



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Inclusão na Educação Pré-Escolar: operacionalização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Departamento de Formação e Educação de Professores

Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Problemas do Domínio Cognitivo e Motor

CARLA MARGARIDA DA SILVA RODRIGUES

Coimbra, 2024



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Carla Margarida da Silva Rodrigues

Inclusão na Educação Pré-Escolar: operacionalização das medidas de suporte à aprendizagem e
à inclusão

Dissertação de Mestrado em Educação Especial – domínio cognitivo e motor, apresentada ao
Departamento de Formação e Educação de Professores da Escola Superior de Educação de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

Arguente: Prof. Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

Orientador: Prof. Doutora Sónia Teresa Simões da Costa

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Sónia Costa

outubro de 2024

“Há na memória um rio onde navegam
Os barcos da infância, em arcadas
De ramos inquietos que despregam
Sobre as águas as folhas recurvadas.

Há um bater de remos compassado
No silêncio da lisa madrugada,
Ondas brancas se afastam para o lado
Com o rumor da seda amarrotada.

Há um nascer do sol no sítio exacto,
À hora que mais conta duma vida,
Um acordar dos olhos e do tacto,
Um ansiar de sede inextinguida.

Há um retrato de água e de quebranto
Que do fundo rompeu desta memória,
E tudo quanto é rio abre no canto
Que conta do retrato a velha história.”

José Saramago

Agradecimentos

Quero deixar o meu sincero agradecimento às pessoas que me apoiaram neste longo caminho.

Nada teria sido possível sem o apoio essencial da minha família.

Desta forma quero agradecer:

À Professora Doutora Sónia Costa, pela disponibilidade, apoio e orientação na realização deste trabalho.

À minha filha, pela compreensão, e por estar sempre presente na minha vida, motivando-me e fazendo-me acreditar que era capaz. À minha mãe, que sempre me incentivou a estudar e a percorrer o meu caminho.

À Carmen, minha companheira de percurso, pela compreensão, paciência e palavras de incentivo.

À Instituição onde trabalho, que me permitiu embarcar nesta aventura, à Paula e à Anabela, que me deram todo o seu apoio.

Sem eles, o caminho por mim percorrido teria sido mais difícil.

A todas as educadoras de infância que aceitaram responder ao questionário, assim como à educadora de infância, à professora do 1º CEB e à professora de educação especial que aceitaram responder à entrevista, disponibilizando-se assim a colaborar na realização deste estudo e dispuseram do seu tempo para partilhar experiências e saberes.

A todos/as muito obrigada!

Inclusão na Educação Pré-Escolar: operacionalização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Resumo: Atualmente é imperativo responder à diversidade e necessidades de todas as crianças, mas ainda persistem algumas dificuldades ao nível da implementação das medidas previstas no DL n.º 54/2018, principalmente por desconhecimento da referida legislação. Assim, pretende apurar-se, através da perspetiva dos profissionais, as suas perceções, bem como as suas dificuldades na implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

O DL n.º 54/2018 veio introduzir um conjunto de princípios, normas e medidas cujo objetivo é responder à diversidade de todas as crianças, promovendo a sua participação e aprendizagem. A referida legislação preconiza a diferenciação pedagógica, exigindo mudanças significativas em todo o processo educativo e na atuação dos agentes envolvidos, nomeadamente os/as educadores/as de infância.

O referido DL define as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, apresentando-se num formato multinível, de acordo com os diferentes níveis de intervenção. Dirigidas a todas as crianças, aparecem as medidas universais, seguem-se as medidas seletivas, quando as primeiras não se mostram suficientes. No topo, apresentam-se as medidas adicionais, para as crianças que apresentam dificuldades acentuadas e persistentes.

Cabe aos intervenientes do processo educativo promover a equidade e a igualdade de oportunidades na adequação das aprendizagens às especificidades de cada criança.

Quanto mais capacitados estiverem os docentes da forma como se operacionalizam os DL n.º 54 e 55/2018, mais facilmente poderão promover o sucesso do ensino/aprendizagem de todas as crianças e de cada uma, de acordo com as suas necessidades específicas, as suas características culturais e familiares, e deste modo se operacionaliza a Educação Inclusiva, uma escola de todos e para todos, onde todos são agentes de ensino e aprendizagem, e assim todos alcancem o sucesso educativo.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Inclusão, Decreto-Lei, formação, medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Inclusion in Pre-school Education: operationalising measures to support learning and inclusion.

Abstract: Nowadays, it is imperative to answer diversity and children's needs. However, there are still some difficulties in implementing the measures set out in the Decree-Law 54/2018, mainly due to a lack of knowledge of this legislation. The aim is therefore to find out, from the professionals' perspective, their perceptions, as well as their difficulties in implementing measures to support learning and inclusion.

The Decree-Law 54/2018 introduced a set of principles, standards and measures whose primary goal is to respond to the diversity and needs of all children, promoting their participation and learning. This legislation advocated pedagogical contrast, requiring significant changes in the entire educational process and in the actions of the agents involved, namely kindergarten teachers.

The said Decree-Law defines measures to support learning and inclusion, presented in a multi-level format, according to the different levels of intervention, varying in terms of type, intensity and frequency. The universal measures are aimed at all students, followed by selective procedures when the former are not sufficient. At the top of the table are additional measures, targeted for students with marked and persistent hindrances.

It is up to those involved in the educational process to promote equity and equal opportunities in adapting learning to the specificities of each child.

The more trained teachers are in the way DL no. 54 and 55/2018 are operationalized, the easier it will be for them to promote the success of teaching/learning for all children and each one, according to their specific needs, their cultural and family characteristics, and in this way Inclusive Education is operationalized, a school of all and for all, where everyone is an agent of teaching and learning, and thus everyone achieves educational success.

Keywords: pre-school education, inclusion, Decree-Law, training, measures to support learning and inclusion.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1. A evolução da Educação Especial em Portugal	2
2. Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância	7
3. Decreto-Lei n.º 54/2018.....	9
4. Outros meios de suporte à aprendizagem e à inclusão.....	16
5. Desenho Universal para a Aprendizagem	17
6. Educação Pré-Escolar	20
7. Os Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018 e a Educação Pré-Escolar.....	28
CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO.....	40
1. Enquadramento do tema.....	41
1.1. Definição de objetivos.....	46
1.2. Procedimentos metodológicos	47
1.2.1. Seleção e caracterização da amostra.....	48
1.2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	49
1.2.2.1. Questionários.....	49
1.2.2.2. Entrevistas.....	50
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	53
1. Questionários.....	54
2. Entrevistas: apuramento dos dados e conclusões.....	66
2.1. Entrevista à educadora de infância.....	66
2.2. Entrevista à Professora do 1º CEB	69
2.3. Entrevista à professora de educação especial	73
CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
BIBLIOGRAFIA.....	87
Apêndices.....	92
Apêndice I: Súmula do conteúdo das entrevistas.....	93
Apêndice II: Questionário	95
Apêndice III: Guião de entrevista à educadora de infância	100
Apêndice IV: Guião de entrevista, professora do 1º CEB	103
Apêndice V: Guião de entrevista à professora de educação especial	106
Apêndice VI: Formação	110

Lista de siglas e acrónimos

1. CEB – Ciclo do Ensino Básico
2. CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade
3. CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações
4. DAC – Domínios de Autonomia Curricular
5. DUA – Desenho Universal para a aprendizagem
6. ELI – Equipas Locais de Intervenção
7. EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
8. IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social
9. LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
10. LGP – Língua Gestual Portuguesa
11. NEE – Necessidades Educativas Especiais
12. PASEO - Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória
13. PEI – Plano Educativo Individual
14. PIT – Plano Individual de Transição
15. RTP – Relatório Técnico Pedagógico
16. SNIPI – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância
17. UFDC – Unidade de formação de curta duração

Lista de figuras

FIGURA 1 - O DIREITO À EDUCAÇÃO	6
FIGURA 2 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA	6
FIGURA 3 - ABORDAGEM MULTINÍVEL	12
FIGURA 4 - DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM	19
FIGURA 5 - INTEGRAÇÃO DAS CRIANÇAS E RESPECTIVAS FAMÍLIAS.....	54
FIGURA 6 - A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E A COMUNIDADE LOCAL	55
FIGURA 7 - ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NAS DECISÕES	57
FIGURA 8 - A INCLUSÃO E OS EFEITOS NEGATIVOS NAS APRENDIZAGENS DAS OUTRAS CRIANÇAS	58
FIGURA 9 - A INCLUSÃO E O TRABALHO DOCENTE.....	58
FIGURA 10 - CONHECIMENTO DAS MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO	59
FIGURA 11 - IDENTIFICAÇÃO DA NECESSIDADE DAS MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO	60
FIGURA 12 - CONSTITUIÇÃO DOS RECURSOS ESPECÍFICOS DE APOIO À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO.....	60
FIGURA 13 - NECESSIDADE DE IMPLEMENTAR MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	61
FIGURA 14 - MOBILIZAÇÃO DE MEDIDAS DO DL N.º 54/2018 EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	61
FIGURA 15 - MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO E EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	62
FIGURA 16 - DL N.º 54/2018 E EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	62
FIGURA 17 - DL N.º 54/2018 E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	62
FIGURA 18 - MOBILIZAÇÃO DE MEDIDAS DO DL N.º 54/2018 PARA SALVAGUARDAR DIFICULDADES PREVISTAS NA TRANSIÇÃO PARA O 1º CEB	63
FIGURA 19 - MOBILIZAÇÃO DE MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO E A TRANSIÇÃO PARA O 1º CEB	63
FIGURA 20 - O DL N.º 54/2018 E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA.....	64
FIGURA 21 - O DL N.º 54/2018 E A VIDA FAMILIAR DA CRIANÇA	65
FIGURA 22 - MOBILIZAÇÃO DAS MEDIDAS DO DL N.º 54/2018.....	65

Lista de Quadros

QUADRO 1 - MEDIDAS UNIVERSAIS.....	13
QUADRO 2 - MEDIDAS SELETIVAS.....	14
QUADRO 3 - MEDIDAS ADICIONAIS.....	15
QUADRO 4 - ADAPTAÇÕES AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO.....	17
QUADRO 5 - MEDIDAS UNIVERSAIS E EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	35
QUADRO 6 - MEDIDAS SELETIVAS E EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	37
QUADRO 7 - MEDIDAS ADICIONAIS E A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	38
QUADRO 8 - SÚMULA DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS.....	93

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu da consciência da necessidade de suprimir as lacunas do conhecimento acerca do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, sobretudo quando aplicado no âmbito da Educação Pré-Escolar.

Na minha prática profissional, sentia falta de formação/informação acerca da implementação do referido Decreto. Para além desta falta de formação/informação, pude verificar, ainda, dificuldades de operacionalização do Decreto-Lei na Educação Pré-Escolar, por parte dos profissionais.

É atribuído à Educação Pré-Escolar um papel relevante na promoção de uma maior igualdade de oportunidades, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança. A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças e necessidades específicas.

A entrada em vigor do Regime Jurídico da Educação Inclusiva (Decreto-lei nº 54/2018) veio pressupor uma visão holística, compreensiva e integrada de uma abordagem multinível, com base no Desenho Universal para a Aprendizagem e nas respostas educativas. Todos/as os/as educadores/as têm de estar preparados para responder a todas as crianças, assim como dar respostas aos seus Encarregados de Educação. Neste sentido, é crucial promover e enquadrar a formação contínua dos/as educadores/as nas atuais responsabilidades de promoção da Educação Inclusiva. O paradigma da inclusão pressupõe que todos os intervenientes, nomeadamente em contexto pedagógico/educativo, estejam devidamente informados, capacitados e capazes de operacionalizar as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

À escola e a todos os responsáveis, cabe disponibilizar os meios necessários para que todas as crianças façam parte do seu próprio processo de aprendizagem e contribuam de forma ativa na sociedade, vendo o seu direito de serem aceites e respeitados, independentemente das suas especificidades.

O papel ativo da criança no seu desenvolvimento, sendo sujeito do seu próprio processo educativo, o respeito pela diversidade e a inclusão de todas as crianças, as relações e as

interações que a criança estabelece com outras crianças e com os adultos, são experiências que lhe são proporcionadas neste contexto e que lhe permitem as primeiras aprendizagens como ser social. A Educação Pré-Escolar assume ainda uma grande importância na deteção e intervenção de alguma inadaptação ou necessidade específica da criança, pois, quanto mais cedo for realizada a intervenção, maior é a probabilidade de sucesso.

A Educação Inclusiva deve ser vista como uma perspetiva para todas as crianças e jovens. O foco do trabalho dos/as educadores/as deve ser a eliminação das barreiras à aprendizagem de todos, o que implica abandonar o entendimento de que a inclusão se refere a uma minoria, com base na identificação das suas diferenças ou em categorias diagnósticas que têm consequências negativas na aprendizagem, como aconteceu outrora.

Toda esta nova realidade educativa necessita de se apoiar em educadores motivados, informados e comprometidos com os direitos das crianças, com uma formação contínua e elucidativa para uma efetiva mobilização da nova abordagem multinível.

Esta, através da organização de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, visa o sucesso de todos, oferecendo um conjunto de medidas, adotadas em função das necessidades manifestadas. Esta abordagem é designada por multinível em referência ao modo como é realizada a organização das medidas por níveis de intervenção.

Este estudo tem como principais objetivos compreender as representações sobre a inclusão na perspetiva dos/as educadores/as de infância, compreender as metodologias de ensino e as estratégias utilizadas pelos/as educadores/as para facilitar o processo de inclusão, a necessidade de implementar as medidas previstas neste contexto e uso dos recursos de apoio. Pretende saber-se de que forma o Decreto-Lei n.º 54/2018 está a ser implementado na Educação Pré-Escolar e de que modo os/as educadores/as de infância operacionalizam as medidas neste contempladas.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A evolução da Educação Especial em Portugal

A evolução da Educação Especial em Portugal tem acompanhado o resto da Europa, mas de uma forma mais lenta. No ano de 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), começam a verificar-se alterações profundas na conceção da Educação Inclusiva, sendo um dos seus objetivos “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, designadamente as deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (como é referido no artigo 7.º da LBSE).

Ainda com a LBSE, criam-se as Equipas de Ensino Especial, consideradas como serviços de Educação Especial a nível local, abrangendo o ensino não superior. Com estas mudanças, dá-se início a uma caminhada legislativa, que irá dar lugar a um normativo muito importante, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, que vem preconizar a substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de "alunos com necessidades educativas especiais", baseado em critérios pedagógicos, dando às escolas um suporte legal, para a organização do seu funcionamento em relação às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Segundo Rodrigues, “a escola integrativa...é assim uma primeira sensibilização da escola para a diferença. Em Portugal, o Dec.-Lei 319/91, de 23 de agosto, publicado pelo Ministério da Educação, é bem elucidativo das modificações...” (Rodrigues, 2001, p.17). Introduziu novos princípios e conceitos no que concerne a práticas educativas e experiências de integração. Note-se que:

“Introduz ainda, o conceito de meio menos restritivo possível, que se traduz na premissa de que a criança com NEE e o seu afastamento dos ambientes educacionais regulares deve ocorrer somente quando a natureza ou a gravidade do problema o proclame” (Correia, 2003, p.8).

Foi com este decreto que, em Portugal, se vieram a operacionalizar mudanças significativas no âmbito do apoio pedagógico face às necessidades educativas. O regime educativo especial nas escolas básicas do ensino regular foi definido, prevendo adaptações nas condições em que se processa o ensino-aprendizagem das crianças com NEE, como eram então designados. Com efeito, com o Decreto-Lei nº. 319/91, de 23 de agosto, muitos dos professores mudaram a sua abordagem, passando a valorizar a

inclusão de crianças e jovens com NEE, assim apelidados no momento, nos estabelecimentos de ensino regular (Correia, 2003).

Em 1994, organizada pelo Governo de Espanha, em cooperação com a UNESCO, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em que foi assinada a Declaração de Salamanca, a fim de promover o objetivo de Educação para todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessária para desenvolver a abordagem da Educação Inclusiva, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que se afirmava terem necessidades educativas especiais. Esta Declaração assenta no princípio de uma Escola Inclusiva, em que todas as crianças aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas das suas crianças, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades.

Segundo Madureira e Leite, é na Declaração de Salamanca que se destaca o conceito de uma Educação Inclusiva, acentuando que as escolas ditas regulares têm um papel determinante no combate às atitudes discriminatórias e na criação de sociedades inclusivas (Madureira & Leite, 2003).

Seguindo este mesmo raciocínio, Correia alude que, numa perspetiva inclusiva, todas as crianças com as mais variadas capacidades, características, interesses e necessidades, possam aprender juntas e que seja dada atenção ao seu desenvolvimento global, em que as oportunidades de aprendizagem sejam no sentido de igualdade (Correia, 2001).

A pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre as crianças, uma vez que assenta no princípio de que todas têm o direito a participar plenamente na educação, independentemente das suas características individuais. Ao respeitar e valorizar a diversidade, a escola deve reconhecer as necessidades individuais de cada criança, oferecendo-lhe as adaptações pedagógicas necessárias e o apoio adequado. Na Escola Inclusiva, as crianças têm oportunidade de interagir e participar em todas as atividades propostas, promovendo a solidariedade e a colaboração entre pares. As crianças aprendem, assim, a valorizar as diferenças e a desenvolver empatia, respeito e compreensão com o outro. Nesta perspetiva, todos têm a oportunidade de aprender com

as experiências, capacidades e perspetivas diferentes, contribuindo para uma educação mais enriquecedora e diversificada, promovendo o respeito por valores como a solidariedade.

A educação precoce das crianças então ditas com NEE é enunciada nesta Declaração como “área prioritária”, com programas de atendimento e de educação de crianças até aos seis anos, na medida em que a sua implementação impede o agravamento de condições incapacitantes. O êxito da Escola Inclusiva depende muito da identificação precoce, da avaliação e da estimulação das crianças desde as primeiras idades.

O Decreto-Lei n.º 319/91 veio, finalmente, definir e regulamentar o regime educativo especial nas escolas do ensino regular. Com esta lei, previu-se a adaptação e a flexibilização das condições em que se processava o ensino/aprendizagem das crianças então ditos com necessidades educativas especiais.

O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, veio revogar o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, o qual determina que:

“os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (Artigo 1º, D.L.n.º3/2008).

Este diploma gerou muita controvérsia por parte dos investigadores nacionais, por limitar o público-alvo com direito aos apoios especializados e por defender um modelo de avaliação das NEE por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF). Uma década depois, o diploma que regulamenta a Educação Especial foi novamente revisto, tendo surgido o atual Decreto-Lei n.º 54/2018.

De acordo com o número 1 do artigo 1º do referido decreto, o mesmo

“estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Artigo 1º do DL n.º 54/2018).

Como menciona Pedroso, na nota de abertura, no *Manual de Apoio à Prática* subjacente a este decreto, o mesmo

“vem reforçar o direito de cada um dos alunos a uma educação consentânea com as suas potencialidades, exetativas e necessidades, num conjunto de respostas planeadas no

âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em verdadeiras condições de equidade” (DGE, 2018, p.7).

O novo Decreto-Lei que regulamenta a Educação Inclusiva em Portugal promove a autonomia das escolas, a abolição do sistema de categorização das crianças, abandona o modelo de legislação especial para as crianças especiais, coloca o enfoque nas respostas educativas e não em rotular crianças e perspetiva a mobilização, de forma complementar, sempre que necessário e adequado, de recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social.

Além do enfoque dado à escola, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, reforça a intervenção dos pais, estabelecendo um conjunto de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento em todo o processo educativo.

A entrada em vigor do Regime Jurídico da Educação Inclusiva (Decreto-Lei nº 54/2018), veio pressupor uma visão holística e integrada de uma abordagem multinível, com base no Desenho Universal para a Aprendizagem e nas respostas educativas diversificadas. Todos os/as educadores/as têm de estar preparados para responder a todos os seus educandos. Neste sentido, é crucial promover a formação contínua dos/as educadores/as nas atuais exigências de promoção da Educação Inclusiva.

Verifica-se, assim, que a Escola Inclusiva implica novas competências e novas atitudes dos profissionais que nela trabalham, sendo necessário haver mudanças conceituais e estruturais, na forma como as escolas respondem à diversidade. Criar um clima seguro passa pelo reconhecimento, por parte do professor, do aluno enquanto pessoa, com um património sociocultural, com os seus interesses, necessidades, saberes experiências e dificuldades (Benavente, 1994).

Este novo paradigma veio também dar um papel mais participativo às famílias na elaboração de um plano de intervenção, com vista à construção de um projeto de vida mais adaptado a cada criança, de acordo com as suas fragilidades e potencialidades. Os pais são, assim, parceiros fundamentais para as tomadas de decisão, ao mesmo tempo que se espera uma maior corresponsabilização no sucesso das várias etapas.

Segundo David Rodrigues (2006), citado por Pappámikail, Beirante e Cardoso, (2022), “os pilares da escola inclusiva concentram-se em torno da rejeição da exclusão, da educação conjunta de todos os alunos e da supressão de barreiras à aprendizagem. E cada ator da

comunidade educativa desempenha um papel fundamental nessa mudança” (Pappámikail, Beirante & Cardoso, 2022, p. 153).

O direito à educação é um direito fundamental, reconhecido em convenções internacionais. Todos os cidadãos, sem distinção, têm direito ao acesso gratuito ao ensino obrigatório.

A figura 1 elenca os artigos que consagram o direito à educação, na sua evolução histórica. O primeiro artigo referido no esquema data de 1948 e faz parte dos Direitos Humanos. Já em 1989, foi a vez de consagrarem o direito da criança à educação. Em 2006, todas as crianças, sem exceção, incluindo as crianças com deficiência, também foram consagradas com o direito à educação.

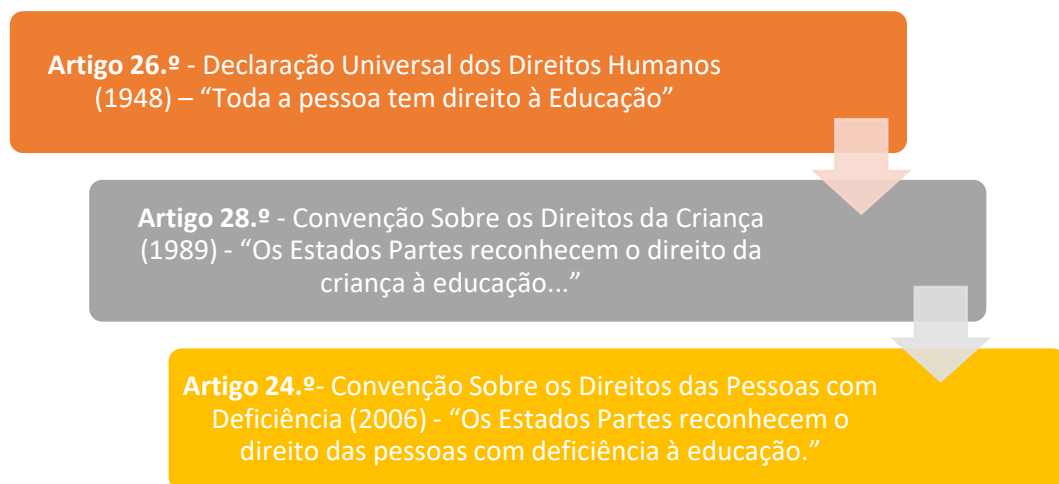


Figura 1 - O Direito à Educação

A figura 2 destaca a Educação Inclusiva e respetiva legislação. Depois de uma evolução histórica significativa, legislada por vários decretos, surgiu o DL nº 54/2018 que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão.

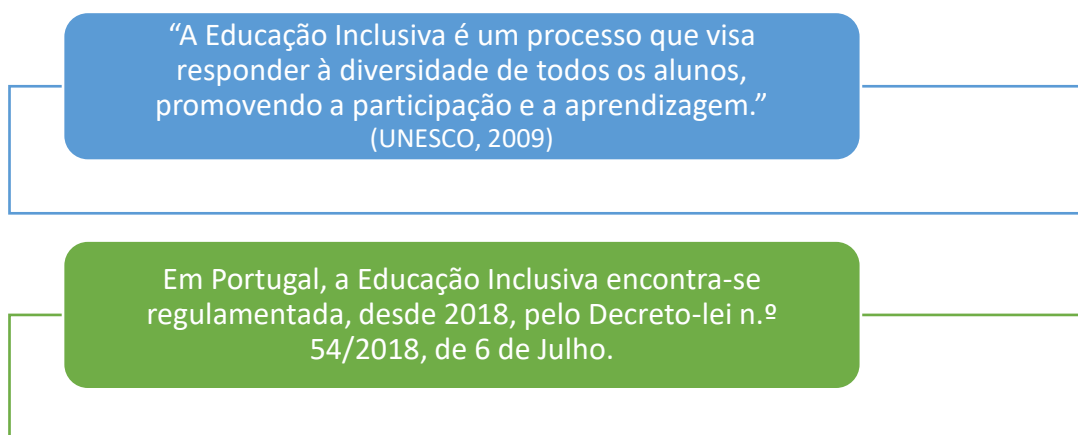


Figura 2 - Educação Inclusiva

2. Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

Historicamente, os programas de Intervenção Precoce centravam-se apenas na criança, esquecendo a sua família e os seus contextos de vida. À luz desta tendência, o modelo médico enquadrava o apoio à família segundo uma perspetiva patologizante e redutora. Na década de 1960, o surgimento das teorias sistémicas acentuou um enfoque cada vez maior nas famílias.

Nos anos 70, desenvolveram-se programas de apoio e serviços que se constituíram como contributos fundamentais para explorar e explicar a natureza da prestação de serviços centrados na família.

Nos anos 80, a Intervenção Precoce em Portugal surge, através da colaboração com especialistas internacionais. Efetivamente, encorajou o desenvolvimento de programas inovadores, que refletiam preocupações com a deteção precoce de problemas de desenvolvimento, enfatizando as interações entre fatores biológicos, psicológicos e socioculturais e com a orientação para o trabalho com a família.

O Despacho conjunto n.º 891/99, de 18 de outubro, releva a importância de capacitar a família para a Intervenção Precoce, num processo que exige dos profissionais de Intervenção Precoce compreensão sobre os pontos de vista da família, especificamente sobre as suas necessidades e a perceção subjetiva dessas mesmas necessidades.

A Intervenção Precoce é uma forma de apoio prestada pelos membros de redes sociais de suporte formal e informal, dirigida às famílias das crianças em idades precoces e que vai ter um impacto sobre o funcionamento da família e da criança.

O Sistema Nacional de Intervenção Precoce integra um conjunto organizado de serviços da responsabilidade dos Ministérios da Saúde, do Trabalho e da Segurança Social e da Educação dirigido a crianças entre os 0 e os 6 anos e suas famílias e tem como missão garantir a Intervenção Precoce na Infância.

