-se por várias razões, por exemplo, quanto ao facto da presença de um mediador poder tornar as tarefas mais atrativas através do estímulo que este lhes dá ou até mesmo a um maior envolvimento do aluno na participação pela motivação que recebe desse mediador, que para além de estímulos e envolvimento pedagógico não deve descurar a capacidade de criar no e com o aluno um sentido de responsabilidade e compromisso mútuo, que pode desde logo ter por base a análise do Relatório Técnico Pedagógico (RTP) solicitado no documento relacionado ao Decreto-Lei 54/2018. No meu caso, tive a oportunidade de o preencher e analisar pela tutoria que me foi feita pela coordenadora da Educação Especial, em consonância com a minha supervisora local e que é deveras importante para a tomada de conhecimento de cada aluno, uma vez que fundamenta a mobilização de medidas seletivas e ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão de cada aluno.

Por outro lado, existe também a possibilidade de a presença de um mediador socioeducativo aumentar a confiança e autoestima dos alunos, o que poderá levá-los a sentirem-se mais confiantes e seguros na realização de trabalhos, na partilha de ideias e estratégias em vista a um desempenho melhor e mais eficiente. No geral, é importante lembrar que cada pessoa é única e pode responder de maneira diferente a diferentes situações. Por isso, é importante observar o comportamento e a resposta individual que cada aluno dá num determinado contexto.

Acima de tudo, neste tempo de acompanhamento com os alunos do CAA, senti que promovi um clima de bem-estar, enquanto agente dinamizador de ambientes favoráveis e pertinentes à aprendizagem, a todos os níveis: no social, no cultural escolar e, portanto, imprescindível no domínio das Ciências da Educação, uma vez que,

[...] a mediação socioeducativa (visa) proporcionar novas formas de abordagem dos conflitos na escola, apelando a uma participação ativa por parte dos atores e conduzindo-os no sentido de melhor responderem aos problemas que surgem no contexto escolar, dentro e fora da sala de aula.

Martins & Viana, 2013.

Em suma, a mediação socioeducativa atua como um recurso favorável à comunicação, entre todos os atores escolares, na heterogeneidade que distingue uma

comunidade escolar, “[...] encontrando-se associada a uma multiplicidade de práticas” (Idem) que visem a inclusão escolar e por outro lado “[...] enquanto agente promotor do aprender a construir o sucesso escolar em conjunto, nas suas causas e implicações.” (Ibidem) e se constitui como um elo essencial no apoio às aprendizagens de forma global (Lemos, 2020; Sousa, 2019).

III.3.2. Tutoria Individual com um aluno com NEE

Em Janeiro foi-me proposto pelas professoras do Ensino Especial com a concordância da minha supervisora local, a tutoria individual de dois dias com um aluno do 5º ano do CAA que apresentava Perturbação da Aprendizagem Específica.

Já conhecia o aluno em questão, por este estar inserido no CAA. Era um aluno que desobedecia reiteradamente aos professores, criando um mal-estar geral na turma. No entanto, comigo revelou uma forma de estar que surpreendeu todas as profissionais envolvidas: realizava as tarefas que lhe atribuíam, acedia de bom grado ao que lhe era proposto, contrariamente ao comportamento frequente do aluno, que se manifestava por ser uma criança difícil em acatar propostas de realização de trabalhos pedagógicos por parte das professoras.

Presumo que a forma como abordei o aluno em questão muito contribuiu para que este se mostrasse predisposto a realizar o que lhe era pedido: sequenciar um grupo de números, a leitura de um texto e a resposta às questões relativas à compreensão textual, atividades curriculares propostas no manual propositadamente adaptado para este aluno pelas professoras. Para tal, optei por uma abordagem de maior proximidade com esta criança, com a finalidade de lhe proporcionar não só um tempo profícuo de atividade pedagógica, mas também de lhe possibilitar um bom aproveitamento escolar.

Na minha perspectiva não há um padrão a seguir numa tutoria. Acredito que cada caso é um caso. Todos somos diferentes, todos temos expectativas distintas e percepções únicas de ver a realidade e cada aluno apresenta dificuldades específicas para as quais o tutor se deve adaptar e empenhar para que o sucesso escolar do aluno seja o objetivo último. Neste caso concreto, entendi que para me aproximar do L. tinha de ir ao encontro dele, adentrar no mundo dele, perceber as suas dificuldades e expectativas. Assim, nestas sessões, sentava-me a seu lado, apresentava-lhe os números de forma lúdica

(quando eram atividades de sequenciação numérica), exemplificava como se realizava a atividade e propunha que ele repetisse o que eu tinha feito. Outras vezes, fazia com ele uma espécie de jogo para ver quem realizava a atividade com maior desempenho em menor tempo com o fim de criar nele a expectativa de vencer um obstáculo.

Para a realização da atividade de leitura, fazia primeiramente uma pré-leitura do texto em voz alta, posteriormente lia com ele e incentivava-o a que lêssemos cada um para si o texto em simultâneo, a seguir, explicava-lhe palavras que pudesse desconhecer, pedia-lhe que me explicasse a mim o texto em análise por palavras suas ou que me dissesse se já alguma vez tinha experienciado as vivências textuais apresentadas. Neste tipo de atividades, podemos reinventar-nos e experimentar diferentes formas de pós-leitura, procurando sempre que a criança sinta que está a ser ouvida, que lhe prestamos atenção e que estamos com ela “no mesmo barco”.

Para as atividades de compreensão textual, procurava ajudá-lo na resposta às questões que eram pedidas, ainda que muitas vezes existisse a necessidade de as desconstruir, não obstante a adaptação previamente realizada como acima foi dito. Nem sempre estas adaptações às necessidades do aluno são bem conseguidas, a meu ver, e o olhar do tutor deve estar para além da mera aprendizagem, ele foca-se principalmente na valorização do aluno com NEE e procurar que dentro das suas capacidades consiga alcançar o melhor resultado escolar possível.

Neste sentido, é importante reconhecer que cada aluno tem o seu próprio ritmo de aprendizagem e que o apoio individualizado é essencial para o sucesso. Ao celebrar as conquistas de cada aluno, independentemente da sua condição, é essencial para o reconhecimento pessoal. O L. mostrou uma capacidade de realizar as atividades e o desenvolvimento cognitivo, porque teve um apoio adequado, para alcançar os seus objetivos. É fundamental que o mediador socioeducativo crie um ambiente adequado para ajudar o aluno a concentrar-se e a envolver-se nas atividades propostas, neste caso específico em uma dimensão de mediação cognitiva. Deste modo, para apoiar uma criança com este tipo de limitação a lidar com a sua menor capacidade de atenção, o mediador socioeducativo pode utilizar estratégias como dividir a atividade em partes menores, usar recursos visuais, dar pausas regulares e fornecer feedback positivo, como de resto, propõe Correia & Matos, 2001:

Os mediadores socioeducativos parecem ser figuras profissionais que, não esgotando a sua intervenção nos espaços escolares neles se constituem como actores que

investem no (re)estabelecimento de laços e de significados, num espaço social que se tem vindo a tornar particularmente sensível e afectado por situações sociais problemáticas, que se adensam, tornando-se em ‘missões impossíveis’.

Neste contexto, a tutoria individual foi uma experiência muito gratificante para mim, pois, pude perceber a diferença que faz na vida de um aluno com NEE a presença de um mediador socioeducativo que lhe é dedicado. No caso do L. foi de facto muito satisfatório observar como, através da minha ação, de um menino desobediente, que criava um clima de instabilidade na turma, se tornou numa criança colaboradora com o que lhe era proposto, participativo na atividade pedagógica e gentil na convivência, o que levou a que melhorasse o seu desempenho escolar e social.

