



**ESEF - ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE FAFE**

## **A ESCOLA INCLUSIVA - O SUCESSO DE TODOS**

**(Dificuldades de Aprendizagem/Perturbações – Intervenção à luz do DL 54/2018)**

Dissertação de Mestrado em Educação  
Especial, Domínio Cognitivo e Motor

**Maria Luísa Abreu Esteves**

**IESF- Escola Superior de Educação de Fafe**

2018/2019



## **A Escola Inclusiva - O Sucesso de Todos**

**(Dificuldades de Aprendizagem/Perturbações – Intervenção à luz do DL 54/2018)**

*Inclusive School - The Success of All*

*(Learning Difficulties/Disorders – Intervention in the light of DL 54/2018)*

Dissertação de Mestrado em Educação  
Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Maria Luísa Abreu Esteves

Sob a Orientação do Professor Doutor Vítor Manuel Cortinhas Sil

A profissionalidade que se deseja, tal como nas crianças, também os docentes deverão investir no crescimento pessoal, equilibrado e positivo, pois apenas assim se poderá falar do verdadeiro desenvolvimento profissional, ligado inequivocamente ao desenvolvimento humano. A competência profissional depende do potencial humano, a formação de futuros professores educadores, nunca deverá afastar-se do ser inovador e criativo, gerador de mudança, devendo apresentar-se as competências pedagógicas de evolução constante, sendo a inquietude uma característica positiva da personalidade de um «bom» Educador (Noronha-Sousa, 2017).

**RESUMO:** este estudo procurou sobretudo conhecer as intervenções (mais recorrentes) dos professores à luz do Decreto-Lei 54/2018 (e também do 55/2018), de 6 de julho, conducentes à participação e ao progresso dos alunos que apresentam mais dificuldades de aprendizagem/perturbações, bem como averiguar ao de leve o seu parecer sobre a inclusão dos mesmos (alunos) na turma e na dinâmica da escola.

Assim, aplicou-se um inquérito por questionário, ao qual responderam mais de 800 docentes de todos os níveis de ensino de Portugal continental. Com base nos dados obtidos, concluiu-se que já se constata uma certa abertura e uma concretização quer do desenho universal para a aprendizagem quer da abordagem multinível, se bem que a tutela deva providenciar condições por forma a possibilitar uma intervenção mais personalizada, potenciadora das múltiplas inteligências de cada ser aprendente. A auxiliar-nos, nesta missão, neste mundo imparável, temos cada vez mais as neurociências.

Para sermos bem-sucedidos, necessitamos igualmente de um trabalho, monitorizado, colaborativo por parte de todas as entidades envolvidas no processo de ensino aprendizagem, desde a esfera escolar à da saúde ou à da autarquia, com particular relevância por parte da família de cada discente, bem como da cooperação imprescindível do próprio. Este trabalho em conjunto, na senda humana da inclusão e do sucesso, requer uma intervenção o mais precocemente possível.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dificuldades de Aprendizagem/Perturbações. Intervenção. Professores. Pais. Alunos. Inclusão. Progresso.

**ABSTRACT:** This study sought above all to know the (most recurrent) interventions of teachers in the light of Decree-Law 54/2018 (and also of 55/2018), of 6 July, leading to the participation and progress of students with more learning difficulties/ disorders, as well as to investigate lightly their opinion on their inclusion (students) in the school's class and dynamics.

A questionnaire survey was therefore applied, to which more than 800 teachers from all teaching levels in mainland Portugal answered. On the basis of the data obtained, it was concluded that there is already a certain openness and a realisation of both the universal design for learning and the multilevel approach, although the guardianship must provide conditions in order to allow a more personalized intervention, which enhances the multiple intelligences of each learning being. Assisting us in this mission, in this unstoppable world, we have more and more neurosciences.

If we are to succeed, we also need work, monitored, collaborative by all those involved in the learning process, from school to health or local authority, of particular importance to the family of each student, as well as to their essential cooperation. This work together, on the human path of inclusion and success, requires intervention as early as possible.

**KEYWORDS:** Learning Difficulties/Disorders. Intervention. Teachers. Parents. Students. Inclusion. Progress.

# ÍNDICE

**Introdução**----- 7

## **Parte I- Revisão da Literatura**

### 1- Enquadramento teórico

1.1- Breve enquadramento geral----- 7

1.2- Estado da arte

1.2.1- **Dificuldades de Aprendizagem/Perturbações:** diversidade de definições----- 9

1.2.2- **Prevenção/Intervenção**-----12

1.2.3- **Inclusão/Escola Inclusiva**-----18

1.3 - Identificação do problema e do objetivo central da investigação-----19

## **Parte II- Estudo com professores**

### 1- Método

1.1- Participantes-----20

1.2- Instrumentos e procedimentos-----23

2- Resultados-----24

3- Discussão dos Resultados-----24

**Conclusões**-----50

**Referências Bibliográficas**-----55

**Anexo**-----59

## **INTRODUÇÃO**

Presentemente, elegem-se como palavras mais prementes na Educação os vocábulos “Sucesso”, como tentativa de superação de dificuldades, e, de forma ainda mais incisiva e em voga, “Inclusão”, de todos os discentes. Eu deter-me-ei, neste trabalho, maioritariamente na primeira, ainda que não consiga destrinchá-la da segunda, pois para haver Superação de Dificuldades e Sucesso forçosamente terá de ocorrer Inclusão, numa perspetiva holística de desenvolvimento de qualquer ser humano:

O compromisso com a educação inclusiva, de acordo com a UNESCO (2009), enquanto processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar, foi reiterado por Portugal com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu protocolo opcional, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova Iorque, no dia 13 de dezembro de 2006, aprovada pela Resolução da Assembleia da República nº56/2009, de 30 de julho, ratificada pelo Decreto do Presidente da República n.º71/2009, de 30 de julho, e reafirmada na “Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa”, em julho de 2015. Este compromisso visa ainda dar cumprimento aos objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU (*Diário da República*, 1.ª série, nº 129, Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, p.2918).

Assim, o objetivo do meu trabalho consistirá em averiguar, perante as múltiplas dificuldades/perturbações das crianças/dos alunos atuais, quais as intervenções mais aplicadas e mais profícuas com vista ao sucesso e, simultaneamente, à inclusão de todos numa Escola e numa Sociedade (mais Humana).

## **Parte I- Revisão da Literatura**

### **1- Enquadramento teórico**

#### **1.1- Breve enquadramento geral**

Até meados do ano transato, Portugal regia-se pelo Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro, pretendendo a Educação Especial auxiliar nos casos mais complexos da educação, sempre na senda de uma certa integração. Porém, no decorrer dos últimos anos, constatou-se que a Educação Especial amparava não só os casos mais severos de determinadas dificuldades de aprendizagem/perturbações como outros mais ligeiros aos quais os professores do ensino regular não conseguiam, de imediato, até pelas próprias condições laborais, dar resposta. Em virtude de tanto trabalho na Educação Especial, foi-se descurando, porque também requeria menos trabalho colaborativo, a inclusão e, na maior parte dos casos, os discentes eram colocados à parte no ensino e segregados pela comunidade escolar, às vezes quase

involuntariamente. Assim, urgiu a necessidade de mudança. Mudança esta, fazendo jus à questão, já aspirada no Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro:

Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condição plena da cidadania por parte de todos (*Diário da República*, 1ª série, nº 4, p.154).

Para efetivamente provocar mudança no terreno são publicados, então, a 6 de julho de 2018, os Decretos-Leis nºs 54 e 55, que preconizam, de forma veemente, o desenvolvimento de uma Escola Inclusiva de Sucesso para Todos. A par do Desenho Universal de Aprendizagem surge a Abordagem Multinível- a cada aluno específico com dificuldades idiossincráticas são mobilizadas medidas, em consonância com o perfil pontual apresentado. Assim, para os alunos com dificuldades mais ligeiras são aplicadas medidas universais. Quando estas não suprem as suas reais dificuldades/necessidades, na busca do sucesso, aplicam-se medidas seletivas e, caso ainda sejam necessárias, implementam-se medidas adicionais, estas apenas nas situações mais graves de cariz persistente, no que diz respeito à comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, requerendo recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão. Esta necessidade progressiva de mais medidas deve estar fundamentada nas evidências, decorrentes da monitorização/avaliação sistemática da eficácia daquelas (medidas) que já foram aplicadas, e (deve) constar num relatório técnico-pedagógico, quando ultrapassam as medidas universais. O professor de educação especial está na Escola para ajudar a todos os alunos, caso seja necessário, todos têm o mesmo direito à atenção e à implementação de medidas em consonância com o seu perfil, com particular enfoque nos que revelam dificuldades/perturbações mais

severas. O seu trabalho é colaborativo igualmente para com os seus pares, também corresponsabilizados neste processo de ensino aprendizagem, sejam estes colegas da educação, profissionais de saúde, pais ou representantes autárquicos:

No centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Neste pressuposto, o presente decreto-lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa 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. Isto implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular (*Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série, nº 129, Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, p.2918).

O Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, corrobora esta ideia:

Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos (*Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série, nº 129, p.2928).

Este objetivo é o de todos os tempos da Educação. Educar para fazer progredir e socializar. Para fazer feliz e repleta/o cada criança/aluno, preparando o seu percurso enquanto ser humano que aspira à realização pessoal, profissional e social. A Dra. Olívia Carvalho já em 2000, no seu livro “A Escola Inclusiva- da Utopia à realidade”, afirmava:

A construção de uma cultura de resistência às desigualdades e à exclusão escolar e social passa sobretudo pelos caminhos traçados pelos principais agentes educativos que são os professores. Educar na inclusão é preparar para a cidadania que rima com autonomia e com democracia. Proclama a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994): “escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva; um mundo onde caibam muitos mundos” (p.10).

## **1.2 - Estado da arte: revisão da literatura**

### **1.2.1- Dificuldades de Aprendizagem/Perturbações: diversidade de definições**

Esta temática, recorrentemente abordada, continua a constituir um universo extremamente vasto e misterioso (Correia, 2008; Lenner & Kline, 2005; Citoler, 1996, citado em Cruz, 2009, p.1). Em Portugal, Vítor da Fonseca (1984), no livro “Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem”, empregou pela primeira vez o termo “Dificuldades de

Aprendizagem” (DA), traduzida do inglês “learning disabilities”, divulgado, naquela época, nos Estados Unidos da América (citado em Cruz, op. cit.), porém o seu estudo remonta a 1800 (Correia, 2008; Martins, 2006; Hallaahan & Mercer, 2002, citado em Cruz, 2009, p.5). Martins (2006) salienta que não há acordo entre os profissionais, no que diz respeito à definição das crianças com DA (Bradley, Danielson & Hallahan, 2002<sup>a</sup>, citado em Cruz, 2009, p.1), o que tem dificultado o avanço de investigação nesta área, dado que “esta falta de uma definição consensualmente aceite tem sido um entrave para a construção de modelos de avaliação, prescrição e intervenção adequados a esta população” (Fonseca, 1999, citado em Cruz, op. cit.). Cruz (2009) esclarece que utiliza a expressão DA ou a proposta mais recente DAE (Dificuldades de Aprendizagem Específica). De acordo com o mesmo autor, Correia (2008) e Correia & Martins (1999) advogam que em Portugal a designação engloba desde problemas de aprendizagem intrínsecos (dificuldades intelectuais e desenvolvimentais) a extrínsecos (como o ensino “inadequado”). Kirby & William (1991) usam preferencialmente o termo Problemas de Aprendizagem, num sentido mais amplo de crianças (citado em Cruz, 2009, p.3). Segundo Correia (2008), em Portugal, a expressão “Dificuldade de Aprendizagem” (DA) é utilizada para designar “várias coisas, desde aquilo que elas são, até coisas muito diferentes do que elas são” (citado em Cruz, op. cit.). Correia & Martins (1999) consideram que o termo DA tem sido utilizado tanto num sentido restrito como lato. Correia & Martins (1995) consideram que a maioria dos profissionais de educação referem o seguinte:

no sentido lato, as DA são consideradas como todo o conjunto de problemas de aprendizagem que grassam nas nossas escolas, ou seja, todo um conjunto de situações de índole temporária ou permanente, que se aproxima, ou mesmo quererá dizer, risco educacional ou necessidades (educativas) especiais”.

no sentido restrito, e aqui a interpretação do conceito restringir-se-á a uma minoria de especialistas e profissionais de educação, DA quererá dizer uma incapacidade ou impedimento específico para aprendizagem numa ou diversas áreas académicas, podendo ainda envolver a área sócio-emocional. Assim, é importante que se note que as DA não são o mesmo que deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva, perturbações emocionais, autismo (citado em Cruz, 2009, pp.50-51).

Assim, acrescentando o vocábulo *Específicas*, Correia (2008) propõe que as “dificuldades de aprendizagem específicas” (DAE) digam respeito à forma como o indivíduo processa a informação- a recebe, a integra, a retém e a exprime-, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações”:

As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou na resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, percetivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice

de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente (citado em Cruz, *op. cit.*).

Sil (2008), reiterando igualmente a ideia de controvérsia da definição, refere que

O conceito amplo de DA, o qual abarca todo o conjunto de situações nas quais se encontram os alunos que necessitam de uma resposta educativa especial para poderem aceder ao currículo, independentemente da natureza e origem das suas dificuldades (Solis, 2003; Vidal & Manjón, 2001), foi adotado em alguns países onde as crianças com DA gerais ou genéricas integram as categorias tradicionais da Educação Especial, precisando de recursos e meios extraordinários de acesso ao currículo. Contrariamente o conceito restrito ou restritivo de DA, adoptado nos países onde se admite a existência de DA em áreas escolares básicas (Solis, 2003; Vidal & Manjón, 2001) como a linguagem, a escrita, a leitura e a matemática, juntamente com disfunções pedagógicas, distúrbios sociofamiliares ou défices perceptivos, visuo-motores ou atitudinais, conduziram à criação de uma categoria de diagnóstico (González, 2004; Solis, 2003), não se restringindo a determinados tipos de desordens ou distúrbios de aprendizagem. Genericamente este conceito de DA específicas, usado no sentido restrito, refere-se assim a um grupo heterogéneo de distúrbios de aprendizagem (Vidal & Manjón, *op. cit.*) observáveis nos alunos cujo rendimento académico ao nível da linguagem, leitura, escrita e matemática é inferior ao esperado, em função das suas capacidades intelectuais e da sua idade (Solis, *op. cit.*; Vidal & Manjón, *op. cit.*) (p.24).

E conclui:

As DA específicas e as DA gerais acabam por se complementar, dado que embora sejam diferentes os distúrbios apresentados, por exemplo, por disléxicos, surdos ou deficientes mentais, o facto é que **todos eles têm dificuldades na aquisição das aprendizagens**, contribuindo assim para a não separação entre DA específicas e DA gerais (Solis, *op. cit.*). Referindo-se a esta questão Lopes (2005) diz-nos que “este tipo de divisão [entre DA específicas e DA gerais] é controverso, dado que algumas investigações, embora não negando a importância do QI na avaliação dos problemas de aprendizagem (...), assinalam que as diferenças entre dificuldades “específicas” e “gerais” não parecem ser tão significativas quanto se pensava” (p. 24).

Analisando livros mais recentes, como “Sentidos”, de Nuno Lobo Antunes e da equipa técnica do PIN (Progresso Infantil) (2018), constatamos que, no momento presente, os vocábulos recorrentemente utilizados, tendo por base o manual de diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais (DSM-V), são sobretudo “**Perturbações**” para os casos mais severos (“Perturbação do desenvolvimento intelectual”; “Perturbações da comunicação, linguagem, fala”; “Perturbação do espectro do autismo”; “Perturbações de hiperatividade e défice de atenção”; “Perturbação obsessivo-compulsiva”; “Perturbações de tiques e síndrome de Gilles

de la Tourette”; “Perturbações de ansiedade”; “Perturbação do desenvolvimento da coordenação motora”; “Perturbação bipolar pediátrica”; “Perturbação de Conversão”; “De Perturbação de oposição e desafio para comportamentos de oposição e desafio”; “Anorexia, bulimia e outras Perturbações de alimentação e ingestão”; “Perturbações da eliminação da urina e fezes”; “Perturbações do sono”; “Perturbação depressiva”) e “**Dificuldades de Aprendizagem Específicas**” (“Dificuldade de Aprendizagem Específica da Leitura: Dislexia”; “Dificuldade de Aprendizagem Específica da Escrita: Disortografia/Disgrafia” e “Dificuldade de Aprendizagem Específica da Matemática: Discalculia”) (p.8).

### 1.2.2- Prevenção/ Intervenção

Presentemente, à luz do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, ressalta-se o vocábulo “prevenção” como primeira intenção/atuação na educação, no sentido de evitar-se uma situação mais complexa no que diz respeito à resolução de um problema, se bem que se concentrem especialmente nas medidas a mobilizar (“intervenções” / “estratégias”) perante as dificuldades evidenciadas por cada discente. Como já referimos, é difícil abordar uma área (“Dificuldades de Aprendizagem”) tão dinâmica, vasta e complexa, quanto interessante e ainda tão pouco consensual, quer na fase de diagnóstico quer de intervenção, tanto mais que tem o contributo de diferentes profissionais de diversas áreas com várias e enriquecedoras perspetivas.

No que diz respeito ao diagnóstico, os autores sugerem que, para ter uma noção mais global do indivíduo, é necessário combinar as informações provenientes de várias áreas, das quais destacamos a neurologia, a psicologia, a pedagogia e a sociologia. Rebelo salienta que o vocábulo “diagnóstico” resulta da palavra grega “diagnosis”, que significa conhecer algo:

No entanto (...), em ciências como a Medicina, a Psicologia e a Pedagogia, o diagnóstico, para além procurar descrever e explicar/compreender os fenómenos, é, geralmente, encarado como um meio ao serviço da intervenção, existindo mesmo uma opinião bastante generalizada de que não tem sentido fazê-lo sem se ter em mira o tratamento e sem existir a funcionalidade entre ambos (citado em Cruz, 2009, p.222).

Não obstante, segundo o mesmo autor, num diagnóstico, é possível distinguir diversos objetivos, como o de

despistar e rastrear casos, identificando, por exemplo, os indivíduos que poderão correr determinados riscos. Assim, podendo ser realizado de modo informal, o processo de despistagem tem, geralmente, características globais de levantamento e de localização das situações, com a finalidade de adotar medidas preventivas (Fonseca, 1999; Rebelo, 1993) (citado em Cruz, op. cit).

Se numa primeira fase de despistagem se constatar a necessidade de aprofundar o estudo dos problemas, o diagnóstico tornar-se-á mais específico, concentrando-se nos detalhes, identificando sintomas e definindo tipos. Numa segunda fase, deverão escolher-se e aplicar-se instrumentos considerados adequados para medir certos fenómenos, tendo como objetivo avaliar a extensão e intensidade, bem como, ocasionalmente, ajudar a clarificar a(s) sua(s) causa(s) (Rebelo, 1993, citado em Cruz, op. cit.), uma vez que ao serviço da intervenção o diagnóstico fornece os elementos que permitem planificar aquela, ajustando programas, tratamentos ou treinos específicos às necessidades das crianças. Também poderá servir, durante e no final da intervenção, para avaliar os eventuais progressos e, em caso positivo, detetar a sua qualidade e extensão:

Rebelo (1993) adianta que, aquando da avaliação final, são confrontados os resultados obtidos com os objetivos delineados, verificando-se, assim, que efeito tiveram os tratamentos específicos no desenvolvimento geral dos indivíduos. Na linha do que tem vindo a ser dito, Cruz (2007), Kirk, Gallagher, Anastasiow & Coleman (2005) e Fonseca (1999) realçam a importância de uma identificação precoce, a qual, quando realizada antes da entrada para a escola, para além de permitir detetar muitos sinais que podem ser responsáveis pelo insucesso escolar, permite, desde logo, iniciar um programa de intervenção adequado (citado em Cruz, 2009, p.223).