O DL nº 281/2009 criou formalmente o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância e tem por objetivo

“garantir condições de desenvolvimento das crianças dos 0 aos 6 anos, com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social e a participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento” (Artigo 1º do DL 281/2009).

A Intervenção Precoce na Infância pode ser definida como um conjunto de medidas de apoio na área social, da educação e da saúde, para crianças entre os 0 e os 6 anos e suas famílias, que são disponibilizadas para melhorar as aprendizagens da criança, fortalecer as competências dos cuidadores e promover os recursos das famílias e da comunidade.

A evidência científica estabelece uma base empírica sólida que demonstra a importância dos primeiros anos no estabelecimento da aprendizagem ao longo da vida.

A investigação mostra que fatores ambientais, particularmente no período pré-natal e pós-natal precoce, provocam alterações químicas na estrutura dos genes, não alterando o código genético mas a forma como os genes se expressam. Este fenómeno é designado por modificação epigenética e explica, em parte, a influência das experiências negativas ou positivas no desenvolvimento cerebral.

Assim, o período crítico corresponde a uma etapa maturacional durante o qual algumas experiências cruciais terão o seu máximo efeito no desenvolvimento ou aprendizagem de determinada competência ou comportamento.

Como referido no DL n.º 281/2009,

"Quanto mais precocemente forem accionadas as intervenções e as políticas que afectam o crescimento e o desenvolvimento das capacidades humanas, mais capazes se tornam as pessoas de participar autonomamente na vida social e mais longe se pode ir na correcção das limitações funcionais de origem" (preâmbulo do DL nº281/2009).

São objetivos do SNIPI assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades; detetar e sinalizar todas as crianças com alterações das estruturas ou funções do corpo, assim como situações de alto risco para problemas do desenvolvimento; intervir, após a deteção e sinalização, com base nas necessidades do contexto familiar de cada uma das crianças elegíveis, com o objetivo de prevenir ou reduzir atrasos no seu desenvolvimento; apoiar o acesso das famílias aos serviços e recursos adequados a cada situação; envolver a comunidade através da criação de mecanismos articulados de apoio social.

A abordagem centrada na família assenta essencialmente na promoção das capacidades e forças dos pais/família, reconhecendo que estes são o pilar fundamental da intervenção. Nesta intervenção, valorizam-se os pontos fortes da família, respeitando as suas características e decisões.

A Intervenção Precoce na infância é um conceito e uma prática em constante evolução, com o intuito de investir muito precocemente em crianças com problemas do neurodesenvolvimento ou alto risco e suas famílias.

As equipas locais de intervenção (ELI) são a base funcional de todo o sistema (artº 7 do DL 281/2009). São constituídas por diferentes profissionais de diferentes serviços, nomeadamente, médicos e enfermeiros, educadores de infância, assistentes sociais, psicólogos e terapeutas. Entre as funções das ELI, destacam-se: a identificação das crianças elegíveis; a elaboração e implementação do PIIP; a identificação de necessidades e recursos disponíveis na respetiva área de influência; a articulação entre todas as entidades envolvidas no apoio às crianças e às famílias e preparar a transição para o 1º CEB. As ELI's têm ainda como função, assegurar a vigilância às crianças e famílias que, embora não imediatamente elegíveis, requerem avaliação periódica (ANIP, 2018).

A evolução do SNIPI tem sido fundamental na deteção e sinalização de crianças, que, em algum momento, ou permanentemente, necessitam do apoio deste sistema. Ao valorizar as competências familiares e acompanhar as famílias perante as dificuldades sentidas, disponibiliza mecanismos de suporte que permitem que todos os envolvidos no processo se foquem num bem comum, o acompanhamento do desenvolvimento da criança, de forma a superar algum constrangimento. No entanto, para além da supervisão do SNIPI, é importante que todos os profissionais que trabalham com a criança, nomeadamente os/as educadores/as de infância, se sintam capacitados para apoiar as famílias e as crianças, pois são estes que, numa sinergia de esforços fazem parte da rotina da criança, contribuindo para o seu bem-estar e para a superação das suas dificuldades.

3. Decreto-Lei n.º 54/2018

O Decreto-Lei n.º 54/2018 foi publicado a 6 de julho de 2018 e estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada uma das crianças, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

A Escola Inclusiva é para todos e para cada um, independentemente da sua situação pessoal e social, possibilitando a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social.

O presente Decreto-Lei assenta no pressuposto de que cada Instituição de ensino deve reconhecer e valorizar a heterogeneidade das crianças, encontrando diferentes formas de lidar com essas diferenças, adequando os métodos de ensino de acordo com as características individuais de cada um. Perante esta diversidade, a escola deve utilizar os recursos disponíveis, para garantir que todos tenham a oportunidade de aprender e participar ativamente na vida da comunidade educativa. Nos casos em que se verificam mais dificuldades, cabe a cada escola definir o processo no qual identificam as barreiras à aprendizagem, recorrendo à diversidade de estratégias, para as ultrapassar, de modo a que cada criança tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, desenvolvendo todas as suas potencialidades. Visa alcançar-se a participação de todas as crianças, adaptando e maximizando as oportunidades para que todos possam realizar as aprendizagens, motivando-os, utilizando diferentes abordagens. Como referido no DL n.º 54/2018,

“As opções metodológicas subjacentes ao presente Decreto-Lei assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemáticas da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 54/2018).

Este Decreto-Lei evidencia o compromisso com a Escola Inclusiva, enfatizando as práticas educativas, definindo medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. A gestão flexível do currículo permite aumentar oportunidades para todas as crianças, garantindo, assim, o acesso ao currículo e às *Aprendizagens Essenciais*. Contempla os normativos relativos ao currículo do ensino básico e secundário e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, constituindo-se, simultaneamente, como impulsionador e como suporte à implementação de mudanças a nível organizacional, bem como do próprio processo educativo.

A 13 de setembro de 2019, foi aprovada a Lei 116/2019, a primeira alteração do DL n.º 54/2018, que estabelece o regime jurídico da Educação Inclusiva. Algumas alterações

foram acrescentadas, nomeadamente no ponto 4 do artigo 8º, bem como o ponto 6, do art.º 9, que acrescentam que,

“A aplicação das medidas universais é realizada pelo docente titular do grupo/turma e, sempre que necessário, em parceria com o docente de educação especial, enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem e de avaliação.” (ponto 4 do artigo 8º Lei e ponto 6 do Artigo 9º da Lei 116/2018).

Aduz que compete ao Governo assegurar a formação específica de apoio à aprendizagem e à inclusão. De acordo com cada escola é possível alterar e reforçar a equipa multidisciplinar, dando às escolas autonomia na gestão do centro de apoio à aprendizagem e à inclusão (artigos 11º, 12º e 13º da Lei 116/2019).

Com esta alteração, o relatório técnico-pedagógico, que acompanha a criança em caso de mudança de escola, passa a contemplar a possibilidade de prosseguimento de estudos além da escolaridade obrigatória, do aluno com programa individual de transição e passa a priorizar a renovação de matrícula, independentemente da sua área de residência, aos alunos apoiados pelos centros de apoio à aprendizagem (artigo 21º, 25º, 27º da Lei 116/2019).

Nas adaptações ao processo de avaliação, acrescenta a transcrição das respostas e a leitura dos enunciados (artigo 28º, Lei 116/2019).

Atribui mais direitos aos pais e encarregados de educação, podendo estes participar na EMAEI como elemento variável. Participam na elaboração e na avaliação do RTP, do PIT e do PEI, podendo solicitar a revisão dos mesmos.

Relativamente aos níveis das medidas, abre a possibilidade de introduzir outras medidas, para além das previstas nos níveis de intervenção (universais, seletivas e adicionais). Introduce o apoio tutorial nas medidas universais, reforça que a EMAEI avalia a eficácia das medidas seletivas, bem como na avaliação da implementação das medidas adicionais (art.º 12º do DL n.º 54/2018) e reforça que o docente titular aplica as medidas seletivas e, sempre que necessário, com a colaboração do/a docente de educação especial (artigo 8º, 9º, 10º da Lei 116/2019).

Em consonância com o Decreto-Lei n.º 54/2018, surge o Decreto-Lei n.º 55/2018, que confere à escola autonomia para gerir os currículos dos ensinos básico e secundários, com o objetivo de integrar conhecimentos, capacidades e atitudes, sem retirar conteúdos de forma a alcançar as competências previstas no PASEO. Através da autonomia das escolas,

pretende adequar-se o currículo aos seus contextos específicos e às necessidades das crianças. Os dois decretos em conjunto são cruciais para alcançar os objetivos da Escola Inclusiva, uma escola para todos e para cada um.

De acordo com o DL n.º 55/2018, a abordagem multinível é uma

“opção metodológica que permite o acesso ao currículo ajustado às potencialidades e dificuldades dos alunos, com recurso a diferentes níveis de intervenção, através de: medidas universais, que constituem respostas educativas a mobilizar para todos os alunos; medidas seletivas, que visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação das medidas universais; e medidas adicionais, que visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, exigindo recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão” (Artigo n.º 3, Decreto-Lei n.º 55/2018).

A figura que se segue apresenta um esquema em pirâmide das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. A representação em pirâmide evidencia a existência de um contínuo de intervenções, que variam em termos do tipo, intensidade e frequência e cuja mobilização depende da eficácia das mesmas para responder às necessidades, interesses e potencialidades das crianças ao longo do seu percurso escolar.



Fonte: Ministério da Educação - DGE

Figura 3 - Abordagem multinível

Os quadros seguintes elencam as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, que têm como finalidade a adequação às características de cada criança e visam criar as condições para a realização de cada um, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na participação e na progressão ao longo da frequência da escolaridade obrigatória, seguindo procedimentos específicos de tomada

de decisão, com enfoque em dimensões pedagógicas e curriculares, numa lógica de corresponsabilização de todos os intervenientes.

O quadro n.º 1 enumera as medidas universais que “correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens” (ponto 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 54/2018). Estas medidas podem ser propostas e mobilizadas por qualquer docente, sem necessidade de análise prévia da EMAEI. São as respostas que a escola mobiliza para todas as crianças com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens.

Quadro 1 - Medidas universais

MEDIDAS UNIVERSAIS	Diferenciação Pedagógica	Adequar os estilos de ensino aos estilos de aprendizagem; Recursos pedagógicos, estratégias utilizadas em sala de aula, as atividades, modo e o tempo de tratamento dos conteúdos disciplinares diferenciados, de acordo com as especificidades de cada criança; Diferenciar ou modificar não são sinónimos de reduzir.
	Acomodações curriculares	O currículo é o mesmo para todas as crianças, mas a forma de apresentação e de acesso é variável.
	O enriquecimento curricular	Permite à escola alargar e tornar mais rico o currículo através de conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuem para mais facilmente se alcançarem as áreas de competência e os valores definidos no PASEO.
	A promoção do comportamento pró-social	Incide no desenvolvimento de programas e de atividades que estimulam o desenvolvimento de competências sociais e emocionais.
	A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos	Tem por base a criação de grupos reduzidos no âmbito dos quais se realiza um trabalho que visa o desenvolvimento de competências académicas e/ou comportamentais.

Quando as crianças evidenciam necessidades de medidas de suporte à aprendizagem e as medidas universais não se revelam suficientes, impõe-se a necessidade de passar ao nível seguinte de intervenção, ou seja, à aplicação de medidas seletivas de suporte à

aprendizagem e à inclusão. «As medidas seletivas visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais» (ponto 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 54/2018). A equipa multidisciplinar procede à elaboração do relatório técnico-pedagógico, que se afirma como um documento que consubstancia a fundamentação das medidas educativas a aplicar, bem como das linhas de intervenção pedagógica que lhes subjazem.

O quadro que se segue elenca as medidas seletivas regulamentadas no DL n.º 54/2018.

Quadro 2 - Medidas seletivas

MEDIDAS SELETIVAS	Percurso curriculares diferenciados	Oferta formativa a aplicar de modo individualizado em função das características específicas da criança.
	Adaptações curriculares não significativas	«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, de modo a desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória» (alínea b) do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 54/2018).
	Apoio psicopedagógico	Tipo de apoio, ministrado em contexto individual ou de grupo, que assenta numa intervenção a nível escolar, cognitivo, comportamental, social e emocional.
	Antecipação e reforço das aprendizagens	Levar os alunos a conhecer com antecedência detalhes sobre os conteúdos ou com ele relacionados, de modo a facilitar a aprendizagem e/ou a assimilação dos mesmos; Reforço de determinados conteúdos como via para solidificar e/ou consolidar as aprendizagens.
	Apoio tutorial	Visa acompanhar o processo educativo da criança.
	Outras	Outras medidas que possam ser enquadradas no âmbito do nível das medidas seletivas a ser definidas em função de situações específicas (ponto 5, Art.º 7.º, Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro).

A mobilização das medidas adicionais previstas no artigo 10.º do DL 54/2018 depende da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas previstas nos níveis de intervenção a que se referem os artigos 8.º e 9.º, do DL n.º 54/2018. As medidas adicionais visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exijam recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão. A implementação destas medidas requer a intervenção de recursos especializados e deve convocar a intervenção do/a docente de educação especial enquanto especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem, sendo preferencialmente implementadas em contexto de sala de aula.

A fundamentação da insuficiência referida deve ser baseada nas evidências e constar no relatório técnico-pedagógico.

O quadro seguinte apresenta as medidas adicionais regulamentadas no DL n.º 54/2018.

Quadro 3 - Medidas adicionais

MEDIDAS ADICIONAIS	Frequência do ano de escolaridade por disciplinas	Divisão do tecido disciplinar de um determinado ano de escolaridade em duas parcelas, de modo, a que o aluno frequente, num ano letivo, algumas dessas disciplinas e, no ano seguinte, as restantes.
	Adaptações curriculares significativas	Introdução de outras aprendizagens substitutivas e o estabelecimento de objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver; Identificação das estratégias de ensino e das adaptações a efetuar no processo de avaliação.
	Plano Individual de Transição – PIT	«Plano concebido, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, para cada jovem que frequenta a escolaridade com adaptações significativas, desenhado de acordo com os interesses, competências e expectativas do aluno e da sua família, com vista a facilitar a transição para a vida pós-escolar e que complementa o programa educativo individual» (alínea i) do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 54/2018). Contempla as competências académicas, pessoais, sociais e laborais;

		Tem como principal objetivo promover a transição para a vida pós-escolar e se possível, para o exercício de uma atividade profissional; poderá ser crucial para promover a capacitação do jovem ao mundo do trabalho.
	Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado	Destina-se a crianças com perturbações do espectro do autismo, procurando oferecer respostas educativas adequadas e capazes de valorizar as potencialidades destas crianças.
	Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social	Implementação de atividades ou de ações cujo objetivo é apoiar o crescimento pessoal e social das crianças, visando também prevenir possíveis comportamentos de risco.
	Outras	Outras medidas que possam ser enquadradas no âmbito do nível das medidas adicionais a ser definidas em função de situações específicas (ponto 5, Art.º 7.º, Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro).

4. Outros meios de suporte à aprendizagem e à inclusão

Para além das medidas descritas, o DL n.º 54/2018 prevê outros meios de suporte à aprendizagem e à inclusão, nomeadamente as adaptações ao processo de avaliação. Em consonância com a diversificação de estratégias utilizadas no processo de ensino/aprendizagem, também no processo de avaliação deverão ser utilizados diferentes instrumentos de recolha de informação, de acordo com as necessidades específicas de cada criança.

O quadro que se segue explicita o preconizado pelo artigo 28º do DL 54/2018, que elucida sobre as adaptações ao processo de avaliação.

Quadro 4 - Adaptações ao processo de avaliação

Adaptações ao processo de avaliação	<p>“As escolas devem assegurar a todos os alunos o direito à participação no processo de avaliação” (artigo 28º, DL n.º 54/2018);</p> <p>A avaliação constitui um elemento essencial no processo de ensino aprendizagem. Assume ainda uma função autorreguladora, uma vez que as evidências recolhidas permitem fundamentar a adoção e o reajustamento de medidas e estratégias pedagógicas, bem como de medidas de suporte à aprendizagem e à participação;</p> <p>Para que seja exercido esse direito, pode tornar-se necessário proceder a adaptações na avaliação.</p> <p>Para que as adaptações possam constituir fatores de equidade os alunos devem ser ouvidos sobre a identificação das adaptações no processo de avaliação, e estas devem ter por base as características de cada aluno em particular.</p>
--	--

O DL n.º 55/2018, segundo o qual a avaliação deve ser formativa e parte integrante do processo ensino/aprendizagem, orientando o percurso escolar do aluno, utilizando diferentes formas de recolha de informação, refere que:

“na avaliação devem ser utilizados procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados e adequados às finalidades, ao objeto em avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher, que variam em função da diversidade e especificidade do trabalho curricular a desenvolver com os alunos” (Ponto 3 do artigo 22º do DL n.º 55/2018).

5. Desenho Universal para a Aprendizagem

O conceito do Desenho Universal surgiu pela inspiração de um grupo de arquitetos, em 1970, com o objetivo de tornar a vida das pessoas mais simples. Esta abordagem baseia-se na visão de que o design dos ambientes e produtos pode ser previamente pensado de forma a tornar os espaços acessíveis a todos. No campo da educação, refere-se à necessidade de ajustar a forma como o professor ensina à forma como o aluno aprende e que todas as crianças, sem exceções, possam aceder às aprendizagens. Este conceito parte do pressuposto de que todas as crianças são diferentes e, através das suas potencialidades, todos têm o direito a aprender, pelo que terão de ser criadas as respetivas condições para que todos usufruam deste direito. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma abordagem que visa atender às diversas necessidades de

todas as crianças, atendendo à diversidade de estilos de aprendizagem, habilidades e características individuais. Considerando a grande variedade de habilidades cognitivas humanas (inteligências múltiplas), estas devem ser exploradas de acordo com as potencialidades de cada um.

O Desenho Universal para a Aprendizagem responde à necessidade de operacionalizar as medidas universais orientadas para todas as crianças. Providencia materiais, técnicas e estratégias flexíveis para responder às necessidades de todos e de cada um, promovendo o aumento do envolvimento das crianças na sala de aula. Esta é uma abordagem de ensino e aprendizagem flexíveis, sem alterar o nível de desafio das crianças, identificando a remoção de barreiras, maximizando a aprendizagem para todas as crianças. Constitui uma ferramenta essencial no planeamento da ação em sala de aula, sendo baseado na antecipação da adversidade com vista à redução da necessidade de adaptações no currículo.

Como nos refere o *Manual de Apoio à Prática*:

“As práticas pedagógicas sustentadas no DUA oferecem oportunidades e alternativas acessíveis para todos os alunos em termos de métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação, sem alterar o nível de desafio e mantendo elevadas expectativas de aprendizagem. Pretende-se, assim, identificar e remover as barreiras à aprendizagem e participação e maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos” (Pereira et al., 2018, p. 22).

Aplicar o DUA na Educação Pré-Escolar é fundamental para criar um ambiente inclusivo e promover o sucesso de todas as crianças.

Os princípios do DUA são os seguintes:

1. Proporcionar múltiplos meios de envolvimento (estimular o interesse das crianças e motivá-los para a aprendizagem recorrendo a múltiplas formas). Desenvolver atividades que aumentem o nível de desafio da criança, de forma a motivá-la. O espaço deve ser organizado de forma a que a criança tenha autonomia para a sua movimentação. A interação entre as crianças deve ser incentivada, para uma maior colaboração e uma aprendizagem mútua, devem ser criadas oportunidades para que as crianças aprendam umas com as outras.
2. Proporcionar múltiplos meios de representação (apresentar a informação e o conteúdo em múltiplos formatos para que todos tenham acesso). Em contexto de

jardim de infância, poderão ser fornecidas informações de formas diferentes, recursos visuais (imagens, vídeos), de forma a apoiar a compreensão.

3. Proporcionar múltiplos meios de ação e expressão (permitir formas alternativas de expressão e de demonstração das aprendizagens, por parte das crianças). Permitir que as crianças expressem a sua comunicação e o seu conhecimento de várias maneiras: diferentes formas de expressão, dramatizações, brincadeiras livres e orientadas. Desenvolver atividades que despertem o interesse e a curiosidade da criança, os materiais e recursos devem ser adaptados às diferentes necessidades.

Ao aplicar os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem na Educação Pré-Escolar, o/a educador/a cria um ambiente inclusivo que responde às necessidades únicas de cada criança, promovendo o desenvolvimento harmonioso e a desperta para a aprendizagem ao longo da vida.

A implementação de práticas pedagógicas em sala, tendo por base o DUA, implica uma abordagem personalizada por parte dos/as educadores/as, na forma como envolvem e motivam as crianças nas situações de aprendizagem, no modo como apresentam a informação e na forma como avaliam, permitindo que as competências e os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de maneira diversa (DGE, 2018), como mostra a seguinte figura:



Figura 4 - Desenho Universal para a Aprendizagem

6. Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar desempenha um papel fundamental na vida da criança, sendo um momento crucial no desenvolvimento e aprendizagem, tornando-se diferenciador de todo o percurso escolar que se segue. Durante a Educação Pré-Escolar, a criança desenvolve-se ao nível social e emocional, tendo oportunidade de interagir com os outros, aprendendo a partilhar, a cooperar, desenvolvendo assim, as suas habilidades sociais e emocionais, a empatia, o respeito, a cooperação e o autocontrolo. A Educação Pré-Escolar estabelece as bases para o desenvolvimento global das crianças, proporcionando experiências enriquecedoras que contribuem para o sucesso futuro na educação e na vida.

Johnston et al. (2001), citados por Caeiro e Correia, destacam os primeiros anos de vida como um período crucial para o desenvolvimento da criança nas suas várias dimensões, física, afetiva, cognitiva e social, acrescentando, ainda, que é nestes primeiros anos que se formam e desenvolvem as ligações neuronais, sendo estas as principais tarefas do cérebro (Caeiro & Correia, 2021).

A educação é um processo estimulante ao longo de todo o percurso, sendo a primeira infância um grande marco, uma vez que é nesta fase que a criança é estimulada a aprender a aprender, tal como é referido nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*:

“Apostar na educação como principal fator de desenvolvimento humano e social significa acreditar que não há fase da vida em que a educação não seja crucial. O adulto plenamente capaz para um exercício de cidadania ativa é o que se mantém desperto para preencher as suas necessidades de formação e de enriquecimento cultural. Esta atitude de permanente disponibilidade para a educação cultiva-se desde o início da vida, com uma educação rica e geradora de indivíduos equipados com ferramentas para aprender e querer aprender” (DGE, 2016, p.4).

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro) estabelece como princípio geral que

“A Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ponto 1, Circular nº17, 2007).

Durante esta etapa, devem ser criadas as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, as crianças na Educação Pré-Escolar aprendem a aprender. É um dos objetivos gerais da Educação Pré-Escolar “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem” (DGE, 1997).

Não se pretende que a Educação Pré-Escolar seja uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que seja a primeira etapa da educação ao longo da vida, criando condições para abordar com sucesso a etapa seguinte. Visa-se que a Educação Pré-Escolar possa contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, criando condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos.

Caeiro e Correia referem que a primeira infância é o período mais significativo na formação do indivíduo, pois é nesta fase que se constroem as bases do desenvolvimento e da personalidade, sobre as quais se sucedem as etapas seguintes. Nesta fase, a criança tem um crescimento muito significativo a nível físico, sensorial e perceptivo. Desenvolve as competências emocionais, intelectuais e sociais, desenvolve as diferentes formas de expressão, e apresenta um repentino desenvolvimento ao nível da linguagem (Caeiro & Correia, 2021).

A compreensão da forma como a criança aprende e se desenvolve conduz a princípios educativos que destacam a natureza holística desse processo. Tais princípios enfatizam a importância do desenvolvimento da autonomia, o valor da motivação intrínseca, a necessidade de experiências ativas e significativas e a importância do uso e construção de sistemas simbólicos, como a linguagem e a representação. Além disso, reconhecem o papel crucial de outras crianças e adultos no desenvolvimento infantil. As crianças aprendem e desenvolvem-se na interação com pessoas de referência, capazes de lhes proporcionar segurança. Essas pessoas devem ser atentas e sensíveis às particularidades individuais das crianças, criando ambientes equilibrados que ofereçam estimulação, desafios, autonomia e responsabilidade. Ao longo da infância, os familiares próximos, educadores e professores desempenham papéis de referência na vida da criança, contribuindo significativamente para seu desenvolvimento e aprendizagem (Portugal, 2009).

O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, nas diversas dimensões, cognitiva, social, cultural, física e emocional. A sua aprendizagem também se realiza de forma holística, tanto na compreensão do mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na formação da sua própria identidade. Ao permitir à criança interagir com outros adultos e crianças, ao fomentar a interação de diferentes valores e perspetivas, a Educação Pré-Escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro. O desenvolvimento da identidade passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e limitações próprias de cada um. O respeito pela diferença, que valoriza a diversidade de contributos individuais para o enriquecimento do grupo, favorece a construção da identidade, a autoestima e o sentimento de pertença a um grupo. Reconhecer laços de pertença social e cultural, respeitando outras culturas faz também parte do desenvolvimento da identidade (DGE, 2016).

A aceitação das diferenças é facilitadora da igualdade de oportunidades num processo educativo que respeita diferentes maneiras de ser e de saber, para dar sentido à aquisição de novos saberes e novas culturas.

Caeiro e Correia reforçam que programas de intervenção estimulantes que assegurem o desenvolvimento global e holístico da criança nos diversos domínios, cognitivo, afetivo, linguístico, expressivo, motor, estético, ético e sociocultural, em que a criança possa ser atora, de forma a criar, imaginar, construir, e principalmente brincar, este ambiente transforma-se num importante promotor de aprendizagem e desenvolvimento (Caeiro & Correia, 2021).

Um dos objetivos da Educação Pré-Escolar deve ser o de levar a criança a ser capaz de desenvolver a sua autonomia a todos os níveis e, sobretudo, ao nível das relações afetivas, com as outras crianças e com os adultos. A criança é um ser de relação que só pode desenvolver-se plenamente em interação com os outros, construindo gradualmente a sua personalidade. O desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico. Desde o nascimento, as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente. O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e

aprendizagem pressupõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades. Respeitar e valorizar as características individuais da criança, a oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros (DGE, 2016).

Cabe ao/à educador/a apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo a que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas. Deste modo, cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (DGE, 2016).

Segundo Caeiro e Correia, as interações sociais são de extrema importância no desenvolvimento da criança, uma vez que, quanto maior a diversidade de pares e de experiências, mais enriquecido se torna o seu desenvolvimento. Quanto mais possibilidades interativas, significativas e de qualidade a criança usufruir, desde o seu nascimento, maiores serão as suas competências para o seu desenvolvimento (Caeiro & Correia, 2021).

