

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

Supervisão colaborativa entre pares como estratégia para a promoção do sucesso educativo dos alunos que usufruem de medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão

Susana Clara Monteiro Oliveira

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica

fevereiro, 2023

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

Supervisão colaborativa entre pares como estratégia para a promoção do sucesso educativo dos alunos que usufruem de medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão

Susana Clara Monteiro Oliveira

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica

Dissertação orientada pela Professora Doutora Susana Henriques

fevereiro, 2023

This work is licensed under CC BY-NC-ND 4.0



**Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0
International**

A investigação realizada no âmbito desta Dissertação de Mestrado está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - Laboratório de Educação a Distância e eLearning¹ (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



¹ <https://lead.uab.pt>

Agradecimentos

Agradeço à minha família e amigos, pelo apoio e motivação concedida. Bem como, à orientadora Professora Doutora Susana Henriques e a todos os participantes na investigação, sem os quais a mesma não teria sido possível efetuar.

Dedicatória

Dedico à minha colega de mestrado, Fernanda Lopes, pelo alento e ânimo transmitido. Uma amiga.

Declaração de integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho.

Confirmando que não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Universidade Aberta, __de ____de ____

Assinatura: _____

Supervisão colaborativa entre pares como estratégia para a promoção do sucesso educativo dos alunos que usufruem de medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão

Resumo

Este trabalho de investigação no âmbito do mestrado de Supervisão Pedagógica teve como objetivo o estudo da colaboração entre os professores titulares de turma/disciplina e os docentes de Educação Especial. Neste contexto, aceitando o progresso e os novos desafios colocados ao sistema educativo no âmbito da Educação Inclusiva, pretendeu-se desenvolver uma investigação assente no trabalho colaborativo entre os referidos docentes. O mesmo, promovido por um processo de Supervisão pedagógica horizontal e multidisciplinar em prol do desenvolvimento integral dos alunos com necessidades educativas. Deste modo, conferindo aos discentes que beneficiam de medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, o acesso ao currículo numa abordagem multinível, que os mencionados docentes gerem e adequam no quotidiano em parceria e estreita interação. De tal forma, promovem-se multiliteracias fundamentadas na premissa do desenvolvimento de competências essenciais e multidimensionais do século XXI.

No desenvolvimento da referida pesquisa optou-se por um estudo de carácter qualitativo, tendo-se adotado a metodologia I-A. Com efeito, recorreu-se à observação de aulas entre pares, recolha de informação utilizando diversos instrumentos, tais como, análise documental e observação direta. Em última estância, com o objetivo de averiguar se o trabalho colaborativo entre pares docentes titulares de turma/disciplina e de Educação Especial contribuiu para o sucesso educativo dos referidos alunos, na promoção de uma Educação Inclusiva baseada em princípios de igualdade de oportunidades e equidade educativa. Os resultados obtidos no âmbito da investigação permitiram-nos, essencialmente, evidenciar a relevância do fundamental trabalho colaborativo entre o docente titular turma/disciplina e de Educação Especial na construção e delimitação de percursos curriculares diferenciados, em abordagem multinível. Constatamos ainda, uma efetiva supervisão pedagógica colaborativa entre os referidos docentes, com repercussão no desenvolvimento das aprendizagens essenciais ou substitutivas, objetivando a consecução do sucesso educativo.

Palavras-chave: educação inclusiva; supervisão pedagógica colaborativa; competências essenciais; investigação-ação.

Collaborative supervision between peers as a strategy for promoting the educational success of students who benefit from selective and additional measures to support learning and inclusion

Abstract

This research work within the scope of the master's degree in Pedagogical Supervision aimed to study the collaboration between class/subject teachers and Special Education teachers. In this context, accepting the progress and the new challenges posed to the educational system within the scope of Inclusive Education, it was intended to develop an investigation based on collaborative work between the teachers. The same, promoted by a process of horizontal and multidisciplinary pedagogical supervision in favours of the integral development of students with educational needs. In this way, giving students who benefit from selective and additional measures to support learning and inclusion, access to the curriculum in a multilevel approach, which the teachers manage and adjust in their daily lives in partnership and close interaction. In this way, multiliteracies based on the premise of the development of essential and multidimensional competences of the 21st century is promoted.

In the development of this research, a qualitative study was chosen, adopting the I-A methodology. Indeed, observation of classes between peers was resorted to, gathering information using various instruments, such as document analysis and direct observation. Ultimately, with the objective of ascertaining whether the collaborative work between teaching peers responsible for the class/subject and Special Education contributed to the educational success of said students, in promoting an Inclusive Education based on principles of equal opportunities and educational equity.

The results obtained at the heart of the investigation allowed us, essentially, to highlight the relevance of the fundamental collaborative work between the class/subject and Special Education teacher in the construction and delineation of differentiated curricular paths, in a multilevel approach. We also noticed an effective collaborative pedagogical supervision between the referred teachers, with repercussions on the development of essential or substitute learning, aiming at achieving educational success.

Keywords: inclusive education; collaborative pedagogical supervision; core competencies; action-research.

Índice

Agradecimentos	iv
Dedicatória.....	v
Declaração de integridade.....	vi
Resumo	vii
Abstract.....	viii
Índice	ix
Índice de figuras.....	xi
Índice de quadros	xi
Índice de gráficos.....	xii
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos.....	xiii
Introdução	14
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	20
1.1 - Estudos relacionados com a problemática	21
1.2 – Supervisão pedagógica em contexto escolar.....	28
1.2.1 – Dimensões e modelos de supervisão pedagógica	30
1.2.2 – Supervisão pedagógica colaborativa.....	32
1.3 – Enquadramento legal e evolução histórica da Educação Inclusiva no sistema educativo português	33
1.4 – Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	36
1.4.1. – Medidas universais	38
1.4.2 – Medidas seletivas	40
1.4.3 – Medidas adicionais	41
1.5 – Flexibilização curricular e medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	44
1.6 - Metodologias e práticas pedagógicas inclusivas	45
1.6.1 - Abordagem multinível.....	46
1.6.2 – Desenho universal de aprendizagem.....	46
1.6.3 – Ensino Estruturado.....	48
1.7 – Desenvolvimento das aprendizagens essenciais para a consecução do sucesso educativo	48
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	50
2.1 – Caracterização das MSAI do Agrupamento X onde ocorre a investigação	51

2.2 - Fundamentos metodológicos do estudo.....	54
2.3 - Participantes do estudo	58
2.4 - Recolha de dados	59
2.5 - Análise dos dados	61
2.6 – Questões éticas relativas à investigação.....	63
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADO	65
3.1 – Apresentação e discussão de resultados.....	66
3.1.1 - 1.º nível: planificação, preparação e organização do processo de ensino e aprendizagem	66
3.1.2 - 2.º nível: operacionalização de estratégias de ensino e aprendizagem.....	74
3.1.3 - 3.º nível: reflexão.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
Conclusões	104
Limitações e sugestões para estudos futuros.....	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
Referências Legislativas.....	112
ANEXOS	113
Anexo I: Grelha de análise de conteúdo documental.....	114
Anexo II: Grelha de observação de aula	132
Anexo III: Consentimento informado livre e esclarecido para a investigação	136
Anexo IV: Solicitação de autorização para a realização da investigação ao Diretor do Agrupamento X.....	140
Anexo V: Solicitação de colaboração na investigação aos docentes do Agrupamento X.....	142
Anexo VI: Dados recolhidos das grelhas de observação de aula - 1.º ciclo	144
Anexo VII: Dados recolhidos das grelhas de observação de aula - 2.º ciclo	148
Anexo VIII: Dados recolhidos das grelhas de observação de aula - 3.º ciclo.....	152

Índice de figuras

Figura 1 - Componentes do processo de Supervisão Pedagógica.....	29
Figura 2 - Dimensões da Neuro Educação	36
Figura 3 – Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	37
Figura 4 – Níveis de implementação da diferenciação pedagógica.....	38
Figura 5 – Acomodações curriculares	39
Figura 6 – Relação entre as MSAI e os documentos a elaborar pela EMAEI.....	44
Figura 7 – Princípios básicos do DUA	47
Figura 8 - Modelo de análise investigativo.....	49
Figura 9 - Espiral auto-reflexiva Lewiniana.....	56
Figura 10 - Espiral auto-reflexiva do desenvolvimento do processo de I-A	57
Figura 11 - Esquema de desenvolvimento do processo de I-A	58

Índice de quadros

Quadro 1 - Questão investigativa, objetivos de investigação e níveis de I-A	54
Quadro 2 - Pares de docentes TT/TD e de EE participantes na observação de aulas	58

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Relação de RTP, PEI e PIT existente no Agrupamento X	51
Gráfico 2 - Percentagem de alunos com MSAI desde o pré-escolar ao 3.º ciclo do Agrupamento X.....	52
Gráfico 3 - Problemáticas da população discente que usufruíram de MSAI no Agrupamento X.....	52
Gráfico 4 – Necessidades educativas dos alunos que usufruíram de MSAI no Agrupamento X.....	53
Gráfico 5 - Apoio prestado no âmbito da EE no Agrupamento X.....	53
Gráfico 6 - Metodologias e práticas pedagógicas inclusivas	67
Gráfico 7 - Planificação, preparação e organização do processo de ensino e aprendizagem	72
Gráfico 8 - Participação dos alunos nas atividades do grupo/turma.....	80
Gráfico 9 – Medidas seletivas somente para os alunos que usufruíram de RTP	97
Gráfico 10 - Medidas adicionais somente para os alunos que usufruíram de PEI.....	98
Gráfico 11 - Competências e aprendizagens específicas desenvolvidas no âmbito dos programas de EE.....	99
Gráfico 12 – Avaliação dos alunos referente ao 2.º semestre nas áreas de desenvolvimento de competências e aprendizagens específicas no âmbito da EE.....	99
Gráfico 13 - Avaliação dos discentes que usufruíram de aprendizagens curriculares substitutivas referente ao 2.º semestre	100
Gráfico 14 - Competências e aprendizagens específicas desenvolvidas no âmbito dos programas de EE para os alunos que usufruíram de ACS	101
Gráfico 15 - Avaliação dos alunos que usufruíram de ACS referente ao 2.º semestre nas áreas de desenvolvimento de competências e aprendizagens específicas no âmbito da EE	101

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

ACS (Adaptações Curriculares Significativas)

ACNS (Adaptações Curriculares Não Significativas)

CAA (Centro de Apoio à Aprendizagem)

DEE (Departamento de Educação Especial)

DGE (Direção-Geral da Educação)

DL (Decreto-Lei)

DUA (Desenho Universal de Aprendizagem)

EE (Educação Especial)

EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva)

FC (Flexibilidade Curricular)

I-A (Investigação Ação)

MSAI (Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão)

MSASAI (Medidas Seletivas e Adicionais de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão)

PASEO (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória)

PEA (Perturbação do Espectro do Autismo)

PEI (Plano Educativo Individual)

PIT (Plano Individual de Transição)

RCAAP (Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal)

RED (Recursos Educativos Digitais)

RTP (Relatório Técnico-Pedagógico)

TT (Titular de Turma)

TD (Titular de Disciplina)

SPC (Símbolos Pictográficos de Comunicação)

Introdução

A viragem do século confrontou os sistemas educativos com uma rápida transformação da sociedade, que continua em incessante mudança social e cultura, impondo a alteração de mentalidades de todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem. Assim como, a dinamização de modelos de abordagem pedagógica diferenciada, atendendo ao perfil de aprendizagem dos alunos na promoção de uma Educação Inclusiva.

Neste cenário, deparámo-nos com a necessidade de (re)pensar a (re)vitalizar um processo educativo inclusivo, implementando pedagogias dinâmicas baseadas no trabalho colaborativo desempenhado em parceria pelos docentes Titular de Turma (TT)/Titular de Disciplina (TD) e Educação Especial (EE). Um trabalho colaborativo que se demonstre promotor de interação e partilha num novo paradigma educativo, exigindo professores com preparação para as inquestionáveis e irreversíveis mudanças.

Numa escola plural, é inegável a diversidade de discentes em sala de aula, constatando-se emergente implementar metodologias e estratégias pedagógicas que se configurem ajustadas a cada perfil de aprendizagem. Bem como, adequar o currículo concertado em ambientes diversificados, de acordo com a Flexibilidade Curricular (FC) conferida na promoção de um processo de ensino e aprendizagem inclusivo. Deste modo, integrar modelos de aprendizagem construtivistas, fundamentados no trabalho colaborativo entre pares, fomentando o desenvolvimento de competências essenciais delineadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Consequentemente, objetivar a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem no contributo para o sucesso educativo dos alunos que usufruem de Medidas Seletivas e Adicionais de Suporte à aprendizagem e à Inclusão (MSASAI).

Por conseguinte, a problemática a investigar fundamentou-se na fragilidade existente no trabalho colaborativo entre docentes TT/TD e professores de EE na intervenção com alunos que usufruem de MSASAI. Contudo, de modo a garantir que a escola é para todos e, em simultâneo, para cada um, o papel de todos os professores é fundamental. Sendo particularmente indispensável uma colaboração permanente entre os professores TT/TD e de EE, de forma a promover a inclusão numa escola dependente, fundamentalmente, do empenho e das convicções de todos os envolvidos no processo (Unesco, 1994).

O problema detetado no Agrupamento de Escolas em análise, prendeu-se com a diminuta cultura de trabalho colaborativo entre os docentes TT/TD e de EE. Não obstante, em parceria

docente, ambos têm necessidade de colaborar e articular o seu trabalho no cotidiano, em prol do desenvolvimento integral dos discentes que beneficiam de MSASAI, de modo, que se processe e promova a inclusão dos mesmos nas atividades letivas, facultando-lhes o acesso ao currículo. Assim, em consonância com um sustentado e robusto trabalho colaborativo docente, promove-se o desenvolvimento de aprendizagens essenciais em abordagem multinível do currículo, que os mencionados docentes gerem e têm necessidade constante de ajustar, atendendo a cada perfil de aprendizagem discente.

Ainda se verificou que a escassa colaboração, interação e partilha de saberes e ideias entre os referidos docentes dificultou a operacionalização e implementação conjunta das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), atendendo às características e especificidades que cada aluno apresenta, em detrimento de uma Educação verdadeiramente inclusiva. Por este motivo, “nunca se defendeu a colaboração profissional de uma forma tão veemente, entendida como o modo ideal de assegurar o desenvolvimento profissional (...), aprendizagem de excelência (...) e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem” (Lima, 2002, p. 7).

Como consequência de um desprovido trabalho colaborativo, apurou-se o constrangimento da premente necessidade de otimizar um desenvolvimento curricular potenciado na abordagem multinível. Para além, da adequação de metodologias e estratégia pedagógicas ajustadas ao perfil de aprendizagem de cada aluno, numa prática de determinante diferenciação pedagógica, atendendo à pluralidade da população discente em sala de aula. Apesar de existir uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) que proporciona respostas adaptadas a cada discente, sendo um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem, esse trabalho poderá ficar comprometido, se não se potenciar, valorizar e mobilizar contributos de todos os agentes educativos. Pretende-se que em interação e trabalho colaborativo, obtenhamos respostas educativas eficazes que promovam o sucesso educativo dos alunos que usufruem de MSASAI.

No contributo para a melhoria da qualidade do processo de ensino e consecutivo desenvolvimento de aprendizagens essenciais, “no caso da filosofia inclusiva, o papel do professor titular de turma deve conciliar-se com o papel do professor de educação especial, (...) para que todos eles em colaboração possam desenhar estratégias que promovam o sucesso escolar” (Correia, 2008, p. 17).

Pelo exposto, pretendeu-se incidir o estudo no referido *gap*, vinculando inovação na promoção de Supervisão pedagógica horizontal e multidisciplinar entre os pares docentes TT/TD e de EE, deste modo, intitulou-se a investigação de **“Supervisão colaborativa entre pares como estratégia para a promoção do sucesso educativo dos alunos que usufruem de medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão”**, que potenciou o almejado trabalho colaborativo, com o intuito de fomentar a melhoria da qualidade de ensino na intervenção com alunos que beneficiam das referidas medidas.

De acordo com o legislado no âmbito da Educação Inclusiva pelo Decreto-Lei (DL) n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, a parceria entre os referidos docentes em contexto de sala de aula, com a intervenção direta do professor de EE, elemento fixo ou variável da EMAEI, implementa-se com discentes que usufruam de MSAI seletivas, que o exijam, e adicionais.

Os alunos que beneficiam somente de medidas universais ou seletivas, que não necessitem da intervenção do docente de EE em contexto de sala de aula, usufruem apenas de supervisão por parte da EMAEI. Neste caso, o docente de EE assume-se como um recurso da turma, que medeia a EMAEI e interage, em assessoria com o docente TT, podendo ler-se no n.º 4 do artigo 8.º da Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, 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”.

Em Portugal, o currículo dos Ensinos Básico e Secundário sofreu várias (re)estruturações, sendo a mais significativa aliada ao novo paradigma educacional, representando um ponto de viragem no Sistema Educativo com início em 2018. Da alteração da Lei resultaram o DL n.º 55/2018, de 6 de julho (Autonomia e FC) que, em articulação com o DL n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, objetivam a mobilização do conhecimento ao nível do saber fazer e saber ser, de forma integrante e inclusiva.

Daqui surge a possibilidade de uma abordagem multinível de acesso ao currículo associada à definição de aprendizagens essenciais, estabelecidas no Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, que estipula o PASEO. Desta forma, (re)organizando uma matriz de princípios e áreas a cumprir no desenvolvimento do currículo, que fomentam o desenvolvimento de competências do século XXI ao nível dos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores.

De igual modo, a FC atribuída às escolas e aos professores na gestão do currículo, garante resposta educativa à notável diversidade de alunos com diferenciadas necessidades, fomentando o desenvolvimento de aprendizagens essenciais previstas no PASEO. Ou seja, “um modo diferente de promover aprendizagens, o que permite concretizar objetivos idênticos por caminhos distintos, gerando condições para que os alunos com mais dificuldades consigam aprender” (Morgado & Silva, 2019, p. 145).

Por este motivo, constata-se fundamental que os professores assumam “um papel central no desenvolvimento e contextualização do currículo quando perspetivam o seu trabalho de modo colaborativo e flexível” (Morgado & Silva, 2019, p. 39).

No âmago do processo de contextualização curricular destaca-se o trabalho colaborativo que fomenta a interação e a partilha de ideias e conhecimento, dinamizando um processo de ensino e aprendizagem construtivista e estruturado em boas práticas pedagógicas. De forma que, se confere que o papel do professor assume relevância, como elemento de transformação do processo de ensino e aprendizagem na promoção de uma Educação Inclusiva, auxiliando o aluno que beneficia de MSASAI a associar e a adquirir conhecimentos globais, integradores e integrados (Morgado & Silva, 2019).

A investigação que se pretendeu delinear fundamentou-se no propósito da obtenção de válidas e fidedignas respostas à questão investigativa apresentada, bem como, aos objetivos que se propõem alcançar. Assim, apresentam-se os mesmos:

Questão investigativa: Em que medida a supervisão colaborativa entre os professores titulares de turma/disciplina e docentes de EE, potencia o sucesso educativo através do desenvolvimento das aprendizagens essenciais dos alunos que usufruem de Medidas Seletivas e Adicionais de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão?

Objetivos de investigação (OI)

OI 1: Compreender a contribuição da supervisão colaborativa no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores titulares de turma/disciplina em parceria com os docentes de EE;

OI 2: Identificar as principais dificuldades dos professores titulares de turma/disciplina e de EE na prática pedagógica de intervenção com alunos que beneficiam de MSASAI;

OI 3: Identificar práticas de trabalho colaborativo, entre professores titulares de turma/disciplina e de EE, mais favoráveis à implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão em estreita articulação com a flexibilidade curricular;

OI 4: Conhecer as percepções dos docentes titulares de turma/disciplina e de EE, relativamente à supervisão colaborativa na intervenção com alunos que usufruem de MSASAI;

OI 5: Aferir se os documentos relevantes evidenciam se o trabalho colaborativo entre docentes titulares de turma/disciplina e de EE promove o desenvolvimento das aprendizagens essenciais, como finalidade do sucesso educativo dos alunos que usufruem de MSASAI.

A pertinência da investigação delineada no âmbito da temática de ensino e aprendizagem na intervenção com alunos que usufruem de MSASAI, assenta numa escola verdadeiramente inclusiva, fomentando uma estreita colaboração entre os professores TT/TD e de EE, que trabalham em parceria na operacionalização e implementação das MSAI. Deste modo, numa prática de diferenciação pedagógica, promovendo o trabalho colaborativo, os docentes superarão dificuldades com a mudança de comportamento e mentalidade ajustada ao novo paradigma educacional, com reflexos imediatos na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Nesta configuração, o estudo investigativo fundamentado na Supervisão horizontal e multidisciplinar da prática pedagógica entre pares, em contexto de trabalho, afirma-se como regulador do processo ensino, contribuindo para a emergente mudança do fundamental papel de cada docente implicado na equipa educativa/multidisciplinar.

Por estas razões, no processo de ensino e aprendizagem “torna-se necessário encarar a observação como uma oportunidade para os professores se envolverem, colaborativamente, na reflexão sobre o seu desempenho profissional e na investigação e discussão de estratégias que permitam melhorar a sua prática” (Reis, 2011, p. 11).

Este estudo encontra-se organizado em três capítulos, finalizando com considerações finais. No capítulo I consta o enquadramento teórico com início no estado de arte e a sua relação com a problemática, configurando a revisão da literatura sobre o tema abordado. Seguindo-se um desenvolvimento da Supervisão pedagógica em contexto escolar, abordando dimensões e modelos, bem como, a sua importância e relação direta com a promoção da colaboração entre os intervenientes no processo. Ainda, procedemos a um enquadramento da legislação que rege a EE, conjuntamente com o ensino regular, elencando a sua evolução até à atualidade. Por conseguinte, desenvolvemos conceitos de FC e das MSAI, confirmando-se a consumação de um processo de ensino e aprendizagem inclusivo. Bem

como, abordamos metodologias e práticas pedagógicas inclusivas e o desenvolvimento das aprendizagens essenciais para a consecução do sucesso educativo.

No capítulo II abordamos a metodologia, tendo fundamentado a mesma, no que à Investigação-Ação (I-A) diz respeito. Identificamos os instrumentos de recolha de dados utilizados no estudo e os métodos para a análise dos mesmos. Definimos procedimentos, participantes e questões éticas e, ainda, caracterizamos as MSAI do Agrupamento onde decorreu a investigação.

No capítulo III procedemos à apresentação e discussão de resultados apurados com o desenvolvimento da I-A.

Finalizamos com considerações finais, das quais, desenvolvemos conclusões advindas da investigação e limitações da mesma, formulando sugestões para estudos futuros.

Nos anexos reunimos o consentimento informado livre e esclarecido para a investigação, as solicitações de autorização ao Diretor do Agrupamento e aos pares docentes supervisores/supervisionados intervenientes no processo de observação de aulas. Bem como, a grelha destinada ao mencionado procedimento, disponibilizada aos professores participantes. Ainda, apendemos a grelha de análise de conteúdo documental e os dados recolhidos das referidas grelhas de observação de aulas.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 - Estudos relacionados com a problemática

A pesquisa bibliográfica efetuada no RCAAP (Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal), JSTOR (Journal Storage) e b-on (biblioteca de conhecimento online) foi elaborada utilizando as seguintes palavras-chave: educação inclusiva; educação especial; supervisão pedagógica; trabalho colaborativo; necessidades educativas; diferenciação pedagógica; contextualização curricular; flexibilidade curricular; medidas de suporte e práticas pedagógicas diferenciadas. Traduzindo-se numa seleção, de artigos científicos sujeitos a revisão pelos pares, capítulos de obra recente, teses de doutoramento e dissertações de mestrado.

No sentido de refinar a pesquisa, numa segunda seleção procedeu-se à leitura dos resumos dos supracitados documentos e numa última seleção à leitura integral dos mesmos. A referida pesquisa encontra-se organizada por ordem cronológica, segundo um acervo atualizado aos últimos 10 anos, relevante e diversificado que se pretende circunscrito às temáticas contíguas relacionadas com a investigação que se pretende desenvolver no âmbito da Supervisão pedagógica entre pares (professor TT/TD e de EE) como estratégia para a promoção do sucesso educativo dos alunos que usufruem de MSASAI.

Uma vez que, a investigação incide na temática de ensino aprendizagem em ambientes e contextos diversificados, podendo abordar currículo em menor escala, mais propriamente FC, devido à inequívoca relação intrínseca existente, incluíram-se as referências bibliográficas que se demonstraram pertinentes e auxiliaram a sustentar o problema. Desta forma, sintetizou-se a mesma, delimitando-a à temática que se pretende investigar.

Por conseguinte, Katz (2014) realizou um estudo em 10 escolas no âmbito da abordagem multinível, aferindo tratar-se de uma metodologia que procura a justiça social. Como tal, comprovou que visa a inclusão de todos os alunos numa alternativa à uniformidade curricular, por meio da configuração de percursos distintos. Embora os professores lidem com a falta de tempo destinado ao trabalho colaborativo. Daí que tenha confirmado a diminuta adesão dos docentes à supracitada prática, conferindo que implementam metodologias diferenciadas em sala de aula, ainda oferecem resistência ou, ainda mais grave, desconhecem práticas pedagógicas recentes. Tendo deixado sugestões para estudos futuros relacionados com o desinvestimento no desenvolvimento profissional docente.

Para Gomes e Vieira (2015) revelou-se fundamental investigar sobre modelos e práticas supervisivas e verificar práticas colaborativas em contexto de sala no âmbito da EE,

identificando fatores de constrangimento e de facilitação do recurso à supervisão colaborativa. As investigadoras intitularam a sua pesquisa de “A importância da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional do docente de educação especial”, tendo recorrido a uma investigação de natureza interpretativa e optado por uma abordagem qualitativa. Como instrumentos de recolha de dados foram utilizados inquéritos por questionário e por entrevista semiestruturada, realizados a 52 docentes de EE. Da investigação realizada resultaram conclusões relacionadas com a prática de supervisão. Sendo que no processo deverá predominar um diálogo aberto e verdadeiro entre os pares, não se tratando de um procedimento avaliativo, “mas sim um melhor conhecimento do ato educativo, facultando a tomada de decisões pedagógicas mais ajustadas” (Gomes & Vieira, 2015, p. 751). Atendendo a sugestões para estudos futuros, as autoras propõem pesquisa que incida na reflexão sobre as práticas educativas, assim como, sobre o papel do professor na pluralidade das conceções confrontadas e articuladas em tomada de decisões inerente ao processo educativo.

Nunes e Madureira (2015) investigaram sobre o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA). No estudo intitulado “Desenho Universal para a aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas”, confirmaram que o DUA se insere numa abordagem curricular de intervenção facilitadora do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Uma vez que, permite desenvolver formas diversificadas de motivação e envolvimento dos alunos, minimizando as barreiras à aprendizagem e maximizando a participação, o acesso ao currículo e o sucesso educativo. Bem como, aferiram que possibilita ao docente desenvolver um trabalho que contempla a diversidade dos alunos, através de abordagens flexíveis, personalizadas e ajustadas às especificidades individuais. Tendo concluído que exige do docente uma diferenciada gestão do currículo, equacionando variados processos de apresentação dos conteúdos e possibilita diversas formas de ação e expressão por parte dos alunos. Ainda, concluíram que o DUA permite estipular objetivos e adequar estratégias, materiais e modalidades de avaliação para todos os alunos.

De forma a aprofundar conhecimento sobre a temática, segundo Correia e Fernandes (2016) numa investigação reflexiva conjunta nomeada, “Educação Especial: limites e potencialidades da educação inclusiva”, tornou-se proeminente compreender as perceções dos docentes de EE e “do ensino regular sobre potencialidades e limites da Educação Especial (EE) se constituir em uma via para a inclusão de alunos com Necessidades

Educativas Especiais (NE)” (p. 24). Tendo-se efetuado um estudo de carácter qualitativo, com recurso a notas de terreno em contexto de reunião de docentes e utilizado como instrumentos de recolha de dados o inquérito por entrevista *Focus Group* aos dois grupos de professores participantes.

A referida pesquisa permitiu concluir existirem convergências e divergências entre as percepções dos docentes intervenientes. As convergências verificaram-se ao nível da conceção da educação inclusiva. Enquanto, que as divergências relacionaram-se com as potencialidades que os docentes consideraram que a EE poderá ter na inclusão de alunos com necessidades educativas, demonstrando que os professores do ensino regular têm um posicionamento menos positivo do que os de EE. As recomendações para estudos futuros, indicam investigação no âmbito da “participação cooperativa e partilha de autoridade pedagógica e curricular” entre os professores do ensino regular e de EE (Correia & Fernandes, 2016, p. 45).

De modo a consolidar o contexto temático, Leitão (2016) propôs-se compreender como se processa a articulação do trabalho colaborativo entre os docentes do ensino regular e de EE. Mais especificamente, no que diz respeito: à elaboração do diagnóstico de um aluno com necessidades educativas; práticas colaborativas em contexto de sala de aula; conceções dos respetivos docentes relativamente à colaboração na prática pedagógica e na avaliação; fatores, que na percepção dos docentes, podem facilitar ou dificultar a implementação do trabalho colaborativo; noções dos contributos do trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional.

A pesquisa designada, “Ensino regular e educação especial colaboração docente e articulação pedagógica”, recorreu à metodologia I-A de natureza qualitativa, utilizando o inquérito por entrevista semidireta realizada a 12 professores de uma escola da zona Norte de Portugal. As principais conclusões revelaram que o trabalho colaborativo, diferenciação pedagógica e curricular assumem-se medidas eficazes de resposta à inclusão. As sugestões para futuras pesquisas incidem no aprofundamento do estudo da articulação entre o ensino regular e EE, ampliando o universo e a análise na concretização das políticas que preconizam uma Escola Para Todos.

Por permitir estabelecer relações com estudos anteriores, para Lourenço (2018) fez sentido investigar de que forma o trabalho colaborativo poderia facilitar a implementação e desenvolvimento de um processo de supervisão pedagógica, com impactos perceptíveis no

desenvolvimento profissional dos docentes intervenientes. Assim como, na melhoria das aprendizagens dos alunos na disciplina de matemática.

O estudo foi intitulado de “Da coadjuvação ao trabalho colaborativo e do trabalho colaborativo à supervisão pedagógica: Impactos no Desenvolvimento Profissional dos Docentes e nas Aprendizagens dos Alunos”. Tendo como objetivos principais, compreender de que forma um processo de coadjuvação poderia potenciar o trabalho colaborativo entre os pares docentes e como poderia ser facilitador de um processo de supervisão pedagógica. Para o referido estudo, o autor recorreu à metodologia I-A com abordagem qualitativa, tendo utilizado grelhas de observação de aulas entre pares, entrevistas semiestruturada e *Focus Group*, como instrumentos de recolha de dados.

As conclusões retiradas não deixaram dúvidas de que a coadjuvação facilita e fomenta a realização de trabalho colaborativo entre pares e o mesmo dinamiza a implementação e desenvolvimento de um processo de supervisão pedagógica. Tendo-se registado efeitos notórios ao nível do desenvolvimento profissional dos docentes interveniente e na melhoria das aprendizagens dos alunos. Relativamente a investigações futuras, o investigador sugere pesquisas que promovam e auxiliem a compreensão da coadjuvação no âmbito de outras disciplinas.

De modo a compreenderem a necessidade de regulação emocional e comportamental dos discentes no processo de ensino e aprendizagem, Taxer e Gross (2018) realizaram uma investigação denominada “Emotion regulation in teachers: the ‘why’ and ‘how’”. Os autores recorreram a uma abordagem mista, englobando diversos instrumentos de recolha de dados, dos quais um questionário realizado a 56 docentes.

No estudo exaltaram a importância da regulação emocional, atendendo à multiplicidade de discentes com a referida carência, de forma a aumentar a sua participação num processo educativo inclusivo. As conclusões retiradas confirmaram que os docentes diversificam estratégias de regulação das emoções, promovendo diversificadas práticas pedagógicas inclusivas, embora ainda tentem padronizá-las em modelos de resposta de supressão. Por este motivo, deixaram sugestões para investigações futuras relacionadas com a implementação de programas de formação docente específicos no âmbito da regulação emocional e comportamental.

Por constituir um rumo a novas perspetivas de abordagem curricular, Fernandes e Oliveira (2019) elaboraram um estudo denominado, “Educação inclusiva e flexibilidade curricular:

aproximações e distanciamentos entre discursos ‘oficiais’ e discursos de professores”. Estudo este, focado nas medidas políticas implementadas em Portugal no período entre 2017/2018, que preconizaram os princípios de uma educação inclusiva de acordo com o DL n.º 54/2018, de 6 de julho, em articulação com a Autonomia e FC, legislada no DL n.º 55/2018, de 6 de julho.

A investigação incidiu no propósito de identificar e analisar aproximações e distanciamentos entre discursos legais e os dos professores e, ainda, entender as implicações das propostas curriculares emanadas pela tutela político/administrativa nos quotidianos escolares e no trabalho dos docentes.

Os autores recorreram a um estudo de natureza qualitativa, análise documental e inquéritos por entrevista *Focus Group* realizados a professores e coordenadores de departamento, pertencentes a dois Agrupamentos de Escolas da região Norte de Portugal. Tendo concluído que existem aproximações nos discursos relativos aos princípios que sustentam a educação inclusiva, nomeadamente, no que diz respeito à diversidade de alunos e do respeito pelos seus ritmos de aprendizagem. Os distanciamentos mais evidentes denotaram-se ao nível da “autonomia dos professores/coordenadores, nomeadamente na sua capacidade de equacionarem as demandas burocráticas com uma mudança nos processos de desenvolvimento do currículo orientada para a flexibilidade curricular” (Fernandes e Oliveira, 2019, p. 52). Bem como, o trabalho colaborativo entre pares prevaleceu como uma importante estratégia de ação coletiva, promotora de práticas educativas inclusivas. Em relação, a estudos futuros realçam a carência de investigação de temas relacionados com uma maior sensibilização dos docentes quanto à importância de desenvolverem práticas de diferenciação e de contextualização curricular, potenciadoras de uma educação inclusiva.

Enquadrando a temática, num estudo empírico reflexivo realizado por Correia e Fernandes (2019), coautores de um capítulo de obra recente intitulado, “A educação especial e inclusiva em Portugal”, retrata-se uma fidedigna análise da evolução da Educação Inclusiva no nosso país, até à contemporaneidade. As conclusões do estudo demonstraram existirem “barreiras políticas, sociais, curriculares e atitudinais à inclusão, mas o sistema educativo português possui profissionais dedicados (...) que constituem potencialidades que fazem encarar o futuro com otimismo” (Correia & Fernandes, 2019, p. 22).

Com o objetivo de desenvolver uma investigação intitulada, “Educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais: atitudes, perceção da autoeficácia e de práticas na

comunidade educativa”, Oliveira (2019) pretendeu analisar as reflexões e percepções dos diferentes atores educativos sobre práticas de diferenciação pedagógica. Ainda, relacionando-as com a percepção da autoeficácia, atitudes dos docentes face à inclusão, colaboração e variáveis sociodemográficas.

Oliveira (2019) investigou as referidas relações e aferiu a opinião dos professores sobre as modalidades e serviços de apoio mais apropriados para alunos com necessidades educativas mais acentuadas, com base num estudo reflexivo do ponto de vista legislativo, conceptual e empírico de carácter misto. Tendo recorrido a inquiridos por entrevista e questionário realizados a 81 docentes que englobou professores de EE, pertencentes a três escolas da Zona Centro de Portugal.

Após ter reunido os aspetos convergentes, diferenciadores e as divergências das respostas obtidas pelos diferentes atores educativos concluiu que “a heterogeneidade dos alunos, o fortalecimento das práticas de colaboração e a necessidade da formação docente para atuar com alunos com NEE constituem desafios para inclusão destes alunos” (Oliveira, 2019, p. 12). Mais conclusões decorreram no âmbito da necessidade de articulação entre as instituições formadoras e as escolas, no sentido de as mesmas atenderem às carências prementes de formação dos docentes. Tendo, ainda concluído que existe a percepção de práticas pedagógicas colaborativas por parte dos docentes na intervenção com alunos com necessidades educativas.

Oliveira (2019) recomenda futuros estudos a realizar no âmbito de “práticas inclusivas nas escolas de ensino regular, aproximando a teoria da prática educativa e construindo novos saberes para a educação para todos”, sugerindo ainda melhor compreensão do “efeito escola e as suas singularidades” e remetendo para a análise da abordagem multinível do currículo, por meio de uma investigação com recurso à metodologia estudo de caso (p. 238).

Por contribuir com orientações de práticas pedagógicas atuais, a pesquisa de Duque e Vázquez (2020) elaborada por meio de um estudo reflexivo, conceptual e empírico foi denominada “O novo paradigma da educação na promoção de uma sociedade mais inclusiva”. O estudo objetivou o entendimento do modo como as escolas e os agentes educativos podem responder às exigências curriculares que advêm de um processo inclusivo na contemporaneidade. Bem como, (re)pensar o sistema escolar que se manifesta determinante na formação da pessoa, analisando a diversidade escolar no “sistema educativo

como um todo (...) verdadeiramente inclusivo, como se exige hoje nas sociedades contemporâneas” (p. 27).

As principais conclusões do estudo sucederam da constatação da necessidade de realizar adequações curriculares que permitam o acesso ao currículo comum, imprimindo processos inclusivos fundamentados na diferenciação e contextualização curricular. Ainda, evidenciaram o papel da escola e dos professores inseridos num contexto específico, como determinante no desenvolvimento curricular que deverá ser ajustado a todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, exigências da sociedade moderna e heterogeneidade escolar.

No que diz respeito a futuras pesquisas, os autores propõem o estudo das limitações que os discentes encontram na obtenção de sucesso educativo inerente à falta de respostas educativas eficazes e ajustadas ao perfil de aprendizagem e recursos humanos e físicos adaptados às características e especificidades de cada aluno.

Atendendo à pesquisa elaborada, analisada a problemática, metodologia, conclusões e sugestões para estudos futuros das referências supramencionadas e de acordo com a temática que se pretende desenvolver investigação, evidenciaram-se contributos empíricos que reforçaram, confirmaram e legitimaram a percepção adquirida da existência de um hiato no sistema educativo português. Tendo-se confirmado a ausência ou diminuta cultura de partilha, articulação e trabalho colaborativo entre docentes TT/TD e de EE na intervenção com alunos que beneficiam de MSASAI.

Pelo exposto, a referida análise permitiu aferir a pertinência de integrar na prática pedagógica um processo de Supervisão pedagógica horizontal e multidisciplinar, promotor de trabalho colaborativo entre os mencionados docentes, de forma a responder à questão investigativa: Em que medida a colaboração entre os professores titulares de turma/disciplina e os docentes de EE potencia o sucesso educativo através do desenvolvimento das aprendizagens essenciais dos alunos que usufruem de medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão?

Desta forma, desencadear uma investigação com a finalidade de a devolver à comunidade educativa, contribuindo para a resolução da problemática constatada. Assim, pretende-se que a mesma alcance projeção no desempenho docente futuro, consubstanciado na valorização da colaboração, desenvolvimento de espírito crítico advindo do processo de análise subjacente à autorreflexão e reflexão entre pares sobre a atividade profissional, construção

de conhecimento a partir das próprias práticas e instigação de cultura investigativa no quotidiano.

Da pesquisa elaborada, salientam-se fatores de relação existente entre a problemática e o estado de arte. Assim, no âmbito da educação inclusiva foram mais exploradas questões investigativas relacionadas com as perceções dos professores TT/TD e EE, no que diz respeito à autoeficácia das suas práticas, atitudes face à inclusão, diferenciação pedagógica, colaboração docente, limitações e fatores de constrangimento na efetivação de uma escola mais inclusiva. Outras, ainda, mais direcionadas para o desenvolvimento do currículo a adotar com alunos que usufruem de MSAI no âmbito da decretada Autonomia e FC (DL n.º 55/2018, de 6 de julho) e análise de legislação em vigor, normativa dos princípios que preconizam a educação inclusiva (DL n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro).