Cruz (2009) refere que “(...) a identificação e o diagnóstico das DAE só tem sentido se servir de ponto de partida para a planificação da intervenção” (p.260).

E no que toca à intervenção e uma vez mais face à multiplicidade de ideias, poder-se-á, segundo o mesmo autor, aproveitar o melhor de cada uma, combinando diversas (intervenção multidimensional). Desta forma, temos três tipos genéricos de metodologias de intervenção mais utilizadas, como a medicamentosa ou farmacológica, a psicoterapêutica e a reeducativa ou reabilitativa. O autor destaca, porém, que

A intervenção no campo das DAE é um processo que atua diretamente sobre o indivíduo, mas no qual não se pode perder de vista a sua interação com o meio familiar, escolar e social, etc..., já que o êxito ou o fracasso do indivíduo nos seus estudos é mediatizado pelo seu envolvimento (p.260).

Sil (2008) defende igualmente uma “cultura de colaboração” (Haydn, 2001; West & Pennell, 2003)

com os demais intervenientes, explorando as necessárias estratégias passíveis de proporcionar a superação das dificuldades dos alunos (p.39).

Sugere também a resposta à intervenção (*Response to Intervention-RTI*):

Com efeito, a RTI tem sido referenciada como uma prática que utiliza as evidências do ensino/intervenção dirigidas às necessidades dos alunos enquanto é feita a monitorização do seu progresso nos domínios

comportamental e de aprendizagem (Kratochwill, Clements & Kalymon, 2007), ou seja, há toda uma planificação que procura assegurar que os alunos em risco de insucesso recebem uma intervenção preventiva antes que ocorra esse insucesso (p.40).

Assim, ocorrem uma série de etapas e de monitorizações, assim como de encaminhamentos conforme as necessidades requeridas (educação especial, SPO, ...). Este método é considerado concetualmente “o mais eficaz de documentar a existência de uma dificuldade na aprendizagem” (pp.40-41).

Sil, quanto à intervenção em problemas de realização académica, sugere:

As estratégias mais eficazes serão aquelas que melhor integram os seguintes aspetos (Reid & Lienemann, 2006): Explicações explícitas, realizações e/ou planos dirigidos ao desempenho das tarefas; Verbalizações, perguntas e demonstrações, por parte dos professores; Ensinar estratégias e/ou procedimentos que permitam aos alunos interpretar e/ou relembrar; Ensino motivador, gradual e sistemático; Diálogo professor-aluno; Questionar o aluno (por parte do professor); Proporcionar ajuda ao aluno apenas quando necessário. Relativamente à escolha de estratégias consideradas como eficazes, Witt (1986) referenciado por Reid & Lienemann (2006), estabelece a consideração de alguns fatores como sejam: a aceitação dessas estratégias por parte do próprio professor; a sua eficiência; o tempo e os recursos; a orientação teórica da intervenção e a extemporaneidade (p.57).

Ressalta igualmente a importância do “tamanho da classe/turma” (p.60), a tutoria de pares (63), o ensino cooperativo (p.65), para além de realçar ainda estas estratégias de ensino:

Proporcionar eficientes programas iniciais ao nível da leitura; Identificar problemas específicos de aprendizagem e de comportamento; Delinear intervenções direcionadas a esses problemas, bem como avaliar a eficácia dessas intervenções; Proporcionar adequados serviços, Implementar programas de tutorias; Estabelecer programas de trabalho com o envolvimento ativo dos pais; Estabelecer intervenções nas classes, com professores preparados para trabalhar com a heterogeneidade dos grupos/turmas; Ajudar as escolas a considerar alternativas eficazes à reprovação e à promoção social dos alunos em situação de risco e/ou com baixo rendimento académico e escolar.(p.75).

Adaptando de Swanson, (2000) e de Swanson, Hoskyn & Lee (1999) acrescenta as seguintes estratégias:

Acompanhamento (Preparação ou análise de tarefas para atingir um objetivo. Acompanhamento de pequenas tarefas e/ou incentivar gradualmente. Passo-a-passo. Modelagem); Drill-repetition, Recapitulação, Feedback (Exercícios de treino repetido, usando materiais redundantes. Recapitulação/revisões práticas. Feedback diário e/ou revisões semanais); Antecipar ou preparar respostas (Preparação para a tarefa. Proporcionar informação que prepare o aluno para o debate e/ou exposição dos objetivos de aprendizagem da aula antes da intervenção); Interação verbal professor – aluno (Intervenção verbal estruturada. Acompanhamento das perguntas/resposta.

Incentivo sistemático dos alunos quando são questionados. Diálogo professor – aluno); Ensino individualizado e em pequeno grupo (Ensino prático individual ou em pequeno grupo); Inovação (Utilização de novos materiais. Apresentações ilustradas. Relatos visuais. Utilização de filmes, vídeos, computadores. Na aula anterior o professor deve enfatizar a apresentação dos novos materiais); Atribuições/benefícios para o ensino (O professor deve simplificar as apresentações para resolver os problemas/tarefas com sucesso. O professor deve relembrar o uso de estratégias, etapas e procedimentos); Comprovar sistematicamente (Através de feedback diário e de administração de reforços e retribuições); Mediação de ensino (Utilização de tutoria de pares (*peer tutoring*). Ensino cooperativo. Ensino providenciado pelos pais. Trabalhos de casa); Segmentação (Dividir os objetivos e as competências em pequenas unidades. Segmentar e/ou sintetizar componentes); Programação/organização prévia (Orientar o aluno para verificar o material antes das tarefas de ensino. Orientar o aluno para informações específicas. Proporcionar informação prévia à realização das tarefas. Expor os objetivos antes de começar); Orientação de perguntas/respostas (O professor ensinará o aluno a fazer perguntas. O professor e o aluno estabelecerão diálogos. O professor fará perguntas); Ensino um para um (Atividades relacionadas com a prática individual. Ensino individualizado, regulado à medida do aluno); Controlo da dificuldade da tarefa (Adaptar os materiais ao nível do aluno. Controlar o grau de dificuldade. Proporcionar as ajudas necessárias. Fazer demonstrações simplificadas. Preparar tarefas cujo grau de dificuldade seja sequencial (do mais fácil para o mais difícil); Utilização de tecnologias (Utilizar material multimédia facilitador das apresentações e da receção do feedback. Utilização das TIC); Produção/elaboração (Preparação da informação adicional e de exemplos); Indicação de exemplos (Indicação de exemplos na resolução de problemas. Demonstração de etapas a seguir); Ensino em grupo (Ensino em pequeno grupo, com interações verbais entre os alunos e o professor, de forma recíproca, diretiva e interativa); Uso de suplementos (Trabalhos de casa. Ajuda dos pais no reforço do ensino); Sugestões/pistas/sinais O professor usa estratégias de verbalização dos passos/etapas e dos procedimentos a desenvolver na resolução dos problemas. Relembra o uso de estratégias e/ou métodos/técnicas (p.76).

No quadro das orientações de política educativa definidas no Programa do XXI Governo Constitucional, nas Grandes Opções do Plano 2016-2019 e na Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março, foi criado o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. Este assenta no princípio de que são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, quem está melhor preparado para conceber planos de ação estratégica, pensados ao nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos. O Despacho normativo n.º 1-F/2016 reforça esse objetivo de se alcançarem melhorias face às aprendizagens e no Capítulo III refere medidas de promoção do sucesso educativo (artigo 32.º), nomeadamente apoio ao estudo; coadjuvação em sala de aula; atividades de apoio ao estudo através da consolidação e desenvolvimento das aprendizagens; permutas temporárias de docentes no 1.º ciclo; constituição temporária de grupos de alunos em função das suas necessidades e ou potencialidades, promovendo, num trabalho de articulação entre docentes, a superação das dificuldades e o prosseguimento do trabalho na turma; acompanhamento a alunos que progridam ao 2.º ou 3.º ciclo com menção Insuficiente

ou classificação final inferior a 3 a Português ou a Matemática no ano escolar anterior; implementação de tutorias, visando o acompanhamento com vista à melhoria das aprendizagens e ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos; acolhimento e acompanhamento dos alunos que não têm o português como língua materna; integração dos alunos noutra oferta formativa, mediante parecer do psicólogo escolar e concordância do encarregado de educação.

O recente **Decreto Lei n.º54/2018, de 6 de julho**, com base numa visão humanista e holística, parte da abordagem universal da aprendizagem que se consubstancia numa intervenção multinível com vista à aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (artigo 7º), conducentes ao acesso, à participação e ao sucesso de todos, consoante a necessidade/ o grau de dificuldade de cada aluno. Deste modo, temos três níveis de medidas de intervenção: universais, seletivas e adicionais. Estas medidas poderão ser implementadas em simultâneo, caso se afigure necessário. A definição, para mobilização, das mesmas baseia-se em evidências decorrentes da monitorização/ avaliação sistemática das necessidades pontuais de cada discente. Para essa definição contribui o parecer do aluno, dos pais, de outros técnicos ou clínicos, dos professores da turma, da psicóloga, da professora de educação especial, de todos os que são relevantes para a operacionalização de um percurso de sucesso escolar. Todos estes elementos, mediante um trabalho colaborativo, podem ser convocados para comparecer na Equipa Multidisciplinar, como elementos variáveis a juntar aos permanentes (que dizem respeito à gestão/organização da escola).

No processo de definição das medidas a implementar deve presidir o princípio de personalização “sustentado no planeamento centrado no aluno, de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências. Pretende-se uma avaliação para a aprendizagem, com destaque para as suas vertentes diagnóstica e formativa” (DGE, 2018, p.30).

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão estão, assim, organizadas em três níveis de intervenção: as medidas universais, seletivas e adicionais. As medidas **Universais** de suporte à aprendizagem e à inclusão (artigo 8.º) englobam a diferenciação pedagógica; as acomodações curriculares; o enriquecimento curricular; a promoção do comportamento pró-social e a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

As acomodações curriculares consistem em:

medidas de gestão escolar curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da **diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino**, da **utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação**, da **adaptação de materiais e recursos educativos** e da **remoção de barreiras na organização do espaço**

**e do equipamento**, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno promovendo o sucesso educativo (DGE, 2018, p.13);

Estas medidas universais compreendem as respostas que a escola mobiliza para todos os alunos de forma a promover a participação e a melhoria das aprendizagens, atendendo à individualidade de todos e de cada um dos alunos.

As medidas **Seletivas** de suporte à aprendizagem e à inclusão (artigo 9.º) abrangem os percursos curriculares diferenciados; as adaptações curriculares não significativas; o apoio psicopedagógico; a antecipação e o reforço das aprendizagens e o apoio tutorial.

Com base na alteração recente ao Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, (artigo 2º), as “adaptações curriculares não significativas” são designadas como: “as medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, podendo incluir adaptações ao nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais” (Assembleia da República, Comissão de Educação e Ciência, Grupo de Trabalho da Educação Especial, p.1).

As medidas seletivas são mobilizadas para alunos que evidenciam necessidades de suporte à aprendizagem que não foram supridas pela aplicação de medidas universais, implicando a elaboração de relatório técnico-pedagógico. A monitorização e a avaliação da eficácia destas medidas é realizada pelos responsáveis da sua implementação, conforme o previsto no relatório técnico-pedagógico.

As medidas **Adicionais** de suporte à aprendizagem e à inclusão (artigo 10.º) contemplam a frequência do ano de escolaridade por disciplinas; as adaptações curriculares significativas; o plano individual de transição; o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

As adaptações curriculares significativas são medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal (*Diário da República*, 1.ª Série, nº 129, Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, capítulo I, artigo 2º, alínea c, p.2920).

As medidas adicionais têm como finalidade colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, requerendo recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão, que devem estar de forma

explícita no relatório técnico-pedagógico. A mobilização destas medidas só deve ser efetuada após demonstração fundamentada, no relatório técnico-pedagógico, da insuficiência das medidas universais e seletivas. Os responsáveis pela implementação das mesmas monitorizam e avaliam a sua eficácia. Sempre que sejam propostas adaptações curriculares significativas, que têm impacto nas competências e nas aprendizagens a desenvolver no quadro dos documentos curriculares em vigor, estas implicam a introdução de outras substitutivas, por isso deve ser elaborado um programa educativo individual. Os alunos com as medidas de adaptações curriculares significativas; desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social têm, no centro de apoio à aprendizagem, uma resposta que complementa o trabalho realizado em sala de aula ou noutro contexto educativo. Para os alunos abrangidos pelas medidas adicionais poderão ser mobilizadas, caso se afigure necessário, cumulativamente, medidas dos três níveis apresentados.

Segundo Pereira *et al.* (2018), o novo diploma (DL54/2018), em virtude das mudanças que pretende gerar “na organização da escola”, “na tomada de decisões e na ação educativa”, exige “um entendimento comum a nível concetual e terminológico”. As definições de medidas visam:

Garantir o acesso ao currículo, entendido numa conceção abrangente que incluiu, para além dos conteúdos programáticos, questões referentes à organização do espaço e do tempo, equipamentos, estratégias, atividades, avaliação, entre outros. A promoção de melhores aprendizagens e o desenvolvimento de competências assentam na flexibilidade curricular e ainda no exercício efetivo da autonomia por parte das escolas. Neste sentido é importante dar voz a cada aluno e respeitar os seus interesses e aptidões, por forma a construir percursos curriculares que aumentem os seus níveis de participação e lhes permitam experienciar efetivamente o sucesso educativo e pessoal (DGE, 2018, pp.13-14).

### **1.2.3- Inclusão/Escola Inclusiva**

Indubitavelmente, o grande objetivo do Decreto-Lei 54/2018, para além de abordar e sistematizar as múltiplas hipóteses de intervenção, em função do perfil presente de cada discente, é o da inclusão:

O programa do XXI Governo constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social (*Diário da República*, 1.ª Série, nº 129, Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, p.2918).

Inclusão encarada como atendimento a alunos com necessidades especiais nas escolas das suas residências e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas. Inclusão por forma a que todos os alunos tenham direito a uma educação igual e de qualidade, que todos sejam vistos no seu todo quanto ao seu crescimento e desenvolvimento. Que todos os alunos possam ter direito a uma educação que respeite as suas necessidades e características. Que a todos os alunos seja proporcionada a sua transição para a vida ativa para se incluírem socialmente com a maior autonomia e independência possíveis (Correia, 2011).

Segundo João Costa (2018), falar de educação inclusiva é falar de uma escola que não só abre as portas de entrada a todos como garante à saída algo a que todos têm direito:

um perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e de competências que os torna aptos ao exercício de uma cidadania ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar.

E acrescenta:

Para muitos mais, felizmente, a escola não é só isso, não é o espaço dedicado apenas a alguns, mas sim o local onde todos têm direito a aprender, através de um currículo que leva cada aluno ao limite das suas capacidades. (...) O compromisso com a construção de uma escola inclusiva, uma escola na qual todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados, uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno, é um desígnio nacional e um desafio para o qual estamos TODOS convocados (*Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*, 2018, p.4).

### **1.3 - Identificação do problema e do objetivo central da investigação**

Com este estudo pretende-se sobretudo conhecer, perante as atuais dificuldades de aprendizagem dos alunos, quais as intervenções mais recorrentemente aplicadas, pelos docentes, com vista à participação e à melhoria das aprendizagens, daí, no início, se ter abordado as dificuldades de aprendizagem/perturbações e as intervenções a mobilizar na superação/compensação/atenuação das mesmas, aliando sempre esta atuação a uma escola/educação inclusiva, inserida, na medida do possível, em contextos escolares de salas de aulas de turmas do regular.

Assim, a questão fundamental que se coloca neste estudo é a seguinte: *Como intervir eficazmente, à luz do Decreto-Lei 54/2018 (sem desvincular-se do DL55), junto dos alunos que apresentam mais dificuldades/perturbações no sentido de alcançar-se o sucesso de todos?*

Tal primordial questão faz refletir e levantar umas quantas hipóteses:

a) *A forma como leciono/ apresento os conteúdos é determinante para o sucesso de um aluno?*

*b) O processamento (ajustado ao perfil do aluno) da avaliação é igualmente um fator decisivo para o progresso?*

*c) O trabalho colaborativo entre professor, aluno, pais, profissionais de saúde e outras entidades contribui também fortemente para o sucesso?*

*d) A monitorização contínua do trabalho/ a reflexão e a análise constante do mesmo também permitem uma intervenção mais cabal/profícua?*

*e) A inclusão propicia progresso/sucesso/felicidade/bem-estar?*

## **Parte II- Estudo com professores de todos os níveis**

### **1. MÉTODO**

#### **1.1- PARTICIPANTES**

O universo em estudo é composto por professores de todos os níveis de ensino de Portugal continental. Os questionários foram enviados às direções de todos os agrupamentos/escolas nacionais que, após a minha solicitação, se dignaram (alguns) encaminhar para todos os docentes do seu agrupamento/escola. Estes, de igual forma, responderem livremente, de forma confidencial e anónima.

Ao questionário responderam 858 professores. De entre estes, há questões que não foram preenchidas, especialmente as de cariz mais pessoal e profissional, dificultando, desta forma, a análise, do modo mais rigoroso possível, do mesmo.

A amostra espelha o parecer dos professores, no que diz respeito essencialmente à intervenção face aos alunos que apresentam mais dificuldades/perturbações, dos diversos ciclos de ensino, desde o pré-escolar ao 1º, 2º e 3º ciclos, bem como ao secundário, de todo o continente português. A amostra do pré-escolar é pouco significativa e é compreensível, dado o nível em que se encontram estas crianças, que apenas dispõem de orientações metodológicas por parte do ministério, e não de um currículo, pois pretende-se desenvolver competências, fundamentalmente de ordem pessoal e social, de uma forma mais lúdica, das múltiplas áreas constituintes do nosso cérebro. Os quadros abaixo retratam a caracterização da amostra (idade, género, habilitações académicas, nível de ensino que leciona, tempo de serviço e situação profissional dos participantes).

#### **Grupo I- Dados pessoais e profissionais**

<b>1- Idade</b>	<b>n (Número de professores num total de 843)</b>	<b>%</b>
<b>20 a 29 anos</b>	1	0,1%
<b>30 a 39</b>	43	5,1%
<b>40 a 50</b>	341	40,5%
<b>&gt;50 anos</b>	458	54,3%

Como podemos constatar, os participantes são professores maioritariamente com mais de cinquenta anos- 54,3% (n=458), sendo os restantes sobretudo com idades compreendidas entre os 40 e os 50 anos- 40,5% (n=341). Com 30 a 39 anos de idade apenas temos 5,1% (n=43) e com menos de 30 anos há apenas uma resposta. Este inquérito corrobora a ideia tão em destaque presentemente de um corpo docente envelhecido, existente nas escolas nacionais (DGEEC, 2019). A fim de que a escola portuguesa funcione melhor primeiro deverá haver respeito por quem de direito a ministra: o professor, de forma a que este possa exercer cabalmente o seu determinante papel na vida/progressão de um ser humano. Cabe sobretudo à tutela providenciar melhores condições de trabalho. Em *The Predictable Failure of School Reform*, o psicólogo e educador Seymour Sarason explica a verdade da seguinte afirmação: “Se as escolas não são lugares bons para os professores, não o podem ser para os alunos”:

Quaisquer que sejam os fatores, as variáveis e o ambiente que conduzem ao crescimento, ao desenvolvimento e à autoestima da equipa de trabalho de uma escola, são precisamente aqueles que são cruciais para obter os mesmos resultados com os alunos de uma sala de aula. Centrar-se nos últimos e ignorar ou iludir os primeiros é um convite à desilusão (citado em Correia, 2010, p.184).