Dada a importância das primeiras aprendizagens, a educação de infância desempenha um papel muito importante na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras, sobretudo para as crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar. Para tal, são essenciais um bom ambiente educativo e o modo como são reconhecidas e valorizadas as características individuais de cada criança, da forma como são respeitadas e se é dada resposta às suas diferenças, para que todas se sintam incluídas no grupo (DGE, 2016).

Assim, todas as crianças, independentemente das suas características, nomeadamente, a sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, entre outras, participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança.

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* salientam que

“A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos. A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também com as outras crianças. Esta perspetiva supõe que o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com as características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima” (DGE, 2016, p. 10).

É fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspetiva inclusiva, para a construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade garantindo que todos os envolvidos no processo educativo (crianças, famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados, haja colaboração entre profissionais, as famílias sejam consideradas como parceiros; exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus recursos (DGE, 2016).

Maria do Céu Roldão ressalva que, na escola, cada cultura terá de ter o seu lugar, e todas as crianças são diferentes nas suas pertenças culturais e iguais no direito a serem respeitadas, citando outros autores, acrescenta que

“Para tornar realidade a educação de base, e promover o desenvolvimento de todos, é pois necessário garantir que, na escola e no seu currículo, cada cultura terá o seu lugar em paridade, e se praticará e incentivará o princípio da *diferenciação curricular orientada para a inclusão* (Roldão, 2003; Sousa, 2007) procurando que todos acedam a níveis de consecução idênticos através de procedimentos diversos, como norma e não como exceção. Significa também que a escola garantirá que todos acedam ao domínio eficaz dos instrumentos, saberes e funcionalidades comuns, provenientes da cultura socialmente dominante, de modo a que, parafraseando Boaventura de Sousa Santos (1999), se tornem mais iguais naquilo em que não devem ser diferentes, e se mantenham diferentes naquilo em que seria ilegítimo tornarem-se iguais – o direito às pertenças culturais próprias cuja identidade tem de ser respeitada” (Roldão, 2008, p. 188).

Teresa Vasconcelos caracteriza o jardim de infância como uma organização social participada, que proporciona às crianças as suas primeiras experiências de vida democrática. No artigo *Saber (e) Educar 12-2007*, a autora refere ainda que

“No jardim-de-infância a criança deixa de ser o centro, para se tornar um entre outros. Ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa. Aprende a ser autónoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário. O jardim-de-infância respeita e integra, de modo co-criador, os valores que a criança traz da família. Não se trata de uma reprodução passiva, mas de re-construção desses mesmos valores à luz de uma experiência de vida comunitária. A criança constrói a sua auto-estima desde os primeiros anos, à medida que se constrói a si mesma, na sua individualidade – menino ou menina, raça branca, raça negra ou etnia cigana, país de origem, meio social

ou religioso, necessidades educativas específicas. Mas a sua auto-estima constrói-se também no colectivo, na consciência de ser um elemento importante à vida em comum. O jardim-de-infância, formando as crianças a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético, prepara-as para uma efectiva prática de cidadania: aprendem a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social” (Vasconcelos, 2006, p. 113).

O respeito pela diferença inclui todas as crianças, devendo a Educação Pré-Escolar dar resposta a todas e a cada uma. Nesta perspectiva de Escola Inclusiva, é adotada uma prática pedagógica diferenciada, centrada na cooperação, que inclui todas as crianças, aceita as diferenças, apoia a aprendizagem e responde às necessidades individuais. Para que a escola seja inclusiva, o planeamento é realizado tendo em conta o grupo, sendo adaptado e diferenciado, de modo a oferecer a cada criança condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

As atividades lúdicas e pedagógicas desenvolvidas neste contexto promovem o seu desenvolvimento cognitivo, como a capacidade de resolução de problemas, o raciocínio lógico, o pensamento crítico e a criatividade. Estas competências são e serão fundamentais para o desenvolvimento intelectual e académico da criança. A Educação Pré-Escolar proporciona um ambiente estimulante para o desenvolvimento posterior das competências de leitura e escrita, através da leitura de histórias.

Bruner descreve a linguagem como um instrumento do pensamento, reconhecendo que fornecer às crianças um vocabulário relevante é essencial para que possam formular ideias, questionar, expor e argumentar. Esse aspeto é fundamental no desenvolvimento da flexibilidade cognitiva e na construção do conhecimento das crianças sobre o mundo (Portugal, 2009).

As crianças envolvem-se com frequência em situações de exploração lúdica da linguagem, demonstrando prazer em lidar com as palavras, inventar sons. As rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas são meios de trabalhar a consciência linguística em contextos de educação de infância. Como referido nas OCEPE,

“Estas e outras formas de exploração de sons e palavras levam a criança a perceber que a língua é não só um meio de comunicação, mas também um objeto de reflexão, tomando consciência, de um modo cada vez mais estruturado da forma como é constituída, e de como se organizam os seus elementos” (DGE, 2016, p. 64).

A criança vai passando por diferentes níveis, que podem assentar na estrutura das frases, consciência das palavras enquanto unidades arbitrárias e elementos que as constituem, chegando a segmentos sonoros menores, como as sílabas ou mesmo os fonemas (DGE, 2016).

Consideram-se na Educação Pré-Escolar três dimensões na consciência linguística: a consciência fonológica (identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados que integram as palavras), a consciência da palavra (compreensão da palavra enquanto elemento constitutivo de uma frase) e a consciência sintática (a compreensão das regras da organização gramatical das frases, conduzindo à utilização e controlo dessas regras) (DGE, 2016).

A Educação Pré-Escolar é também um contexto fundamental para o desenvolvimento de noções matemáticas, rico em diversidade e multiplicidade de oportunidades educativas, constituindo uma base afetiva e cognitiva sólida da aprendizagem da matemática. Os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores. Intuitivamente realizam classificações, organizam objetos e acontecimentos, considerando um ou mais atributos, estabelecendo relações entre eles. Nesta fase, as crianças vão aprendendo a classificar, seriar e ordenar, reconhecendo as propriedades dos objetos. Agrupar, classificar e seriar facilita o trabalho com padrões. As crianças desenvolvem conceitos iniciais relacionados com padrões, através de lengalengas e poemas. Reconhecer padrões, compreender a sua repetição numa sequência e ser capaz de a continuar constituem elementos importantes para o desenvolvimento do raciocínio matemático. O desenvolvimento do raciocínio matemático implica o recurso a situações em que se utilizam objetos para facilitar a sua concretização e em que se incentiva a exploração e a reflexão da criança. A partir dessas situações, a criança é encorajada a explicar e justificar as suas soluções, sendo a linguagem também essencial para a construção do pensamento matemático. Comunicar os processos matemáticos que desenvolve ajuda a criança a organizar o seu pensamento e a desenvolver formas mais elaboradas de representação (DGE, 2016).

O brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem explorar o espaço e os objetos, oferecendo múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemático. A realização de jogos com

regras previamente definidas permitem à criança desenvolver o raciocínio estratégico, favorecendo a autonomia da criança (DGE, 2016).

É também nesta fase que ganham autonomia ao nível das suas rotinas e começam a ser responsáveis pelas suas tarefas. Envolvem-se em atividades de expressão motora, que lhes permitem desenvolver as suas habilidades físicas, quer ao nível da motricidade fina quer ao nível da motricidade global. Aprendem a respeitar as regras dos jogos e os seus pares.

As autoras Caeiro e Correia sublinham a importância de a criança frequentar um estabelecimento educativo e de se efetivar um trabalho colaborativo entre profissionais, com o objetivo de criar um ambiente inclusivo, valorizando a diversidade e que seja promotor de oportunidades, onde todos sejam integrados e respeitados, onde atendam às diferenças de cada criança, apoiando as suas aprendizagens e valorizando os seus progressos (Caeiro & Correia, 2021).

Como refere Brás, o jardim de infância desempenha um papel muito importante na vida da criança, uma vez que é considerado por uns, uma preparação para o nível seguinte de aprendizagem, sendo inegável que é nesta fase que adquire as competências sociais e cognitivas necessárias para o nível de ensino que se sucede e o desejo de aprender.

Vejamos:

“O jardim de infância é considerado, por vezes, como uma preparação direta para as aprendizagens da escola primária. Outras vezes, reconhecemos-lhe uma função própria no desenvolvimento da criança, isto é, ele deve formar a personalidade da criança em todos os aspetos. Uma tal formação não é uma preparação directa para as aprendizagens específicas mas é o desenvolvimento de disposições (competências) que permitem à criança abordá-las nas melhores condições. No final da frequência do jardim de infância, a criança está «amadurecida» ou «preparada» para tais aprendizagens. Diremos que adquiriu certas capacidades ou competências que são os pré-requisitos que possibilitarão as aprendizagens específicas que lhe serão propostas. Trata-se de uma formação global” (Brás, 1994, p. 55).

A Educação Pré-Escolar é significativamente importante na vida da criança, pois desempenha um papel crucial no seu desenvolvimento em vários domínios. No âmbito cognitivo, uma vez que é nos primeiros anos de vida que o cérebro cresce e se desenvolve, e a criança encontra na Educação Pré-Escolar oportunidades para estimular o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento da linguagem, raciocínio lógico e habilidades motoras. No domínio da socialização, uma vez que as crianças têm oportunidade de interagir com os seus pares, desenvolvendo as suas competências

sociais, como partilhar, cooperar, resolver conflitos e respeitar as diferenças. Neste contexto, a criança desenvolve ainda as suas competências emocionais, ao reconhecer e expressar as emoções, o que se torna essencial para o seu bem-estar emocional.

A Educação Pré-Escolar é ainda um ambiente rico no desenvolvimento de atividades das diferentes expressões (plástica, musical, dramática) que permite à criança desenvolver a sua criatividade. A criança que frequenta o jardim de infância desenvolve a sua autonomia na realização dos seus cuidados básicos de higiene e alimentação, tornando-se mais independente. Ao realizar tarefas, trabalhar em grupo, participar em jogos, cumprir regras, desenvolver as suas competências nos vários domínios, a criança inicia a sua preparação académica para o nível de escolaridade que se segue (DGE, 2016).

A frequência do jardim de infância é ainda uma mais valia na deteção precoce de fatores de risco, como problemas de desenvolvimento, que quanto mais precocemente detetados, maiores serão as probabilidades de uma intervenção atempada e ajustada às especificidades da criança.

Em suma, a Educação Pré-Escolar desempenha um papel diferenciador na vida de uma criança, promovendo as suas competências sociais, emocionais, cognitivas e físicas, permitindo a sua preparação para a escola e para a vida. Uma Educação Pré-Escolar de qualidade é essencial para o desenvolvimento pleno e saudável das crianças.

7. Os Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018 e a Educação Pré-Escolar

A evidência científica estabelece uma base empírica sólida que demonstra a importância dos primeiros anos no estabelecimento da aprendizagem ao longo da vida. A investigação mostra que fatores ambientais, particularmente no período pré-natal e pós-natal precoce, provocam alterações químicas na estrutura dos genes, não alterando o código genético, mas a forma como os genes se expressam. Este fenómeno é designado por modificação epigenética e explica, em parte, a influência das experiências negativas ou positivas no desenvolvimento cerebral. Assim, o período crítico corresponde a uma etapa maturacional durante o qual algumas experiências cruciais terão o seu máximo efeito no desenvolvimento ou aprendizagem de determinada competência ou comportamento.

As experiências mais precoces da criança desempenham um papel crucial no desenvolvimento cerebral. A neurociência tem evidenciado que a interação com o ambiente não é apenas um acontecimento fortuito no curso do desenvolvimento cerebral, mas é um requisito fundamental. As experiências vividas pelas crianças nos primeiros anos de vida exercem um impacto determinante na arquitetura cerebral, influenciando assim a natureza e a extensão das suas capacidades na fase adulta. Isso destaca a importância de proporcionar um ambiente enriquecedor e estimulante durante os estágios iniciais do desenvolvimento para promover uma base sólida para as habilidades cognitivas e emocionais ao longo da vida (Portugal, 2009).

Posto isto, é importante garantir um conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, na área da educação. As capacidades dos bebés desenvolvem-se através de estratégias de estimulação e quanto mais precocemente as intervenções forem acionadas, mais garantias de sucesso, mais capacidade adquire para uma vida com autonomia e tratando-se de limitações, mais importante se reveste esta necessidade de estimulação, o mais precocemente possível. Quanto mais cedo se iniciar a intervenção, maior é o potencial do desenvolvimento da criança. Assim, é essencial intervir o mais precocemente possível e de acordo com o contexto onde a criança está inserida.

A Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica. A definição de orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar foi uma consequência desta integração progressiva da Educação Pré-Escolar no Sistema Nacional de Educação. Nesta etapa da vida da criança, desenvolvem-se competências e destrezas, aprendem-se normas e valores, promovem-se atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso escolar e para a cidadania presente e futura.

Na Educação Pré-Escolar, o/a educador/a concebe e desenvolve o respetivo projeto educativo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas e significativas.

Efetivamente, “o currículo constitui o núcleo definidor da existência da escola” (Roldão & Almeida, 2018, p. 9). A escola definiu-se como instituição, quando se reconheceu socialmente um conjunto de saberes a transmitir, constituindo-se assim o currículo da escola. Este currículo tem acompanhado as necessidades do público-alvo e as pressões

sociais, que caracteriza a escola em cada época. Continuando a citar as autoras, “constitui-se em currículo aquilo em que se atribui uma finalização em termos de necessidade e funcionalidade social e individual e que, como tal, se institui” (Roldão & Almeida, 2018, p. 9).

A legislação atual (DL n.º 54/2018) tem como princípio a premissa de que todos os contextos educativos deverão ser um espaço onde todos aprendem e participam, independentemente das suas dificuldades ou limitações. É fundamental construir soluções para os desafios, numa prática centrada no processo e não no produto, com práticas colaborativas, participativas e proativas, num compromisso de todos com a inclusão. Ao/à educador/a, cabe a tarefa de adotar práticas pedagógicas diferenciadas que respondam a todas as crianças e a cada uma em particular (Caeiro & Correia, 2021). A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos. A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também com os seus pares. Esta perspetiva supõe que o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima.

De acordo com Carvalho (2000), citado por Pires e Cerdeira, a organização do contexto educativo, baseado no paradigma da inclusão, tem como fundamento a eliminação das barreiras para a aprendizagem. A autora destaca como barreiras mais significativas, as atitudes, o currículo, a avaliação, a intervenção psicopedagógica, a qualificação dos profissionais e os recursos materiais (Pires & Cerdeira, 2023).

A diferenciação pedagógica implica a observação, a escuta e a negociação. O objetivo é desenvolver uma forma de pensar pedagógica, que não tenha como finalidade educar todos como se fossem um só. A diferenciação pedagógica assume a heterogeneidade e a diversidade como riqueza para a aprendizagem. Diferenciar é assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza e conseguir a integração da autonomia individual de exercício do poder e influência com o exercício social, recíproco e relacional, da participação coletiva no contexto escolar. Diferenciar é ensinar de tal maneira que a aprendizagem seja um direito de todos.

Com efeito, “diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno” (Heacox, 2006, p. 10). Segundo este autor, o ensino diferenciado responde especificamente ao progresso das crianças em toda a sua aprendizagem, tendo em conta o que já sabem, e o que precisam de aprender. Permite-lhes demonstrar o que já aprenderam, de acordo com a sua forma favorita de aprender, rentabilizando os seus interesses e potencialidades.

A diferenciação pedagógica pressupõe que, também na Educação Pré-Escolar, sejam proporcionadas às crianças experiências de aprendizagem estimulantes que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.

Na elaboração do Projeto Curricular de Grupo, deverá ter-se em conta as características do grupo e as necessidades das crianças. Os diferentes Projetos Curriculares de Grupo devem articular-se entre si e com os outros níveis de ensino, de maneira a possibilitar o desenvolvimento da ação educativa, no respeito pelos princípios de sequencialidade e articulação subjacentes a todo o processo educativo. O desenvolvimento curricular na Educação Pré-Escolar é da responsabilidade do/a educador/a que exerce a atividade educativa, devendo a sua ação orientar-se pelo disposto nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. A atividade educativa deve prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças com a finalidade de proporcionar processos de desenvolvimento e de aprendizagem pensados e organizados pelo/a educador/a intencionalmente.

Segundo Roldão e Almeida, o currículo, quer seja de um país, escola ou turma, contempla a opção metodológica, num determinado tempo, contexto e circunstância, com o objetivo de atingir as aprendizagens pretendidas. Assim, e de acordo com as autoras, o currículo assume um duplo significado, sendo o conjunto de aprendizagens que se pretendem adquirir, bem como o caminho, a organização e a metodologia utilizada para o atingir (Roldão & Almeida, 2018).

Gerir o currículo, ou, no caso da Educação Pré-Escolar, as orientações curriculares, pressupõe diferenciar a vários níveis. Diferenciar as opções de cada escola, contextualizando os projetos Educativo e Pedagógico, para melhor responder às necessidades desse contexto e maximizar as potencialidades específicas. Diferenciar os projetos curriculares de grupo, de forma a melhorar as aprendizagens de todos e de cada

um. Diferenciar os métodos pedagógicos e a organização do trabalho com as crianças, de forma a garantir a aprendizagem de todos e de cada um.

Diferenciar é estabelecer diferentes vias, tendo em conta os pontos de partida, mas os níveis de chegada não deverão ser os mesmos. Diferenciar é tentar, pelos meios mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social.

“No essencial, diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução por todos das aprendizagens pretendidas” (Roldão & Almeida, 2018, p. 40).

Em suma, a inclusão na Educação Pré-Escolar aplica-se numa prática pedagógica capaz de garantir que todas as crianças, independentemente das suas características ou circunstâncias, tenham acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida. A inclusão na Educação Pré-Escolar é baseada no princípio de oferecer oportunidades equitativas para todas as crianças, promovendo o desenvolvimento integral e respeitando a diversidade.

A Educação Pré-Escolar reveste-se ainda de uma importância crucial na vida da criança, uma vez que quanto mais cedo forem diagnosticadas quaisquer necessidades específicas da criança e conseqüentemente for realizada uma intervenção o mais precocemente possível, maiores serão as probabilidades de a criança ultrapassar essas necessidades.

A transição para o 1º CEB também será muito mais fácil se a criança frequentar a Educação Pré-Escolar, tanto pelas experiências de aprendizagem vivenciadas, como pelas experiências da vida em grupo, que quanto mais inclusiva for, maior será o êxito, quer da criança individualmente, quer da vida em grupo.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, tem como fundamento 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. Estabelece os currículos dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todas as crianças adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

O referido Decreto-Lei confere autonomia curricular às escolas, materializada, entre outros aspetos, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas, adequando-as às opções curriculares de cada escola. Uma Escola Inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todas as crianças 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 das crianças.

A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, reflexão, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia.

A Educação Pré-Escolar segue as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. O Decreto-Lei n.º 55/2018 ressalva a importância de ajustar o currículo ao contexto, ao grupo e a cada criança. Se, por algum motivo, as estratégias selecionadas para os objetivos que se pretendem não forem adequadas, as mesmas deverão ser repensadas e ajustadas à criança em particular e ao grupo em geral, de forma a que esta fase da vida da criança, que é tão importante, seja repleta de experiências enriquecedoras que lhe proporcionem o desenvolvimento das suas múltiplas competências, como preparação para os níveis de ensino que se seguirão.

A interdisciplinaridade vivenciada em Educação Pré-Escolar é um meio através do qual se criam mais e melhores possibilidades de promoção de aprendizagens significativas, encontrando-se associadas a desafios, experiências e vivências, através das quais as crianças têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas.

Tal como refere Ariana Cosme, é fundamental que mais do que percorrer caminhos, se mostrem outras possibilidades de estar e ser nas escolas que inspirem cada criança a definir os seus próprios percursos, de acordo com os desafios contidos no Decreto-Lei n.º 55/2018, e de algum modo, o Decreto-Lei n.º 54/2018 (Cosme, 2018).

A Educação Inclusiva, preconizada pelo DL n.º 54/2018, é complementada pelas diretrizes do DL n.º 55/2018, uma vez que a inclusão no sistema educativo para todos pressupõe adaptações no currículo, na forma como os docentes interagem com cada criança, nas suas especificidades, e no grupo em geral. Assim, a escola é um meio privilegiado de aprendizagem e de crescimento, onde todas as crianças possam satisfazer as suas necessidades.

Em suma, o DL n.º 54/2018 estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada uma das crianças, identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação.

O DL n.º 55/2018 estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todas as crianças adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Os Decretos-Lei n.ºs 54 e 55, ambos de 2018, contribuiram para clarificar a importância do processo de avaliação das competências desenvolvidas pelas crianças bem como a sua operacionalização, que está em harmonia com o DUA. Estes dois decretos, interligados entre si, asseguram a adaptação e a flexibilidade do currículo a diferentes situações.

O artigo 28.º do Decreto-Lei n.º 54/2018 refere a possibilidade de introduzir adaptações no processo de avaliação, alinhando-se com a flexibilidade associada à implementação do currículo. Isso parte do pressuposto de que "as escolas devem garantir a todos os alunos o direito de participar no processo de avaliação" (ponto 1 do artigo 28.º do Decreto-Lei n.º 54/2018).

Neste sentido, uma avaliação ao serviço das aprendizagens, em detrimento de uma mera avaliação das aprendizagens (Fernandes, 2021), constitui um forte elo com o DUA, pois assenta no pressuposto do respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada criança, enquanto requer uma abordagem flexível e personalizada por parte dos docentes. Tal abordagem é materializada na utilização de métodos e técnicas avaliativas ajustadas às

dificuldades e expectativas das crianças, assim como o uso de materiais, ferramentas, suportes e formas de avaliação diferenciadas e, portanto, de índole inclusiva (DGE, 2018). Ambos os Decretos-Lei visam promover uma visão abrangente da escola e de todo o processo de ensino-aprendizagem, destacando a diversidade e heterogeneidade das crianças que a frequentam. Além disso, conferem autonomia às escolas e flexibilidade curricular, cujo propósito é o êxito da inclusão. Através dessa flexibilidade, concedida à gestão das escolas, torna-se possível uma adaptação mais eficaz na abordagem às crianças. Dessa forma, as escolas têm a oportunidade de desenvolver mecanismos mais eficientes para lidar com diversas estratégias dentro dos limites estabelecidos nacionalmente, com o premente objetivo de alcançar maior sucesso acadêmico e pessoal. O sucesso na implementação dessas medidas está diretamente ligado ao cumprimento da sua função essencial, ou seja, garantir que todas as crianças adquiram aprendizagens curriculares com sucesso, proporcionando-lhes a realização pessoal e social.

De seguida, apresentam-se as medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão e a sua possível operacionalização na Educação Pré-Escolar.

O quadro seguinte elenca a contextualização das medidas universais neste nível de educação:

Quadro 5 - Medidas universais e Educação Pré-Escolar

MEDIDAS UNIVERSAIS	Diferenciação Pedagógica	Esta medida é operacionalizada com bastante frequência, uma vez, que neste contexto de educação, as estratégias são bastante diversificadas de acordo com as especificidades de cada criança, sendo ainda o brincar e o jogo momentos cruciais de desenvolvimento de competências e aprendizagens	“diferenciar o processo de aprendizagem, propondo situações que sejam suficientemente interessantes e desafiadoras para a criança...” (DGE, 2016, p. 32).
	Acomodações curriculares	Embora a Educação Pré-Escolar não tenha definido um currículo, as acomodações curriculares são também uma medida aplicada neste contexto, uma vez que ao	“O tratamento das diferentes áreas de conteúdo baseia-se nos fundamentos e princípios comuns a toda a pedagogia para a educação de infância, pressupondo o desenvolvimento e a

		seguir as OCEPE, poderá haver necessidade de desenvolver determinadas competências para atingir os objetivos pretendidos com diferentes formas de apresentação.	aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas são abordadas de forma integrada e globalizante” (DGE, 2016, p. 31).
	O enriquecimento curricular	Apesar de a Educação Pré-Escolar não obedecer a um currículo, podem ser introduzidas atividades culturalmente enriquecedoras, como música, teatro, etc.	“...a criança realiza aprendizagens com sentido, sendo capaz de as utilizar noutras situações quotidianas, desenvolvendo atitudes positivas face às aprendizagens e criando disposições favoráveis para continuar a aprender” (DGE, 2016, p. 31).
	A promoção do comportamento pró-social	É uma medida aplicada na Educação Pré-Escolar sempre que há necessidade de reforçar o desenvolvimento das competências sociais e emocionais.	“... organização do ambiente educativo, construído como um ambiente relacional e securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima, e, ainda, como um contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo de aprendizagem” (DGE, 2016, p. 33).
	A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos	Esta medida poderá ser mobilizada na Educação Pré-Escolar, uma vez que, sempre que necessário, utiliza-se a intervenção em pequenos grupos, no desenvolvimento de aprendizagens, bem como de competências sociais, de acordo com as necessidades das crianças.	“O trabalho entre pares, e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a

			aprendizagem das outras” (DGE, 2016, p. 25).
--	--	--	--

O quadro seguinte apresenta as medidas seletivas operacionalizáveis ou não, na Educação Pré-Escolar:

Quadro 6 - Medidas seletivas e Educação Pré-Escolar

MEDIDAS SELETIVAS	Percursos curriculares diferenciados	Não operacionalizável na Educação Pré-Escolar.	
	Adaptações curriculares não significativas	Não operacionalizável na Educação Pré-Escolar.	
	Apoio psicopedagógico	Tipo de apoio, em contexto individual ou de grupo, que assenta numa intervenção a nível escolar, cognitivo, comportamental, social e emocional, medida esta mobilizada com frequência na Educação Pré-Escolar.	“O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (DGE, 2016, p. 9).
	Antecipação e reforço das aprendizagens	As diferentes aprendizagens que vão sendo realizadas podem ser antecipadas ou reforçadas.	“... proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições para que tenha sucesso na etapa seguinte” (DGE, 2016, p. 97).
	Apoio tutorial	Não operacionalizável na Educação Pré-Escolar.	“apoiar cada criança para que atinja níveis a que não chegaria por si só, facilitando uma aprendizagem cooperada, que dê oportunidade às crianças de

			colaborarem no processo de aprendizagem umas das outras” (DGE, 2016, p. 32)
	Outras	Outras medidas poderão ser aplicadas, dependendo da eficácia das medidas anteriores.	