As áreas sugeridas como deficitárias foram a falta de colaboração, partilha e “coadjuvação” entre os docentes TT/TD e EE na implementação conjunta das MSAI. Deste modo, não se efetiva uma verdadeira diferenciação pedagógica, que apropria estratégias adaptadas ao perfil de aprendizagem dos discentes, tendo em conta a diversidade existente em sala de aula. Sendo sugeridas razões para esta evidência relacionadas com a escassez de recursos humanos no âmbito da EE, que origina a défice resposta ajustada às características e especificidades dos alunos que usufruem de MSASAI.

Parece-nos agora pertinente abordar alguns conceitos mencionados na questão investigativa e nos objetivos delineados, bem como, efetivar um enquadramento da evolução legal relativa à Educação Inclusiva no sistema educativo português.

1.2 – Supervisão pedagógica em contexto escolar

A Supervisão Pedagógica, inicialmente, era entendida como uma inspeção, sem a intencionalidade de conferir aprendizagem. Numa segunda fase, era apreendida como uma orientação imposta aos professores, para se tornarem mais competentes. Atualmente, é baseada na interação entre o supervisor e o supervisionado num processo de trabalho colaborativo, sistemático e formativo de aprendizagem, por meio de *feedback* mútuo que potencia a reflexão e autorreflexão, promotoras da regulação pedagógica que fomenta o desenvolvimento profissional e pessoal, visando o sucesso educativo (Reis, 2011; Trindade, 2007).

A prática reflexiva é monitorizada pelo supervisor que desempenha um papel encorajador e promotor das capacidades do supervisionado, auxiliando-o a estruturar o conhecimento que se desenvolve entre a ação e a reflexão. Deste modo, num processo dinâmico, o supervisor “procura estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada (...), que desenvolva a independência e interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes (...) e empenhados numa auto-renovação colaborativa para benefício de todos os alunos” (Formosinho, 2002, p. 26). Assim, a Supervisão Pedagógica relaciona quatro componentes fundamentais, interligados e indissociáveis, como a orientação pedagógica, liderança, acompanhamento e avaliação, de acordo com a figura 1 (Gaspar et al., 2012, p. 28).

Figura 1 - Componentes do processo de Supervisão Pedagógica



Fonte da imagem: <https://images.app.goo.gl/hYhom6eCVJP1dJjf8>

De facto, constata-se que a reflexão assume um papel preponderante na dinamização da supervisão, por este motivo, Schön (1983, 1987), formulou três níveis de práticas reflexivas: reflexão na ação, reflexão sobre a prática e reflexão sobre a reflexão na ação. Segundo Schön (1987), a reflexão na ação constata-se reativa, sendo realizada no momento da prática. De carácter retrospectivo, a reflexão sobre a prática ocorre quando o docente realiza reflexão após o facto consumado. A reflexão sobre a reflexão na ação é um processo reflexivo docente mais elaborado, que procura compreender e interpretar a ação, encontrando alternativas e soluções.

Para Schön (1988, *apud* Moreira, 2001, p. 38), a supervisão é a “atividade/função que apoia, orienta ou encoraja os professores no seu ensino reflexivo, tendo por meta o seu desenvolvimento pessoal e profissional”.

Mais concretamente, a abordagem reflexiva docente promove a consciencialização, desencadeando um processo sólido e construtivista da aprendizagem, consolidando, ainda, a ação perante a imprevisibilidade. Desta forma, desencadeia a consequente flexibilidade e reatividade na resolução dos problemas do quotidiano, efetivando o sucesso educativo.

1.2.1 – Dimensões e modelos de supervisão pedagógica

Constatamos a inequívoca importância da Supervisão Pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, no contexto educativo em conjeturas diferenciadas expomos a supervisão no processo de formação inicial e a realizada entre pares numa dinâmica laboral colaborativa.

Neste âmbito, Alarcão e Roldão (2008) considera existirem três dimensões de supervisão estrategicamente distintas, no que concerne ao ato superviso, a saber: vertical, horizontal e autosupervisão. As autoras associam a supervisão vertical à formação inicial, referindo subsistirem diferenças relativas à experiência profissional entre o supervisor e o supervisionado e à aquisição de conhecimento, comparativamente, à supervisão horizontal que se processa entre pares com idênticos níveis de vivências e saberes.

Interessa nos focarmos na supervisão horizontal, sendo a que mais se ajusta ao trabalho entre pares, na qual o supervisor também deverá assumir o papel de supervisionado, interagindo e partilhando ideias e saberes, configurando a denominada horizontalidade.

Ainda, de acordo com Alarcão e Roldão (2008), considerando que os professores se encontram integrados na carreira docente e em contexto de trabalho, a supervisão horizontal difere da vertical na distinção de poderes. Ou seja, as autoras defendem que a supervisão horizontal se distingue da vertical, por ser entre pares, no entanto, salienta a importância da supervisão vertical e da autosupervisão.

Assim, consideramos que a supervisão horizontal assenta em princípios de colaboração, democráticos, dialogantes e de interação recíproca entre o supervisor e supervisionado, que numa lógica de inversão das referidas funções, substância o carácter formativo da mesma.

Não obstante, a supervisão entre pares afirma-se como um

processo permanente de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática que permite o estabelecimento de uma atmosfera afectivo-relacional positiva em ordem a facilitar o desenvolvimento normal do processo de desenvolvimento dos professores e da aprendizagem dos seus alunos. (Alarcão & Tavares, 2010, p. 129).

No que concerne aos modelos, a prática de supervisão compreende diversas perspectivas que elucidam estratégias, meios, requisitos e sistemas que respondem aos distintos interesses e intervenientes no processo supervisivo (Fonseca, 2006).

Alarcão e Tavares (2013) congregam as práticas de supervisão em nove modelos, que denominaram cenários. Os referidos cenários são diferenciados, principalmente, pelas atuações reconhecidas pelo docente como supervisor/supervisionado, as suas atitudes face à escola relativamente à ação pedagógica que praticam e as suas conceções respeitantes à formação, conhecimento e educação. Os designados cenários supervisivos referenciados pelos autores, integram nove modelos que englobam quadros estruturantes da supervisão, a saber: da imitação artesanal, de aprendizagem pela descoberta guiada, behaviorista, clínico, psicopedagógico, pessoalista, reflexivo, ecológico e dialógico.

Segundo Alarcão e Tavares (2013), os mencionados cenários não devem ser compreendidos “compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência”, no desenvolvimento da prática profissional docente (p. 17). Com base sustentada neste conceito estipulamos concretizar esta investigação fundamentada na supervisão pedagógica horizontal multidisciplinar em contexto formativo e de desenvolvimento pessoal e profissional dos intervenientes, assente no modelo clínico de supervisão.

Por este motivo, evidenciamos somente o cenário clínico que se caracteriza pela colaboração entre os docentes supervisionado e o supervisor, numa perspectiva de aperfeiçoamento e reflexão conjunta do exercício da prática pedagógica em contexto de sala de aula (a clínica). Este modelo prevê uma dinâmica continuada de supervisão até o docente/supervisionado adquirir aprendizagens com o processo. O mesmo operacionaliza-se por ciclos, sendo que cada um integra cinco fases, a saber: encontro de pré-observação; observação; análise dos dados e planificação da estratégia da discussão; encontro pós-observação; análise do ciclo da supervisão.

Em cada ciclo supervisivo o docente é avaliado, sendo conferido *feedback* por parte do supervisor que estipula a necessidade de um novo ciclo (Alarcão & Tavares, 2013). Num ambiente de aprendizagem mútua, interajuda, colaboração e partilha de conhecimento entre o supervisor e o supervisionado, o primeiro referido assume uma “atitude de um colega que, como elemento de apoio, de recurso, está à sua disposição para o ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas na sua profissão” (Alarcão & Tavares, 2013, p. 26).

1.2.2 – Supervisão pedagógica colaborativa

A supervisão pedagógica colaborativa não se propõe estabelecer uma hierarquia entre professores com aulas observadas e observadores, apenas ajustar-se a um processo formativo de aprendizagem pessoal e profissional alicerçado na interação entre pares (Alarcão, 2014). No contributo para a melhoria das aprendizagens dos alunos e desenvolvimento profissional dos professores, cada um dos docentes/atores no processo de supervisão colaborativa participa voluntariamente e reciprocamente como observador e observado, partilhando boas práticas pedagógicas.

Os resultados de um estudo de caso das perceções dos docentes de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, relativo à supervisão pedagógica e colaborativa, Miranda et al. (2022) constataram que os professores inquiridos atribuíram predominância à “promoção da reflexão, e a análise de práticas (...), em terceiro lugar, a construção de autoconfiança” (pp. 179-180). Ainda, relativamente às suas preferências, concluíram que os docentes enalteceram a conduta do supervisor “reflexivo e apoiante, dando menor destaque a aspetos relacionados com a avaliação ou a regulação” (Miranda et al., 2022, p. 180).

A observação de aulas entre pares valoriza mutuamente cada interveniente que se posiciona no mesmo patamar de horizontalidade em prosperidade para um mais-saber profissional fundamentado na reflexão da prática letiva em colaboração (Alarcão & Canha, 2013). Desta forma, na supervisão pedagógica colaborativa entre pares não há imposição de condições, prazos, estilos impositivos e dirigistas, ou diferenciação dos professores situados estatutariamente em níveis distintos da carreira docente, assumindo-se como uma formação crítica e reflexiva (Alarcão & Tavares, 2003). Neste sentido, a supervisão pedagógica colaborativa entre pares evidencia-se fundamental e eficaz na qualidade do desempenho profissional que se edifica assente em processos de desenvolvimento profissional continuados e não apenas na operacionalização de observações esporádicas (Roldão, 2014). Por este motivo, no processo de supervisão pedagógica colaborativo, os pares docentes intervenientes como supervisionado/supervisor interagem, dialogam, questionam, observam, experimentam, refletem, interpretam e emitem *feedback* mútuo (Alarcão, 2014). Desta forma, divergindo da uniformização de práticas pedagógicas (Formosinho, Machado & Mesquita, 2014).

Moreira (2001), reforça que no processo de supervisão pedagógica colaborativa o professor, sendo um agente educativo dinâmico que controla o ensino e aprendizagem, é auxiliado pelo supervisor na planificação, observação e análise das situações.

Em suma, no processo de supervisão pedagógica colaborativa as autoras Miranda et al. (2022) salientam a atuação horizontal do supervisor em ajuda mútua, conferindo melhoria das práticas e do desempenho do docente com reflexo no seu desenvolvimento profissional.

1.3 – Enquadramento legal e evolução histórica da Educação Inclusiva no sistema educativo português

Em 1984, peritos da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) propuseram três fases para o início de um percurso inclusivo de discentes com necessidades educativas. Sendo que a primeira fase iniciou com a criação de instituições de cariz privado para cegos e surdos. Na segunda fase, no início do século XX até à década de setenta, surgiram os primeiros centros de EE que albergavam os referidos alunos, ministrando-se formação especializada para professores nesta área. A última fase, caracteriza-se pela integração de discentes com determinadas problemáticas, com a exceção da mental, apoiados por docentes especializados, concedendo resposta educativa aos mesmos (Bairrão, 1998). No início da década oitenta, podemos considerar uma quarta fase, a da inclusão propriamente considerada, que prospera até à atualidade (Serrano, 2005).

Em termos de quadro legal, a EE “é atualmente, e acima de tudo, um assunto de direitos humanos e justiça social” (Warwick, 2001, p. 121).

Hegarty (2006) defende que uma educação para todos é um desígnio nacional e global. Assim, a educação inclusiva baseia-se em princípios e orientações que visam um desenvolvimento sustentável das aprendizagens ao longo da vida, com igualdade de acesso às oportunidades para todos (Unesco, 2008).

Portugal, membro de distintos organismos internacionais, tais como, ONU (Organização das Nações Unidas), UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), EU (União Europeia) e OCDE, adotou diretrizes emanadas por estas entidades e nas últimas décadas instituiu diplomas legais, como a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), o DL n.º 35/90, de 25 de janeiro (define o regime de gratuitidade da escolaridade obrigatória), o DL n.º 319/91, de 23 de agosto e o DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro. O intuito fundamental do referido quadro legal sustentou-se na

deliberação de três direitos fundamentais, a saber: direito à educação; à igualdade de oportunidades; participação na sociedade.

O DL n.º 3/2008 (define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo) revogou o anterior DL n.º 319/91 (estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais). Embora, o DL n.º 3/2008 não tenha concebido resposta educativa, por não ter integrado todos e regulamentado a elegibilidade para a ainda denominada EE, gerando controvérsia (n.º 1, art. 1.º). Além disso, o DL n.º 3/2008 delimitou a sua abrangência às necessidades educativas de carácter permanente, não englobando dificuldades de aprendizagem que culminam em insucesso escolar, considerando somente as referidas necessidades com base em diagnóstico médico. Desta forma, negligenciando fatores educativos e pedagógicos relevantes para uma verdadeira inclusão. Todavia, Serra (2009) destaca a conceção de unidades especializadas de apoio à inclusão como um aspeto positivo da referida legislação, especificamente, para as problemáticas de multideficiência, surdocegueira congénita e Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

Recentemente, o DL n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, objetivam a mobilização do conhecimento de forma integrante e inclusiva. Deste modo, estabelece o novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva, revogando o DL n.º 3/2008 que regulamentou a EE durante um período de dez anos.

A republicação do DL n.º 54/2018 prevê princípios e normas que asseguram a inclusão, visando responder à multiplicidade das necessidades e potencialidades específicas de todos e de cada um, por meio do incremento da participação no processo de ensino e aprendizagem, sentido de pertença e interação com a comunidade educativa (n.º 1, art.º 1.º). Com o objetivo de alcançar tal desígnio, institui um conjunto de orientações baseadas numa ideologia fundamentada numa educação inclusiva, que determinam a (art.º 3.º):

- educabilidade universal (todos aprendem e se desenvolvem);
- equidade (acesso aos apoios necessários para a aprendizagem e desenvolvimento integral);
- inclusão (acesso, pertença e participação);
- autodeterminação (atende-se às necessidades, interesses, identidade cultural e linguística);

- envolvimento parental (direito à informação e participação);
- interferência mínima (intervenção de entidades e instituições realmente necessárias);
- flexibilidade (currículo, espaços e tempos escolares);
- personalização (processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno numa abordagem multinível).

Atendendo aos referidos princípios depreendemos a necessária FC e daí a imprescindível articulação entre o DL n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, com o DL n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Por conseguinte, potenciar o desenvolvimento de aprendizagens essenciais definidas no Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, que homologa o PASEO.

As mais-valias conferidas pelo DL n.º 54/2018 em articulação com o DL n.º 55/2018, relativamente ao revogado DL n.º 3/2008 constata-se ao nível:

- da erradicação da categorização dos alunos e das suas necessidades educativas (especiais);
- do esclarecimento das funções do docente de EE, em trabalho colaborativo com os restantes professores na dinamização da equipa educativa/multidisciplinar;
- da inclusão de todos os alunos;
- do acesso ao currículo e subsequente aumento da participação, que se reflete numa resposta educativa ajustada às necessidades dos discentes;
- da intervenção multinível em FC, num *continuum* de MSAI implementadas para todos os alunos que delas necessitem;
- de modelos de avaliação diferenciados, que contemplam diversos fatores educativos e contextuais;
- do desenvolvimento de aprendizagens essenciais com a objetivação do sucesso educativo de todos os alunos, com recurso à delimitação de percursos curriculares diferenciados, sempre que necessário;
- da possibilidade de recorrer de forma complementar e, sempre que necessário, aos serviços da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social.

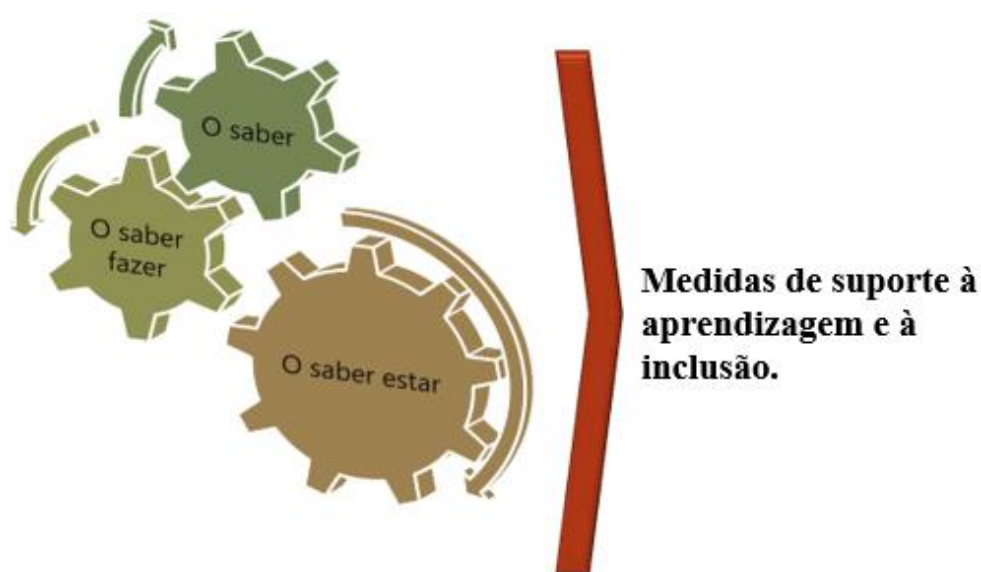
Pereira (2018) defende que o vigente diploma, não se cinge a uma estrita configuração de medidas educativas a implementar a discentes com necessidades educativas, assumindo a sua amplificação à escola com um todo. Deste modo, vislumbrando a pluralidade das suas

dimensões e a interação entre as mesmas, num *continuum* de respostas, de ações, de estratégias e de medidas organizadas em três níveis de intervenção: universais; seletivas e adicionais (Pereira, 2018).

1.4 – Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Conforme se pode observar na figura 2, as MSAI fundamentam-se nas dimensões da Neuro Educação, designadamente: o saber; o saber fazer; o saber estar.

Figura 2 - Dimensões da Neuro Educação



Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o estabelecido no regime jurídico da educação inclusiva, inserem-se alterações na forma como a escola e as estruturas de apoio se organizam para a identificação das MSAI ao longo da escolaridade obrigatória (preâmbulo do DL n.º 54/2018).

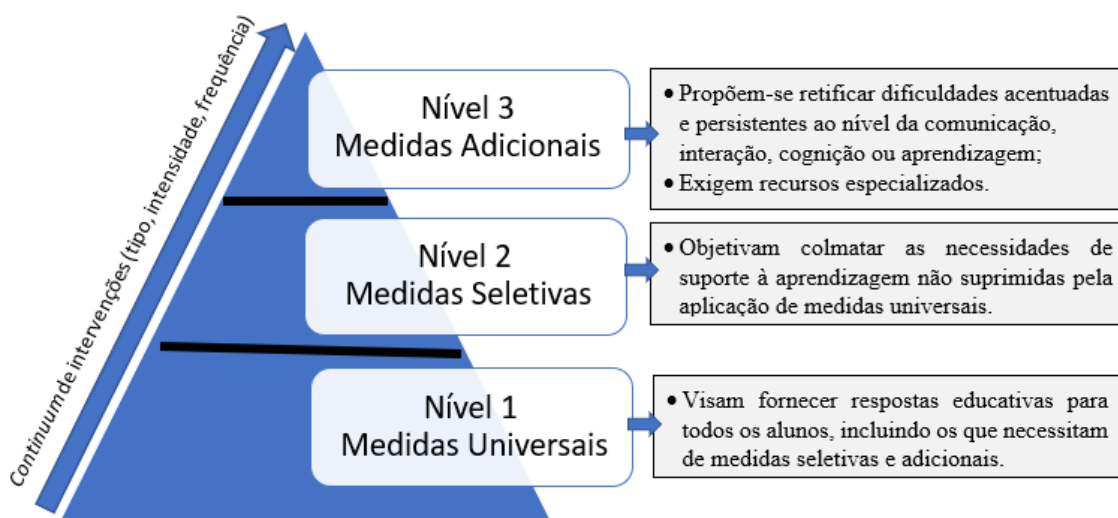
Sendo que a EMAEI desempenha um papel fundamental na identificação das MSAI mais ajustadas ao perfil de aprendizagem de cada aluno, bem como, no acompanhamento das equipas educativas/multidisciplinares e monitorização da eficácia da implementação das referidas medidas (Pereira, 2018). Ainda, são auscultados os pais ou encarregados de educação e outros técnicos, como os terapeutas, que intervêm diretamente com o discente (n.º 4, art. 7.º, DL n.º 54/2018).

Não obstante, as MSAI pautam-se pelos seguintes princípios:

- fomentam a equidade e a igualdade no acesso ao currículo, a frequência e a progressão ao longo da escolaridade obrigatória (n.º 1, art. 6.º, DL n.º 54/2018);
- são desenvolvidas com os recursos e serviços de apoio, os quais devem ser convocados pelos profissionais da escola, numa lógica de trabalho colaborativo e de corresponsabilização com os docentes de EE (n.º 2, art. 6.º, DL n.º 54/2018);
- podem ser adotadas simultaneamente em diferentes níveis (n.º 4, art. 7.º, DL n.º 54/2018);
- mobilizam-se em qualquer momento do percurso escolar do aluno, em função das suas necessidades educativas (n.º 2, art. 7.º, DL n.º 54/2018);
- a definição das medidas a mobilizar, ou eventual reformulação, é fundamentada em evidências decorrentes de uma supervisão sistemática do desempenho do discente e avaliação da eficácia das mesmas (n.º 3, art. 7.º, DL n.º 54/2018);
- previsto no Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) é o educador de infância/professor TT/diretor de turma, o coordenador da implementação das medidas (Pereira, 2018, p. 33);
- a sua implementação, preferencialmente, em contexto de sala de aula, requerer a intervenção de recursos especializados, como o docente de EE enquanto dinamizador e articulador dos meios e materiais de aprendizagem (n.º 5, art. 10.º, DL n.º 54/2018);

As MSAI distribuem-se por três níveis de crescente especificidade/grau de aprofundamento, atendendo à severidade das dificuldades que os alunos apresentam, conforme figura 3.

Figura 3 – Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão



Fonte: Elaborado pela autora

1.4.1. – Medidas universais

As medidas universais garantem resposta educativa e são mobilizadas para todos os alunos que delas necessitam, incluindo os que usufruem de medidas seletivas ou adicionais, de modo, a fomentar o desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social (figura 3) (n.º 3, art. 8.º, Lei n.º 116/2019). Porém, os alunos que usufruem, somente, de medidas universais não têm RTP elaborado pela EMAI, conforme o esquema da figura 6 (al. e), n.º 9, art. 12.º, DL n.º 54/2018). O RTP é o documento que constitui a mobilização de MSASAI e acompanha sempre o discente, mesmo que este mude de estabelecimento de ensino (n.º 1, art. 21.º, Lei n.º 116/2019).

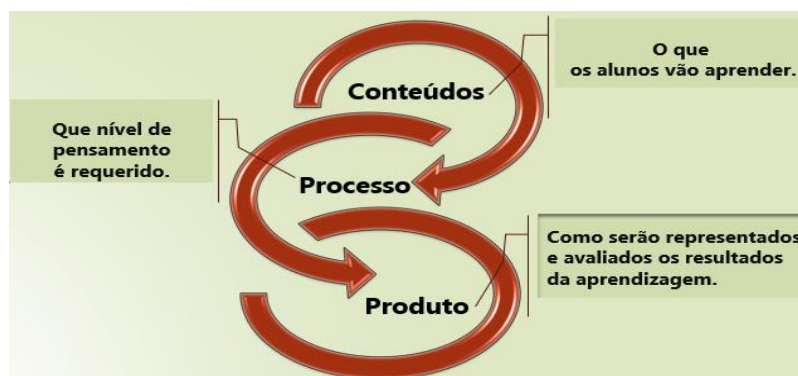
Com o intuito de fomentar a participação e a melhoria das aprendizagens, bem como, o desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social, as medidas universais são implementadas pelo docente TT/TD e, sempre que necessário, em parceria com o professor de EE (n.º 4, art. 8.º, Lei n.º 116/2019). Consideram-se medidas universais (n.º 2, art. 8.º, DL n.º 54/2018):

- a) A diferenciação pedagógica;
- b) As acomodações curriculares;
- c) O enriquecimento curricular;
- d) A promoção do comportamento pró-social;
- e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

A diferenciação pedagógica é estruturante da prática pedagógica na conexão com as tarefas que potenciam a aprendizagem, podendo as mesmas ser diversificadas quanto aos recursos, finalidade, conteúdos, tempo e ao modo de execução (Pereira, 2018).

Podem implementar-se ao nível dos conteúdos, processo ou produto, conforme a figura 4.

Figura 4 – Níveis de implementação da diferenciação pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora

Ao nível dos conteúdos podemos, por exemplo, entre outros:

- utilizar textos em mais do que um nível de leitura;
- apresentar informação através de abordagens do todo para a parte e da parte para o todo;
- permitir a manipulação de materiais concretos e figurativos para compreensão de um novo conceito.

Ao nível do processo:

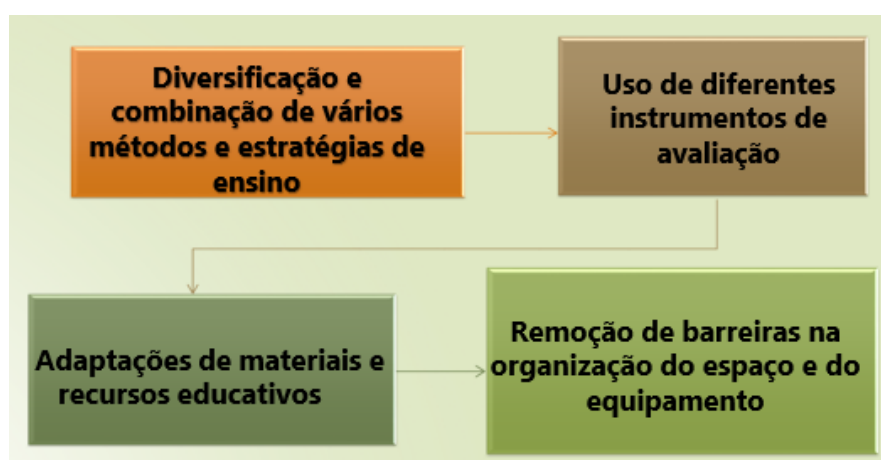
- facultar aulas de apoio aos alunos que delas necessitam;
- usar textos, programas de computador, gravadores e vídeos, como recursos diferenciados para transmitir conceitos fundamentais.

Ao nível do produto:

- sessões letivas diferenciadas, dirigidas a pequenos grupos;
- grupos de investigação responsáveis por abordar temáticas e problemas específicos para a realização de um trabalho;
- estudo autónomo;
- estímulos diferenciados (livros, textos, fichas de trabalho distintas);
- contratos de aprendizagem.

Conforme podemos observar na figura 5, as acomodações curriculares permitem o acesso ao currículo comum e às atividades de aprendizagem, em contexto de sala de aula, através de diferenciadas formas e meios (al. a), art. 2.º, DL n.º 55/2018).

Figura 5 – Acomodações curriculares



Fonte: Elaborado pela autora

O enriquecimento curricular, baseia-se na valorização do currículo em termos de conhecimentos, capacidades e atitudes que corroboram no desenvolvimento de aprendizagens essenciais definidas no PASEO, como Desporto Escolar, frequência de clubes, entre outros.

A promoção do comportamento pró-social consubstancia-se no desenvolvimento de competências ao nível comportamental e emocional, através da implementação de atividades e dinâmicas promotoras do saber estar.

A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos, prevê a associação de discentes que exibam semelhantes dificuldades, a fim de desenvolverem determinadas aprendizagens em défice.

1.4.2 – Medidas seletivas

As medidas seletivas destinam-se a compensar as necessidades de suporte à aprendizagem e à inclusão, não colmatadas pela implementação de medidas universais (figura 3) (n.º 1, art. 9.º, DL 54/2018). A aplicação das mesmas é efetuada pelo professor TT/TD e, quando necessário, em parceria com o docente de EE (n.º 6, art. 9.º, Lei n.º 116/2019).

A progressão dos discentes que usufruem de medidas seletivas efetiva-se nos termos definidos por lei (n.º 1, art. 29.º, DL n.º 54/2018).

Os discentes que beneficiam de medidas seletivas, usufruem de RTP elaborado pela EMAI, de acordo com o esquema da figura 6 (al. e), n.º 9, art. 12.º, DL n.º 54/2018). Ainda, cabe à EMAEI a monitorização e avaliação da eficácia da aplicação das medidas seletivas, de acordo com o definido no RTP (n.º 3, art. 9.º, DL n.º 54/2018).

Neste âmbito, enquadram-se as seguintes medidas seletivas (n.º 2, art. 9.º, DL n.º 54/2018):

- a) Os percursos curriculares diferenciados;
- b) As adaptações curriculares não significativas;
- c) O apoio psicopedagógico;
- d) A antecipação e o reforço das aprendizagens;
- e) O apoio tutorial.

Os percursos curriculares diferenciados integram ofertas educativas e formativas do ensino básico, secundário e cursos de dupla certificação que permitem aos discentes o desenvolvimento de aprendizagens essenciais ao prosseguimento de estudos de nível secundário (n.º 1, art. 7.º DL n.º 55/2018).

As Adaptações Curriculares Não Significativas (ACNS) são medidas preventivas que implicam a construção de um percurso curricular diferenciado e ajustado ao perfil de aprendizagem do discente, que não comprometem as aprendizagens essenciais de final de ano e ciclo do currículo comum nem as competências previstas no PASEO, podendo integrar (al. b), art. 2.º, Lei n.º 116/2019):

- adaptações ao nível dos objetivos e conteúdos através da alteração na sua priorização ou sequenciação;
- introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais.

O apoio psicopedagógico poderá ser prestado individualmente, ou em pequeno grupo, por um técnico especializado (psicólogo) ou docente de EE em supervisão, ou apoio direto, com intervenção ao nível escolar, cognitivo, comportamental ou emocional.

A antecipação e reforço das aprendizagens operacionaliza-se, por exemplo, concedendo com antecedência as aprendizagens essenciais que o aluno deverá desenvolver para a realização de determinada atividade a efetuar em contexto de aula, ou preparação prévia para diversas modalidades de avaliação.

O apoio tutorial traduz-se numa estratégia de orientação pessoal, no que diz respeito à autorregulação das aprendizagens, desenvolvida por meio do fortalecimento de uma relação partilhada sob a forma de tutor/tutorando, professor/aluno ou aluno/aluno (al. c), n.º 5, art. 21.º, DL n.º 55/2018).

1.4.3 – Medidas adicionais

A mobilização das medidas adicionais reflete a manifesta insuficiência das medidas universais e seletivas anteriormente aplicadas (figura 3) (n.º 2, art. 10.º, DL n.º 54/2018). A referida insuficiência deve ser sustentada em evidências e constar fundamentada no RTP do discente (n.º 3, art. 10.º, DL n.º 54/2018). As mencionadas medidas propõem-se suprir dificuldades acentuadas ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que requerem recursos especializados (n.º 1, art. 10.º, DL n.º 54/2018).

Assim, consideram-se medidas adicionais (n.º 4, art. 10.º, DL n.º 54/2018):

- a) A frequência do ano de escolaridade por disciplinas;
- b) As adaptações curriculares significativas;
- c) O plano individual de transição;

- d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;
- e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

Conforme a Lei n.º 116/2019, sendo as medidas adicionais implementadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola, privilegia-se o contexto de sala de aula (n.º 7, art. 10.º). Quando envolvem a necessidade de mobilização de recursos adicionais, o diretor da escola deverá requerê-los ao Ministério da Educação (n.º 8, art. 10.º).

De acordo com o DL n.º 54/2018, a aplicação das medidas adicionais demanda a intervenção de recursos especializados, convocando o docente de EE na diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem (n.º 5, art. 10.º).

Os alunos que usufruem de Adaptações Curriculares Significativas (ACS), desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social detêm assegurada, no Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), uma resposta educativa que integraliza o trabalho concretizado em sala de aula. Sendo o CAA, uma estrutura educativa que associa recursos humanos, materiais, saberes e competências (n.º 1, art. 13.º). Todavia, a dinâmica educativa fomentada no CAA é subordinada à desenvolvida no grupo/turma a que pertence o discente, com a intervenção direta do professor de EE (n.º 3, art. 13.º).

Salientamos que, a EMAEI presta apoio aos docentes na operacionalização de práticas pedagógicas ajustadas ao perfil de aprendizagem de cada discente (al. d), n.º 9, art. 12.º) e ainda monitoriza o funcionamento do CAA (al. f), n.º 9, art. 12.º).

Tal como os alunos que usufruem de medidas seletivas, cumulativamente, os que beneficiam de adicionais, também possuem RTP. Além disso, poderão ainda deter de Plano Educativo Individual (PEI), unicamente, se beneficiarem das medidas de frequência do ano de escolaridade por disciplinas e de ACS. Assim como, se o aluno usufruir ACS, a partir dos 15 anos de idade, albergando os últimos três anos da escolaridade obrigatória, ao PEI será ser aditado o Plano Individual de Transição (PIT), conforme esquema representado na figura 6. A elaboração dos referidos documentos (RTP, PEI e PIT) é da responsabilidade da EMAEI (al. e), n.º 9, art. 12.º, DL n.º 54/2018).

Esclarecemos, sucintamente, que no PEI constam as aprendizagens e as competências a desenvolver, estratégias e adaptações a efetivar no processo de ensino do discente. No PIT estruturam-se ações de orientação escolar e vocacional, em articulação com a comunidade local, atendendo aos interesses do aluno (Pereira, 2018).

A supervisão e avaliação da eficácia da implementação das medidas adicionais é efetivada pela EMAEI, conforme estabelecido no RTP do discente (n.º 6, art. 10.º, Lei n.º 116/2019). Bem como, a sua progressão, encontra-se definida no RTP e PEI (n.º 2, art. 29.º, DL n.º 54/2018).

A frequência do ano de escolaridade por disciplinas, permite ao discente dividir as mesmas por dois anos letivos consecutivos, implicando a elaboração de um PEI (figura 6).

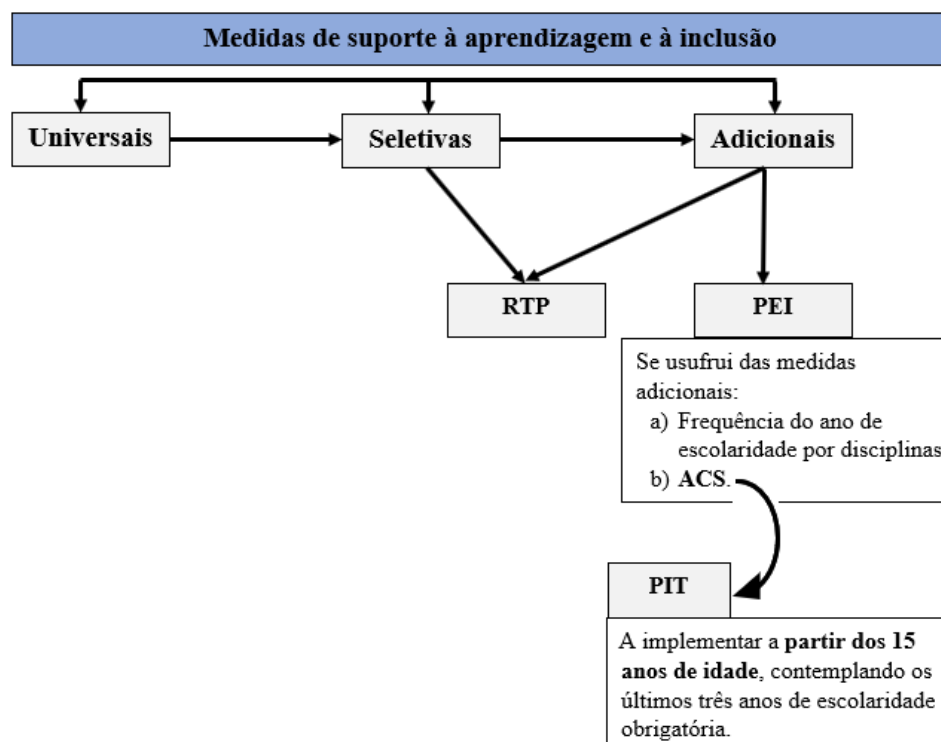
As ACS têm impacto nas competências e aprendizagens essenciais previstas no PASEO, impondo a delineação de percursos curriculares diferenciados e adequados ao perfil de aprendizagem de cada discente. Deste modo, requerem outras aprendizagens, denominadas substitutivas, de carácter prático com significado para a vida adulta, potenciando a autonomia e o desenvolvimento pessoal e relacional (n.º 2, art. 25.º, Lei n.º 116/2019). Relembramos que a mobilização da referida medida impõe a elaboração de um PEI e PIT (figura 6), assim como, recursos do CAA.

O PIT traduz-se num documento dinâmico que complementa o PEI a elaborar aos alunos que usufruem de ACS, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória. No PIT delinea-se a transição para a vida pós-escolar do discente, ou nos casos em que se constata possível, para o exercício de uma atividade profissional futura, ou ainda viabilizando o prosseguimento de estudos para além da escolaridade obrigatória (n.º 1, art. 25.º, Lei n.º 116/2019).

O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado, concebe uma resposta educativa adequada aos discentes que apresentam PEA, envolvendo recursos humanos e materiais afetos ao CAA.

O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social, requererem recursos específicos inerentes ao CAA e compreendem ações que objetivam a promoção da saúde e a prevenção de comportamentos de risco (al. e), n.º 5, art. 21.º, DL n.º 55/2018).

Figura 6 – Relação entre as MSAI e os documentos a elaborar pela EMAEI



Fonte: Elaborado pela autora

1.5 – Flexibilização curricular e medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

O docente de EE em trabalho colaborativo com o professor TT/TD, sendo elementos ativos da equipa educativa/multidisciplinar, evidenciam deter um papel fundamental no processo de FC, legislada no DL n.º 55/2018, de 6 de julho, em plena articulação com o DL n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, no âmbito da Educação Inclusiva.

O DL n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, contempla uma escola inclusiva promotora do desenvolvimento curricular ajustado ao desenvolvimento de aprendizagens significativas, tendo em consideração o perfil de competências e as necessidades específicas dos alunos.

A diversidade discente em contexto de sala de aula e ambientes diversificados impõem a emergente diferenciação curricular com recurso a metodologias e estratégias pedagógicas ajustadas a cada perfil de aprendizagem. Não obstante, a colaboração entre pares docentes desencadeia processos de inovação educativa, baseados na partilha da responsabilidade e

coautoria curricular, com reflexos na melhoria da qualidade do ensino, consubstanciada no sucesso educativo (al. h), n.º 1, art. 4.º, DL n.º 55/2018).

Com efeito, num processo construtivista pretende-se delinear um caminho sólido que incorpore estratégias metodológicas ajustadas aos distintos perfis de aprendizagem, diferenciando o currículo que embora fundamentado na equidade, deve ser concretizado com base na inclusão. O mesmo defende Seabra (2017), confirmando que a diferença é inevitável e que o tratamento igual, só iria fomentar desigualdade para os que se encontram numa situação desfavorável.

Daqui depreendemos que a análise do aluno como um todo num processo integrante e integrador, respeitando os seus interesses e valorizando os seus atributos, particularidades e diferenças, proporciona uma educação de qualidade para todos. Desta forma, efetiva-se a contextualização curricular que confere “resposta ao pluralismo social e cultural, admitindo as diferenças” (Pacheco, 2005, p. 30).