2- Género	n (Número de professores num total de 839)	%
Feminino	684	81,5%
Masculino	155	18,5%

A realidade educativa nacional, a partir dos anos 40 da última metade do século XX, já apresentava 73% de mulheres no ensino, aumentando para 88,3% em 1970, para 91,9% em 1976 e para 92,2% em 1984 (Benavente, 1999; Sil, 2002). Perrenoud (1984), citado por Benavente (1999), refere que “em Genebra, o corpo docente é constituído por cerca de 80% de professoras”, facto este que é bastante significativo no atual contexto educativo ocidental, indo também ao encontro da realidade do sistema educativo português (citado em Sil, 2008, p.82). De facto, os valores obtidos no nosso estudo (81,5% (n=684) da amostra é do género feminino) estão de acordo com as mais recentes estatísticas divulgadas pelo Ministério da Educação (DGEEC, 2019).

3- Habilitações Académicas	n (Número de professores num total de 844)	%
Bacharelato	30	3,6%
Licenciatura	535	63,4%
Pós-Graduação	78	9,2%
Especialização	47	5,6%
Mestrado	147	17,4%
Doutoramento	7	0,8%

As habilitações académicas dos docentes têm vindo a aumentar progressivamente, em todos os ciclos de ensino (DGEEC, 2019), e este estudo confirma também este dado: denota-

se um maior investimento, na formação académica, com destaque presentemente para o grau de mestrado- 17,4% (n=147). Em 2000/2001, havia 2335 docentes com mestrado/doutoramento e recentemente (ano letivo 17/18) já eram 11150. Em oposição, o bacharelato está a decrescer (de 10507 no ano letivo 2000/01 para 2593 em 2017/18).

4- Nível de ensino que leciona	n (Número de professores num total de 840)	%
<b>Pré-Escolar</b>	50	6%
<b>1ºCiclo</b>	222	26,4%
<b>2ºCiclo</b>	153	18,2%
<b>3ºCiclo</b>	258	30,7%
<b>Secundário</b>	157	18,7%

Como já supramencionei, os docentes do pré-escolar perfazem uma amostra pouco significativa- 6% (n=50), uma vez que este questionário se direciona para um público-alvo que pressupõe a lecionação de um currículo, o que não acontece nesta etapa mais lúdica e de cariz mais social da vida de uma criança. Como é óbvio, destacam-se o 3ºciclo- 30,7% (n=258), seguido do 1º- 26,4% (n=222), com o maior número de docentes a responder a este inquérito. Certamente estes dois ciclos de ensino sentem mais necessidade de conhecimento de novas medidas/estratégias/metodologias/modalidades de avaliação para alcançar o sucesso dos respetivos discentes. O 2ºciclo compreende menos professores- 18,2% (n=153), visto que engloba apenas dois anos de lecionação, e o secundário- 18,7% (n=157) concentra-se sobretudo no cumprimento do programa com vista à realização dos exames de acesso ao ensino superior.

5- Tempo de Serviço	n (Número de professores num total de 838)	%
<b>0-5 anos</b>	5	0,6%
<b>6-15</b>	78	9,3%
<b>16- 25</b>	316	37,7%
<b>26- 35</b>	322	38,4%
<b>Mais de 35 anos</b>	117	14%

Este item, que se correlaciona com o primeiro do questionário, referente à idade dos inquiridos, reflete, uma vez mais, a atual realidade do corpo docente português, que se encontra envelhecido e a acusar desgaste/até *burnout*, se bem que mais experiente e rico em saberes. 38,4% (n=322) dos docentes apresenta entre 26 a 35 anos de serviço, seguido de 37,7% (n=316) com 16 a 25 anos; apenas 0,6% (n=5) tem de 0 a 5 anos de serviço.

6- Situação Profissional	n (Número de professores num total de 839)	%
<b>Desempregado (a)</b>	0	0%
<b>Contratado (a)</b>	98	11,6%
<b>QZP</b>	115	14%
<b>QA/AE</b>	626	74,4%

Sil (2008), na sua tese de doutoramento, apresentava uma amostra em que em quadro de escola estavam apenas 33,9%; em quadro de zona, 61,6% e como contratados, apenas 4,5%. Presentemente, com os dados alcançados por este inquérito, constatamos que ainda que somemos os QA/QE- 74,4% (n=626) com os QZP- 14% (n=115) o número obtido ainda é inferior à junção dos dois em 2008. Os contratados constituem 11, 6% (n=98) desta amostra. Os dados da DGEEC (2018), relativos ao ano letivo 17/18, apresentam 78,6% de professores do quadro contra 21,4 contratados.

## **1.2- INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS**

Para a elaboração do questionário, para além da reflexão sobre a intervenção/as práticas pedagógicas atuais, dos docentes, mais recorrentes e consideradas mais profícuas perante as Dificuldades de Aprendizagem (DA)/ Dificuldades de Aprendizagem Específica (DAE)/ Perturbações recorreu-se, essencialmente, à adaptação de diversos anexos (5, 6+, 7, 9, 13+) da Direção Geral da Educação ("Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática"(2018), referentes ao artigo 2º do Decreto-lei nº54/2018, de 6 de julho, a medidas de gestão curricular a desenvolver na senda do sucesso de cada aluno, especialmente no âmbito das medidas universais- acomodações curriculares (ambientais, organizacionais, motivacionais, de apresentação de conteúdos e de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação); das medidas seletivas- adaptações curriculares não significativas; e das medidas adicionais- adaptações curriculares significativas. Igualmente se tentou levemente inquirir os docentes sobre a questão fundamental a nível escolar que emerge neste momento- a inclusão de todos os alunos na sala de aula.

Este questionário, introduzido por um pequeno texto de esclarecimento, foi dividido em cinco grupos: I- Dados Pessoais e Profissionais (Idade; Género; Habilitações Académicas; Nível de Ensino; Tempo de Serviço; Situação Profissional); Grupo II- Dificuldades de Aprendizagem/Perturbações; III- Intervenção/Medidas Universais- Acomodações Curriculares; Grupo IV- Intervenção/Medidas Universais, Seletivas e Adicionais; Grupo V- A Inclusão / O Sucesso.

A recolha de dados foi efetuada através de inquérito, utilizando o questionário como instrumento, pois é uma técnica simples de utilizar (Pinto, 1999; Ketele & Roegiers, 1999), que permite ser apresentado a um elevado número de sujeitos num curto período de tempo (Pinto, 1990; Ghiglione & Matalon, 1997). Inicialmente, testei o questionário a seis professores de confiança, conforme sugestão do meu orientador, e efetuei algumas ligeiras, porém pertinentes,

alterações que permitiram agilizar as respostas dos inquiridos. A escala de resposta englobou “sempre”, “muitas vezes”, “algumas vezes”, “raramente” e “nunca”. Para a análise dos resultados recorreu-se a uma análise descritiva em termos de cálculo de frequências e de percentagem de respostas às questões do inquérito.

## **2. RESULTADOS / 3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Uma vez que se iriam abordar intervenções à luz do mais recente decreto de educação inclusiva (54/2018), aliado ao (DL) da autonomia e flexibilização curricular (55/2018), ambos de 6 de julho, senti ser imperioso descortinar, nos tempos de hoje, de forma concreta, quais eram as dificuldades de aprendizagem/perturbações mais diagnosticadas no processo de ensino aprendizagem.

Numa notícia do “Público”, da autoria da jornalista Clara Viana, de 29 de setembro de 2018, é referido que os alunos com necessidades especiais aumentaram 41% em seis anos e que este aumento se deve ao alargamento da escolaridade obrigatória até aos dezoito anos, bem como à inexistência de outras respostas na escola que não a da educação especial:

Um grupo de trabalho criado pelo anterior governo para analisar a educação especial concluiu a este respeito, no que foi apoiado posteriormente por vários especialistas, que muitas “crianças com dificuldades de aprendizagem” não permanentes estavam a ser “encaminhadas para a educação especial”, quando esta devia servir apenas para as crianças com necessidades permanentes. Segundo o presidente da Pró-Inclusão, David Rodrigues, isto acontece porque “as escolas têm muitas dificuldades em encontrar outra resposta para elas que não seja o acompanhamento pela educação especial”.

E David Rodrigues prossegue:

Pela mesma razão (...) também estariam a ser encaminhados para esta resposta os alunos com “comportamentos mais desafiantes”. Esta poderá ser uma das explicações para que o número de rapazes identificados com necessidades especiais tenha sido sempre superior ao das raparigas, acrescentou. No ano letivo passado, os rapazes representavam 62,4% do total de alunos com NEE. (...).

Maria do Carmo Santos (2015), no livro “Problemas de Saúde Mental em Crianças e Adolescentes- Identificar, Avaliar e Intervir”, prefaciado por Daniel Sampaio, regista que segundo os estudos epidemiológicos, a prevalência de perturbações psiquiátricas na população infanto-juvenil é cerca de 20%, e se forem considerados os problemas de saúde mental, que requerem intervenção embora sejam de menor gravidade, a prevalência é ainda maior. E ressalta:

Os problemas emocionais e comportamentais são já considerados a mais frequente das doenças crónicas nos cuidados de saúde primários (Resumo).

Perante a questão do **Grupo II- Dificuldades de Aprendizagem/Perturbações:** “Identifique **três** das dificuldades de aprendizagem/das perturbações abaixo mencionadas com as quais mais tem tido recentemente de efetuar uma intervenção (da mais recorrente para a menos)”, concluí que já houve, como é compreensível, uma alteração relativamente aos estudos anteriormente efetuados. Presentemente, com 68,9% (n=581) de respostas temos a “Concentração/Hiperatividade” e apenas posteriormente surge o “Comportamento/Emocional”, com 53,6% (n=452), seguido da “Escrita”, com 47,4% (n=400):

<i>Dificuldade de aprendizagem /Perturbação</i>	<i>n (Número de professores num total de 843)</i>	<i>%</i>
<b>Leitura</b>	316	37,5%
<b>Escrita</b>	400	47,4%
<b>Cálculo</b>	189	22,4%
<b>Comunicação</b>	164	19,5%
<b>Fala</b>	47	5,6%
<b>Linguagem</b>	108	12,8%
<b>Social</b>	87	10,3%
<b>Concentração/Hiperatividade</b>	581	68,9%
<b>Comportamento/Emocional</b>	452	53,6%
<b>Visão</b>	13	1,5%
<b>Audição</b>	12	1,4%
<b>Motora</b>	36	4,3%
<b>Cognitiva</b>	301	35,7%
<b>Outra (s)</b>	24	2,8%

Sil (2008) já destacava a ideia supramencionada de que se vinha a assistir ao longo das últimas décadas a um aumento significativo do número de alunos considerados como sendo indivíduos com dificuldades de aprendizagem, “enquadráveis no campo da educação especial”, o que podia não ser a situação mais correta para resolver os seus problemas e o desenvolvimento das competências em défice naquela época no âmbito da leitura, na escrita e na matemática (Fletcher et. al. 2007), pois estes alunos inseridos em turmas do ensino regular faziam parte de grupos heterogéneos (Fletcher et. al., 2007; Swanson, Hoskyn & Lee, 1999), que requeriam programas de intervenção específicos (p.78).

A este propósito, Noronha e Sousa (2017) destaca o papel imprescindível atualmente das neurociências:

As neurociências modernas surgem enquanto área da biologia que estuda o sistema nervoso: central e periférico. Nas últimas três décadas têm sofrido uma evolução surpreendente, reflexo das evoluções tecnológicas, tendo vindo a influenciar nos avanços de outras ciências, como a medicina e fisioterapias, a psicologia e a **intervenções** em pessoas com necessidades especiais e finalmente na educação em geral e nos professores em particular. Na educação contemporânea não se pretende apresentar organizações inovadoras de escolas, novos currículos, ou novas metodologias, mas reconstruir os paradigmas educativos, colocar o foco educativo na pessoa do estudante competente, respondendo às suas

idiosincrasias no respeito pelo seu sistema maturacional e motivacional. Resposta que vem da construção do conhecimento do processo de desenvolvimento biológico e fisiológico do ser humano, assim como das suas necessidades enquanto pessoa pensadora e autorregulada, que muda em processo de aprendizagem pela intra e interação com os outros e o ambiente. A formação (inicial e contínua) de educadores/professores, carentes de um processo de mudanças, onde a falta de resposta à pessoa, à sociedade da informação, à inteligência multifocal e à autogestão da mente, encontra respostas nas neurociências. (...) (resumo).

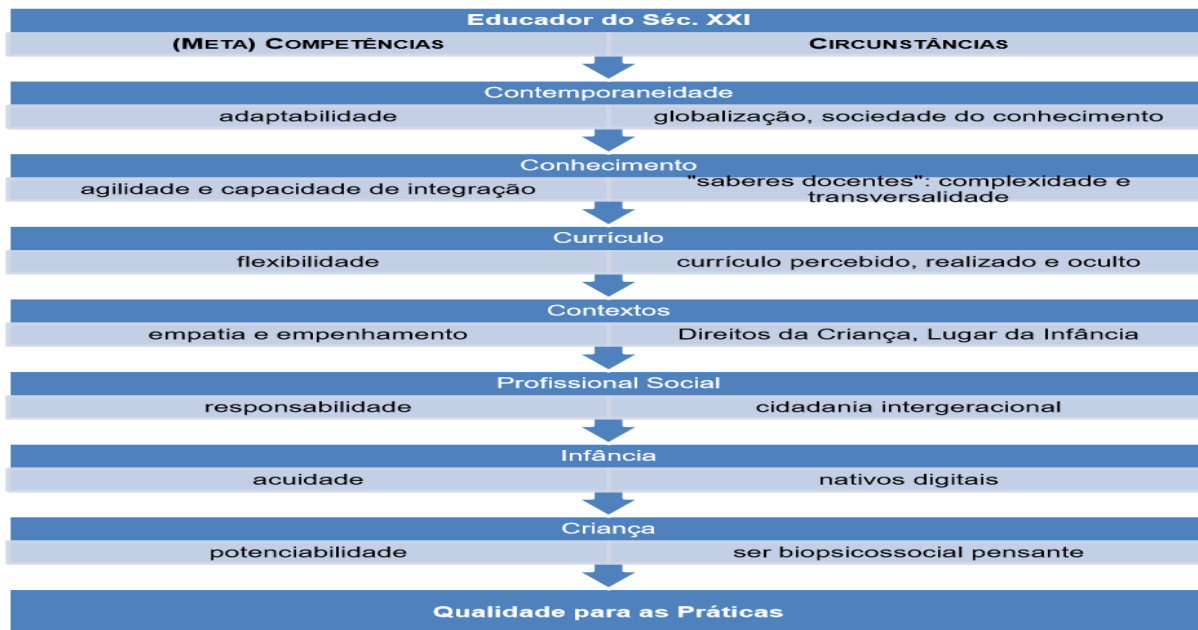
### **Grupo III- Intervenção/ Medidas Universais- Acomodações Curriculares**

Segundo Mateus & Noronha-Sousa (2017), “A humanidade atravessa atualmente aquele que tem sido designado como o paradigma socioepistemológico da Contemporaneidade”, sendo esta caracterizada por uma “sociedade global, tecnológica e do conhecimento, por um quotidiano multicultural, incerto, precário, volátil e instável (Fontainhas, 2008), que cada vez mais requer metacompetências de carreira, como a adaptabilidade e a identidade para lidar eficazmente com a mudança sem perder o sentido de si (Savickas, 2002)” (p.1). E reforçam:

Os(as) professores(as) do séc. XXI necessitam adquirir metacompetências que se afiguram mais dinâmicas, complexas e inovadoras (Teece, 2007) e que ultrapassam o que é tradicional e socialmente expectável para os(as) professores(as). Para além de ensinar e transmitir de forma unidirecional e irrefletida o que Cury (2006a, 2015) e Cortella (2012) designam como conhecimento pronto, os(as) professores(as) devem, na Contemporaneidade, aprender a ser e a pensar com altas habilidades (Bartoszeck, 2013), destacando-se entre essas, a comunicação, a autorregulação comportamental e emocional, aprendendo a conhecer, a conviver, a fazer e a ser (Henneman, 2015). Para lidar com a mudança, a escola contemporânea necessita de **neuroeducadores** (Noronha-Sousa, 2015), isto é, de professores(as) que, com base no conhecimento das funções cerebrais e do neurodesenvolvimento, potenciam pré-aptidões cognitivas, psicomotoras, psicolinguísticas e socioemocionais, previamente concebidas como *readiness skills* (Appleton, Clifton, & Goldberg, 1975). A noção de prontidão surge inclusivamente aliada à promoção contínua do desenvolvimento de carreira dos indivíduos e de competências para lidar com transições ao longo da vida, tais como a exploração, o planeamento e a confiança (Oliveira, Taveira, & Porfeli, 2017) (pp.1-2).

Nesta senda e com base na escola Rogeriana (humanista e social), que privilegia a potencialidade do ser humano e lhe oferece a “liberdade psicológica para este se mover em qualquer direção” (Rogers, 1985, p.79, citado em Mateus & Noronha-Sousa (2017), apresentam um quadro com as metacompetências do/a educador/a do século XXI, inerentes à qualidade das suas práticas:

Meta-competências e circunstâncias do(a) educador(a) do séc. XXI (elaboração própria)



Neste contexto, torna-se premente aludir ao **Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho**, referente à autonomia e à flexibilização curricular, que é indissociável do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho:

O programa do XXI Governo Constitucional assume como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades. A concretização destes propósitos, já inscritos na Lei de Bases do Sistema Educativo (...) tem vindo a ser garantida através de medidas de aplicação universal. Porém, os dados disponíveis mostram que aqueles objetivos não estão, ainda, plenamente atingidos, na medida em que nem todos os alunos veem garantido o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo. Por outro lado, a sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem. Nesta incerteza quanto ao futuro, onde se vislumbra uma miríade de novas oportunidades para o desenvolvimento humano, é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos (*Diário da República*, 1ª série, nº129, p. 2928).

Com base no “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” pretendem-se alcançar as “Aprendizagens Essenciais”, de cada disciplina, que constituem um documento de apoio às decisões curriculares dos professores, em cada escola, potenciadoras da flexibilização, rumo à autonomia (Cosme, 2018, p.19).

Cosme (2018) refere também que:

Ainda que o que mais parece preocupar as professoras e os professores portugueses seja a margem de autonomia que as escolas passam a dispor para gerir o Currículo, os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) e o projeto de Cidadania, é necessário que se compreenda que estas problemáticas não poderão ser dissociadas da necessidade de se repensar o estatuto dos alunos e dos professores no âmbito dos projetos de educação escolar, bem como o estatuto do património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes que constitui a referência do trabalho a promover numa sala de aula (...) (p.8).