De seguida, apresentam-se as medidas adicionais que se mobilizam ou não, na Educação Pré-Escolar:

Quadro 7 - Medidas adicionais e a Educação Pré-Escolar

MEDIDAS ADICIONAIS	Frequência do ano de escolaridade por disciplinas	Não aplicável na Educação Pré-Escolar.	
	Adaptações curriculares significativas	Não aplicável na Educação Pré-Escolar.	
	Plano Individual de Transição – PIT	Não aplicável na Educação Pré-Escolar.	
	Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado	Poderá ser aplicável na Educação Pré-Escolar, pois destina-se a crianças com perturbações do espectro do autismo, procurando oferecer respostas educativas adequadas e capazes de valorizar as potencialidades destas crianças.	“... uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo e a exigência de dar resposta a todas as crianças” (DGE, 2016. P. 17).
	Desenvolvimento de competências	Esta medida poderá ser mobilizada na Educação Pré-Escolar em caso de ser	“... todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade,..., participam na vida do

	de autonomia pessoal e social	necessário apoiar o crescimento pessoal e social das crianças.	grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança (DGE, 2016, p. 10).
	Outras	Outras medidas poderão ser aplicadas, se as anteriores não surtirem os efeitos desejados.	

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

1. Enquadramento do tema

Os/as educadores/as de Infância têm domínio do Decreto – Lei nº 54/2018 e sentem-se capazes de operacionalizar as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão numa perspetiva multinível na Educação Pré-Escolar?

Esta foi a questão de partida para o meu trabalho de investigação. Após a frequência do primeiro ano do Mestrado em Educação Especial e do aprofundamento de alguns conhecimentos, nomeadamente inerentes aos Decretos-Lei n.º 54 e n.º 55/2018, pude verificar que a maioria dos/as educadores/as de Infância desconhecem os referidos decretos na sua íntegra, bem como as formas de implementação das medidas. Assim, considerei pertinente transformar a operacionalização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão na Educação Pré-Escolar em objeto de estudo.

Embora, na primeira infância, as práticas pedagógicas sejam diversificadas, de acordo com o grupo e com as especificidades de cada criança, a nova realidade escolar, tão diversificada culturalmente, exige mudanças significativas ao nível das práticas pedagógicas implementadas no contexto escolar, nomeadamente no que diz respeito ao papel do/a professor(a)/educador(a) de infância, mais concretamente ao nível das suas atitudes, práticas e funções.

Conforme mencionado por Zabalza (1999), as Escolas Inclusivas seguem uma abordagem pedagógica que valoriza a diversidade, utilizando estratégias que permitam às crianças desenvolver todo o seu potencial. Para tal, a Educação Pré-Escolar é um contexto privilegiado de uma verdadeira Escola Inclusiva como meio de reconhecer a diversidade, ou seja, valorizando as características individuais de cada criança, ao mesmo tempo que visa promover a igualdade de oportunidades, bem como fatores de enriquecimento e promotores de aprendizagens (Zabalza, 1999).

É fulcral que as características individuais sejam tidas em conta. Para tal, é necessária uma flexibilização das estratégias de ensino, da gestão dos recursos e de todo o ambiente educativo. Só assim poderemos alcançar uma Educação Inclusiva que conduza ao sucesso de todas as crianças, tendo por base as especificidades de cada um, assim como as suas necessidades específicas.

Os/as professores/as desempenham um papel importante na promoção de uma educação para a inclusão, sendo que os que apresentam conhecimentos e experiência em

educação e formação inclusiva demonstram atitudes mais positivas face à mesma. Para mitigar lacunas entre o quadro jurídico e a ação, é necessária a operacionalização de práticas pedagógicas, com consequentes investimentos na formação de professores na área da Educação Inclusiva, contribuindo para a sensibilização da necessidade de a escola atender à diversidade e para uma melhor preparação para a implementação de práticas educativas inclusivas.

Resendes e Soares (2002) referem que as crianças aprendem melhor, quando o professor tem em consideração as características próprias de cada um, uma vez que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Todos aprendem melhor, quando os professores respeitam a sua individualidade e ensinam atendendo às suas diferenças.

A atenção às diferenças individuais, numa escola inclusiva, exige programas educativos abertos e flexíveis, capazes de responder às necessidades comuns a toda a população escolar. É necessário que haja diferenciação, adaptação e individualização curricular tendo em conta as necessidades e características de cada criança. Todas as crianças deverão ter os mesmos direitos e oportunidades, incluindo o direito à diferença e a uma educação adaptada às suas características.

Diferenciar a prática pedagógica consiste em adequar métodos, técnicas e materiais, às necessidades e especificidades de cada um, em proporcionar um ensino individualizado (sempre que possível), em aceitar as diferenças, em reconhecer o que a criança é capaz de fazer e em respeitar o seu ritmo (de trabalho e de aprendizagem).

Em todo este processo é fundamental o desenvolvimento de um trabalho de cooperação entre os diferentes intervenientes no processo educativo.

Sim-Sim mostra a importância da escola e como é essencial a investigação contínua nesta área, vejamos:

“A escola é por excelência um contexto formal de aprendizagem, mas para que essa aprendizagem tenha lugar para todos é importante que as interações entre os que aprendem e os que ensinam ocorram em situações em que os objectivos da aprendizagem sejam claramente conhecidos por ambos os intervenientes e em que haja uma sintonia produtiva entre as “descobertas” do aprendiz e a monitorização assistida do que ensina. Há assim que desenvolver estudos sobre o modo como se ensina, nomeadamente como transferir o conhecimento proveniente da investigação para situações de ensino em contextos diversos; há que implementar pesquisas que aprofundem a arte de ensinar, nomeadamente na organização e gestão do currículo e no estudo de ambientes de aprendizagem (dentro e fora da sala de aula), que estimulem a curiosidade, o conhecimento e a criatividade dos alunos; há que experimentar novas abordagens que

materializem o ensino explícito de forma estimulante e suportem a descoberta de forma estruturante; há que perceber como é que a tecnologia pode levar os alunos a aprender mais depressa e melhor e ajudá-los na transferência de conhecimentos em sentido bidireccional, i.e., de fora para dentro e de dentro para fora da sala de aula” (Sim-Sim, 2005, p. 17).

A vida escolar corresponde a um período crucial no crescimento da criança, bem como no seu desenvolvimento físico, social e afetivo. Ao sistema educativo é lançado o desafio de promover estratégias para que as primeiras experiências da vida social da criança sejam enriquecedoras. Depois de conquistado o direito da educação para todos, atualmente, o desafio que se coloca é a criação de condições que garantam a universalização da qualidade da educação, o que implica disponibilizar os meios e os recursos necessários, de forma a proporcionar a todas as crianças a possibilidade de usufruírem das mesmas condições, em todo o processo de ensino e aprendizagem, independentemente das suas condições e características.

Ainda sobre a diferenciação pedagógica, Sim-Sim, acrescenta:

“A diferenciação pedagógica necessária, provocada pelas características pessoais, sociais e culturais dos alunos que povoam as escolas, torna evidente a necessidade de construirmos um campo de ciência que, bebendo em diversos ramos, nos possibilite encontrar percursos para essa universalização da qualidade. É exactamente o caminho para esta via que a investigação em educação nos tem que ajudar a encontrar” (Sim-Sim, 2005, p. 15).

Um processo educativo que permita responder adequadamente às necessidades específicas de cada criança é o primeiro passo para o sucesso pedagógico. A metodologia implementada deve fazer com que a colaboração entre todos os intervenientes neste processo seja facilitadora da individualização do ensino, que implemente estratégias adequadas às necessidades específicas das crianças e monitorize o seu desempenho global.

A inclusão representa um princípio educativo que poderá ser praticado através da diferenciação pedagógica. Os contextos educativos oferecem, atualmente, uma diversidade de públicos com os quais os professores têm de estabelecer condições de aprendizagem para todos e para cada um. Essa diversidade manifesta-se a vários níveis, nomeadamente sociocultural e cognitivo. A pedagogia diferenciada constitui um contributo fundamental na resposta aos diferentes perfis de aprendizagem de todos e de cada um.

A procura de novas formas de gerir e organizar a escola com mais eficácia e qualidade constitui o leitmotiv para reforçar o papel da autonomia, através da implementação de práticas de diferenciação e gestão do currículo, bem como da promoção do direito a uma educação para todos que respeite a diversidade, a equidade e a igualdade de oportunidades. Tomlinson define diferenciação como uma forma de o professor responder adequadamente às necessidades de cada aluno (Tomlinson, 2002). Tomlinson e Allan definem diferenciação pedagógica como sendo,

“a prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de cada aluno em particular ou de um pequeno grupo de alunos, ao invés de um modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos tivessem características semelhantes” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 14).

Nesta perspetiva, a pedagogia diferenciada propõe a adaptação de métodos e de conteúdos de aprendizagem para cada um, tendo em consideração as suas características no que respeita ao ritmo de aprendizagem, ao estilo cognitivo, aos conhecimentos adquiridos e às estratégias de aprendizagem, entre outros.

A diferenciação pedagógica é, assim, um desafio que se coloca à escola atual. Por um lado, pela individualidade de cada um que aprende de forma diferente. Por outro lado, pela necessidade de mudança na educação se, efetivamente, se pretender atender às diferenças individuais de cada um.

A valorização das potencialidades das crianças é um desafio que exige do/a educador/a a capacidade de adequar os objetivos, as metas e as situações de aprendizagem, capacitando a criança para responder às exigências da educação, ultrapassar barreiras e valorizar a sua autoestima bem como as suas capacidades. Cabe ao/a educador/a orientar o seu trabalho segundo as especificidades das crianças, bem como assegurar a função formativa da escola como um todo.

No contexto escolar, modificar ou diferenciar o ensino para as crianças com níveis de preparação e interesses distintos significa, igualmente, maior conforto, empenho e interesse. As tarefas escolares deverão ser adequadas ao perfil do grupo/criança, enquanto a flexibilização na organização dos grupos de trabalho aponta para o respeito das características, gostos ou interesses semelhantes. A avaliação e os ajustamentos contínuos da atividade letiva deverão adequar-se a todos os aspetos mencionados.

Na implementação da diferenciação pedagógica, importa referir, ainda, que a aprendizagem se pode desenvolver recorrendo a um conjunto diversificado de estratégias pedagógicas e de recursos didáticos.

A diferenciação pedagógica assume-se como uma imposição emergente, pelo reconhecimento das diferenças, bem como pela perceção de que cada criança aprende melhor ou com mais dificuldades em determinados momentos ou sobre certos assuntos. Na tentativa de atender às especificidades de cada criança, o ensino diferenciado é um modelo de ensino que proporciona outras vias de aprendizagem, ou seja, recorre-se a métodos de trabalho diferentes e utilizam-se estratégias de ensino-aprendizagem diversificadas para que todas as crianças possam experienciar, seja em grande grupo, seja a pares ou individualmente, as atividades do currículo (Tomlinson, 2008).

Segundo Maria do Céu Roldão, diferenciar o ensino significa responder às especificidades de cada um, sendo um meio de promoção da equidade, reforçando que o esforço de diferenciação para além de abranger o currículo nuclear, também deve elegê-lo como alvo da diferenciação por excelência (Roldão, 2000). Ao encontro deste pensamento vai a definição que Francisco Sousa apresenta relativamente ao conceito de diferenciação. Na sua perspetiva, a diferenciação curricular consiste em adaptar o currículo às características de cada criança, valorizando as suas potencialidades com o objetivo de aumentar as suas oportunidades de sucesso escolar (Sousa, 2010).

Sim-Sim, faz a seguinte analogia:

“Educar, quer seja no jardim de infância, quer seja no ensino superior, é uma arte no sentido mais profundo do termo. É este o campo, simultaneamente vasto e específico, complexo e desafiante que temos pela frente. Embarcar na viagem da descoberta é ir ao encontro do destino do conhecimento a que a nossa condição de humanos nos condenou” (Sim-Sim, 2005, p. 19).

As crianças que frequentam o jardim de infância têm mais oportunidades de socialização entre os pares, partilhando interações sociais que lhes vão dando oportunidades de adquirir valores de respeito e partilha pelos outros. As diferentes experiências vivenciadas em atividades de pequenos e grandes grupos permitem que a criança interaja socialmente. A própria vivência das rotinas em jardim de infância constitui para a criança um conjunto de diversas oportunidades de socialização. É nestes pequenos momentos que, muitas vezes, as crianças se apoiam mutuamente, quer porque são mais velhas, quer

porque ajudam outras crianças com alguma dificuldade. E é nestes momentos que é retratada a verdadeira Escola Inclusiva!

De acordo com Madureira e Leite, as atividades em pequenos grupos são uma estratégia de ensino que favorece a participação e interação das crianças, em que estas através de jogos, brincadeiras adquirem conhecimentos e competências consoante o projeto curricular de sala e a faixa etária do grupo em questão (Madureira & Leite, 2003).

O apoio entre pares é essencial para que as crianças com necessidades específicas alcancem determinados objetivos fundamentais ao seu desenvolvimento. Esta abordagem revela-se mais pertinente se for utilizada quando “a criança demonstrar interesse nas atividades em curso na sala e quando houver uma boa ligação entre a atividade e a rotina e o objetivo da aprendizagem da criança” (Sandall & Schwartz, 2005, p.129).

Assim, torna-se imperioso que os docentes reflitam sobre a sua prática, valorizando os interesses das crianças de forma a que estas se sintam motivadas para participar e aprender. É fulcral que os/as educadores/as estabeleçam estratégias educativas com o objetivo de promover a interajuda entre pares e implementar medidas educativas ajustadas aos princípios da Educação Inclusiva.

Segundo Sandall e Schwartz, “construir relações positivas é um objetivo fundamental para o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. No contexto das relações com os pares, as crianças desenvolvem importantes capacidades comunicativas, sociais, lúdicas e cognitivas” (Sandall & Schwartz, 2005, p. 171). Ao aprender conjuntamente, com sentido de igualdade de oportunidades, com autonomia e com o apoio do/a educador/a, a criança irá desenvolver essas interações ao seu ritmo.

Em suma, todas as crianças devem ter a oportunidade de brincar com os seus pares e de participar ativamente no seu processo de desenvolvimento, sendo que é nas relações sociais precoces que se estabelecem as bases para explorar a diversidade, pois respeitar as diferenças e descobrir as semelhanças entre todos os indivíduos é essencial.

1.1. Definição de objetivos

Para a realização da presente investigação, foram definidos diversos objetivos e questões que elucidam o processo de inclusão de crianças com necessidades específicas em salas

de Educação Pré-Escolar e a consequente mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Deste modo, esta investigação focou-se nas perspetivas dos/as educadores/as sobre este assunto.

Este estudo tem como principais objetivos compreender as representações sobre a inclusão na perspetiva dos/as educadores/as de infância, compreender as metodologias de ensino e as estratégias utilizadas pelos/as educadores/as para facilitar o processo de inclusão, a necessidade de implementar as medidas previstas neste contexto e uso dos recursos de apoio. Pretende saber-se de que forma o Decreto-Lei n.º 54/2018 está a ser implementado na Educação Pré-Escolar e de que modo os/as educadores/as de infância operacionalizam as medidas neste contempladas.

Assim, foram definidos os seguintes objetivos para a realização desta investigação:

- Fazer o levantamento sobre o domínio/conhecimento que os/as educadores/as de infância têm sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018;
- Identificar as áreas/domínios do referido Decreto-Lei que indicam como necessidade de clarificação;
- Elencar as dificuldades com que os/as educadores/as de infância se deparam, na sua prática para sinalizar e intervir com algumas dificuldades das crianças;
- Verificar se ainda há crianças que, tendo frequentado a Educação Pré-Escolar, chegam ao 1º ciclo do ensino básico sem qualquer aplicação de medidas, mesmo delas necessitando;
- Diagnosticar barreiras na operacionalização das medidas do âmbito da abordagem multinível do DL n.º 54/2018, no Pré-Escolar, nomeadamente na transição para o 1º CEB.

1.2. Procedimentos metodológicos

Passaremos a mencionar os procedimentos metodológicos utilizados para a concretização deste estudo, assim como são apresentados os objetivos e questões da investigação, os participantes e as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Na fase metodológica “o investigador determina os métodos que utilizará, para obter as respostas às questões de investigação colocadas ou às hipóteses formuladas” (Fortin, 1999, p. 40).

Embora, em investigação educacional, existam diversas possibilidades e opções metodológicas que poderão ser utilizadas, este processo de estudo assenta em duas componentes diferentes – uma essencialmente quantitativa (os questionários) e outra qualitativa (as entrevistas). Pretende-se que interajam em termos de avaliação recíproca e delas decorram conclusões mais precisas e fundamentadas.

Investigar em educação é um processo com alguma complexidade:

“Investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana” (Amado, 2017, p.21, 22).

O principal objetivo de um estudo na área da educação é entender, descrever e abordar problemas teórico práticos relacionados com as diferentes práticas educativas. Nestes tipos de investigação, poderão estar incluídas as relações entre educadores/as e crianças, bem como aspetos de gestão. O objetivo final será sempre melhorar as condições, processos e resultados das práticas educativas, através da adoção de uma abordagem crítica de forma a ultrapassar os obstáculos para promover melhorias. A teoria e a prática são fundamentais para que se possam atingir tais objetivos (Amado, 2017).

1.2.1. Seleção e caracterização da amostra

A população-alvo é constituída por um conjunto de indivíduos que devem seguir determinados critérios de seleção estabelecidos previamente pelo investigador. Devem apresentar-se como ponto de partida para a realização de generalizações. A população eleita deve partilhar características comuns para ser representativa da população-alvo. Todavia, essa população pode ser reduzida a uma organização, uma região, um grupo, entre outras (Fortin, 2009).

O investigador está sujeito à participação voluntária dos indivíduos em análise, assim como à sua disponibilidade (Bell, 1997). Por conseguinte, é necessário que haja um planeamento de organização e de negociação por parte do investigador, para que seja possível agendar as entrevistas, tal como obter as autorizações para a realização das mesmas.

Assim, para este estudo, a população-alvo é constituída por educadores/as de infância quer de escolas públicas como privadas, que aceitaram responder aos questionários, aos

quais responderam de forma anónima. Foram ainda selecionados para entrevista uma educadora de infância, uma docente do 1º CEB e uma professora de educação especial, como representantes dos diferentes contextos em que trabalham.

1.2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a realização do presente estudo, foram recolhidos dados através de questionários e de entrevistas.

O questionário é “um instrumento de medida que traduz os objetivos de um estudo com variáveis mensuráveis. Ajuda a organizar, a normalizar e a controlar dados, de tal forma que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa” (Fortin, 2009, p. 249).

Este autor acrescenta:

“A entrevista e o questionário são os métodos de colheita de dados corretamente utilizados. Permitem colher informações junto dos participantes relativos aos factos, às ideias, aos comportamentos, às preferências, aos sentimentos, às expectativas e às atitudes. A entrevista e o questionário apoiam-se nos testemunhos dos sujeitos, não tendo, geralmente o investigador acesso senão ao material que o participante consente ao fornecer-lhe” (Fortin, 2009, p. 245).

Gil aduz ainda:

“Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo questionado. Entrevista, por sua vez, pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação “face a face” e em que uma delas formula questões e a outra responde” (Gil, 1991, p. 54).

Qualquer que seja o instrumento utilizado, a obtenção dos dados depende sempre do ponto de vista do pesquisado, o que significa que a pesquisa apresentará sempre limitações, nomeadamente no caso dos estudos das relações sociais. No entanto, estas técnicas de recolha de dados tornam-se bastante úteis, para obter informações acerca do que a pessoa sabe ou sente, faz ou pretende fazer, bem como as suas explicações e razões sobre o assunto em questão (Gil, 1991).

1.2.2.1. Questionários

“O objetivo de um inquérito é obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações” (Bell, 1997, p. 26). De um modo geral, um inquérito pretende obter informações a partir de uma seleção representativa da

população, a amostra, e através desta tirar conclusões representativas da população. O objetivo do questionário é apurar respostas de um grande número de inquiridos às mesmas perguntas, com o objetivo de serem descritas, comparadas e o investigador possa aferir que certos grupos têm determinadas características. Se um inquérito for bem estruturado, pode tornar-se uma forma acessível e rápida para o investigador obter a sua informação (Bell, 1997).

O questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações e garante o anonimato (Gil, 1991).

O questionário elaborado para este estudo foi construído no *google forms* e, posteriormente, enviado a alguns inquiridos, bem como à Direção do Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital, a quem foi solicitada a sua divulgação, sendo ainda partilhado nas redes sociais. A parte inicial é constituída por uma parte introdutória de caracterização dos inquiridos, nomeadamente, a sua situação profissional, idade e tempo de serviço. Numa segunda parte, seguem-se questões sobre a inclusão, em que se pretende saber se o paradigma da Escola Inclusiva é de facto uma realidade e os constrangimentos que o inquirido sente na sua prática profissional, relativamente à mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão previstas no DL n.º 54/2018. Na terceira parte, as perguntas são direcionadas para a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 na Educação Pré-Escolar, que foi a questão de partida para a elaboração deste trabalho. Pretende refletir-se sobre o conhecimento que os/as educadores/as de Infância têm sobre o referido decreto e a respetiva implementação, sobretudo no âmbito da Educação Pré-Escolar.

1.2.2.2. Entrevistas

A segunda fonte de recolha de dados foi feita no âmbito de uma abordagem qualitativa. Assim sendo, foi utilizada como fonte de recolha de dados, a entrevista, um dos processos mais diretos para encontrar informação sobre determinado assunto, que consiste em dirigir questões às pessoas nele envolvidas. A entrevista é a forma mais comum e poderosa de tentar compreender outros seres humanos, é um ótimo instrumento para captar a diversidade da descrição e interpretação que as pessoas têm da realidade.

Adequada para captar realidades múltiplas, a entrevista é uma técnica cuja finalidade é a recolha de dados de opinião que permite fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo e conhecer os intervenientes.

Assim,

“A entrevista é aplicável a um número maior de pessoas, inclusive àquelas que não sabem ler ou escrever. Também, em abono à entrevista, convém lembrar que ela possibilita o auxílio ao entrevistado com dificuldade para responder, bem como a análise do seu comportamento não-verbal (Gil, 1991. p. 55).

A entrevista é, de entre todas as técnicas de interrogação, a que apresenta maior flexibilidade (Gil, 1991). Permite recolher dados sobre acontecimentos e aspetos subjetivos das pessoas, como crenças, atitudes, opiniões, valores ou acontecimentos, fornecendo o ponto de vista do entrevistado e possibilitando assim, interpretar significados.

A entrevista é semiestruturada, partindo de um guião, uma vez que, deste tipo de entrevista, pode emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. O guião serve apenas de apoio, havendo uma certa liberdade que permite captar o discurso próprio do sujeito. O entrevistador coloca várias questões, fechadas e abertas, sem uma ordem rígida. O desenvolvimento da entrevista vai-se adaptando ao entrevistado.

As entrevistas são os instrumentos mais utilizados numa investigação qualitativa e, na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994). A entrevista semiestruturada é certamente a mais utilizada nas investigações. Trata-se de uma entrevista que não é totalmente aberta, nem se restringe a uma lista de questões precisas que o investigador elaborou previamente (Bogdan & Biklen, 1994).

Relativamente à seleção da amostra para a entrevista, optou-se por se realizarem a profissionais inseridos em diferentes vertentes, para que fosse possível perceber as diferentes perceções da inclusão e da implementação das medidas do Decreto-Lei n.º 54/2018. As boas entrevistas são aquelas cujos participantes falam livremente sobre os seus pontos de vista, no qual as informações prestadas revelam uma riqueza de detalhes, revelando, assim, as perspetivas dos entrevistados acerca do tema abordado (Bogdan & Biklen, 1994).

A construção do guião da entrevista partiu de pesquisas sobre esta temática, de modo a delinear ideias e conceitos a fim de adequar as perguntas à população em questão, como

também corresponder aos objetivos propostos inicialmente. Os guiões das entrevistas foram elaborados intencionalmente para este estudo, sendo as questões construídas de acordo com o contexto em que cada profissional trabalha, com linguagem clara e objetiva. Contudo, no decorrer das entrevistas podem surgir questões que o investigador considere pertinentes para o seu estudo que não estejam implícitas no guião da entrevista.

Trata-se de um procedimento de recolha de informação em que o próprio investigador, ao longo da entrevista, deve permanecer atento caso seja necessário fazer alguma intervenção que ajude a recolher outros elementos pertinentes para o estudo (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Antes de iniciar a entrevista, o investigador deve mencionar novamente à pessoa entrevistada os objetivos e o propósito da mesma, todavia com brevidade e honestidade para que o sujeito se sinta à vontade, sem omitir nenhuma informação (Tuckman, 2002). Implica sempre um processo de comunicação, não constitui uma situação de interrogatório, mas uma situação de conversa. O entrevistador deve ser flexível, objetivo, persuasivo, bom ouvinte e criar empatia.

As entrevistas deste estudo foram estruturadas de forma a conhecer o entrevistado, a sua formação académica e a sua contextualização profissional. A parte seguinte da entrevista visou aferir se o paradigma da Escola Inclusiva é uma realidade, ou se ainda persistem barreiras e qual a sua natureza. Seguem-se as questões específicas sobre as medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão previstas no DL n.º 54/2018, nomeadamente a sua mobilização na Educação Pré-Escolar, bem como os constrangimentos encontrados pelos profissionais. Pretende saber-se, ainda, de que forma é que a mobilização das medidas pode ter impacto futuro no percurso da criança no 1º CEB.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

No presente capítulo, são apresentados e discutidos os dados apurados através dos questionários e das entrevistas.

1. Questionários

A amostra foi constituída, na sua maioria, por educadores/as de infância da rede pública, representando 59% da totalidade (100). 39% da amostra corresponde a educadores/as de infância que exercem a profissão em Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). A maioria dos inquiridos rondam os 44-45 anos, com um total de 11% nestas circunstâncias, seguindo-se os 41, 46, 47 e 55 anos, com um total de 6% nesta última situação. Relativamente ao tempo de serviço, a maioria trabalha há 20 anos, possuindo cerca de 22 anos de serviço.

Quanto à inclusão das crianças, 47% da amostra considera que todas as crianças e respetivas famílias se sentem bem incluídas, mas uma parte significativa da amostra, 31%, discorda desta perspetiva, tal é possível verificar no gráfico seguinte:

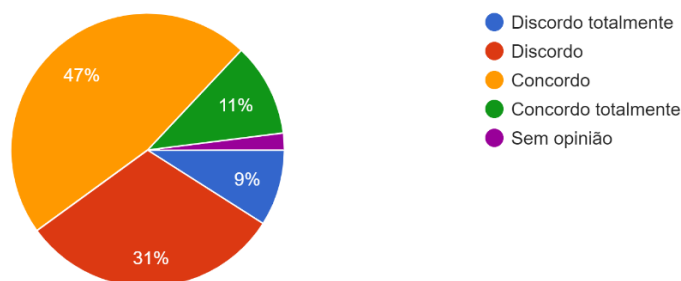


Figura 5 - Integração das crianças e respetivas famílias

Para além de se identificarem os motivos pelos quais as crianças e famílias não se sentem bem adaptadas, é urgente encontrar estratégias para solucionar o facto de alguma criança poder não se sentir incluída.