Mais concretamente, na construção e desenvolvimento de percursos curriculares diferenciados de acesso ao currículo a adotar com alunos que usufruem de MSASAI, priorizando uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de oportunidades de acesso à escola pública e a promoção do sucesso educativo (preâmbulo do DL n.º 55/2018).

Por conseguinte, a diferenciação curricular objetiva a mobilização do conhecimento de forma integrante e inclusiva assente em medidas multinível, universais, seletivas e adicionais (al. b), n.º 3, art. 21.º, DL n.º 55/2018). As mesmas associadas ao desenvolvimento de aprendizagens essenciais, delineadas no Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, que define o PASEO, ou substitutivas, (re)organizam uma matriz de princípios e áreas a otimizar passíveis de adequar a cada perfil de aprendizagem discente (al. c), n.º 1, art. 4.º, DL n.º 55/2018).

1.6 - Metodologias e práticas pedagógicas inclusivas

Na prática de um desenvolvimento curricular flexível, em alternativa à invariabilidade do currículo comum, configuram-se modelos pedagógicos construtivistas de abordagem diferenciada, de acordo com o perfil de aprendizagem dos alunos na promoção de uma Educação Inclusiva e consecução do PASEO (al. j), n.º 1, art. 4.º, DL n.º 55/2018). Por este motivo, uma contextualização curricular decorrente de pedagogias diferenciadas promove a

consolidação de um processo de ensino e aprendizagem inclusivo, promotor do desenvolvimento integral do discente.

Na verdade, uma orientação estratégica baseada numa adequação curricular dos conteúdos e na organização das tarefas a desenvolver, entendemos uma forma de direcionar os processos de ensino e aprendizagem, ajustando-os às realidades e necessidades específicas dos alunos, configurando-se práticas pedagógicas diferenciadas.

1.6.1 - Abordagem multinível

A abordagem multinível trata-se de uma opção metodológica que possibilita o acesso ao currículo. Deste modo, com recurso às MSAI adequadas a cada perfil de aprendizagem discente, torna-se viável atender às dificuldades e desenvolver potencialidades dos alunos que apresentam necessidades específicas (al. a), art. 3.º, DL n.º 55/2018).

A intervenção multinível baseia-se num *continuum* de ações, estratégias e MSAI, organizadas em três níveis como Reposta à Intervenção (RTI), a saber: qualidade inclusiva num ensino para todos (medidas universais); intervenção adicional para capacitar o aluno (medidas seletivas) e altamente personalizada (medidas adicionais) (n.º 2, art. 4.º, DL n.º 55/2018).

Como afirma Edyburn (2010) a abordagem multinível proporciona ambientes de ensino e aprendizagem que permitem uma resposta educativa ajustada às características e especificidades de todos os alunos, em que os materiais e as estratégias adotadas são otimizadas às necessidades individuais de cada discente. Contudo, os docentes deverão demonstrar flexibilidade: na forma como envolvem os alunos nas situações de aprendizagem; no modo como apresentam a informação; na forma como avaliam os alunos, adequando várias modalidades (Katz, 2014).

1.6.2 – Desenho universal de aprendizagem

O DUA é uma metodologia pedagógica que permite o acesso ao currículo e que melhor se adequa ao contexto de sala de aula, pelo facto de envolver todos os alunos nas atividades, independentemente do seu perfil de aprendizagem, efetivando-se uma verdadeira inclusão na consecução do sucesso educativo (Pereira, 2018).

Com efeito, o DUA configura-se em práticas pedagógicas flexíveis, no que diz respeito a recursos, materiais, ferramentas, métodos e procedimentos de avaliação dos alunos.

Objetivamente, tem o intuito de reconhecer e suprir barreiras à aprendizagem e participação, desta forma, maximizar as oportunidades dos discentes desenvolverem aprendizagens essenciais, previstas no PASEO.

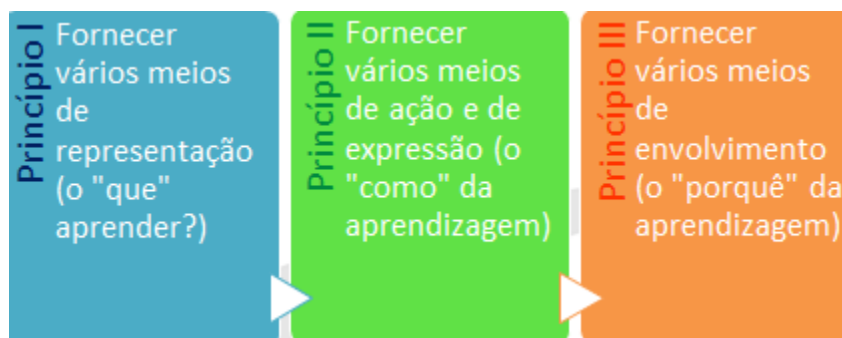
Em contexto de sala de aula, a implementação de práticas pedagógicas ajustadas impõe uma abordagem metodológica diferenciada e flexível na forma como os docentes incentivam e envolvem os alunos. Assim, predispondo-os para a aprendizagem, expressando-se de forma distinta os conhecimentos e as aprendizagens desenvolvidas (Pereira, 2018).

Esta seleção metodológica ainda estabelece um acompanhamento e supervisão sistemática da eficácia das práticas pedagógicas implementadas, que assentam nos diferentes níveis de intervenção, valorizando os interesses e as potencialidades dos alunos (preâmbulo do DL n.º 54/2018).

A inspiração do DUA surgiu do conceito de design universal da arquitetura, especificamente, na projeção de edifícios e espaços públicos adaptados, de forma que todos pudessem aceder sem qualquer limitação, tendo sido apropriado pelo Sistema Educativo na área da Neuro Educação, com extraordinários resultados.

Com base nos mesmos, o conceito de design universal desenvolveu três princípios, que potenciam múltiplos meios de representação (o que aprender?), expressão (o como da aprendizagem) e de envolvimento (o porquê da aprendizagem), conforme a figura 7. A abordagem DUA preconiza práticas pedagógicas equacionadas para todos os discentes, que possibilita aos alunos que usufruem de MSAI constituírem parte integrante da aprendizagem comum em abordagem multinível, fundamentada em estudos realizados por King-Sears (2009), Quaglia (2015), Rose e Mayer (2002).

Figura 7 – Princípios básicos do DUA



Fonte: retirado do site

https://nsite.aerdl.eu/images/DocsAgrupamento/AERDL/Educacao_Inclusiva/DUA2.png

1.6.3 – Ensino Estruturado

O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado contempla uma medida adicional (n.º 4, art. 10.º, DL n.º 54/2018), traduzindo-se numa resposta educativa específica para a inclusão de alunos com PEA, considerada do foro neurodesenvolvimental. A inclusão de crianças e jovens com PEA carece da implementação de estratégias e práticas pedagógicas diferenciadas e ajustadas a uma forma específica de pensar e de aprender, potenciando a participação, interação pessoal, autonomia, desempenhos académicos, capacidades adaptativas e comportamentos ajustados em todos os contextos.

Mais concretamente, o ensino estruturado engloba um conjunto de princípios e estratégias fundamentados em ordenação espacial, temporal, de materiais e atividades que fomentam uma organização interna do discente com PEA (Pereira, 2005; Siegel, 2008). Desta forma, minimiza as dificuldades de organização relativas à sequenciação das rotinas/tarefas e a ocorrência de desregulação emocional e comportamental, permitindo viabilizar o processo de aprendizagem e de autonomia pessoal e social. Assim, por meio do ensino estruturado objetiva-se garantir: uma informação clara e objetiva das rotinas; um ambiente calmo e previsível; responder à sensibilidade do aluno aos estímulos sensoriais; apresentar tarefas exequíveis e adequadas ao perfil de aprendizagem do discente; promover a autonomia (Lima, 2012).

A implementação de ensino e aprendizagem estruturado assegura auxílio e a inclusão da criança/jovem com PEA, proporcionando-lhe segurança e confiança na obtenção do sucesso educativo. Para tal, constata-se fundamental o trabalho colaborativo entre o professor TT/TD e de EE para o sucesso escolar e de inclusão de qualquer discente com necessidades específicas, demonstrando-se incontornável no caso dos alunos com PEA (Siegel, 2008).

1.7 – Desenvolvimento das aprendizagens essenciais para a consecução do sucesso educativo

Do processo de adequação do currículo ao perfil de aprendizagem do discente no acesso ao mesmo em abordagem diferenciada, surge a contextualização curricular que tem como finalidade máxima o sucesso educativo de todos os alunos, qualquer que seja a necessidade inerente ou o meio envolvente. Significa isto que, a contextualização curricular abrange todas as estratégias que desencadeiam percursos académicos diferenciados e promotores do

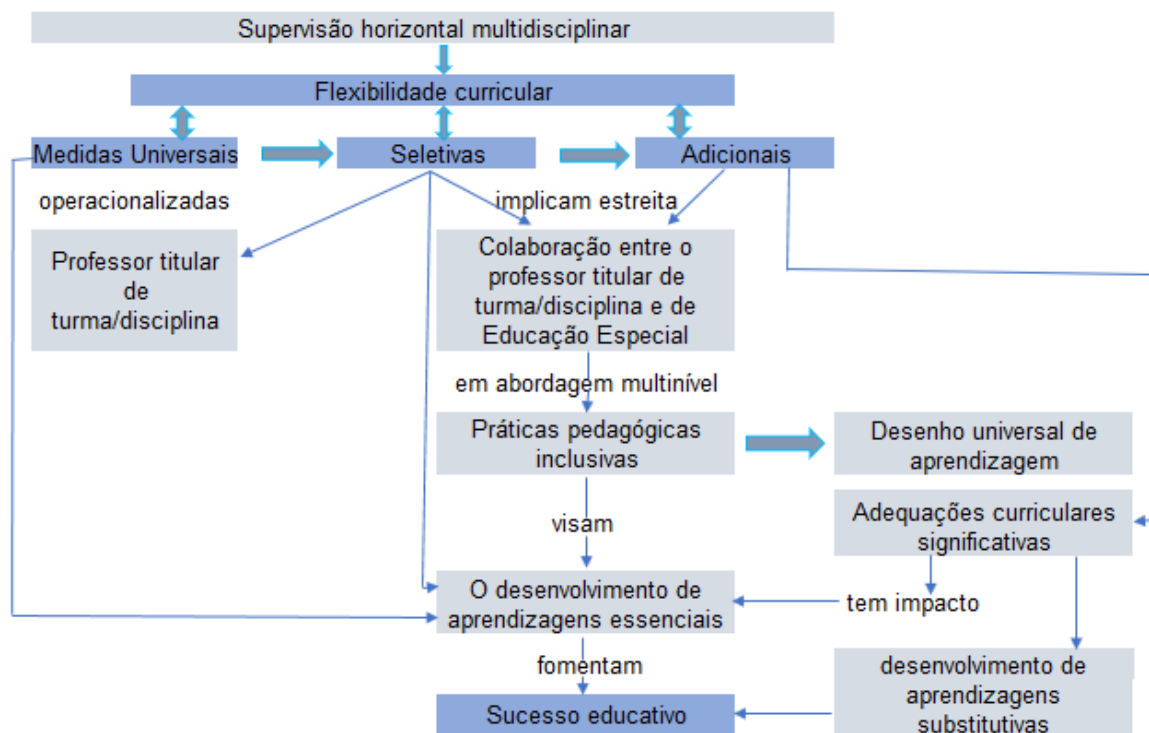
desenvolvimento de aprendizagens essenciais definidas no PASEO, ou substitutivas no caso dos discentes que usufruem de ACS, consubstanciando o sucesso educativo.

Consideram-se aprendizagens essenciais, o conhecimento estruturado e significativo a adquirir que integra os conteúdos interdisciplinares imprescindíveis, capacidades e atitudes a desenvolver por todos os alunos (al. b), art. 3.º, DL n.º 55/2018).

Segundo Sousa (2008), a diferenciação curricular garante “a equidade através da adaptação do currículo (...) para resolver problemas e corresponder às expectativas sociais” (p. 17). Assim, de modo a conferir resposta educativa ajustada e inclusiva, desenvolve-se um currículo diferenciado e ajustado ao perfil de cada discente, de forma, a torná-lo significativo no desenvolvimento de aprendizagens essenciais e na obtenção de sucesso educativo. Ou seja, entende-se a diferenciação curricular como um processo que visa responder à diversidade, necessidades e potencialidades de todos os alunos, através de uma “adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (Sousa, 2008, p. 1).

Em suma, na figura 8 apresentamos uma síntese do modelo de análise da investigação que pretendemos consumir e que esquematiza o desenvolvimento do estudo.

Figura 8 - Modelo de análise investigativo



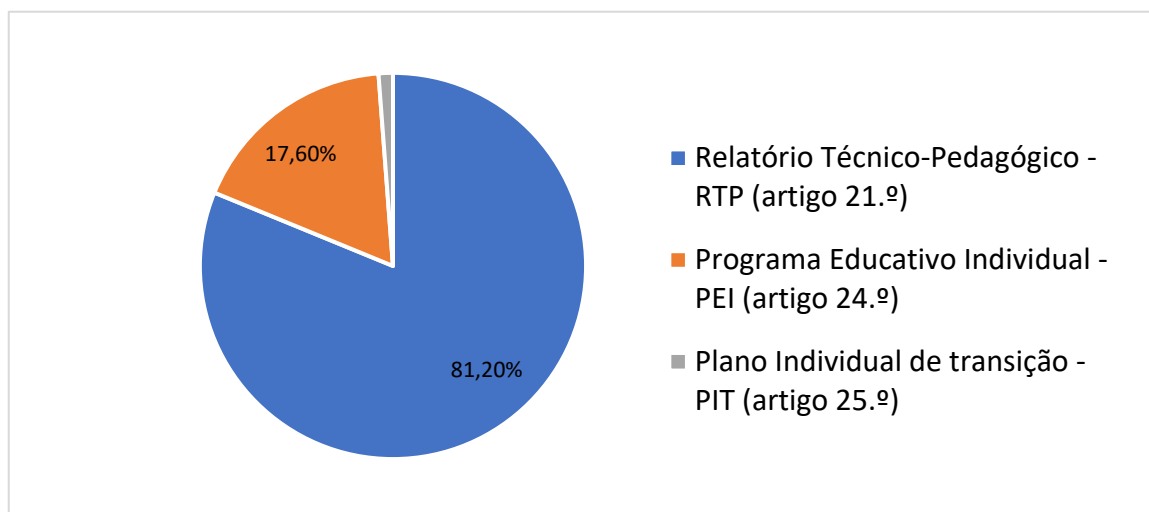
Fonte: Elaborado pela autora

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

2.1 – Caracterização das MSAI do Agrupamento X onde ocorre a investigação

O Agrupamento X, situado num concelho limítrofe do centro urbano, é constituído por seis escolas que compreende desde o pré-escolar ao 3.º ciclo de escolaridade, albergando 198 professores no total, dos quais 13 são docentes de EE distribuídos pelas escolas existentes. No total de 998 alunos, 115 beneficiam de MSAI, sendo que 81,2% usufruem de RTP (MSASAI). Destes, 17,6% com medidas mais restritivas estão cumulativamente abrangidos por PEI e apenas uma aluna que frequentou o 9.º ano de escolaridade desenvolveu um PIT, como se pode observar no gráfico 1.

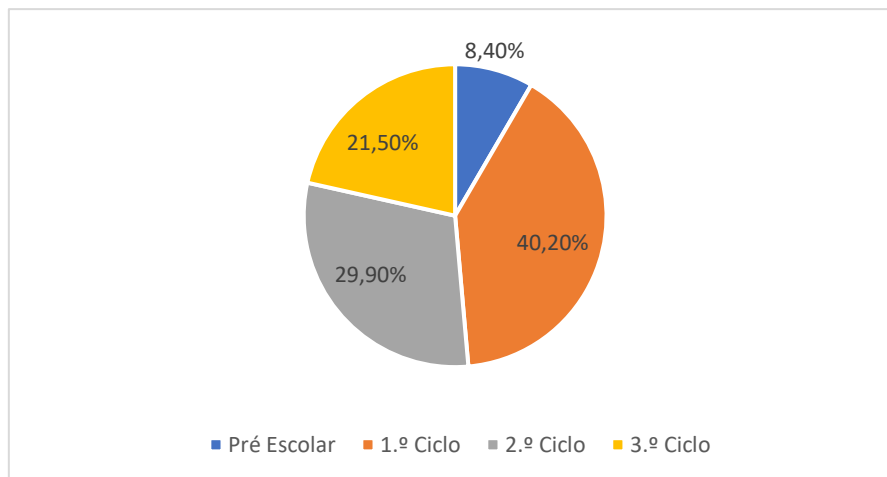
Gráfico 1 – Relação de RTP, PEI e PIT existente no Agrupamento X



Fonte: Elaborado pela autora com base no relatório concebido pelo Departamento de Educação Especial (DEE), 2022

Mais de metade dos alunos que frequentam o Agrupamento, encontram-se na escola Sede do Agrupamento que contempla os 2.º e 3.º ciclos de escolaridade, equivalente a 51,4%. Uma das escolas do 1.º ciclo contém 21,5% discentes, outra detém 13,1% e as restantes são frequentadas por menos de 10% dos alunos. Destes, usufruem de MSAI, 40,2% alunos do 1.º ciclo, 29,9% pertencem ao 2.º ciclo, 8,9% frequentam o pré-escolar, sendo que os restantes 21,5% frequentam o 3.º ciclo, conforme o gráfico 2.

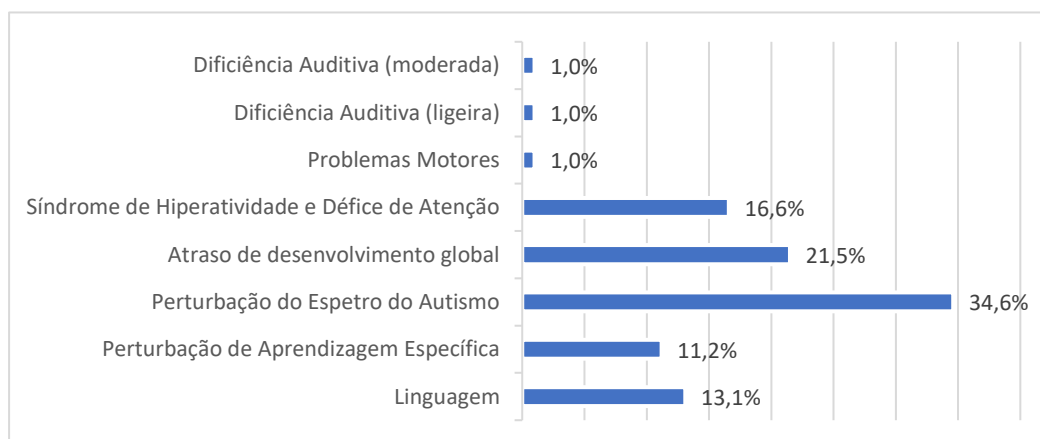
Gráfico 2 - Percentagem de alunos com MSAI desde o pré-escolar ao 3.º ciclo do Agrupamento X



Fonte: Elaborado pela autora com base no relatório concebido pelo DEE, 2022

O perfil da problemática dos alunos insere-se, particularmente, na PEA com uma incidência de 34,6%, seguindo-se o Atraso de Desenvolvimento Global/Cognitivo com 21,5%, 13,1% Linguagem e 11,2% com Perturbações de Aprendizagem Específica. As problemáticas da população discente que beneficia de MSAI, compreende ainda alunos com Síndrome de Hiperatividade e Déficit de Atenção, problemas motores, de saúde e défices auditivos, de acordo com o gráfico 3.

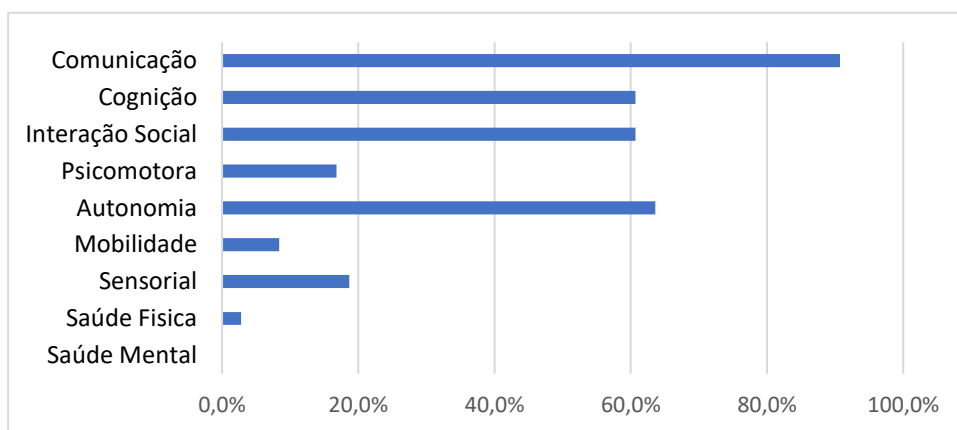
Gráfico 3 - Problemáticas da população discente que usufruíram de MSAI no Agrupamento X



Fonte: Elaborado pela autora com base no relatório concebido pelo DEE, 2022

As necessidades educativas destes alunos passam em 90,7% dos casos pela intervenção na área de desenvolvimento da comunicação, 60,7% cognição e interação social e, ainda, autonomia na ordem dos 63,6%. As disfunções psicomotoras e sensoriais encontram-se, respetivamente, entre os 18,7% e os 16,8%, sendo os problemas de mobilidade e de saúde física as de menor incidência na ordem de 8,4% e 2,8%, respetivamente, conforme se pode observar no gráfico 4.

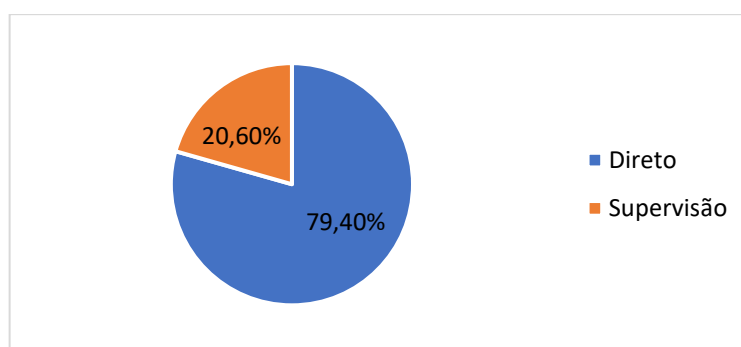
Gráfico 4 – Necessidades educativas dos alunos que usufruíram de MSAI no Agrupamento X



Fonte: Elaborado pela autora com base no relatório concebido pelo DEE, 2022

Relativamente à intervenção pedagógica, 79,4% dos alunos que usufruem de MSASAI beneficiaram de acompanhamento direto por parte do docente de EE. Uma percentagem de 20,6% encontraram-se em situação de supervisão pela EMAEI, no que à implementação das medidas diz respeito, como se pode verificar no gráfico 5.

Gráfico 5 - Apoio prestado no âmbito da EE no Agrupamento X



Fonte: Elaborado pela autora com base no relatório concebido pelo DEE, 2022

2.2 - Fundamentos metodológicos do estudo

Neste estudo tencionamos estudar a supervisão colaborativa entre os docentes de TT/TD e de EE. A definição da questão investigativa e dos objetivos encontram-se relacionados com os níveis de um ciclo de I-A, de acordo com o quadro 1.

Quadro 1 - Questão investigativa, objetivos de investigação e níveis de I-A

Questão investigativa: Em que medida a supervisão colaborativa entre os professores titulares de turma/disciplina e docentes de EE, potencia o sucesso educativo através do desenvolvimento das aprendizagens essenciais dos alunos que usufruem de Medidas Seletivas e Adicionais de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão?	
Objetivos de investigação	Níveis de Investigação
OI 1: Compreender a contribuição da supervisão colaborativa no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores titulares de turma/disciplina em parceria com os docentes de EE;	Níveis 1, 2 e 3
OI 2: Identificar as principais dificuldades dos professores titulares de turma/disciplina e de EE na prática pedagógica de intervenção com alunos que beneficiam de MSASAI;	Níveis 2 e 3
OI 3: Identificar práticas de trabalho colaborativo, entre professores titulares de turma/disciplina e de EE, mais favoráveis à implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão em estreita articulação com a flexibilidade curricular;	Níveis 1, 2 e 3
OI 4: Conhecer as perceções dos docentes titulares de turma/disciplina e de EE, relativamente à supervisão colaborativa na intervenção com alunos que usufruem de MSASAI;	Nível 3
OI 5: Aferir se os documentos relevantes evidenciam se o trabalho colaborativo entre docentes titulares de turma/disciplina e de EE promove o desenvolvimento das aprendizagens essenciais, como finalidade do sucesso educativo dos alunos que usufruem de MSASAI.	Níveis 1, 2 e 3

Objetivamente, pretendemos fundamentar uma investigação alicerçada na observação entre pares docentes TT/TD e de EE. Mais concretamente, realizada por meio da promoção da Supervisão pedagógica horizontal e multidisciplinar como método de trabalho colaborativo, dinâmico e construtivista num processo formativo de aprendizagem mútua.

Este processo foi potenciado pelo *feedback* recíproco que estimula a reflexão e autorreflexão, promotoras de regulação pedagógica (Trindade, 2007). A fim de concretizar o estudo de I-A, a autora como professora/investigadora integrou um dos pares, supervisora/supervisionada (Par 5, 3.º ciclo, EE-Z2), em representação de um agente de mudança em colaboração com os pares. Tendo existido outro par de controlo semelhante (Par 4, 3.º ciclo), de modo, a não influenciar os resultados obtidos no 3.º ciclo.

Assim, contribuímos e constituímos parte integrante de um processo de supervisão pedagógica colaborativa que se desenvolveu numa prática docente reflexiva, baseada numa ação intervencionista.

Num procedimento metodológico, recorrendo à I-A, desencadeou-se um estudo de natureza qualitativo, que permitiu uma ampla recolha de dados. Um estudo desta natureza compreende uma análise de dados de cariz qualitativo de condição interpretativa (Creswell, 2010).

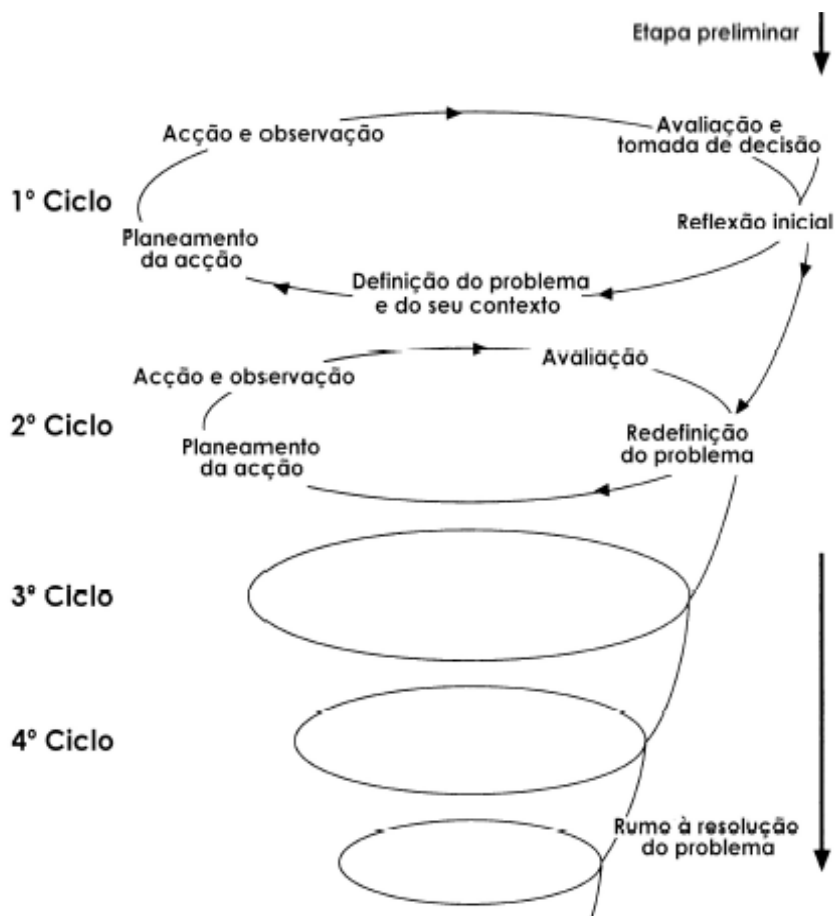
Segundo Latorre (2008), numa I-A o professor investigador, auxiliando-se na prática reflexiva intrínseca ao processo educativo, conduz uma investigação privilegiada pela sua capacidade de “planificar, actuar, observar y reflexionar” (p. 32).

Em virtude da sua especificidade, a I-A constituísse uma estratégia metodológica eficaz no processo de Supervisão pedagógica horizontal e multidisciplinar que se pretende analisar, pelo facto de promover o desenvolvimento profissional docente através de uma via válida de formação.

Deste modo, potenciando o papel proativo do professor na sua formação e possibilitando a conjugação da prática pedagógica quotidiana à teoria, assim como, do ensino à investigação (Magos, 2007). Assim, constata-se que a incorporação da dimensão investigativa deveria ser introduzida na formação inicial, em resposta às exigências de uma atividade docente inovadora (Unesco, 1996).

A metodologia I-A implica, por parte do investigador, a dinâmica de um processo investigativo em um ou vários e sucessivos ciclos, seguindo a triangulação de Lewin (1946) numa tríade das dimensões ação, investigação e formação que se interligam e conferem um processo reflexivo (*apud* Latorre, 2008, p. 24), como se pode observar na espiral autorreflexiva Lewiniana na figura 9.

Figura 9 - Espiral autorreflexiva Lewiniana

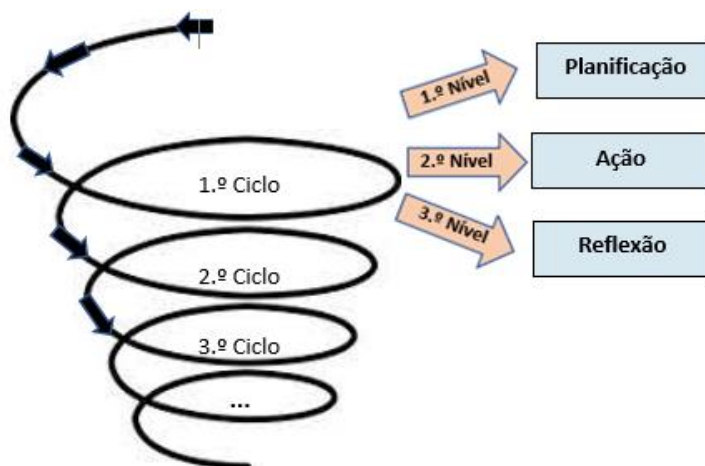


Fonte: Fernandes, 2006

No caso, fomentado pelo trabalho colaborativo, promotor da melhoria de práticas pedagógicas eficazes e ajustadas a cada perfil de aprendizagem de discentes que beneficiam de MSASAI, pretendemos desenvolver uma I-A baseada na espiral esquematizada na figura 10.

Desta forma, através de um processo de Supervisão colaborativa horizontal e multidisciplinar, envolvendo os docentes numa “intervención en la práctica profesional com la intención de ocasionar una mejora” (Lomax, 1990 *apud* Latorre, 2008, p. 24).

Figura 10 - Espiral autorreflexiva do desenvolvimento do processo de I-A



Fonte: Elaborado pela autora baseada na espiral Lewiniana, adaptada de Fernandes, 2006

Especificamente, desenvolvemos uma investigação cíclica em espiral, contemplando os três níveis do processo de Kuhn e Quigley (1997), a saber:

- (1) Planificação
- (2) Ação
- (3) Reflexão

Explicitando, o 1.º nível corresponde à fase preliminar do processo supervisivo que se pretende operacionalizar, sendo a fase de planificação, preparação e organização do processo de ensino e aprendizagem.

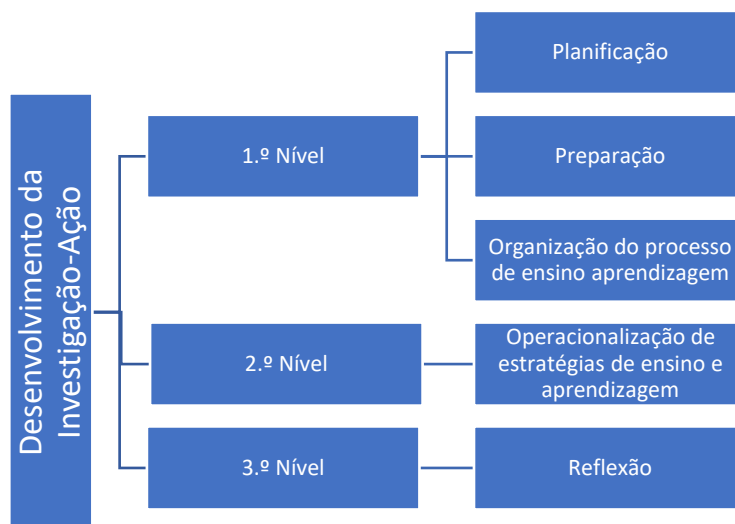
O 2.º nível, fase da ação, reflete a implementação do procedimento da Supervisão pedagógica horizontal e multidisciplinar, respetivo às sessões de observação de aulas a realizar pelos pares docentes TT/TD e EE do 1.º, 2.º e 3.º ciclos. Este nível de investigação, em princípio, será apenas realizado num único ciclo, caso contrário, repetir-se-á novo ciclo, de acordo com os esquemas I-A (figuras 9 e 10).

Na fase de reflexão, referente ao 3.º nível, o investigador participante no processo e restantes agentes de mudança pedagógica, num processo de ponderação conjunta, encontrarão respostas para a questão investigativa e objetivos formulados, ou reiniciar-se-á novo ciclo e assim, sucessivamente.

Todos os níveis validaram e aferiram se o trabalho colaborativo foi promovido pelo processo de Supervisão pedagógica horizontal e multidisciplinar implementado, na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, e consequente obtenção de sucesso educativo dos

alunos que beneficiam de MSASAI, conforme representado no esquema de desenvolvimento do processo de I-A na figura 11.

Figura 11 - Esquema de desenvolvimento do processo de I-A



Fonte: Elaborado pela autora

2.3 - Participantes no estudo

Em relação aos participantes na investigação, recorremos a cinco pares de professores TT/TD e EE, totalizando 10 docentes intervenientes no processo de observação de aulas. A investigadora (EE-Z2) integra o par 5, participando no 3.º ciclo, como grupo de intervenção no estudo, existindo outro par do mesmo ciclo como grupo de controlo, de forma a permitir aferir, consistentemente, o processo de Supervisão na metodologia I-A. Ainda, por imperativo do método I-A, possibilitar o necessário distanciamento da investigadora na consecução da investigação. Identificamos os pares participantes no quadro 2.

Quadro 2 - Pares de docentes TT/TD e de EE participantes na observação de aulas

Pares de docentes	Professor TT/TD	Professor de EE
Par 1 – 1.º Ciclo	TT-V1	EE-V2
Par 2 – 1.º Ciclo	TT-W1	EE-W2
Par 3 – 2.º Ciclo	TD-X1	EE-X2
Par 4 – 3.º Ciclo	TD-Y1	EE-Y2
Par 5 – 3.º Ciclo	TD-Z1	EE-Z2

Desta forma, albergamos três ciclos de ensino existentes no Agrupamento, no processo de observação de aulas que possibilitou a obtenção de dados suficientes à validação do estudo e uma abordagem indubitável à investigação. Com o intuito de consubstanciar o processo de investigação serão preenchidas as grelhas de observação de aulas por cada interveniente, enriquecendo as conclusões fundamentadas na repercussão dos resultados obtidos.

Os participantes foram contactados presencialmente, sendo profissionais pertencentes ao mesmo Agrupamento da autora. Embora, também se tenha recorrido à via e-mail institucional por mensagem redigida ou, ainda, online através do *Google Meet* do referido e-mail, plataforma *Skype* ou *WhatsApp* para troca de informações, acompanhamento e gestão do processo de investigação por parte da investigadora.

2.4 - Recolha de dados

Sucintamente, discriminamos as técnicas e respetivos instrumentos de recolha de dados que utilizamos na investigação, nomeadamente: análise documental (grelhas de análise de conteúdo documental), observação de aulas (grelhas de observação de aulas) e observação direta sob o ponto de vista da docente/investigadora (notas de terreno).

A análise documental consiste em recorrer a documentos escritos variados, permitindo obter informações previamente validadas, embora o investigador possa dispersar-se na mesma (Miranda & Cabral, 2012, p. 35). Permite obter informações relevantes a partir de documentos oficiais ou elaborados nas respetivas escolas pertencentes ao Agrupamento e, então, proceder ao “cruzamento entre as leituras efetuadas e a experiência no terreno” (Miranda & Cabral, 2012, p. 35). No processo de recolha de dados nos documentos dever-se-á apreciar com especial atenção relatórios idênticos, anteriormente elaborados referentes ao mesmo público-alvo, tendo em conta “que nos poderão dar indicações preciosas sobre os caminhos a trilhar” na investigação a desenvolver (Miranda & Cabral, 2012, p. 35). Para o efeito, recorreremos à grelha de análise de conteúdo documental, de forma a facilitar a identificação de dados relevantes. No entanto, independentemente do tipo de documento “dever-se-á ter sempre o máximo cuidado na sua análise a qual deve ser realizada de forma objetiva evitando-se a influência de conceções pré-estabelecidas” (Miranda & Cabral, 2012, p. 35).

No processo de investigação dinamizado foram consultados diversos documentos, tais como: legislação; Constituição Da República Portuguesa; PASEO; Manual de Apoio à

Prática; relatórios elaborados pelo DEE e EMAEI; relatórios de registo de avaliação individual de alunos que usufruem de MSASAI elaborados semestralmente; RTP; PEI; atas; pautas; notas de terreno. As referidas fontes documentais possibilitaram aferir consubstanciadas conclusões por confrontação *a priori* e *a posterior* da dinamização do processo de Supervisão horizontal e multidisciplinar decorrente da investigação.

Por outro lado, a observação de aulas com recurso a grelhas, por se revelar um instrumento profícuo nos processos de supervisão pedagógica, permite observar “os desempenhos ou as destrezas na consecução de tarefas” realizados pelos docentes num processo formativo de Supervisão Pedagógica (Trindade, 2007, p. 42).

As referidas grelhas foram preenchidas a cada sessão observada, respetivamente, por cada elemento do par docente em situação de reciprocidade supervisor/supervisionado. Os dados obtidos da observação de aulas foram aferidos por observação direta. Decorrente das diferentes atividades em contexto de sala de aula, denominada observação participante por ser desencadeada “por elementos que organizam essas atividades”, atendendo à metodologia I-A selecionada para desenvolver a pesquisa (Miranda & Cabral, 2012, p. 39).

Salientamos, a dupla conduta da investigadora, atuante na pesquisa, como professora integrante de um par docente, supervisora/supervisionada (Par 5, 3.º ciclo, EE-Z2) no processo de supervisão pedagógica colaborativa. O referido, advém da necessidade de a investigadora desenvolver uma atitude reflexiva na ação, quanto à prática e sobre a reflexão na ação, como participante e investigativa da sua prática, em trabalho colaborativo com os pares (Schön, 1987). Esta estratégica duplicidade de papéis investigadora/interveniente, ajusta-se à intervenção metodológica adotada, I-A. Porém, a investigadora deteve uma postura de distanciamento da ação intervencionista, imposta pela I-A, (Esteves, 2008).

Por conseguinte, a observação direta, decorreu em contexto educativo atendendo à metodologia I-A como “observador participante”, recorrendo a notas de terreno (Coutinho, 2014, p. 423). A mencionada observação evidenciou-se “particularmente adequado à análise não-verbal e daquilo que ele revela: as condutas instituídas e os códigos de comportamento”, para além, de proficiente para complementar “outros métodos de análise dos processos de acção e de transformação” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 199).