III.3.3. Proposta e realização de jogos didáticos

No contexto do estágio era importante que realizasse alguma atividade relacionada com a minha área de especialização, a das Tecnologias Digitais. Desta forma, conjuntamente com os meus orientadores, a Professora Doutora Preciosa Fernandes e o Professor Doutor Paulo Marinho, pensámos em duas atividades pedagógicas relacionadas com as TIC para as disciplinas de Francês e de História. Estas atividades seriam desenvolvidas da seguinte forma: a de Francês e de História seriam desenvolvidas com dois dos alunos do 7º ano que mais acompanhei ao longo do estágio e a finalidade seria a de adquirir novos conhecimentos, progresso nas competências e para que os alunos experimentassem momentos lúdicos que levassem à reflexão.

Para que pudesse conceber e realizar tais atividades, muito contribuiu a ação de formação em que participei no 1º ano do mestrado no âmbito do projeto MINDtheGaps - Media Literacy Towards Youth Social Inclusion, que decorreu na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, onde dinamizei atividades de literacia mediática com alunos do ensino básico.

Ao propor a realização destes jogos didáticos às professoras de Francês e de História, todas foram totalmente recetivas e concordaram em que se realizassem com o P. e o T., ainda que a professora de Francês tenha proposto também que a atividade da sua disciplina se fizesse primeiramente em grande grupo dos alunos do CAA, o que veio a acontecer previamente à da realização com os alunos suprarreferidos.

Previamente à realização dos jogos didáticos para Francês e História, optei por realizar uma atividade didática da disciplina de Geografia para todos os alunos do CAA, a título de experimentação e com o fim de observar o interesse dos alunos para o efeito, ainda que me tenha sido referido por parte das professoras que o conhecimento dos alunos era bastante limitado relativamente ao assunto abordado pelas próprias limitações inerentes às patologias que apresentavam.

Para esta atividade de Geografia concebi um jogo para identificar as capitais de distrito de Portugal, com duas colunas e o mapa de Portugal no centro (apêndice 1). A atividade consistia em fazer corresponder a capital de distrito na localização do mapa. Toda a turma do CAA participou e notei nas crianças não só uma maior predisposição para este tipo de atividade, mas também uma maior envolvimento entre todos os intervenientes, que procuravam a solução no diálogo que mantinham entre si. Apesar da falta de conhecimento, os alunos mostraram-se interessados pela “novidade” da aula, pelos recursos usados, pelas cores presentes no jogo, no fundo, deduzi que tudo o que seja diferente e quebre a monotonia da aula lhes chama a atenção e induz ao foco, o que para mim era mais do que suficiente para a continuação da utilização destes recursos.

Para a aula de Francês, concebi um jogo didático na plataforma Blank Quis, que consistia em três questões relacionadas com a saudação, apresentação e identificação dos membros da família em francês, no qual as crianças tinham de escolher entre três opções para cada imagem que compunha a questão a que tinham de dar resposta (apêndice 2).

Esta atividade, como foi dito acima, foi previamente realizada em grande grupo do CAA e não obteve o resultado que esperava, que seria o de um maior entusiasmo e participação, talvez porque a mesma não era destinada a um grande grupo, heterogéneo nas suas aprendizagens e conhecimentos já adquiridos, ainda que tenha proporcionado uma experiência interativa, mas sim ao P. e ao T. cujo conteúdo programático escolar se adequava ao jogo concebido.

De facto, quando realizei esta atividade com os dois alunos, o resultado foi totalmente oposto ao do grande grupo, uma vez que se mostraram muito mais interessados, focados nas imagens apresentadas e foi notória a interação que desenvolveram entre si para que a atividade fosse realizada. Este tipo de jogo pode ser

muito eficaz para aprimorar a compreensão oral e escrita de idiomas, além de promover a colaboração entre os alunos.

Por fim, para a aula de História concebi um jogo didático na plataforma Blank Quiz, relacionado com o conteúdo programático escolar, que consistia na escolha da resposta certa de acordo com a imagem apresentada (apêndice 3). Este jogo tinha uma maior extensão devido ao conteúdo relacionado com a civilização grega, que as crianças estavam então a dar na disciplina. Existiram algumas dificuldades na realização deste jogo, devido à falta de conhecimento de alguns conteúdos, em muito devido à falta de material que estas crianças tiveram ao longo do ano, como suprarreferido, mas que rapidamente foram ultrapassadas com o estímulo e o apelo à participação da minha parte, resultando num tempo de profícua aprendizagem.

A história da civilização grega é muito rica e interessante, e analisá-la em sala de aula pode ser uma ótima oportunidade para os alunos compreenderem os aspetos culturais, políticos e sociais daquela época. Conhecer a arte, filosofia, ciência, arquitetura, etc. pode fornecer uma base sólida para a compreensão evolutiva da sociedade em geral e o legado cultural recebido em particular.

O uso de jogos e outras atividades lúdicas é uma ótima maneira de tornar as aulas mais divertidas e dinâmicas para as crianças, particularmente para as que possuem alguma NEE, estimulando a sua aprendizagem de uma maneira mais descontraída e criativa. É muito importante que os professores e mediadores socioeducativos estejam dispostos a criar e adaptar atividades para atender às necessidades dos alunos NEE, garantindo que todos tenham oportunidade de aprender e de se desenvolver de forma significativa.

Este tipo de atividades apresentação inúmeras vantagens, desde logo a centralidade do aluno na aprendizagem, o método expositivo centra o professor na transmissão do conhecimento o que pode resultar em um obstáculo para crianças que já possuem obstáculos em demasia na sua existência, evita a aproximação e uma maior envolvimento entre os atores da sala de aula, revelando-se pouco eficaz para a promoção de um maior envolvimento entre os alunos e o professor.

Outra das vantagens é a promoção do trabalho em equipa. Se bem que existam jogos para atividades individuais, muitos exigem que o trabalho seja feito em grupos ou em grande grupo. Neste caso, o que se pretende é que os alunos aprendam a trabalhar em

cooperação o que levará não só ao conhecimento pretendido, mas também ao desenvolvimento de competências sociais com o fim de chegar a uma solução ou resolução de um problema, como sugere Nadaline & Final (2013) “a brincadeira é algo inerente à criança e, de certa forma, é um meio de refletir e descobrir o mundo que a cerca”. (p. 4).

A monotonia dentro da sala de aula pode ser evitada com o uso destes recursos digitais e com a prática destas atividades, o que revela mais uma das vantagens que tenho vindo a referir. Como foi demonstrado na prática com alunos anteriormente referidos, estes sentiram-se motivados para a realização das atividades, pelo uso das TIC, que no momento presente são imprescindíveis em todas as áreas da sociedade, mas que por outro lado, são uma fonte de curiosidade e de estímulo para qualquer criança, o que levou a um maior interesse, como já foi dito, para o envolvimento destas crianças na realização de uma atividade que lhes proporcionava um tempo lúdico e um tempo de conhecimento em simultâneo, como afirma Aguiar (2003) “os jogos não são apenas uma forma de [...]entretenimento para gastar energias das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.” (p. 83).

Em síntese, é importante destacar que, no contexto específico da minha intervenção, a mediação socioeducativa aliada aos meios tecnológicos expandiu as oportunidades de promover uma cultura organizacional escolar mais inclusiva. Nesse sentido, as tecnologias mobilizadas desempenharam um papel fundamental como facilitadoras na comunicação, motivação dos alunos e melhoria dos processos de aprendizagem (Fernandes et al., 2022).

O Estágio Curricular: o meu olhar

Todas as vivências que experienciamos ao longo da vida possuem uma dualidade composta por momentos / experiências positivas e negativas, e um estágio curricular / profissionalizante não foge a este paradigma. O importante não é o paradigma em si mesmo, mas a aprendizagem que advém desses momentos únicos. E no meu caso, de todas as situações vividas e experienciadas na Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto procurei tirar partido para a minha formação académica, pessoal e humana.