É fundamental que as famílias sejam envolvidas nos contextos de educação de infância, através da participação em atividades, da partilha de informação, de conhecimentos e criando laços com outras famílias.

Os recursos humanos são apontados por 81% dos inquiridos, como a característica que faz do contexto de Educação Pré-Escolar um espaço confortável e estimulante para as crianças. Em menor percentagem, surge o ambiente físico, representando 12% das respostas neste âmbito.

Com este resultado, podemos aferir que os recursos humanos são o elemento essencial para que o contexto em educação seja confortável e estimulante. Neste contexto, atente-se nas seguintes palavras:

“As crianças aprendem e desenvolvem-se bem na interacção com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança; pessoas atentas sensíveis às suas particularidades, criando espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade; pessoas de referência na sua vida, como serão os familiares próximos bem como educadores e professores ao longo da infância” (Portugal, 2008, p. 34).

Em resposta à questão sobre valorizar a diversidade da comunidade local onde o jardim de infância se encontra, 53% dos inquiridos refere desenvolver as atividades tendo em conta o contexto envolvente e 52% realiza o projeto de acordo com as características do contexto onde está inserido, como se verifica no seguinte gráfico

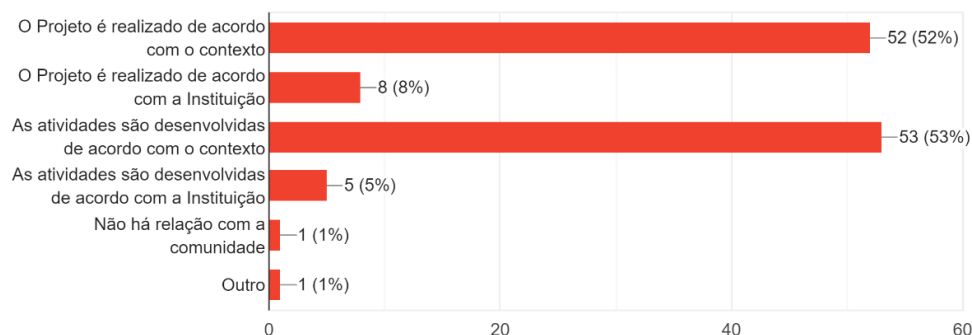


Figura 6 - A Educação Pré-Escolar e a comunidade local

Assim, verifica-se que, na sua maioria, os/as educadores/as de infância valorizam os contextos onde estão inseridos, bem como a realização das atividades e a implementação do projeto, tendo em conta a realidade circundante, refletindo e valorizando a diversidade da comunidade local. Segue-se a instituição como fator secundário para realização do projeto e desenvolvimento das atividades. Como tal,

“a aprendizagem ocorre através da participação da criança em actividades da sua comunidade, em interacções de envolvimento mútuo com familiares, amigos, vizinhos e professores. Inclui processos intencionalmente instrutivos e processos “acidentais” como

aqueles em que a criança “ajuda” os pais ou observa ou participa em actividades diárias” (Portugal, 2008, p. 40).

À pergunta se considera que alguma criança se possa sentir excluída, 56% responde que não. 23% da amostra é da opinião de que existe a possibilidade de alguma criança se sentir excluída. A restante percentagem, constituída por 20% da amostra, manifesta que, de facto, existem crianças que se possam sentir excluídas. A maioria, que considera que há crianças que se possam sentir excluídas, não refere nenhum motivo específico. A criança sente-se excluída pelos pares é a resposta de 20% dos inquiridos, 19% considera que a criança se sente excluída pelos recursos humanos da escola. Ainda persistem barreiras arquitetónicas que podem excluir a criança é a resposta de 7% dos inquiridos. Perante tais resultados, poder-se-á dizer que a inclusão é uma realidade, no entanto, ainda em evolução. Parece importante realçar a emergência de um investimento coletivo na inclusão, o qual traria uma maior probabilidade de sucesso para todos.

Em termos de relações humanas, 60% considera que os profissionais estabelecem uma relação interpessoal com todas as crianças, mas, em contrapartida, 31% considera que os profissionais não estabelecem uma relação interpessoal com todas as crianças. Neste último grupo, a maioria não especifica os motivos para justificar o facto de os profissionais não estabelecerem uma relação interpessoal com todas as crianças e 18% considera que o adulto de referência não estabelece a mesma relação com todas as crianças. A criança não sente empatia com um ou mais adultos de referência é a opinião de 10% deste grupo. Outros 10% considera que o adulto de referência e a criança não criaram uma ligação. Apesar de a maioria dos inquiridos considerar que os profissionais estabelecem uma boa relação com todas as crianças, a percentagem que não considera ter uma boa relação é significativa. É fundamental que crianças e profissionais mantenham uma relação harmoniosa, para que o envolvimento no processo de ensino/aprendizagem seja mútuo e assim, a criança seja feliz nas suas vivências alcançando o sucesso educativo.

À questão se as propostas de actividades são pensadas com base no interesse e escolhas de todas as crianças, 41% responde que sempre que possível, 37% responde que sempre e 22% responde às vezes. Segundo as teorias sócio-construtivistas de Vygotsky e Bruner, as interações entre a criança e o ambiente, sendo a criança participante ativa no seu

próprio desenvolvimento, enfatizam o papel das outras pessoas e da cultura no desenvolvimento (Portugal, 2008). Mais ainda:

“Se as crianças aprendem através de um processo de construção ativa de conhecimento, em interacção social, um contexto de aprendizagem estimulante será o que fornece novas, activas e significativas experiências, individuais e partilhadas, oportunidades de exploração, envolvimento das crianças na discussão e resolução de problemas, oportunidades de expressão e representação” (Portugal, 2008, p. 49).

No envolvimento das crianças nas decisões importantes para elas, 41% considera sempre que possível, 35% envolve sempre as crianças nas decisões importantes para elas, 22% às vezes e uma pequena percentagem nunca envolve as crianças nas decisões importantes para elas, como representado no gráfico seguinte:

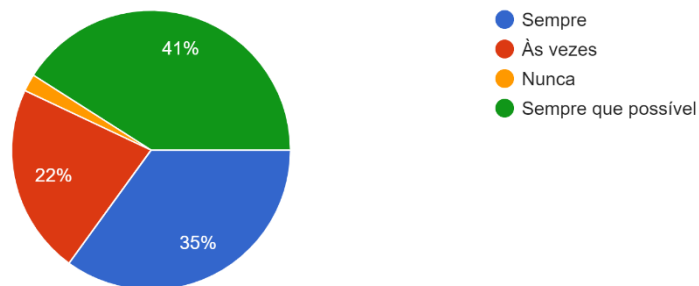


Figura 7 - Envolvimento das crianças nas decisões

É importante que todas as crianças estejam envolvidas na aprendizagem. O/a educador/a e as crianças devem estar envolvidos em todo o processo de conhecer/aprender. A própria experiência aliada à curiosidade da criança deve ser estimulada como busca de novos saberes e conhecimentos.

Relativamente à inclusão das crianças com necessidades específicas no grupo, 44% discorda que tem efeitos negativos nas aprendizagens dos outros e 37% discorda totalmente. Um grupo de 14% de inquiridos concorda que a inclusão de crianças com necessidades específicas tem efeitos negativos nas aprendizagens das outras crianças. Em pequena percentagem, alguns inquiridos concordam totalmente com esta questão e ainda surge um pequeno grupo sem opinião, como se pode verificar no gráfico seguinte:

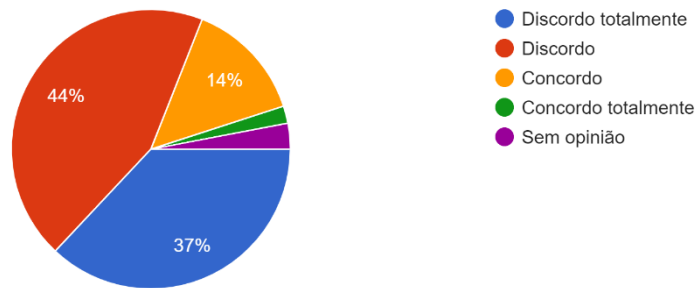


Figura 8 - A inclusão e os efeitos negativos nas aprendizagens das outras crianças

Ainda existe um grupo bastante significativo de profissionais que considera que a inclusão de crianças com necessidades específicas tem efeitos negativos nas aprendizagens dos outros. Provavelmente, porque exige uma maior necessidade de diferenciação pedagógica para todos e, conseqüentemente, uma maior diversificação de materiais utilizados. O apoio de recursos humanos, nestes grupos, parece ser uma solução a curto prazo para facilitar o processo de aprendizagem de todos.

Quase metade da amostra, composta por 48% dos inquiridos, concorda que a inclusão das crianças com necessidades específicas na escola exige mais esforço dos/as educadores/as. A outra metade divide-se na discordância, ou seja, 24% não concorda que a inclusão das crianças com necessidades específicas exija mais esforço dos/as educadores/as e os restantes (24%) concordam totalmente que a inclusão das crianças com necessidades específicas exige mais esforço dos/as educadores/as, como bem se vê no seguinte gráfico:

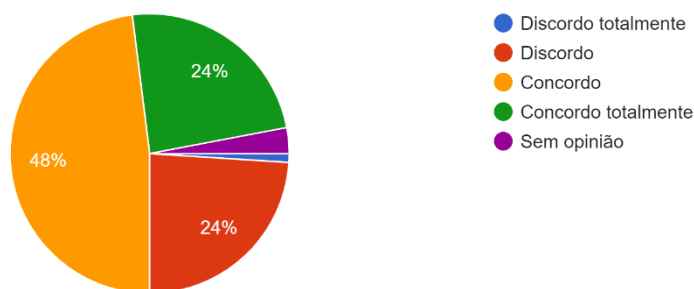


Figura 9 - A inclusão e o trabalho docente

Na disponibilização de recursos humanos e materiais, a maioria (57%) só vê disponibilizados os recursos de que necessita “às vezes”. Já 28% da amostra vê estes recursos serem disponibilizados sempre que possível. Sempre que é necessário um apoio

adequado à aprendizagem, 8% dos inquiridos nunca teve o apoio adequado de recursos e uma percentagem de 7% teve sempre os recursos disponibilizados que necessitou.

A necessidade de mais formação para os profissionais e fundamentalmente, o aumento dos recursos humanos são fundamentais. Na verdade, “um dos grandes desafios coloca-se na reorganização dos recursos, humanos e materiais, passando de uma organização orientada para o apoio individual para sistemas de apoio capazes de responder com qualidade a todos os alunos” (Pereira et al., 2018, p.50).

A grande maioria dos inquiridos tem conhecimento das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, contrastando com uma minoria de 10%, que não tem conhecimento das ditas medidas, como demonstra o gráfico seguinte:

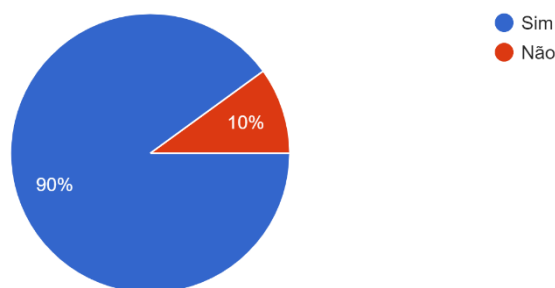


Figura 10 - Conhecimento das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Este resultado mostra que a grande maioria dos profissionais de educação tem conhecimento das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão propostas pelo DL n.º 54/2018. Para a percentagem que não tem conhecimento destas medidas, será necessária a realização de formações de forma a suprir essa lacuna. É expectável que, com o preenchimento do questionário, os profissionais encontrem a respetiva formação, de forma a adquirirem os conhecimentos necessários à operacionalização da inclusão.

Relativamente ao conhecimento dos procedimentos e prazos para a mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, 78% revela ter conhecimento e 22% não tem conhecimento sobre este assunto. Com efeito, “a determinação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão é feita pela equipa multidisciplinar a partir da análise da informação disponível” (Pereira et al., 2018, p. 39), tornando-se, assim, determinante a informação que o profissional disponibiliza.

Quanto aos recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, a maioria (82%) demonstra ter conhecimento, contrastando com 18% que revela não o ter.

Sobre a constituição dos recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, a sua função e onde se encontram localizados, 76% da amostra afirma ter conhecimento, contrastando com 24%, que afirma não o ter.

No processo de identificação da necessidade das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, 88% revela ter conhecimento e 12% revela não ter conhecimento deste processo, tal como descrito nos seguintes gráficos:

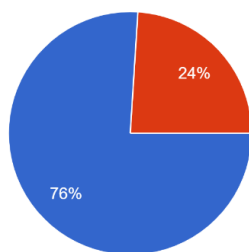


Figura 12 - Constituição dos recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão

● Sim
● Não

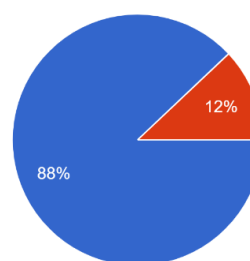


Figura 11 - Identificação da necessidade das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

● Sim
● Não

Apesar de os inquiridos responderem, na sua maioria, que têm conhecimento da mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, nas perguntas mais específicas sobre a constituição dos recursos e a identificação da necessidade das medidas, a percentagem que refere ter conhecimento diminui. Assim, parece que ainda existem algumas lacunas na mobilização das medidas e na sua operacionalização na Educação Pré-Escolar, pelo que se subentende uma clara necessidade de formação neste âmbito.

Numa das questões mais pertinentes para o estudo em questão e que pretendia saber se o inquirido alguma vez mobilizou alguma medida do DL n.º 54/2018 em Educação Pré-Escolar, a maioria, constituída por 62%, respondeu afirmativamente. Pelo contrário, 38% dos questionados referem que nunca mobilizaram nenhuma medida do referido decreto, neste contexto.

Sobre a necessidade de implementar medidas na Educação Pré-Escolar, 93% da amostra refere que sim e uma minoria refere que não (7%), tal como descrito nos seguintes gráficos:

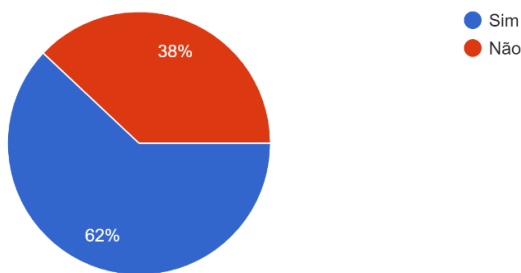


Figura 14 - Mobilização de medidas do DL n.º 54/2018 em contexto de Educação Pré-Escolar

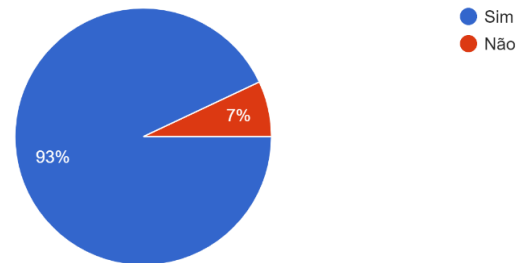


Figura 13 - Necessidade de implementar medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão na Educação Pré-Escolar

Também esta interpretação de respostas aponta para uma necessidade de clarificação da operacionalização das medidas na Educação Pré-Escolar. Neste nível de educação, o processo de aprendizagem é baseado numa diversificação de estratégias, que nem sempre são remetidas para medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão. Parece que a formalização destas medidas nem sempre se verifica, o que remete para uma necessidade de partilha de informação entre docentes. A partilha de informação/formação será uma boa premissa para a implementação do DL n.º 54/2018.

Sobre o conhecimento de quais as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, a aplicar no Pré-Escolar, 83% dos inquiridos apresenta resposta afirmativa. A restante percentagem, constituída por 17%, refere não ter conhecimento de quais as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que podem ser mobilizadas no contexto de Educação Pré-Escolar.

Relativamente à operacionalização, na Educação Pré-Escolar, do DL n.º 54/2018, 72% da amostra considera que o mesmo é operacionalizável nesta etapa. A restante percentagem da amostra, constituída por 28%, considera que o referido Decreto-Lei não é operacionalizável na Educação Pré-Escolar.

Parece importante apoiar os/as educadores/as sobre o âmbito de ação contemplado no DL n.º 54/2018, concretamente nas práticas de identificação, encaminhamento, intervenção e articulação entre profissionais, nomeadamente, a mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, como se pode verificar nos seguintes gráficos:

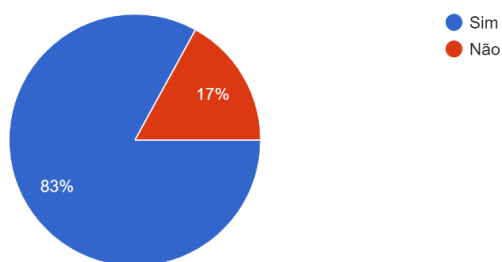


Figura 15 - Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e Educação Pré-Escolar

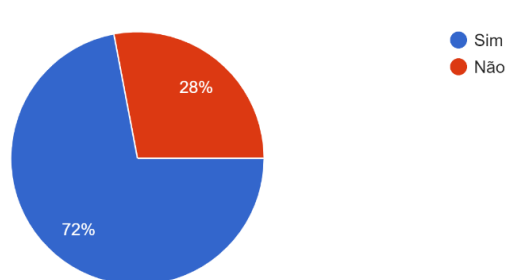


Figura 16 - DL n.º 54/2018 e Educação Pré-Escolar

A implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018 tem como objetivo permitir a todas as crianças, independentemente das suas especificidades, o acesso às aprendizagens. No entanto, é importante referir que este modelo de atendimento para todas as crianças só é concretizável se as estratégias utilizadas não passem apenas pelo processo unilateral de ensino e se o trabalho colaborativo entre todos os agentes educativos seja uma prática constante.

“O presente decreto-lei estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidade de todos e de cada um dos alunos” (DL n.º 54/2018, artº 1). Segundo a opinião de uma grande parte dos inquiridos, que perfaz um total de 51%, o DL mencionado não veio implementar uma Educação Inclusiva. Uma percentagem muito próxima, constituída por 49%, considera precisamente o oposto, ou seja, que o DL n.º 54/2018 veio permitir operacionalizar uma Educação Inclusiva, como se pode verificar no seguinte gráfico:

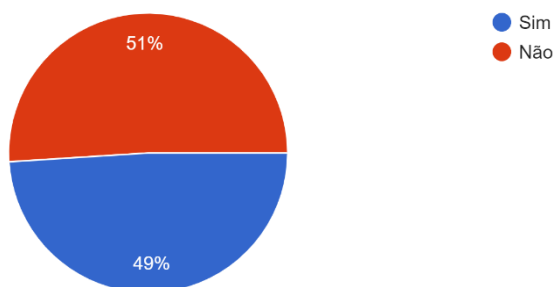


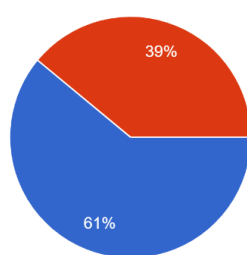
Figura 17 - DL n.º 54/2018 e Educação Inclusiva

Para que uma educação seja verdadeiramente inclusiva, é necessário que as diferenças individuais das crianças sejam tidas em conta. Assim, é necessária uma flexibilização das

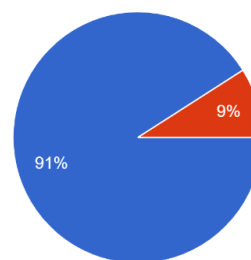
estratégias, da gestão dos recursos e das orientações curriculares. Só assim poderemos, efetivamente, alcançar a verdadeira Educação Inclusiva cujo propósito é que cada criança atinja o sucesso educativo, tendo por base as suas características pessoais assim como as suas necessidades individuais.

Quanto às questões relativas à transição para o 1º CEB, 61% das respostas apontam para a necessidade de mobilização de alguma medida prevista no DL n.º 54/2018, para salvaguardar quaisquer dificuldade prevista na transição para o 1º CEB, no entanto, 39% dos inquiridos nunca mobilizou nenhuma medida prevista no referido decreto.

Em relação à importância da mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão na transição de nível de ensino, a grande maioria, constituída por 91% das respostas, é afirmativa. Apenas 9% dos inquiridos não considera relevante a mobilização das referidas medidas na transição para o 1º CEB. Estes são os resultados esplanados nos seguintes gráficos:



● Sim
● Não



● Sim
● Não

Figura 18 - Mobilização de medidas do DL n.º 54/2018 para salvaguardar dificuldades previstas na transição para o 1º CEB

Figura 19 - Mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e a transição para o 1º CEB

A Educação Pré-Escolar representa, na vida de uma criança, o alicerce da aprendizagem para a vida toda. É importante valorizar a continuidade educativa na transição do jardim de infância para a escolaridade obrigatória, proporcionando condições para que a criança tenha sucesso nas aprendizagens da fase seguinte, em colaboração com os pais e articulação com os docentes do 1º CEB. Os profissionais devem trabalhar em sintonia, entre os diferentes níveis de ensino, bem como com as famílias, através da partilha de informação, cujo objetivo seja comum e a transição para o nível subsequente seja realizada de forma tranquila. Os/as educadores/as de infância realizam as avaliações das crianças, passando esta informação aos encarregados de educação e aos professores do

1º CEB, garantindo o acompanhamento pedagógico das crianças no seu percurso escolar da Educação Pré-Escolar para o ciclo seguinte.

À questão colocada sobre o modo como o DL n.º 54/2018 pode contribuir para melhorar o processo de aprendizagem da criança, as respostas são praticamente uníssonas, sendo que apenas uma pequena percentagem considera que nenhuma das opções apresentadas pode melhorar o processo de aprendizagem da criança. Assim, 37% da amostra considera que adaptar as aprendizagens às necessidades e potencialidades de cada um pode contribuir para melhorar a aprendizagem da criança. Por seu turno, 28% das pessoas considera que é assegurando a todos, com equidade e igualdade de oportunidades que contribui para melhorar o processo de aprendizagem da criança. Estes dois fatores apresentados, são dados como resposta a 34% da população inquirida, tal como nos mostra o gráfico apresentado:

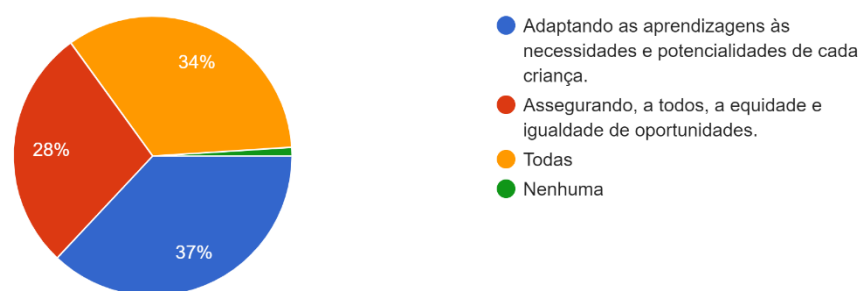


Figura 20 - O DL n.º 54/2018 e o processo de ensino e aprendizagem da criança

A Educação Inclusiva implementada com o DL n.º 54/2018 implica mudanças nas práticas docentes. Estes devem encarar a inclusão como um direito, mas também como um benefício, pois permite que sejam valorizadas as características e diferenças que caracterizam cada criança. Neste contexto, o papel do/a educador/a é extremamente importante, uma vez que, com as suas atitudes e a sua prática pedagógica, vai operacionalizar a inclusão e, desta forma, permitir que todas as crianças sejam valorizadas e realizem com sucesso as suas aprendizagens.

Será que a mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão previstas no DL n.º 54/2018 pode ser realmente significativa na vida da criança? A esta questão, 48% das respostas aponta que sim, envolvendo a família no percurso escolar da criança e

apoiando a família no acesso aos recursos necessários para a criança. Uma percentagem de 34% aponta o envolvimento da família no percurso escolar da criança como fator significativo previsto no DL n.º 54/2018 e 18% das respostas aponta o apoio à família no acesso aos recursos necessários para a criança, como se apresenta na figura n.º 21, abaixo apresentada.

Em todo este processo, é fundamental o desenvolvimento de um trabalho de cooperação entre os diferentes intervenientes no processo educativo. A família, os/as educadores/as e os pares devem trabalhar em conjunto. O foco é valorizar as diferenças que marcam cada criança e não transformá-las obstáculo para a realização das suas aprendizagens.

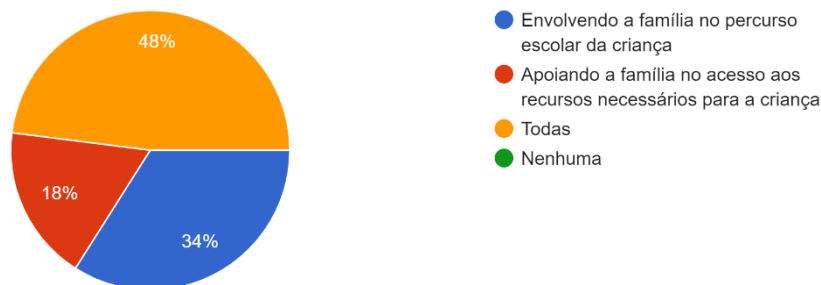


Figura 21 - O DL n.º 54/2018 e a vida familiar da criança

Existem variadas situações para a mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Identificar as necessidades específicas da criança foi a opção selecionada por 79% dos inquiridos. As adaptações das aprendizagens a cada criança foi a opção de 15% da amostra. Uma pequena percentagem ainda considerou as inadaptações da criança com o adulto ou com os pares como referência para mobilização das medidas, e outra pequena percentagem considerou outros motivos, como se pode verificar no seguinte gráfico:

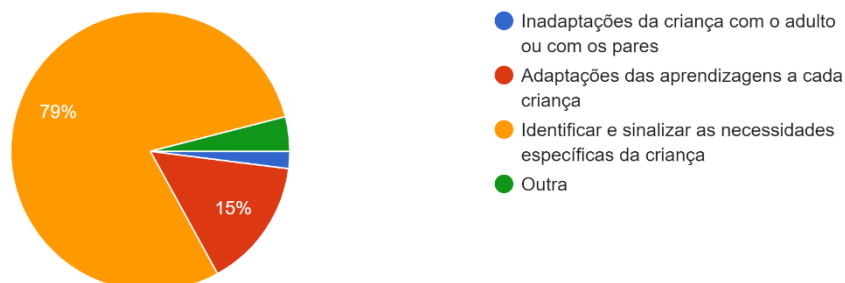


Figura 22 - Mobilização das medidas do DL n.º 54/2018

As situações que remetem para a mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão parece ser, na sua grande maioria, a identificação das necessidades

evidenciadas pela criança e a respetiva necessidade de sinalização. Na Educação Pré-Escolar, a prática pedagógica é adaptada ao grupo e a cada criança, cabendo a cada educador/a envolver a criança na sua própria aprendizagem. Quando a criança evidencia alguma dificuldade ou constrangimento na construção da sua aprendizagem, ou apresenta alguma característica que dificulta o seu desenvolvimento global, o/a educador/a encontra estratégias para suprimir essas dificuldades ou constrangimentos, nomeadamente a mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, como forma de sinalizar e reunir os recursos necessários a uma adequada transição da criança para o 1º CEB.