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992) a implementação do trabalho de campo faz “parte do trabalho da fase da observação”, sendo as operações constituintes, executadas sequencialmente por etapas (p. 165). Esta fase de trabalho investigativo, engloba a conceção

dos instrumentos eficazes à recolha de informação profícua, assumindo-se em observação direta ou indireta, consoante se trata de informação obtida de forma mais ou menos objetiva, respetivamente. Determina uma observação indireta, quando o investigador aborda os inquiridos que intervêm na produção da informação recolhida indiretamente, dirigindo-se aos mesmos. Considera-se observação direta a informação obtida, por exemplo, por meio de grelhas de observação de aulas, uma vez que o supervisor recolhe a mesma sem se dirigir ao supervisionado, invocando diretamente o seu sentido de observação (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Contudo, elaboramos a grelha de análise de conteúdo documental (anexo I) e a de observação de aula (anexo II), pelo facto de serem muito específicas, atendendo às respetivas finalidades, objetivos a alcançar e diversidade de inquiridos.

Por conseguinte, no início do mês de abril, após a conceção da referida grelha de observação de aulas elaborada pela autora, a mesma foi validada e disponibilizada a cada um dos docentes intervenientes no estudo, tendo sido recolhidas no final do mês de maio. Em simultâneo, decorreu o processo de análise de conteúdo documental, que se estendeu até final do mês de julho. Findo o qual, procedemos à recolha de todos os dados da investigação, seguindo-se o tratamento e análise dos mesmos.

A validação da grelha de observação de aulas foi efetuada através da sua apresentação a uma amostra dos pares, apresentando-se uma amostra de inquiridos semelhante ao mesmo público-alvo, para as lerem e verificarem incoerências e/ou incompreensões de redação. Tendo sido sujeita a reformulação, pelo facto de ter sido detetada uma semelhança relativa entre duas questões. Assim, a referida grelha foi retificada e ajustada à sugestão concedida “de modo a que os inquiridos sejam capazes de responder sem qualquer ajuda” (Miranda & Cabral, 2012, p. 39).

2.5 - Análise dos dados

De forma a procedermos à análise de dados recorreu-se à análise de conteúdo. Deste modo, submetemos os dados recolhidos pelos variados instrumentos de recolha a “um tratamento objetivo que permitiu interpretar com a maior correção possível a realidade” (Miranda & Cabral, 2012, p. 43). Ou seja, a análise de conteúdo possibilitou a apreciação de respostas em que as questões “analisam comportamentos ou pretendem inteirar-se das perceções de um grupo de pessoas” (Miranda & Cabral, 2012, p. 45).

Assim, após análise *corpus* foram selecionadas as categorias e subcategorias, constantes na tabela 1. O processo de categorização foi executado *a priori* e *a posteriori*, ou seja, por combinação dos dois (Vala, 1990). Após análise dos vários documentos foram selecionadas as unidades de realização associadas às respectivas categorias e subcategoria correspondentes, conforme anexo I.

Tabela 1 - Categorização da grelha de análise de conteúdo documental

Objetivos	Categorias	Subcategorias
OI 1: Compreender a contribuição da supervisão colaborativa no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores titulares de turma/disciplina em parceria com os docentes de EE;	Supervisão pedagógica colaborativa	Dimensões e modelos de supervisão pedagógica
		Práticas pedagógicas colaborativas
OI 2: Compreender a contribuição da supervisão colaborativa no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores titulares de turma/disciplina em parceria com os docentes de EE;	Medidas educativas de suporte à aprendizagem e à inclusão	Medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão
		Dificuldades/facilitadores na implementação das medidas educativas
OI 3: Identificar práticas de trabalho colaborativo, entre professores titulares de turma/disciplina e de EE, mais favoráveis à implementação das medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão em estreita articulação com a flexibilidade curricular;	Flexibilidade curricular e medidas educativas de suporte à aprendizagem e à inclusão	Avaliação e monitorização da eficácia
		Multidisciplinariedade
		Aprendizagens curriculares substitutivas e recursos específicos de acesso ao currículo
	Abordagem multinível	Práticas de colaboração
		Metodologias, estratégias e práticas pedagógicas

Objetivos	Categorias	Subcategorias
OI 4: Conhecer as percepções dos docentes titulares de turma/disciplina e de EE, relativamente à supervisão colaborativa na intervenção com alunos que usufruem de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;	Intervenção com alunos que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	Percepções dos docentes sobre o trabalho colaborativo no âmbito da intervenção
		Práticas de supervisão colaborativa
OI 5: Aferir se os documentos relevantes evidenciam se o trabalho colaborativo entre docentes titulares de turma/disciplina e de EE promove o desenvolvimento das aprendizagens essenciais, como finalidade do sucesso educativo dos alunos que usufruem de medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.	Aprendizagens essenciais	Equidade/Inclusão
		Progressão dos discentes
		Sucesso educativo

2.6 – Questões éticas relativas à investigação

Ao longo da investigação pautámo-nos por respeitar os participantes e a Instituição Escolar onde o estudo foi realizado, tendo em consideração as questões éticas. Por conseguinte, os intervenientes foram informados que poderiam desistir a qualquer momento, caso o desejassem.

Em momento algum, no decorrer da investigação, importunamos os participantes, preservando o seu bem-estar e integridade. Tendo-lhes sido conferido direito à privacidade e confidencialidade de dados pessoais e provido consentimento informado livre e esclarecido para a investigação (anexo III). Ainda, solicitamos autorização para a realização do estudo ao Diretor do Agrupamento X (anexo IV) e aos pares docentes supervisores/supervisionados (anexo V), colaboradores no processo de supervisão pedagógica. Solicitado pelos mesmos, honramos não revelar a identidade dos participantes, Diretor do Agrupamento e por consequência do próprio Agrupamento, salvaguardando os respetivos anonimatos. Deste

modo, codificamos o Agrupamento e os pares de docentes de TT/TD e de EE colaborantes no processo de observação de aulas. Bem como, os seus relatos e de outros professores afetos ao Agrupamento, que sustentaram as notas de terreno que fundamentaram o processo de I-A.

No fim da investigação, foram partilhados os resultados obtidos com os participantes, consoante o definido no consentimento informado livre e esclarecido. Os mesmos serão divulgados e devolvidos à comunidade educativa com o desígnio de partilhar e retribuir o conhecimento gerado, de forma a capacitar os contextos como locais de produção e cultura de investigação sobre as próprias práticas. No caso, no contributo da melhoria do trabalho colaborativo entre os mencionados docentes.

Pelo exposto, sucintamente, dignificamos a relação com os participantes na investigação, garantindo os seguintes princípios éticos: respeito; desistência de participação; bem-estar e integridade; consentimento livre e informado; privacidade e confidencialidade: anonimato; divulgação da informação; usufruto exclusivo dos dados recolhidos para a presente investigação. O mencionado consignado nos princípios e linhas de orientação expressos na Carta Ética da SPCE-Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2021) e defendidos por inúmeros autores, como Amado (2014).

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADO

3.1 – Apresentação e discussão de resultados

Neste capítulo apresentamos e discutimos os resultados apurados nos vários níveis da investigação-ação, através da observação de aulas e análise aos diferentes documentos considerados na investigação. Importa lembrar que os três níveis configuram um ciclo. Ainda, esclarecer que para efeitos de investigação, apenas um ciclo estará em análise, no entanto, trata-se de um processo em espiral continuada.

3.1.1 - 1.º nível: planificação, preparação e organização do processo de ensino e aprendizagem

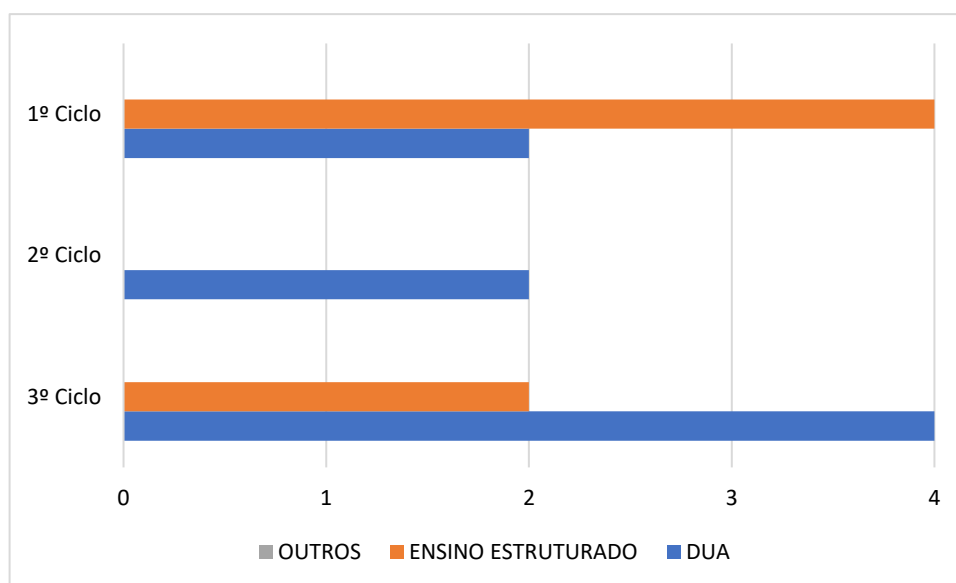
Da análise aos dados recolhidos nas grelhas de observação de aula de intervenção com discentes MSASAI (anexos VI, VII e VIII), relativamente à planificação, preparação e organização do processo de ensino e aprendizagem confirmamos que todos os pares docentes de TT/TD e EE, em trabalho colaborativo, organizam metodologias e práticas pedagógicas inclusivas.

No entanto, verificamos que nem todos assinalaram recorrer às opções metodológicas DUA e abordagem multinível, existindo um par (TT-V1/EE-V2 – 1.º ciclo) que apenas indicou intervir com metodologia de ensino estruturado.

Todavia, temos conhecimento, fundamentado em observações de terreno (docente EE-Z2), que a referida intervenção se contextualiza em sala de aula e no CAA, desta forma e apesar de o par não ter mencionado, implementa-se com recurso a uma abordagem multinível. Bem como, verificamos proceder-se em abordagem multinível em todos os outros pares, pelo facto de confirmarmos em terreno que todos os colegas trabalham com alunos que usufruem de ACS ou ACNS, embora nenhum tenha referido em outras metodologias, como se pode observar no gráfico 6.

Ainda, sustentado nas observações de terreno, constatamos que a metodologia de Ensino Estruturado foi apenas assinalada pelos pares que intervêm com alunos com PEA.

Gráfico 6 - Metodologias e práticas pedagógicas inclusivas



Fonte: Elaborado pela autora com base no relatório de monitorização da avaliação das aprendizagens dos discentes que beneficiaram de MSASAI, referente ao 2.º semestre, elaborado pelo DEE, 2022

Sendo as práticas de trabalho colaborativo entre os docentes TT/TD e de EE a verificar no 1.º nível. Por conseguinte, da análise aos dados documentais apuramos práticas pedagógicas colaborativas entre os docentes TT/TD e de EE, advindas da conferida autonomia e FC concedida às escolas na gestão flexível do currículo. Assim, possibilitando, o respeito pelas necessidades e particularidades de cada discente. De forma, a proporcionar o desenvolvimento de aprendizagens essenciais definidas no PASEO, consoante previsto no DL que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, como se pode observar na grelha de análise documental, anexo I.

... é fundamental que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Para tal, considera-se fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores. (preâmbulo do DL n.º 55/2018)

... no presente decreto-lei se desafiam as escolas, conferindo-lhes autonomia para, em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade, poderem: i) Dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais; (preâmbulo do DL n.º 55/2018)

A apropriação plena da autonomia curricular, agora conferida, materializa -se, sempre, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base adequando-as às opções curriculares de cada escola. (preâmbulo do DL n.º 55/2018)

Com efeito, validamos práticas dinâmicas interdisciplinares de trabalho colaborativo entre os professores de TT/TD e de EE, favoráveis à implementação das MSAI assentes na FC, que visam potenciar competências e aprendizagens dos alunos, conforme determinado no Manual de Apoio à Prática da Direção-Geral da Educação (DGE).

A gestão flexível do currículo, fruto do trabalho colaborativo de todos os docentes, permite aumentar oportunidades para todos os alunos atingirem o seu máximo potencial, garantindo assim o acesso ao currículo e às aprendizagens essenciais. (Pereira, 2018, p. 11)

A promoção de melhores aprendizagens e o desenvolvimento de competências assentam na flexibilidade curricular e ainda no exercício efetivo de autonomia por parte das escolas. (Pereira, 2018, p. 13)

As diferentes medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão constituem, assim, um contínuo integrado de intervenções ao serviço de todos os alunos. Estas medidas, orientadas para a aprendizagem, exigem que a sua determinação se faça por referência ao currículo. (Pereira, 2018, p. 21)

Por consequência, baseada na FC conferimos opções metodológicas e práticas pedagógicas inclusivas no trabalho colaborativo entre os docentes de TT/TD e de EE, como a abordagem multinível e o DUA que conferem o acesso ao currículo em articulação com a implementação de MSAI, de acordo com o Manual de Apoio à Prática da DGE.

... um conjunto de princípios, práticas e condições de operacionalização da educação inclusiva que resultam de opções teóricas e metodológicas, designadamente a abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem. Estas abordagens devem ser consideradas de forma integrada, articulada e flexível, constituindo-se como guias de apoio à ação das escolas na operacionalização (...) ao nível da comunidade, da escola e da sala de aula.

A abordagem multinível, entendida como um modelo compreensivo de ação, de âmbito educativo ao nível da escola, orienta-se para o sucesso de todos e de cada um dos alunos através da organização de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem.

O desenho universal para a aprendizagem apresenta-se como uma opção que responde à necessidade de organização de medidas universais orientadas para todos os alunos. Definindo-se como um modelo estruturante e orientador na construção de ambientes de aprendizagem acessíveis e efetivos para todos os alunos, constitui uma ferramenta essencial no planeamento e ação em sala de aula.

A implementação de práticas pedagógicas em sala de aula tendo por base o DUA implica uma abordagem flexível e personalizada por parte dos docentes, na forma como envolvem e motivam os alunos nas situações de aprendizagem, no modo como apresentam a informação e na forma

como avaliam os alunos, permitindo que as competências e os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de maneira diversa.

As medidas propostas estão enquadradas numa abordagem multinível consubstanciada em medidas universais, seletivas e adicionais. A determinação das mesmas segue procedimentos específicos de tomada de decisão, baseada nos dados ou evidências, com enfoque em dimensões pedagógicas e curriculares, e numa lógica de corresponsabilização dos diferentes intervenientes. (Pereira, 2018, pp. 18-29)

Deste modo, parece-nos que de acordo com os dados apresentados podemos aferir que a legislação contempla práticas pedagógicas inclusivas, indicando a abordagem multinível e o DUA na intervenção com discentes que usufruem de MSASAI, por se demonstrarem metodologias flexíveis e ajustáveis ao perfil de aprendizagem de cada aluno.

De igual modo, nas grelhas de recolha de dados de observação de aula (anexos VI, VII e VIII) constatamos que os docentes TT/TD e de EE recorrem ao DUA (exceto o par TT-V1/EE-V2 – 1.º ciclo, que somente mencionou utilizar a metodologia de ensino estruturado adequada, especificamente, a alunos com PEA). O DUA poderá assim, confirmar-se um forte aliado no trabalho colaborativo entre pares, demonstrando-se existir uma efetiva supervisão horizontal e multidisciplinar entre os referidos docentes no 1.º nível. Justificado, pelo facto, de o DUA possibilitar a construção de práticas pedagógicas acessíveis, em contexto de sala de aula, envolvendo todos os alunos. Relativamente à abordagem multinível, apesar de os pares docentes não a terem mencionado, fundamentado nas observações do terreno, todos a utilizam na intervenção com discente que usufruem de MSASAI.

Veja-se que o estudo de Katz (2014) comprovou que a abordagem multinível promove a inclusão, sendo uma metodologia que possibilita a consecução de percursos curriculares diferenciados na intervenção com alunos que beneficiam de MSASAI. Por sua vez, Nunes e Madureira (2015) apuraram que o DUA permite desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, envolvendo os alunos por meio de abordagens flexíveis. Ainda, confirmaram que permite ao docente ajustar o currículo, estratégias, materiais e diferenciar formas de avaliar adequadas a cada perfil de aprendizagem. Deste modo, minimizar barreiras e maximizar a participação e o desenvolvimento das aprendizagens essenciais na consecução do sucesso educativo do aluno.

Da análise aos dados recolhidos nas grelhas de observação de aula averiguamos que todos os pares docentes de TT/TD e EE colaboram, estabelecendo metodologias de ensino que

integram recursos e materiais diferenciados, de acordo com o perfil de aprendizagem dos alunos. Tendo os docentes identificado alguns exemplos, a saber: “Recursos Educativos Digitais (RED)”;

“sistemas alternativos de comunicação (*LetMeTalk*, símbolos *Widgit* ou Símbolos Pictográficos de Comunicação (SPC))”;

“vídeos e jogos didáticos”;

“materiais concretos e manipuláveis adaptados às necessidades de cada discente”.

Constatamos ainda, que todos os pares docentes de TT/TD e EE selecionam estratégias de ensino e aprendizagem ajustadas às ACNS e ACS, atendendo ao desenvolvimento de aprendizagem dos alunos. Tais como, por exemplo: “exploração de vocabulário”;

“recurso a estratégias multissensoriais”;

“introdução de atividades complementares às previstas”;

“alteração do nível de complexidade das atividades por eliminação de determinados componentes, sequenciando a tarefa e facilitando o plano de ação”;

“adaptações dos materiais”;

“priorização de áreas ou unidades de conteúdos, tipos de conteúdos, objetivos, sequenciação, eliminação de conteúdos secundários em privilégio dos globais, promovendo a aquisição das aprendizagens essenciais”;

“promoção do diálogo”;

“promoção da participação oral”;

“seleção de atividades de realização de forma autónoma”;

“regulação comportamental e emocional”;

“promoção da concentração e atenção dirigida”;

“apresentação de atividades/tarefas substitutivas e/ou adaptadas, exequíveis ao nível do perfil de aprendizagem do aluno (segmentadas, sequenciadas e com aumento gradativo da complexidade)”.

A contribuição da supervisão colaborativa no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores TT/TD em parceria com os docentes de EE configura-se no 1.º nível. Portanto, da análise aos dados documentais verificamos que o papel do docente de EE, em trabalho colaborativo com os pares, encontra-se bem definido no DL n.º 54/2018. Sendo solicitado a intervir e cooperar na deliberação de estratégias ajustadas ao perfil de aprendizagem dos alunos que usufruem de MSASAI numa prática pedagógica diferenciada. Ainda, apuramos bem delineada a sua prática pedagógica colaborativa no Manual de Apoio à Prática da DGE, de acordo com a grelha de análise documental.

O docente de educação especial, no âmbito da sua especialidade, apoia, de modo colaborativo (...), os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão. (n.º 4, art. 11.º, DL n.º 54/2018)

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. (Pereira, 2018, p. 33)

Em relação, às grelhas de recolha de dados de observação de aula constatamos que, à exceção do par participante no 2.º ciclo que mencionou “não observável”, todos os restantes pares colaboram na produção de recursos materiais adaptados às aprendizagens no âmbito da sua área disciplinar, conforme o gráfico 7. Tendo identificado exemplos dos recursos elaborados, tais como: “fichas adaptadas”; “materiais concretizáveis”; “ilustração de palavras e frases”; “suporte para o lápis”; “jogos e materiais didáticos”; “jogos interativos”; “abecedário lavável”; “símbolos pictográficos de comunicação aumentativa e/ou alternativa”; “RED”; “fichas de trabalho/testes elaborados de acordo com as adaptações curriculares”; “recursos específicos adaptados”.

De igual modo, confirmamos que excluindo o par interveniente no 2.º ciclo que referiu “não observável” de acordo com o gráfico 7, todos os demais colaboram na implementação e diversificação de estratégias de aprendizagens no âmbito da sua área disciplinar. Em relação à forma, descreveram que o concretizam: “por meio de acompanhamento individualizado e ajustado às capacidades do aluno”; “ajustando as atividades ao nível de desenvolvimento de aprendizagem de cada aluno”; “articulação com as colegas”; “utilização de RED em sala de aula”; “cooperação com a docente de EE e restante equipa na preparação da prática letiva, implementando e diferenciando estratégias de iniciativa própria ou sugeridas pelos pares”; “partilha antecipada de práticas diferenciadas, adequando tarefas e atividades a desenvolver que promovem o desenvolvimento do aluno”.

As evidências de que o trabalho colaborativo entre docentes de TT/TD e de EE promove o desenvolvimento das aprendizagens essenciais, como finalidade do sucesso educativo dos alunos que usufruem de MSASAI, encontram-se a constatar no 1.º nível. Por conseguinte, da análise aos dados documentais, no DL n.º 54/2018, assume-se a diversidade das necessidades dos discentes e convoca-se a escola a reunir condições que garantam a inclusão e a equidade de oportunidades no processo de aprendizagem, concebendo resposta educativa para todos, de acordo com a grelha de análise documental.

As escolas devem incluir nos seus documentos orientadores as linhas de atuação para a criação de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender e as condições para se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade

e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória. (n.º 1, art. 5.º, DL n.º 54/2018)

Porém, apuramos que nem todos os pares de professores envolvidos na observação de aulas, contribuíram qualitativamente para o trabalho colaborativo. Ou produziram recursos pedagógicos em estreita colaboração, disponibilizando-os à equipa responsável pela implementação das MSASAI, no contributo para o sucesso educativo dos discentes. Ou ainda, promoveram a partilha de experiências e boas práticas com os colegas. Assim, confirmamos na grelha de dados recolhidos da observação de aulas e por análise ao gráfico 7, que o par de professores TD e de EE intervenientes no 2.º ciclo foi o único a mencionar “não observável”. Deste modo, averiguamos que todos os remanescentes pares responderam afirmativamente ao mencionado e ainda referiram exemplos de recursos pedagógicos produzidos, a saber: “textos, imagens, fichas de trabalho/testes, *powerpoint* e histórias adaptadas”; “recursos digitais com suporte visual”; “jogos físicos e digitais”; “SPC”; “RED e horário de estudo/realização dos trabalhos de casa/registo comportamental”. Bem como, averiguamos que todos os outros pares fomentam a partilha de experiências e boas práticas, tendo enumerado os seguintes exemplos: “troca de ideias”; “diálogo permanente”; “partilha de recursos educativos, técnicas de ensino, experiências, estratégias, práticas pedagógicas e boas práticas do dia a dia”; “observação mútua de aulas, partilha e colaboração com a equipa educativa e com os pares nas reuniões de colaboração”.

Gráfico 7 - Planificação, preparação e organização do processo de ensino e aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora com base no relatório de monitorização da avaliação das aprendizagens dos discentes que beneficiaram de MSASAI, referente ao 2.º semestre, elaborado pelo DEE, 2022

Ainda assim, conferimos que todos os pares docentes TD/TT e de EE selecionam práticas de ensino colaborativas, promovendo o desenvolvimento das aprendizagens essenciais dos diferentes domínios inscritos no PASEO. Assim como, confirmamos exemplos das referidas práticas discriminadas pelos professores na grelha de dados recolhidos da observação de aulas, a saber: “desenvolvimento de competências pessoais e sociais”; “socialização com os pares”; “trabalhos colaborativos em grupo, de pares”; “partilha com a professora de EE e restante equipa educativa de estratégias e práticas pedagógicas que se evidenciam eficazes na aquisição de aprendizagens essenciais”; “trabalho colaborativo com os pares na elaboração conjunta de materiais didáticos, ferramentas e recursos adequados ao perfil de aprendizagem de cada aluno”.

Quanto a atividades que atenuam barreiras no processo de aprendizagem, averiguamos que todos os pares docentes TD/TT e de EE as integram na sua prática letiva, tendo explanado os seguintes exemplos: “atividades de relaxamento, meditação e autoconhecimento”; “participação no projeto ‘Expressa-te’”; “atividades práticas, jogos, vídeos”; “recursos digitais e atividades diversificadas, direcionadas aos interesses dos alunos, como seleção de RED motivadores à aprendizagem”.

De acordo com os dados apresentados, relativos à planificação, preparação e organização do processo de ensino e aprendizagem, parece-nos poder afirmar que na legislação se admite a diversidade das necessidades dos alunos. Assim, encontramos legislado um processo de ensino e aprendizagem inclusivo que garante, aos demais, oportunidade de acesso ao currículo, ainda que adaptado, e alcance do sucesso educativo. Desta forma, assegurando a equidade e uma resposta educativa diferenciada, verificamos que na legislação se convoca a contribuição dos professores, em trabalho colaborativo entre pares. Ainda, delineado os seus papéis no exercício da organização de práticas pedagógicas distintas e estratégias ajustadas à intervenção com alunos que usufruem de MSASAI.

O mesmo confirmamos nas grelhas de recolha de dados de observação de aulas entre os docentes de TT/TD e de EE que evidenciam a planificação e preparação de práticas de supervisão colaborativa. Deste modo, concebem resposta adequada às especificidades dos alunos que beneficiam de MSASAI, potenciando o desenvolvimento de aprendizagens essenciais nos diferentes domínios inscritos no PASEO. Especificamente, validamos que todos os pares, observador/observado, na fase referente ao 1.º nível, integram recursos materiais diferenciados e atividades que atenuam barreiras no processo de aprendizagem.

Ainda, selecionam práticas de ensino colaborativas e estratégias de ensino e aprendizagem ajustadas às ACNS e ACS, de acordo com o perfil de aprendizagem dos alunos. Exceto no 2.º ciclo, apuramos que todos os restantes pares colaboram na produção de recursos materiais adaptados, na diversificação de estratégias de aprendizagens no âmbito da sua área disciplinar. Também, contribuem qualitativamente para o trabalho colaborativo, produzindo recursos pedagógicos em estreita colaboração, partilha de experiências e boas práticas.

Sendo assim, o mencionado poderá significar que a parceria entre docentes TT/TD e EE promove o trabalho colaborativo entre pares, no desenvolvimento de um processo de supervisão pedagógica. O referido, em prol do desenvolvimento de aprendizagens essenciais e consecutivo sucesso educativo dos alunos que usufruem de MSASAI. Desta forma, suportará revelar a existência de uma efetiva supervisão horizontal e multidisciplinar entre os docentes TT/TD e EE.

Atente-se que o estudo de Lourenço (2018), aferiu que o trabalho colaborativo entre pares, potencia o desenvolvimento de um processo de supervisão pedagógica, com reflexos reconhecidos na melhoria das aprendizagens dos discentes.

Bem como, a investigação de Oliveira (2019) incidida nos discursos legislativos em comparação com os dos professores, relativa aos princípios que estabelecem uma educação inclusiva em articulação com a autonomia e FC, constatou existirem aproximações concernentes nas narrativas respeitantes à diversidade de alunos e do respeito pelo perfil de aprendizagem dos mesmos.

3.1.2 - 2.º nível: operacionalização de estratégias de ensino e aprendizagem

A averiguar no 2.º nível a contribuição da supervisão colaborativa no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores TT/TD em parceria com os docentes de EE, da análise aos dados documentais apuramos que é o docente, TT/TD o responsável pela aplicação das medidas universais. No entanto, se se evidenciar essencial, em parceria e aconselhado pelo docente de EE, sendo um mediador na mobilização das referidas medidas que se aplicam para todos os alunos, mesmo para os que usufruem de seletivas e adicionais. Verificamos que a contribuição do docente de EE, como elemento dinâmico da EMAEI, demonstra-se fundamental no processo de FC. O mencionado, no que diz respeito, ao desenvolvimento integral do discente ao nível do desenvolvimento de aprendizagens essenciais e competências definidas no PASEO, combinadas em conhecimentos, capacidades e atitudes.

Tal como previsto na Lei que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva e no Manual de Apoio à Prática da DGE, conforme a grelha de análise documental.

... 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. (n.º 4, art. 8.º, Lei n.º 116/2019)

As medidas universais, (...) são mobilizadas para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, tendo em vista, designadamente, a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social. (n.º 3, art. 8.º, Lei n.º 116/2019)

O docente de educação especial, enquanto parte ativa da equipa multidisciplinar, assume um papel essencial no processo de flexibilidade curricular, contribuindo para a promoção de competências sociais e emocionais, envolvendo os alunos ativamente na construção da sua aprendizagem, promovendo o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, nomeadamente, a capacidade de resolução de problemas, o relacionamento interpessoal, os pensamentos crítico e criativo, a cidadania. (Pereira, 2018, p. 33)

Ainda, previsto na mencionada Lei e no DL n.º 54/2018 apuramos que as medidas adicionais são operacionalizadas preferencialmente e, sempre que possível, em contexto sala de aula, tendo em conta os vários recursos existentes. Assim, constatamos imprescindível a contribuição do docente de EE na implementação das referidas medidas, como recurso humano especializado indispensável.

As medidas adicionais são operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola, privilegiando-se o contexto de sala de aula. (n.º 7, art. 10.º, Lei n.º 116/2019)

A aplicação das medidas adicionais que requerem a intervenção de recursos especializados deve convocar a intervenção do docente de educação especial enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem (n.º 5, art. 10.º, DL n.º 54/2018).

A resposta educativa ajustada à heterogeneidade de alunos que beneficiam de MSASAI, conseqüentemente, colmatando as dificuldades sentidas pelos professores TT/TD e de EE na prática pedagógica, encontram-se a apurar no 2.º nível. Deste modo, da análise dos dados documentais conferimos as orientações de operacionalização para a promoção da inclusão, previstas no DL n.º 54/2018. As mesmas, impõem a aplicação de uma sequência de medidas universais, acrescentando as seletivas se as anteriores não se evidenciarem eficientes. Somente, em último recurso, as adicionais se as seletivas não surtirem efeito, de forma a conceder resposta eficaz à multiplicidade de necessidades dos discentes. Esclarecemos ainda que,

operacionalizadas para todos os alunos, as medidas universais têm o intuito de fomentar a participação e promover a melhoria das aprendizagens. Enquanto, que as medidas adicionais se implementam a discentes que apresentam severas dificuldades de aprendizagem, relativas à cognição, comunicação ou interação, que carecem da requisição de recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, de acordo com a grelha de análise documental.

As linhas de atuação para a inclusão devem integrar um contínuo de medidas universais, seletivas e adicionais que respondam à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos. (n.º 3, art. 5.º, DL n.º 54/2018)

As medidas universais correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens. (n.º 1, art. 8.º, DL n.º 54/2018)

As medidas seletivas visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais. (n.º 1, art. 9.º, DL n.º 54/2018)

A mobilização das medidas adicionais depende da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas previstas nos níveis de intervenção a que se referem. (n.º 2, art. 10.º, DL n.º 54/2018)

As medidas adicionais visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão. (n.º 1, art. 10.º, DL n.º 54/2018)

Da análise aos dados recolhidos nas grelhas de observação de aula, relativamente à operacionalização de estratégias, constatamos que todos os pares docentes TT/TD e de EE diversificam práticas pedagógicas inclusivas, baseadas num modelo de intervenção multinível em abordagem flexível do currículo. Tendo indicado formas de as operacionalizar, implicando a adequação: “do currículo estabelecido para o aluno, consoante as barreiras ou evoluções na aprendizagem”; “de estratégias a implementar, de acordo com as aprendizagens essenciais adquiridas ou em fase de aquisição”; “atividades de acordo com o ritmo de aprendizagem”; “materiais de suporte à aprendizagem com recurso aos RED e fichas de trabalho/formativas ajustadas ao desenvolvimento de aprendizagens essenciais”. Ainda, referem que o par “colabora na concretização das atividades de acordo com o nível de aprendizagem do aluno” e “integra o aluno no grupo/turma e encoraja-o na realização das atividades”.

Além disso, apuramos que todos os pares docentes de TT/TD e EE implementam estratégias de diferenciação pedagógica ajustadas ao desenvolvimento de aprendizagem dos discentes. Tendo discriminados que o par observado: “propõe tarefas ajustadas ao perfil de

aprendizagem dos alunos”; “flexibiliza a organização do trabalho, promovendo grupos de alunos de acordo com as suas capacidades/desempenho”; “recorre à modalidade de avaliação formativa contínua promotora da regulação pedagógica”; “seleciona textos acessíveis, atendendo ao nível e perfil de aprendizagens dos alunos”; “recorre a material concreto e manipulável para a realização das atividades proposta”; “promove a apresentação oral como forma de aferir a consolidação das aprendizagens essenciais”; “mantém a proximidade aos alunos com necessidades específicas, de modo, a colmatar dúvidas e monitorizar a execução das tarefas propostas”; “oferece mais tempo aos alunos na realização das tarefas”; “fomenta uma abordagem multissensorial”; “promove estímulos diferenciados (texto, áudio, vídeo...)”; “faculta tempo de resposta”; “promove uma abordagem multissensorial”; “organiza de forma diferenciada o espaço e as atividades solicitadas aos alunos com necessidades específicas, ajustando-as ao nível de desenvolvimento de cada um”; “recorre a materiais concretizáveis e manipuláveis, como, ilustrações, gestos associados às letras, vídeos e recursos interativos”; “adequa fichas de trabalho, recorrendo a símbolos e materiais concretizáveis de auxílio à execução”; “adapta histórias com recurso aos Símbolo Pictográficos de Comunicação”.

Não obstante, averiguamos que todos os pares docentes de TT/TD e EE adequam as estratégias de ensino e aprendizagem às dificuldades intrínsecas dos discentes. Conferimos que o realizam por meio de: “autorregulação emocional e comportamental e de envolvimento social dos alunos”; “ensino individualizado, com feedback corretivo, adequando os conteúdos ao nível da aprendizagem do aluno”; “formas e meios de avaliação alternativos, ajustadas ao perfil de aprendizagem dos alunos”; “incremento da participação dos alunos em contexto de sala, adequando tarefas/atividades a cada perfil de aprendizagem”; “exercícios e atividades com diferentes graus de dificuldade”; “trabalho de pares”.

As práticas de trabalho colaborativo entre os pares docentes de TT/TD e EE mais favoráveis à implementação das MSAI, em estreita articulação com a FC, encontram-se a conferir no 2.º nível. Desta forma, da análise aos dados documentais no Manual de Apoio à Prática da DGE constatamos que a multidisciplinidade em FC, supervisionada pela EMAEI, promove o trabalho colaborativo entre os professores TT/TD e de EE na implementação das MSASAI. Especificamente, na adequação de estratégias, práticas pedagógicas inclusivas e dinamização do CAA como um espaço de aprendizagem e reflexão, fomentando o

envolvimento das equipas pedagógicas e comunidade educativa, em geral, conforme a grelha de análise documental.

À equipa multidisciplinar cabe um conjunto de atribuições e competências de apoio à operacionalização da educação inclusiva: (...) cabe-lhe o aconselhamento dos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, o acompanhamento do centro de apoio à aprendizagem e a sensibilização da comunidade educativa para a educação inclusiva, através de ações diversas. (Pereira, 2018, p. 44)

A equipa multidisciplinar tem um papel crucial na sensibilização para a educação inclusiva assegurando que a escola adota uma visão estratégica, missão, princípios e valores orientados para a inclusão. A dinamização de espaços de reflexão e formação, envolvendo toda a comunidade educativa, assim como a identificação de práticas coerentes e fundamentadas já desenvolvidas pelas equipas pedagógicas da escola podem constituir-se como meio potenciador de práticas inclusivas. 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. (Pereira, 2018, p. 45)

Mais, apuramos que a operacionalização das MSASAI depende de uma sistemática monitorização e avaliação da eficácia das mesmas pela EMAEI consoante o estipulado no RTP do discente. O referido, de acordo com o previsto na Lei que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva e discriminado em relatório de registo de avaliação individual referente ao 2.º semestre elaborado pela equipa educativa/multidisciplinar.

A monitorização e avaliação da eficácia da aplicação das medidas adicionais é realizada pela equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, de acordo com o definido no relatório técnico-pedagógico. (n.º 6, art. 10.º, Lei n.º 116/2019)

O Plano de Intervenção traçado para o discente foi implementado conforme o previsto. O programa de desenvolvimento de competências preconizado para o aluno foi cumprido e continuou a demonstrar-se eficaz e adaptado ao seu perfil de aprendizagem. Desta forma, as medidas e estratégias preconizadas no Relatório Técnico Pedagógico do discente revelaram-se eficazes e encontraram-se ajustadas às suas dificuldades e adequadas no quadro de referência do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e às Aprendizagens Essenciais, pelo que se deverá dar continuidade às mesmas. (Relatório de registo de avaliação individual 2.º semestre, Equipa educativa, 2022)

Averiguamos ainda, que a EMAEI define a identificação e os indicadores de avaliação da eficácia das MSAI, contemplando fatores comportamentais, emocionais, académicos, sociais e ambientais relevantes para o desenvolvimento global dos alunos. De modo, a ajustar em FC a intervenção ativa dos professores TT/TD em parceria com os de EE e promover o

envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo do discente, consoante estipulado na Lei e no DL que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

As escolas devem, ainda, através das equipas multidisciplinares, definir indicadores destinados a avaliar a eficácia das medidas (n.º 4, art. 5.º, Lei n.º 116/2019)

Para a visão integrada e contínua da abordagem educativa que agora se advoga contribui decisivamente um processo de avaliação de apoio à aprendizagem — que considera aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais do aluno, mas também fatores ambientais —, uma vez que desse processo resulta toda a sequencialização e dinâmica da intervenção. (preâmbulo do DL n.º 54/2018)

Redefinem-se, a partir de uma visão holística, as atribuições das equipas multidisciplinares na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em função das características de cada aluno, no acompanhamento e na monitorização da eficácia da aplicação dessas mesmas medidas, reforçando o envolvimento dos docentes, dos técnicos, dos pais ou encarregados de educação e do próprio aluno. (preâmbulo do DL n.º 54/2018)

A definição de medidas a implementar é efetuada com base em evidências decorrentes da monitorização, da avaliação sistemáticas e da eficácia das medidas na resposta às necessidades de cada criança ou aluno. (n.º 3, art. 7.º, DL n.º 54/2018)

Atendendo aos dados apresentados, relativos à operacionalização de estratégias de ensino e aprendizagem, parece-nos poder afirmar que na legislação se encontram bem definidas as funções dos docentes de EE, TT/TD (coordenador da implementação das medidas educativas), EMAEI e CAA. Assim como, a parceria entre os referidos professores, reconhecendo imprescindível o trabalho colaborativo entre ambos em multidisciplinidade e FC, na construção de percursos curriculares diferenciados, através da dinamização de práticas pedagógicas inclusivas e implementação das MSAI. De acordo com a legislação, podemos fundamentar que as medidas educativas são identificadas pela EMAEI e encontram-se organizadas num *continuum* de severidade das dificuldades apresentadas pelo discente. Ainda, sustentar que a EMAEI monitoriza e avalia a eficácia da operacionalização das medidas educativas, definindo parâmetros para o efeito, de modo a adequar a intervenção dos docentes TT/TD em colaboração com os de EE.