Naturalmente os primeiros tempos de conhecimento da Instituição e adaptação a novas realidades geram sempre sentimentos de incerteza quanto à capacidade de realização de um trabalho efetivo concreto, seja pelo contacto que temos com os profissionais que aí trabalham, seja pela observação que fazemos do seu labor em prol de uma escolarização melhor, mais digna e mais inclusiva.

O mundo das Ciências da Educação era para mim até ao momento de ingresso no presente mestrado um mundo totalmente desconhecido. Terminei a Licenciatura em Filosofia e ao aventurar-me neste novo desafio deparo-me com conceitos e terminologias, abordagens e metodologias muito distintas daquelas que fui descobrindo ao longo do meu percurso na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Apenas sabia que queria adentrar neste novo universo: o das Ciências da Educação.

O primeiro ano curricular do mestrado e o contacto com os docentes e colegas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto em muito contribuiu para a minha paulatina adaptação nesta área das Ciências Sociais e Humanas bem como, para o meu desempenho no estágio curricular: houve toda uma preparação académica para que a realização deste tempo de descoberta da vida real, da prática profissional, do contacto com as vivências reais, que as letras da teoria teimam em velar aos olhos do inexperiente estudante, decorresse de maneira a que pudesse tirar o melhor proveito deste estudo e investigação.

Foi através do estágio que obtive a percepção real da “estrutura complexa” que é uma instituição escolar e que esta “não pode ser pensada como qualquer fábrica ou oficina” como bem afirma Nóvoa (1998). O fim último da escola é a escolarização dos seus alunos, recorrendo aos meios e recursos existentes e conseguir alternativas para a não existência daqueles meios ou recursos que seriam uma mais-valia na transmissão do

conhecimento, mas a aprendizagem da escola vai muito para além da mera aprendizagem regular.

Ela ultrapassa em muito os muros da escolarização formal para adentrar na peculiaridade que nos distingue enquanto seres humanos: a convivência social, a empatia pelo outro, a ajuda ao mais vulnerável, o estímulo à criação, a dignidade pelo ser humano, quaisquer que sejam as suas limitações, fragilidades e patologias, procurando dar alívio e compreensão a estas últimas, mas incentivando ao desenvolvimento de competências que contribuam na construção plural de uma sociedade mais justa e equitativa onde cada membro social pode e deve colaborar.

Confesso que quando no primeiro momento em que me depararei com casos de crianças de extrema vulnerabilidade derivada da sua condição patológica senti a força da minha impotência e inexperiência, questionando-me até que ponto a minha contribuição seria eficaz. Estes sentimentos foram dissipados pela dedicada ajuda e pelos inestimáveis conselhos de longos anos de experiência profissional das professoras do CAA e pela observação atenta e crítica ao seu *modus operandi*.

Ao longo deste tempo convivi *pro bonum* escolar com pessoas em posicionamentos distintos: docentes, profissionais da área da Educação Especial, auxiliares da educação e muito especialmente os alunos, que são o polo central de toda a ação educativa e a razão da sua existência, cada uma destas pessoas contribuiu em muito e segundo a sua qualidade interventiva, para a minha própria formação enquanto estudante da área das Ciências da Educação.

Como este relatório evidencia, o meu estágio decorreu no Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) que integra os alunos com NEE e onde a abordagem para com eles deve ter em conta alguns pressupostos que a literatura descreve, mas que, como digo acima, só na prática temos a possibilidade da sua total perceção: a adaptação a cada circunstância, a cada aluno, a cada espaço. Não existe monotonia! A tentativa de descrever as experiências vividas em contexto de estágio neste relatório, fica muito aquém da aquisição de conhecimentos delas resultantes.

Experiências que aparentemente insignificantes, foram as que de facto me despertaram para a realidade do que é trabalhar com e na vulnerabilidade das crianças que acompanhei, como por exemplo uma crise momentânea, a não predisposição para a

realização de trabalhos, o dar a mão no recreio, o acompanhamento ao bar, o ajudar a comer ou a beber, a escrever uma letra ou a ler um texto. O simples ato de uma criança autista não querer realizar uma determinada proposta que lhe é feita ou o abraço dado a cada encontro por aquele aluno cuja doença o impede de agir segundo as normas instituídas socialmente ensinaram-me que a verdadeira inclusão é o respeito profundo por aqueles que desconhecendo o conceito de respeito, o vivenciam e transmitem através da sua expressão peculiar.

A componente de intervenção conjugada com a orientação (estímulo à reflexão, análise de literatura, sugestões de ação...) que recebia frequentemente dos orientadores do meu estágio foram os pilares para a construção do meu perfil de mediador socioeducativo, que não é mais do que por em prática os conhecimentos profundos e abundantes nas áreas das ciências sociais e humanas através de uma ampla agilidade na compreensão dos meandros do sistema educativo e da forma como articular interesses e políticas em prol dos objetivos estabelecidos por meio uma ação baseada em valores éticos e morais, rigorosamente trabalhados e promotores de humanização.

Deste modo, o estágio representou um período intenso repleto de aprendizagens profundas. As experiências vividas foram fundamentais para que eu me familiarizasse com o percurso de um profissional, compreendendo o significado de cada fase planeada, vivida, superada e concluída. Valorizei a força anímica presente em cada abraço e sorriso dos alunos, reconhecendo também a importância de lidar com constrangimentos e frustrações, nem sempre superados apesar dos esforços envolvidos. Além disso, passei a compreender a relevância do trabalho de cada profissional envolvido na organização escolar, em particular em uma organização escolar que de tudo faz, para se afirmar e viver uma cultura de uma escola inclusiva. Por fim, reconheci o valor da minha dedicação como estagiário, construindo o meu próprio perfil de mediador socioeducativo.

Nesse sentido, reforço que ao longo deste estágio, pude olhar de maneira clara o papel fundamental desempenhado pela cultura organizacional escolar na promoção de crenças e valores que fundamentam uma escola verdadeiramente inclusiva. A interseção entre os diversos agentes educativos — desde os docentes, passando pelos profissionais de apoio, até aos próprios alunos — desenha o quadro no qual a cultura organizacional se desenvolve e floresce. A construção de uma escola inclusiva não é apenas um produto de políticas e estruturas; ela é moldada e nutrida pelos valores compartilhados, pelas atitudes

quotidianas e pela forma como cada indivíduo se insere nesse ecossistema educacional e fomenta a (re)produção de uma cultura (Torres, 2008; Marinho & Freitas, 2018), neste caso de uma cultura de educação inclusiva.

Este estágio proporcionou ainda, não apenas o conhecimento técnico, mas uma imersão profunda no universo da prática educativa. Cada experiência vivida contribuiu para a construção de uma compreensão mais holística e sensível do papel do mediador socioeducativo. A Escola, nesse contexto, revelou-se não apenas como um espaço de transmissão de conhecimento, mas como uma comunidade dinâmica que desafia e enriquece aqueles que se dedicam à sua ação educacional, assente nos princípios de uma escola inclusiva.

Sublinho, por último, a importância do estágio curricular e profissional para a construção, desenvolvimento e tomada de consciência da identidade profissional, assim como, para o crescimento pessoal e humano, através da assunção de novas funções ou papéis interventivos, na aquisição de novos saberes e na criação de ferramentas que procurem solucionar obstáculos – melhor dizendo, desafios – inerentes ao próprio Ser Humano e a qualquer atividade a que este se dedique.