Ora, com base na leitura/reflexão/análise/discussão dos resultados obtidos nos inquéritos, no que diz respeito à intervenção no âmbito das medidas universais, tais como a aplicação das acomodações (ambientais, organizacionais, motivacionais, de apresentação e de avaliação), constatamos que estas estão a ser aplicadas na generalidade “Muitas vezes” pelos docentes nacionais, e até já o eram por parte de alguns professores- comprovamos- quando falamos com alguns deles, se bem que de forma quase inconsciente, mas diligente com a causa nobre e preocupante da educação e da aprendizagem em Portugal.

### 1- Localização do aluno com dificuldades na sala de aula

1- Localização do aluno com dificuldades na sala de aula		Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca	Total Respostas
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
1.1-	Senta o aluno perto do professor?	307 (36,9%)	409 (49,1%)	100 (12%)	13 (1,6%)	4 (0,5%)	833 (100%)
1.2-	Senta o aluno junto de um colega modelo?	122 (14,9%)	435 (53%)	218 (26,6%)	35 (4,3%)	10 (1,2%)	820 (100%)
1.3-	Senta o aluno distante de elementos distratores (janelas, portas, ...)?	266 (32,6%)	356 (43,6%)	127 (15,6%)	42 (5,1%)	25 (3,1%)	816 (100%)

Uma prática já comumente aceite, corroborada neste estudo, pelos docentes atuais é a de colocar os alunos com dificuldades **à frente da sala de aula** (49,1% (n=409): *Muitas vezes*; 36,9% (n=307): *Sempre*); **junto de um colega exemplar** (53% (n=435): *Muitas vezes*; 14,9% (n=122): *Sempre*) ou **afastado de elementos distratores** (43,6% (n=356): *Muitas vezes*; 32,6% (n=266): *Sempre*), com o intuito de o concentrar e envolver na matéria em lecionação e, igualmente, de prevenir atitudes desajustadas no decurso de uma aula. Segundo Sil (2008), há um estudo clássico (Adams & Biddle, 1970, citado por Arends, 1995) que salienta a existência de um grupo central de alunos que participava ativamente nas aulas, enquanto que os demais alunos ou não participavam de forma tão entusiasta ou se isolavam, ou então falavam com os colegas:

De facto, os alunos ativos situavam-se num espaço da sala de aula denominado de “zona de ação”, a qual se circunscrevia aos alunos situados nas filas da frente e nas filas do meio, mormente nos espaços mais

ao centro, e que recebiam a maior parte das instruções de ensino, em parte devido à posição do professor, habitualmente à frente e ao centro (Arends, 1995). (...) Também a constatação de que os professores consideram como razão da colocação desses alunos a possibilidade de apoio/acompanhamento dos mesmos (...) corrobora algumas experiências desenvolvidas nesta área (Schwebel & Cherlin, 1972, referenciado por Arends, 1995) que concluíram que a “zona de acção” afetava as taxas de participação dos alunos. Neste sentido, parece que os professores pensam conseguir aumentar a participação e o envolvimento dos alunos com baixo rendimento no processo de ensino-aprendizagem colocando-os mais à frente, mais próximos de si (professor). Em síntese, poderemos dizer que os resultados obtidos corroboram algumas das experiências e estudos realizados, e parecem estar em sintonia com algumas linhas de investigação desenvolvidas no âmbito da colocação dos alunos (Arends, 1995), as quais consideram ser a colocação dos alunos um recurso gerido pelos professores, uma vez que a sua influência na aprendizagem e na própria comunicação e interação professor/aluno, tem importantes efeitos cognitivos e emocionais nos próprios alunos (Arends, op. cit.), afetando os padrões habituais não apenas do processo ensino-aprendizagem, mas também a eficácia da intervenção do professor no ensino dos alunos com baixo rendimento académico (pp. 94-95).

Outro fator que pode significativamente potenciar o sucesso de um ser aprendiz diz respeito ao modo como é efetuada a apresentação do conteúdo, a lecionar, a uma geração já “nativa digital” (Noronha-Sousa, 2018, p.6).

## 2- Apresentação do conteúdo ao aluno

2- Apresentação do conteúdo ao aluno	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca	Total Respostas
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
2.1- Faculta pistas visuais/gráficos?	227 (27,6%)	457 (55,6%)	119 (14,5%)	16 (1,9%)	3 (0,4%)	822 (100%)
2.2- Assegura-se que as orientações são compreendidas?	513 (61,6%)	275 (33%)	44 (5,3%)	1 (0,1%)	0 (0,0%)	833 (100%)
2.3- Faculta o exemplo do produto final?	243 (29,6%)	394 (48%)	162 (19,8%)	18 (2,2%)	3 (0,4%)	820 (100%)
2.4- Faculta esboços escritos/notas orientadoras?	222 (27,1%)	392 (47,9%)	167 (20,4%)	29 (3,5%)	8 (1%)	818 (100%)
2.5- Segmenta apresentações longas?	265 (32,5%)	321 (39,3%)	134 (16,4%)	75 (9,2%)	21 (2,6%)	816 (100%)
2.6- Ensina através de abordagens multissensoriais / manipulativas?	113 (13,8%)	345 (42,2%)	239 (29,3%)	93 (11,4%)	27 (3,3%)	817 (100%)
2.7- Verifica oralmente a compreensão dos pontos-chave?	330 (39,9%)	391 (47,3%)	92 (11,1%)	10 (1,2%)	4 (0,5%)	827 (100%)
2.8- Escreve os pontos-chave no quadro?	277 (34,4%)	362 (45%)	124 (15,4%)	24 (3%)	18 (2,2%)	805 (100%)
2.9- Faculta tempo para responder a perguntas?	485 (59%)	295 (35,9%)	33 (4%)	4 (0,5%)	5 (0,6%)	822 (100%)
2.10- Ensina o vocabulário previamente?	355 (43%)	335 (40,6%)	108 (13,1%)	27 (3,3%)	1 (0,1%)	826 (100%)
2.11- Demonstra / simula conceitos?	284 (34,7%)	438 (53,5%)	79 (9,6%)	15 (1,8%)	3 (0,4%)	819 (100%)
2.12- Associa o conteúdo a aprender sempre que possível a contextos reais de vida?	364 (44,4%)	396 (48,3%)	55 (6,7%)	3 (0,4%)	2 (0,2%)	820 (100%)
2.13- Sempre que possível leciona no exterior/ mundo real?	66 (8,0%)	214 (26,1%)	288 (35,1%)	187 (22,8%)	65 (7,9%)	820 (100%)
2.14- Usa o computador para apoiar/cativar o ensino?	221 (26,9%)	403 (49,1%)	160 (19,5%)	32 (3,9%)	5 (0,6%)	821 (100%)

2.15- Utiliza a música nas suas aulas?	65 (7,9%)	258 (31,5%)	259 (31,6%)	149 (18,2%)	88 (10,7%)	819 (100%)
2.16- Dialoga com o aluno?	549 (66,7%)	243 (29,5%)	26 (3,2%)	4 (0,5%)	1 (0,1%)	823 (100%)
2.17- Tenta aproveitar a área mais forte/ as áreas mais fortes de cada aluno para reforçar a sua autoestima?	439 (53,1%)	330 (39,9%)	50 (6%)	6 (0,7%)	2 (0,2%)	827 (100%)
2.18- Tenta desenvolver as áreas menos fortes?	300 (36,4%)	403 (48,8%)	108 (13,1%)	10 (1,2%)	4 (0,5%)	825 (100%)
2.19- Acredita que qualquer aluno deve e pode evoluir (e tenta esforçar-se, em cada aula, para que isso suceda)?	490 (59,5%)	269 (32,7%)	51 (6,2%)	10 (1,2%)	3 (0,4%)	823 (100%)

Como este grupo, relativo à apresentação do conteúdo ao aluno, ainda apresenta um vasto leque de itens, tentei subdividi-lo, para ser mais fácil analisar e discutir os resultados por temáticas próximas. Assim, num primeiro subgrupo, juntei todo o tipo de **estratégia/metodologia que potenciase concretamente a atenção/concentração com uma apresentação mais interessante, dinâmica e atual de um conteúdo numa aula.**

Noronha-Sousa (2018) advoga:

Repensemos a escola para todos e inclusiva. Contribui-se assim para uma escola que responde aos seus estudantes, respondendo de forma competitiva com a informação da escola paralela levando os docentes a apresentar práticas pedagógicas que, mais do que centradas em resultados, privilegiam os contextos e processos de aprendizagem.

Por exemplo, utilizar metodologias ativas e cativantes, mediante a utilização de **computador - vídeos, filmes/thrillers, revistas e jornais online, livros interessantes digitais, jogos didáticos, teatros, etc** (49,1% (n=403): *Muitas vezes*; 26,9% (n=221): *Sempre*) e de **música** (31,6% (n=259): *Algumas vezes*; 31,5% (n=258): *Muitas vezes*; 7,9% (n=65): *Sempre*); apresentar **abordagens multissensoriais e manipulativas** (42,2% (n=345): *Muitas vezes*; 29,3% (n=239): *Algumas vezes*; 13,8% (n=113): *Sempre*) e **pistas visuais e gráficos** (55,6% (n=457): *Muitas vezes*; 27,6% (n=227): *Sempre*) contribui de forma determinante para a motivação, a empatia, o envolvimento, o empenho e, conseqüentemente, o sucesso do aluno. Estas metodologias, conforme pudemos comprovar na tabela acima, já são aplicadas sobretudo “muitas vezes” pelos docentes nacionais. As neurociências ressaltam o papel do cérebro como órgão que aprende e pensa de forma plástica e, por isso, contínua e ajustada, “sustentando práticas pedagógicas pautadas pela gestão do currículo pelo(a) próprio(a) professor(a) e adequação da sua metodologia de trabalho de acordo com o modo neurológico de aprendizagem da criança (Leuroot & Giedd, 2011; Noronha-Sousa, 2015, citado em Mateus e Noronha-Sousa, 2017).

A propósito do papel da música na Escola Contemporânea, Noronha-Sousa (2018) corrobora esta ideia:

Sendo a música uma das manifestações comunicacionais mais antigas no Homem, parece-nos legítimo transferi-la enquanto conteúdo de aprendizagem para a educação e desenvolvimento humano. No entanto a escola contemporânea, tem vindo a introduzir novas roupagens ao papel educativo da música. Para além do uso terapêutico e de intervenção na resolução de dificuldades, é conhecido o seu efeito no bem-estar e relaxamento quer nos adultos como nas crianças. Música tem sido referenciada, enquanto transmissora, e potenciadora de concentração e focagem atencional, sendo referido na literatura o efeito Mozart, enquanto música com ondas promotoras de efeitos cerebrais que favorecem a memória e a aprendizagem em geral, pela capacidade de aumentar o poder de concentração (resumo).

E acrescenta:

É comum referenciar modelos eficazes de ensino, sendo apontadas como referenciais modelos educativos como o japonês, o finlandês ou o de Reggio Emilia Italiano, ou até o grupo espanhol SEK... muito se tem falado da sociedade perfeita por apresentar os mais elevados índices de felicidade da população como a Dinamarca. Mas não podemos deixar de referenciar que tem em comum, além de valorizar a dimensão humana e humanizante, a importância dada à ludicidade, enraizamento cultural e às atividades musicais, usadas nas suas múltiplas facetas... (p.3).

O “EU profissional” surge de um processo formativo, transportador de metacompetências, traduzindo-se então num educador empático (Rogers, 1985), onde a carreira é encarada como um comprometimento perante si próprio, adquirindo **capacidades para se colocar no lugar do outro**, focando-se na infância mas também na criança, ao planear e desenhar currículos que vão ao encontro dos interesses e necessidades dos grupos, implementando práticas pedagógicas baseadas em ética profissional (Noronha, 2018).

Um outro item fundamental na aprendizagem no qual se baseia este recente decreto-lei 54/2018 prende-se com essa **finalidade humanista e inclusiva da educação**, validada igualmente neste nosso estudo. O professor deve adotar a atitude psicológica adequada para gerar empatia e confiança por parte do aluno no sentido de promover ao máximo a participação e o progresso. Nessa senda, deve revelar compreensão e paciência na lecionação; deve **constatar que as diretrizes emanadas foram compreendidas** (61,6% (n=513): *Sempre*; 33% (n=275): *Muitas vezes*); deve **verificar oralmente a compreensão dos pontos-chave** (47,3% (n=391): *Muitas vezes*; 39,9% (n=330): *Sempre*); deve **facultar esboços escritos/notas orientadoras** (47,9% (n=392): *Muitas vezes*; 27,1% (n=222): *Sempre*); deve **fornecer um exemplo do produto final pretendido** (48% (n=394): *Muitas vezes*; 29,6% (n=243): *Sempre*); deve **segmentar apresentações longas** (39,3% (n=321): *Muitas vezes*; 32,5% (n=265):

*Sempre*), para que sejam compreendidas por todos os singulares discentes de uma turma; deve **ensinar o vocabulário previamente** (43% (n=355): *Sempre*; 40,6% (n=335): *Muitas vezes*); deve **demonstrar/simular conceitos** (53,5% (n=438): *Muitas vezes*; 34,7% (n=284): *Sempre*); deve **registrar os pontos-chave de um conteúdo no quadro** (45% (n=362): *Muitas vezes*; 34,4% (n=277): *Sempre*); deve **facultar tempo suficiente para o aluno apresentar uma resposta** (59% (n=485): *Sempre*; 35,9% (n=295): *Muitas vezes*). Nessa senda, sobleva-se a importância do **diálogo professor-aluno** (66,7% (n=549) dos inquiridos registou *Sempre* e 29,5% (n=243), *Muitas vezes*), fundamental não só para o estabelecer de relações de confiança como de esclarecimento contínuo de conteúdos menos acessíveis. Estudos já realizados corroboram de igual modo os resultados desta investigação no que concerne à relevância do diálogo professor/aluno enquanto interação essencial para o sucesso, conducente à aplicação de intervenções mais ajustadas face aos discentes que apresentam mais dificuldades no processo de ensino aprendizagem (Alber, Heward & Hippler, 1999; Bender, 2002; Bryman, Burstein & Ergul, 2004; Reid & Lienemann (2006), citado em Sil, 2008).

Segundo Noronha-Sousa (2015), a identidade profissional, na pessoa do educador, “enquanto agente de intervenção educativa, único e autêntico,” faz descobrir um “EU profissional” como “resposta ao mundo alargado de interações humanas e sociais”. E a mesma autora (2018) advoga que

Tendo em conta essa visão da criança enquanto pessoa em desenvolvimento subentende-se o desvio da visão escolarizante, mas mais respeitadora dos valores humanistas e onde o adulto respeita a infância, seus ritmos e níveis maturacionais, como há mais de cem anos defendia Maria Montessori, «períodos sensíveis» e a criança, ser único e pessoa idiossincrática (p.2).

A fim de que a lecionação ocorra da melhor forma, não só o aluno deve ter **confiança** no professor como este deve acreditar, por sua vez, **nas potencialidades de cada um dos discentes** (59,5% (n=490) dos inquiridos registou *Sempre* e 32,7% (n=269), *Muitas vezes*), com o propósito de ter o dever de fazê-lo evoluir, **partindo, como meio de cativá-lo, das áreas mais fortes** (53,1% (n=439): *Sempre*; 39,9% (n=330): *Muitas vezes*), **para as menos fortes** (48,8% (n=403): *Muitas vezes*; 36,4% (n=300): *Sempre*), que igualmente deverão ser desenvolvidas à luz da teoria das múltiplas inteligências de Gardner (1995,1999a). O professor deveria ser, segundo Relvas (2009), "Um estimulador de aprendizagem, um verdadeiro "jardineiro" de memórias cognitivas, afetiva e emocional" (citado em Noronha-Sousa, 2018).

Segundo Mateus e Noronha-Sousa (2017), a educação

toma como enfoque a pessoa da criança, sob a influência da psicologia humanista, que centraliza o ser social, de direito, competente e idiossincrático. Este modelo não só tem como alicerce o ser humano, mas

principalmente a “essência da pessoa, do sujeito a quem é permitido usufruir de uma vida plena: aquela que é escolhida pelo organismo total, quando existe liberdade psicológica para este se mover em qualquer direção” (Rogers, 1985: 79).

Destaca-se, ainda, como fator de motivação e de envolvimento do aluno, corroborado também nesta pesquisa, a **associação dos conteúdos a apresentar/a aprender, sempre que possível, a contextos reais de vida** (48,3% (n=396): *Muitas vezes*; 44,4% (n=364): *Sempre*), **assim como a opção, sempre que possível, de lecionação no exterior/mundo real** (26,1% (n=214): *Muitas vezes*; 35,1% (n=288): *Algumas vezes*; 8% (n=66): *Sempre*) não tão frequente este último item devido à dificuldade de concretizar por vezes esta atuação. A *Partnership for the 21st Century Skills* como organização privada norte-americana que visa auxiliar as escolas na preparação dos cidadãos para enfrentar os desafios do século XXI, no respeitante quer à vida pessoal como profissional, apresentou um relatório com elementos que aponta como essenciais para o desenvolvimento de competências próprias para o séc. XXI. No referente ao “Ensinar e Aprender no contexto do séc. XXI”, o relatório sugere que os professores:

tornem os conteúdos a trabalhar relevantes para os alunos; ii) “tragam” o mundo exterior para dentro da sala de aula; iii) levem os alunos para fora da sala de aula; iv) criem oportunidades para que os alunos possam interagir uns com os outros, com outros professores e adultos em experiências de aprendizagem significativas. Desta forma, as aprendizagens tornar-se-ão mais relevantes e significativas, possibilitando um maior envolvimento e motivação dos alunos relativamente à aprendizagem (Sá & Paixão, 2015, p.252).

Com este propósito, foi permitido às escolas, à luz do DL55/2018, de 6 de julho, gerir até 25% ou mais conforme a situação abaixo discriminada:

1 - No âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, e sem prejuízo do disposto nos n.os 3 e 4 do artigo anterior, as escolas podem gerir até 25 %:

- a) Do total da carga horária por ano de escolaridade, no caso das matrizes com organização semanal;
- b) Do total da carga horária das componentes sociocultural e científica previstas para o ciclo de formação, no caso das matrizes com organização por ciclo de formação.

2 - A autonomia curricular concedida às escolas, num intervalo de variação entre 0 % e 25 %, é localmente construída por iniciativa de cada escola.

3 - Pode ser conferida às escolas uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios, como sejam percursos curriculares alternativos, cursos de dupla certificação, nos termos a regulamentar por portaria do membro do Governo responsável pela área da educação. (*Diário da República*, 1ª série, nº129, artigo 12º, p. 2933).