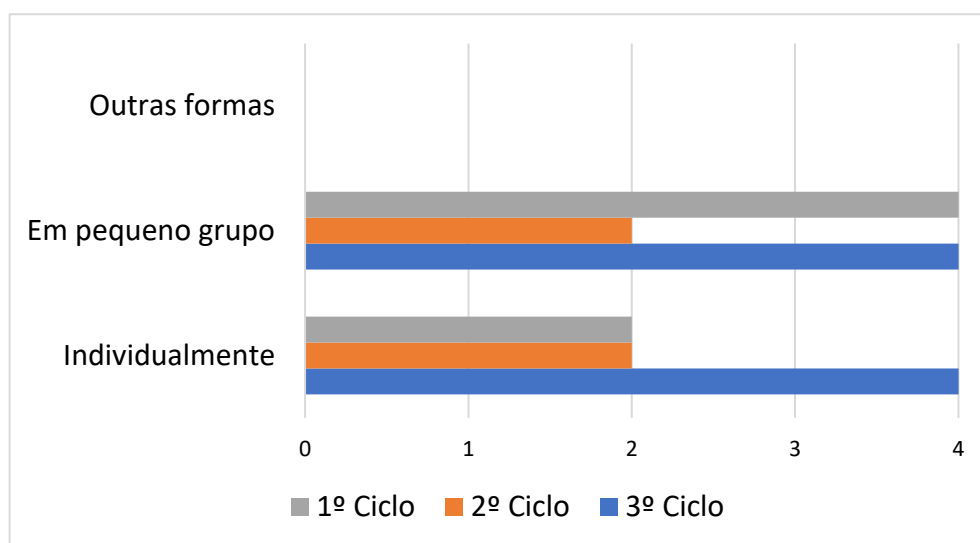
O mesmo averiguamos nas grelhas de observação de aulas, tendo todos os pares de professores de TT/TD e EE, confirmado no 2.º nível o trabalho colaborativo, por meio de: supervisão pedagógica na operacionalização das MSASAI, diversificando práticas pedagógicas inclusivas baseadas num modelo de intervenção multinível em abordagem flexível do currículo; implementação de estratégias de diferenciação pedagógica ajustadas ao desenvolvimento de aprendizagem dos discentes; adequação de estratégias às

dificuldades intrínsecas dos discentes. Logo, da análise das mencionadas práticas pedagógicas colaborativas entre os professores de TT/TD e de EE, parece-nos poder alegar que também no 2.º nível de investigação estamos perante um modelo de supervisão horizontal e multidisciplinar.

Previamente, o estudo de Gomes e Vieira (2015) no âmbito de modelos de supervisão e práticas colaborativas em contexto de sala na área da EE, comprovou que a observação de aulas entre pares não se trata de um processo avaliativo, apenas de um melhor entendimento do processo educativo. Desta forma, corroboraram que, somente, através da cooperação, partilha e trabalho colaborativo entre ambos, é possível ajustar práticas pedagógicas inclusivas eficazes, respeitando ritmos de trabalho diferenciados e diversificados perfis de aprendizagem dos alunos.

Da análise aos dados recolhidos nas grelhas de observação de aula, confirmamos que todos os pares docentes de TT/TD e EE promovem a participação dos discentes que usufruem de MSASAI nas atividades do grupo/turma, ainda que adaptadas. Relativamente à forma, todos os ciclos de ensino proporcionam-no, simultaneamente, em pequeno grupo e individualmente. Embora, um dos pares intervenientes no 1.º ciclo (TT-V1/EE-V2) tenha indicado que somente viabiliza a referida participação, em pequeno grupo, conforme se pode observar por consulta às referidas grelhas e no gráfico 8.

Gráfico 8 - Participação dos alunos nas atividades do grupo/turma



Fonte: Elaborado pela autora com base no relatório de monitorização da avaliação das aprendizagens dos discentes que beneficiaram de MSASAI, referente ao 2.º semestre, elaborado pelo DEE, 2022

Em consonância, averiguamos que todos os pares docentes de TT/TD e EE implementam estratégias de regulação emocional ou comportamental aos discentes que detêm essa necessidade, potenciando a sua participação na realização das atividades propostas. Tendo cada docente interveniente, indicado estratégias que observou no respetivo par, tais como: “promove a escuta ativa e empática e implementa o reforço positivo”; “fomenta a autoestima e possibilita o diálogo e a cooperação”; “promove o relaxamento e técnicas de respiração”; “proporciona a antecipação das atividades para diminuir a ansiedade”; “recorre ao contacto ocular e ao diálogo para acalmar e amenizar a tensão”; “proporciona a aproximação ao aluno e fala direta e calmamente”; “recorre ao toque ao contacto ocular para chamar a atenção”; “promove o diálogo, redirecionando a atenção do aluno para a execução das tarefas propostas”; “fomenta a participação dos alunos nas atividades realizadas com a turma, por meio de constante direcionamento da concentração e atenção dirigida”; “promove o contacto visual e estreito acompanhamento individualizado e dirigido à execução das tarefas”, como se pode verificar nas grelhas de dados recolhidos da observação de aulas.

De igual modo, constatamos que todos os pares docentes de TT/TD e EE dinamizam atividades que fomentam a comunicação verbal e não verbal, utilizando os RED no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Designadamente, confirmamos que os aplicam em: “sistemas alternativos de comunicação (*LetMeTalk*, símbolos *Widgit* ou *SPC*)”; “Escola Virtual”; “atividades interativas (*edpuzzle*, *wordwall*, *quizlet*, *quizizz*, *metaverse*)”; “*quizzes*, vídeos, áudios de histórias e jogos de comunicação”.

Da análise aos dados documentais, as dificuldades dos professores TT/TD e de EE na prática pedagógica de intervenção a conferir no 2.º nível, evidenciam-se no DL n.º 54/2018 através da reconhecida heterogeneidade de discentes que beneficiam de MSASAI, tendo em conta as suas características peculiares e necessidades específicas. Assim, apuramos que certificada evidencia pode gerar adversidades na implementação das medidas educativas. Tendo a instituição escolar o repto de encontrar meios para gerir essa multiplicidade, ajustando recursos específicos e meios de promoção à participação e aprendizagem numa visão inclusiva. Deste modo, averiguamos que se imprime a necessidade de um perseverante acompanhamento e avaliação das práticas educativas, como descrito no Manual de Apoio à Prática da DGE, conforme a grelha de análise documental.

... o presente decreto-lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada

aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. (preâmbulo do DL n.º 54/2018)

A perspetiva inclusiva é um desafio constante à escola no seu todo o que exige um acompanhamento e uma avaliação sistemática das práticas, das atitudes e dos contextos. (Pereira, 2018, p. 47)

Relativamente, aos dados recolhidos nas grelhas de observação de aula, constatamos que todos os pares docentes de TT/TD e EE conferem versatilidade na resposta interventiva, atendendo às dificuldades manifestadas pelos alunos. Exceto o único par participante no 2.º ciclo (TT-X1/EE-X2) e um dos pares interveniente do 3.º ciclo (TT-Y1/EE-Y2), todos os restantes mencionaram exemplos, tais como: “individualiza e personaliza as atividades e as estratégias”; “utiliza uma linguagem simples, material concreto e lúdico”; “adequa, em tempo útil, as estratégias que não se manifestam eficazes e recorre à modalidade de avaliação formativa contínua com feedback que regula o processo pedagógico”; “recorre intensivamente à avaliação formativa com feedback mútuo professor/aluno, promotora de adequações de estratégias reguladoras do processo de ensino e aprendizagem”.

Como referência, confirmamos que todos os pares docentes de TT/TD e EE implementam instrumentos e outras modalidades de avaliação diferenciada, de acordo com as adaptações no processo de avaliação que constam no RTP dos discentes, a saber: “avaliação adaptada em modalidade formativa”; “avaliado pela participação, empenho e autonomia”; “avaliação oral e trabalhos individuais”; “através de RED (*quizzes; Kahoot*)”; “avaliação das tarefas executadas em contexto de sala de aula”; “autoavaliação com feedback imediato”, conforme as grelhas de dados recolhidos na observação de aulas.

Ainda assim, investigamos a contribuição da supervisão colaborativa no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores TT/TD em parceria com os docentes de EE. Mais concretamente, da análise aos dados documentais, apuramos que no sentido de conferir uma resposta educativa ajustada às necessidades dos alunos que usufruem de MSAI, o CAA supervisionado e assistido pela EMAEI, apoia os docentes integrantes e corresponsáveis dos grupos/turmas. Assim, numa prática pedagógica colaborativa, complementam o trabalho desenvolvido em contexto educativo ou outros. Por conseguinte, confirmamos um efetivo trabalho docente colaborativo que impõe uma prática diferenciada que contempla a elaboração conjunta de adequações curriculares, instrumentos, recursos, estratégias, entre outros. O mencionado trabalho permite aumentar a participação dos alunos em sala de aula

e fomentar o desenvolvimento de aprendizagens essenciais, de acordo com o Manual de Apoio à Prática da DGE.

À equipa multidisciplinar compete, também, o acompanhamento dos centros de apoio à aprendizagem. Através da utilização de instrumentos especificamente criados para o efeito, esta equipa monitoriza regularmente o funcionamento dos centros, diligenciando para que estes assegurem os objetivos gerais e específicos para que foram criados. (Pereira, 2018, p. 48)

Funcionando numa lógica de serviços de apoio à inclusão, o centro de apoio à aprendizagem insere-se no continuum de respostas educativas disponibilizadas pela escola. A ação deste centro organiza-se segundo dois eixos: (i) suporte aos docentes responsáveis pelos grupos ou turmas e (ii) complementaridade, com caráter subsidiário, ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos. O primeiro destes eixos requer um estreito trabalho colaborativo que pode compreender a planificação conjunta de atividades, a definição de estratégias e materiais adequados, entre outros, que promovam a aprendizagem e a participação no contexto da turma de pertença dos alunos. (Pereira, 2018, p. 51)

De acordo com os dados apresentados, na legislação parece-nos poder reiterar que se reconhece a diversidade e especificidade de resposta educativa aos discentes que usufruem de MSASAI. O mesmo, podendo causar dificuldades aos professores TT/TD e de EE, mais propriamente, na operacionalização de estratégias de ensino e aprendizagem. Porém, encontramos legislado que cada instituição escolar detém o desafio de as minimizar e ultrapassar. Por conseguinte, em autogestão e FC, têm autonomia para adequar meios, recursos e implementar estratégias de superação, de modo a promover a participação de todos os discentes num processo educativo inclusivo que contemple as necessidades individuais. Para o efeito, atente-se aos dados documentais onde podemos conferir que a contribuição da supervisão colaborativa entre os professores de TD/TD e EE, alavanca o referido procedimento. Sendo que o mesmo carece de avaliação sistemática de estratégias e práticas inclusivas por parte da EMAEI, fomentando a regulação pedagógica do processo de ensino e aprendizagem, na consecução de uma resposta educativa eficaz e inclusiva.

A mencionada resposta educativa inclusiva dos professores de TT/TD em parceria com os de EE, também podemos conferir nas grelhas de observação de aulas. Tendo todos os pares intervenientes, certificado no 2.º nível um trabalho colaborativo, através da implementação da MSASAI. Desta forma, com recurso a uma prática pedagógica diferenciada, constatamos que promovem a participação dos discentes nas atividades do grupo/turma; implementam estratégias de regulação emocional ou comportamental; dinamizam atividades que

fomentam a comunicação verbal e não verbal; apresentam versatilidade na resposta interventiva, atendendo às dificuldades manifestadas pelos alunos; implementam instrumentos e outras modalidades de avaliação diferenciada.

Deste resultado temos conhecimento, sustentado em observações de terreno (docente EE-Z2), que a regulação emocional e comportamental efetivada pelos docentes comportou as cinco famílias sequenciais de estratégias que contemplam a seleção, modificação de situação, alteração atencional, mudança cognitiva e modulação de resposta (Gross, 2015).

Relacionado com a necessidade de regulação emocional e comportamental dos discentes, a investigação de Taxer e Gross (2018) comprovou tratar-se de uma capacidade docente que pode melhorar a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Fomentado em práticas pedagógicas inclusivas, conferiu que favorece a participação dos discentes e um clima adequado ao desenvolvimento de aprendizagens essenciais em contexto de sala de aula.

Veja-se que Leitão (2016), numa investigação no âmbito do trabalho colaborativo entre os docentes do ensino regular e de EE, confirmou que o mesmo em consonância com a diferenciação pedagógica e adequações curriculares, certificaram serem respostas educativas inclusivas eficazes na intervenção com alunos que usufruem de medidas educativas.

3.1.3 - 3.º nível: reflexão

Da análise aos dados recolhidos nas grelhas de observação de aula e fundamentado em observações de terreno (docente EE-Z2), apuramos que todos os docentes redigiram uma breve descrição reflexiva da aula de partilha. Tendo indicado as MSASAI e características dos alunos, recursos utilizados, cadência do trabalho e outras reflexões que consideraram relevantes. A título de exemplo, realçamos pertinentes menções relatadas pelos docentes.

O aluno beneficia de medidas seletivas e adicionais. Foram realizadas na aula atividades ajustadas ao perfil e capacidades do aluno. Os recursos utilizados foram elaborados em colaboração com o professor de Educação Especial que presta apoio direto ao aluno em contexto de sala de aula. (3.º ciclo, docente observado TD-Y1, anexo VIII)

O aluno beneficia de medidas seletivas e adicionais. De forma a estimular a participação e envolvimento do aluno a docente utilizou o reforço positivo, uma linguagem acessível e com várias tonalidades para manter a atenção e o foco nas tarefas a realizar. A aula foi gerida com base em regras que acautelaram a disciplina, tendo a docente a preocupação de ajudar o aluno a autorregular o seu comportamento. Desta forma, as metodologias/estratégias e práticas pedagógicas utilizadas revelaram-se eficientes no processo de ensino e aprendizagem, dinamizando a diferenciação pedagógica. (3.º ciclo, docente observado EE-Y2, anexo VIII)

A docente orientou, organizou e exemplificou todas as atividades/tarefas que foram adaptadas ao perfil de aprendizagem dos alunos com PEA que usufruem de medidas seletivas e adicionais, tendo respeitado os seus ritmos de trabalho e motivado os mesmos por meio de reforço positivo e utilização de RED. Todas as estratégias utilizadas pela docente revelaram-se eficazes no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando o interesse e motivação pelas tarefas propostas. (3.º ciclo, docente observado TD-Z1, anexo VIII)

A atividade desenvolvida realizou-se em contexto da turma, partindo do conhecimento dos alunos com PEA e respeitando a planificação individual, materializada em adaptações curriculares significativas. A aula foi estruturada em três áreas em que os alunos desenvolveram as seguintes competências: Comunicação, Cognição e Autonomia. Durante a aula os alunos tiveram oportunidade de demonstrar conhecimentos prévios fundamentais, consolidados em aprendizagens significativas. A docente promoveu a autorregulação dos discentes e recorreu a materiais diversificados, como fichas de trabalho, símbolos pictográficos de comunicação, computador, RED e um vídeo sobre a temática lecionada. Todos os recursos e estratégias foram delineados com a professora titular de disciplina, preparados e organizados previamente para o desenvolvimento da atividade. (3.º ciclo, docente observado EE-Z2, anexo VIII)

A contribuição da supervisão colaborativa no desenvolvimento da prática pedagógica dos docentes de TT/TD em parceria com o professor de EE encontra-se a aferir no 3.º nível. Deste modo, da análise aos dados documentais constatamos que a implementação das medidas educativas demanda a requisição de recursos e serviços, efetuada em colaboração e responsabilização conjunta por todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, incluindo o docente de EE. Averiguamos que os recursos organizacionais de apoio à inclusão são a EMAEI e o CAA. Ainda, verificamos que todos os intervenientes contribuem na definição das medidas educativas a implementar. No que diz respeito às práticas pedagógicas colaborativas, são operacionalizadas sincronicamente nos respetivos níveis de intensidade, universais, seletivas e adicionais, de acordo com o estabelecido no DL que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, conforme a grelha de análise documental.

[as] medidas [educativas] são desenvolvidas tendo em conta os recursos e os serviços de apoio ao funcionamento da escola, os quais devem ser convocados pelos profissionais da escola, numa lógica de trabalho colaborativo e de corresponsabilização com os docentes de educação especial, em função das especificidades dos alunos. (n.º 2, art. 6.º, DL n.º 54/2018)

São recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão: *a)* A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva; *b)* O centro de apoio à aprendizagem; (n.º 2, art. 11.º, DL n.º 54/2018)

A definição das medidas [educativas] (...) é realizada pelos docentes (...), podendo ser adotadas em simultâneo, medidas de diferentes níveis. (n.º 4, art. 7.º, DL n.º 54/2018)

Complementando o referido, também as práticas de trabalho colaborativo entre professores TT/TD e de EE, mais favoráveis à implementação das MSAI em estreita articulação com a FC, configura-se a verificar no 3.º nível. Assim, da análise aos dados documentais baseados nos princípios de educação inclusiva, confirmamos a colaboração entre os referidos docentes na diferenciação pedagógica de estratégias, em FC e implementação de MSASAI de diferentes níveis. O referido, confere-se no desenvolvimento de aprendizagens essenciais e substitutivas e na mobilização de recursos específicos de acesso ao currículo. Desta forma, confirmamos a conceção de uma resposta educativa diversificada a discentes que manifestam maiores dificuldades de participação no currículo, conferindo a sua realização pessoal e progressão ao longo da escolaridade obrigatória, tal como previsto no DL que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Mesmo nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo, cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades. (preâmbulo do DL n.º 54/2018)

O presente decreto-lei 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. (n.º 2, art. 1.º, DL n.º 54/2018)

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória. (n.º 1, art. 6.º, DL n.º 54/2018)

A implementação das medidas ocorre em todas as modalidades e percursos de educação e de formação, de modo a garantir que todos os alunos têm igualdade de oportunidades no acesso e na frequência das diferentes ofertas educativas e formativas. (n.º 3, art. 6.º, DL n.º 54/2018)

As medidas de diferente nível são mobilizadas, ao longo do percurso escolar do aluno, em função das suas necessidades educativas. (n.º 2, art. 7.º, DL n.º 54/2018)

Certificamos o mesmo, conferindo no 3.º nível as perceções dos docentes TT/TD e de EE, relativamente à supervisão pedagógica colaborativa na intervenção com discentes que beneficiam de MSASAI. Assim, da análise de conteúdo efetuada aos documentos e às notas de terreno apuramos que os professores revelam noções intrínsecas da fundamental

colaboração entre pares no desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem formativo e reflexivo. De facto, confirmamos que assumem a função de agentes de mudança, transformadores da pedagogia e do desenvolvimento profissional na evidenciada diferenciação curricular. Uma vez que, se envolvem ativamente na construção e monitorização de percursos diferenciados com impacto nas aprendizagens dos discentes, de acordo com as notas de terreno das narrativas dos professores elencadas na grelha de análise documental.

A cooperação e trabalho colaborativo entre os colegas e terapeutas pertencentes a cada equipa educativa demonstra-se fundamental para a redefinição atempada do percurso educativo dos alunos que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Na ausência desta interação, inevitavelmente, demonstraríamos incompetência profissional e não seríamos capazes de oferecer resposta educativa adequada. (notas de terreno, docente EE, 2022)

Cada vez mais impera o facto de não podermos trabalhar sozinhos sem partilhar experiências e saberes. Daí ser muito importante o trabalho colaborativo entre colegas e em equipa educativa e multidisciplinar na intervenção com alunos que usufruem de medidas educativas, em prol do desenvolvimento dos mesmos. (notas de terreno, docente TT, 2022)

Sinceramente, considero muito produtivo o trabalho colaborativo que pratico com os professores titulares de disciplina e restantes membros das várias equipas educativas, contribuindo na construção de percursos educativos específicos em termos curriculares, recursos específicos e meios, efetivando-se a Inclusão na intervenção com alunos que usufruem de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. (notas de terreno, docente EE, 2022)

Bem como, averiguamos que os docentes percecionam que ao empreenderem boas práticas nas sessões de formação promovidas pela EMAEI, através da partilha de ideias, conhecimentos e experiências quotidianas de percursos académicos diferenciados, o mesmo, se repercute como uma demais valia na melhoria de práticas pedagógicas inclusivas, consoante notas de terreno dos relatos dos discentes.

Na minha opinião, estas formações promovidas pela Coordenadora da EMAEI elucidam bastante e partilha-se conhecimento profícuo no que concerne à implementação das medidas educativas. (notas de terreno, docente TD, 2022)

Como coordenador de uma equipa educativa, tendo uma responsabilidade acrescida no processo educativo dos alunos que têm medidas educativas. Assim, considero extremamente produtivas estas formações dadas pela nossa Coordenadora EMAEI, sendo, mais úteis que formações acreditadas sobre Inclusão, tendo em conta que podemos discutir situações contextualizadas do nosso Agrupamento, traduzindo-se em ações de operacionalização conjunta na implementação das medidas em flexibilidade curricular. (notas de terreno, docente TT, 2022)

Portanto, da análise aos dados documentais, na consubstancialização de uma escola inclusiva, indagamos que o trabalho colaborativo entre os docentes de TT/TD e EE promove o incremento da participação dos discentes. Consequentemente, potenciando o desenvolvimento das aprendizagens essenciais, por meio da implementação de práticas pedagógicas diferenciadas de acesso ao currículo na operacionalização das MSASAI. O referido, conforme previsto no DL que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, Despacho que homologa o PASEO e Manual de Apoio à Prática da DGE.

O presente decreto-lei 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. (n.º 1, art. 1.º, DL n.º 54/2018)

... urge garantir, a todos os jovens que concluem a escolaridade obrigatória, independentemente do percurso formativo adotado, o conjunto de competências, entendidas como uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, que os torna aptos a investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a agir de forma livre, porque informada e consciente, perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual. (preâmbulo do Despacho n.º 6478/2017)

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. (Pereira, 2018, p. 4)

No que à colaboração entre pares diz respeito, constatamos que para o efeito foi contemplado semanalmente nos horários dos professores de EE, um tempo letivo equivalente a 50 minutos, tendo-se designado de reuniões de “colaboração curricular”. As mencionadas reuniões efetuadas com alternados intervenientes da equipa educativa/multidisciplinar, mediadas e geridas autonomamente pelo docente de EE conforme as necessidades, foram destinadas à gestão de currículos diferenciados dos alunos que usufruem de MSASAI, reflexão e trabalho colaborativo, conforme a nota de terreno de perceção de professor de EE.

Acho muito importante que este ano letivo se tenha definido um tempo nos nossos horários para as reuniões de colaboração curricular, que podemos agilizar com os outros intervenientes das equipas educativas e multidisciplinar. Embora os mesmos não a tenham estipulada no horário, já conseguimos minimizar as situações de discussão de assuntos importantes nos corredores da escola ou deixá-los pendentes, como a gestão curricular dos alunos que usufruem de medidas educativas e a elaboração conjunta de RTP, PEI, adaptações de materiais e recursos diversos. (notas de terreno, docente EE, 2022)

Validamos ainda as perceções dos docentes TT/TD e de EE na intervenção com alunos que beneficiam de MSASAI, através de congruentes práticas de supervisão colaborativa. Mais concretamente, confirmamos que os docentes promovem o desenvolvimento profissional, cooperam, refletem, partilham ideias e conhecimento em trabalho colaborativo, conforme registo dos assuntos tratados nas reuniões de “colaboração curricular” semanais e relatório de avaliação das formações prestadas pela EMAEI. Deste modo, conjuntamente, apuramos que: concebem materiais; meios e recursos específicos ajustados aos perfis de aprendizagens dos alunos e às suas especificidades; refletem sobre a eficácia de estratégias, medidas educativas e monitorizam a evolução das aprendizagens; diversificam e adequam instrumentos de avaliação dos progressos dos discentes com promoção de *feedback* mútuo professor/aluno proficiente na melhoria de resultados; desenvolvem e acompanham percursos educativos diferenciados. Além disso, baseados na FC em articulação com a operacionalização das MSASAI, por meio de ACNS e ACS, promovem o desenvolvimento de aprendizagens essenciais e substitutivas, respetivamente.

Gamificação, partilha de RED; Colaboração na elaboração dos conhecimentos, capacidades e atitudes a integrar nas aprendizagens substitutivas de que o aluno usufrui; Cooperação na elaboração do currículo do aluno que integra aprendizagens substitutivas; Colaboração na elaboração conjunta da avaliação formativa, de modo a regularizar o processo de ensino e aprendizagem através de reflexão mútua professor/aluno; Composição conjunta de feedback, de forma a promover a autorreflexão e reorientação do discente; Reflexão sobre a implementação de estratégias e recursos a mobilizar, de acordo com as necessidades educativas do aluno; Colaboração na elaboração conjunta de fichas de trabalho adaptadas ao perfil de aprendizagem do aluno, de acordo com o definido no RTP; Recolha de dados e reflexão sobre a progressão do aluno; Colaboração na elaboração conjunta da avaliação intercalar dos discentes; Colaboração na elaboração conjunta da avaliação final do semestre do aluno; Preenchimento conjunto do inquérito de monitorização das aprendizagens elaborado pela equipa EMAEI; Colaboração na elaboração da avaliação sumativa referente ao 2.º semestre, de forma a aferir a aquisição de competências e aprendizagens essenciais; Reflexão conjunta sobre a eficácia das estratégias e medidas educativas implementadas; Brainstorming sobre comportamento, atitudes e evolução do desempenho dos alunos; Reflexão sobre estratégias a implementar para maximizar a regulação comportamental e emocional do discente, de modo a auxiliá-lo na sua autorregulação e estabilidade altitudinal em contexto de sala de aula e outros envolventes; Colaboração na elaboração conjunta de RTP/revisão de RTP/PEI; Colaboração na elaboração conjunta de adaptações curriculares significativas e aprendizagens substitutivas do aluno que beneficia de PEI. (Reuniões de colaboração curricular, 2022).

Assim como, confirmamos que investem na promoção do desenvolvimento profissional, frequentando formações no âmbito da educação inclusiva.

Verificou-se uma elevada adesão, na ordem de 91%, dos docentes do Agrupamento às formações realizadas regularmente a todos os níveis de ensino no âmbito da Educação Inclusiva, dinamizadas e realizadas pela Coordenadora de EMAEI que acumula funções de Coordenadora do Departamento de Educação Especial. (Relatório de avaliação das formações EMAEI, Equipa multidisciplinar, 2022).

A partir dos dados apresentados, relativos à reflexão, parece-nos poder alegar que na legislação se evidencia a colaboração entre os docentes de TT/TD e EE, através de um processo de implementação das MSASAI em FC, com o propósito de conferir resposta educativa ajustada às especificidades dos alunos. Com efeito, confirma-se legislado que entre pares docentes, configura-se um processo educativo inclusivo, potenciando a participação dos discentes. O mesmo, sob a forma de diferenciação pedagógica e estratégica, mobilização de recursos, meios e adequação curricular, fomentando o acesso ao currículo, desenvolvimento de aprendizagens essenciais, ou substitutivas, na consecução do sucesso educativo.

O constatado na legislação, certificamos reiterado nas notas de terreno, assumindo-se os docentes construtores de percursos educativos diferenciados. Assim, averiguamos que refletem sobre o processo de ensino e aprendizagem, reconhecem-se como agentes de mudança e percebem serem empreendedores de boas práticas. Bem como, proativos na promoção do desenvolvimento profissional, colaboradores e promotores da partilha de ideias, repercutindo-se na qualidade de um processo de ensino inclusivo. Ainda, conferimos que fomentam a interação da equipa educativa/multidisciplinar, num planeamento estratégico de ações conjuntas e em consonância com o definido no RTP dos discentes que beneficiam de MSASAI, de modo a alcançarem objetivos previamente estipulados.

Nos dados recolhidos das grelhas de observação de aulas entre os docentes de TT/TD e de EE parece-nos poder atestar o processo reflexivo da supervisão colaborativa entre pares, no que às práticas pedagógicas diferenciadas dizem respeito. Tendo todos os pares discentes, refletivo sobre uma dinâmica da aula supervisionada, ponderando sobre os materiais, recursos específicos, meios, metodologias, estratégias e práticas pedagógicas diferenciadas na intervenção com alunos que usufruem de MSASAI.

Possuímos conhecimento fundamentado em observações de terreno (docente EE-Z2), que os docentes apresentam uma visão transformadora da educação inclusiva e do desenvolvimento profissional, efetivando uma supervisão colaborativa horizontal e multidisciplinar no 3.º nível da I-A, com reflexos na melhoria das aprendizagens dos alunos. Desta forma, validamos os supervisores e supervisionados como edificadores de conhecimento partilhado, promotores do sucesso educativo dos alunos e do desenvolvimento profissional (Glanz, 2005).

Numa investigação reflexiva, Correia e Fernandes (2016) estudaram as perceções dos docentes de EE e do ensino regular sobre as competências e limitações da Educação Inclusiva. Assim, demonstraram que existem convergências e divergências entre os mencionados intervenientes num processo educativo inclusivo. Deste modo, verificaram que as convergências apuradas se situam ao nível da conceção de uma educação mais inclusiva. Enquanto, que as divergências, averiguaram nas capacidades que os docentes reconhecem que a EE poderá ter na inclusão de alunos com necessidades educativas.

Atente-se ao estudo de Lourenço (2018) que comprovou que o trabalho colaborativo entre pares, potencia o desenvolvimento de um processo de supervisão pedagógica, com impactos no desenvolvimento profissional dos docentes e consequente melhoria das aprendizagens dos alunos.

Veja-se a investigação de Oliveira (2019) que analisou as perceções e reflexões dos docentes sobre práticas de diferenciação pedagógica no âmbito da Educação Inclusiva. Tendo o autor aferido que a multiplicidade e particularidade das necessidades dos discentes que usufruem de MSASAI, fortalecem práticas de trabalho docente colaborativo e diferenciado de acesso ao currículo, embora adaptado. Assim, comprovou que os mesmos refletem e percecionam implementar práticas pedagógicas ajustadas às necessidades individuais, de modo, a conferirem resposta educativa adequada, sendo que admitem ser um desafio em prol da inclusão.

Da análise aos dados recolhidos nas grelhas de observação de aula, constatamos que nenhum discente identificou dificuldades diagnosticadas no 1.º nível referente à planificação, preparação e organização do processo de ensino e aprendizagem. Bem como, não reconheceram adversidades no 2.º nível, respeitante à operacionalização da prática pedagógica de intervenção com alunos que beneficiam de MSASAI.

O mencionado não significa que não tenham ocorrido dificuldades, apesar de o mesmo ter

sido referido pelo par que integrou a investigadora (3.º ciclo, TT-Z1/EE-Z2). Assim, fundamentado em observações do terreno (docente EE-Z2), apuramos que os pares docentes de TT/TD e EE não investem na reflexão, mais especificamente no que às dificuldades diz respeito, imediatamente, após as aulas lecionadas em parceria aos alunos que usufruem de MSASAI. Verifica-se que protelam para ponderar conjuntamente nas reuniões de “colaboração curricular”, caso tenham decorrido dificuldades na prática letiva. Ou seja, temos conhecimento sustentado em observações do terreno que procedem desta forma, baseados na experiência que acumulam há consecutivos anos, acompanhando os mesmos alunos que beneficiam de MSASAI, pelo facto de apresentarem perfil para o efeito. Tendo o Agrupamento o cuidado de os manter em colaboração, em prol do bem-estar e equilíbrio emocional e comportamental dos referidos discentes. Deste modo, a reflexão relativa às dificuldades, contiguamente a cada aula lecionada em parceria aos alunos que beneficiam de MSASAI, não se traduz numa prática pedagógica incutida no dia a dia dos docentes do Agrupamento. Todavia, por se revelar uma fase crucial do processo de ensino e aprendizagem, regulando o mesmo, averiguamos que a reflexão sobre as dificuldades detetadas a cada aula lecionada conjuntamente aos alunos que usufruem de MSASAI, deveria ser efetivada de imediato ao seu termino. Não deixando em esquecimento, ou para mais tarde, dificuldades a superar no âmago da prática letiva, permitindo dirigir o foco das referidas reuniões para outros assuntos a desenvolver, como a delineação de percursos curriculares diferenciados.

Perante o constatado e sendo as práticas de trabalho colaborativo, entre os docentes TT/TD e de EE, mais favoráveis à implementação das MSASAI em estreita articulação com a FC a investigar no 3.º nível, da análise de conteúdo efetuada aos documentos e às notas de terreno validamos os relatos dos docentes. Tendo os mesmos, certificado o trabalho colaborativo entre ambos como facilitador da prática pedagógica de intervenção com alunos que beneficiam de MSASAI. Porém, confirmamos dificuldades associadas à falta de recursos humanos e organizacionais, tais como: a distribuição dos professores de EE pelas escolas do Agrupamento por escassez dos mesmos e reduzido número de horas de trabalho que disponibilizam para cada discente; falta de tempo atribuído à essencial colaboração conjunta, apesar de se ter disponibilizado um tempo semanal para os professores de EE, o mesmo não foi concedido aos professores TT/TD; organização do CAA, relativamente à falta de docentes de outras áreas de ensino, tendo sido dinamizado somente com os escassos

professores de EE que, como consequência, causou deficitária resposta educativa nas áreas de aprendizagem substitutivas para os alunos que usufruem de medidas adicionais, especificamente, de ACS. Assim, de acordo com a grelha de análise documental.

Fatores a melhorar na implementação das MSASAI: Distribuição dos docentes do grupo de Educação Especial pelas escolas do Agrupamento; Organização e compatibilidade dos horários destes docentes com os dos professores titulares de turma e outros intervenientes de equipa; Organização da matriz curricular dos alunos que beneficiam de Medidas Adicionais, com a medida educativa de Adaptações Curriculares Significativas, usufruindo de um Programa Educativo Individual PEI; Deficitária resposta pedagógica nas Áreas de Aprendizagem Substitutivas devido à falta de docentes de Educação Especial; Organização do Centro de Apoio à Aprendizagem, pelo facto de só serem integrados por professores de EE, não tendo docentes de outras disciplinas. (Balanço/reflexão da equipa multidisciplinar, 2022)

O trabalho colaborativo entre a professora titular e a professora da educação especial é fundamental, o que dificulta esta colaboração é o número de horas da educação especial atribuído a cada aluno, contendo a aplicação de estratégias específicas delineadas pelas docentes para dar resposta às especificidades de cada um dos discentes. (notas de terreno, docente TT-W1, 2022)

As maiores dificuldades prendem-se com o escasso tempo disponível para trabalhar colaborativamente com as colegas titulares de disciplina, mesmo tendo um tempo de 50 minutos, destinado à colaboração marcada no horário, as colegas titulares não a têm. Isso era importante para o trabalho mútuo em contexto de sala de aula, no sentido de auxiliar o aluno e adaptar materiais. (notas de terreno, docente de EE-X2, 2022)

Veja-se o estudo empírico reflexivo realizado por Correia e Fernandes (2019), relacionado com a evolução da Educação Inclusiva no nosso país. Tendo os autores confirmado que, apesar das dificuldades sentidas pelos professores de EE e restantes docentes, o sistema educativo português detém profissionais envolvidos em trabalho colaborativo. Determinado na concretização e consequente reflexão de práticas colaborativas diferenciadas, promotoras da regulação de um processo inclusivo e ajustado às especificidades dos alunos que beneficiam de MSASAI. Os autores atestaram ser possível perspetivar a Educação Inclusiva com otimismo, tendo em conta as constatadas capacidades e potencialidades que demonstraram possuírem os referidos docentes.

Da análise aos dados recolhidos nas grelhas de observação de aula, averiguamos que todos os pares docentes intervenientes salientaram aspetos positivos relativos à aula supervisionada, exceto um par interveniente no 3.º ciclo (TT-Y1/EE-Y2) que não teceu comentários. Todavia, os restantes pares evidenciaram o seguinte: “aula diversificada e

motivante para os alunos”; “os alunos reproduziram a história com muito entusiasmo para a docente de educação especial”; “aula com dinamismo e com elevada participação dos alunos”; “adequação de materiais didático/pedagógicos ao perfil de aprendizagem dos alunos”; “a planificação das atividades desenvolvidas e a adequação das mesmas, revelaram-se eficazes”; “boa comunicação com os alunos”; “promoção de um ambiente de trabalho harmonioso propício ao desenvolvimento de competências e aprendizagens”; “empenho, interesse e motivação dos alunos perante as tarefas propostas”; “estratégias eficazes na regulação comportamental e emocional dos alunos”.

Por conseguinte, fundamentado em observações de terreno (docente EE-Z2) constatamos a proficuidade da partilha de aulas entre docentes de diferentes áreas curriculares no processo de desenvolvimento de aprendizagens essenciais ou substitutivas. Logo, confirmamos uma efetiva supervisão pedagógica horizontal e multidisciplinar entre os docentes TT/TD e EE nos três níveis investigados.

Apesar de o par de controlo do 3.º ciclo, não ter mencionado aspetos positivos da aula partilhada, apuramos que os mesmos existiram, avaliando todas as benéficas descrições do processo de colaboração, explanados na grelha de recolha de dados de observação de aula (anexo VIII). Ainda, sustentado em observações do terreno (docente EE-Z2), averiguamos que o mencionado par de controlo (3.º ciclo, TT-Y1/EE-Y2) empreende efetivas práticas de supervisão colaborativa, evidenciadas nos recursos que mobilizam e estratégias que implementa na intervenção com discentes que usufruem de MSASAI. De tal forma que, promove o aumento da participação dos discentes e o desenvolvimento de aprendizagens essenciais ou substitutivas, fomentando o sucesso educativo, através de variadas estratégias, das quais: apresentam tarefas diversificadas e adequadas ao perfil de aprendizagem dos discentes; estruturam e segmentam as tarefas propostas; proporcionam experiências comunicativas, de modo, a promover condutas sociais e de interação; contextualizam todas as ações; efetivam o reforço positivo; diminuem progressivamente o auxílio prestado, fomentando a autonomia; recorrem a pistas visuais, de forma a aumentar e estruturar a oralidade e o raciocínio lógico dedutivo; utilizam exemplos com imagens da vida real; exploram imagens; utilizam materiais concretos; empregam suporte audiovisual da informação; usam diversos materiais de aprendizagem; utilizam tecnologias de comunicação e informação; recorrem aos RED; organizam um portefólio composto pelas diferentes temáticas abordadas; verificam regularmente a compreensão de conhecimentos e instruções;

concedem tempo aos alunos para pensar; apresentam faseadamente novos conceitos; fomentam alternativas para o formato de pergunta/resposta.

Mais concretamente, a confirmar no 3.º nível as evidências de que o trabalho colaborativo entre docentes TT/TD e de EE promove o desenvolvimento das aprendizagens essenciais, como finalidade do sucesso educativo dos alunos que usufruem de MSASAI. No que concerne à sua progressão, da análise aos dados documentais constatamos que, de modo a responder às singularidades de cada um, em particular e de todos, em geral, promove-se o desenvolvimento de aprendizagens essenciais delineadas no PASEO. Ainda que, através de percursos educativos diferenciados, com o objetivo de fomentar o sucesso educativo, de acordo com o definido no DL que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Afasta-se a conceção de que é necessário categorizar para intervir. Procura-se garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo. O presente decreto-lei consagra, assim, uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno garantindo uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória. (preâmbulo do DL n.º 54/2018)

No DL n.º 54/2018, conferimos que a progressão dos alunos que beneficiam de medidas universais e seletivas segue os trâmites da lei, enquanto os que usufruem de adicionais progredem conforme o determinado no RTP.

A progressão dos alunos abrangidos por medidas universais e seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão realiza-se nos termos definidos na lei. (n.º 1, art. 29.º, DL n.º 54/2018)

A progressão dos alunos abrangidos por medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão realiza-se nos termos definidos no relatório técnico-pedagógico e no programa educativo individual. (n.º 2, art. 29.º, DL n.º 54/2018)

No DL que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens e na Constituição Da República Portuguesa, confirmamos que uma escola inclusiva legitima a igualdade de oportunidade, promovendo o sucesso educativo.

O programa do XXI Governo Constitucional assume como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades. (preâmbulo do DL n.º 55/2018)

Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. (n.º 1, art. 74.º, Constituição da República Portuguesa)

Ao longo da escolaridade obrigatória, apuramos que os discentes que usufruem de MSASAI validam aprendizagens essenciais ou substitutivas e desenvolvem conhecimentos e competências de promoção ao sucesso educativo. O referido, por meio da construção de percursos curriculares diferenciados, fruto do trabalho colaborativo entre os professores TT/TD e de EE, em consonância com a restante equipa educativa/multidisciplinar, de acordo com o previsto no DL n.º 55/2018 e no Manual de Apoio à Prática da DGE.