Referências bibliográficas

- Aguiar, João S. de (2003). O jogo no ensino de conceitos a pessoas com problemas de aprendizagem: uma proposta metodológica de ensino. *Revista Brasil*, pp. 79-108. <https://www.abpee.net/pdf/artigos/art-9-1-7.pdf>
- Almeida, Basílio M. M. (2009). *Do (s) conceito (s) à (s) práticas de mediação sócio-educativa: alguns contributos para a clarificação de um perfil profissional*. [Dissertação de mestrado]. Repositório da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/25839>
- Alves, Célia (2010). *O Insucesso Escolar em Língua Portuguesa. Um estudo de caso*. [Dissertação de mestrado]. Repositório da Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.26/2255>
- Amado, João (2014). *Manual de investigação qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. 2ª Edição. <http://hdl.handle.net/10316.2/35271>
- BNP - A inclusão nas escolas. (n.d.). Bibliografia.bnportugal.gov.pt. <http://id.bnportugal.gov.pt/bib/bibnacional/1890885>
- Bogdan, Robert., & Biklen, Sari. (2013). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos seus métodos*. Porto Editora.
- Bourdieu, Pierre (2015). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Bourdieu, Pierre. *Escritos de educação*. Seleção, organização, introdução e notas: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 16. ed. Petrópolis: Vozes. pp. 43-72. (Coleção Ciências Sociais da Educação). https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4900368/mod_resource/content/0/Texto%208%20-%20BOURDIEU%20%281998%29%20-%20A%20escola%20conservadora.pdf
- Brás, Ana S. C. (2021). Liderança e Cultura Organizacional: O Impacto da Liderança do Diretor na Cultura Organizacional da Escola. [Dissertação de mestrado]. Repositório da Escola Superior de Educação de Fafe. <http://hdl.handle.net/10400.26/40388>
- Brown, Rexford (2004). *School culture and organization: Lessons from research and experience*. Denver: Denver Commission on Secondary School Reform.
- Burgess, Robert. (1997). *A Pesquisa de Terreno: Uma introdução*. Celta Editora.
- Castells, Manuel, & Cardoso, Gustavo. (2005). *A sociedade em rede: do conhecimento à ação política*. Imprensa Nacional.
- Correia, J. Alberto, & Matos, Manuel (2001), “Da crise da escola ao escolocentrismo”, Stephen Stoer et al. (orgs.), *Transnacionalização da Educação, Da crise da educação à "educação" da crise*, Porto: Afrontamento, pp. 91-117.
- Costa e Silva, Ana M.; Caetano, Ana P.; Freire, Isabel; Moreira, Maria A.; Freire, Teresa, & Ferreira, Ana S. (2018). Novos actores no trabalho em educação: os mediadores

socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 119.
<https://doi.org/10.21814/rpe.13989>

Costa, Jorge A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.

Costa, Jorge A. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola* (3ª ed). Edições ASA.

Efeoglu, İ. Efe, & Ulum, Ömer G. (2017). Organizational Culture in Educational Institutions. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 54, 39-56.
<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3778>

Fernandes, Preciosa; Leite, Carlinda; Monteiro, António; Figueiredo, Carla; Marinho, Paulo & Educação, F. de P. e de C. da. (2022). A utilização das plataformas e tecnologias digitais em escolas/agrupamentos de escolas: contributos para reflexão. In *repositorio-aberto.up.pt*. <https://hdl.handle.net/10216/143693>

Ferreira, Nuno & Torres, Leonor (2012). Perfil de Liderança do diretor da escola em Portugal: modos de atuação e estratégias de regulação da cultura organizacional. In *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 28(1)1. ANPAE. 86-111.
<https://hdl.handle.net/1822/21017>

Filho, Elzo B. S., de Araujo, Camila S., do Nascimento, Camilo E., Timoteo, Luciene C. da S. O., & Santos, Silvana M. A. V. (2023). Cyberbullying e Dependência excessiva das Tecnologias Digitais: Desafios e soluções. *Revista Amor Mundi*, 4(5), 151-156.
<https://doi.org/10.46550/amormundi.v4i5.247>

Folger, Joseph P., & Bush, Robert A. B. (1999). *The promise of mediation: The transformative approach to conflict*. John Wiley & Sons.

Frago, Antonio (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. *Con-Ciencia Social*, 5, 27-45. *Revista Teias*. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23855>

Francisco, Ana I. C. (2022). *Funcionamento de gabinetes de mediação no contexto educativo português: o caso de um agrupamento de escolas em Lisboa*. [Dissertação de mestrado]. Repositório da Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais.
<http://hdl.handle.net/10174/32812>

Freire, Isabel & Caetano, Ana (2011). Mediação socioeducativa–saberes contextuais para lidar com o inesperado. In *XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação-Investigar, inovar e desenvolver: desafios das ciências da educação* (Vol. 4).
<http://hdl.handle.net/10451/32560>

Freire, Paulo (1981). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. <http://bds.unb.br/handle/123456789/687>

Freitas, Maria do Carmo D., & Almeida, Marcus G. (2012). *Docentes e discentes na sociedade da informação (A escola no Século XXI; v. 2)*. Brasport.

Guerra, Miguel A. S. (2002). *Entre Bastidores – o lado oculto da organização escolar*. Lisboa Edições ASA.

Haberman, Michael (2013). *Why school culture matters, and how to improve it*. New York, NY: The Huffington Post. https://www.huffpost.com/entry/why-school-culture-matter_b_3047318

Kalkan, Ümit; Aksal, Fahriye A.; Gazi, Zehra A., Atasoy, Ramazan, & Dağlı, Gökmen (2020). The relationship between school administrators' leadership styles, school culture, and organizational image. *SAGE Open*, 10(1). <https://doi.org/10.1177/2158244020902081>

Lemos, Liliana F. C. (2020). *A mediação nos caminhos da escola*. [Dissertação de mestrado]. Repositório do Instituto Superior de Serviço Social do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.26/33025>

Lima, Jorge de (2006). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 151-181. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?>

Lima, Rosa (2003). *Desenvolvimento Levantado do Chão... Com os Pés Assentes na Terra. Desenvolvimento Local – Investigação Participativa – Animação Comunitária*. [Dissertação de doutoramento]. Repositório da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/53042>

Mantoan, Maria Teresa E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

Marinho, Paulo & Freitas. Marinaide (2018). A (re)produção da cultura docente na cultura escolar: categorias êmicas-éticas na compreensão das ações cotidianas de professores. *Linhas Críticas*, 24, e19717. <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.19717>

Martins, Liliana, & Viana, Isabel C. (2013). A mediação socioeducativa como agente da inclusão escolar – aprender a construir o sucesso escolar em conjunto. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 181-191. Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/33135>

Melro, Joaquim, & César, Margarida (2005). Escola inclusiva: Aquém ou além do pleonismo (educativo). *Actas do VIII congresso galaico-português de psicopedagogia* (pp. 1851-1876). Universidade do Minho.

Morgan, David. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412984287>

Nadaline, Mariete, Final, Rossana A. (2013). O lúdico como facilitador nas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem na língua portuguesa. *Os Desafios da Escola Pública Paraense na Perspetiva do Professor PDE*, Volume I. Artigos. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_utfpr_port_artigo_mariete_nadaline.pdf

Nascimento, Laís B. P. (2014). *A importância da inclusão escolar desde a educação infantil*. [Dissertação de mestrado] Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Neto, Antenor de O. S., Ávila, Éverton G., Sales, Tamara R. R., Amorim, Simone S., Nunes, Andréa K., & Santos, Vera M. (2018). Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31(60), 81-92. <https://doi.org/10.5902/1984686X24091>

Nóvoa, António (1995). *Para uma análise das instituições escolares*. In: A. NÓVOA (coord.), *As organizações escolares em análise*, 2ª ed., Lisboa, Publicações Quixote.

Nóvoa, António (1998). *As organizações escolares em análise*. Nova Enciclopédia.