### 3- Testes

3- Testes	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca	Total Respostas
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
3.1- Permite a consulta de apontamentos/notas?	47 (6%)	222 (28,2%)	244 (31%)	154 (19,6%)	120 (15,2%)	787 (100%)
3.2- Usa preferencialmente itens de escolha múltipla?	132 (16,8%)	401 (50,9%)	214 (27,2%)	22 (2,8%)	19 (2,4%)	788 (100%)
3.3- Permite aos alunos responder através de um gravador, se necessário?	30 (3,9%)	47 (6,1%)	81 (10,5%)	238 (30,9%)	374 (48,6%)	770 (100%)
3.4- Utiliza testes curtos em vez de longos?	182 (23,1%)	329 (41,8%)	215 (27,3%)	41 (5,2%)	20 (2,5%)	787 (100%)
3.5- Possibilita a realização de testes orais?	82 (10,4%)	252 (32,1%)	235 (29,9%)	133 (16,9%)	83 (10,6%)	785 (100%)
3.6- Permite aos alunos escrever na folha de teste?	486 (61,9%)	200 (25,5%)	57 (7,3%)	15 (1,9%)	27 (3,4%)	785 (100%)
3.7- Permite tempo extra no teste?	356 (45,4%)	289 (36,8%)	103 (13,1%)	13 (1,7%)	24 (3,1%)	785 (100%)
3.8- Permite a realização do teste num outro local?	116 (15%)	304 (39,4%)	184 (23,8%)	112 (14,5%)	56 (7,3%)	772 (100%)
3.9- Permite a realização do teste num outro horário?	97 (12,4%)	287 (36,7%)	241 (30,8%)	110 (14%)	48 (6,1%)	783 (100%)
3.10- Faculta o teste num outro formato, se necessário?	166 (21,3%)	267 (34,2%)	200 (25,6%)	84 (10,8%)	64 (8,2%)	781 (100%)
3.11- Permite que o aluno responda através de computador?	69 (8,9%)	148 (19,1%)	198 (25,5%)	203 (26,2%)	158 (20,4%)	776 (100%)
3.12- Permite a transcrição do teste?	67 (8,7%)	147 (19,2%)	216 (28,2%)	183 (23,9%)	154 (20,1%)	767 (100%)
3.13- Lê o teste ao aluno, se necessário?	388 (49,7%)	238 (30,55)	98 (12,5%)	32 (4,1%)	25 (3,2%)	781 (100%)
3.14- Utiliza questões mais curtas e mais diretas, caso se afigure necessário?	405 (51,7%)	291 (37,1%)	61 (7,8%)	11 (1,4%)	16 (2%)	784 (100%)
3.15- Assinala as respostas certas, não as erradas?	144 (18,7%)	233 (30,2%)	192 (24,9%)	90 (11,7%)	113 (14,6%)	772 (100%)
3.16- Diversifica a avaliação para não ser assim tão determinante um teste?	375 (47,6%)	299 (38%)	79 (10%)	16 (2%)	18 (2,3%)	787 (100%)

No que diz respeito aos **testes**, as adaptações aplicadas aquando da sua realização devem ajustar-se ao perfil de cada discente, ou seja, às dificuldades de aprendizagem/perturbações evidenciadas pelo mesmo, por forma a amenizá-las e a colocar todos e cada aluno no mesmo patamar de oportunidade de acesso e de sucesso face à aprendizagem. O Júri Nacional de Exames, aquando da realização dos exames nacionais finais e das provas de aferição, vai divulgando, todos os anos, as adaptações a serem realizadas, conforme a dificuldade de aprendizagem/perturbação (pontual) de cada aluno. Esta informação auxiliou na divulgação destas adaptações, que não deverão, contudo, ser gratuitas ou indevidas, uma vez que cada aluno deve desenvolver ao máximo as suas potencialidades.

A diferenciação pedagógica foi sendo aplicada e foi comprovado o seu fator benéfico ao longo dos tempos (Bender, 2002, 2008; Gartin, Murdick & Rhomberg, 2 T006; Gregory & Chapman, 2001; Stanford, 2003; Tomlinson, 1999, citado em Sil, p. 104). Os Decretos-Leis 54/2018 e 55/2018, de 6 de julho, reforçam esta ideia:

No centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Neste pressuposto, o presente decreto-lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-

valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa 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. Isto implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular. (...) Mesmo nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo, cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades (*Diário da República*, 1ª série, nº129, pp. 2918-2919).

Neste estudo, constata-se que, aquando da realização dos testes, são aplicadas de forma menos recorrente, em virtude de espelharem normalmente perfis de alunos mais raros e mais severos, com dificuldades de aprendizagem/perturbações de carácter mais acentuado e persistente, as seguintes acomodações/adaptações:

. “3.1- Permite a consulta de apontamentos/notas?” - apenas 6% (n=47) dos inquiridos registaram *Sempre*, tendo 31% (n=244) indicado *Algumas vezes* e 28,2% (n= 222), *Muitas vezes* (esta estratégia ainda não é muito consensual; é mais recorrente no ensino superior quando os estudantes já têm mais competências para selecionar informação; os docentes têm receio de que os alunos se dispersem).

. “3.3- Permite aos alunos responder através de um gravador, se necessário?” - só 3,9% (n=30) responderam *Sempre*; 6,1% (n=47), *Muitas vezes*; 10,5% (n=81), *Algumas vezes*, contrapondo-se a 30,9% (n=238) de respostas *Raramente* e 48,6% (n=374) de *Nunca*.

. “3.11- Permite que o aluno responda através de computador?” - só 8,9% (n=69) selecionou *Sempre* e 19,1% (n=148), *Muitas vezes*, tendo os restantes parâmetros (*Algumas vezes*, *Raramente* e *Nunca*) apresentado frequências mais elevadas e similares (25,5% (n=198), 26,2% (n= 203) e 20,4% (n=158), respetivamente).

. “3.12- Permite a transcrição do teste?” - apenas 8,7% (n= 67) respondeu *Sempre* e 19,2% (n=147), *Muitas vezes*. Os restantes parâmetros, tal como na questão anterior, traduzem frequências mais elevadas, que oscilam entre vinte e trinta por cento.

Quanto à questão 3.5 (“Possibilita a realização de testes orais?”), 10,4% (n=82) dos inquiridos responderam *Sempre*; 32,1% (n=252), *Muitas vezes*; 29,9% (n=235), *Algumas vezes*, comprovando a frequente aplicação desta acomodação, por parte dos docentes nacionais, em virtude do número considerável de alunos com dislexia existentes nas escolas atuais. Se for diagnosticada precocemente e (se for) efetuada uma intervenção, é visível a evolução e a

aquisição de estratégias de compensação (reeducação para a dislexia). Em Portugal, afeta cerca de 5% das crianças em idade escolar (Portal da dislexia, 2019).

No concernente à questão 3.9 (“Permite a realização do teste num outro horário?”), 12,4% (n=97) dos professores inquiridos respondeu *Sempre*; 36,7% (n=287), *Muitas vezes* e 30,8% (n=241), *Algumas vezes*, não obstante, presentemente, constata-se uma certa prudência na aplicação desta acomodação devido ao facto de alguns alunos, sem dificuldades, no decorrer do ano letivo, pretenderem generalizar esta adaptação, o que requer mais atenção e acuidade por parte do docente.

A diversificação da avaliação está a ser mais aplicada, segundo a nossa pesquisa (47,6% (n=375): *Sempre*; 38% (n=299): *Muitas vezes*), até porque a tão preconizada diferenciação assim o requer, porém ainda se respira uma certa renitência em virtude dos professores se concentrarem no cumprimento do programa, devido à necessidade de realização do exame final nacional, bem como (se concentrarem) no facto de terem de apresentar uma justificação face ao resultado obtido, pelo aluno, no mesmo.

Práticas já comuns enraizadas nas escolas, comprovadas no nosso estudo, são a implementação da escolha múltipla (até para ser semelhante aos exames finais nacionais- 50,9% (n=401): *Muitas vezes*; 16,8% (n=132): *Sempre* e 27,2% (n=214): *Algumas vezes*); a elaboração de testes mais reduzidos (para facilitar a resolução aos alunos que revelam uma certa morosidade no raciocínio- 41,8% (n=329): *Muitas vezes*; 23,1% (n=182): *Sempre* e 27,3% (n=215): *Algumas vezes*); a possibilidade de facultar o teste num outro formato, se necessário (34,2% (n=267): *Muitas vezes*; 21,3% (n=166): *Sempre* e 25,6% (n=200): *Algumas vezes*); a resolução no enunciado do próprio teste (61,9% (n=486): *Sempre*; 25,5% (n=200): *Muitas vezes*); a elaboração de questões mais curtas e diretas (51,7% (n=405): *Sempre*; 37,1% (n=291): *Muitas vezes*); a possibilidade de resolução do teste num outro local (39,4% (n=304): *Muitas vezes*; 15% (n=116): *Sempre* e 23,8% (n=184): *Algumas vezes*); a leitura de teste (49,7% (n=388): *Sempre*; 30,55% (n=238): *Muitas vezes* e 12,5% (n=98): *Algumas vezes*) e a tolerância de tempo (tempo extra para a realização do teste- 45,4% (n=356): *Sempre*; 36,8% (n=289): *Muitas vezes* e 13,1% (n=103): *Algumas vezes*). Os docentes atuais, tal como defendem alguns autores (Bender, 2008; Brown-Chidsey & Steege, 2005, citado em Sil, 2008, p.142), constataam que uma intervenção adequada/específica, mediante uma adaptação de tarefas/avaliação (Swanson, 2000; Swanson, Hoskyn & Lee, 1999, op. cit., p.137), poderá proporcionar a recuperação desses alunos e a obtenção de uma classificação positiva.

Algumas destas acomodações já há muito vêm a ser sugeridas, nomeadamente a importância do tempo dispendido na realização de uma tarefa- quanto maior for o tempo de

envolvimento na mesma maior será a probabilidade de realização (Veenman, Kenter & Post, 2000; Richardson, 1995, citado em Sil, 2008, p.101).

Uma questão neste grupo que carece de maior atenção e que deverá passar a ser mobilizada mais recorrentemente no futuro é a “3.15- Assinala as respostas certas, não as erradas?”- só 18,7% (n=144) o faz *Sempre*; 30,2% (n=233), *Muitas vezes* e 24,9% (n=192), *Algumas vezes*, contrariamente a 11,7% (n=90), que *Raramente* aplica esta acomodação, e a 14,6% (n=113), que *Nunca* a realiza. Esta estratégia prende-se com o lado positivo de encarar a educação, muito preconizado no DL 54/2018, já há muito defendido pela psicologia, de mãos dadas cada vez mais com a educação.

#### 4- Competências organizativas

4- Competências organizativas	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca	Total Respostas
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
4.1- Treina competências organizativas?	192 (23,4%)	468 (57%)	149 (18,1%)	11 (1,3%)	1 (0,1%)	821 (100%)
4.2- Aconselha o aluno a registar as tarefas/os trabalhos de casa?	438 (54,4%)	293 (36,4%)	58 (7,2%)	6 (0,7%)	10 (1,2%)	805 (100%)
4.3- Permite pausas em tarefas longas?	280 (34,3%)	379 (46,4%)	139 (17%)	19 (2,3%)	0 (0%)	817 (100%)
4.4- Sugere métodos de trabalho/estudo?	346 (42,8%)	387 (47,9%)	63 (7,8%)	6 (0,7%)	6 (0,7%)	808 (100%)
4.5- Valoriza a organização do seu caderno/dos seus trabalhos?	419 (51,8%)	288 (35,6%)	79 (9,8%)	12 (1,5%)	11 (1,4%)	809 (100%)

Nas escolas atuais constata-se que este grupo, referente às competências organizativas, ainda necessita de ser trabalhado, se bem que os parâmetros prevalentes, em cada uma das respostas às questões colocadas, tenham sido *Muitas vezes* e *Sempre*. Na questão “4.1- Treina competências organizativas?”, 57% (n=468) dos inquiridos responde *Muitas vezes*; na (questão) “4.2- Aconselha o aluno a registar as tarefas/os trabalhos de casa?”, 54,4% (n=438) regista *Sempre*; na “4.3- Permite pausas em tarefas longas?”, 46,4% (n=379) responde *Muitas vezes*; na “4.4- Sugere métodos de trabalho/estudo?”, 47,9% (n=387) assinala *Muitas vezes* e 42,8% (n=346), *Sempre*; na última questão: “4.5- Valoriza a organização do seu caderno/dos seus trabalhos?”, prevalece o parâmetro *Sempre* com 51,8% (n=419) das respostas dos inquiridos.

Alguns discentes apenas não alcançam sucesso em virtude de não disporem de métodos de trabalho (em consonância com a disciplina/área), de competências de organização, do hábito de registarem notas/tarefas/TPC, necessitando de ser elucidados e exemplificados, para na prática operacionalizarem o aprendido, dado que em casa não dispõem de auxílio nesta matéria. Ainda que os currículos sejam extensos, se se pretende efetivamente alcançar progresso, os professores deverão igualmente capacitar os alunos de competências que facilitem essa concretização. Luís Miranda Correia refere “...quando um aluno não está a progredir de acordo

com os objetivos curriculares do ano que frequenta, o professor não pode “cruzar os braços” ou ficar alheio ao seu problema. E, muito menos, quando o aluno já se afastou significativamente dos objetivos curriculares propostos...” (citado em Rief & Heimburge, 2010). Num mundo contemporâneo, de incessante dinamismo, já espelhado neste estudo no facto dos docentes se depararem sobretudo com alunos com hiperatividade e défice de atenção, é relevante lecionar tempos de 45 minutos e, quando necessário, proporcionar pausas, com outro tipo de atividade/tarefa, mesmo lúdicas, de natureza pedagógica, no sentido de potenciar a atenção/concentração e de rentabilizar o trabalho.

## 5- Comportamento

5- Comportamento	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca	Total Respostas
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
5.1- Utiliza estratégias de autodeterminação?	210 (25,5%)	451 (54,7%)	151 (18,3%)	9 (1,1%)	3 (0,4%)	824 (100%)
5.2- Utiliza regras simples e claras?	564 (67,7%)	250 (30%)	19 (2,3%)	0 (0%)	0 (0%)	833 (100%)
5.3- Implementa um sistema de gestão de comportamento?	268 (32,5%)	366 (44,4%)	150 (18,2%)	33 (4%)	7 (0,8%)	824 (100%)
5.4- Permite saídas/entradas da sala de aula- pequenas pausas?	103 (12,5%)	218 (26,4%)	290 (35,1%)	165 (20%)	50 (6,1%)	826 (100%)
5.5- Utiliza diária ou semanalmente instrumentos para registo do comportamento?	258 (31,3%)	265 (32,1%)	189 (22,9%)	89 (10,8%)	24 (2,9%)	825 (100%)
5.6- Elogia e premeia o aluno perante atitudes adequadas, para incentivar à continuidade destas performances?	537 (64,7%)	252 (30,4%)	35 (4,2%)	3 (0,4%)	3 (0,4%)	830 (100%)
5.7- Considera a intervenção farmacológica profícua na resolução de certas dificuldades comportamentais de alguns alunos?	74 (9%)	249 (30,4%)	324 (39,6%)	123 (15%)	48 (5,9%)	818 (100%)
5.8- Acha que a colaboração do Encarregado de Educação é imprescindível para a apresentação de um comportamento adequado /ajustado por parte de todos os discentes?	653 (78,5%)	144 (17,3%)	30 (3,6%)	5 (0,6%)	0 (0%)	832 (100%)

As exigências atuais no local de trabalho são tantas, bem como- reclamam frequentemente os colegas- a extensão dos programas, que, por exemplo, no que toca às regras da sala de aula, os docentes consideram que não é esse o seu objetivo/ o seu trabalho, no entanto perdem, como já está comprovado cientificamente, imenso tempo a pôr ordem, por vezes, na mesma. Daí que, logo no início de um ano letivo, é premente **estabelecer-se de forma clara regras de convivência para gerar um ambiente mais harmonioso e propício à aprendizagem** até ao final do ano letivo. E comprovamos nesta investigação que os professores o fazem maioritariamente *Sempre* (67,7% (n=564) na questão 5.2 (“Utiliza regras simples e claras?”) e *Muitas vezes* (54,7% (n=451) e 44,4% (n=366), respetivamente) nas questões 5.1 (“Utiliza estratégias de autodeterminação?”) e 5.3 (“Implementa um sistema de gestão de comportamento?”), que poderão, contudo, ser ainda mais implementadas no futuro. No tocante

à questão 5.5 (“Utiliza diária ou semanalmente instrumentos para registo do comportamento?”), comprova-se uma certa frequência na utilização, que oscila entre os parâmetros *Sempre* (31,3% (n=258) e *Muitas vezes* (32,1% (n=265), estranha-se, porém, o *Algumas vezes* (22,9% (n=189) e o *Raramente* (10,8% (n=89) ainda acentuados, que provavelmente poderão representar turmas mais do secundário, que carecerão de menor cuidado a este nível.

Quanto à questão 5.6 (“Elogia e premeia o aluno perante atitudes adequadas, para incentivar à continuidade destas performances?”), 64,7% (n=537) dos inquiridos responde *Sempre*, corroborando estudos já realizados que advogam que o **reforço positivo** aplicado de modo sistemático propicia a obtenção de bons resultados bem como o alcance da continuidade dessas boas atitudes (West & Pennell, 2003; Landrum & Kauffman, 2006; Woolfolk, Huges & Walhup, 2008, citado em Sil, 2008, p.99). Por isso mais relevante do que o número de interações estabelecidas é a qualidade dessas mesmas interações (Alber, Heward & Hippler, 1999; Bender, 2008, citado em Sil, op.cit.).

No concernente à questão 5.4 (“Permite **saídas/entradas da sala de aula- pequenas pausas?**”), as respostas oscilam entre “Muitas vezes” (26,4% (n=218) e “Algumas vezes” (35,1% (n=290), sendo porém conveniente que seja mais aplicado, no futuro, pelos professores, uma vez que as dificuldades de aprendizagem/perturbações mais frequentes atualmente estão relacionadas com a Concentração/Hiperatividade (68,9%) e Comportamental/Emocional (53,6%) e o lado humano/sensível de nos colocarmos na pele do outro, neste caso, em específico, do aluno, poderá ser uma mais valia para alcançarmos a empatia do mesmo perante a nossa compreensão face à sua fragilidade/singularidade. Mateus e Noronha-Sousa (2017) defendem que esta nova escola humanista

reconhece a importância das relações interpessoais positivas e afetuosas para o desenvolvimento dos indivíduos (Marques, 1998). Privilegia ainda as idiosincrasias quer de professores(as) quer de alunos(as) e a componente relacional subjacente ao processo educativo, que cruza necessariamente dimensões objetivas e subjetivas (Mateus, 2012). Nesta ótica, os(as) professores(as) articulam a sua identidade pessoal e a sua identidade profissional, pois continuamente se reconstróem enquanto pessoas e profissionais, a partir da atuação docente (Sousa, 2000). Existe, pois, uma dinâmica mútua entre professores(as) e alunos(as), uma vez que tanto os(as) professores(as) como os(as) alunos(as) se reconstróem nas interações educativas (Mateus, 2012) (p.2).