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, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia. (preâmbulo do DL n.º 55/2018)

... é importante dar voz a cada aluno e respeitar os seus interesses e aptidões, por forma a construir percursos curriculares que aumentem os seus níveis de participação e lhes permitam experienciar efetivamente o sucesso educativo e pessoal. (Pereira, 2018, p. 14)

Ainda, no Manual de Apoio à Prática da DGE constatamos que na conceção de currículos diferenciados para os discentes que beneficiam de MSASAI, todos os recursos específicos a mobilizar e articulação devem constar no RTP do aluno. Desta forma, ajustar e uniformizar o trabalho colaborativo e corresponsável entre os docentes de TT/TD e de EE, e a atuação concisa da equipa educativa/multidisciplinar.

No relatório técnico-pedagógico devem ser identificados os recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, bem como a articulação entre os mesmos, privilegiando-se uma atuação integrada e de natureza colaborativa e de responsabilidade partilhada. (Pereira, 2018, p. 49)

Nos relatórios de avaliação individual elaborados pela equipa educativa/multidisciplinar, validamos a apreciação de aquisição de aprendizagens essenciais com repercussão no sucesso educativo de discentes que beneficiam de MSASAI e integram percursos curriculares diferenciados.

Ao longo do 2.º semestre denotou-se que o aluno (...) consolidou aprendizagens significativas e adquiriu competências, que aliado à continuação do trabalho em contexto familiar, elaborado com o auxílio dos progenitores, potenciou o seu desenvolvimento integral. (Relatório de registo de avaliação individual 2.º semestre, Equipa educativa, 2022).

Igualmente, em ata de conselho de turma.

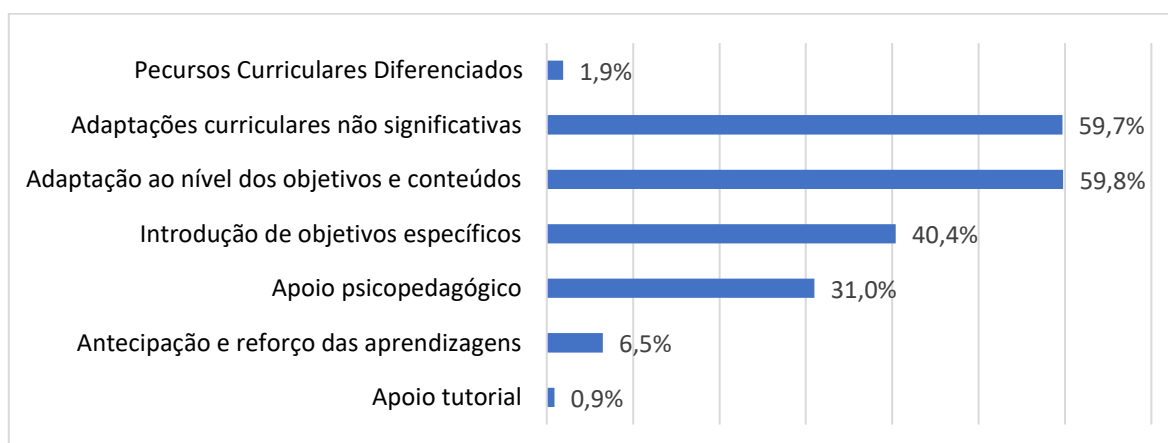
Na sequência do balanço das aprendizagens, o Conselho de Turma ponderou as estratégias utilizadas e as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão mobilizadas nos Relatórios Técnico Pedagógicos dos alunos com Necessidades Educativas (...), tendo concluído que se

encontram ajustadas às suas dificuldades, pelo que dever-se-á dar continuidade às mesmas. A docente de Educação Especial, (...), informou que foram elaborados os Relatórios de Avaliação Individual que visam aferir a evolução dos discentes supracitados, face aos programas de desenvolvimento de competências e planos de intervenção terapêutica, (...). Deste modo, as medidas preconizadas nos programas e planos terapêuticos encontram-se adequadas às especificidades, características e perfil de aprendizagem que cada aluno apresenta. (Ata de reunião de Conselho de Turma 2.º semestre, 2022).

Da análise às pautas com as classificações obtidas pelos alunos que usufruíram de MSASAI, conferimos que todos os discentes exibiram uma melhoria dos resultados do 1.º para o 2.º semestre. Por este motivo, constatamos que todos os discentes desenvolveram aprendizagens essenciais ao longo do ano letivo e como consequência alcançaram o sucesso educativo.

Relativamente aos dados aferidos no relatório de monitorização da avaliação referente ao 2.º semestre dos discentes que beneficiaram de MSASAI, no âmbito da EE elaborado pelo DEE, verificamos que para os alunos que usufruíram somente de RTP, correspondendo a 81,2% do total das MSAI, a medida seletiva mais incidente foram as ACNS, correspondente a 59,7%. Destas, 59,8% dizem respeito a adaptações ao nível dos objetivos e conteúdos através da alteração na sua priorização ou sequenciação e 40,4% à introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais. Relativamente, ao apoio psicopedagógico confirmamos uma percentagem de 31,0% e 6,5% para a antecipação e reforço das aprendizagens, tendo somente um aluno usufruído de apoio tutorial, conforme o gráfico 9.

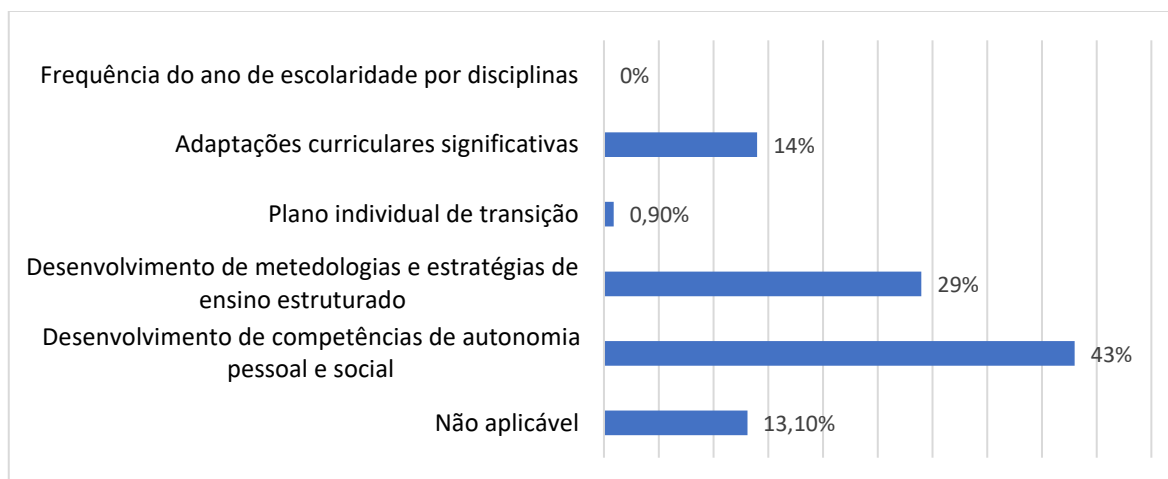
Gráfico 9 – Medidas seletivas somente para os alunos que usufruíram de RTP



Fonte: Elaborado pela autora com base no relatório de monitorização da avaliação das aprendizagens dos discentes que beneficiaram de MSASAI, referente ao 2.º semestre, elaborado pelo DEE, 2022

Em relação aos discentes que beneficiaram de PEI (também usufruem de RTP, equivalente a 17,6% de 81,2% com RTP do total das MSASAI), apuramos que 14% usufruíram de ACS com a necessidade de desenvolvimento de aprendizagens substitutivas. Tendo demonstrado que a medida adicional mais implementada foi o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social com 43%. Seguindo-se o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado com 29%, normalmente, implementada aos alunos com a problemática de PEA, como se pode observar no gráfico 10. Convém mencionar que 13,1%, refere-se aos alunos que usufruíram somente de RTP e também beneficiaram de medidas adicionais, nomeadamente, de desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e de metodologias e estratégias de ensino estruturado.

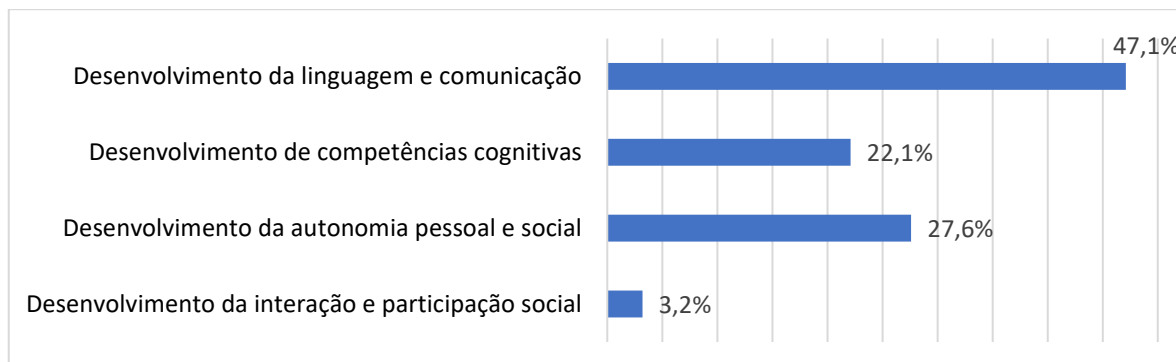
Gráfico 10 - Medidas adicionais somente para os alunos que usufruíram de PEI



Fonte: Elaborado pela autora com base no relatório de monitorização da avaliação das aprendizagens dos discentes que beneficiaram de MSASAI, referente ao 2.º semestre, elaborado pelo DEE, 2022

Assim, conforme identificado no RTP, averiguamos que a cada discente que usufruiu de MSASAI foi implementado um programa de competências e aprendizagens específicas a desenvolver no âmbito da EE, tendo por base o desenvolvimento das aprendizagens essenciais delineadas no PASEO. Desta forma, confirmamos que os referidos programas albergavam uma percentagem de 47,1% a linguagem e comunicação, 27,6% a autonomia pessoal e social, 22,1% a cognição e 3,2% a interação e participação social, conforme o gráfico 11.

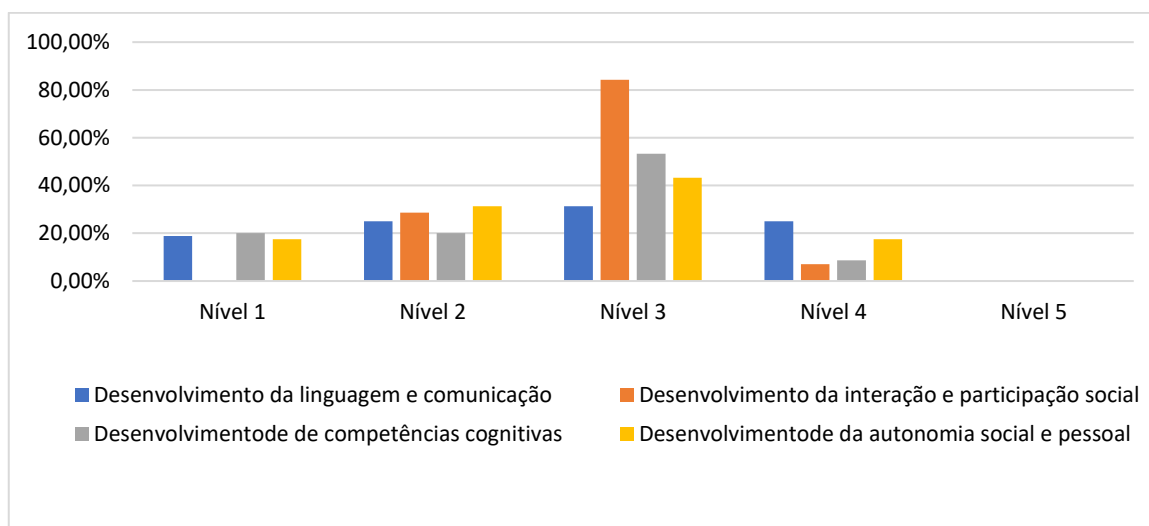
Gráfico 11 - Competências e aprendizagens específicas desenvolvidas no âmbito dos programas de EE



Fonte: Elaborado pela autora com base no relatório de monitorização da avaliação das aprendizagens dos discentes que beneficiaram de MSASAI, referente ao 2.º semestre, elaborado pelo DEE, 2022

Note-se que, no relatório de monitorização da avaliação referente ao 2.º semestre dos discentes que usufruíram de MSASAI, no âmbito da EE elaborado pelo DEE, constatamos que os resultados de desempenho obtidos em todas as áreas de desenvolvimento de competências e aprendizagens específicas foram positivos. Tendo os alunos auferido, em maior percentagem, a todas as áreas de desenvolvimento a classificação qualitativa de Bom, equivalente ao nível 3, de acordo com o gráfico 12.

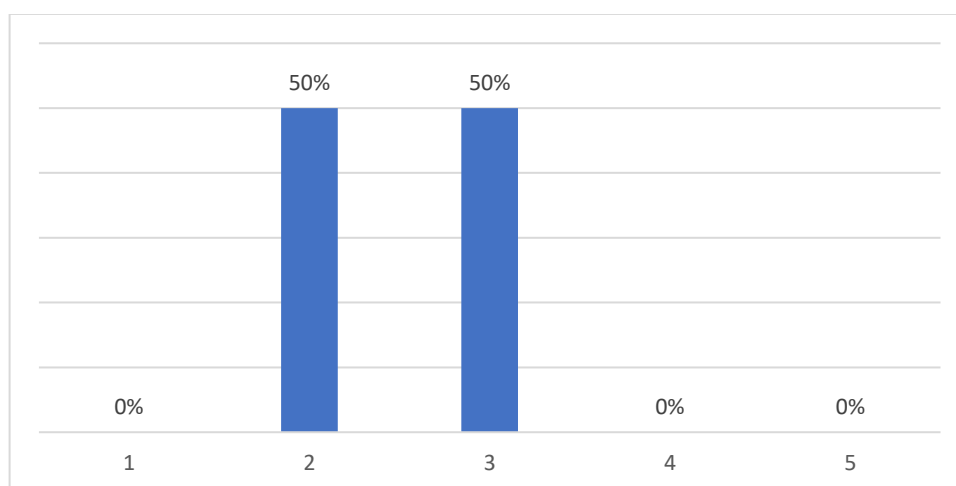
Gráfico 12 – Avaliação dos alunos referente ao 2.º semestre nas áreas de desenvolvimento de competências e aprendizagens específicas no âmbito da EE



Fonte: Elaborado pela autora com base no relatório de monitorização da avaliação das aprendizagens dos discentes que beneficiaram de MSASAI, referente ao 2.º semestre, elaborado pelo DEE, 2022

Para os referidos 14% de alunos com PEI que usufruíram da restritiva medida educativa adicional ACS, aferimos que se delinearão percursos curriculares diferenciados. Bem como, integraram planos de estudos em que algumas disciplinas do currículo comum, foram substituídas por aprendizagens substitutivas, tal como, Português/Comunicação, Matemática/Numeracia e DCAPS (Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social). Ainda, conferimos que os desempenhos dos discentes nas mencionadas áreas de aprendizagens substitutivas situam-se entre uma classificação qualitativa de Satisfatório e Bom, respetivamente nível 2 e 3, conforme o gráfico 13.

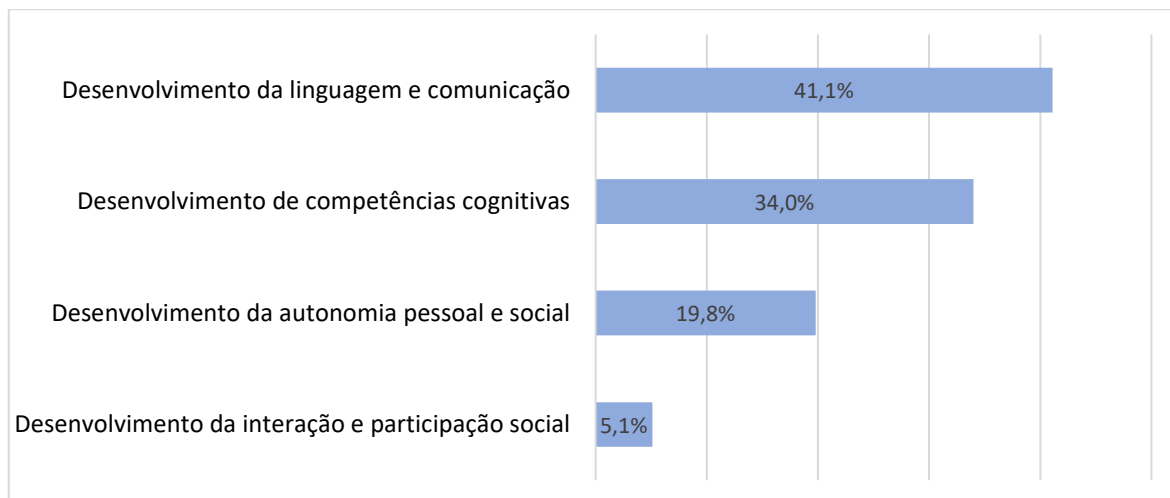
Gráfico 13 - Avaliação dos discentes que usufruíram de aprendizagens curriculares substitutivas referente ao 2.º semestre



Fonte: Elaborado pela autora com base no relatório de monitorização da avaliação das aprendizagens dos discentes que beneficiaram de MSASAI, referente ao 2.º semestre, elaborado pelo DEE, 2022

Assim, especificamente, para os mencionados alunos, apuramos que todos os programas de competências e aprendizagens específicas a desenvolver no âmbito da EE, abrangeram a comunicação e linguagem com uma incidência de 41,1%, 34,0% a cognição, 19,8 a autonomia pessoal e social, seguindo-se a interação e participação social com 5,1%, de acordo com o gráfico 14.

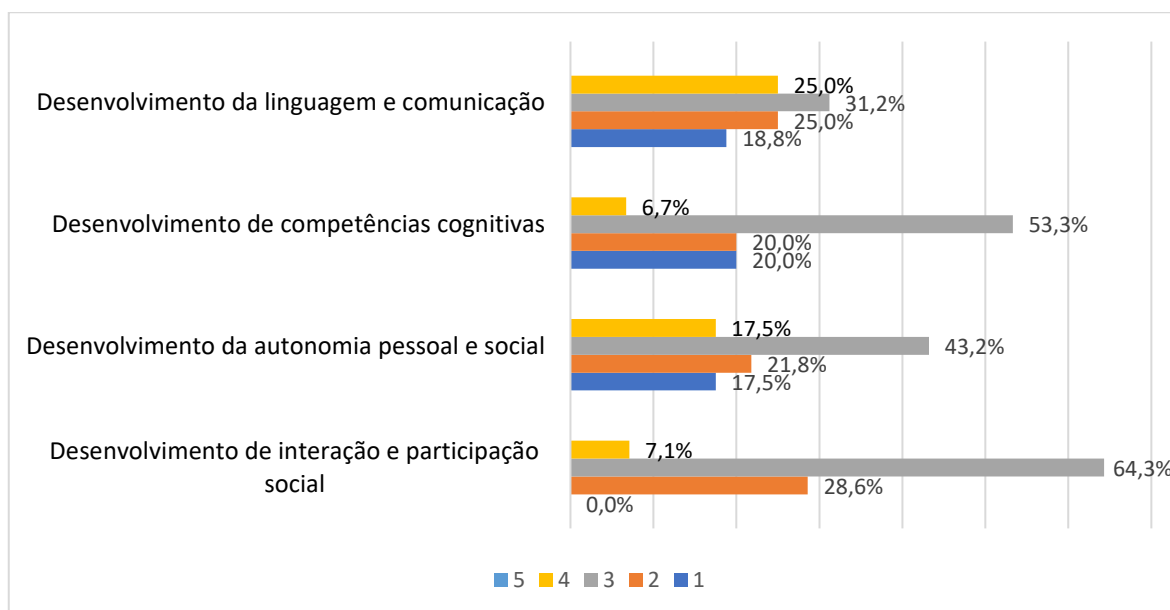
Gráfico 14 - Competências e aprendizagens específicas desenvolvidas no âmbito dos programas de EE para os alunos que usufruíram de ACS



Fonte: Elaborado pela autora com base no relatório de monitorização da avaliação das aprendizagens dos discentes que beneficiaram de MSASAI, referente ao 2.º semestre, elaborado pelo DEE, 2022

Com efeito, confirmamos que os resultados obtidos pelos discentes nas referidas áreas de desenvolvimento de competências e aprendizagens alcançaram, maioritariamente, a classificação qualitativa de Bom, equivalente ao nível 3, de acordo com o gráfico 15.

Gráfico 15 - Avaliação dos alunos que usufruíram de ACS referente ao 2.º semestre nas áreas de desenvolvimento de competências e aprendizagens específicas no âmbito da EE



Fonte: Elaborado pela autora com base no relatório de monitorização da avaliação das aprendizagens dos discentes que beneficiaram de MSASAI, referente ao 2.º semestre, elaborado pelo DEE, 2022

Parece-nos que de acordo com os dados apresentados podemos afirmar que, tal como indicado na legislação, conferido nas observações de terreno (docente EE-Z2) e registado no relatório de monitorização da avaliação das aprendizagens dos discentes que usufruíram de MSASAI, referente ao 2.º semestre, a percentagem de alunos que usufruem de ACNS (59,7%) e ACS (14%) confirmam o trabalho colaborativo entre os docentes de TT/TD e de EE. Caso contrário, não seria possível delinear e desenvolver percursos curriculares diferenciados, para os alunos detentores dessa necessidade. Sendo que as referidas adequações de acesso ao currículo impõem a implementação conjunta de práticas pedagógicas diferenciadas, validamos uma supervisão colaborativa entre os docentes de TT/TD e de EE. Assim, reiteramos uma fundada supervisão colaborativa horizontal e multidisciplinar no 3.º nível da I-A, com impacto na promoção da participação dos discentes, desenvolvimento de aprendizagens essenciais definidas no PASEO ou substitutivas e consecução do sucesso educativo. O referido, averiguamos da análise dos relatórios de avaliação individual elaborados pela equipa educativa/multidisciplinar, nas atas de Conselho de Turma, nas pautas com factual melhoria dos resultados do 1.º para o 2.º semestre e nos relatórios de monitorização das avaliações das aprendizagens, referente ao 2.º semestre, elaborado pelo DEE.

Atente-se à recente pesquisa de Duque e Vázquez (2020) que validou um estudo reflexivo no âmbito de um processo educativo inclusivo com resposta educativa ajustada aos alunos com necessidades educativas. Os autores constataram a necessidade de uma contextualização curricular e diferenciação de estratégias, metodologias e práticas educativas com recurso às adequações curriculares. Tendo confirmado que estas possibilitam o acesso ao currículo comum em abordagem multinível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclusões

A vigente investigação desenvolveu-se alicerçada na vulnerabilidade do trabalho colaborativo entre os docentes TT/TD e de EE na intervenção com alunos que usufruem de MSASAI. Uma vez que, da análise à literatura disponível e, particularmente, no Agrupamento onde decorreu o estudo, deparámo-nos com a constatada fragilidade no âmbito da Educação Inclusiva. Nesse sentido, entendemos formular a seguinte questão investigativa: Em que medida a supervisão colaborativa entre os professores titulares de turma/disciplina e docentes de EE, potencia o sucesso educativo através do desenvolvimento das aprendizagens essenciais dos alunos que usufruem de medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão? Ainda, definir os objetivos explanados, refutando a questão investigativa. Deste modo, desenvolvemos um estudo de I-A em três níveis, de caráter qualitativo, recorrendo à análise documental, observação direta e observação de aulas entre pares docentes, supervisores/supervisionados.

Dos dados apurados e discutidos, no 1.º objetivo pretendíamos compreender a contribuição da supervisão colaborativa no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores titulares de turma/disciplina em parceria com os docentes de EE. Por conseguinte, constatamos no 1.º, 2.º, e 3.º níveis da investigação, existir uma inequívoca supervisão colaborativa no desenvolvimento da prática pedagógica dos docentes TT/TD e de EE, assumindo-se ambos inegáveis recursos humanos fundamentais no desenvolvimento integral dos discentes que beneficiam de MSASAI. Verificamos ainda que, obrigatoriamente, em FC existe trabalho colaborativo entre os referidos discentes que permite selecionar, adaptar, ajustar e avaliar materiais, recursos e meios adequados às necessidades e especificidades de cada discente. O mesmo, averiguado na resposta educativa efetiva conferida aos alunos, através do desenvolvimento de aprendizagens essenciais ou substitutivas e melhoria dos resultados obtidos, confirmado pelo conseqüente sucesso educativo.

Em relação ao 2.º objetivo, intencionávamos identificar as principais dificuldades dos professores titulares de turma/disciplina e de EE na prática pedagógica de intervenção com alunos que beneficiam de MSASAI. Assim, no 2.º e 3.º níveis da investigação, certificamos que a prática educativa para a inclusão engloba um contínuo de medidas universais, seletivas e adicionais, que contemplam a diversidade e especificidade de cada aluno. Não obstante, conferimos que as principais dificuldades dos docentes TT/TD e de EE na prática pedagógica de intervenção com alunos que usufruem de MSASAI, relacionam-se com a insuficiência de

recursos humanos especializados que se repercute em lacunas organizacionais no CAA. Nomeadamente, escassez de docentes de EE e de professores de variadas disciplinas afetos ao CAA. Ainda, atestamos dificuldades advindas da falta de tempo efetivo, estipulado em simultâneo entre pares nos respetivos horários de trabalho em componente não letiva, destinado à fundamental colaboração conjunta, para a devida operacionalização de medidas mais restritivas. No entanto, os docentes em esforço mútuo colaboram inquestionavelmente, em prol do desenvolvimento dos alunos, tendo elegido o trabalho colaborativo como um facilitador na implementação das MSASAI.

No que concerne ao 3.º objetivo, visávamos identificar práticas de trabalho colaborativo, entre professores TT/TD e de EE, mais favoráveis à implementação das MSAI em estreita articulação com a FC. Deste modo, no 1.º, 2.º, e 3.º níveis da investigação, conferimos que a implementação das MSASAI em estreita articulação com a FC é monitorizada pela EMAEI. Porém, operacionalizadas em multidisciplinidade pelos professores TT/TD em parceria com os docentes de EE e restante equipa educativa/multidisciplinar.

Neste processo, constatamos que o trabalho colaborativo entre os referidos docentes se evidencia de diversas formas como, por exemplo: adequação de percursos curriculares; diversificação de estratégias inclusivas; práticas pedagógicas diferenciadas; dinamização do CAA; desenvolvimento de aprendizagens essenciais ou substitutivas; mobilização de recursos específicos promotores do desenvolvimento de aprendizagens. Com efeito, confirmamos que as opções metodológicas que se manifestam mais favoráveis às práticas de trabalho colaborativo entre os docentes TT/TD e de EE são a abordagem multinível e o DUA, pelo facto de serem estruturadas em FC articulada com os distintos níveis das MSAI, revelando-se metodologias flexíveis que garantem o acesso ao currículo.

No 4.º objetivo visávamos conhecer as perceções dos docentes TT/TD e de EE, relativamente à supervisão colaborativa na intervenção com alunos que usufruem de MSASAI. Tendo concluído, no 3.º nível da investigação, que os referidos docentes manifestam deter uma pertinente conceção da supervisão pedagógica colaborativa na intervenção com alunos que usufruem de MSASAI.

Mais concretamente, aferimos que percecionam que colaboram entre pares na construção e acompanhamento sistemático de percursos curriculares diferenciados com repercussão no desenvolvimento integral dos discentes. Apesar das dificuldades sentidas ao nível de tempo comum disponível, averiguamos que em benefício dos discentes agilizam com os

professores de EE. Estes gerem as reuniões de “colaboração articular” criadas para a promoção da supervisão colaborativa, detendo a noção que cooperam em consonância, operacionalizando práticas pedagógicas diferenciadoras e inclusivas. Deste modo, em trabalho colaborativo aferimos que entendem que partilham ideias, conhecimento, interagem e refletem conjuntamente, conferindo uma resposta educativa ajustada às necessidades e especificidades de cada aluno. Dado que, certificamos que fomentam o desenvolvimento pessoal e profissional, apresentando elevada participação nas formações no âmbito da educação inclusiva dinamizadas pela EMAEI, apreendem que se comprometem e corresponsabilizam, assumindo-se como agentes transformadores do processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, no 5.º objetivo projetávamos aferir se os documentos relevantes evidenciam se o trabalho colaborativo entre docentes TT/TD e de EE promove o desenvolvimento das aprendizagens essenciais, como finalidade do sucesso educativo dos alunos que usufruem de MSASAI. Com efeito, no 1.º, 2.º, e 3.º níveis da investigação, de forma a conferir a igualdade e o acesso ao currículo, constatamos que o trabalho colaborativo entre docentes TT/TD e de EE promove o desenvolvimento das aprendizagens essenciais definidas no PASEO, através do aumento da participação dos discentes.

Por este motivo, conferimos que viabiliza a progressão dos discentes ao longo da escolaridade obrigatória e a consubstancialização do sucesso educativo, advindo da implementação de práticas pedagógicas diferenciadas que permitem a adequação de materiais, recursos e meios ajustados ao perfil de aprendizagem de cada aluno.

No que se refere aos três níveis de pesquisa no processo de I-A que comportaram o nosso estudo, concluímos que os docentes de TT/TD e de EE dedicam-se com perseverança à fase de planificação, preparação e organização do processo de ensino e aprendizagem (1.º nível). Bem como, à operacionalização de estratégias de ensino e aprendizagem (2.º nível), como averiguamos ao longo da investigação elaborada.

Porém, confirmamos que apresentam uma diminuta ponderação das dificuldades diagnosticadas, na forma de uma reflexão sistematizada no 3.º nível, especificamente, no período pós-aula, apesar de apurarmos a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas de intervenção com alunos que usufruem de MSASAI. Talvez resultante da experiência e conhecimento mútuo entre os intervenientes do par, que resulta na carência verificada. Daí que, os docentes de TT/TD e de EE deverão sistematizar este fundamental

procedimento reflexivo após cada aula, que potencia a regulação pedagógica do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, sustentado em observações do terreno (docente EE-Z2) conferimos que a realizam, sob a forma de reflexão informal ou nas criadas reuniões de “colaboração curricular”. Embora não tenham horário comum, constatamos que em dedicação recíproca efetivam o 3.º nível da investigação. Assim como, refletem sobre o processo de ensino e aprendizagem, que lhes permite o consequente ajuste atempado, no que diz respeito, à adequação de metodologias, estratégias, práticas pedagógicas, modalidades de avaliação, recursos específicos, meios, entre outros, essenciais à intervenção com discentes que beneficiam de MSASAI.

Todavia, salientamos que averiguamos um débil trabalho colaborativo entre o par de docentes interveniente no 2.º ciclo, principalmente na fase de planificação, preparação e organização do processo de ensino e aprendizagem, referente ao 1.º nível da I-A. Com consequente, diminuta qualidade de respostas às questões que solicitava exemplos a registar na grelha de observação de aula. Por este motivo, entendemos que o mencionado par, evidenciou-se pouco pertinente ao estudo, conferindo dados menos significativos à investigação. Induzindo-nos a concluir que no referido ciclo de escolaridade, poderá ainda existir insuficiente colaboração entre os mencionados professores, podendo comprometer a intervenção com alunos que usufruem de MSASAI, embora não tenhamos constatado lacunas nos 2.º e 3.º níveis da I-A.

Através das observações de terreno (docente EE-Z2), confirmamos um maior comprometimento, cumplicidade e supervisão pedagógica colaborativa entre os pares de docentes TT/TD e de EE participantes nos 1.º e 3.º ciclos. Sendo possível concluir que estes ciclos de ensino desempenham um excelente trabalho colaborativo, cooperando mutuamente na implementação das MSASAI e no desenvolvimento das aprendizagens essenciais ou substitutivas, exponenciando o sucesso educativo dos discentes.

Finalmente, certificamos que os docentes TT/TD e EE frequentam formações no âmbito da Educação Inclusiva, investindo no desenvolvimento profissional individual e comum. Respetivamente, em benefício próprio, aprimorando práticas de intervenção com alunos que beneficiam de MSASAI e do Agrupamento, ao serviço da comunidade educativa e local, conferindo resposta educativa personalizada e eficaz às necessidades específicas de cada discente.

Em suma, face ao exposto podemos concluir que conferimos uma efetiva supervisão pedagógica horizontal e multidisciplinar entre os docentes TT/TD e EE, nos três níveis de I-A investigados, aferida nos 1.º e 3.º ciclos. Contudo, decorrente do 1.º nível, constatamos um pouco comprometida no 2.º ciclo. Por conseguinte, potenciando o sucesso educativo através do desenvolvimento das aprendizagens essenciais ou substitutivas dos alunos que usufruem de MSASAI. Consequentemente, alcançamos os objetivos a que nos propusemos investigar e arguimos a questão investigativa indagada.

Limitações e sugestões para estudos futuros

Verificamos que os docentes têm uma sobrecarga horária e excesso de trabalho burocrático. Assim, uma das maiores limitações a esta investigação foi obter a cooperação dos pares, sendo que os que aceitaram participar no estudo, apesar de terem colaborado com devoção, apresentaram alguma relutância em preencher a grelha de observação de aula. Desta forma, parece-nos que os dados recolhidos pelas mesmas poderiam ser mais substanciais, variados e com mais informações relevantes para o estudo, se não se tivesse verificado este constrangimento.

Constatamos que os discentes de TT/TD e EE ainda não inculcaram o hábito da imprescindível reflexão sistemática, imediatamente, após cada aula lecionada em parceria, concretizando-a apenas informalmente ou nas reuniões de “colaboração curricular”. Este facto, limitou a primazia dos dados recolhidos nas grelhas de observação de aulas, relativo ao 3.º nível de I-A. Assim, o referido processo de reflexão conjunta sobre o processo de aprendizagem, no que diz respeito às dificuldades diagnosticadas relativas à prática pedagógica de intervenção com alunos que beneficiam de MSASAI, poderia ter sido mais consistente, enriquecendo o estudo.

Deste modo, como sugestões para estudos futuros sugerimos investigações que incidam numa abordagem reflexiva sobre as práticas pedagógicas colaborativas entre os docentes de TT/TD e EE. Mais precisamente, referentes às imprescindíveis adequações curriculares, estratégias, meios e recursos específicos como resposta educativa aos discentes que beneficiam de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à Inclusão, especificamente, de ACS com o desenvolvimento de aprendizagens substitutivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Coordenação, Supervisão e Liderança: Escola, projectos e aprendizagens* (pp. 22-35). Universidade Católica Editora.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed.). Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica - uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2013). *Supervisão da Prática Pedagógica - uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2.^a ed.). Almedina.
- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bairrão, J. (Coord.) (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação*. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/63156>
- Correia, A. & Fernandes, P. (2019). *A educação especial e inclusiva em Portugal*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Correia, A. M. & Fernandes, P. (2016). Educação especial: limites e potencialidades da educação inclusiva. *Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco*, 2(3), 24-48. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/102509/2/179121.pdf>
- Correia, L. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso*. Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.^a ed.). Almedina.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3.^a ed.). Artmed Editora S. A.
- Duque, E. & Vázquez, J. (2020). O novo paradigma da educação na promoção de uma sociedade mais inclusiva. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(1), 27-49. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/29585>
- Edyburn D. (2010). Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33-41. <https://doi.org/10.1177/073194871003300103>
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.
- Fernandes, A. (2006). *Projeto SER MAIS - Educação para a Sexualidade*. (Dissertação de mestrado, Universidade do Porto, Porto, Portugal). https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/64083/2/86116_LB1025-2_FERa_P_2006_TM_01_C.pdf
- Fernandes, P. & Oliveira, E. (2019). Educação inclusiva e flexibilidade curricular: aproximações e distanciamentos entre discursos "oficiais" e discursos de professores. *Revista de Estudos Curriculares* 2(10), 52-73. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/125663/2/378278.pdf>
- Fonseca, M. (2006). *Supervisão em ensinamentos clínicos de enfermagem: perspectiva do docente*. Formasau.

- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*. Coleção Infância. Porto Editora.
- Formosinho, J., Machado, J. & Mesquita, E. (2014). *Luzes e sombras da formação contínua: entre a conformação e a transformação*. Edições Pedagogo.
- Glanz, J. (2005). *What every principal should know about collaborative leadership*. Corwin Press.
- Gaspar, M. I., Seabra, F. & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: Significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, Supervisão, Colegialidade e Avaliação*, 12, 27-55.
- Gomes, A. M. & Vieira, M. C. (2015). A importância da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional do docente de educação especial. *Revista Educação Especial*, 28(53), 751-763. <http://www.redalyc.org/pdf/3131/313141512019.pdf>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Hegarty, S. (2006). Inclusão e educação para todos: Parceiros necessários. In D. Rodrigues (Ed.). *Educação inclusiva: Estamos a fazer progressos?* (pp.67-73). Edições FMH.
- Katz, J. (2014). Implementing the three block model of universal design for learning: Effects on teacher’s self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classroom K-12. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.881569>
- King-Sears, M. (2009). Universal Design for Learning: Technology and pedagogy. *Learning Disabilities Quarterly*, 32(4), 199-201.
- Kuhne, G. W., & Quigley, B. A. (1997). Understanding and Using Action Research in Practice Settings. In A. Quigley, & G. W. Kuhne, *Creating Practical Knowledge Through Action Research: Posing Problems, Solving Problems, and Improving Daily Practice* (pp. 23-40). Jossey Bass Publishers.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Leitão, A. I. (2016). *Ensino regular e educação especial colaboração docente e articulação pedagógica*. (Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal) <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/88766>
- Lima, C. (2012). *Perturbação do espectro autista: Manual de intervenção*. Lidel.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto Editora.
- Lourenço, E. C. (2018). *Da coadjuvação ao trabalho colaborativo e do trabalho colaborativo à supervisão pedagógica: Impactos no Desenvolvimento Profissional dos Docentes e nas Aprendizagens dos Alunos*. (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo, Portugal) http://repositorio.ipv.pt/bitstream/20.500.11960/2086/1/Eduardo_Lourenco.pdf
- Magos, K. (2007). The contribution of action-research to training teachers in intercultural education: A research in the field of Greek minority education. *Teaching and Teacher Education*, 23 (7), 1102-1112.
- Martins, G. O. (Coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Miranda, B. & Cabral, P. (2012). *Projetos de Intervenção Educativa*. Universidade Aberta.
- Miranda, H., Seabra, F., & Abelha, M. (2022). Centros escolares, supervisão pedagógica e colaborativa: perspetivas de educadores de infância e professores do primeiro ciclo. *Indagatio Didactica*, 14(1), 165-186. <https://doi.org/10.34624/id.v14i1.29638>

- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Instituto de Inovação Educacional.
- Morgado, J. C., & Silva, C. (2019). Articulação curricular e inovação educativa: caminhos para a flexibilidade e a autonomia. In J. C. Morgado, I. C. Viana, & J. A. Pacheco (Orgs.). *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 129-148). De Facto Editores.
- Nunes, C. & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126 – 143. <https://doi.org/10.25757/invep.v5i2.84>
- Oliveira, R. B. (2019). *Educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais atitudes, percepção de autoeficácia e de práticas na comunidade educativa*. (Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal). <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/88766>
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares: Para a compreensão crítica da educação*. Porto Editora.
- Pereira, F. (Coord.) (2018). *Para uma Educação Inclusiva. Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção Geral de Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Pereira, M. (2005). *Autismo – Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento: a família e a escola face ao autismo*. Gailivro.
- Quaglia, B. W. (2015). Planning for student variability: Universal design for learning in the music theory classroom and curriculum. *A Journal of the Society for Music Theory*, 1-21.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. *Cadernos do CCAP-2*. Ministério da Educação Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Roldão, M. C. (2014). Para que serve a supervisão? In J. Machado & J. M. Alves (Coord.), *Coordenação, Supervisão e Liderança: Escolas, projetos e aprendizagens* (pp. 36-47). Universidade Católica Editora.
- Rose, D. H. & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey Bass.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: António N. (Coord.) *Os professores e sua formação*. Dom Quixote.
- Seabra, F. (2017). Equidade e Inclusão: Sentidos e aproximações. In J. A. Pacheco, G. Lunardi Mendes, F. Seabra & I. C. Viana (Orgs.), *Currículo, inclusão e educação escolar* (pp. 763-781). Universidade do Minho. Instituto de Educação da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/10400.2/7223>
- Serra, H. (2009). Educação Especial, Estigma ou Diferença? *Revista Saber & Educar Cadernos de Estudo*, 14, 2-4.
- Serrano, J. (2005). *Percursos e Práticas para uma Escola Inclusiva*. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança.
- Siegel, B. (2008). *O Mundo da Criança com autismo: Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto Editora.
- Sousa, F. (2008). A diferenciação como princípio de diferenciação curricular. *Actas do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares - Currículo, Teorias, Métodos*. Universidade Federal de Santa Catarina.