Pandolfini, Valeria (2016). Exploring the impact of ICTs in education: Controversies and challenges. *Italian Journal of Sociology of Education*, 8, 28-53.

Passarudo, Joaquim, Carvalho, Luísa, & Carvalho, Maria L. (2015). Educação inclusiva e liderança: o papel do diretor de agrupamento de escolas. *Aprender*, 36, 130–145. <https://doi.org/10.58041/aprender.46>

Pinheiro, Generosa P. S. V. (2021). *Culturas colaborativas e lideranças pedagógicas: da teoria à prática: constrangimentos organizacionais, dilemas profissionais e horizontes de possibilidades*. [Dissertação de mestrado]. Repositorio Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/33622>

Pró-inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (PIN-ANDEE) (2013) Entrevista a David Rodrigues. Educação Inclusiva. *Revista da Pró-inclusão Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*. Vol.4, n2. Dezembro 2013.

Ribeiro, Esperança J. (2015). Diversidade e educação inclusiva: a mediação socioeducativa em contexto escolar. *Modelos e projetos de inclusão social*, 3-15. <http://hdl.handle.net/10400.19/2881>

Ribeiro, Silvia D., Santos, Sandra, Lima-Rodrigues, Luzia M., & Rodrigues, David (2016). Equidade e educação: apoios e vias alternativas. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 458-461. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12172>

Rodrigues, David (2014). Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. *Revista nacional e internacional de educacional inclusiva*, 7(2).

Sanches, Isabel, & Teodoro, António. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, (8), 63-83. <https://www.redalyc.org/pdf/349/34918628005.pdf>

Santos, Maria N. S. dos. (2019). *Inclusão: um desafio às lideranças : desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem*. [Dissertação de mestrado]. Repositorio Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/30032>

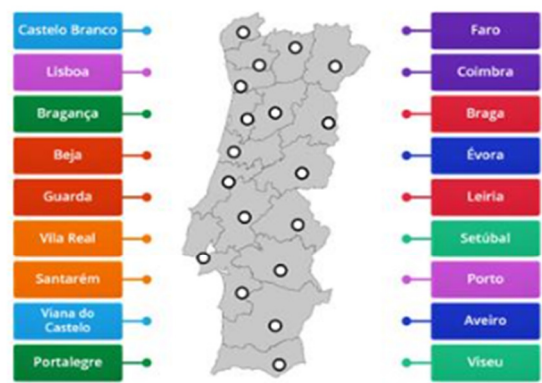
- Sarrionandia, Gerardo E. (2013). Definir la inclusión educativa para llevarla a la práctica. *En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social*, (26), 11-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4393996>
- Shailor, Jonathan G. (1999). *Desenvolvendo uma abordagem transformacional à prática da mediação*. Considerações teóricas e práticas. In Dora Fried Schnitman and Stephen Littlejohn (Eds.).
- Silva, Sofia Marques (2011). *Da casa da juventude aos confins do mundo: Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa, Alberto B. (2009). *Investigação em Educação* (2.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, Priscila O. (2019). Mediação Socioeducativa no 2.º Ciclo, nas Escolas do Ensino Básico, no Concelho de Ponta Delgada: Agentes, Práticas e Perspetivas. [Dissertação de mestrado]. Repositorio da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/5663>
- Teasley, Martell L. (2016). Organizational culture and schools: A call for leadership and collaboration. *Children & Schools*, 39(1), 3-6. <https://doi.org/10.1093/cs/cdw048>
- Torres, Leonor L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 59-81. <https://doi.org/10.21814/rpe.13919>

Legislação consultada

- Declaração de Salamanca, D. (1994). *Princípios, políticas e prática em educação especial*. Espanha.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06*, 2918 – 2928.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06*, 2928 – 2943.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Define apoios especializados a prestar na educação para crianças e jovens com necessidades educativas especiais e apela à promoção da inclusão e igualdade de oportunidades. *Diário da República, I Série. N.º 4* (08-01-7), 154-164.
- Lei n.º 105/2001, de 31 de agosto.
- OCDE (2010). *Inspired by technology, driven by pedagogy. A systemic approach to technology-based school innovations*. OCDE.

APÊNDICE 1

Distritos de Portugal



Mapa de Portugal



Distrito do Porto



@ghlapereira

APÊNDICE 2

PerguntasRespostasConfiguraçõesTotal de pontos: 0

Blank Quiz

Descrição do formulário

Frases para cumprimentar e despedir



- ☐ Excusez-moi
- ☐ Salut
- ☐ Au revoir

Frases de apresentação



- ☐ Je suis portugais(x)
- ☐ Mercredi
- ☐ Sortir

Família



- ☐ mercredi
- ☐ Père
- ☐ J'ai mangé bien...

APÊNDICE 3

Perguntas Respostas Configurações Total de pontos 0

Blank Quiz

Descrição do formulário

Email *

Email válido

Este formulário está esperando email. [Alterar configuração](#)

O que é Atenas?



☐ Casa

☐ Calça

☐ Cidade-estado

O que é a acrópole?



☐ parte alta e praça pública

☐ parte baixa

☐ mercado

Qual é a eclesia?



- ☐ Assembleia do povo
- ☐ Museu
- ☐ Igreja

Qual é a religião?



- ☐ Uma só religião
- ☐ Nenhuma religião
- ☐ Religião em várias religiões

Quem é Zeus?



- ☐ Pai dos deuses
- ☐ Pai da Maria
- ☐ Pai dos górgons

APÊNDICE 4



RAFAEL RAMOS
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Centro de Apoio e Aprendizagem no Quotidiano Escolar

GUIÃO DO QUESTIONÁRIO

1. Que estratégias utiliza para promover a inclusão dos alunos com NE nas atividades escolares e no ambiente socio-escolar?
2. Que estratégias aplica para promover a aprendizagem de habilidades sociais, desenvolver a dependência e autonomia dos alunos com NE?
3. Como adapta o material didático para atender às necessidades individuais de cada aluno?
4. Em que medida as TIC fazem realmente a diferença na educação de alunos NE? Considera que proporcionam melhor inclusão dos alunos? De que forma?
5. Considera que existem softwares/programas didáticos e outros materiais suficientes para dar respostas às necessidades dos alunos?
6. De que forma organiza e desenvolve o trabalho em equipa multidisciplinar para atender às necessidades de alunos? Poder-me-ia descrever?
7. Como avalia o progresso escolar dos alunos com NE? Poder-me-ia descrever um pouco o processo?
8. Considera que esta escola tem em si enraizada uma cultura de uma escola inclusiva? Como caracteriza a cultura desta escola?
9. De que forma ajuda os alunos com incapacidade física ou motora a desenvolver a sua dependência e autonomia?
10. Que tipo de colaboração tem com os Pais / Encarregados de Educação dos alunos com NE para garantir a envolvimento dos mesmos no processo educativo?
11. Que competências e saberes considera mais importantes no seu campo de ação como professora de Educação Especial?
12. Quais são os principais desafios que enfrenta no seu trabalho enquanto professora da Educação Especial?
13. Acha que ainda existe falta de inclusão, seja na sociedade civil, seja na cultura escolar? E em particular nesta escola? Exemplifique?
14. Na sua opinião, existem lacunas nas políticas educativas relacionadas com a Educação Inclusiva? Se sim, quais?



RAFAEL RAMOS
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Por fim:

Existe alguma informação que considere relevante e que queira acrescentar?

Observações:

Quantos anos de docência tem no grupo 910?

Grato pela participação.

Rafael Ramos

ANEXO 1



RAFAEL RAMOS
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Centro de Apoio e Aprendizagem no Quotidiano Escolar

QUESTIONÁRIO

1. Que estratégias utiliza para promover a inclusão dos alunos com NE nas atividades escolares e no ambiente socio-escolar?