Relativamente à questão 5.7 (“Considera a intervenção farmacológica profícua na resolução de certas dificuldades comportamentais de alguns alunos?”), os docentes dividem-se e diluem a resposta, revelando, todavia, uma certa adesão a essa intervenção- *Sempre* só respondeu 9% (n=74) dos inquiridos; *Muitas vezes*, 30,4% (n=249); *Algumas vezes*, 39,6%

(n=324); *Raramente*, 15%(n=123) e *Nunca*, 5,9% (n=48). Em 24 de outubro de 2018, a Assembleia da República debateu um projeto de lei para proibir medicação para a hiperatividade antes dos 6 anos, que acabou por ser chumbado. Um relatório de 2015, da Direção Geral de Saúde, com dados referentes a 2014, refere que foram administradas mais de 2 900 doses de metilfenidato a crianças entre os 0 e os 4 anos e mais de 1,2 milhões de doses a crianças entre os 5 e os 9 anos. A perturbação de hiperatividade com défice de atenção tem uma prevalência estimada entre 5% a 7% (*Diário de Notícias*, 24 de outubro de 2018). No questionário realizado comprovamos que é considerada pelos inquiridos como a perturbação mais recorrente atualmente (com quase 70% das respostas). Com base no relatório supracitado ("Saúde Mental 2015"), o PAN (Pessoas, Animais, Natureza) sublinha que persiste uma "percentagem significativa" de crianças naquela faixa etária a tomar medicamentos com a substância ativa metilfenidato, apesar de serem reconhecidas as "dificuldades no diagnóstico" da hiperatividade com défice de atenção, especialmente em crianças em idade pré-escolar, e de haver recomendações internacionais no sentido de não lhes serem prescritos (*Correio da Manhã*, 11 de setembro de 2018).

No que toca à questão 5.8 (“Acha que a colaboração do Encarregado de Educação é imprescindível para a apresentação de um comportamento adequado /ajustado por parte de todos os discentes?”), há um inequívoco *Sempre* de 78,5% (n=653) dos inquiridos. Noronha e Sousa (2018) advoga que “Na nova escola pretendem-se pais enquanto parceiros educativos, membros ativos das equipas educadoras, o que implica desenhar um novo perfil e papel de pais, autores e atores ativos da sua missão de apoiar o projeto do futuro dos seus filhos, desde a sua conceção.” (p.6).

## 6- Aprendizagem cooperativa

6- Aprendizagem cooperativa	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca	Total Respostas
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
6.1- Fomenta a aprendizagem cooperativa na sala de aula?	329 (39,6%)	434 (52,2%)	61 (7,3%)	6 (0,7%)	1 (0,1%)	831 (100%)
6.2- Valoriza este trabalho de pares / de grupo no sentido de desenvolver competências pessoais e sociais?	394 (47,7%)	378 (45,8%)	49 (5,9%)	5 (0,6%)	0 (0%)	826 (100%)
6.3- Utiliza esta estratégia para auxiliar alunos (no referente à autoestima e à avaliação) que apresentam mais dificuldades?	372 (45,1%)	387 (47%)	59 (7,2%)	6 (0,7%)	0 (0%)	824 (100%)

As respostas às questões 6.1 (“Fomenta a aprendizagem cooperativa na sala de aula?”), 6.2 (“Valoriza este trabalho de pares/de grupo no sentido de desenvolver competências pessoais e sociais?”) e 6.3 (“Utiliza esta estratégia para auxiliar alunos (no referente à autoestima e à

avaliação) que apresentam mais dificuldades?”) denotam já uma considerável aplicação no contexto escolar, patente na elevada percentagem dos resultados, que oscilam ligeiramente entre os parâmetros *Muitas vezes* (52,2% (n=434); 45,8% (n=378) e 47% (n=387), respetivamente) e *Sempre* (39,6% (n=329); 47,7% (n=394) e 45,1% (n=372), respetivamente), perfazendo os dois juntos quase o total da percentagem de cada uma das respostas às questões supramencionadas. Li et al. (2016) concebem a qualidade como derivada de oportunidades para o brincar e interagir com adultos(as) e pares, da promoção do desenvolvimento socioemocional e da abertura a crianças provenientes de múltiplos contextos (citado em Mateus e Noronha Sousa, 2017, p.7). Esta aprendizagem cooperativa remete igualmente para a questão rogeriana, humana e social, promotora dessa finalidade inclusiva da educação/escola.

## 7- Trabalho Colaborativo

7- Trabalho Colaborativo		Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca	Total Respostas
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
7.1- Trabalha de forma colaborativa, solicitando ajuda a colegas docentes de outras disciplinas/áreas, a profissionais de saúde ou outras entidades?		246 (29,7%)	383 (46,3%)	171 (20,7%)	26 (3,1%)	2 (0,2%)	828 (100%)
7.2- Já tentou conceber e realizar um DAC com os seus alunos e com os seus colegas de profissão?		80 (10%)	180 (22,4%)	250 (31,1%)	117 (14,6%)	176 (21,9%)	803 (100%)

Quanto à questão 7.1 (“Trabalha de forma colaborativa, solicitando ajuda a colegas docentes de outras disciplinas/áreas, a profissionais de saúde ou outras entidades?”), os docentes responderam *Muitas vezes*- 46,3% (n=383); *Sempre*- 29,7% (n=246) e *Algumas vezes*- 20,7% (n=171), comprovando, por isso, de forma significativa este trabalho atualmente realizado nas escolas, bastante referenciado nos normativos legais vigentes (DL54 e 55/2018, de 6 de julho), bem como na revisão de literatura efetuada:

As comunidades aprendentes surgem em contexto escolar, nos grupos docentes e aquando da construção de conhecimento pedagógico, como primordiais. Algumas medidas urgentes, em assumir na formação de professores, dentro da profissão, a promoção de inovadores modelos de organização profissional e o reforço da imagem, pessoal e geral, dos professores, trabalho e aprendizagem entre pares, bem como do trabalho colaborativo. (Noronha-Sousa, 2017, p.2)

Jalongo e colaboradores (2004) consideram que a qualidade educativa se consubstancia em objetivos e filosofias educativas de referência, em ambientes educativos ricos, em práticas pedagógicas desenvolvimentalmente adequadas e que respondam às necessidades da criança, no respeito pela comunidade, no trabalho colaborativo entre educadores(as) e auxiliares, bem como na implementação de procedimentos que apoiem a avaliação das práticas (citado em Mateus e Noronha-Sousa, 2017, p.7).

No que diz respeito à questão 7.2 (“Já tentou conceber e realizar um DAC com os seus alunos e com os seus colegas de profissão?”), no âmbito da aplicação do DL55/218 (autonomia e flexibilização curricular), de 6 de julho, constatamos que este ainda está em fase de interiorização, uma vez que também é recente, e de aplicação, pois 21,9% (n=176) *Nunca* o efetuaram enquanto que 22,4% (n=180) o conceberam e realizaram *Muitas vezes* e 31,1% (n=250), *Algumas vezes*. Cosme (2018) refere que é com base na questão “Como é que a partir do património curricular de cada disciplina se pode estabelecer uma relação autêntica, significativa e plausível entre tal património e as experiências e desafios culturais, sociais, relacionais e éticos que se espera que os alunos possam viver?”

que deverão ser enquadrados os desafios relacionados com os Domínios da Autonomia Curricular (DAC), os quais nos confrontam com a necessidade de produzir um tipo de planeamento que possa estar na origem de projetos interdisciplinares (...) O que se pretende é que uma tal articulação possa contribuir para ampliar a possibilidade de aprendizagem dos alunos, exponenciar os significados da mesma, otimizar os procedimentos ou rentabilizar o tempo disponível de trabalho, evitando redundâncias curriculares, no momento em que uma dada temática, comum a mais do que uma disciplina, pode ser objeto de trabalho, apenas numa dessas disciplinas (Cosme, 2018, pp.15-16).

## 8- Monitorização do trabalho

8- Monitorização do trabalho	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca	Total Respostas
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
8.1- Utiliza grelhas para registar o trabalho/ as tarefas diárias ou semanais dos alunos, no sentido de avaliar, de refletir e de ajustar continuamente a intervenção com vista à progressão?	372 (44,7%)	317 (38,1%)	115 (13,8%)	25 (3%)	4 (0,5%)	833 (100%)

A monitorização efetuada pelos docentes com base nos trabalhos/nas tarefas realizadas pelos alunos começa a ser significativa- o resultado divide-se entre “Sempre” (44,7% (n=372) e “Muitas Vezes” (38,1% (n=317), essencialmente. A mesma permite não só uma intervenção preventiva, perante alunos que apresentam mais dificuldades (Fuchs & Fuchs, 2005, 2006; Fuchs, Mock, Morgan & Young, 2003; Kratochill, Clements & Kalymon, 2007; Vaughn, Linan-Thompson & Hickman, 2003, citado em Sil, 2008, p.110), como elemento base de resposta à intervenção, ou seja, uma monitorização contínua dos progressos dos alunos (Johnson, Mellard, Fuchs & Mcknight, 2006, citado em Sil, op. cit), como surge associada à monitorização da eficácia do professor (West & Pennell, 2003, citado em Sil, op.cit.). Aliás, a equipa de autoavaliação de cada escola quase naturalmente implica todos (professores, alunos e pais) nessa reflexão e monitorização dos resultados, com vista ao alcance do progresso, de todos. Sil (2008) afirma:

Uma das características essenciais da resposta a qualquer intervenção é a monitorização contínua dos progressos dos alunos (Jonhson, Mellard, Fuchs & McKnight, 2006), associando-se no imediato essa monitorização com a eficácia escolar dos professores (West & Pennell, 2003), ou seja, a monitorização dos desempenhos dos alunos e a sua relação com a avaliação dos seus desempenhos escolares (West & Pennell, op. cit.) poderão proporcionar a superação das dificuldades dos alunos com baixo rendimento, conduzindo à rentabilização académica e escolar desses mesmos alunos, bem como a uma eficiente intervenção por parte dos professores (p.110).

E destaca que esta perceção da importância da monitorização contribui para a eficácia do ensino e para aferição da necessidade de uma intervenção mais intensiva (McMaster & Wagner, 2007, citado em Sil, 2008), bem como para o professor obter um feedback ((Marzano, 2000, 2003; McMaster & Wagner, op. cit., citado em Sil, 2008), imprescindível à maximização do sucesso e do rendimento escolar dos alunos que apresentam mais dificuldades (p. 110). Aprender a ensinar requer a “aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos”, mas também pressupõe um “processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha” (Flores, 2004, citado em Noronha-Sousa, 2017).

## Grupo IV- Intervenção (Medidas Universais, Seletivas e Adicionais)

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca	Total Respostas
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
1- Usa pedagogias diferenciadas na sala de aula? (Medida Universal)	324 (39%)	409 (49,3%)	88 (10,6%)	8 (1%)	1 (0,1%)	830 (100%)
2- Costuma apelar à frequência da biblioteca da escola/ da sala de estudo / CAA? (Medida Universal)	213 (25,8%)	356 (43,2%)	196 (23,8%)	42 (5,1%)	17 (2,1%)	824 (100%)
3- Aulas de Apoio potenciam a aprendizagem? (Medidas Universal e Seletiva)	244 (29,8%)	378 (46,2%)	174 (21,2%)	18 (2,2%)	5 (0,6%)	819 (100%)
4- Considera as adaptações curriculares não significativas verdadeiramente proficuas, especialmente num nível avançado de conhecimentos? (Medida Seletiva)	128 (15,8%)	350 (43,2%)	269 (33,2%)	47 (5,8%)	17 (2,1%)	811 (100%)
5- É a favor da frequência do ano de escolaridade por disciplinas, quando necessário? (Medida Adicional)	207 (25,6%)	301 (37,2%)	224 (27,7%)	49 (6%)	29 (3,6%)	810 (100%)
6- As adaptações curriculares significativas estão ajustadas aos perfis dos seus alunos? (Medida Adicional-Responder apenas se for possível)	132 (20,9%)	262 (41,5%)	202 (32%)	28 (4,4%)	8 (1,3%)	632 (100%)

Quanto à questão 1 (“Usa pedagogias diferenciadas na sala de aula? (Medida Universal)”, as respostas dividem-se entre *Muitas vezes* (49,3% (n=409) e *Sempre* (39% (n=324), o que comprova que há um esforço docente para concretizar tal medida, apesar das condições serem difíceis, pois o número de alunos por turma ainda é muito elevado para um

atendimento personalizado contínuo. Enquadrado neste âmbito e na visão holística da educação, Mateus & Noronha-Sousa (2017) advogam:

A (...) generosa tolerância da busca incessante do Homem multidimensional conectado com o universo, onde o educador contemporâneo deverá focar-se numa pedagogia que privilegie a natureza do ser humano e o pensamento integral/personalizado na busca inconsciente de hominização, idealizado na pessoa e declarado no movimento de Personalização (p.3).

A literatura revista comprova igualmente este facto: pedagogias/instruções diferenciadas potenciam a aprendizagem dos singulares discentes existentes numa turma (Bender, 2002, 2005, 2008; Gartin, Murdick & Rhombert, 2006; Gregory & Chapman, 2001; Stanford, 2003; Tomlinson, 1999; Johnson, Mellard, Fuchs & Mcknight, 2006, citado em Sil, 2008, p.145).

Relativamente à questão 2 (“Costuma apelar à frequência da biblioteca da escola/ da sala de estudo / CAA? (Medida Universal)”)), o parâmetro mais contemplado é *Muitas vezes* (43,2% (n=356), todavia estes espaços deverão ser sempre valorizados e mobilizados, pois constituem mais valias gratuitas de uma escola, conducentes ao sucesso escolar e à inclusão, quer por parte dos alunos quer por parte dos professores (no CAE poderão discutir-se ideias com pares, preparar materiais, repensar estratégias, etc).

No que toca à questão 3 (“Aulas de Apoio potenciam a aprendizagem? (Medidas Universal e Seletiva)”)), 46,2% (n=378) consideram *Muitas vezes* que sim, o que comprova as investigações referentes a este vetor na literatura, que ressaltam a importância dos recursos/ do auxílio proporcionado aos alunos com um menor rendimento, nomeadamente do apoio, para a obtenção de sucesso escolar (Jimerson, 1999, 2001; Swanson, Hoskyn & Lee, 1999; Reid & Lienemann, 2006; Sanetti & Kratochwill, 2005, citado em Sil, 2008, pp.117-118 e p.126). Igualmente é defendido que a existência de “uma programação combinada do ensino de apoio com o ensino regular resultará no aumento do rendimento académico dos alunos com dificuldades ligeiras e moderadas” (Bender, 2008; Kavale, 2000; Klingner & Vaughn, 1999, op. cit., p.127).

No concernente à questão 4 (“Considera as adaptações curriculares não significativas verdadeiramente profícuas, especialmente num nível avançado de conhecimentos? (Medida Seletiva)”)), as respostas dos inquiridos dividem-se entre *Muitas vezes* (43,2% (n=350) e *Algumas vezes* (33,2% (n=269)). Não é, por isso, muito consensual o resultado obtido. Pessoalmente, continuo a considerar a aplicação desta medida num nível já elevado quase sempre como uma etapa de transição para as adaptações curriculares significativas a utilizar

somente em último recurso após todas as outras medidas terem sido aplicadas e não terem suprido os efeitos desejáveis.

Quanto à questão 5 (“É a favor da frequência do ano de escolaridade por disciplinas, quando necessário? (Medida Adicional)”), 37,2% (n=301) regista *Muitas vezes* e os restantes pareceres dividem-se entre *Algumas vezes* (27,7% (n=224) e *Sempre* (25,6% (n=207), o que é compreensível, dado que se trata de uma questão também delicada, muito subjetiva e controversa. Alguns professores dizem que quando um Encarregado de Educação/aluno opta por esta medida acaba por esquecer matéria, às disciplinas que deixou de ter, para o ano seguinte, o que pode ser prejudicial para a sua prestação escolar, principalmente em anos de realização de exames finais nacionais, caso não seja acautelada esta situação.

No que diz respeito à 6ª e última questão (“As adaptações curriculares significativas estão ajustadas aos perfis dos seus alunos? (Medida Adicional- Responder apenas se for possível)”), que só alguns docentes vivenciarão nas suas Escolas, conclui-se que os pareceres se dividem entre *Muitas vezes* (41,5% (n=262) e *Algumas vezes* (32% (n=202), sobretudo. A inexistência de créditos nas escolas implica a falta de recursos, o que condiciona o sucesso e a inclusão, tanto quanto seria desejável, para qualquer discente com acentuadas e persistentes dificuldades.

## Grupo V- A Inclusão/ O Sucesso

		Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca	Total Respostas
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
1- É a favor da inclusão de todos os alunos (ou de quase todos, se possível, exceto os que apresentam dificuldades muito severas-multideficiências) numa turma?		303 (36,4%)	267 (32,1%)	212 (25,5%)	41 (4,9%)	9 (1,1%)	832 (100%)
2- Aplica o DL 54/2018, no que diz respeito às medidas a aplicar, em função dos diversos perfis de alunos, a todos os alunos da turma / Escola, consoante necessitem?		385 (47,1%)	333 (40,7%)	85 (10,4%)	14 (1,7%)	1 (0,1%)	818 (100%)
3- Mostra-se favorável a turmas do mesmo nível/ homogêneas?		174 (21,5%)	267 (32,9%)	219 (27%)	96 (11,8%)	55 (6,8%)	811 (100%)
4- Tenta ser criativo profissionalmente e despoletar criatividade / originalidade nos alunos?		412 (49,8%)	342 (41,4%)	68 (8,2%)	5 (0,6%)	0 (0%)	827 (100%)
5- Tenta frequentar ações (nomeadamente de curta duração) para além da formação necessária à sua progressão?		403 (48,6%)	293 (35,3%)	106 (12,8%)	17 (2,1%)	10 (1,2%)	829 (100%)
6- Para si, qual o interveniente escolar a ser mais trabalhado futuramente para alcançarmos a inclusão e o sucesso de todos os alunos?	6.1- o <b>aluno</b> (absentismo; falta de empenhamento; desinteresse escolar, ...);	397 (47,5%)					835 (100%)
	6.2- os <b>pais</b> (falta de colaboração; superproteção, ...);	358 (42,9%)					
	6.3- a profissionalidade/ o profissionalismo do <b>professor</b> .	80 (9,6%)					

Relativamente à questão 1 deste grupo (“É a favor da inclusão de todos os alunos (ou de quase todos, se possível, exceto os que apresentam dificuldades muito severas-multideficiências) numa turma?”), 36,4% (n=303) registam *Sempre* e 32,1% (n=267), *Muitas vezes*; todavia para nos fazer refletir ainda mais 25,5% (n=212) respondem *Algumas vezes* enquanto que 4,9% (n=41), *Raramente* e 1,1% (n=9), *Nunca*. Consta-se efetivamente ainda uma certa relutância no que diz respeito à inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem/perturbações numa turma. Os docentes atuais representam maioritariamente uma faixa etária muito avançada; estão imersos em burocracia e em excesso de trabalho, com turmas com um elevado número de alunos idiossincráticos... tudo isto condiciona a resposta de um docente perante tal questão e fá-lo ficar renitente e apreensivo a este respeito... descurando o fator humano e de inclusão...Sil (2008) refere o seguinte quanto a esta temática:

Com efeito, no contexto da sala de aula regular, com a utilização de um currículo normal, alguns professores são capazes de ensinar alguns alunos com necessidades específicas, embora nada indique que todos os professores sejam capazes de ensinar efetivamente todos os alunos (Kauffman, Landrum, Mock, Sayeski & Sayeski, 2007), apesar de serem muito bons a ensinar alunos sem problemas, e considerarem que “a sala de aula regular é melhor para se aprender aquilo que a maioria dos alunos tem que aprender” (Zigmond, 2003, citada por Kauffman, Landrum, Mock, Sayeski & Sayeski, op. cit., p. 158), sendo esperado que os professores possuam as necessárias competências para lidar com tarefas múltiplas e diversificadas, de modo a dar adequadas respostas às necessidades e às especificidades que, simultaneamente, todos os alunos inseridos na classe/turma regular apresentam (p.154).