- SPCE (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação) (2021). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica. Carta Ética. (2ª ed.)*. SPCE.
- Taxer, J. L. & Gross J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: the “why” and “how”. *Teaching and Teacher Education*, 74, 180-189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Universidade Aberta.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Instituto de Inovação Educacional.
- Unesco (1996). *Declaração da 45ª sessão da Conferência Internacional de Educação: Reforço do papel dos professores num mundo em mudança*.
- Unesco (2008). *Educação inclusiva: o caminho do futuro. Conclusões e recomendações da 48ª sessão da Conferência Internacional sobre Educação*. International Bureau of Education.
- Vala, J. (1990). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. Edições Afrontamento.
- Warwick, C. (2001). O Apoio às Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues (Org.). *Educação e diferença - Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 109-122). Coleção Educação Especial. Porto Editora.

Referências Legislativas

- Constituição da República Portuguesa. VII Revisão Constitucional 2005. Diário da República n.º 86/1976, Série I. <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I. Assembleia da República. 3067 – 3081. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 116/2019, 13 de setembro. Diário da República n.º 176, Série I. Ministério da Educação. Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.
- Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro. Diário da República n.º 21/1990, Série I. Ministério da Educação. 350 – 353. Define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Diário da República n.º 193/1991, Série I-A. Ministério da Educação. 4389 – 4393. Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129, Série I. Ministério da Educação. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129, Série I. Ministério da Educação. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República n.º 143, Série II. Ministério da Educação. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

ANEXOS

Anexo I: Grelha de análise de conteúdo documental

Documentos:

Lei n.º 116/2019, 13 de setembro. Diário da República n.º 176, Série I. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129, Série I. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129, Série I. Ministério da Educação.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República n.º 143, Série II. Ministério da Educação.

Martins (Coord.) (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Pereira (Coord.) (2018). Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Constituição da República Portuguesa (CRP). VII Revisão Constitucional (2005).

Balço/reflexão da equipa multidisciplinar (2022).

Reuniões de colaboração curricular (2022).

Equipa multidisciplinar (2022). Relatório de avaliação das formações EMAEI.

Equipa educativa (2022). Relatórios de registo de avaliação individual dos alunos.

Conselho de Turma (2022). Ata de reunião de 2º semestre.

Notas de terreno (2022). Metodologia Investigação Ação.

Objetivos	Categoria	Subcategoria	Unidade de realização
Compreender a contribuição da supervisão colaborativa no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores titulares de turma/disciplina em parceria com os docentes de EE	Supervisão pedagógica colaborativa	Dimensões e modelos de supervisão pedagógica	<p>“... 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.” (n.º 4, art. 8.º, Lei n.º 116/2019)</p> <p>“As medidas universais, incluindo o apoio tutorial preventivo e temporário, são mobilizadas para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, tendo em vista, designadamente, a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social” (n.º 3, art. 8.º, Lei n.º 116/2019)</p> <p>“As medidas adicionais são operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola, privilegiando-se o contexto de sala de aula ...” (n.º 7, art. 10.º, Lei n.º 116/2019)</p> <p>“... implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular.” (preâmbulo do DL n.º 54/2018)</p> <p>“... [as] medidas [educativas] são desenvolvidas tendo em conta os recursos e os serviços de apoio ao funcionamento da escola, os quais devem ser convocados pelos profissionais da escola, numa lógica de trabalho colaborativo e de responsabilização com os docentes de educação especial, em função das especificidades dos alunos.” (n.º 2, art. 6.º, DL n.º 54/2018)</p> <p>“A aplicação das medidas adicionais que requerem a intervenção de recursos especializados deve convocar a intervenção do docente de educação especial enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem, sendo, preferencialmente, implementadas em contexto de sala de aula.” (n.º 5, art. 10.º, DL n.º 54/2018)</p> <p>“O docente de educação especial, no âmbito da sua especialidade, apoia, de modo colaborativo e numa lógica de responsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão.” (n.º 4, art. 11.º, DL n.º 54/2018)</p>

Objetivos	Categoria	Subcategoria	Unidade de realização
			<p>“A ação educativa promovida pelo centro de apoio à aprendizagem é subsidiária da ação desenvolvida na turma do aluno, convocando a intervenção de todos os agentes educativos, nomeadamente o docente de educação especial.” (n.º 3, art. 13.º, DL n.º 54/2018)</p> <p>“O coordenador da implementação das medidas previstas no relatório técnico-pedagógico é o educador de infância, professor titular de turma ou diretor de turma, consoante o caso.” (Pereira, 2018, p. 33)</p> <p>“O docente de educação especial, enquanto parte ativa da equipa multidisciplinar, assume um papel essencial no processo de flexibilidade curricular, contribuindo para a promoção de competências sociais e emocionais, envolvendo os alunos ativamente na construção da sua aprendizagem, promovendo o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, nomeadamente, a capacidade de resolução de problemas, o relacionamento interpessoal, os pensamentos crítico e criativo, a cidadania.” (Pereira, 2018, p. 33)</p>
		Práticas pedagógicas colaborativas	<p>“Reconfigura-se o modelo de Unidade Especializada num modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem, que aglutina o primeiro, transformando-se num espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais, mobilizando para a inclusão os saberes e competências existentes na escola, valorizando, assim, os saberes e as experiências de todos.” (preâmbulo do DL n.º 54/2018)</p> <p>“A definição das medidas [educativas] (...) é realizada pelos docentes, ouvidos os pais ou encarregados de educação e outros técnicos que intervêm diretamente com o aluno, podendo ser adotadas em simultâneo, medidas de diferentes níveis.” (n.º 4, art. 7.º, DL n.º 54/2018)</p> <p>“São recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão: a) A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva; b) O centro de apoio à aprendizagem;” (n.º 2, art. 11.º, DL n.º 54/2018)</p> <p>“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.” (Pereira, 2018, p. 33)</p> <p>“À equipa multidisciplinar compete, também, o acompanhamento dos centros de apoio à</p>

Objetivos	Categoria	Subcategoria	Unidade de realização
			<p>aprendizagem. Através da utilização de instrumentos especificamente criados para o efeito, esta equipa monitoriza regularmente o funcionamento dos centros, diligenciando para que estes assegurem os objetivos gerais e específicos para que foram criados.” (Pereira, 2018, p. 48)</p> <p>“Numa escola que se pretende inclusiva não há lugar para a existência de espaços que, ainda que no contexto da escola, funcionam como espaços segregados de colocação de alunos. Nesta perspetiva, os espaços de apoio devem organizar-se de forma integrada, inserindo-se no continuum de respostas educativas disponibilizadas pela escola e privilegiando uma ação eminentemente colaborativa, no apoio aos docentes titulares dos grupos ou turmas.” (Pereira, 2018, p. 50)</p> <p>“Funcionando numa lógica de serviços de apoio à inclusão, o centro de apoio à aprendizagem insere-se no continuum de respostas educativas disponibilizadas pela escola. A ação deste centro organiza-se segundo dois eixos: (i) suporte aos docentes responsáveis pelos grupos ou turmas e (ii) complementaridade, com caráter subsidiário, ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos. O primeiro destes eixos requer um estreito trabalho colaborativo que pode compreender a planificação conjunta de atividades, a definição de estratégias e materiais adequados, entre outros, que promovam a aprendizagem e a participação no contexto da turma de pertença dos alunos.” (Pereira, 2018, p. 51)</p>
<p>Identificar as principais dificuldades dos professores titulares de turma/disciplina e de EE na prática pedagógica de intervenção com alunos que beneficiam de medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão</p>	<p>Medidas educativas de suporte à aprendizagem e à inclusão</p>	<p>Medidas universais, seletivas e adicionais</p>	<p>“Introduzem-se alterações na forma como a escola e as estruturas de apoio se encontram organizadas, para a identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ao longo da escolaridade obrigatória.” (preâmbulo do DL n.º 54/2018)</p> <p>“As linhas de atuação para a inclusão devem integrar um contínuo de medidas universais, seletivas e adicionais que respondam à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos.” (n.º 3, art. 5.º, DL n.º 54/2018)</p> <p>“As medidas universais correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens.” (n.º 1, art. 8.º, DL n.º 54/2018)</p> <p>“Consideram-se medidas universais, entre outras: a) A diferenciação pedagógica; b) As acomodações curriculares; c) O enriquecimento curricular; d) A promoção do comportamento pró-social; e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. (n.º 2, art. 8.º, DL n.º 54/2018)</p>

Objetivos	Categoria	Subcategoria	Unidade de realização
			<p>“As medidas seletivas visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais.” (n.º 1, art. 9.º, DL n.º 54/2018)</p> <p>“Consideram -se medidas seletivas: a) Os percursos curriculares diferenciados; b) As adaptações curriculares não significativas; c) O apoio psicopedagógico; d) A antecipação e o reforço das aprendizagens; e) O apoio tutorial.” (n.º 2, art. 9.º, DL n.º 54/2018)</p> <p>“As medidas adicionais visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.” (n.º 1, art. 10.º, DL n.º 54/2018)</p> <p>“A mobilização das medidas adicionais depende da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas previstas nos níveis de intervenção a que se referem ...” (n.º 2, art. 10.º, DL n.º 54/2018)</p>
		<p>Dificuldades/facilitadores na implementação das medidas educativas</p>	<p>“... o presente decreto-lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa.” (preâmbulo do DL n.º 54/2018)</p> <p>“A perspetiva inclusiva é um desafio constante à escola no seu todo o que exige um acompanhamento e uma avaliação sistemática das práticas, das atitudes e dos contextos.” (Pereira, 2018, p. 47)</p> <p>“Fatores a melhorar na implementação das MSASAI: Distribuição dos docentes do grupo de Educação Especial pelas escolas do Agrupamento; Organização e compatibilidade dos horários destes docentes com os dos professores titulares de turma e outros intervenientes de equipa; Organização da matriz curricular dos alunos que beneficiam de Medidas Adicionais, com a medida educativa de Adaptações Curriculares Significativas, usufruindo de um Programa Educativo Individual PEI; Deficitária resposta pedagógica nas Áreas de Aprendizagem Substitutivas devido à falta de docentes de Educação Especial; Organização do Centro de Apoio à Aprendizagem, pelo facto de só serem integrados por professores de EE, não tendo docentes de outras disciplinas. (Reflexão da equipa multidisciplinar, 2022)</p>

Objetivos	Categoria	Subcategoria	Unidade de realização
			<p>“O trabalho colaborativo entre a professora titular e a professora da educação especial é fundamental, o que dificulta esta colaboração é o número de horas da educação especial atribuído a cada aluno, contendo a aplicação de estratégias específicas delineadas pelas docentes para dar resposta às especificidades de cada um dos discentes.” (notas de terreno, docente TT-W1, 2022)</p> <p>“As maiores dificuldades prendem-se com o escasso tempo disponível para trabalhar colaborativamente com as colegas titulares de disciplina, mesmo tendo um tempo de 50 minutos, destinado à colaboração marcada no horário, as colegas titulares não a têm. Isso era importante para o trabalho mútuo em contexto de sala de aula, no sentido de auxiliar o aluno e adaptar materiais.” (notas de terreno, docente de EE-X2, 2022)</p>
<p>Identificar práticas de trabalho colaborativo, entre professores titulares de turma/disciplina e de EE, mais favoráveis à implementação das medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão em estreita articulação com a flexibilidade curricular</p>	<p>Flexibilidade curricular e medidas educativas de suporte à aprendizagem e à inclusão</p>	<p>Avaliação e monitorização da eficácia</p>	<p>“As escolas devem, ainda, através das equipas multidisciplinares, definir indicadores destinados a avaliar a eficácia das medidas...” (n.º 4, art. 5.º, Lei n.º 116/2019)</p> <p>“A monitorização e avaliação da eficácia da aplicação das medidas adicionais é realizada pela equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, de acordo com o definido no relatório técnico-pedagógico.” (n.º 6, art. 10.º, Lei n.º 116/2019)</p> <p>“Para a visão integrada e contínua da abordagem educativa que agora se advoga contribui decisivamente um processo de avaliação de apoio à aprendizagem — que considera aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais do aluno, mas também fatores ambientais —, uma vez que desse processo resulta toda a sequencialização e dinâmica da intervenção.” (preâmbulo do DL n.º 54/2018)</p> <p>“Redefinem-se, a partir de uma visão holística, as atribuições das equipas multidisciplinares na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em função das características de cada aluno, no acompanhamento e na monitorização da eficácia da aplicação dessas mesmas medidas, reforçando o envolvimento dos docentes, dos técnicos, dos pais ou encarregados de educação e do próprio aluno.” (preâmbulo do DL n.º 54/2018)</p> <p>“A definição de medidas a implementar é efetuada com base em evidências decorrentes da monitorização, da avaliação sistemáticas e da eficácia das medidas na resposta às necessidades de cada criança ou aluno.” (n.º 3, art. 7.º, DL n.º 54/2018)</p>

Objetivos	Categoria	Subcategoria	Unidade de realização
			<p>“A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva desempenha um papel fundamental na identificação das medidas de suporte mais adequadas a cada aluno, assim como no acompanhamento e monitorização da eficácia da sua aplicação.” (Pereira, 2018, p. 7)</p> <p>“O Plano de Intervenção traçado para o discente foi implementado conforme o previsto. O programa de desenvolvimento de competências preconizado para o aluno foi cumprido e continuou a demonstrar-se eficaz e adaptado ao seu perfil de aprendizagem. Desta forma, as medidas e estratégias preconizadas no Relatório Técnico Pedagógico do discente revelaram-se eficazes e encontraram-se ajustadas às suas dificuldades e adequadas no quadro de referência do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e às Aprendizagens Essenciais, pelo que se deverá dar continuidade às mesmas.” (Relatório de registo de avaliação individual 2º semestre, Equipa educativa, 2022)</p>
		Multidisciplinarietàade	<p>“À equipa multidisciplinar cabe um conjunto de atribuições e competências de apoio à operacionalização da educação inclusiva: (...) cabe-lhe o aconselhamento dos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, o acompanhamento do centro de apoio à aprendizagem e a sensibilização da comunidade educativa para a educação inclusiva, através de ações diversas.” (Pereira, 2018, p. 44)</p> <p>“A equipa multidisciplinar tem um papel crucial na sensibilização para a educação inclusiva assegurando que a escola adota uma visão estratégica, missão, princípios e valores orientados para a inclusão. A dinamização de espaços de reflexão e formação, envolvendo toda a comunidade educativa, assim como a identificação de práticas coerentes e fundamentadas já desenvolvidas pelas equipas pedagógicas da escola podem constituir-se como meio potenciador de práticas inclusivas. 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.” (Pereira, 2018, p. 45)</p>

Objetivos	Categoria	Subcategoria	Unidade de realização
		Aprendizagens curriculares substitutivas e recursos específicos de acesso ao currículo	<p>“Mesmo nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo, cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades.” (preâmbulo do DL n.º 54/2018)</p> <p>“O presente decreto-lei 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.” (n.º 2, art. 1.º, DL n.º 54/2018)</p> <p>“As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.” (n.º 1, art. 6.º, DL n.º 54/2018)</p> <p>“A implementação das medidas ocorre em todas as modalidades e percursos de educação e de formação, de modo a garantir que todos os alunos têm igualdade de oportunidades no acesso e na frequência das diferentes ofertas educativas e formativas.” (n.º 3, art. 6.º, DL n.º 54/2018)</p> <p>“As medidas de diferente nível são mobilizadas, ao longo do percurso escolar do aluno, em função das suas necessidades educativas.” (n.º 2, art. 7.º, DL n.º 54/2018)</p>
		Práticas de colaboração	<p>“... é fundamental que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Para tal, considera-se fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores.” (preâmbulo do DL n.º 55/2018)</p> <p>“... no presente decreto-lei se desafiam as escolas, conferindo-lhes autonomia para, em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade, poderem: i) Dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais;” (preâmbulo do DL n.º 55/2018)</p>

Objetivos	Categoria	Subcategoria	Unidade de realização
			<p>“A apropriação plena da autonomia curricular, agora conferida, materializa -se, sempre, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base adequando-as às opções curriculares de cada escola.” (preâmbulo do DL n.º 55/2018)</p> <p>“«Autonomia e flexibilidade curricular», a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;” (al. c), art. 3.º, DL n.º 55/2018)</p> <p>“«Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória», estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências, constitui a matriz comum para todas as escolas, ofertas e modalidades educativas e formativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular: o planeamento e a realização do ensino e da aprendizagem, bem como a avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos.” (al. i), art. 3.º, DL n.º 55/2018)</p> <p>“O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, (...) constitui, pois, um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular.” (preâmbulo do Despacho n.º 6478/2017)</p> <p>“Esta resposta às necessidades resultantes da realidade social e este desígnio de proporcionar aos alunos um desenvolvimento integral, previstos na Lei de Bases, convocam o sistema educativo para a definição de um perfil consentâneo com os desafios colocados pela sociedade contemporânea, para o qual devem convergir todas as aprendizagens, garantindo -se a intencionalidade educativa associada às diferentes opções de gestão do currículo.” (preâmbulo do Despacho n.º 6478/2017)</p> <p>“Se, por um lado, se abandonam os sistemas de categorização de alunos, por outro, há um enfoque num continuum de ações, estratégias e medidas organizadas em três níveis de intervenção: universais; seletivas e adicionais.” (Pereira, 2018, p. 7)</p> <p>“A gestão flexível do currículo, fruto do trabalho colaborativo de todos os docentes, permite aumentar oportunidades para todos os alunos atingirem o seu máximo potencial, garantindo assim o acesso ao currículo e às aprendizagens essenciais.” (Pereira, 2018, p. 11)</p>

Objetivos	Categoria	Subcategoria	Unidade de realização
			<p>“A promoção de melhores aprendizagens e o desenvolvimento de competências assentam na flexibilidade curricular e ainda no exercício efetivo de autonomia por parte das escolas.” (Pereira, 2018, p. 13)</p> <p>“As diferentes medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão constituem, assim, um contínuo integrado de intervenções ao serviço de todos os alunos. Estas medidas, orientadas para a aprendizagem, exigem que a sua determinação se faça por referência ao currículo.” (Pereira, 2018, p. 21)</p>
	Metodologias e práticas pedagógicas	Abordagem multinível e Desenho universal de aprendizagem	<p>“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 sistemática 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 DL n.º 54/2018)</p> <p>“As linhas de atuação para a inclusão vinculam toda a escola a um processo de mudança cultural, organizacional e operacional baseado num modelo de intervenção multinível que reconhece e assume as transformações na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua monitorização.” (n.º 2, art. 5.º, DL n.º 54/2018)</p> <p>“«Abordagem multinível», a 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; medidas seletivas, que visam colmatar as necessidades e suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de 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;” (al. a), art. 3.º, DL n.º 55/2018)</p> <p>“A assunção de princípios, valores e áreas de competências para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória implica alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos.” (Martins, 2017, p. 31)</p>

Objetivos	Categoria	Subcategoria	Unidade de realização
			<p>“A ação educativa é, pois, compreendida como uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens. Trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente, e que permitem desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos ao longo da escolaridade obrigatória.” (Martins, 2017, p. 32)</p> <p>“O desenho universal para a aprendizagem e a abordagem multinível no acesso ao currículo constituem-se como as opções metodológicas subjacentes (...). Para tal, as escolas veem reforçada a sua autonomia e a flexibilidade na mobilização de recursos e estratégias que promovam e assegurem a plena inclusão educativa de todos e de cada um dos alunos.” (Pereira, 2018, p. 7)</p> <p>“... a diferenciação pedagógica passa a ser entendida como um pressuposto estruturante de uma ação pedagógica que tem em conta todos os alunos na relação com as tarefas de aprendizagem, que poderão ser diferentes quanto às suas finalidades e aos seus conteúdos, quanto ao tempo e ao modo de as realizarem, quanto aos recursos, condições e apoios que são disponibilizados.” (Pereira, 2018, p. 12)</p> <p>“... as medidas [educativas] de gestão curricular a desenvolver com vista ao sucesso educativo de cada aluno (...) inserem-se numa abordagem que tem como finalidade garantir o acesso ao currículo, entendido numa conceção abrangente que inclui, para além dos conteúdos programáticos, questões referentes à organização do espaço e do tempo, equipamentos, estratégias, atividades, avaliação, entre outros.” (Pereira, 2018, p. 13)</p> <p>“... um conjunto de princípios, práticas e condições de operacionalização da educação inclusiva que resultam de opções teóricas e metodológicas, designadamente a abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem. Estas abordagens devem ser consideradas de forma integrada, articulada e flexível, constituindo-se como guias de apoio à ação das escolas na operacionalização (...) ao nível da comunidade, da escola e da sala de aula.” (Pereira, 2018, p. 18)</p> <p>“A abordagem multinível, entendida como um modelo compreensivo de ação, de âmbito educativo ao nível da escola, orienta-se para o sucesso de todos e de cada um dos alunos através da organização de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem.” (Pereira, 2018, p. 18)</p>

Objetivos	Categoria	Subcategoria	Unidade de realização
			<p>“O desenho universal para a aprendizagem apresenta-se como uma opção que responde à necessidade de organização de medidas universais orientadas para todos os alunos. Definindo-se como um modelo estruturante e orientador na construção de ambientes de aprendizagem acessíveis e efetivos para todos os alunos, constitui uma ferramenta essencial no planeamento e ação em sala de aula.” (Pereira, 2018, p. 18)</p> <p>“... a abordagem multinível configura um modelo de ação de todos e para todos.” (Pereira, 2018, p. 18)</p> <p>“A implementação de práticas pedagógicas em sala de aula tendo por base o DUA implica uma abordagem flexível e personalizada por parte dos docentes, na forma como envolvem e motivam os alunos nas situações de aprendizagem, no modo como apresentam a informação e na forma como avaliam os alunos, permitindo que as competências e os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de maneira diversa.” (Pereira, 2018, p. 22)</p> <p>“As medidas propostas estão enquadradas numa abordagem multinível consubstanciada em medidas universais, seletivas e adicionais. A determinação das mesmas segue procedimentos específicos de tomada de decisão, baseada nos dados ou evidências, com enfoque em dimensões pedagógicas e curriculares, e numa lógica de corresponsabilização dos diferentes intervenientes.” (Pereira, 2018, p. 29)</p>
<p>Conhecer as perceções dos docentes titulares de turma/disciplina e de EE, relativamente à supervisão colaborativa na intervenção com alunos que usufruem de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão</p>	<p>Intervenção com alunos que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.</p>	<p>Perceções dos docentes sobre o trabalho colaborativo no âmbito da intervenção</p>	<p>“Na minha opinião, estas formações promovidas pela Coordenadora da EMAEI elucidam bastante e partilha-se conhecimento proficuo no que concerne à implementação das medidas educativas.” (notas de terreno, docente TD, 2022)</p> <p>“Como coordenador de uma equipa educativa, tendo uma responsabilidade acrescida no processo educativo dos alunos que têm medidas educativas. Assim, considero extremamente produtivas estas formações dadas pela nossa Coordenadora EMAEI, sendo, mais úteis que formações acreditadas sobre Inclusão, tendo em conta que podemos discutir situações contextualizadas do nosso Agrupamento, traduzindo-se em ações de operacionalização conjunta na implementação das medidas em flexibilidade curricular.” (notas de terreno, docente TT, 2022)</p> <p>“Acho muito importante que este ano letivo se tenha definido um tempo nos nossos horários para as reuniões de colaboração curricular, que podemos agilizar com os outros intervenientes das</p>

Objetivos	Categoria	Subcategoria	Unidade de realização
			<p>equipas educativas e multidisciplinar. Embora os mesmos não a tenham estipulada no horário, já conseguimos minimizar as situações de discussão de assuntos importantes nos corredores da escola ou deixá-los pendentes, como a gestão curricular dos alunos que usufruem de medidas educativas e a elaboração conjunta de RTP, PEI, adaptações de materiais e recursos diversos.” (notas de terreno, docente EE, 2022)</p> <p>“A cooperação e trabalho colaborativo entre os colegas e terapeutas pertencentes a cada equipa educativa demonstra-se fundamental para a redefinição atempada do percurso educativo dos alunos que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Na ausência desta interação, inevitavelmente, demonstraríamos incompetência profissional e não seríamos capazes de oferecer resposta educativa adequada.” (notas de terreno, docente EE, 2022)</p> <p>“Cada vez mais impera o facto de não podermos trabalhar sozinhos sem partilhar experiências e saberes. Daí ser muito importante o trabalho colaborativo entre colegas e em equipa educativa e multidisciplinar na intervenção com alunos que usufruem de medidas educativas, em prol do desenvolvimento dos mesmos.” (notas de terreno, docente TT, 2022)</p> <p>“Sinceramente, considero muito produtivo o trabalho colaborativo que pratico com os professores titulares de disciplina e restantes membros das várias equipas educativas, contribuindo na construção de percursos educativos específicos em termos curriculares, recursos específicos e meios, efetivando-se a Inclusão na intervenção com alunos que usufruem de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.” (notas de terreno, docente EE, 2022)</p>
		Práticas de supervisão colaborativa	<p>Reuniões semanais de 50 minutos de colaboração curricular. Registo de alguns exemplos de assuntos abordados: “Gamificação, partilha de RED”; “Colaboração na elaboração dos conhecimentos, capacidades e atitudes a integrar nas aprendizagens substitutivas de que o aluno usufrui”; “Cooperação na elaboração do currículo do aluno que integra aprendizagens substitutivas”; “Colaboração na elaboração conjunta da avaliação formativa, de modo a regularizar o processo de ensino e aprendizagem através de reflexão mútua professor/aluno”; “Composição conjunta de feedback, de forma a promover a autorreflexão e reorientação do discente”; “Reflexão sobre a implementação de estratégias e recursos a mobilizar, de acordo com as necessidades educativas do aluno”;</p>

Objetivos	Categoria	Subcategoria	Unidade de realização
			<p>“Colaboração na elaboração conjunta de fichas de trabalho adaptadas ao perfil de aprendizagem do aluno, de acordo com o definido no RTP”;</p> <p>“Recolha de dados e reflexão sobre a progressão do aluno”;</p> <p>“Colaboração na elaboração conjunta da avaliação intercalar dos discentes”</p> <p>“Colaboração na elaboração conjunta da avaliação final do semestre do aluno”</p> <p>“Preenchimento conjunto do inquérito de monitorização das aprendizagens elaborado pela equipa EMAEI”;</p> <p>“Colaboração na elaboração da avaliação sumativa referente ao 2º semestre, de forma a aferir a aquisição de competências e aprendizagens essenciais”;</p> <p>“Reflexão conjunta sobre a eficácia das estratégias e medidas educativas implementadas”;</p> <p>“Brainstorming sobre comportamento, atitudes e evolução do desempenho dos alunos;</p> <p>“Reflexão sobre estratégias a implementar para maximizar a regulação comportamental e emocional do discente, de modo a auxiliá-lo na sua autorregulação e estabilidade altitudinal em contexto de sala de aula e outros envolventes;</p> <p>“Colaboração na elaboração conjunta de RTP/revisão de RTP/PEI”;</p> <p>“Colaboração na elaboração conjunta de adaptações curriculares significativas e aprendizagens substitutivas do aluno que beneficia de PEI”. (Reuniões de colaboração curricular, 2022).</p> <p>“Verificou-se uma elevada adesão, na ordem de 91%, dos docentes do Agrupamento às formações realizadas regularmente a todos os níveis de ensino no âmbito da Educação Inclusiva, dinamizadas e realizadas pela Coordenadora de EMAEI que acumula funções de Coordenadora do Departamento de Educação Especial.” (Relatório de avaliação das formações EMAEI, Equipa multidisciplinar, 2022).</p>
<p>Aferir se os documentos relevantes evidenciam se o trabalho colaborativo entre docentes titulares de turma/disciplina e de EE promove o desenvolvimento das aprendizagens essenciais, como finalidade do sucesso educativo dos alunos que usufruem de medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão</p>	<p>Aprendizagens essenciais</p>	<p>Equidade/Inclusão</p>	<p>“O presente decreto-lei 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.” (n.º 1, art. 1.º, DL n.º 54/2018)</p> <p>“As escolas devem incluir nos seus documentos orientadores as linhas de atuação para a criação de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender e as condições para se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.” (n.º 1, art. 5.º, DL n.º 54/2018)</p>

Objetivos	Categoria	Subcategoria	Unidade de realização
			<p>“«Aprendizagens Essenciais», o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação;” (al. b), art. 3.º, DL n.º 55/2018)</p> <p>“... urge garantir, a todos os jovens que concluem a escolaridade obrigatória, independentemente do percurso formativo adotado, o conjunto de competências, entendidas como uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, que os torna aptos a investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a agir de forma livre, porque informada e consciente, perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual.” (preâmbulo do Despacho n.º 6478/2017)</p> <p>“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.” (Pereira, 2018, p. 4)</p> <p>“Pretende-se que a educação seja um direito efetivo de todos e não um privilégio de alguns. Isso implica vontades, práticas e aprendizagem cooperativa, porque uma escola só o é quando garante as melhores aprendizagens para todos os alunos.” (Pereira, 2018, p. 4)</p> <p>“Efetivamente, Portugal tem feito um percurso notável em matéria de inclusão: Em poucos anos passámos de uma escola segregadora, para uma escola que integra todos os alunos, com excelentes e diversificados exemplos de inclusão.” (Pereira, 2018, p. 5)</p> <p>“Todos têm direito à educação e à cultura.” (n.º 1, art. 73.º, Constituição da República Portuguesa)</p> <p>“O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.” (n.º 2, art. 73.º, Constituição da República Portuguesa)</p>

Objetivos	Categoria	Subcategoria	Unidade de realização
		Progressão dos discentes	<p>“Afasta-se a concepção de que é necessário categorizar para intervir. Procura-se garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo. O presente decreto-lei consagra, assim, uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno garantindo uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória.” (preâmbulo do DL n.º 54/2018)</p> <p>“A progressão dos alunos abrangidos por medidas universais e seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão realiza-se nos termos definidos na lei.” (n.º 1, art. 29.º, DL n.º 54/2018)</p> <p>“A progressão dos alunos abrangidos por medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão realiza-se nos termos definidos no relatório técnico-pedagógico e no programa educativo individual.” (n.º 2, art. 29.º, DL n.º 54/2018)</p>
		Sucesso educativo	<p>“O programa do XXI Governo Constitucional assume como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades.” (preâmbulo do DL n.º 55/2018)</p> <p>“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, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia.” (preâmbulo do DL n.º 55/2018)</p> <p>“À escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, exige-se uma reconfiguração, a fim de responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas.” (preâmbulo do Despacho n.º 6478/2017)</p> <p>“... é importante dar voz a cada aluno e respeitar os seus interesses e aptidões, por forma a construir percursos curriculares que aumentem os seus níveis de participação e lhes permitam experienciar efetivamente o sucesso educativo e pessoal.” (Pereira, 2018, p. 14)</p>

Objetivos	Categoria	Subcategoria	Unidade de realização
			<p>“No relatório técnico-pedagógico devem ser identificados os recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, bem como a articulação entre os mesmos, privilegiando-se uma atuação integrada e de natureza colaborativa e de responsabilidade partilhada.” (Pereira, 2018, p. 49)</p> <p>“Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.” (n.º 1, art. 74.º, Constituição da República Portuguesa)</p> <p>“Ao longo do 2º semestre denotou-se que o aluno (...) consolidou aprendizagens significativas e adquiriu competências, que aliado à continuação do trabalho em contexto familiar, elaborado com o auxílio dos progenitores, potenciou o seu desenvolvimento integral.” (Relatório de registo de avaliação individual 2º semestre, Equipa educativa, 2022).</p> <p>“Na sequência do balanço das aprendizagens, o Conselho de Turma ponderou as estratégias utilizadas e as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão mobilizadas nos Relatórios Técnico Pedagógicos dos alunos com Necessidades Educativas (...), tendo concluído que se encontram ajustadas às suas dificuldades, pelo que dever-se-á dar continuidade às mesmas. A docente de Educação Especial, (...), informou que foram elaborados os Relatórios de Avaliação Individual que visam aferir a evolução dos discentes supracitados, face aos programas de desenvolvimento de competências e planos de intervenção terapêutica, (...). Deste modo, as medidas preconizadas nos programas e planos terapêuticos encontram-se adequadas às especificidades, características e perfil de aprendizagem que cada aluno apresenta.” (Ata de reunião de Conselho de Turma 2º semestre, 2022).</p>

Anexo II: Grelha de observação de aula

Observação de observação de aula

Docente observador(a):	Disciplina/grupo de recrutamento:
Docente observado(a):	Disciplina/grupo de recrutamento:
Área(s)/conteúdos trabalhados:	
Escola:	Ciclo:

	Sim	Não	Não observável	
Registo de observação				
Planificação, preparação e organização do processo de ensino e aprendizagem	1. Organiza metodologias e práticas pedagógicas inclusivas?			
	Quais?			
	DUA <input type="checkbox"/>			
	Ensino Estruturado <input type="checkbox"/>			
	Outras <input type="checkbox"/> Especifique:			
	2. Estabelece metodologias de ensino que integram recursos materiais diferenciados, promovendo o desenvolvimento das aprendizagens essenciais, de acordo com o perfil de aprendizagem do(s) aluno(s)?			
	2.1. Quais?			
	3. Seleciona estratégias de ensino e aprendizagem ajustadas às adaptações curriculares não significativas ou significativas, atendendo ao desenvolvimento de aprendizagens do(s) aluno(s)?			
	3.1. Quais?			
4. Colabora na produção de recursos materiais adaptados às aprendizagens no âmbito da sua área disciplinar?				
4.1. Dê exemplo de recursos materiais elaborados em colaboração estreita com os pares.				
5. Colabora na implementação e diversificação de estratégias de aprendizagens no âmbito da sua área disciplinar?				
5.1. De que forma?				

Registo de observação		Sim	Não	Não observável
	6. Contribui qualitativamente para o trabalho de articulação curricular com os pares?			
	7. Produz recursos pedagógicos em parceria com os pares, disponibilizando-os à equipa responsável pela implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, no contributo para o sucesso educativo?			
	7.1 Exemplos de recursos pedagógicos elaborados em colaboração estreita com os pares.			
	8. Selecciona práticas de ensino e aprendizagem colaborativas, tendo como objetivo desenvolver as áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória?			
	8.1 Quais?			
	9. Integra atividades que atenuam barreiras no processo de aprendizagem, promovendo a superação de dificuldades específicas do(s) aluno(s)?			
	9.1. Exemplos.			
	10. Promove a partilha de experiências e boas práticas com os colegas?			
	10.1 Exemplos.			
	Operacionalização de estratégias de ensino e aprendizagem	1. Diversifica práticas pedagógicas inclusivas, baseadas num modelo de intervenção multinível em abordagem flexível do currículo?		
1.1. Formas de operacionalização.				
2. Adequa as estratégias de ensino e aprendizagem às dificuldades intrínsecas do(s) aluno(s)?				
Como?				
3. Dinamiza atividades que fomentam a comunicação verbal e não verbal, utilizando recursos educativos digitais (RED) no desenvolvimento das aprendizagens do(s) aluno(s)?				
3.1. Quais?				
4. Implementa estratégias de diferenciação pedagógica ajustadas ao desenvolvimento de aprendizagem do(s) aluno(s)?				
4.1. Quais?				
5. Proporciona a participação do(s) aluno(s) nas atividades do grupo/turma, ainda que adaptadas?				
5.1. De que forma?				

Registo de observação		Sim	Não	Não observável
Individualmente	<input type="checkbox"/>			
Em pequeno grupo	<input type="checkbox"/>			
Outras formas	<input type="checkbox"/> Especifique:			
6. Implementa estratégias de regulação emocional/comportamental do(s) aluno(s) que detém essa necessidade, potenciando a sua participação nas atividades?				
6.1. Registo das estratégias observadas.				
7. Apresenta versatilidade na resposta interventiva, atendendo às dificuldades manifestadas pelos alunos?				
7.1. Exemplos.				
8. Implementa instrumentos e outras modalidades de avaliação diferenciada, de acordo com as adequações no processo de avaliação que constam no Relatório Técnico Pedagógico do(s) aluno(s)?				
8.1. Quais?				

Reflexão

Descrição da aula de partilha (recursos utilizados, cadência do trabalho, número e perfil do(s) aluno(s) que usufruem de medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, entre outras considerações relevantes.)

Aspetos positivos da aula partilhada a realçar:

Identifique dificuldades diagnosticadas na planificação, preparação, organização e operacionalização da aula partilhada, referentes à prática pedagógica de intervenção com alunos que beneficiam de medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

,de de 2022.

O(A) docente,

Anexo III: Consentimento informado livre e esclarecido para a investigação

CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO PARA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

O presente documento contém informação importante em relação à investigação para a qual foi convidado a participar. Solicito que leia atentamente toda a informação apresentada, podendo apresentar alguma questão de modo a decidir da sua participação.

Título da investigação: Supervisão colaborativa entre pares como estratégia para a promoção do sucesso educativo dos alunos que usufruem de medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Pessoa responsável pela investigação: Susana Clara Monteiro Oliveira, orientada pela Professora Doutora Susana Henriques da Universidade Aberta.

Instituição de acolhimento: Laboratório de Educação a Distância e Elearning (LE@D).

Objetivos da investigação:

OI 1: Compreender a contribuição da supervisão colaborativa no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores titulares de turma/disciplina em parceria com os docentes de EE;

OI 2: Identificar as principais dificuldades dos professores titulares de turma/disciplina e de EE na prática pedagógica de intervenção com alunos que beneficiam de MSASAI;

OI 3: Identificar práticas de trabalho colaborativo, entre professores titulares de turma/disciplina e de EE, mais favoráveis à implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão em estreita articulação com a flexibilidade curricular;

OI 4: Conhecer as perceções dos docentes titulares de turma/disciplina e de EE, relativamente à supervisão colaborativa na intervenção com alunos que usufruem de MSASAI;

OI 5: Aferir se os documentos relevantes evidenciam se o trabalho colaborativo entre docentes titulares de turma/disciplina e de EE promove o desenvolvimento das

aprendizagens essenciais, como finalidade do sucesso educativo dos alunos que usufruem de MSASAI;

Duração esperada da participação: ano letivo 2021/22.