- Articulação com os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos (conselho de turma, professores de educação especial, psicóloga...)
- Sensibilização da turma onde os alunos com NE estão matriculados.
- Adequar espaços às necessidades de cada aluno.
- Garantir a sua integração nos diferentes espaços escolares proporcionando oportunidades iguais.
- Realçar as capacidades do aluno, criando situações de aprendizagem em grupo onde as suas capacidades, sejam vistas como um talento, aumentando a probabilidade de aceitação.
- Promover o envolvimento com os outros, encorajando uma socialização ativa.
- Incutir noções como flexibilidade, cooperação e partilha;
- Proporcionar a tutoria de pares;
- Promover o trabalho cooperativo;
- Elogiar os colegas quando estes tratam o aluno com NE com respeito;

2. Que estratégias aplica para promover a aprendizagem de habilidades sociais, desenvolver a dependência e autonomia dos alunos com NE?

- Definição de algumas estratégias em reuniões com a equipa multidisciplinar (docentes do conselho de turma, diretor de turma, pais, encarregado de educação...);
- Supervisão/acompanhamento nos espaços escolares (cantina, bar, biblioteca, quinta escolar...);
- Pedir para realizarem pequenos recados (carregar cartão escolar, levar material a alguma sala, ir á reprografia buscar fotocópias...);
- Elogiar e apoiar as conquistas realizadas;
- Utilizar o reforço positivo, com o intuito de obter um determinado comportamento;
- Permitir que o aluno faça sozinho o que já aprendeu;
- Permitir escolhas.

3. Como adapta o material didático para atender às necessidades individuais de cada aluno?

Adapto tendo em conta:

- As necessidades individuais de cada aluno;
- as capacidades;
- as suas preferências;
- a idade/grupo inserido;
- as áreas temáticas a abordar.

4. Em que medida as TIC fazem realmente a diferença na educação de alunos NE? Considera que proporcionam melhor inclusão dos alunos? De que forma?

- Considero que fazem diferenças;
- Têm um papel influente na implementação de estratégias;
- Podem funcionar como tecnologias de apoio, no sentido de compensar ou substituir uma função afetada, (sensorial, motora ou intelectual)
- Aumentam a eficiência dos alunos no desempenho de tarefas académicas ou do dia-dia, permitindo-lhes ser mais autónomos, bem como sentirem-se mais integrados com os seus pares.

5. Considera que existem softwares/programas didáticos e outros materiais suficientes para dar respostas às necessidades dos alunos?

- Existem bastantes softwares diversificados. Muitos deles gratuitos, mas com limitações na utilização.
- Quando há necessidade de dar uma resposta mais dirigida às necessidades do aluno os softwares têm de ser pagos. O seu acesso nem sempre é fácil por parte da escola/pais dado que os valores são elevados.

6. De que forma organiza e desenvolve o trabalho em equipa multidisciplinar para atender às necessidades de alunos? Poder-me-ia descrever?

Organização do trabalho a partir de:

- reuniões presenciais/online com os diferentes intervenientes educativos;
- reuniões de conselho de turma;
- reuniões de grupo (docentes de educação especial)
- conversas informais
- troca de informação por email; TEAMS...
- o que se faz (alguns exemplos)?
- Avaliação da situação do aluno (saberes, potencialidades, competências, preferências, atitudes...)
- Planifica-se
- definição/redefinição de estratégias de atuação;
- elaboração do Relatório Técnico Pedagógico (RTP)
- elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)
- Elaboração do Plano Individual de Transição (PIT)
- Avalia-se
- ...

7 - Como avalia o progresso escolar dos alunos com NE? Poder-me-ia descrever um pouco o processo?

- A partir da avaliação formativa e contínua permitindo caso necessário, redirecionar os objetivos/competências;

- É efetuada por observação direta, portfólio, fichas formativas, quizz, questionários...
- Prevalece a avaliação qualitativa sobre a quantitativa, no entanto, no final de cada semestre apresenta-se uma avaliação quantitativa.

8- Considera que esta escola tem em si enraizada uma cultura de uma escola inclusiva? Como caracteriza a cultura desta escola?

Todos os intervenientes no processo educativo devem participar – escola; pais/ encarregados de educação; comunidade.

Considero que está no bom caminho. Respeita o desenvolvimento de cada aluno criando condições para que todos, se desenvolvam plenamente.

Os alunos com NE fazem parte da rotina da escola. Estão integrados sempre que possível/adequado com o seu grupo/turma, frequentando as disciplinas que fazem parte do seu plano curricular. São acompanhados pelo docente de educação especial, no entanto há alunos em que a sua autonomia já permite irem sozinhos. Fazem as suas refeições na cantina escolar, passeiam no espaço escolar, frequentam a biblioteca em atividades conjuntas com a sua turma, participam no desporto escolar (bócia, judo...) incluindo torneios inter-escolas.

Proporciona ainda:

Ambientes acessíveis;
Disponibilização de recursos e tecnologias especializados;
Salas multifuncionais/salas de apoio;
Elaboração de aulas ativas que permitem a colaboração e cooperação entre os envolvidos;
Flexibilização e adaptação curricular em favor da aprendizagem.

9- De que forma ajuda os alunos com incapacidade física ou motora a desenvolver a sua dependência e autonomia?

Adequar espaços às necessidades de cada aluno;
Garantir a sua integração nos diferentes espaços escolares
Supervisão/acompanhamento nos espaços escolares (cantina, bar, biblioteca, quinta escolar...)
Elogiar e apoiar as conquistas realizadas
Utilizar o reforço positivo
Proporcionar a tutoria de pares;
Promover o trabalho cooperativo.

10- Que tipo de colaboração tem com os Pais / Encarregados de Educação dos alunos com NE para garantir a envolvência dos mesmos no processo educativo?

- Reuniões sempre que se justifique

- Participação na elaboração do RTP/PEI
- Definição de algumas estratégias
- Feedback sobre as aprendizagens/capacidades/potencialidades
- Perceber as expectativas dos pais
- Ouvir as suas preocupações
- A colaboração entre a escola e a família está intimamente ligada ao sucesso escolar dos alunos.

11- Que competências e saberes considera mais importantes no seu campo de ação como professora de Educação Especial?

- Criar ambientes eficazes de aprendizagem para grupos heterogéneos;
- Promover uma boa relação com os alunos;
- Promover a articulação entre docentes;
- Transmitir ideias de forma clara e com convicção;
- Contribuindo para a promoção de competências sociais e emocionais, envolvendo os alunos ativamente na construção da sua aprendizagem, promovendo o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, nomeadamente, a capacidade de resolução de problemas, o relacionamento interpessoal, os pensamentos crítico e criativo, a cidadania.

12- Quais são os principais desafios que enfrenta no seu trabalho enquanto professora da Educação Especial?

Atender às expectativas dos pais

Atender à diversidade dos alunos

Tempo para planeamento das atividades

Tempo para elaboração de material adaptado

Constante necessidade de formação para dar resposta à diversidade de alunos.

13- Acha que ainda existe falta de inclusão, seja na sociedade civil, seja na cultura escolar? E em particular nesta escola? Exemplifique?

Penso que existe mais na sociedade civil que propriamente na cultura escolar.

É um desafio que se enfrenta há anos, principalmente na integração da pessoa com deficiência, após a conclusão da escolaridade obrigatória, bem como no mercado de trabalho.

Muitas das escolas também não estão preparadas arquitetonicamente. Não respondem ou não estão preparadas às necessidades dos alunos com mobilidade reduzida quando existente.

Em particular nesta escola respondi na **questão 8**.

14- Na sua opinião, existem lacunas nas políticas educativas relacionadas com a Educação Inclusiva? Se sim, quais?