Assim, parece importante salientar que a implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão é inerente à própria dinâmica da Educação Pré-Escolar, uma vez que as estratégias desenvolvidas na prática pedagógica são diferenciadas de acordo com as especificidades de cada criança.

2. Entrevistas: apuramento dos dados e conclusões

Em seguida apresenta-se os conteúdos das entrevistas realizadas a uma educadora de infância (entrevista A), a uma professora do 1º CEB (entrevista B) e a uma professora de educação especial (entrevista C).

Em anexo (apêndice I), encontra-se um quadro que apresenta uma súmula do conteúdo das entrevistas, tendo em conta os aspetos considerados mais pertinentes para este estudo.

2.1. Entrevista à educadora de infância

A educadora de infância entrevistada tem 39 anos de serviço e trabalha já há alguns anos no mesmo Agrupamento.

Relativamente ao acompanhamento de crianças com necessidades específicas, refere que tem acompanhado muitas crianças, ao longo destes 39 anos, e todos com características diferentes. Menciona algumas especificidades, como, por exemplo, invisuais, afasia da linguagem, multideficiência, trissomia 21, deformação esquelética, espectro de autismo, dificuldades motoras, dificuldades na fala, entre outros.

Considera que todas as crianças e famílias se sentem bem integradas. Segurança, respeito mútuo, alegria, carinho, diversidade de espaços e materiais são as características que fazem do seu contexto de Educação Pré-Escolar um espaço confortável e estimulante para as crianças. A inquirida considera a criança e o seu bem-estar como elementos prioritários.

O jardim de infância onde trabalha participa nas atividades propostas pela comunidade envolvente, promovendo a colaboração da comunidade na vida escolar da criança.

À questão se considera que alguma criança se possa sentir excluída, a inquirida indica a barreira linguística como uma dificuldade de inclusão, uma vez que cada vez há mais famílias/crianças cuja língua materna não é o português.

As crianças são sempre incentivadas a respeitar as diferenças no grupo de pares, sendo as mesmas a proteger aqueles que têm necessidades específicas. Para resolver os conflitos que possam surgir no âmbito do grupo, as crianças procuram orientação do/a educador/a com alguma frequência. São sempre incentivadas a evidenciar um comportamento positivo.

Respondendo se considera a Escola Inclusiva uma realidade, a entrevistada responde com antagonismo (“sim e não”). Sim, porque as crianças com necessidades específicas estão integradas no grupo e é promovido o respeito pela diferença. Não, porque não há recursos humanos para trabalhar com estas crianças, de forma a desenvolver as suas capacidades.

As propostas de atividades são pensadas com base no interesse e nas escolhas de todas as crianças, sendo, muitas vezes, feita uma votação para se proceder a algumas escolhas, sendo ainda criadas tarefas diferentes para as crianças escolherem o que mais lhes interessa.

Sempre que possível, as crianças são envolvidas nas decisões importantes para elas e, se o assunto assim o permitir, a sua opinião também é tida em conta.

Os profissionais estabelecem uma relação interpessoal com todas as crianças e estas necessitam sempre de uma relação de confiança com os adultos que exercem funções no jardim de infância.

Na sua opinião, a inclusão de crianças com necessidades específicas exige mais esforço dos professores, pois existem as restantes crianças do grupo e falta tempo efetivo para trabalhar com todas. A entrevistada não concorda com a expressão “efeitos negativos”

nas aprendizagens das outras crianças, com a inclusão de crianças com necessidades específicas no grupo.

A gestão e avaliação da mobilização dos apoios necessários para todas as crianças é feita pela direção do agrupamento, que, por vezes, desconhece as dificuldades com que as escolas se debatem diariamente.

A colaboração entre os docentes e outros profissionais para proporcionar apoio individualizado é concretizada em reuniões de trabalho, onde são definidas e partilhadas estratégias, bem como divisão de tarefas.

É feito um esforço diário, para que seja disponibilizado apoio adequado à aprendizagem, quer em recursos humanos, quer materiais.

De forma a considerar as opiniões das famílias no planeamento e avaliação do apoio prestado e respetivos recursos, são realizadas reuniões periódicas com os encarregados de educação, onde são debatidos diversos temas relativos ao bom funcionamento da escola. Também é nestas reuniões que são resolvidos os conflitos ou divergências entre profissionais e famílias, relativamente ao apoio, à avaliação ou a qualquer outra questão relativa à Educação Inclusiva, onde cada um expõe a sua opinião e, conseqüentemente se tenta chegar a um consenso.

A educadora entrevistada refere ter conhecimento das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. No entanto, à questão se o DL n.º 54/2018 é operacionalizável neste nível de educação, refere que o DL mencionado é um documento teórico. Quanto à necessidade de implementar medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, refere que se debate com muita frequência com o problema de todas as crianças necessitarem de medidas, pois cada criança é um ser único em formação e que cada uma apresenta necessidades específicas em diferentes áreas do desenvolvimento. Acrescenta, assim, que mobiliza sempre medidas do DL n.º 54/2018 na sua prática educativa, ao adaptar as atividades às especificidades de cada criança.

Relativamente à inclusão, considera que sempre houve inclusão na Educação Pré-Escolar, pois sempre existiram crianças diferentes e sempre se integraram plenamente no grupo. O DL n.º 54/2018 pode ser realmente significativo na vida da criança, se a família aceitar e colaborar com a escola no trabalho realizado com o seu educando, assim como a família aceitar o apoio de técnicos especializados.

Na última questão, relativamente ao que gostaria de mudar, refere que gostaria que os grupos de jardim de infância que têm crianças com necessidades específicas fossem menos numerosos, tivessem, no máximo, uma criança com necessidades específicas e o grupo fosse composto por 15 crianças.

Após leitura e interpretação da entrevista à educadora de infância, parece ser claro, na sua perspetiva, que a Educação Pré-Escolar é o nível de educação caracterizado pela utilização de diferentes estratégias, de acordo com as características do grupo e de cada criança em particular, onde a inclusão é uma realidade intrínseca. Relativamente à operacionalização do DL n.º 54/2018 das respetivas medidas, é inerente à própria dinâmica na Educação Pré-Escolar, pois, neste contexto, o/a educador/a adapta as estratégias de aprendizagem à forma como a criança aprende, sendo que maioritariamente a criança aprende brincando e é com estas estratégias que desenvolve a sua aprendizagem.

Parecem faltar recursos na escola, nomeadamente recursos humanos, para dar apoio a todas as crianças, às que apresentam algumas características específicas, bem como ao restante grupo.

Tal como referido nas OCEPE,

“a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos. A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras. Esta perspetiva supõe que o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima” (DGE, 2016, p. 10).

2.2. Entrevista à Professora do 1º CEB

A Professora do 1º CEB leciona há 23 anos, já percorreu várias escolas de diferentes concelhos e mantém-se no Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital há 8 anos. Este ano letivo, leciona a turma do 4º ano, acompanhando-a desde o primeiro ano de escolaridade.

Ao longo dos últimos anos, tem acompanhado crianças com dificuldades específicas e, na sua opinião, tanto as crianças como as famílias, se sentem bem integradas. Considera que a Escola Inclusiva é uma realidade e, por isso, nenhuma criança se sente excluída.

Encara a escola onde leciona um espaço confortável e estimulante para as crianças, uma vez que é uma escola pequena, com turmas pequenas, onde crianças, professores e assistentes operacionais se unem, para que todos se sintam confortáveis e motivados.

No contexto escolar, são promovidos valores como o respeito, a aceitação, a compreensão, a integração, a tolerância, entre outros, com o objetivo de formar crianças e jovens que serão os agentes ativos da sociedade, valorizando a diversidade da comunidade local. A troca de experiências/vivências também é incentivada, de forma a difundir valores como o respeito, a tolerância e a ajuda. Deste modo, pretende incentivar as crianças a desenvolver um comportamento positivo face a outras crianças com necessidades específicas.

Na resolução de conflitos no grupo, as crianças tentam sempre resolvê-los de forma autónoma, mas, por vezes, também solicita a supervisão do professor.

Os profissionais estabelecem uma relação interpessoal com todas as crianças, pois as relações que os profissionais constroem com as crianças influenciam diretamente o interesse e a forma de aprendizagem, que, por sua vez, se refletirá no seu desempenho escolar e no seu desenvolvimento pessoal.

As propostas de atividades e respetivas estratégias são pensadas com base no interesse de todas as crianças, pois, para que estas se sintam integradas, acolhidas e respeitadas, é importante que o docente, ao programar as atividades, tenha em conta as características de cada um.

Segundo a docente, a inclusão de crianças com necessidades específicas, no grupo, não tem efeitos negativos nas aprendizagens das outras crianças, pois o princípio de inclusão baseia-se na inserção de todos na escola do ensino regular e, sempre que seja necessário ou possível, devem receber apoio educativo de acordo com as características e necessidades de cada um. Assim sendo, os grupos passam a ser um espaço onde prevalece a diversidade, a diferenciação e a heterogeneidade. No seu grupo, todas as crianças são envolvidas nas decisões que são tomadas.

Na sua opinião, a escola inclusiva é uma realidade, mas ainda com alguns constrangimentos. Na escola inclusiva, é dada a devida importância às crianças com

necessidades específicas (dificuldades de aprendizagem, deficiência cognitiva ou motora, crianças estrangeiras que não têm o Português como língua materna, etc.), mas existem outras especificidades que não são de fácil identificação e para fazer face às quais seria necessário mais formação, para melhor adaptação de estratégias aos diferentes constrangimentos que vão surgindo.

Menciona que as escolas têm capacidade de planear a operacionalização, gestão e avaliação da mobilização dos apoios necessários para todas as crianças. No entanto, também lhes falta o apoio da Tutela (Ministério da Educação) para que se possam implementar os devidos apoios às crianças que deles necessitam. Quanto ao apoio aos professores, a docente considera que existe algum apoio adicional/externo, mas, muitas vezes, também não é suficiente. Incentiva-se a escola inclusiva, mas, nem sempre, os meios necessários, para que se possa fazer devidamente a inclusão, são disponibilizados, pois é notória a diminuição dos professores de Educação Especial, apoio educativo, tarefas... deixando o professor titular com grande sobrecarga para conseguir ter a devida inclusão em sala de aula sem qualquer suporte adicional. Considera que a gestão da escola promove uma cultura colaborativa e inclusiva, uma vez que, no agrupamento onde exerce funções, existe essa preocupação de incluir todos no processo da aprendizagem das crianças.

Relativamente à disponibilização do apoio adequado à aprendizagem (recursos humanos e materiais), o agrupamento onde exerce funções disponibiliza, sempre que possível, os recursos necessários para apoiar todas as necessidades, embora nem sempre deles disponha em número suficiente.

Na sua opinião, a inclusão de crianças com necessidades específicas na escola exige demasiado esforço dos professores, uma vez que os recursos vão sendo reduzidos para tantos casos e isso faz com que o professor titular faça demasiado esforço para conseguir incluir as crianças com necessidades específicas de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018. De forma a resolver os conflitos ou divergências, entre profissionais e famílias, relativamente ao apoio, à avaliação ou a qualquer outra questão atinente à Educação Inclusiva, são feitas reuniões periódicas com docentes, técnicos e família, com o intuito de manter o que está a ser feito (se está a surtir efeito) ou melhorar, no caso de as medidas não serem eficazes.

No que toca à frequência da Educação Pré-Escolar, a intervenção precoce, a mobilização de medidas nesta faixa etária e a respetiva transição para o 1º CEB a docente inquirida é da opinião que, ao falar de ambiente inclusivo, pressupõe falar em vários fatores que permitem que as crianças e as suas famílias se sintam, acima de tudo, envolvidas e que façam parte das decisões do dia-a-dia. Na sua perspetiva, os/as educadores/as assumem um papel fulcral nestes fatores, pois são a base para que a inclusão floresça dentro do seu ambiente educativo e do seu grupo de crianças. Na chegada ao 1ºCEB, dá-se a continuidade desse trabalho previamente iniciado. A mudança para este nível de ensino pode ser um pouco “confusa” para algumas crianças e, havendo a implementação de algumas medidas com carácter preventivo, a adaptação ao 1º CEB será mais facilitada, permitindo que haja uma melhoria na qualidade de ensino e da aprendizagem.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 veio, efetivamente, fomentar uma Educação Inclusiva, uma vez que veio permitir operacionalizar um conjunto de medidas, que, por sua vez, promovem na prática a Educação Inclusiva.

Sempre que mobilizou medidas do DL n.º 54/2018, considera que essas medidas foram benéficas no processo de ensino/aprendizagem.

Relativamente ao modo como o DL n.º 54/2018 pode contribuir para melhorar o processo de aprendizagem da criança, a professora responde que tanto o DL n.º 54/2018, como o DL n.º 55/2018, visam responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada uma das crianças, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. Promovem a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem assente numa abordagem multinível. Colocando em prática a diferenciação pedagógica, pois uma prática diferenciadora deve tomar em consideração a criança como um indivíduo, as suas contribuições culturais, as suas representações, os seus modos de expressão, os seus problemas materiais, mas também, em termos de aprendizagem, as suas necessidades, os seus modos de compreensão.

Em relação às situações que remetem para a ativação de medidas do DL n.º 54/2018, a docente refere que as medidas universais são mobilizadas sempre que a criança revele dificuldades, quer a nível cognitivo ou comportamental. Sempre que apresente dificuldades, tais como: défice de atenção/concentração, autonomia, autoestima, iniciativa e/ou criatividade, compreensão/aquisição de conteúdos escritos, cooperação no trabalho de grupo, compreensão/interpretação de textos/gráficos/imagens/tabelas e

outros, expressão escrita, raciocínio lógico e/ou abstrato, respeito pelos outros, aplicação de conhecimentos, ritmo de aprendizagem lento, empenho e capacidade de trabalho, entre muitas outras situações.

Para terminar, a entrevistada gostaria que o Ministério da Educação disponibilizasse mais meios humanos, para que houvesse realmente uma Educação Inclusiva.

Segundo esta docente, a escola inclusiva é uma realidade implementada no nosso sistema educativo, para a qual sublinha a importância da implementação do DL n.º 54/2018. No entanto salienta, a falta de recursos humanos nas escolas para dar apoio às crianças e às suas especificidades.

Valoriza ainda a frequência da Educação Pré-Escolar como fundamental, para que as crianças vivenciem experiências de aprendizagem, de socialização e também como possível identificação de alguma especificidade que a criança possa apresentar e, desta forma, proceder à respetiva sinalização e consequente intervenção.

A inclusão pressupõe que todas as crianças tenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades. Este princípio vem expresso na *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), como bem se pode ver:

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (UNESCO, 1994, pp. 11-12).

2.3. Entrevista à professora de educação especial

A professora de educação especial tem como habilitações Mestrado em educação especial e exerce funções na Equipa Local de Intervenção de Tábua/Oliveira do Hospital e trabalha com crianças com necessidades específicas há 13 anos. Apoia atualmente 18 crianças. Sempre se sentiu acolhida nas escolas onde tem trabalhado.

Por norma, a identificação é feita pelo serviço de saúde do Hospital Pediátrico ou médicos pediatras particulares e educadores/as de infância.

As crianças são envolvidas nas decisões importantes para elas, sendo elas a base da atividade da docente entrevistada. Esta procura que todas sejam envolvidas, mas tendo sempre presente as suas áreas fortes e também as áreas onde manifestam dificuldades. À pergunta se considera que alguma criança se possa sentir excluída, a docente considera que, na Educação Pré-Escolar, isto ainda não se verifica tendo em conta a faixa etária que abrange. Por vezes, poderá existir menos disponibilidade/tempo para chegar mais vezes a certas crianças, mas não propriamente exclusão.

Incentiva as crianças a respeitar as diferenças no grupo de pares, incentiva-as a desenvolver um comportamento positivo face a outras crianças com medidas de apoio, procurando capacitar diariamente os outros com quem trabalha para o fazerem. Refere que, embora em menor número, ainda existem algumas pessoas e alguns contextos educativos onde a exclusão ainda acontece, contudo salienta que, ao longo da sua experiência profissional, tem notado uma contínua diminuição dessa exclusão.

Sobre a relação interpessoal com todas as crianças, refere que nem todos os profissionais ainda o conseguem fazer. Considera que os motivos para não o fazerem podem ser receios, falta de autoconfiança, falta de informação e de formação, falta de recursos, etc. Em relação à inclusão de crianças com necessidades específicas e ao esforço que isso exige dos professores, na sua opinião, depende dos próprios professores, pois, para uns implica mais esforço, mais atenção, mais mudanças. Já outros encaram com serenidade e aceitam como uma forma de se reorganizarem profissional e pessoalmente.

Na sua opinião, a inclusão de crianças com necessidades específicas no grupo poderá afetar as aprendizagens das outras crianças, dependendo do grupo, das crianças com necessidades específicas, do/a educador(a)/professor(a) e de outras condições.

A entrevistada refere que gostaria de dizer que a escola inclusiva já é uma realidade, procurando que todos os dias na sua prática, a inclusão aconteça. Embora já sejam visíveis algumas alterações no âmbito da inclusão, ainda existem alguns obstáculos e barreiras que têm de se colmatar.

Na questão se as escolas têm capacidade de planear a implementação, gestão e avaliação da mobilização dos apoios necessários para todas as crianças, a inquirida considera que nem sempre o conseguem fazer de forma total devido a dificuldades/barreiras, nomeadamente, número elevado de crianças por grupo, falta de recursos humanos, materiais, falta de professores, falta de docentes de educação especial, falta de técnicos

especializados, falta de assistentes operacionais, falta de articulação entre professores e técnicos, dificuldades de articulação com a comunidade, a crescente diversidade e multiculturalidade das crianças e falta de formação contínua.

Os docentes e outros profissionais colaboram para proporcionar apoio individualizado, quando todos os docentes e outros profissionais se juntam e conseguem efetuar uma articulação e partilha e onde se definem necessidades, preocupações, objetivos, estratégias e recursos humanos.

Quanto à disponibilização do apoio adequado à aprendizagem, na sua prática docente, tem notado que as escolas têm conhecimento das necessidades de apoio e procuram dar resposta dentro das suas capacidades, mas, nem sempre, respondem da forma mais eficaz devido às dificuldades/barreiras referidas anteriormente.

À pergunta se são consideradas as opiniões das crianças e das famílias no planeamento e avaliação do apoio prestado e respetivos recursos, responde que depende das escolas. Na realidade, nem todas as escolas ouvem ou pedem a colaboração das crianças e respetivas famílias.

Como forma de resolver os conflitos ou divergências entre profissionais e famílias, relativamente ao apoio, à avaliação ou a qualquer outra questão relativa à Educação Inclusiva, na sua prática docente, trabalha sempre com muita articulação, colaboração e cooperação, com muito diálogo e escuta ativa, sendo que as decisões tomadas são sempre partilhadas.

Considera que há necessidade de implementar medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão na Educação Pré-Escolar, dependendo da especificidade e do contexto escolar. Mobiliza medidas do DL n.º 54/2018 em contexto de Educação Pré-Escolar, sempre que considera fundamental para ajudar a criança a fazer aprendizagens e a promover o seu desenvolvimento. Sempre que mobilizou as referidas medidas, considera que foram benéficas no processo de aprendizagem, mas, para isso se verificar, implica uma monitorização e articulação sistemática.

É da opinião que o DL n.º 54/2018 é operacionalizável na Educação Pré-Escolar, mas depende da criança, da família, da escola, do agrupamento e da EMAEI.

Considera que o referido DL veio efetivar a Educação Inclusiva, embora ainda não seja uma realidade totalmente implementada. Este decreto veio sugerir e definir diretrizes

para a inclusão ser uma realidade, no entanto ainda existem muitas barreiras a serem ultrapassadas.

Na mobilização de medidas do DL n.º 54/2018 para salvaguardar alguma dificuldade prevista na transição para o 1º CEB, refere que na sua prática docente e com todas as crianças que transitam de nível de ensino, tem reforçado a importância de haver uma continuidade das medidas universais e, noutros casos, em parceria com os/as educadores/as e famílias, já foram mobilizadas medidas seletivas. Considera que a mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão é realmente relevante na transição para o 1º CEB, pois considera importante, tendo em vista as exigências do novo ciclo de ensino e todos os requisitos legais obrigatórios exigidos a partir do 1º CEB. O DL n.º 54/2018 pode contribuir para melhorar o processo da aprendizagem da criança se lhe for facultado tudo o que ela necessita, sejam bem definidas as medidas inerentes a este decreto e outros normativos legais a ele associados.

Para terminar, e à pergunta “o que gostaria de mudar”, refere que as dificuldades/barreiras atrás referidas sejam colmatadas com redução de crianças por grupo, mais recursos humanos (professores(as)/educadores(as), técnicos especializados, assistentes operacionais) e materiais, mais articulação entre professores, técnicos, famílias, escolas, comunidade e serviços. Regista ainda formação contínua e especializada na área da Educação Inclusiva e necessidades específicas.

Na perspetiva da docente de educação especial entrevistada, a inclusão é uma realidade que tem vindo a ser implementada a passos largos nas nossas realidades educativas. Esta opinião parece muito pertinente, uma vez que esta docente acompanha várias crianças em diferentes realidades. Dos constrangimentos apontados, parece destacar a escassez de recursos humanos. Assim, seria pertinente, para além de existirem mais professores de educação especial, capacitar os docentes de ensino regular para que se realize uma efetiva intervenção, com as crianças que apresentem alguma especificidade e com todas as crianças do grupo.

O *Manual de Apoio à Prática* salienta que:

“A intervenção do docente de educação especial realiza-se de acordo com duas vertentes: uma relativa ao trabalho colaborativo com os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos e outra relativa ao apoio direto prestado aos alunos que terá

sempre, um carácter complementar ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou em outros contextos educativos” (DGE, 2018, p. 33).

E ainda:

“Assegurar uma escola verdadeiramente inclusiva não é apenas aceitar toda a diversidade de alunos. Implica planeamento, envolvimento, trabalho colaborativo entre profissionais e entre estes e as famílias, desenvolvendo nos alunos em concreto e na comunidade educativa em geral, um verdadeiro sentido de pertença” (DGE, 2018, p. 45).

A intervenção do docente de educação especial é essencialmente um trabalho colaborativo com o docente do ensino regular e, como tal, é fulcral que este último se capacite para dar resposta à diversidade existente nas nossas escolas na atualidade. Todas as crianças devem ter a resposta a todas as suas necessidades e seguir o seu percurso escolar com sucesso, sendo que só assim se poderá falar da verdadeira escola inclusiva.

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica do processo de educação ao longo da vida, complementar à ação educativa da família com quem estabelece uma estreita cooperação. Neste contexto e, mais concretamente, no contexto de sala, as aprendizagens são planificadas segundo as orientações curriculares emanadas pelo Ministério da Educação. A atividade educativa/letiva é organizada pelo/a educador/a, de forma intencional e prevê a organização de espaços, de tempos simultaneamente estruturados e flexíveis, de modo a proporcionar aprendizagens significativas e que estimulem o desenvolvimento global e harmonioso de cada criança. É objetivo da Educação Pré-Escolar promover e valorizar a formação pessoal e social da criança, preparando-a para participar na sociedade, partindo de experiências do seu quotidiano, fomentando a socialização e participação ativa no grupo e em contextos sociais mais alargados, favorecendo a igualdade de oportunidades de acesso e o sucesso na escola, estimulando a expressão e a comunicação, aplicando linguagens múltiplas, impulsionando a curiosidade e o espírito crítico, despistando inadaptações, deficiências ou precocidades, promovendo a orientação e encaminhamento adequados, incrementando a participação da família e da comunidade envolvente.

Embora seja na Educação Pré-Escolar que se verifica maior flexibilidade de intervenção, atendendo a que não se está sujeito à pressão de um currículo imposto, pois apenas existem as *Orientações Curriculares*, os/as educadores/as defrontam-se, na sua prática, com dificuldades em sinalizar e intervir ao nível de algumas dificuldades evidenciadas pelas crianças. Outra dificuldade identificada é a necessidade de os/as educadores/as estarem mais capacitados para uma articulação eficaz com os pais/família, porque estes nem sempre identificam a necessidade da intervenção ocorrer o mais precocemente possível. Na prática diária do exercício profissional, ainda se vão encontrando situações de crianças que, tendo frequentado a Educação Pré-Escolar, chegam ao 1º CEB sem qualquer sinalização. Por vezes, essas crianças manifestam e apresentam sinais e comportamentos de risco, em maior ou menor grau que, com um olhar mais atento e especializado, poderia ser minimizado com uma intervenção atempada. A mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, como forma de sinalizar e reunir os recursos necessários a uma adequada transição para o 1ºCEB, poderá ser significativa para a criança.

Na sua maioria, os profissionais da primeira infância manifestam como constrangimentos a falta de apoio/recursos. Uma percentagem significativa destes profissionais ainda revela não ter conhecimento das medidas que podem ser mobilizadas na Educação Pré-Escolar, sendo que outros consideram ainda que o DL n.º 54/2018 não é operacionalizável no referido nível de educação. Nesta perspetiva consideram que o DL n.º 54/2018 não veio implementar uma verdadeira Educação Inclusiva. Uma percentagem destes profissionais nunca mobilizou medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Outros apontam que têm conhecimento do DL mencionado, mas não da constituição dos recursos.

Será importante apoiar os/as educadores/as (e outros técnicos) sobre o âmbito de ação previsto pelo D.L. n.º 54/2018, em específico como se podem melhorar as práticas de identificação, encaminhamento, intervenção e articulação dos/as educadores/as (como, por exemplo, operacionalização dos procedimentos inerentes à mobilização das medidas multinível, medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão).

Visto que os/as educadores/as têm como finalidade promover a aprendizagem de todas as crianças, pela via lúdica, jogos, entre outras metodologias, deverão refletir sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem, de modo a identificarem eventuais aspetos que possam surgir e que seja necessário aperfeiçoar e mudar (Madureira & Leite, 2003).

Como tal,

“a escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social” (César, 2003, p. 119).

A escola inclusiva implica novas competências e novas atitudes dos profissionais que nela trabalham, sendo necessário haver mudanças conceituais e estruturais, na forma como as escolas respondem à diversidade. Criar um clima seguro passa pelo reconhecimento, por parte do professor, da criança enquanto pessoa, com um património sociocultural, com os seus interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades.

Um princípio fundamental no processo educativo das crianças é a participação ativa dos pais, pois estes desempenham um papel determinante no progresso e na superação das dificuldades ao longo de todo o percurso escolar. A colaboração entre todos os profissionais envolvidos e os pais é essencial, uma vez que a criança é o ponto central e a família é muito importante no acompanhamento do desenvolvimento da criança.