E nas escolas sente-se efetivamente tal realidade: há colegas docentes com muita formação académica mas relutantes, no que toca a ensinar, a inserir alunos com muitas/certas dificuldades numa turma... Parecem estar programados apenas para os alunos que brilham no momento do Exame Nacional... Parecem não querer descer... não querer ver... não querer ser... pois estes podiam ser seus filhos... Mas não nos compreendem...! E tal realidade provoca um certo burburinho interior em nós... Tanto estudo... Tanta visão... Tanta leitura... Tanto enriquecimento humano e cultural... E ainda não atingiram o âmago da questão! O que é ser Professor!! Carvalho & Peixoto (2000) referem, a este nível, o seguinte: “É urgente, é imperativo que se abalem e anulem os modelos de exclusão; cortar amarras e mergulhar na imensa aventura da humanidade” (p. 25).

Quanto à questão 2 (“Aplica o DL 54/2018, no que diz respeito às medidas a aplicar, em função dos diversos perfis de alunos, a todos os alunos da turma/Escola, consoante necessitem?”), prevalece o *Sempre* (47,1% (n=385), seguido de *Muitas vezes* (40,7% (n=333), o que será ótimo se assim ocorrer. Na prática, ainda não sinto realmente esta vivência/esta

performance, já por nós anteriormente muito referenciada: TODOS os alunos, equitativamente, à luz dos Decretos-Leis 54 e 55 de 2018 de 6 de julho, têm direito a medidas, em função do seu perfil pontual, para alcançar o sucesso e a inclusão escolar e social. Não obstante, Correia (2010), adverte/esclarece que o conceito de Escola Contemporânea (Escola para Todos), que diz respeito à educação para todos, não corresponde ao conceito de Escola Inclusiva, que diz respeito à educação inclusiva, que assenta na formulação de respostas educativas eficazes para alunos com Necessidades Especiais nas escolas regulares e, para fazer entender o seu ponto de vista, alude a um comentário de Hegarty (2006):

Não deve ser esquecido que a educação para todos é uma política educacional fundamental a nível nacional e global. É um palco para desenvolver esforços na reforma educacional e para aplicar fundos que proporcionem o seu desenvolvimento. É nossa missão assegurar que a educação inclusiva é reconhecida como parte da agenda da educação para todos. Assim os interesses educacionais das crianças com “perturbações” e dificuldades de aprendizagem são contemplados nos progressos da educação para todos. (p.73) (citado em Correia, 2010, p.14).

No que se refere à questão 3 (“Mostra-se favorável a turmas do mesmo nível/homogêneas?”), 32, 9% (n=267) responde *Muitas vezes*; 27% (n=219), *Algumas vezes* e 21,5% (n=174), *Sempre*. Ainda há uma visão repartida quanto a esta questão. Pelos diálogos que fui estabelecendo com alguns colegas cheguei à conclusão de que estes não eram muito apologistas deste tipo de turmas (que para nós seriam preferíveis por possibilitarem estratégias/metodologias de trabalho mais aproximadas) pelo facto de nas turmas heterogêneas os alunos com maior rendimento contagiarem aqueles que evidenciavam mais dificuldades, pela aprendizagem cooperativa: estes últimos começavam a utilizar as práticas visualizadas nos primeiros para igualmente obterem sucesso.

No que diz respeito à questão 4 (“Tenta ser criativo profissionalmente e despoletar criatividade/originalidade nos alunos?”), quase metade responde *Sempre* (49,8% (n=412) e 41,4% (n=342), *Muitas vezes*. Mateus e Noronha-Sousa (2017) advogam a este nível:

Esta complexidade de pensamento deverá, nomeadamente, pautar o conhecimento estruturante dos profissionais de educação. A sua formação, o seu desempenho profissional e as suas práticas devem sustentar-se na confluência entre “ecos de ciências” (Mateus & Noronha-Sousa, 2016b) diferentes, mas complementares: a filosofia, a sociologia, a psicologia e as neurociências. A filosofia destaca a importância de passar de um conhecimento pronto para um conhecimento em permanente construção, refletido, experimentado, crítico e investigador, contribuindo para práticas pedagógicas refletidas, **inovadoras, criativas**, em permanente atualização, que adquirem qualidade a partir do ato educativo enquanto ato intencional (Couto, 2005) (p. 4).

E prosseguem:

Para práticas pedagógicas de qualidade, o currículo deve permitir articular componentes cognitivas e sociais, bem como respeitar e potenciar a **autenticidade e a criatividade** da criança num lugar de infância (Vasconcelos, 1997). Ou seja, deve privilegiar-se um currículo emergente, adaptado às necessidades e aos interesses das crianças, partindo do currículo explícito para o currículo implícito, refletido, crítico e enriquecedor da aprendizagem (Silva, 2000). O currículo emergente traduz, pois, uma profissionalidade centrada no desenvolvimento holístico da criança, nas suas idiossincrasias e nos seus contextos de vida (Korthagen, 2009), tratando-se de um processo contínuo, reexaminado, experimentado e remodelado (Dahlberg, Moss, & Pence, 2003) (p.7).

Com a diversidade terminológica do conceito de qualidade, aferimo-la desejável para as práticas, resultantes da docência/escola ou da educação contemporânea do séc. XXI, onde a perspectiva de carácter qualitativo assume supremacia ao conceito associado à produtividade, vertida em resultados da versão de qualidade associada a valores quantitativos. Esta valoração qualitativa preconizada pela mudança é tida como recurso na contemporaneidade, implica práticas educativas de qualidade para uma infância de crianças nativos digitais, da sociedade do conhecimento, num mundo global, que por isso, requer “uma **educação inovadora, inédita** em que cada docente é ator e autor da sua prática educativa e cada criança é atora e autora da sua própria vida” (Mateus & Noronha-Sousa, 2016b, p. 11) (p.8).

No concernente à questão 5 (“Tenta frequentar ações (nomeadamente de curta duração) para além da formação necessária à sua progressão?”), 48,6% (n=403) regista *Sempre*, seguido de 35,3% (n=293) de *Muitas vezes*. Mateus & Noronha-Sousa (2017) referem que a contemporaneidade nos coloca a nós professores desafios:

Não só os(as) profissionais de Educação necessitam aceitar e lidar com a mudança sem perder a sua identidade enquanto professores(as) (Gimeno, 2005), como também é esperado que eduquem os cidadãos para a mudança. Assim, os(as) professores(as) devem basear-se na reflexão e pensar as suas práticas (Freire, 2002), contribuindo para a educação de cidadãos pensantes, capazes de se adaptar a transições sem perder a sua integridade e responsabilidade social. Trata-se de uma tarefa hercúlea que não se coaduna com uma postura passiva, isolada e arcaica dos(as) professores(as), mas antes com uma predisposição para a agência, a curiosidade, a colaboração e a **aprendizagem ao longo da vida**, valorizando “a formação de profissionais para assumir uma escola como resposta a um novo paradigma educacional e suas múltiplas dimensões na construção de um cidadão completo e competente” (Noronha-Sousa, 2014, p. 3) (p.1). (...) a qualidade na prática pedagógica resulta de um constructo cimentado num referencial teórico aglutinador dos já mencionados ecos de outras ciências. Os aportes destas ciências para a educação revelam-se recursos essenciais à qualidade na prática, tanto durante a formação inicial – estágio/practicum – como na atividade profissional durante a **formação contínua** (p.6).

Quanto à sexta e última questão (“Para si, qual o interveniente escolar a ser mais trabalhado futuramente para alcançarmos a inclusão e o sucesso de todos os alunos?”), o item

mais registado é o 6.1- o aluno (absentismo; falta de empenhamento; desinteresse escolar; ...) com 47,5% (n=397), podendo ser considerada, por alguns, tendenciosa a resposta, pelo facto dos inquiridos serem professores... contudo, atualmente, sente-se muita entrega por parte da maioria dos docentes, nem sempre valorizada ou compreendida quer por parte de alguns alunos quer por parte de alguns Encarregados de Educação. Normalmente, os motivos pelos quais consideram ser o aluno o elemento a ser mais trabalhado futuramente prendem-se com questões de ordem ambiental, familiar, daí a proximidade de resultados obtidos neste inquérito entre os filhos e os pais, uma vez que 42,9% (n=358) consideram que deverão ser “os pais” (falta de colaboração; superproteção, ...) a terem mais formação/esclarecimento, neste âmbito, para alcançarmos, juntos, o almejado sucesso do seu educando. A Escola deve, no entanto, primar pela abertura e pela humildade, sabendo acolher e ouvir filhos e pais, para, em conjunto, chegarmos a bom porto. Para concluir esta ideia, transcrevo esta afirmação de Noronha e Sousa (2018):

Na nova escola pretendem-se pais enquanto parceiros educativos, membros ativos das equipas educadoras, o que implica desenhar um novo perfil e papel de pais, autores e atores ativos da sua missão de apoiar o projeto do futuro dos seus filhos, desde a sua conceção (p.6).

A opção 6.3- “a profissionalidade/ o profissionalismo do professor” apresenta o número mais reduzido de registo: 9,6% (n=80), se bem que seja discutível, pois foram estes, os professores, os inquiridos... se fossem os alunos ou os pais o resultado certamente seria diferente... Esforçando-nos, porém, para sermos imparciais, como analistas deste inquérito, constatamos que estes professores certamente consideram que estão a dar o mais que podem para atingir o sucesso dos seus educandos, tentando ser profissionais competentes e atualizados, num mundo moderno em constante mudança. Para fazer mais e melhor, para além de nos apetrecharmos profissional e humanamente, nós, os professores, deveremos acreditar em nós, no nosso potencial enquanto docentes, tendo simultaneamente a noção da nossa responsabilidade na formação de um ser humano em construção, visto que “Somente indivíduos capazes e que acreditem em si próprios poderão ser ideários de sucesso” (Noronha-Sousa, 2018):

A escola é um contexto formal de educação que deverá assumir a missão de construtor do homem do futuro. Para tal, é fundamental construir pontes com a família e a comunidade educativa culturalmente envolvida e emocionalmente participativa. O conceito de comunidade aprendente apresenta-se útil enquanto grupo que de modo colaborativo concebe um Projeto educativo de Escola de futuro, otimiza o currículo e reforça a qualidade das práticas docentes (p.1).

## CONCLUSÕES

Pensando que o ato de educador, desafia permanentemente o educador do século XXI, colocando-o sob a proposta paradigmática de que educar hoje é cuidar, educar e intervir, todos os recursos educativos são usados nesta visão genérica da educação contemporânea que aposta fundamentalmente na pessoa. (Noronha-Sousa, 2018, pp. 2-3)

E ainda que associemos de imediato esta frase ao Pré-Escolar, verificamos, como qualquer professor atento que deambule por uma Escola Secundária, que é esta presentemente a primeira missão de qualquer professor. Até porque para motivar um aluno, para que ele esteja concentrado numa aula e se prepare para um teste ou para o exame final nacional inicialmente terá de começar por “cuidar” desse aluno, de provocar “empatia” (Rogers, 1985), para que tudo o mais se processe. Noronha-Sousa (2018), com base em Tough (2013), defende que “o fator essencial para o futuro das crianças é a formação do seu caráter e não as competências cognitivas.” (p.5). O Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, preconiza, nesse sentido, igualmente, a “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania”, visando o “desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural, através da componente de Cidadania e Desenvolvimento” (*Diário da República*, 1ªSérie, nº129, p.2930).

De seguida, e não menos importante, temos de ter a real noção de que na contemporaneidade estamos perante “nativos digitais” (Noronha-Sousa, 2017), numa sociedade de rápidas transformações sociais, de grandes avanços científicos e tecnológicos, de globalização económica e cultural, de assimetrias e de conflitos, de crise socioeconómica generalizada, de graves problemas ambientais (Sá & Paixão, 2015) e principalmente a Escola, como formadora de um ser humano, deverá adequar-se a estes contextos e preparar para o futuro. Assim, atendendo também a todos estes fatores, foi publicado o Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, que reivindica uma Escola Inclusiva de Sucesso para Todos, partindo do Desenho Universal de Aprendizagem, para tornar a aprendizagem equitativa no acesso, na participação e no progresso, e de uma Abordagem Multinível (abrangendo medidas universais, de cariz mais leve; medidas seletivas, caso as anteriores não supram as reais necessidades dos alunos, e medidas adicionais, de natureza mais grave e persistente, apenas aplicadas em último recurso), que atenda às “potencialidades, expectativas e necessidades” de todos e de cada aluno, requerendo, em simultâneo, uma corresponsabilização de todos os intervenientes no processo

de ensino aprendizagem, mediante um trabalho colaborativo intra e extraescola (equipas multidisciplinares, pais, docentes, profissionais/técnicos de saúde, autarquias, etc), bem como uma intervenção precoce, aliada a uma monitorização constante da mesma, com vista à aplicação da mais ajustada/adequada intervenção, “levando todos e cada um ao limite das suas capacidades” (*Diário da República*, 1ª Série, nº129, p.2919). Com esse intento deseja-se que o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória seja alcançado por todos, a partir das Aprendizagens Essenciais das várias disciplinas, criando, com base no supracitado DL nº55/2018 (sobre autonomia e flexibilidade curricular), sempre que necessário, um currículo/percursos diferenciado/s, que aposte(m) na diversidade de estratégias/ metodologias, com vista ao sucesso pessoal e profissional de todos os discentes. Assim,

Os(as) professores(as) do séc. XXI necessitam adquirir metacompetências que se afiguram mais dinâmicas, complexas e inovadoras (Teece, 2007) e que ultrapassam o que é tradicional e socialmente expectável para os(as) professores(as) (Mateus & Noronha-Sousa, 2017, p.1)

Na contemporaneidade, a qualidade dessa prática pedagógica resulta de um construto teórico alicerçado continuamente em múltiplas e complementares ciências, desde a filosofia, a sociologia, a psicologia; no geral, as neurociências (Vázquez-Justo, 2012, 2014) (e a neuroeducação (Noronha-Sousa, 2018), que possibilitam, estas últimas sobretudo, a compreensão dos processos neurológicos da criança e subseqüentemente a aplicação posterior de meios mais eficazes de participação e de aprendizagem.

Indestrinçável deste auxílio, deve, no contexto educativo atual, privilegiar-se a inovação, para motivar/cativar o aluno, através da utilização de novas tecnologias, bem como da música, do cinema, do teatro, da dança, do desporto, da associação a contextos reais da vida:

A criança de hoje, homem do amanhã, apresenta-se-nos desde muito cedo com competências estruturantes de homem de futuro, enquanto pessoa capaz de edificar pensamento divergente e transformador dos modelos de operar... ao adulto compete enquanto referência e modelo, potenciar as capacidades inatas, promovendo espaços e tempos de criatividade, já que o seu papel é fundamental para construir pessoas que tendam a favorecer a inovação e apresentam-se como diferenciadores e construtores de «acrescentar valor» (Noronha-Sousa, 2018, p.2).

Na senda de Gardner (1995/1999a), devemos desenvolver as “múltiplas inteligências” presentes em cada ser aprendente, cativando cada aluno através da(s) área(s) mais forte(s), mas fazendo-o, em simultâneo, desenvolver as (áreas) menos fortes, levando, deste modo, à maximização do seu potencial (Correia, 2010). A teoria das múltiplas inteligências de Gardner,

contrariamente ao tradicional conceito unitário de inteligência (QI), preconiza que as pessoas detêm nove tipos de inteligências: Musical, Corporal-Cinestésica, Lógico-Matemática, Linguística, Espacial, Interpessoal, Intrapessoal, Naturalística e Existencialista, que deverão ser desenvolvidas, para a implementação de uma Educação Inclusiva, que parte do pressuposto de que alunos diferentes aprendem de formas diferentes, numa escola mais democrática e humana (Almeida *et al.*, 2017).

A par destas formas atuais, inovadoras, dinâmicas e mais lúdicas de apresentar conteúdos e de potenciar empatia, ressalta-se a necessidade constante de monitorização da intervenção aplicada no sentido de alcançar-se o sucesso: “os(as) professores(as) devem basear-se na reflexão e pensar as suas práticas (Freire, 2002), contribuindo para a educação de cidadãos pensantes, capazes de se adaptar a transições sem perder a sua integridade e responsabilidade social” (citado em Mateus & Noronha-Sousa, 2017, p.1).

Para além da centralização na pessoa, na flexibilização do currículo e na inovação de estratégias/ metodologias/ pedagogias/ didáticas/ práticas educativas, aquando da avaliação da aprendizagem de um discente, os docentes deverão, indo ao encontro da idiosincrasia do aluno e com base na informação de várias ciências com foco nas neurociências/na neuroeducação, diversificar as modalidades e os instrumentos de avaliação do mesmo, para gerar equidade em todo o processo de ensino aprendizagem, conducente ao sucesso. Anualmente, o Guia do Júri Nacional de Provas e Exames/Provas de Aferição, reforça essas adaptações a aplicar no momento de realização do processo de avaliação externa conforme a necessidade do aluno, a saber: utilização de instrumentos de apoio à aplicação de critérios de classificação de provas, nos casos de dislexia – Ficha A; Tempo suplementar para realização da prova; Provas ou exames a nível de escola; Acompanhamento por um docente; Leitura orientada dos enunciados; Ditar as respostas a um docente; Transcrição de respostas por um docente; Auxílio no manuseamento do material autorizado, etc.

Não obstante, segundo Ribeiro (1989), “a inovação e o progresso contínuo de qualquer sistema educativo não se conseguem sem o correspondente esforço da qualificação dos seus agentes educativos e, em particular, dos professores” (p.3) (citado em Carvalho & Peixoto, 2000, p.100-101). E Carvalho & Peixoto reforçam:

A formação dos professores é fundamental para uma verdadeira educação inclusiva. Formação inicial, contínua e especializada não só dos professores que especializam o seu trabalho na *educação* especial, mas também de todos os docentes (p.104).

Falar-se de formação contínua de um professor requer falar presentemente também de trabalho colaborativo entre docentes. Hargreaves (1998) refere que poderá falar-se de “cooperação” sempre que os docentes “beneficiam do apoio dos seus pares, da capacidade de reflexão acrescida, do alargamento e diversificação das respostas que se produzem de forma colegial e do processo de afirmação socioprofissional que uma tal cultura potencia (citado em Cosme, 2018, p.103). Esta cooperação deverá estender-se aos pais, aos profissionais/técnicos de saúde, aos elementos das autarquias, etc.

Sil (2004) refere que “O sucesso ou o insucesso do aluno é muitas vezes o resultado de vários fatores nem sempre controlados ou totalmente conhecidos e identificados, cabendo ao professor um papel central em todo este complexo processo educacional (p.102). De acordo com o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), a interação sujeito/mundo apresenta um conjunto de quatro complexos meios ecológicos: Microsistema (família nuclear e alargada), Mesossistema (assistentes sociais, educadores, profissionais/técnicos saúde, padrões, amigos, vizinhos, locais recreativos e educação religiosa), Exossistema (líderes económicos, políticos, diretores de hospitais, investigadores), Macrosistema (avanços da medicina, líderes de grandes movimentos sociais, organizações de defesa do consumidor, reformas do sistema de saúde, etc) (Carvalho & Peixoto, 2000, p.74), daí ser relevante escutar muito atentamente todos os intervenientes do processo de ensino aprendizagem, especialmente a família e o aluno, para que se alcance a parentalidade positiva, tão preconizada por Noronha-Sousa (2018): “Na defesa da parentalidade positiva apresenta-se, como um primeiro objetivo enquanto educadores de primeira linha, a preocupação de procurar uma forma de educar que promova a realização pessoal e o bem-estar físico e psíquico, sendo a evidência de desenhar o futuro, construído com cada palavra, escolha e ato de amor no dia a dia da vida de cada família” (p.5).