Após a conclusão da escolaridade obrigatória há poucas respostas para os alunos com NE de caráter permanente.

No entanto as políticas nesta vertente têm vindo a progredir, como por exemplo dar algumas regalias a empresas que integrem pessoas com incapacidades acima dos 60%.

- Muita burocracia para os docentes
- Pouca oferta formativa para os agentes educativos. A maior parte é paga pelos próprios.

Por fim:

Existe alguma informação que considere relevante e que queira acrescentar?

Nada a referir

Observações:

Quantos anos de docência tem no grupo 910?

Desde o ano letivo de 2004/2005. Há 19 anos.

Grato pela participação.

Rafael Ramos

ANEXO 2



RAFAEL RAMOS
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Centro de Apoio e Aprendizagem no Quotidiano Escolar

QUESTIONÁRIO

1. Que estratégias utiliza para promover a inclusão dos alunos com NE nas atividades escolares e no ambiente socio-escolar?

O presente contexto normativo relativo ao sistema educativo português (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho; Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho), formula como intenção a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, numa escola inclusiva, de forma que todos os alunos consigam adquirir conhecimentos e desenvolver competências, atitudes e valores que os preparem para uma viver numa sociedade com novos e exigentes desafios. Neste âmbito, para promover a inclusão dos alunos NE, é fundamental: desenvolver um trabalho cooperativo com os docentes do conselho de turma onde o aluno está integrado; possibilitar a integração dos alunos nos diferentes espaços escolares, acompanhando-os numa fase inicial e dando-lhes ferramentas para fomentar a sua autonomia; desenvolver atividades adequadas aos seus interesses e necessidades; promover o trabalho de pares em contexto de turma.

2. Que estratégias aplica para promover a aprendizagem de habilidades sociais, desenvolver a dependência e autonomia dos alunos com NE?

Realização de atividades de vida diária, nomeadamente, aprendizagem da utilização da cantina; pequenos recados no espaço escolar; elaboração de um horário com símbolos/imagens que possibilite a leitura do mesmo; orientação no espaço escolar (pavilhões e espaço exterior); ida à turma com e sem acompanhamento; supervisão na cantina. Feedback qualitativo, valorização do empenho e reforço positivo, quando o aluno alcança os objetivos propostos.

3. Como adapta o material didático para atender às necessidades individuais de cada aluno?

O material é preparado/ adaptado atendendo às capacidades e necessidades de cada aluno, à sua faixa etária e o nível de escolaridade/ grupo turma em que está inserido. A maior parte tem de ser construído, uma vez que, os manuais escolares, na maioria das vezes, não se adequam. É também fundamental, selecionar material manipulável, necessário à concretização e consolidação de alguns conteúdos.

4. Em que medida as TIC fazem realmente a diferença na educação de alunos NE? Considera que proporcionam melhor inclusão dos alunos? De que forma?

As TIC são ferramentas que permitem a abordagem dos conteúdos recursos, técnicas e estratégias flexíveis, permitindo-lhes uma maior autonomia na aquisição de novas aprendizagens, bem como, o desenvolvimento de competências de trabalho colaborativo.

5. Considera que existem softwares/programas didáticos e outros materiais suficientes para dar respostas às necessidades dos alunos?

Atualmente existe uma diversidade de softwares/programas didáticos (alguns gratuitos e de fácil acesso) e diferentes plataformas que dão resposta e suporte às necessidades dos alunos.

6. De que forma organiza e desenvolve o trabalho em equipa multidisciplinar para atender às necessidades de alunos? Poder-me-ia descrever?

Em primeiro lugar, é premente desenvolver aprendizagens de qualidade e responder às necessidades educativas de todos e de cada um dos alunos, de modo a que alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). O PASEO é, na sua base, inclusivo, uma vez que considera o desenvolvimento holístico dos alunos atendendo às dimensões do saber, do saber fazer e do saber estar. Neste sentido, desenvolvo um trabalho de partilha, colaborativo com todos os docentes que intervêm no processo educativo dos alunos, de modo a aumentar as oportunidades de aprendizagem para que todos atinjam o seu potencial. De referir ainda as reuniões de conselho de turma, reuniões de grupo (Docentes de educação especial), reuniões com os diferentes intervenientes educativos, conversas informais e troca de emails, sempre que se considere pertinente, elaboração conjunta dos documentos orientadores da prática educativa dos alunos com NE (RTP, PEI, PIT...).

7. Como avalia o progresso escolar dos alunos com NE? Poder-me-ia descrever um pouco o processo?

A avaliação das aprendizagens dos alunos com NE tem como matriz orientadora as adaptações curriculares significativas (ACS), delineadas de acordo com as competências inscritas no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (PASEO). Práticas pedagógicas inclusivas exigem uma abordagem flexível nas diversas componentes do currículo, designadamente nos objetivos, estratégias, recursos e avaliação. A avaliação de caráter qualitativo, mobiliza todos os profissionais que integram o processo educativo do aluno com NE. De que forma? Ao longo do ano letivo, desenvolve-se um trabalho de articulação entre a docente de educação de especial e os docentes das disciplinas que integram o Plano curricular do aluno, para se efetivar o desenvolvimento/reforço de algumas aprendizagens essenciais/transversais, bem como, o desenvolvimento de competências específicas. Nas reuniões de avaliação é atribuída um resultado quantitativo e nas reuniões intercalares, é elaborada uma síntese descritiva do trabalho realizado, os progressos e propostas de melhoria.

8. Considera que esta escola tem em si enraizada uma cultura de uma escola inclusiva? Como caracteriza a cultura desta escola?

Considero que sim, na medida em que, os alunos com NE estão integrados sempre que possível no seu grupo/turma, frequentando as disciplinas que fazem parte do seu plano curricular. Quando necessário, são acompanhados pela docente de educação especial. Fazem as suas refeições na cantina escolar, passeiam no espaço escolar, frequentam a

biblioteca em atividades conjuntas com a sua turma, participam no desporto escolar (bócia, judo...).

9. De que forma ajuda os alunos com incapacidade física ou motora a desenvolver a sua dependência e autonomia?

Para os alunos com incapacidade física ou motora existem atividades complementares, como a hipoterapia, são disponibilizados recursos especializados em ambientes de fácil acessibilidade.

10. Que tipo de colaboração tem com os Pais / Encarregados de Educação dos alunos com NE para garantir a envolvimento dos mesmos no processo educativo?

Sendo a família e a escola pontos de apoio e sustentação do ser humano, quanto melhor for a parceria entre ambas, mais positivos e significativos serão os resultados na formação do sujeito. Neste sentido, a partilha acerca do trabalho desenvolvido, começando na elaboração dos documentos orientadores (RTP/PEI, ...) e recolhendo informações pertinentes acerca do seu percurso escolar e outras que se considerem relevantes, constituem-se como uma mais-valia em todo o processo educativo.

11. Que competências e saberes considera mais importantes no seu campo de ação como professora de Educação Especial?

Formação especializada no âmbito da deficiência mental motora; ações de formação em diferentes domínios, (ex: autismo, problemas de linguagem, gestão do comportamento, deficiência mental, avaliação, flexibilidade curricular, TIC); trabalho cooperativo e partilha de saberes com docentes de educação especial e outros técnicos (terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, psicóloga...).

12. Quais são os principais desafios que enfrenta no seu trabalho enquanto professora da Educação Especial?

Tempo para planear as atividades e elaborar materiais pedagógicos, dada a elevada carga burocrática. Atender à diversidade dos alunos; às expectativas dos pais; a constante necessidade de atualização e formação para dar uma resposta eficaz aos desafios diários em contexto de sala de aula.

13. Acha que ainda existe falta de inclusão, seja na sociedade civil, seja na cultura escolar? E em particular nesta escola? Exemplifique?