Seguindo essa abordagem, reconhecer e valorizar a família de uma criança é essencial no contexto educativo, pois incentivar a participação dos pais na comunidade escolar, bem como a partilhar informações sobre a criança, as suas capacidades, interesses e dificuldades, é um importante caminho para reconhecer e valorizar o sentido de identidade e a relação com os filhos (Correia, 2005).

É de extrema importância existir uma cooperação entre famílias e educadores como fator fundamental para o desenvolvimento de uma cultura de escola inclusiva, onde toda a comunidade participa de forma unânime (Sandall & Schwartz, 2005). As escolas que promovem um ambiente de igualdade de oportunidades e a participação de todas as crianças e jovens dependem do esforço conjunto entre toda a comunidade (UNESCO, 1994).

De uma conceção restritiva de necessidades educativas especiais, partiu-se para uma visão holística que assenta na multiplicidade das dimensões da escola. O DL n.º 54/2018 salienta que

“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» (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 54/2018).

Em sintonia com o referido DL, surge o DL n.º 55/2018 que vem conferir autonomia e flexibilidade curricular às escolas, com o objetivo de atender às especificidades de cada criança, dando, assim, resposta, a todos e a cada um. Flexibilizar o currículo irá permitir que as escolas se diferenciem umas das outras, que adequem a sua prática pedagógica, que planifiquem de acordo com as características e necessidades das crianças. De acordo com André (2010), significa desenvolver estratégias de ensino diversificadas e modelos de organização do trabalho variados, que conduzam ao sucesso educativo de todas as crianças. No caso concreto das crianças com necessidades específicas, este autor considera que a flexibilização do currículo consiste em dar especial atenção aos processos de aprendizagem das crianças e conseqüentemente tomar decisões curriculares que se ajustem às suas necessidades (André, 2010).

As linhas de atuação para a inclusão pressupõem que toda a escola se organize num processo cultural, organizacional e operacional baseado num modelo de intervenção multinível consubstanciada em medidas universais, seletivas e adicionais que respondam

à diversidade das necessidades de todas as crianças. A determinação das mesmas é feita por equipa multidisciplinar, baseada em evidências, decorrentes da avaliação e monitorização sistemática dos progressos da criança, com enfoque em dimensões pedagógicas e curriculares, e numa lógica de corresponsabilização dos diferentes intervenientes (Pereira et al., 2018). No processo da definição das medidas a mobilizar deve presidir o princípio da personalização, sustentado no planeamento centrado na criança, de acordo com as suas necessidades, interesses e preferências.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, constitui um conjunto de princípios, orientações, normas e medidas que têm como objetivo melhorar as práticas educativas visando responder à diversidade das necessidades de todas as crianças, promovendo ao máximo a sua participação e a aprendizagem. Tal exige mudanças significativas não só na forma de perspetivar o papel e as funções da escola e dos professores no processo educativo, como também compete aos responsáveis pela educação a disponibilização de todos os meios necessários para que a Educação Inclusiva seja uma realidade. Esta pressupõe o direito de todas as crianças participarem e contribuírem de forma ativa na sociedade, bem como o direito de serem aceites e respeitados, independentemente das diferenças que revelem. Esta nova realidade educativa necessita de se apoiar em professores informados, motivados e comprometidos com os direitos das crianças, com uma formação contínua desta nova abordagem multinível, combinada com o Desenho Universal para a Aprendizagem, traduzidas em práticas pedagógicas capazes de garantir a aprendizagem de todos e de cada um.

A formação de professores, nos seus vários níveis, deve ser uma constante, de forma a garantir o domínio de conhecimentos e as competências necessárias para o desenvolvimento de práticas promotoras de inclusão e de qualidade educativa. A formação dos professores e o seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integrativas positivas nas escolas (Marchesi, 2001).

Quando o/a educador/a sente dificuldades para facilitar a aprendizagem das crianças com necessidades específicas, terá uma maior tendência para desenvolver atitudes mais negativas, que se traduzirão depois numa menor interação e numa menor atenção aos mesmos. Assim sendo, a melhor forma de melhorar as atitudes e as expectativas dos/as educadores/as é desenvolver o seu conhecimento sobre a diversidade das crianças e as competências para os ensinar (Marchesi, 2001).

Toda a prática pedagógica deve ser baseada nas características de aprendizagem de cada criança. Do mesmo modo, a organização das atividades do grupo, deve privilegiar o trabalho em grupos colaborativos e o apoio mútuo entre as crianças. Tal, faz com que na dinâmica da sala, todas as crianças possam participar com sucesso. No caso dos ensinamentos básico e secundário, os elementos constitutivos do currículo não devem ser dissociados ou ignorados do processo ensino-aprendizagem, mas articulados e diferenciados na prática pedagógica.

É suposto que, no final do seu percurso educativo, a todos tenha sido dada a possibilidade de realizar aprendizagens que possibilitem o melhor desempenho académico e social possível. Assim sendo, a escola deve contribuir para atenuar as diferenças que são obstáculo para a posterior inclusão social, ao invés de as acentuar e potenciar (Domingues, 2005).

Na Educação Pré-Escolar, as medidas do DL n.º 54/2018 mobilizadas com maior frequência são as medidas universais, uma vez que se dirigem a todas as crianças sendo o seu objetivo promover a participação e o sucesso escolar. A diversificação de estratégias utilizadas e a forma lúdica como se desenvolvem as atividades nesta etapa permitem que todas as crianças sejam envolvidas na sua própria aprendizagem e consequentemente atinjam os objetivos que se pretendem para cada criança e para o grupo em geral. Como nos descreve o *Manual de Apoio à Prática* relativamente às medidas universais:

“Com efeito, não dependem da identificação de necessidades específicas de intervenção, sendo medidas generalizadas a todos os alunos. As avaliações do tipo rastreio/despiste estão por excelência associadas a este nível de intervenção, podendo ser realizadas no início e em vários momentos do ano letivo, com o objetivo de apoiar a definição de áreas prioritárias de intervenção para todos, bem como de identificar os alunos em risco que podem necessitar de avaliações e intervenções mais intensivas” (Pereira et al, 2018, p. 20).

Sempre que estas medidas não se revelam suficientes, são mobilizadas as medidas seletivas com o objetivo de suprir necessidades de apoio à aprendizagem e à inclusão, o que, no caso da Educação Pré-Escolar, pode consistir num apoio mais individualizado, reforço de determinados conteúdos e preparação para as aprendizagens seguintes.

A mobilização de medidas adicionais neste nível de educação não é muito frequente e prende-se com a necessidade de um apoio especializado em necessidades específicas que

assim o exijam, nomeadamente no adiamento de matrícula para o nível de ensino seguinte, bem como a previsão de necessidade de constituição de turma reduzida.

A partir do 1º CEB, existe um currículo para cumprir, e embora este deva ser adaptado às características de cada um, as crianças no final de cada ciclo devem completar as *aprendizagens essenciais*. Assim, as medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão são mobilizadas por níveis de intervenção que variam em termos do tipo, intensidade e frequência, e cuja mobilização depende da eficácia das mesmas para responder às necessidades, interesses e potencialidades das crianças ao longo de todo o percurso escolar.

Como sugestões para o futuro e de forma a suprir as lacunas que foram apuradas neste estudo, parece pertinente a realização de formação contínua por parte dos intervenientes no processo educativo, nomeadamente na Educação Pré-Escolar. Assim, será anexado a este estudo a preparação de uma formação que servirá de base ao esclarecimento de dúvidas de possíveis interessados, quer na realização da referida formação, quer como material de consulta.

Assim, pretende-se com este estudo refletir sobre a prática da Educação Inclusiva e a forma como o DL n.º 54/2018 e as medidas a ele subjacentes são mobilizadas. Depois de apuradas as dificuldades sentidas, ambicionamos apresentar material de apoio como forma de colmatar os constrangimentos encontrados nas práticas pedagógicas da atualidade.

A operacionalização das referidas medidas na Educação Pré-Escolar foi o objeto de estudo nesta investigação. A perspetiva dos/as educadores/as de infância sobre a mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, bem como a análise das medidas subjacentes ao DL n.º 54/2018 nesta etapa da educação, foram as reflexões propostas para este trabalho.

Pretendeu-se, assim refletir sobre a prática da Educação Inclusiva e a forma como o DL n.º 54/2018 e as medidas a ele subjacentes são mobilizadas na primeira etapa da educação ao longo da vida, a Educação Pré-Escolar.

Assim, foram definidos os seguintes objetivos para a realização desta investigação:

- Fazer o levantamento sobre o domínio/conhecimento que os/as educadores/as de infância têm sobre o Decreto-lei n.º 54/2018;

- Identificar as áreas/domínios do referido Decreto-Lei que indicam como necessidade de clarificação;
- Elencar as dificuldades com que os/as educadores/as de infância se deparam, na sua prática para sinalizar e intervir perante algumas dificuldades das crianças;
- Verificar se ainda há crianças que, tendo frequentado a Educação Pré-Escolar, chegam ao 1º CEB sem qualquer aplicação de medidas, mesmo delas necessitando;
- Diagnosticar barreiras na operacionalização das medidas do âmbito da abordagem multinível do DL n.º 54/2018, no Pré-Escolar, nomeadamente na transição para o 1º CEB.

Em suma, pode considerar-se que os objetivos definidos para a realização deste estudo, foram atingidos, apurando-se as seguintes conclusões:

- Os/as educadores/as de infância sentem constrangimentos em sinalizar e intervir ao nível de algumas dificuldades evidenciadas pelas crianças;
- Manifestam dificuldades na articulação eficaz com pais/famílias, por nem sempre identificarem a necessidade de uma intervenção precoce;
- A mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, como forma de sinalizar e reunir os recursos necessários a uma adequada transição para o 1º CEB, poderá ser significativo para o percurso escolar da criança;
- Para além da falta de apoio/recursos, alguns profissionais revelam não ter conhecimento das medidas a mobilizar na Educação Pré-Escolar;
- O estudo revelou que há profissionais que consideram que o DL n.º 54/2018 não é operacionalizável na Educação Pré-Escolar;
- Consideram que o DL n.º 54/2018 não veio implementar uma verdadeira Educação Inclusiva;
- Uma percentagem de profissionais nunca mobilizou medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Assim,

- Será importante apoiar os/as educadores/as sobre o âmbito de ação previsto pelo DL n.º 54/2018, da forma como se pode melhorar as práticas de intervenção, encaminhamento e articulação dos educadores;

- Participação ativa dos pais, pois estes desempenham um papel determinante no progresso e na superação das dificuldades ao longo de todo o percurso escolar;
- Colaboração entre todos os profissionais envolvidos e os pais;
- Toda a escola deve organizar-se num processo cultural, organizacional e operacional baseado num modelo de intervenção multinível consubstanciada em medidas universais, seletivas e adicionais que respondam à diversidade das necessidades de todos os alunos;
- A Educação Inclusiva implementada com o DL n.º 54/2018 implica mudanças nas práticas docentes. Estes devem encarar a inclusão como um direito, mas também como um benefício, pois permite que sejam valorizadas as características e diferenças que caracterizam cada um.
- Neste contexto, o papel do professor é extremamente importante, uma vez que, com as suas atitudes e a sua prática pedagógica, vai operacionalizar a inclusão e, desta forma, permitir que todas as crianças sejam valorizadas e realizem com sucesso as suas aprendizagens.

Concluindo, quanto mais capacitados estiverem os docentes da forma como se operacionalizam os DL n.º 54 e 55/2018, mais facilmente poderão promover o sucesso do ensino/aprendizagem de todas as crianças e de cada uma, de acordo com as suas necessidades específicas, as suas características culturais e familiares, e deste modo se operacionaliza a Educação Inclusiva, uma escola de todos e para todos, onde todos são agentes de ensino e aprendizagem, e assim todos alcancem o sucesso educativo.

Pretendeu-se com este estudo refletir sobre a prática da Educação Inclusiva e a forma como o DL n.º 54/2018 e as medidas a ele subjacentes são mobilizadas.

Depois de apuradas as dificuldades sentidas pelos profissionais, pretendeu se anexar material de apoio como forma de colmatar os constrangimentos encontrados nas práticas pedagógicas atuais (Apêndice VI).

BIBLIOGRAFIA

- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Universidade de Coimbra.
- André, M. (2010). *Planeamento e trabalho colaborativo de docentes do 1.º ciclo e docentes de educação especial*. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- ANIP, (2018). *Práticas recomendadas em intervenção precoce na infância: um guia para profissionais*. Associação Nacional de Intervenção Precoce.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Gradiva.
- Benavente, A. (1994). *A literacia em Portugal*. Asa Editores
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brás, M. (1994) *Actividades na educação pré-escolar e ativação do desenvolvimento psicológico*, Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caeiro, A. & Correia, I. (2021). *Intervir a tempo e com tempo nos primeiros anos de vida*. Contributos para a Intervenção Precoce na Infância. APEI.
- César, M. (2003). *A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos*. In: David Rodrigues (org.), *perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto Editora – Coleção Educação Especial.
- Correia, L. (2001). “Educação inclusiva ou educação apropriada?”, in: David Rodrigues (Org.), *educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto Editora.
- Correia, L. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais – um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- Correia, L. (2005). *Inclusão e necessidade educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular. Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Adotado pela “Conferência Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais. Acesso e Qualidade. Salamanca, 1994.

- Direção Geral da Educação (2018). *Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Direção Geral da Educação (2024). *Orientações pedagógicas para creche*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Domingues, M. (2005). *Sementes de inclusão: um estudo de caso*. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Fortin, M. (1999). *O processo de Investigação: da concepção à realização*. Lusociência.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta.
- Gil, A. (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Editora Atlas.
- Heacox, Diane (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto Editora.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Universidade Aberta.
- Marchesi, A. *Educação e diferença - valores e práticas para uma educação inclusiva*. Em: Rodrigues, D. (2001). *A prática das escolas inclusivas*. Porto Editora.
- Ministério da Educação, *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, (1997).
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (2016).
- Pappamámikail, L., Beirante, D. & Cardoso, I. (2022). *Conjunto de materiais: educação inclusiva. Módulo 2: Diversidade, equidade e inclusão*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Pires, S. & Cerdeira, J. (2023). *Capacitar os professores para a educação inclusiva: o contributo das práticas de organização cooperativa das aprendizagens na sala de aula*. In M. Baptista, *Desafios da educação inclusiva*. Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação – núcleo de investigação em educação, formação e intervenção.
- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância. Relatório do estudo “A educação da criança dos 0 aos 12 anos”*. pp. 33, 67.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Resendes, L., Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Universidade Aberta.
- Rodrigues, D. (2001). *A educação e a diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto Editora.
- Roldão, M. (2000). *Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. (2008). *Que educação queremos para a infância?*. Relatório do estudo “A educação da criança dos 0 aos 12 anos”. (pp. 176, 197).
- Roldão, M. & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.
- Sandall, S. & Schwartz, I. (2005). *Construindo blocos. Estratégias para incluir crianças com necessidades educativas especiais em idade pré-escolar*. Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2005). *A Investigação ao serviço de uma educação de qualidade. Da investigação às práticas - estudos de natureza educacional*. Escola Superior de Educação de Lisboa, Vol VI N°1 (pp 13-21).
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto Editora.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projecto de diferenciação pedagógica*. ASA Editores.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade*. Porto Editora.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação – como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2006). *A importância da educação na construção da cidadania*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Zabalza, M. (1999). *Escola, diversidade e currículo*. Ministério da Educação.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.
- Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro.

- Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.
- Decreto-Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro.
- Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007.

APÊNDICES

Apêndice I: Súmula do conteúdo das entrevistas*Quadro 8 - Súmula do conteúdo das entrevistas*

Grandes categorias	Entrevista A	Entrevista B	Entrevista C
Comportamento das crianças face a outras	As crianças são incentivadas a respeitar as diferenças no grupo, sendo as mesmas a proteger aqueles que têm necessidades específicas	Incentiva a troca de experiências entre crianças de forma a difundir valores como o respeito, a tolerância e a ajuda. Incentiva as crianças a desenvolver um comportamento positivo face a outras crianças com necessidades específicas	Incentiva as crianças a desenvolverem um comportamento positivo face a outras crianças com medidas de apoio
Atividades e respetivas estratégias	São propostas tarefas diferentes para que as crianças possam escolher o que mais lhes interessa	As propostas de atividades são pensadas para que as crianças se sintam integradas, acolhidas e respeitadas, tendo em conta as especificidades de cada um	Procura que todas sejam envolvidas, tendo sempre presente as suas áreas fortes, bem como as áreas onde manifestam dificuldades
Inclusão de crianças com necessidades específicas	A inclusão de crianças com necessidades específicas no grupo não tem efeitos negativos nas aprendizagens dos outros	Não tem efeitos negativos nas aprendizagens dos outros, e sempre que necessário recebem apoio educativo de acordo com as necessidades de cada um	Poderá afetar as aprendizagens dos outros, dependendo do grupo, das crianças com necessidades específicas, do educador/professor e de outras condições
A Escola Inclusiva	Sim, porque as crianças com necessidades específicas estão integradas no grupo e é promovido o respeito pela diferença. Não, porque não há recursos humanos suficientes.	A Escola Inclusiva é uma realidade, ainda com alguns constrangimentos. No entanto, nenhuma criança se sente excluída	Procura todos os dias que a inclusão aconteça. Ainda existem alguns obstáculos e barreiras que têm de se colmatar
Necessidade de apoio e recursos	Nem sempre há recursos suficientes, no entanto é feito um esforço diário	Existe algum apoio adicional/externo, mas, muitas vezes, também não é suficiente	Ainda existem algumas barreiras, como por exemplo: elevado número de crianças por grupo,

	em termos de recursos humanos e materiais		falta de recursos humanos e materiais
A implementação de medidas e os seus benefícios para as crianças	Cada criança é única e pode apresentar necessidades específicas em diferentes áreas do desenvolvimento, deste modo a implementação de medidas é uma constante na sua prática educativa, ao adaptar as atividades às especificidades de cada criança	Sempre que mobilizou medidas do DL n.º 54/2018, estas foram benéficas no processo ensino/aprendizagem	A mobilização de medidas no Pré-Escolar é fundamental para ajudar a criança a fazer aprendizagens e a promover o seu desenvolvimento. Sempre que mobilizou medidas, estas foram benéficas no processo de aprendizagem
O DL n.º 54/2018 e a Educação Inclusiva	Sempre houve inclusão na Educação Pré-Escolar, sendo o DL n.º 54/2018 um documento teórico que permite fundamentar a implementação das medidas	O referido DL veio permitir operacionalizar um conjunto de medidas, que, por sua vez, promovem a prática da Educação Inclusiva	Este decreto veio sugerir e definir diretrizes para a inclusão ser uma realidade, no entanto ainda existem muitas barreiras a serem ultrapassadas
Situações que remetem para a implementação das medidas	Sempre que é necessário salvaguardar alguma dificuldade prevista na transição para o 1º CEB	Sempre que a criança apresenta dificuldades tais como: défice de atenção/concentração, autonomia, autoestima, iniciativa e/ou criatividade, compreensão/aquisição de conteúdos escritos, cooperação no trabalho de grupo, compreensão/interpretação de textos/gráficos/imagens/tabelas e outros, expressão escrita, raciocínio lógico e/ou abstrato, respeito pelos outros, aplicação de conhecimentos, ritmo de aprendizagem lento, empenho e capacidade de trabalho, entre muitas outras situações	Sempre que se considere ou verifique que as aprendizagens e o percurso escolar da criança possam estar comprometidas

Legenda:

Entrevista A – Educadora de Infância

Entrevista B – Professora do 1º CEB

Entrevista C – Professora de Educação Especial

Apêndice II: Questionário

“ Inclusão na Educação Pré-Escolar: operacionalização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ”

O presente questionário insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Especial, da Escola Superior de Educação de Coimbra. Este questionário tem como objetivo a realização de um estudo sobre a operacionalização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão na Educação Pré-Escolar.

Agradece-se a sua colaboração e pede-se que seja o mais sincero(a) possível nas suas respostas. Informa-se, desde já, que todos os dados recolhidos são confidenciais e servirão, apenas, para tratamento estatístico e objeto de estudo.

1. Educador(a) de Infância:

1 – IPSS

2 – Rede pública

2. Idade

3. Tempo de serviço

4. Considera que todas as crianças e respetivas famílias se sentem bem integradas?

1 - Discordo totalmente

2 - Discordo

3 - Concordo

4 - Concordo totalmente

5 - Sem opinião

5. Que características fazem do seu contexto de Educação Pré-Escolar um espaço confortável e estimulante para as crianças?

1 – Ambiente físico

2 – Recursos materiais

3 – Recursos humanos

4 – Outro

6. Como é que o seu contexto de Educação Pré-Escolar reflete e valoriza a diversidade da comunidade local?

1 – O Projeto é realizado de acordo com o contexto

2 – O Projeto é realizado de acordo com a Instituição

3 – As atividades são desenvolvidas de acordo com o contexto

4 – As atividades são desenvolvidas de acordo com a Instituição

5 – Não há relação com a comunidade

6 – Outro

7. Considera que há alguma criança que se possa sentir excluída?

1 – Sim

2 – Não

3 – Talvez

8. Se respondeu sim ou talvez, indique os motivos:

1 – A criança sente-se excluída devido a barreiras arquitetónicas

2 – A criança sente-se excluída pelos recursos humanos da escola

3 – A criança sente-se excluída pelos pares

4 – Outro

9. Os profissionais estabelecem uma relação interpessoal com todas as crianças?

1 – Sim

2 – Não

3 – Talvez

10. Se respondeu sim ou talvez, indique os motivos:

1 – A criança não sente empatia com um ou mais adultos de referência

2 – O adulto de referência e a criança não criaram uma ligação

3 – O adulto de referência não estabelece a mesma relação com todas as crianças

4 – Outros

11. As propostas de atividades são pensadas com base no interesse e escolhas de todas as crianças?

1 – Sempre

2 – Às vezes

3 – Nunca

4 – Sempre que possível

12. Todas as crianças são envolvidas nas decisões importantes para elas?

1 - Sempre

2 – Às vezes

3 – Nunca

4 – Sempre que possível

13. A inclusão de crianças com necessidades específicas, no grupo, tem efeitos negativos nas aprendizagens das outras crianças.

1 – Discordo totalmente

2 – Discordo

3 – Concordo

4 – Concordo totalmente

5 – Sem opinião

14. A inclusão de crianças com necessidades específicas na escola, exige demasiado esforço dos/as educadores/as.

1 – Discordo totalmente

2 – Discordo

3 – Concordo

4 – Concordo totalmente

5 – Sem opinião

15. Sempre que necessário, é disponibilizado um apoio adequado à aprendizagem (recursos humanos e materiais)?

1 – Sempre

2 – Às vezes

3 – Nunca

4 – Sempre que possível

16. Tem conhecimento das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão?

1 – Sim

2 – Não

17. Tem conhecimento de quais os procedimentos e prazos para a mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão?

1 – Sim

2 – Não

18. Tem conhecimento de quais os recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão?

1 – Sim

2 – Não

19. Tem conhecimento de qual a constituição dos recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, a sua função e onde se encontram localizados?

1 – Sim

2 – Não

20. Tem conhecimento de como se processa a identificação da necessidade das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão?

1 – Sim

2 – Não

21. Alguma vez mobilizou alguma medida do DL 54 em contexto de Educação Pré-Escolar?

1 – Sim

2 – Não

22. Considera que há necessidade de implementar medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão na Educação Pré-Escolar?

1 – Sim

2 – Não

23. Tem conhecimento de quais as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que podem ser implementadas em Educação Pré-Escolar?

1 – Sim

2 – Não

24. Considera que o Decreto-lei n.º 54/2018 é operacionalizável na Educação Pré-Escolar?

1 – Sim

2 – Não

25. Considera que o Decreto-lei 54/2018 veio efetivamente implementar uma Educação Inclusiva?

1 – Sim

2 – Não

26. Já mobilizou alguma medida do DL 54 para salvaguardar alguma dificuldade prevista na transição para o 1º CEB?

1 – Sim

2 – Não

27. Considera que a mobilização de medidas de suporte à inclusão e aprendizagem é realmente relevante na transição para o 1º CEB?

1 – Sim

2 – Não

28. De que modo é que o DL n.º 54 pode contribuir para melhorar o processo de ensino e aprendizagem da criança?

1 – Adaptando as aprendizagens às necessidades e potencialidades de cada criança.

2 – Assegurando, a todos, a equidade e igualdade de oportunidades.

3 – Todas.

4 – Nenhuma.