Procedimentos do estudo: pretende-se recorrer à observação de aulas entre pares docentes titulares de turma/disciplina e de Educação Especial, recolhendo dados através de preenchimento de grelha para o efeito e observação direta, ainda, com tomada de notas de terreno dos relatos dos pares. Este procedimento insere-se no desenvolvimento de um estudo de carácter qualitativo, tendo-se adotado a metodologia Investigação-Ação, com o objetivo de verificar se o trabalho colaborativo entre os mencionados pares contribuiu para o sucesso educativo.

A sua seleção como participante na presente investigação, atendeu ao facto de representar um dos docentes referidos que colabora em parceria com os pares, no desenvolvimento de aprendizagens essenciais ou substitutivas aos alunos que usufruem de medidas seletiva e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. Ao longo da investigação contactá-lo-ei pessoalmente e/ou através de e-mail institucional por mensagem redigida, ou ainda, online através do *Google Meet*, plataforma *Skype* ou *WhatsApp* para troca de informações, acompanhamento e gestão do processo investigativo.

Possíveis benefícios esperados da participação: melhoria de práticas pedagógicas colaborativas entre os referidos docentes.

Possíveis riscos da participação: não existem riscos de participação.

Confidencialidade e anonimato: comprometemo-nos a respeitar os participantes e a Instituição Escolar, tendo em consideração as questões éticas. Assim, informamos que como interveniente no estudo tem o direito de desistir a qualquer momento. É-lhe concedido o direito à privacidade e confidencialidade de dados pessoais, sendo os mesmos de uso exclusivo para o presente estudo. Todavia, não será revelada a sua identidade ou de algum outro participante na pesquisa, bem como, a do Diretor do Agrupamento ou o próprio Agrupamento, preservando os respetivos anonimatos.

Sobre os dados recolhidos: os dados recolhidos confinar-se-ão ao usufruto exclusivo desta investigação. No entanto, no estudo a sua identificação será codificada, assim como, os seus relatos ou de outros professores afetos ao Agrupamento, que fundamentarão as notas de

terreno do processo de Investigação-Ação, salvaguardando o princípio do anonimato dos intervenientes na pesquisa.

Divulgação dos resultados da investigação/projeto e a sua finalidade: os resultados obtidos serão partilhados com os participantes, que serão divulgados e devolvidos à comunidade educativa com a finalidade de partilhar e retribuir o conhecimento gerado, contribuindo para a melhoria do trabalho colaborativo entre os referidos docentes.

Contacto em caso de dúvidas: para qualquer questão relacionada com a sua participação nesta investigação, por favor, contacta-me através de e-mail institucional, pessoalmente, ou online no *Google Meet*, plataforma *Skype* ou *WhatsApp*.

Tipo de participação: a sua participação é voluntária e a qualquer momento pode desistir, para o que deve ser enviada uma mensagem para o meu e-mail institucional.

Assinatura do investigador que solicita a participação

Nome: Susana Clara Monteiro Oliveira

Assinatura  Data: 1./3/2022

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Nome:

Assinatura:..... Data:/...../.....

SE NÃO FOR O PRÓPRIO A ASSINAR POR IDADE OU INCAPACIDADE

(se o menor tiver discernimento deve também assinar em cima, se consentir)

NOME:

BI/CC N.º: DATA OU VALIDADE/...../.....

GRAU DE PARENTESCO OU TIPO DE REPRESENTAÇÃO:

.....

ASSINATURA

**Anexo IV: Solicitação de autorização para a realização da investigação ao Diretor do
Agrupamento X**

Exmo. Senhor Diretor

Eu, **Susana Clara Monteiro Oliveira**, professora pertencente ao quadro de agrupamento de escolas, venho por este meio solicitar autorização para realizar uma investigação no âmbito da dissertação de **Mestrado em Supervisão Pedagógica**, da Universidade Aberta. A pesquisa será orientada pela **Professora Doutora Susana Henriques**, com o objetivo de compreender em que medida a colaboração entre os professores titulares de turma/disciplina e docentes de Educação Especial potencia o sucesso educativo através do desenvolvimento das aprendizagens essenciais dos alunos que usufruem de medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Através de um processo de Supervisão entre pares que se pretende desencadear, envolvendo a participação dos docentes do 1.º, 2.º e 3.º ciclos recorrer-se-á à análise documental e observação de aulas entre pares como propostas de técnicas de recolha de dados.

De modo, a salvaguardar a dimensão ética do estudo, será garantido o direito à privacidade e confidencialidade dos dados recolhidos, assim como, garantir-se-á o anonimato do Agrupamento e dos docentes intervenientes, aos quais será solicitado consentimento informado.

O estudo será elaborado ao longo do presente ano letivo e os resultados obtidos serão posteriormente divulgados, partilhados e devolvidos à comunidade escolar do Agrupamento. Na expectativa de que este pedido receba a melhor receptividade por parte de V. Ex.^a aproveito, desde já, para agradecer a preciosa colaboração prestada, sem a qual não seria possível levar a cabo a mencionada investigação, manifestando a minha disponibilidade para prestar qualquer informação ou esclarecimento adicional que julgue conveniente.

Grata pela atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,
Susana Oliveira.

Porto, 18 de março de 2022.

Anexo V: Solicitação de colaboração na investigação aos docentes do Agrupamento X

Porto, 28 de março de 2022.

Exma. Sra. Professora _____
Escola Básica _____

Eu, **Susana Clara Monteiro Oliveira**, aluna do **Mestrado em Supervisão Pedagógica**, da Universidade Aberta, encontro-me a realizar uma investigação sob a orientação da **Professora Doutora Susana Henriques**, com o objetivo de compreender em que medida a colaboração entre os professores titulares de turma/disciplina e docentes de Educação Especial potencia o sucesso educativo, através do desenvolvimento das aprendizagens essenciais dos alunos que usufruem de medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. Deste modo, por meio de um processo de Supervisão Multidisciplinar entre pares, envolvendo a participação dos docentes do 1.º, 2.º e 3.º ciclos recorrer-se-á à análise documental e observação de aulas. No sentido, de recolher informação sobre o referido processo, sobretudo no que à colaboração entre os mencionados pares diz respeito, venho, por este meio, solicitar a sua colaboração no estudo, sob a forma de interveniente no par observador/observado e/ou auxílio na recolha de dados em alguns documentos, que eventualmente me possam ser facultados.

O processo de recolha de dados será de curta periodicidade e salvaguardará a dimensão ética do estudo, sendo totalmente confidencial e anónimo, assim, apenas eu e a minha orientadora teremos acesso aos mesmos. Bem como, não serão identificados os docentes, alunos e Agrupamento, protegendo os dados dos participantes, assim, garantindo o direito à privacidade e o seu anonimato.

Esta investigação é do conhecimento do Diretor do Agrupamento, que autorizou a pretendida recolha de dados na Instituição.

Estarei disponível para qualquer esclarecimento ou informação que considere conveniente, presencialmente, ou através do e-mail institucional.

Agradecendo a atenção dispensada e na expectativa de que este pedido receba a melhor receptividade por parte de V. Ex.^a

Com os melhores cumprimentos,
Susana Oliveira.

Eu, _____, docente de _____, autorizo que a professora Susana Oliveira realize o seu trabalho de mestrado, nas condições por ela descritas.

_____, ____ / ____ / ____

assinatura

Anexo VI: Dados recolhidos das grelhas de observação de aula - 1.º ciclo

	Questão	Par 1 - 1º Ciclo		Par 2 - 1º Ciclo	
		Grelha 1 (docente observado TT-V1)	Grelha 2 (docente observado EE-V2)	Grelha 3 (docente observado TT-W1)	Grelha 4 (docente observado EE-W2)
Planificação, preparação e organização do processo de ensino e aprendizagem	1. Organiza metodologias e práticas pedagógicas inclusivas?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
	1.1 Quais?	DUA Ensino Estruturado X Outros:	DUA Ensino Estruturado X Outros:	DUA X Ensino Estruturado X Outros:	DUA X Ensino Estruturado X Outros:
	2. Estabelece metodologias de ensino que integram recursos materiais diferenciados, de acordo com o perfil de aprendizagem do(s) aluno(s)?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
	2.1. Quais?	Moldura do dez; Ábaco horizontal; Materiais manipuláveis como blocos lógicos, material contável e moedas de brinquedo.	Moldura do dez; Ábaco horizontal; Materiais manipuláveis como blocos lógicos, material contável e moedas de brinquedo.	Quadro Silábico, jogos de construção de sílabas e palavras, exercícios interativos e imagens associadas do Método Jean Qui Rit.	Quadro Silábico, jogos de construção de sílabas e palavras e imagens associadas do Método Jean Qui Rit.
	3. Seleciona estratégias de ensino e aprendizagem ajustadas às adaptações curriculares não significativas ou significativas, atendendo ao desenvolvimento de aprendizagens do(s) aluno(s)?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
	3.1. Quais?	Ensino individualizado, desenho de situações do dia a dia.	Ensino individualizado, desenho de situações do dia a dia.	Introdução de atividades complementares às previstas; Alteração do nível de complexidade das atividades por eliminação de determinados componentes, sequenciando a tarefa e facilitando o plano de ação; Adaptações dos materiais; Modificação da seleção dos materiais previstos, adequando as necessidades.	Introdução de atividades complementares às previstas; Alteração do nível de complexidade das atividades por eliminação de determinados componentes, sequenciando a tarefa e facilitando o plano de ação; Adaptações dos materiais; Modificação da seleção dos materiais previstos, adequando as necessidades.
	4. Colabora na produção de recursos materiais adaptados às aprendizagens no âmbito da sua área disciplinar?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
	4.1. Dê exemplo de recursos materiais elaborados em colaboração com os pares.	Fichas de trabalho; jogos e materiais didáticos; jogos interativos; abecedário lavável; suporte para o lápis.	Fichas de trabalho; jogos e materiais didáticos; jogos interativos; abecedário lavável; suporte para o lápis.	Fichas adaptadas; materiais concretizáveis; Ilustração de palavras e frases.	Fichas adaptadas; materiais concretizáveis; Ilustração de palavras e frases; suporte para o lápis.
	5. Colabora na implementação e diversificação de estratégias de aprendizagens no âmbito da sua área disciplinar?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
	5.1. De que forma?	Articulação com as colegas.	Articulação com as colegas.	Ajustando as atividades ao nível de desenvolvimento de aprendizagem de cada aluno.	Ajustando as atividades ao nível de desenvolvimento de aprendizagem de cada aluno.
	6. Contribui qualitativamente para o trabalho colaborativo entre os pares?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
	7. Produz recursos pedagógicos em estreita colaboração com os pares, disponibilizando-os à equipa responsável pela implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, no contributo para o sucesso educativo?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
	7.1 Exemplos de recursos pedagógicos produzidos.	Jogos, powerpoint, fichas de trabalho adaptadas.	Jogos, powerpoint, fichas de trabalho adaptadas.	Materiais pedagógicos adaptados: textos adaptados; imagens selecionadas de acordo com o texto; recursos digitais com suporte visual.	Materiais pedagógicos adaptados: textos e histórias adaptadas.
	8. Seleciona práticas de ensino colaborativas, promovendo o desenvolvimento das aprendizagens essenciais dos diferentes domínios inscritos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
	8.1 Quais?	Práticas de desenvolvimento da aprendizagem através do treino de competências pessoais e sociais.	Práticas de desenvolvimento da aprendizagem através do treino de competências pessoais e sociais.	Trabalhos colaborativos em pequeno grupo.	Trabalhos de grupo na turma.
	9. Integra atividades que atenuam barreiras no processo de aprendizagem, promovendo a superação de dificuldades específicas do(s) aluno(s)?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
	9.1. Exemplos.	Atividades práticas, jogos, vídeos...	Atividades práticas, jogos, vídeos...	Atividades de Relaxamento, meditação e autoconhecimento.	Atividades de Relaxamento, meditação e autoconhecimento. Participação no Projeto "Expressa-te".
	10. Promove a partilha de experiências e boas práticas com os colegas?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
	10.1 Exemplos.	Troca de ideias, partilha de recursos e técnicas de ensino.	Troca de ideias, partilha de recursos e técnicas de ensino.	Partilha de experiências, recursos educativos e boas práticas do dia a dia. Partilha e colaboração com a equipa educativa que intervém com estes alunos.	Partilha de experiências, recursos educativos e boas práticas do dia a dia. Partilha e colaboração com a equipa educativa que intervém com estes alunos.

	Questão	Par 1 - 1º Ciclo		Par 2 - 1º Ciclo	
		Grelha 1 (docente observado TT-V1)	Grelha 2 (docente observado EE-V2)	Grelha 3 (docente observado TT-W1)	Grelha 4 (docente observado EE-W2)
Operacionalização de estratégias de ensino e aprendizagem	1. Diversifica práticas pedagógicas inclusivas, baseadas num modelo de intervenção multinível em abordagem flexível do currículo?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
	1.1. Formas de operacionalização.	Integra o aluno no grupo/turma e encoraja-o na realização das atividades.	Integra o aluno no grupo/turma e encoraja-o na realização das atividades.	Implementação de medidas seletivas de Diferenciação Pedagógica e Acomodações Curriculares e de medidas adicionais, nomeadamente, autonomia pessoal e social e ensino estruturado.	Implementação de medidas universais, seletivas e adicionais. (Os alunos com RTP beneficiam de vários tipos de apoio: Diferenciação Pedagógica e Acomodações Curriculares da docente titular de turma em colaboração com docentes coadjuvantes; apoio psicopedagógico, autonomia pessoal e social e ensino estruturado).
	2. Adequa as estratégias de ensino e aprendizagem às dificuldades intrínsecas do(s) aluno(s)?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
	Como?	Por meio de um ensino individualizado, com feedback corretivo, adequando os conteúdos ao nível da aprendizagem do aluno.	Através de um ensino individualizado, com feedback corretivo, adequando os conteúdos ao nível da aprendizagem do aluno.	Estratégias de autorregulação emocional e comportamental e de envolvimento social dos alunos.	Estratégias de autorregulação emocional e comportamental e de envolvimento social dos alunos.
	3. Dinamiza atividades que fomentam a comunicação verbal e não verbal, utilizando recursos educativos digitais (RED) no desenvolvimento das aprendizagens do(s) aluno(s)?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
	3.1. Quais?	Jogos de comunicação, utilização do tablet fornecido pelo CRTIC (Centro de recursos de tecnologias de informação e comunicação), com jogos adequadas à problemática do aluno, cartões de comunicação.	Jogos de comunicação, utilização do tablet fornecido pelo CRTIC (Centro de recursos de tecnologias de informação e comunicação), com jogos adequadas à do aluno, cartões de comunicação.	Escola Virtual; Quizzes; Vídeos.	Escola Virtual; Atividades interativas (edpuzzle, wordwall, quizlet, quizz, metaverse, entre outros.). Quizzes; Vídeos.
	4. Implementa estratégias de diferenciação pedagógica ajustadas ao desenvolvimento de aprendizagem do(s) aluno(s)?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
	4.1. Quais?	Adapta histórias com recurso aos Símbolo Pictográficos de Comunicação.	Adequa fichas de trabalho, recorrendo a símbolos e materiais concretizáveis de auxílio à execução.	Recorre a materiais concretizáveis e manipuláveis, como, ilustrações, gestos associados às letras, vídeos e recursos interativos.	Organiza de forma diferenciada o espaço e as atividades solicitadas aos alunos com necessidades específicas, ajustando-as ao nível de desenvolvimento de cada um.
	5. Proporciona a participação do(s) aluno(s) nas atividades do grupo/turma, ainda que adaptadas?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
	5.1. De que forma?	Individualmente	Individualmente	Individualmente	Individualmente
		Em pequeno grupo X	Em pequeno grupo X	Em pequeno grupo X	Em pequeno grupo X
		Outras formas:	Outras formas:	Outras formas:	Outras formas:
	6. Implementa estratégias de regulação emocional/comportamental do(s) aluno(s) que detêm essa necessidade, potenciando a sua participação nas atividades?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
	6.1. Registo das estratégias observadas.	Promove a escuta ativa e empática e implementa o reforço positivo.	Fomenta a autoestima e possibilita o diálogo e a cooperação.	Promove o relaxamento e técnicas de respiração.	Proporciona a antecipação das atividades para diminuir a ansiedade.
	7. Apresenta versatilidade na resposta interventiva, atendendo às dificuldades manifestadas pelos alunos?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
	7.1. Exemplos.	Utiliza uma linguagem simples, material concreto e lúdico.	Utiliza uma linguagem simples, material concreto e lúdico.	Individualiza e personaliza as atividades e as estratégias.	Individualiza e personaliza as atividades e as estratégias.
8. Implementa instrumentos e outras modalidades de avaliação diferenciada, de acordo com as adaptações no processo de avaliação que constam no Relatório Técnico Pedagógico do(s) aluno(s)?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	
8.1. Quais?	Avaliação adaptada em modalidade formativa.	O discente é avaliado pela participação, empenho e autonomia demonstrada.	Adequação de técnicas, instrumentos e local de realização.	Adequação de técnicas, instrumentos e local de realização.	

		Par 1 - 1º Ciclo		Par 2 - 1º Ciclo	
Questão		Grelha 1 (docente observado TT-V1)	Grelha 2 (docente observado EE-V2)	Grelha 3 (docente observado TT-W1)	Grelha 4 (docente observado EE-W2)
Reflexão	Descrição da aula de partilha (recursos utilizados, cadência do trabalho, características do(s) aluno(s) que usufruem de medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, entre outras considerações relevantes a realçar.)	O aluno apresenta perturbação global de desenvolvimento com maior dificuldade da relação e comunicação, marcado atraso de linguagem e tendência para comportamentos repetitivos, com dificuldade na autorregulação emocional. Este quadro é clinicamente compatível com Perturbação de Espectro do Autismo.	O aluno apresenta perturbação global de desenvolvimento com maior dificuldade da relação e comunicação, marcado atraso de linguagem e tendência para comportamentos repetitivos, com dificuldade na autorregulação emocional. Este quadro é clinicamente compatível com Perturbação de Espectro do Autismo.	Perfil dos alunos: Uma aluna com PEA, um aluno com PDI e outro com PHDA+PDI. A aula consistiu na consolidação de um fonema/grafema novo (r,R). Apresentação de um texto adaptado e ilustrado com a letra trabalhada; Leitura individual do texto; Interpretação oral do texto, com recurso à leitura e suporte visual; Exercícios interativos de interpretação do texto; Exploração de palavras com o fonema dado e construção de novas palavras a partir do quadro silábico; Escrita de frases a partir das palavras descobertas. Exercícios gramaticais de concordância: feminino/masculino; singular/plural.	Perfil dos alunos: Uma aluna com PEA, um aluno com PDI e outro com PHDA+PDI. A aula consistiu na introdução de um fonema/grafema novo (r,R). Apresentação da personagem da história; Conto da história respetiva à letra; Representação do gesto associado ao som do fonema; Reconto da história; Dramatização e imitação do gesto por parte dos alunos; Exploração da oralidade através de palavras ilustradas iniciadas pelo fonema; Treino da grafia da letra com gestos no ar, no quadro de giz, na caixa de areia e finalmente no caderno; Construção do quadro silábico e leitura do mesmo. Ilustração da história.
	Aspetos positivos da aula partilhada a realçar.	A atividade desenvolvida realizou-se em contexto da turma, partindo do conhecimento dos alunos com PEA e C2:H46 previamente para o desenvolvimento da atividade.	O aluno viu um vídeo, no computador. Realizou um jogo de palavras, onde associou as palavras às imagens.	Aula diversificada e motivante para os alunos. Alunos muito atentos e motivados com a história. Os alunos reproduziram a história com muito entusiasmo para a docente de educação especial.	Aula diversificada e motivante para os alunos. Alunos muito atentos e motivados com a história. Os alunos reproduziram a história com muito entusiasmo para a docente de educação especial.
	Identifique dificuldades diagnosticadas na planificação, preparação, organização e operacionalização da aula partilhada, referentes à prática pedagógica de intervenção com alunos que beneficiam de medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.	Nada a registar.	Nada a registar.	Nada a registar.	Nada a registar.

Anexo VII: Dados recolhidos das grelhas de observação de aula - 2.º ciclo

		Par 3 - 2º Ciclo	
Questão		Grelha 5 (docente observado TD-X1)	Grelha 6 (docente observado EE-X2)
Planificação, preparação e organização do processo de ensino e aprendizagem	1. Organiza metodologias e práticas pedagógicas inclusivas?	Sim.	Sim.
		DUA X	DUA X
	1.1 Quais?	Ensino Estruturado	Ensino Estruturado
		Outros:	Outros:
	2. Estabelece metodologias de ensino que integram recursos materiais diferenciados, de acordo com o perfil de aprendizagem do(s) aluno(s)?	Sim.	Sim.
		Materiais de áudio e vídeo.	Materiais de áudio e vídeo.
	2.1. Quais?		
	3. Seleciona estratégias de ensino e aprendizagem ajustadas às adaptações curriculares não significativas ou significativas, atendendo ao desenvolvimento de aprendizagens do(s) aluno(s)?	Sim.	Sim.
		Promoção do diálogo; promoção da participação oral; seleção de atividades de realização de forma autónoma.	Exploração de vocabulário e recurso a estratégias multissensoriais.
	3.1. Quais?		
	4. Colabora na produção de recursos materiais adaptados às aprendizagens no âmbito da sua área disciplinar?	Não observável.	Não observável.
	4.1. Dê exemplo de recursos materiais elaborados em colaboração com os pares.		
	5. Colabora na implementação e diversificação de estratégias de aprendizagens no âmbito da sua área disciplinar?	Não observável.	Não observável.
	5.1. De que forma?		
	6. Contribui qualitativamente para o trabalho colaborativo entre os pares?	Não observável.	Não observável.
	7. Produz recursos pedagógicos em estreita colaboração com os pares, disponibilizando-os à equipa responsável pela implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, no contributo para o sucesso educativo?	Não observável.	Não observável.
	7.1 Exemplos de recursos pedagógicos produzidos.		
8. Seleciona práticas de ensino colaborativas, promovendo o desenvolvimento das aprendizagens essenciais dos diferentes domínios inscritos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória?	Sim.	Sim.	
	Trabalhos de grupo, de pares.	Trabalhos de grupo, de pares.	
8.1 Quais?			
9. Integra atividades que atenuam barreiras no processo de aprendizagem, promovendo a superação de dificuldades específicas do(s) aluno(s)?	Sim.	Sim.	
	Recursos digitais.	Recursos digitais.	
9.1. Exemplos.			
10. Promove a partilha de experiências e boas práticas com os colegas?	Não observável.	Não observável.	
10.1 Exemplos.			

		Par 3 - 2º Ciclo	
Questão		Grelha 5 (docente observado TD-X1)	Grelha 6 (docente observado EE-X2)
Operacionalização de estratégias de ensino e aprendizagem	1. Diversifica práticas pedagógicas inclusivas, baseadas num modelo de intervenção multinível em abordagem flexível do currículo?	Sim.	Sim.
	1.1. Formas de operacionalização.	Colabora na concretização das atividades de acordo com o nível de aprendizagem do aluno.	Atividades de acordo com o ritmo de aprendizagem; Seleção de atividades de acordo com o nível de aprendizagem.
	2. Adequa as estratégias de ensino e aprendizagem às dificuldades intrínsecas do(s) aluno(s)?	Sim.	Sim.
	Como?	Colabora com o docente titular nas estratégias adotadas: trabalho de pares.	Exercícios e atividades com diferentes graus de dificuldade.
	3. Dinamiza atividades que fomentam a comunicação verbal e não verbal, utilizando recursos educativos digitais (RED) no desenvolvimento das aprendizagens do(s) aluno(s)?	Sim.	Sim.
	3.1. Quais?		Áudios de histórias.
	4. Implementa estratégias de diferenciação pedagógica ajustadas ao desenvolvimento de aprendizagem do(s) aluno(s)?	Sim.	Sim.
	4.1. Quais?	Faculta tempo de resposta; promove uma abordagem multissensorial.	Fomenta uma abordagem multissensorial; promove estímulos diferenciados (texto, áudio, vídeo...).
	5. Proporciona a participação do(s) aluno(s) nas atividades do grupo/turma, ainda que adaptadas?	Sim.	Sim.
	5.1. De que forma?	Individualmente <input checked="" type="checkbox"/>	Individualmente <input checked="" type="checkbox"/>
		Em pequeno grupo <input checked="" type="checkbox"/>	Em pequeno grupo <input checked="" type="checkbox"/>
		Outras formas:	Outras formas:
	6. Implementa estratégias de regulação emocional/comportamental do(s) aluno(s) que detém essa necessidade, potenciando a sua participação nas atividades?	Sim.	Sim.
	6.1. Registo das estratégias observadas.	Recorre ao contacto ocular e ao diálogo para acalmar e amenizar a tensão.	Proporciona a aproximação ao aluno e fala direta e calmamente.
	7. Apresenta versatilidade na resposta interventiva, atendendo às dificuldades manifestadas pelos alunos?	Sim.	Sim.
	7.1. Exemplos.		
	8. Implementa instrumentos e outras modalidades de avaliação diferenciada, de acordo com as adaptações no processo de avaliação que constam no Relatório Técnico Pedagógico do(s) aluno(s)?	Sim.	Sim.
8.1. Quais?	Avaliação oral e trabalhos individuais.	Avaliação oral, através de RED (quis; Kahoot) e trabalhos individuais.	

		Par 3 - 2º Ciclo	
	Questão	Grelha 5 (docente observado TD-X1)	Grelha 6 (docente observado EE-X2)
Reflexão	Descrição da aula de partilha (recursos utilizados, cadência do trabalho, características do(s) aluno(s) que usufruem de medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, entre outras considerações relevantes a realçar.)	Um aluno tem medidas seletivas e o outro tem medidas adicionais. A aula desenvolveu-se à volta do tema das férias, dando continuidade ao texto (email) da aula anterior em que a personagem escreve a uma amiga sobre os seus planos para férias. Foi criado um questionário com frases curtas para ordenar cronologicamente a ordem dos acontecimentos. Apresentação de um vídeo sobre as férias da Carol em Dublin e locais a visitar.	Um aluno tem medidas seletivas e o outro tem medidas adicionais. Os recursos utilizados foram o livro de leitura e um áudio com imagem e texto. O trabalho desenvolveu-se de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada aluno da turma.
	Aspetos positivos da aula partilhada a realçar.	Aula com dinamismo e com elevada participação dos alunos.	Aula com dinamismo e com elevada participação dos alunos.
	Identifique dificuldades diagnosticadas na planificação, preparação, organização e operacionalização da aula partilhada, referentes à prática pedagógica de intervenção com alunos que beneficiam de medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.	Nada a registar.	Nada a registar.

Anexo VIII: Dados recolhidos das grelhas de observação de aula - 3.º ciclo

	Questão	Par 4 - 3º Ciclo		Par 5 - 3º Ciclo	
		Grelha 5 (docente observado TD-Y1)	Grelha 6 (docente observado EE-Y2)	Grelha 5 (docente observado TD-Z1)	Grelha 6 (docente observado EE-Z2)
Planificação, preparação e organização do processo de ensino e aprendizagem	1. Organiza metodologias e práticas pedagógicas inclusivas?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
	1.1 Quais?	DUA X Ensino Estruturado Outros:	DUA X Ensino Estruturado Outros:	DUA X Ensino Estruturado X Outros:	DUA X Ensino Estruturado X Outros:
	2. Estabelece metodologias de ensino que integram recursos materiais diferenciados, de acordo com o perfil de aprendizagem do(s) aluno(s)?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
	2.1. Quais?	Materiais manipuláveis e adaptados às necessidades motoras do aluno.	Materiais manipuláveis e adaptados às necessidades motoras do aluno.	RED; Sistemas alternativos de comunicação (LetMeTalk, símbolos Widgit ou SPC (Símbolos Pictográficos de Comunicação)); Vídeos e jogos didáticos; Materiais concretos e manipuláveis.	RED; Sistemas alternativos de comunicação (LetMeTalk, símbolos Widgit ou SPC (Símbolos Pictográficos de Comunicação)); Vídeos e jogos didáticos; Materiais concretos e manipuláveis.
	3. Seleciona estratégias de ensino e aprendizagem ajustadas às adaptações curriculares não significativas ou significativas, atendendo ao desenvolvimento de aprendizagens do(s) aluno(s)?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
	3.1. Quais?	Estratégias de trabalho individualizado e em pares.	Estratégias de trabalho individualizado e em pares.	Abordagem multinível em flexibilidade curricular, tais como, priorização de áreas ou unidades de conteúdos, tipos de conteúdos, objetivos, sequenciação, eliminação de conteúdos secundários em privilégio dos globais, promovendo a aquisição das aprendizagens essenciais.	Regulação comportamental e emocional; Promoção da concentração e atenção dirigida; Apresentação de atividades/tarefas substitutivas e/ou adaptadas, exequíveis ao nível do perfil de aprendizagem do aluno (segmentadas, sequenciadas e com aumento gradativo da complexidade).
	4. Colabora na produção de recursos materiais adaptados às aprendizagens no âmbito da sua área disciplinar?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
	4.1. Dê exemplo de recursos materiais elaborados em colaboração com os pares.			Símbolos Pictográficos de Comunicação; RED; Fichas de trabalho/testes adaptadas (exercícios de associação, de escolha múltipla, seleção, perguntas diretas e pistas visuais).	Símbolos Pictográficos de Comunicação aumentativa e/ou alternativa; RED; Fichas de trabalho/testes elaborados de acordo com as adaptações curriculares de que os alunos usufruem e recursos específicos adaptados.
	5. Colabora na implementação e diversificação de estratégias de aprendizagens no âmbito da sua área disciplinar?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
	5.1. De que forma?	Por meio de acompanhamento individualizado e ajustado às capacidades do aluno.	Por meio de acompanhamento individualizado e ajustado às capacidades do aluno.	Cooperação com a docente de EE e restante equipa na preparação da prática letiva, implementando e diferenciando estratégias de iniciativa própria ou sugeridas pelos pares.	Partilha antecipada de práticas diferenciadas, adequando tarefas e atividades a desenvolver que promovem o desenvolvimento do aluno.
	6. Contribui qualitativamente para o trabalho colaborativo entre os pares?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
	7. Produz recursos pedagógicos em estreita colaboração com os pares, disponibilizando-os à equipa responsável pela implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, no contributo para o sucesso educativo?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
	7.1 Exemplos de recursos pedagógicos produzidos.	Trabalhos como desenhos/colagens/jogos físicos e digitais.	Trabalhos como desenhos/colagens.	RED; fichas de trabalho/testes adaptadas, horário de estudo/realização dos trabalhos de casa/registo comportamental.	Símbolos Pictográficos de Comunicação; RED; fichas de trabalho/testes adaptadas.
	8. Seleciona práticas de ensino colaborativas, promovendo o desenvolvimento das aprendizagens essenciais dos diferentes domínios inscritos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
	8.1 Quais?	Na realização de atividades de socialização com os pares.	Na realização de atividades de socialização com os pares.	Partilha com a professora de EE e restante equipa educativa de estratégias e práticas pedagógicas que se evidenciam eficazes na aquisição de aprendizagens essenciais.	Trabalho colaborativo com os pares na elaboração conjunta de materiais didáticos, ferramentas e recursos adequados ao perfil de aprendizagem de cada aluno.
	9. Integra atividades que atenuam barreiras no processo de aprendizagem, promovendo a superação de dificuldades específicas do(s) aluno(s)?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
	9.1. Exemplos.	Trabalhos orientados e elaborados tendo em consideração o perfil do aluno.	Trabalhos orientados e elaborados tendo em consideração o perfil do aluno.	Atividades diversificadas e direccionadas aos interesses dos alunos, como seleção de RED motivadores à aprendizagem.	Atividades diversificadas e direccionadas aos interesses dos alunos, como seleção de RED motivadores à aprendizagem.
	10. Promove a partilha de experiências e boas práticas com os colegas?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
	10.1 Exemplos.	Diálogo permanente sobre trabalhos realizados.	Diálogo permanente sobre trabalhos realizados.	Partilha de estratégias e práticas pedagógicas com os pares e equipa educativa nas reuniões de colaboração criadas para o efeito.	Partilha de estratégias e práticas pedagógicas com os pares e equipa educativa nas reuniões de colaboração criadas para o efeito e através da promoção de observação mútua de aulas.

		Par 4 - 3º Ciclo		Par 5 - 3º Ciclo			
Questão		Grelha 5 (docente observado TD-Y1)	Grelha 6 (docente observado EE-Y2)	Grelha 5 (docente observado TD-Z1)	Grelha 6 (docente observado EE-Z2)		
Operacionalização de estratégias de ensino e aprendizagem	1. Diversifica práticas pedagógicas inclusivas, baseadas num modelo de intervenção multinível em abordagem flexível do currículo?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.		
	1.1. Formas de operacionalização.			Adequa materiais de suporte à aprendizagem com recurso aos RED e fichas de trabalho/formativas ajustadas ao desenvolvimento de aprendizagens essenciais.	Adequação do currículo estabelecido para o aluno, consoante as barreiras ou evoluções na aprendizagem; Adequação de estratégias a implementar, de acordo com as aprendizagens essenciais adquiridas ou em fase de aquisição.		
	2. Adequa as estratégias de ensino e aprendizagem às dificuldades intrínsecas do(s) aluno(s)?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.		
	Como?			Promove formas e meios de avaliação alternativos ajustadas ao perfil de aprendizagem dos alunos;	Proporciona o incremento da participação dos alunos em contexto de sala, adequando tarefas/atividades a cada perfil de aprendizagem;		
	3. Dinamiza atividades que fomentam a comunicação verbal e não verbal, utilizando recursos educativos digitais (RED) no desenvolvimento das aprendizagens do(s) aluno(s)?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.		
	3.1. Quais?	Tabelas de comunicação.	Tabelas de comunicação.	Atividades com recurso aos RED como a utilização de sistemas alternativos de comunicação (LetMeTalk, símbolos Widgeit ou SPC (Símbolos Pictográficos de Comunicação)).	Atividades com recurso aos RED como a utilização de sistemas alternativos de comunicação (LetMeTalk, símbolos Widgeit ou SPC (Símbolos Pictográficos de Comunicação)).		
	4. Implementa estratégias de diferenciação pedagógica ajustadas ao desenvolvimento de aprendizagem do(s) aluno(s)?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.		
	4.1. Quais?	Mantém a proximidade aos alunos com necessidades específicas, de modo, a colmatar dúvidas e monitorizar a execução das tarefas propostas; oferece mais tempo aos alunos na realização das tarefas.	Recorre a material concreto e manipulável para a realização das atividades proposta; promove a apresentação oral como forma de aferir a consolidação das aprendizagens essenciais.	Recorre à modalidade de avaliação formativa contínua promotora da regulação pedagógica; seleciona textos acessíveis, atendendo ao nível e perfil de aprendizagens dos alunos.	Propõe tarefas ajustadas ao perfil de aprendizagem dos alunos; flexibiliza a organização do trabalho, promovendo grupos de alunos de acordo com as suas capacidades/desempenho.		
	5. Proporciona a participação do(s) aluno(s) nas atividades do grupo/turma, ainda que adaptadas?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.		
	5.1. De que forma?	Individualmente	X	Individualmente	X	Individualmente	X
		Em pequeno grupo	X	Em pequeno grupo	X	Em pequeno grupo	X
		Outras formas:		Outras formas:		Outras formas:	
	6. Implementa estratégias de regulação emocional/comportamental do(s) aluno(s) que detém essa necessidade, potenciando a sua participação nas atividades?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.		
	6.1. Registo das estratégias observadas.	Recorre ao toque ao contacto ocular para chamar a atenção.	Promove o diálogo, redirecionando a atenção do aluno para a execução das tarefas propostas.	Promove o contacto visual e estreito acompanhamento individualizado e dirigido à execução das tarefas.	Fomenta a participação dos alunos nas atividades realizadas com a turma, por meio de constante direcionamento da concentração e atenção dirigida.		
	7. Apresenta versatilidade na resposta interventiva, atendendo às dificuldades manifestadas pelos alunos?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.		
7.1. Exemplos.			Recorre intensivamente à avaliação formativa com feedback mútuo professor/aluno, promotora das adequações de estratégias reguladoras do processo de ensino e aprendizagem.	Adequa, em tempo útil, as estratégias que não se manifestam eficazes e recorre à modalidade de avaliação formativa contínua com feedback que regula o processo pedagógico.			
8. Implementa instrumentos e outras modalidades de avaliação diferenciada, de acordo com as adaptações no processo de avaliação que constam no Relatório Técnico Pedagógico do(s) aluno(s)?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.			
8.1. Quais?	Avaliação do desempenho, participação e empenho nas tarefas propostas.	Avaliação com recurso aos R	Autoavaliação com feedback imediato por parte do discente.	Avaliação das tarefas executadas em contexto de sala de aula, tendo em conta as capacidades do discente.			

		Par 4 - 3º Ciclo		Par 5 - 3º Ciclo	
	Questão	Grelha 5 (docente observado TD-Y1)	Grelha 6 (docente observado EE-Y2)	Grelha 5 (docente observado TD-Z1)	Grelha 6 (docente observado EE-Z2)
Reflexão	Descrição da aula de partilha (recursos utilizados, cadência do trabalho, características do(s) aluno(s) que usufruem de medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, entre outras considerações relevantes a realçar.)	O aluno beneficia de medidas seletivas e adicionais. Foram realizadas na aula atividades ajustadas ao perfil e capacidades do aluno. Os recursos utilizados foram elaborados em colaboração com o professor de Educação Especial que presta apoio direto ao aluno em contexto de sala de aula.	O aluno beneficia de medidas seletivas e adicionais. De forma a estimular a participação e envolvimento do aluno a docente utilizou o reforço positivo, uma linguagem acessível e com várias tonalidades para manter a atenção e o foco nas tarefas a realizar. A aula foi gerida com base em regras que acautelaram a disciplina, tendo a docente a preocupação de ajudar o aluno a autorregular o seu comportamento. Desta forma, as metodologias/estratégias e práticas pedagógicas utilizadas revelaram-se eficientes no processo de ensino e aprendizagem, dinamizando a diferenciação pedagógica.	A docente orientou, organizou e exemplificou todas as atividades/tarefas que foram adaptadas ao perfil de aprendizagem dos alunos com PEA que usufruem de medidas seletivas e adicionais, tendo respeitado os seus ritmos de trabalho e motivado os mesmos por meio de reforço positivo e utilização de RED. Todas as estratégias utilizadas pela docente revelaram-se eficazes no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando o interesse e motivação pelas tarefas propostas.	A atividade desenvolvida realizou-se em contexto da turma, partindo do conhecimento dos alunos com PEA e respeitando a planificação individual, materializada em adaptações curriculares significativas. A aula foi estruturada em três áreas em que os alunos desenvolveram as seguintes competências: Comunicação, Cognição e Autonomia. Durante a aula os alunos tiveram oportunidade de demonstrar conhecimentos prévios fundamentais, consolidados em aprendizagens significativas. A docente promoveu a autorregulação dos discentes e recorreu a materiais diversificados, como fichas de trabalho, símbolos pictográficos de comunicação, computador, RED e um vídeo sobre a temática lecionada. Todos os recursos e estratégias foram delineados com a professora titular de disciplina, preparados e organizados.
	Aspetos positivos da aula partilhada a realçar.			Adequação de materiais didático/pedagógicos ao perfil de aprendizagem dos alunos. A planificação das atividades desenvolvidas e a adequação das mesmas, revelaram-se eficazes.	Boa comunicação com os alunos; Promoção de um ambiente de trabalho harmonioso propício ao desenvolvimento de competências e aprendizagens; Empenho, interesse e motivação dos alunos perante as tarefas propostas. Estratégias eficazes na regulação comportamental e emocional dos alunos.
	Identifique dificuldades diagnosticadas na planificação, preparação, organização e operacionalização da aula partilhada, referentes à prática pedagógica de intervenção com alunos que beneficiam de medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.	Nada a registar.	Nada a registar.	Nada a registar.	Nada a registar.