Em suma, o grande trunfo/ a intervenção mais eficaz é sempre o amor: segundo Freire (citado em Carvalho & Peixoto, p.119), “A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem, não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora...”. O dialogar, o escutar, o cuidar, o envolver, o colocar-se no lugar/na pele do outro (Noronha- Sousa, 2018) são fundamentais na escola contemporânea. O fator humano e inclusivo é determinante para o sucesso. Sendo essa a principal finalidade de uma escola, que procura esbater desigualdades e dificuldades, compreende-se interventivamente a vertente e a finalidade holística da educação/da Escola, que se quer humanista e, por isso mesmo, inclusiva e de sucesso pessoal e profissional para todos:

A educação na Contemporaneidade requer, por isso, professores(as) com um perfil profissional Social, caracterizado pelo cuidado com e a ajuda ao outro, estimulando o desenvolvimento positivo dos indivíduos (Holland, 1985, citado em Mateus e Noronha-Sousa, 2017, p.2).

Nos inquéritos por questionário respondidos, conclui-se que, paulatinamente, se está a operar essa transformação: com uma certa recorrência há intervenções diferenciadas e inclusivas a serem aplicadas, tendo em vista o ser único/singular que constitui cada ser aprendente biopsicossocial pensante, bem como cada um de nós, professor, que está igual e continuamente em fase de construção, de reflexão e de progressão. Estando os Decretos-Leis 54/2018 e 55/2018, de 6 de julho, envoltos naquilo que muitos consideram ainda de puro lirismo e utopia, sente-se, por parte da tutela, um certo auxílio involuntário na contenção inibidora dos bons propósitos legais, dado que ainda há necessidade de disponibilização de muitos recursos materiais e humanos, para além de se necessitar de uma desburocratização/ agilização e uniformização de todo este processo... Não obstante, a esperança e a persistência são também qualidades necessárias a um professor competente do século XXI na senda final de uma escola inclusiva que se anseia de sucesso para todos!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (Quinta Edição). Lisboa: Climepsi Editores.
- American Psychological Association (2009). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: APA.
- Antunes, N., & equipa técnica do PIN (2018). *Sentidos*. Alfragide: Editora Lua de Papel.
- Carvalho, O., & Peixoto, L. (2000). *A Escola Inclusiva: Da Utopia à Realidade*. Braga: APPACDM Distrital de Braga.
- Carvalho, O., & Peixoto, L. (2011). *De pequenino se torce o destino*. Oliveira de Azeméis: Livpsic-Psicologia.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2010). *Educação Especial e Inclusão- Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (2.ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular – Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldade de Aprendizagem Específica*. Lisboa: Lidel- Edições Técnicas, Lda.
- Cruz, V., & Fonseca, V. (2002). *Educação Cognitiva e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1998). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora. Disponível em [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por).
- Direção Geral da Educação. (2018). *Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). *CURRÍCULO e ORGANIZAÇÃO as equipas educativas como modelo de organização pedagógica*. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.1. Disponível em [http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho\\_machado.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf).
- ISEC (2015). *Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa*. In 8th Inclusive and Supportive Education Congress. Lisboa.

- Justo-Vásquez, E.; Noronha-Sousa, D.; Noronha, A.R. (2017). *A Capacitação Docente: as Neurociências*. IESFafe, 30 de julho. Disponível em [http://www.iesfape.pt/tmp/Uploads/Educa%20Para%20o%20Futuro/A\\_CAPACITAO\\_DOCENTE\\_EM\\_NEUROCIENCIAS\\_2017.pdf](http://www.iesfape.pt/tmp/Uploads/Educa%20Para%20o%20Futuro/A_CAPACITAO_DOCENTE_EM_NEUROCIENCIAS_2017.pdf).
- Lopes, M. C. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Escolar na Mestria do Código Escrito*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Direção Geral da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- McWilliam, P. J., Winton, P., & Crais, E. (2003). *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce centrada na Família*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, R. (coord.) et al. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação. DGE.
- Nielsen, L. B. (2011). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula- Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Noronha-Sousa, D. (2014). *A Convenção dos Direitos da Criança*. IESFafe. Disponível em [http://www.iesfape.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=691](http://www.iesfape.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=691)
- Noronha-Sousa, D. (2018). *A Música e a Neuroeducação*. IESFafe. Disponível em [https://www.iesfape.pt/tmp/Uploads/Artigos%20Pedaggicos/musica\\_e\\_neuroeducaoartigo\\_dulce2018\\_resumo\\_2.pdf](https://www.iesfape.pt/tmp/Uploads/Artigos%20Pedaggicos/musica_e_neuroeducaoartigo_dulce2018_resumo_2.pdf)
- Noronha-Sousa, D. (2018). *As crianças nativas digitais e o Mundo Contemporâneo*. IESFafe. Disponível em [https://www.iesfape.pt/tmp/Uploads/Educa%20Para%20o%20Futuro/Dulce\\_2018-ARTIGO-CRIANA\\_NATIVO\\_DIGITAL0.pdf](https://www.iesfape.pt/tmp/Uploads/Educa%20Para%20o%20Futuro/Dulce_2018-ARTIGO-CRIANA_NATIVO_DIGITAL0.pdf)
- Noronha-Sousa, D. (2017). *As neurociências um novo olhar na aprendizagem*. IESFafe. Disponível em [http://www.iesfape.pt/tmp/Uploads/Artigos%20Pedaggicos/Noronha-Sousa\\_Dulce\\_Resumo\\_comunicao\\_2017\\_neurociencias\\_novo\\_olhar\\_na\\_aprendizagem.pdf](http://www.iesfape.pt/tmp/Uploads/Artigos%20Pedaggicos/Noronha-Sousa_Dulce_Resumo_comunicao_2017_neurociencias_novo_olhar_na_aprendizagem.pdf).
- Noronha-Sousa, D. (2017). *Comunidades aprendentes do sistema educativo do Infantil ao Superior: A Teoria da Autopoiese e a organização da aprendizagem colaborativa*. IESFafe. Disponível em [https://www.iesfape.pt/tmp/Uploads/Artigos%20Pedaggicos/D.Noronha-Sousa\\_Autopoiese.pdf](https://www.iesfape.pt/tmp/Uploads/Artigos%20Pedaggicos/D.Noronha-Sousa_Autopoiese.pdf)
- Noronha-Sousa, D. (2017). *Da construção dos processos autónomos à construção da moral*. IESFafe. Disponível em [https://www.iesfape.pt/tmp/Uploads/Educa%20Para%20o%20Futuro/Noronha-Sousa\\_nov.17f\\_Da\\_construo\\_dos\\_processos\\_autnomos\\_construo\\_da\\_moral.pdf](https://www.iesfape.pt/tmp/Uploads/Educa%20Para%20o%20Futuro/Noronha-Sousa_nov.17f_Da_construo_dos_processos_autnomos_construo_da_moral.pdf)

- Noronha-Sousa, D., & Mateus, C. (2017). *Educação em mudança do séc. XXI: ecos de ciências enquanto recursos na contemporaneidade nas práticas educativas de qualidade para a infância*. IESFafe. Disponível em [https://www.iesfafe.pt/tmp/Uploads/Artigos%20Pedaggicos/DulceNoronhaSousa\\_Comunicacion-Completa.pdf](https://www.iesfafe.pt/tmp/Uploads/Artigos%20Pedaggicos/DulceNoronhaSousa_Comunicacion-Completa.pdf)
- Noronha-Sousa, D. (2018). *Educar para o futuro: perspetivando com os pais*. IESFafe. Disponível em [https://www.iesfafe.pt/tmp/Uploads/Artigos%20Pedaggicos/EDUCAR\\_PARA\\_O\\_FUTURO\\_Artigo\\_Pedagogico\\_2018.pdf](https://www.iesfafe.pt/tmp/Uploads/Artigos%20Pedaggicos/EDUCAR_PARA_O_FUTURO_Artigo_Pedagogico_2018.pdf)
- Noronha-Sousa, D. (2018). *Neuroeducação na contemporaneidade*. IESFafe. Disponível em [https://www.iesfafe.pt/tmp/Uploads/Artigos%20Pedaggicos/Neuroeducacao\\_na\\_contemporaneidade-resumo\\_dulce2018\\_resumo0.pdf](https://www.iesfafe.pt/tmp/Uploads/Artigos%20Pedaggicos/Neuroeducacao_na_contemporaneidade-resumo_dulce2018_resumo0.pdf)
- ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Centro de Informação das Nações Unidas em Portugal. Disponível em <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/01/Declaracao-Universal-dos-Direitos-Humanos.pdf>.
- Paasche, C., Gorill, L. & Strom, B. (2010). *Crianças com Necessidades Especiais em Contextos de Educação de Infância- Identificação, Intervenção e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Pires, E.L. (1999). *Lei de Bases do Sistema Educativo* (5.ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Portugal. (2005). *Constituição da República Portuguesa*. VII Revisão Constitucional. Assembleia da República. Disponível em <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>.
- Portugal. (2008). *Decreto-Lei n.º 3/2008*, de 7 de janeiro de 2008. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Diário da República, 1.ª série, n.º 4.
- Portugal. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018*, de 6 de julho de 2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República, 1.ª série, n.º 129.
- Portugal. (2018a). *Decreto-Lei n.º 55/2018*, de 6 de julho de 2018. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República, 1.ª série, n.º 129.
- Rief, S., & Heimburge, J. (2010). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva-estratégias prontas a usar, lições e atividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagens diversas* (II Volume). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2018). *Ensaio sobre Educação Inclusiva (ensaio para estrear a peça)*. Almada: Edições Pró-Inclusão.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular: Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Ministério da Educação. DGE.

- Sá, P., & Paixão, F. (2015). Competências-chave para todos no século XXI: orientações emergentes do contexto europeu. *Interações*, nº39, 243-254.
- Santos, M. C. (2015). *Problemas de saúde Mental em Crianças e Adolescentes- Identificar, Avaliar e Intervir* (2ªEd.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Sil, V. (2004). *Alunos em situação de Insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sil, V. (2008). *Estratégias pedagógicas no ensino de alunos em risco de insucesso escolar: estudo com professores do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Silver, H., Strong, R., & Perini, M. (2010). *Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem- Para que todos possam aprender*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, M.R. (2017). *Intervenção no Congresso Educação, Inclusão e Inovação*. Lisboa, 2017. Disponível em <http://www.presidencia.pt/?idc=10&idi=132851>.
- Tomlinson, C. & Allan, S. D. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Lisboa: Asa Editores.
- Unesco. (2015). *Declaração de Incheon educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília, DF: Unesco. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>.
- Unesco. (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem*. Brasil.

## ANEXO

Inquérito por questionário

### *A ESCOLA INCLUSIVA - O SUCESSO DE TODOS*

*(Dificuldades de Aprendizagem/Perturbações – Intervenção à luz do 54/2018)*

#### **Grupo I- DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS**

<i>Item</i>	<i>Variável</i>	<i>Número Total professores</i>	<i>Percentagem</i>
1-Idade	20 a 29 anos		
	30 a 39		
	40 a50		
	>50 anos		
2- Género	Feminino		
	Masculino		
4- Nível de ensino que leciona	Pré-Escolar		
	1ºCiclo		
	2ºCiclo		
	3ºCiclo		
	Secundário		
5- Tempo de Serviço	0-5 anos		
	6-15		
	16- 25		
	26- 35		
	Mais de 35 anos		
6-Situação Profissional	Desempregado (a)		
	Contratado (a)		
	QZP		
	QA/AE		

## Grupo II- DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

1. Identifique três das dificuldades de aprendizagem/das perturbações abaixo mencionadas com as quais mais tem tido recentemente de efetuar uma intervenção (da mais recorrente para a menos):

Leitura	
Escrita	
Cálculo	
Comunicação	
Fala	
Linguagem	
Social	
Concentração/Hiperatividade	
Comportamento/Emocional	
Visão	
Audição	
Motora	
Cognitiva	
Outra (s)	

## Grupo III- INTERVENÇÃO/ MEDIDAS UNIVERSAIS- ACOMODAÇÕES CURRICULARES

		<i>Sempre</i>	<i>Muitas vezes</i>	<i>Algumas vezes</i>	<i>Raramente</i>	<i>Nunca</i>
1- Localização do aluno com dificuldades na sala de aula	1.1- Senta o aluno perto do professor?					
	1.2- Senta o aluno junto de um colega modelo?					
	1.3- Senta o aluno distante de elementos distratores (janelas, portas, ...)					
2- Apresentação do conteúdo ao aluno	2.1- Faculta pistas visuais/gráficos?					
	2.2- Assegura-se que as orientações são compreendidas?					
	2.3- Faculta o exemplo do produto final?					
	2.4- Faculta esboços escritos/notas orientadoras?					
	2.5- Segmenta apresentações longas?					

	2.6- Ensina através de abordagens multissensoriais / manipulativas?					
	2.7- Verifica oralmente a compreensão dos pontos-chave?					
	2.8- Escreve os pontos-chave no quadro?					
	2.9- Faculta tempo para responder a perguntas?					
	2.10- Ensina o vocabulário previamente?					
	2.11- Demonstra/simula conceitos?					
	2.12- Associa o conteúdo a aprender sempre que possível a contextos reais de vida?					
	2.13- Sempre que possível leciona no exterior/ mundo real?					
	2.14- Usa o computador para apoiar/cativar o ensino?					
	2.15- Utiliza a música nas suas aulas?					
	2.16- Dialoga com o aluno?					
	2.17- Tenta aproveitar a área mais forte/ as áreas mais fortes de cada aluno para reforçar a sua autoestima?					
	2.18- Tenta desenvolver as áreas menos fortes?					
	2.19- Acredita que qualquer aluno deve e pode evoluir (e tenta esforçar-se, em cada aula, para que isso suceda)?					
3- Testes	3.1- Permite a consulta de apontamentos/notas?					
	3.2- Usa preferencialmente itens de escolha múltipla?					
	3.3- Permite aos alunos responder através de um gravador, se necessário?					
	3.4- Utiliza testes curtos em vez de longos?					

	3.5- Possibilita a realização de testes orais?					
	3.6- Permite aos alunos escrever na folha de teste?					
	3.7- Permite tempo extra no teste?					
	3.8- Permite a realização do teste num outro local?					
	3.9- Permite a realização do teste num outro horário?					
	3.10- Faculta o teste num outro formato, se necessário?					
	3.11- Permite que o aluno responda através de computador?					
	3.12- Permite a transcrição do teste?					
	3.13- Lê o teste ao aluno, se necessário?					
	3.14- Utiliza questões mais curtas e mais diretas, caso se afigure necessário?					
	3.15- Assinala as respostas certas, não as erradas?					
	3.16- Diversifica a avaliação para não ser assim tão determinante um teste?					
4- Competências organizativas	4.1- Treina competências organizativas?					
	4.2- Aconselha o aluno a registar as tarefas/ os trabalhos de casa?					
	4.3- Permite pausas em tarefas longas?					
	4.4- Sugere métodos de trabalho/estudo?					
	4.5- Valoriza a organização do seu caderno/dos seus trabalhos?					
5- Comportamento	5.1- Utiliza estratégias de autodeterminação?					
	5.2- Utiliza regras simples e claras?					

	5.3- Implementa um sistema de gestão de comportamento?					
	5.4- Permite saídas/entradas da sala de aula- pequenas pausas?					
	5.5- Utiliza diária ou semanalmente instrumentos para registo do comportamento?					
	5.6- Elogia e premeia o aluno perante atitudes adequadas, para incentivar à continuidade destas performances?					
	5.7- Considera a intervenção farmacológica profícua na resolução de certas dificuldades comportamentais de alguns alunos?					
	5.8- Acha que a colaboração do Encarregado de Educação é imprescindível para a apresentação de um comportamento adequado /ajustado por parte de todos os discentes?					
6- Aprendizagem cooperativa	6.1- Fomenta a aprendizagem cooperativa na sala de aula?					
	6.2- Valoriza este trabalho de pares / de grupo no sentido de desenvolver competências pessoais e sociais?					
	6.3- Utiliza esta estratégia para auxiliar alunos (no referente à autoestima e à avaliação) que apresentam mais dificuldades?					
7- Trabalho Colaborativo	7.1- Trabalha de forma colaborativa, solicitando ajuda a colegas docentes de outras disciplinas/áreas, a profissionais de saúde ou outras entidades?					
	7.2- Já tentou conceber e realizar um DAC com os seus alunos e com os seus colegas de profissão?					

8- Monitorização do trabalho	8.1- Utiliza grelhas para registar o trabalho/ as tarefas diárias ou semanais dos alunos, no sentido de avaliar, de refletir e de ajustar continuamente a intervenção com vista à progressão?					
------------------------------------	---	--	--	--	--	--

**Grupo IV- INTERVENÇÃO (MEDIDAS UNIVERSAIS, SELETIVAS E ADICIONAIS)**

	<i>Sempre</i>	<i>Muitas vezes</i>	<i>Algumas vezes</i>	<i>Raramente</i>	<i>Nunca</i>
1- Usa pedagogias diferenciadas na sala de aula? (Medida Universal)					
2- Costuma apelar à frequência da biblioteca da escola / da sala de estudo / CAA? (Medida Universal)					
3- Aulas de Apoio potenciam a aprendizagem? (Medidas Universal e Seletiva)					
4- Considera as adaptações curriculares não significativas verdadeiramente profícuas, em especial num nível avançado de conhecimentos? (Medida Seletiva)					
5- É a favor da frequência do ano de escolaridade por disciplinas, quando necessário? (Medida adicional)					
6- As adaptações curriculares significativas estão ajustadas aos perfis dos seus alunos? (Medida Adicional- Responder apenas se for possível)					

**Grupo V- A INCLUSÃO/ O SUCESSO**

	<i>Sempre</i>	<i>Muitas vezes</i>	<i>Algumas vezes</i>	<i>Raramente</i>	<i>Nunca</i>
1- É a favor da inclusão de todos os alunos (ou de quase todos, se possível, exceto os que apresentam					

dificuldades muito severas-multideficiências) numa turma?					
2- Aplica o DL 54/2018, no que diz respeito às medidas a aplicar, em função dos diversos perfis de alunos, a todos os alunos da turma / Escola, consoante necessitem?					
3- Mostra-se favorável a turmas do mesmo nível/ homogéneas?					
4- Tenta ser criativo profissionalmente e despoletar criatividade / originalidade nos alunos?					
5- Tenta frequentar ações (nomeadamente de curta duração) para além da formação necessária à sua progressão?					
6- Para si, qual o interveniente escolar a ser mais trabalhado futuramente para alcançarmos a inclusão e o sucesso de todos os alunos?	6.1- o aluno (absentismo; falta de empenhamento; desinteresse escolar; ...);				
	6.2- os pais (falta de colaboração; superproteção, ...);				
	6.3- a a profissionalidade/ o profissionalismo do professor.				

Link do questionário com as respostas dos inquiridos:

<https://docs.google.com/forms/d/1YuCNqlmGGZRgGu2rQXMZ1O5BAkyK4Jdls5GVnHJn7mA/edit#responses>

OBRIGADA!