29. De que modo é que o DL n.º 54 pode ser realmente significativo na vida familiar da criança?

1 – Envolvendo a família no percurso escolar da criança

2 – Apoiando a família no acesso aos recursos necessários para a criança

3 – Todas

4 – Nenhuma

30. Que situações lhe remetem para a ativação de medidas do DL n.º 54?

1 – Inaptações da criança com o adulto ou com os pares

2 – Adaptações das aprendizagens a cada criança

3 – Identificar e sinalizar as necessidades específicas da criança

4 – Outra

Apêndice III: Guião de entrevista à educadora de infância

GUIÃO DE ENTREVISTA¹

EDUCADORA DE INFÂNCIA

ENTREVISTADA:

ENTREVISTADORA:

DATA:

LOCAL:

BLOCOS	OBJETIVOS DOS BLOCOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	QUESTÕES DE RECURSO E DE AFERIÇÃO
BLOCO 1 Apresentação da entrevista		Agradecer a disponibilidade; explicar o estudo em curso e, referir os objetivos do mesmo; informar sobre a confidencialidade e consentimento informado.	
BLOCO 2 A entrevistada	Conhecer a formação académica; experiência e contexto profissional	1. Há quantos anos exerce a sua profissão? 2. Tem estado sempre na mesma zona/jardim-de-infância?	3. Já acompanhou, ou acompanha alguma criança com necessidades específicas?
BLOCO 3 A criança e o jardim de infância	Obter dados sobre a criança e o contexto	4. Considera que todas as crianças e respetivas famílias se sentem bem integradas?	5. Que características fazem do seu contexto de Educação Pré-Escolar um espaço confortável e estimulante para as crianças? 6. Como é que o seu contexto de Educação Pré-Escolar escolar reflete e valoriza a diversidade da comunidade local? 7. Considera que ainda há alguma criança que se possa sentir excluída? Se possível, indique os motivos:
BLOCO 4 A criança e os outros	Obter dados sobre a criança e os pares	8. As crianças são incentivadas a respeitar as diferenças no grupo de pares?	9. As crianças tentam resolver conflitos que possam surgir no âmbito do grupo, se necessário com a

¹ Guião elaborado com base em AMADO, João da Silva (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

			<p>orientação do/a educador/a?</p> <p>10. Incentiva-se as crianças a desenvolver um comportamento positivo face a outras crianças com medidas de apoio?</p>
<p>BLOCO 5</p> <p>Inclusão</p>	<p>Verificar se a inclusão é uma realidade</p>	<p>11. Na sua opinião, a Escola Inclusiva é uma realidade?</p>	<p>12. As propostas de atividades são pensadas com base no interesse e escolhas de todas as crianças?</p> <p>13. Todas as crianças são envolvidas nas decisões importantes para elas?</p> <p>14. Os profissionais estabelecem uma relação interpessoal com todas as crianças? Se possível, indique os motivos para a sua resposta</p> <p>15. Na sua opinião, a inclusão de crianças com necessidades específicas na escola, exige demasiado esforço dos/as educadores/as?</p> <p>16. Na sua opinião, a inclusão de crianças com necessidades específicas, no grupo, tem efeitos negativos nas aprendizagens das outras crianças?</p>
<p>BLOCO 6</p> <p>As organizações educativas</p>	<p>Recolher informação sobre a forma como as organizações educativas apoiam as crianças</p>	<p>17. Na sua opinião, as escolas têm capacidade de planejar a implementação, gestão e avaliação da mobilização dos apoios necessários para todas as crianças?</p>	<p>18. Em que medida os docentes e outros profissionais colaboram para proporcionar apoio individualizado?</p> <p>19. Sempre que necessário, é</p>

			disponibilizado um apoio adequado à aprendizagem (recursos humanos e materiais)?
BLOCO 7 Família	Perceber de que forma os pais encaram e colaboram após a referência	20. Como são consideradas as opiniões das famílias no planeamento e avaliação do apoio prestado e respetivos recursos?	21. Como são resolvidos os conflitos ou divergências, entre profissionais e famílias, relativamente ao apoio, à avaliação ou a qualquer outra questão relativa à Educação Inclusiva?
BLOCO 8 DL n.º 54/2018	Recolher informação sobre o DL n.º 54/2018 e a Educação Pré-Escolar	22. Tem conhecimento das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão? 24. Considera que o Decreto-Lei n.º 54/2018 é operacionalizável na Educação Pré-Escolar?	23. Considera que há necessidade de implementar medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão na Educação Pré-Escolar? 25. Alguma vez mobilizou alguma medida do DL n.º 54/2018 em contexto de Educação Pré-Escolar? 26. Sempre que mobilizou medidas do DL n.º 54/2018, considera que essas medidas foram benéficas no processo de aprendizagem? 27. Já mobilizou alguma medida do DL n.º 54/2018 para salvaguardar alguma dificuldade prevista na transição para o 1º Ciclo? 28. De que modo é que o DL n.º 54/2018 pode contribuir para melhorar o processo de aprendizagem da criança?

			<p>29. Que situações lhe remetem para a ativação de medidas do DL n.º 54/2018?</p> <p>30. Considera que o Decreto-Lei n.º 54/2018 veio efetivamente implementar uma Educação Inclusiva?</p> <p>31. De que modo é que o DL n.º 54/2018 pode ser realmente significativo na vida familiar da criança?</p>
BLOCO 9 Considerações finais e agradecimentos	Perspetivas futuras	32. O que gostaria de mudar?	

Apêndice IV: Guião de entrevista, professora do 1º CEB

GUIÃO DE ENTREVISTA² PROFESSORA 1º CEB

ENTREVISTADA:
DATA:

ENTREVISTADORA:
LOCAL:

BLOCOS	OBJETIVOS DOS BLOCOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	QUESTÕES DE RECURSO E DE AFERIÇÃO
BLOCO 1 Apresentação da entrevista		Agradecer a disponibilidade; explicar o estudo em curso e, referir os objetivos do mesmo; informar sobre a confidencialidade e consentimento informado.	
BLOCO 2 A entrevistada	Conhecer formação académica; experiência e contexto profissional	<p>1. Há quantos anos leciona?</p> <p>2. Tem estado sempre na mesma zona/escola?</p>	<p>3. Tem tido oportunidade de acompanhar as turmas os quatro anos do 1º CEB?</p> <p>4. Já acompanhou, ou acompanha alguma</p>

² Guião elaborado com base em AMADO, João da Silva (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

			criança com dificuldades específicas de aprendizagem?
BLOCO 3 A criança e a escola	Obter dados sobre a criança e a escola	<p>5. Considera que todas as crianças e respetivas famílias se sentem bem integradas?</p> <p>7. Que características fazem da Escola onde leciona, um espaço confortável e estimulante para as crianças?</p>	<p>6. Considera que ainda há alguma criança que se possa sentir excluída? Se possível, indique os motivos:</p> <p>8. Como é que o seu contexto escolar reflete e valoriza a diversidade da comunidade local?</p>
BLOCO 4 A criança e os outros	Obter informações sobre a criança e os seus pares	<p>9. As crianças são incentivadas a respeitar as diferenças no grupo de pares?</p>	<p>10. As crianças tentam resolver conflitos que possam surgir no âmbito do grupo, se necessário com a orientação do/a educador/a?</p> <p>11. Incentiva-se as crianças a desenvolver um comportamento positivo face a outras crianças com medidas de apoio universais, seletivas e adicionais?</p>
BLOCO 5 Inclusão	Verificar se a inclusão é uma realidade	<p>12. Os profissionais estabelecem uma relação interpessoal com todas as crianças? Se possível, indique os motivos para a sua resposta</p> <p>14. Na sua opinião, a inclusão de crianças com necessidades específicas, no grupo, tem efeitos negativos nas aprendizagens das outras crianças?</p>	<p>13. As propostas de atividades e respetivas estratégias, são pensadas com base no interesse de todas as crianças?</p> <p>15. Todas as crianças são envolvidas nas decisões importantes para elas?</p> <p>16. Na sua opinião, a Escola Inclusiva é uma realidade?</p>
BLOCO 6 As organizações educativas	Recolher informação sobre a forma como as organizações educativas apoiam as crianças	<p>17. Na sua opinião, as escolas têm capacidade de planear a implementação, gestão e avaliação da mobilização dos apoios necessários para todas as crianças?</p>	<p>18. Os/as educadores/as têm acesso a apoio adicional e/ou externo sempre que necessário?</p>

		<p>19. Na sua opinião, a gestão da escola promove uma cultura colaborativa e inclusiva?</p>	<p>20. Sempre que necessário, é disponibilizado um apoio adequado à aprendizagem (recursos humanos e materiais)?</p> <p>21. Na sua opinião, a inclusão de crianças com necessidades específicas na escola, exige demasiado esforço dos/as educadores?</p>
<p>BLOCO 7</p> <p>Família</p>	<p>Perceber de que forma os pais encaram e colaboram após a referência</p>	<p>22. As famílias são envolvidas no planeamento e avaliação dos recursos e apoios necessários?</p>	<p>23. Como são resolvidos os conflitos ou divergências, entre profissionais e famílias, relativamente ao apoio, à avaliação ou a qualquer outra questão relativa à Educação Inclusiva?</p>
<p>BLOCO 8</p> <p>DL n.º 54/2018</p>	<p>Recolher informação sobre o DL n.º 54/2018 e a Educação Pré-Escolar</p>	<p>24. Considera que a implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão na Educação Pré-Escolar, beneficia as crianças, que delas possam necessitar, na entrada para o 1º CEB?</p> <p>26. Considera que o Decreto-Lei n.º 54/2018 veio efetivamente implementar uma Educação Inclusiva?</p>	<p>25. Considera que o percurso escolar da criança no 1º CEB é facilitado se a sinalização de alguma necessidade específica de aprendizagem for efetuada na Educação Pré-Escolar?</p> <p>27. Considera que o percurso escolar da criança no 1º CEB é facilitado se a intervenção for realizada na Educação Pré-Escolar?</p> <p>28. Considera que a mobilização de medidas de suporte à inclusão e aprendizagem, ainda na Educação Pré-Escolar, é realmente relevante na transição para o 1º Ciclo?</p> <p>29. Sempre que mobilizou medidas do DL n.º 54/2018,</p>

			<p>considera que essas medidas foram benéficas no processo de ensino/aprendizagem?</p> <p>30. De que modo é que o DL n.º 54/2018 pode contribuir para melhorar o processo de aprendizagem da criança?</p> <p>31. De que modo é que o DL n.º 54/2018 pode ser realmente significativo na vida familiar da criança?</p> <p>32. Que situações lhe remetem para a ativação de medidas do DL n.º 54/2018?</p>
<p>BLOCO 9</p> <p>Considerações finais e agradecimentos</p>	<p>Perspetivas futuras</p>	<p>33. O que gostaria de mudar?</p>	

Apêndice V: Guião de entrevista à professora de educação especial

GUIÃO DE ENTREVISTA³

PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

ENTREVISTADA:

ENTREVISTADORA:

DATA:

LOCAL:

BLOCOS	OBJETIVOS DOS BLOCOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	QUESTÕES DE RECURSO E DE AFERIÇÃO
<p>BLOCO 1</p> <p>Apresentação da entrevista</p>		<p>Agradecer a disponibilidade; explicar o estudo em curso e, referir os objetivos do mesmo; informar sobre a confidencialidade e</p>	

³ Guião elaborado com base em AMADO, João da Silva (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

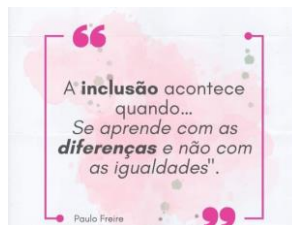
		consentimento informado.	
BLOCO 2 A entrevistada	Conhecer a formação académica; experiência e contexto profissional	1. Qual a sua formação? Onde exerce a sua profissão? 2. Há quanto tempo trabalha com crianças com necessidades específicas?	3. Quantas crianças apoia atualmente?
BLOCO 3 Integração do/a educador/a	Verificar as condições em que trabalha	4. Sente se bem acolhido/integrado nas escolas onde dá apoio?	5. Por norma, quem faz a referênciação?
BLOCO 4 A criança e os outros	Obter dados sobre a criança e os pares	6. Todas as crianças são envolvidas nas decisões importantes para elas? 8. As crianças são incentivadas a respeitar as diferenças no grupo de pares?	7. Considera que ainda há alguma criança que se possa sentir excluída? Se possível, indique os motivos: 9. Incentiva-se as crianças a desenvolver um comportamento positivo face a outras crianças com medidas de apoio?
BLOCO 5 Inclusão	Verificar se a inclusão é uma realidade	10. Os profissionais estabelecem uma relação interpessoal com todas as crianças? Se possível, indique os motivos para a sua resposta 12. Na sua opinião, a inclusão de crianças com necessidades específicas, no grupo, tem efeitos negativos nas aprendizagens das outras crianças?	11. Na sua opinião, a inclusão de crianças com necessidades específicas na escola, exige demasiado esforço dos/as educadores/as? 13. Na sua opinião, a Escola Inclusiva é uma realidade?
BLOCO 6 As organizações educativas	Recolher informação sobre a forma como as organizações educativas apoiam as crianças	14. Na sua opinião, as escolas têm capacidade de planejar a implementação, gestão e avaliação da mobilização dos apoios necessários para todas as crianças? 16. Sempre que necessário, é disponibilizado um apoio adequado à	15. Em que medida os docentes e outros profissionais colaboram para proporcionar apoio individualizado?

		aprendizagem (recursos humanos e materiais)?	
BLOCO 7 Família	Perceber de que forma os pais encaram e colaboram após a referência	17. Como são consideradas as opiniões das crianças e das famílias no planeamento e avaliação do apoio prestado e respetivos recursos?	18. Como são resolvidos os conflitos ou divergências, entre profissionais e famílias, relativamente ao apoio, à avaliação ou a qualquer outra questão relativa à Educação Inclusiva?
BLOCO 8 DL n.º 54/2018	Recolher informação sobre o DL n.º 54/2018 e a Educação Pré-Escolar	<p>19. Considera que há necessidade de implementar medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão na Educação Pré-Escolar?</p> <p>21. Sempre que mobilizou medidas do DL n.º 54/2018, considera que essas medidas foram benéficas no processo de aprendizagem?</p> <p>23. Considera que o Decreto-Lei n.º 54/2018 veio efetivamente implementar uma educação inclusiva?</p> <p>25. Considera que a mobilização de medidas de suporte à inclusão e aprendizagem é realmente relevante na transição para o 1º Ciclo?</p> <p>27. De que modo é que o DL n.º 54/2018 pode ser realmente significativo na vida familiar da criança?</p>	<p>20. Alguma vez mobilizou alguma medida do DL n.º 54/2018 em contexto de Educação Pré-Escolar?</p> <p>22. Considera que o Decreto-Lei n.º 54/2018 é operacionalizável na Educação Pré-Escolar?</p> <p>24. Já mobilizou alguma medida do DL n.º 54/2018 para salvaguardar alguma dificuldade prevista na transição para o 1º Ciclo?</p> <p>26. De que modo é que o DL n.º 54/2018 pode contribuir para melhorar o processo de aprendizagem da criança?</p> <p>28. Que situações lhe remetem para a ativação de medidas do DL n.º 54/2018?</p>
BLOCO 9	Perspetivas futuras	29. O que gostaria de mudar?	

Considerações finais e agradecimentos			
---	--	--	--

Apêndice VI: Formação

Inclusão na Educação Pré-Escolar: operacionalização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão



Carla Rodrigues

“A Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ponto 1, Circular nº17, 2007).

Durante esta etapa, devem ser criadas as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, as crianças na Educação Pré-Escolar aprendem a aprender. É um dos objetivos gerais da Educação Pré-Escolar “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem” (DGE, 1997).

O Direito à Educação

Artigo 26.º - Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) – “Toda a pessoa tem direito à Educação”

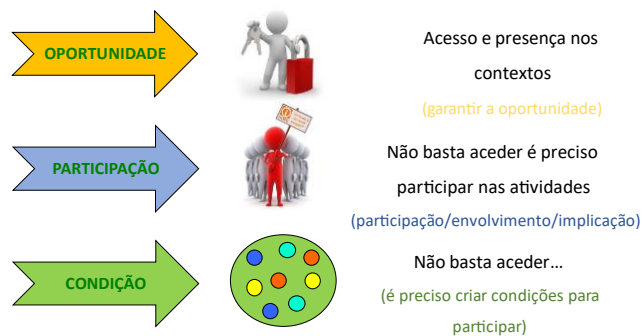
Artigo 28.º - Convenção Sobre os Direitos da Criança (1989) - “Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação...”

Artigo 24.º- Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) - “Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação.”

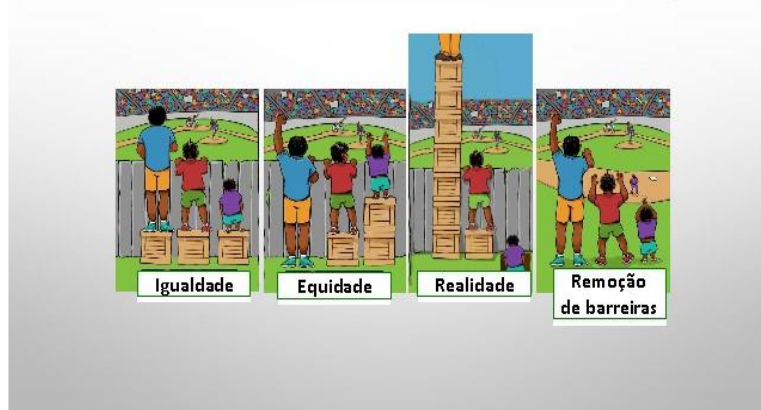
O compromisso com a construção de uma **Escola Inclusiva**, uma escola na qual todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados, uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno, é um desígnio nacional e um desafio para o qual estamos TODOS convocados.

Costa, J. DGE, 2018

Contextualização da Educação Inclusiva



CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



Educação Inclusiva e respetiva legislação

"A Educação Inclusiva é um processo que visa responder à diversidade de todos os alunos, promovendo a participação e a aprendizagem." (UNESCO, 2009)

Em Portugal, a Educação Inclusiva encontra-se regulamentada, desde 2018, pelo Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de Julho.

Princípios orientadores da Educação Inclusiva

Art 3º DL n.º 54/2018

- **Educabilidade universal** (todos os alunos têm capacidade de aprendizagem)
- **Equidade** (todas as crianças têm acesso aos apoios necessários)
- **Inclusão** (direito ao acesso e participação de modo pleno e efetivo aos mesmos contextos educativos)
- **Personalização** (as medidas sejam decididas de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências)
- **Flexibilidade, a gestão flexível do currículo** (a ação educativa deve responder às singularidades de cada um)
- **Autodeterminação** (respeito pela autonomia pessoal, criando oportunidades para o direito na tomada de decisões)
- **Envolvimento parental** (direito dos pais à participação e à informação relativo ao processo do seu educando)
- **Interferência mínima** (respeito pela vida privada e familiar)

Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar

- As OCEP baseiam-se nos objetivos pedagógicos definidos na Lei-Quadro (Lei n.º 2/97) e, destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e de cada grupo.
- A inclusão de todas as crianças na Educação Pré-Escolar exige a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas que respeitem e respondem às necessidades e características de cada criança, sendo da competência do educador, planejar e desenhar a ação educativa com base numa leitura holística das evidências recolhidas.
- Face ao carácter abrangente e flexível que as OCEP apresentam, a elaboração de um PEI conforme o previsto no DL n.º 54/2018 será efetuado quando as características e condições da criança determinam um nível de envolvimento e participação muito reduzido com impacto significativo nas aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 54/2018

- O Decreto-Lei n.º 54/2018 foi publicado a 6 de julho de 2018 e veio introduzir um conjunto de princípios, normas e medidas cujo objetivo primordial é responder à diversidade das necessidades de todos os alunos, promovendo a sua participação e aprendizagem. A referida legislação preconiza a diferenciação pedagógica, sendo que esta exige mudanças significativas em todo o processo educativo e aos agentes nele envolvidos, nomeadamente os Educadores de Infância.
- Assenta no pressuposto de que cada Instituição de ensino deve reconhecer e valorizar a heterogeneidade dos seus alunos, encontrando diferentes formas de lidar com essas diferenças, adequando os métodos de ensino de acordo com as características individuais de cada um. Perante esta diversidade, a escola deve utilizar os recursos disponíveis para garantir que todos tenham a oportunidade de aprender e participar ativamente na vida da comunidade educativa.

Decreto-Lei n.º 55/2018

- Em consonância com o referido Decreto-Lei, surge o Decreto-Lei n.º 55/2018, que confere à escola autonomia para gerir os currículos dos ensinos básico e secundários, com o objetivo de integrar conhecimentos, capacidades e atitudes, sem retirar conteúdos de forma a alcançar as competências previstas no PASEO. Através da autonomia das escolas e dos professores, pretende-se adequar o currículo aos seus contextos específicos e às necessidades dos seus alunos. Os dois decretos em conjunto são cruciais para alcançar os objetivos da escola inclusiva, uma escola para todos e para cada um.
- O [Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho](#) tem como fundamento uma política educativa centrada nas pessoas que garante a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades. Estabelece o currículo do ensino básico e do ensino secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.
- O referido Decreto-Lei confere autonomia curricular às escolas, materializada, entre outros aspetos, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas, adequando-as às opções curriculares de cada escola. 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.

Abordagem multinível

(Art. 3.º, DL 55/2018, 6 de julho)

Opção metodológica que permite o acesso ao currículo ajustada às potencialidades e dificuldades dos alunos, com recurso a diferentes níveis de intervenção, através de:

- **Medidas universais**, que constituem respostas educativas a mobilizar para todos os alunos e expressam-se através de ações que promovam o bem-estar e o sucesso escolar.
- **Medidas seletivas**, que visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais.
- **Medidas adicionais**, que visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, exigindo recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.

Abordagem multinível



Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

- Frequência do ano de escolaridade por disciplinas
 - Adaptações curriculares significativas
 - Plano Individual de Transição (PIT)
 - Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado
 - Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social
 - Outras
-
- Percursos curriculares diferenciados
 - Adaptações curriculares não significativas
 - Apoio psicopedagógico
 - Antecipação e o reforço das aprendizagens
 - Apoio tutorial
 - Outras
-
- Diferenciação pedagógica
 - Acomodações curriculares
 - O enriquecimento curricular
 - A promoção do comportamento pró -social
 - A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos



Medidas de gestão curricular

Acomodações curriculares (Art. 2.º, DL 54/2018)	Adaptações curriculares não significativas (Art. 2.º, DL 54/2018)	Adaptações curriculares significativas (Art. 2.º, DL 54/2018)
Permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagens na sala de aulas 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	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 de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais, de modo a desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	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

Outros meios de suporte à aprendizagem e à inclusão

Para além das medidas descritas, o DL n.º 54/2018 prevê outros meios de suporte à aprendizagem e à inclusão, nomeadamente as adaptações ao processo de avaliação. Em consonância com a diversificação de estratégias utilizadas no processo de ensino/aprendizagem, também no processo de avaliação deverão ser utilizados diferentes instrumentos de recolha de informação, de acordo com as necessidades específicas de cada criança.

Adaptações ao processo de avaliação

- A avaliação constitui um elemento essencial no processo de ensino/aprendizagem. Assume ainda uma função autorreguladora, uma vez que as evidências recolhidas permitem fundamentar a adoção e o reajustamento de medidas e estratégias pedagógicas, bem como de medidas de suporte à aprendizagem e à participação;
- Para que seja exercido esse direito, pode tornar-se necessário proceder a adaptações na avaliação.

Para que as adaptações possam constituir fatores de equidade os alunos devem ser ouvidos sobre a identificação das adaptações no processo de avaliação, e estas devem ter por base as características de cada aluno em particular.

Alteração nos Modos de Fazer Aprender



- Trabalho por projetos interdisciplinares
- Diferenciação pedagógica
- Aprendizagem colaborativa

Desenho Universal para a Aprendizagem

- Responde à necessidade de operacionalizar as medidas universais orientadas para todos os alunos e consiste em adaptar a forma como o professor ensina, à forma como o aluno aprende. A filosofia do DUA é implementada através das acomodações curriculares, através das quais se torna o currículo acessível a todos os alunos.
- Constitui uma ferramenta essencial no planeamento da ação em sala de aula sendo baseado na antecipação da adversidade com vista à redução da necessidade de adaptações no currículo.
- Aplicar o DUA na Educação Pré-Escolar é fundamental para criar um ambiente inclusivo e promover o sucesso de todos os alunos

Desenho Universal para a Aprendizagem



Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão (artigo 11º)

Recursos humanos específicos	Recursos organizacionais específicos	Recursos específicos existentes na comunidade
<ul style="list-style-type: none"> • Docentes de educação especial • Técnicos especializados • Assistentes operacionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI) • Centro de apoio à aprendizagem (CAA) • Escolas de referência (visão, bilingue, IP) • CRTIC 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipas locais de intervenção precoce. • Equipas locais de saúde escolar dos ACES/ULS. • CPCJ • CRI • Instituições da comunidade • Estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o ME

Quadro n.º 5: Medidas universais e a Educação Pré-Escolar

Medidas Universais	Descrição da Medida	Observações
Medidas Universais	Diferenciação Pedagógica	Esta medida é operacionalizada com bastante frequência, uma vez que neste contexto de educação as estratégias são bastante diversificadas de acordo com as especificidades de cada criança, sendo ainda o brincar e o jogo momentos cruciais de desenvolvimento de competências e aprendizagens.
	Acomodações curriculares	Embora a Educação Pré-Escolar não tenha definido um currículo, as acomodações curriculares são também uma medida aplicada neste contexto, uma vez que ao seguir as OCEPE, poderá haver necessidade de desenvolver determinadas competências para atingir os objetivos pretendidos com diferentes formas de apresentação.
	O enriquecimento curricular	Esta medida não é operacionalizável na Educação Pré-Escolar, uma vez que este nível de ensino não obedece a um currículo.
	A promoção do comportamento pró-social	É uma medida aplicada na Educação Pré-Escolar sempre que há necessidade de reforçar o desenvolvimento das competências sociais e emocionais.
	A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos	Esta medida poderá ser mobilizada na Educação Pré-Escolar, uma vez que, sempre que necessário, utiliza-se a intervenção em pequenos grupos, no desenvolvimento de aprendizagens, bem como de competências sociais, de acordo com as necessidades das crianças.

Medidas seletivas e a Educação Pré-Escolar

MEDIDAS SELETIVAS	Percursos curriculares diferenciados	Esta medida poderá ser aplicada na Educação Pré-Escolar, na medida em que o desenvolvimento das aprendizagens é sempre em função das características específicas da criança.
	Adaptações curriculares não significativas	Esta medida não é operacionalizável na Educação Pré-Escolar, uma vez que não havendo currículo, não há necessidade de medidas de gestão curricular.
	Apoio psicopedagógico	Tipo de apoio, em contexto individual ou de grupo, que assenta numa intervenção a nível escolar, cognitivo, comportamental, social e emocional, medida esta mobilizada com frequência na Educação Pré-Escolar.
	Antecipação e reforço das aprendizagens	Embora na Educação Pré-Escolar se reforcem determinadas aprendizagens quando a criança apresenta dificuldades, esta medida não se aplica neste nível de ensino, uma vez que não existem conteúdos de carácter obrigatório.
	Apoio tutorial	Medida não aplicada na Educação Pré-Escolar, visto que nesta faixa etária não se aplica o apoio tutorial.
	Outras	Outras medidas poderão ser aplicadas, dependendo da eficácia das medidas anteriores.

Medidas adicionais e a Educação Pré-Escolar

MEDIDAS ADICIONAIS	Frequência do ano de escolaridade por disciplinas	Esta medida não se aplica na Educação Pré-Escolar, visto que neste nível de ensino o ano de escolaridade não se divide por disciplinas.
	Adaptações curriculares significativas	Esta medida não se enquadra na Educação Pré-Escolar, uma vez que esta não é regida por documentos curriculares.
	Plano Individual de Transição- PIT	Este plano não se contextualiza na idade pré-escolar, pois é elaborado para promover a capacitação do jovem para o mundo do trabalho, sendo concebido, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória.
	Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado	Poderá ser aplicável na Educação Pré-Escolar, pois destina-se a alunos com perturbações do espectro do autismo, procurando oferecer respostas educativas adequadas e capazes de valorizar as potencialidades destas crianças.
	Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social	Esta medida poderá ser mobilizada na Educação Pré-Escolar em caso de ser necessário apoiar o crescimento pessoal e social das crianças.
	Outras	Outras medidas poderão ser aplicadas, se as anteriores não surtirem os efeitos desejados.

Bibliografia

- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997).
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016).
- Direção Geral da Educação (2018). Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

Legislação

- Decreto-Lei nº54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: 1ª série, nº 129, 6 de julho de 2018.
- Decreto-lei 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: 1ª série, n.º 129, de 6 de julho de 2018.
- Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar (Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007).