Considero que os elementos da comunidade assumem um papel preponderante no processo da inclusão, uma vez que todo o ser humano se desenvolve a partir das inter-relações que estabelece entre si e o ambiente. Por essa razão, desde sempre articulei com todos os intervenientes no processo educativo do aluno, que fazem parte da comunidade

educativa, nomeadamente, os que têm ligação à saúde (Centro de Saúde – equipa de saúde escolar, Hospital de S. João – pediatra e /ou pedopsiquiatra), Centro de Paralisia Cerebral do Porto (APPC) e gabinetes de terapias onde os alunos são acompanhados no exterior. Da minha experiência, considero que há ainda um longo caminho a percorrer, sobretudo no que se refere às respostas para a integração na vida ativa ou nos CACI – Centro de atividades e capacitação para a Inclusão. Nesta escola, sou da opinião, que se verificam progressos ao nível da comunidade escolar e saliento o facto de ser uma escola que procura integrar todos os alunos, independentemente da origem e/ou da problemática e/ou diagnóstico que apresentem, numa perspetiva de uma inclusão plena no contexto escolar.

14. Na sua opinião, existem lacunas nas políticas educativas relacionadas com a Educação Inclusiva? Se sim, quais?

Atendendo ao supracitado na pergunta um deste questionário, relativamente ao enquadramento legal da educação inclusiva, Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, considero que a abordagem multinível no acesso ao currículo, introduziu “um novo olhar” sobre a forma como se ensina e como se aprende. Há no entanto um reflexão pertinente a fazer e que no meu entender se trata de uma lacuna: apesar de no decreto lei, em teoria, poderem ser mobilizadas medidas de diferentes níveis, na prática, para um aluno com NE (medidas adicionais) essa possibilidade não existe, uma vez que, ao beneficiar de medidas adicionais, no final de ciclo apenas têm direito à emissão de diploma e de certificado de conclusão da escolaridade obrigatória mas que não lhes permite o acesso ao ensino superior. No meu entender os técnicos especializados deveriam estar afetos ao agrupamento para que as respostas fossem concertadas, atendendo à visão holística de que fala o supramencionado decreto-lei.

Quantos anos de docência tem no grupo 910? 16

Grato pela participação.

Rafael Ramos

ANEXO 3



RAFAEL RAMOS
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Centro de Apoio e Aprendizagem no Quotidiano Escolar

QUESTIONÁRIO

- 1. Que tipo de estratégias utiliza para promover a inclusão dos alunos com NE nas atividades escolares e no ambiente socio-escolar? E para promover a aprendizagem de habilidades sociais, desenvolver a dependência e autonomia destes alunos?**

- Articulo com todos os intervenientes do processo socio-escolar dos alunos, nomeadamente, Diretores de Turma, Professores, Funcionários, etc
- Promovo a integração dos alunos com NE na turma e junto dos colegas
- Adapto espaços / materiais às necessidades dos alunos
- Colaboro com professores na adaptação de materiais e planificação de estratégias adequadas aos alunos co NE

- 2. Como adapta o material didático para atender às necessidades individuais de cada aluno?**

Recorro a diversos materiais dos manuais dos anos em que os alunos estão inscritos e, se possível, adapto às necessidades de cada aluno, i.e., simplifico conteúdos, recorro a imagens, forneço respostas em forma de imagem ou palavras simples, etc

- 3. Em que medida as TIC fazem realmente a diferença na educação de alunos NE? Considera que apoiam para uma maior inclusão dos alunos? De que forma?**

As TIC são uma ferramenta fundamental e imprescindível no desenvolvimento do trabalho com alunos com NE. Proporcionam jogos, aplicações e ferramentas acessíveis que conseguem usar de forma autónoma. Estas ferramentas lúdicas têm ainda a vantagem de motivar muito os alunos e conseguem focar mais facilmente a atenção e vontade de executar tarefas.

- 4. Considera que existem softwares didáticos ou programas didáticos suficientes nesta escola para dar respostas às necessidades dos professores e alunos NE?**

Sim, existem muitos programas disponíveis

- 5. De que forma se organiza e desenvolve o trabalho em equipa multidisciplinar para atender às necessidades de alunos com NE? Poder-me-ia descrever?**

Em reuniões de equipa são aferidas estratégias e modos de operacionalização. É feito o levantamento das diferentes necessidades e procuradas soluções.

6. Que tipo/forma de avaliação usa para avaliar o progresso escolar de alunos com NE? Poder-me-ia descrever um pouco o processo?

A avaliação é feita de acordo com os objetivos delineados nos documentos estruturantes de cada aluno (RTP, PEI) Essa operacionalização conto com diversos métodos: fichas formativas e sumativas, observação direta, fichas de trabalho, trabalho desenvolvido ao longo das sessões de apoio, ...

7. Considera que esta escola tem em si enraizada uma cultura de uma escola inclusiva? Como caracteriza a cultura desta escola?

Sim, essa cultura de escola inclusiva está bem enraizada da realidade da nossa escola. Existe flexibilidade, abertura de espírito e vontade por parte de todos os intervenientes educativos do nosso Agrupamento.

8. Como ajuda os alunos com alguma incapacidade física ou motora a desenvolver a sua dependência e autonomia?

Tento garantir a sua inclusão e participação em TODOS os espaços escolares e esforço-me por eliminar as barreiras existentes. A incapacidade física não pode ser um impedimento ou entrave à sua autonomia. Solicito pequenas tarefas nos diferentes espaços escolares para aferir a sua autonomia e monitorizo as mesmas e só intervenho em caso de necessidade

Elimino barreiras, adapto materiais e adequo espaços às necessidades de cada aluno.

9. Que tipo de colaboração tem com os pais / encarregados de educação dos alunos com NE para garantir a envolvimento dos mesmos no processo educativo?

Reunimos com os pais formal e informalmente. Consideramos as suas expectativas, ouvimos as suas preocupações e adaptamos, sempre que possível, formas de atuações.

10. Que competências e saberes acha que são mais importantes no seu campo de ação como professora de Educação Especial?

Autonomia, Integração, Aprendizagem, Compreensão

11. Quais são os principais desafios que enfrenta no seu trabalho enquanto professora da Educação Especial?

- Atender às expectativas de todos (pais, professores e alunos)
- Escassez de tempo para preparar e adaptar materiais e atividades

12. Acha que, atualmente, ainda existem equívocos sobre a Educação Especial, seja na sociedade civil, seja na cultura escolar? Em particular nesta escola? Se sim, que tipos de equívocos?

Na escola, pontualmente, ainda existem colegas (professores) que não estão familiarizados com o DL 54/2018 e consideram que TODO o trabalho envolvendo os alunos com NE é da responsabilidade do professor de Educação Especial.

Na sociedade civil ainda existe muito caminho a desbravar, tanto em termos de acessibilidades como no trato de pessoas com NE (tanto cognitiva como motora). A título de exemplo: mais criação de empregos para pessoas com limitações cognitivas/motora, criação de mais Centros de Atividades Ocupacionais (CAO) para acolher alunos com graves limitações cognitivas após a conclusão do 12.º ano.

13. Considera estar ainda em falta algumas dimensões essenciais nas políticas educativas relacionadas com a Educação Especial? Se sim, de que tipo?

As políticas educativas, e nomeadamente aqueles que legislam acerca desta temática, desconhecem a realidade de algumas escolas e por vezes a inclusão é forçada ou implementada sem que haja recursos materiais e humanos adequados às necessidades dos alunos.

Aqueles que trabalham no terreno não são ouvidos.

Por fim:

Existe alguma informação que considere relevante e queira acrescentar?

Observações:

Quantos anos tem de docência do grupo 910?

Desde 2008.

Assinatura

Grato pela participação.

Rafael Ramos