



GOVERNO
DOS AÇORES

Secretaria Regional
da Educação e dos
Assuntos Culturais



Educação Inclusiva



Manual de Apoio à Prática



FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática

EDITOR

Secretaria Regional da Educação e dos Assuntos Culturais
Direção Regional da Educação e Administração Educativa

AUTORES

Andreia Filipa Gonçalves Simões
Ana Sofia Pereira Vieira Velho Cabral
Ana Sofia da Silva Ferreira Rico

ASSESSORIA CIENTÍFICA

Maria de Fátima Paiva dos Santos Coelho
Marisa Simões Carvalho
Cátia Sofia Abreu Mendes

Documento baseado no Manual de Apoio à Prática para a Educação Inclusiva, elaborado pela Direção Geral de Educação, com a devida adaptação à Região Autónoma dos Açores.

2023



ÍNDICE

1. Introdução	3
2. Participação dos pais e encarregados de educação	5
3. Opções metodológicas	6
3.1 Abordagem Multinível: uma analogia	6
3.2 Desenho universal para a aprendizagem	12
4. Como concretizam no DLR n.º 5/2023/A, de 17 de fevereiro as opções metodológicas preconizadas?	16
4.1. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	16
4.1.1. Medidas Universais de suporte à aprendizagem e à inclusão	16
4.1.2. Medidas Seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão	19
4.1.3. Medidas Adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão	21
4.2. Mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	24
5. Recursos Específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão	25
5.1 Humanos	25
5.2 Comunidade	26
5.3 Organizacionais	26
5.3.1 Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva	26
5.3.2 Escolas de Referência	30
5.3.2.1 No domínio da visão	30
5.3.2.2 Para a educação bilingue	31
6. Avaliação, Progressão e Certificação das Aprendizagens	34
6.1. Adaptações ao processo de avaliação	34
6.2. Progressão	36
6.3. Certificação	36
7. Acompanhamento, monitorização e avaliação	36
8. Transição dos alunos integrados no Regime Educativo Especial	37
9. Bibliografia	38
10. Webgrafia	39
Anexos	
Anexo 1 – Relatório Técnico-Pedagógico	42
Anexo 2 – Programa Educativo Individual	50



1. Introdução

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político, que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros.

Apesar das várias décadas com que conta já o movimento mundial pela educação inclusiva, a sua plena consecução continua a constituir-se como um dos maiores desafios que a sociedade contemporânea enfrenta.

Constitui um desafio porque “o mundo está em constante mudança, porque os valores morais estão continuamente a ser reequacionados e porque, simplesmente, as alternativas consideram-se como inaceitáveis, se não moralmente intoleráveis; porque valorizar umas pessoas em detrimento de outras é antiético; porque a manutenção de barreiras que impeça ou dificulte a participação de alguns estudantes na cultura, no currículo e na comunidade da escola é inadmissível; porque a preservação das culturas escolares, políticas e práticas que não respondem à diversidade dos alunos perpetua as desigualdades; porque pensar que a inclusão diz respeito maioritariamente a alunos com deficiência é enganador; porque considerar as diferenças entre alunos como problemas a ultrapassar é desrespeitoso; porque identificar as aquisições académicas como o objetivo central da escolaridade enquanto processo fragiliza a importância do desenvolvimento pessoal e moral; e porque percecionar a inclusão na educação como um tema desligado da inclusão na sociedade é ilógico” (Booth & Aiscow, 2011).

A publicação da legislação que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva para o território nacional, a 6 de julho de 2018, designadamente o Decreto-Lei n.º 54/2018, entretanto alterado e republicado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, conduziu à realização, na Região Autónoma dos Açores (RAA), de uma experiência de inovação pedagógica à qual aderiram, ao longo dos últimos 5 anos, sete unidades orgânicas do sistema educativo regional: a EBI Francisco Ferreira Drummond, a EBI de Arrifes, a EBI de Rabo de Peixe, a ES da Ribeira Grande, a EBS Tomás de Borba, a EBS das Flores e a EBS Mouzinho da Silveira. Esta experiência foi permanentemente avaliada pela Equipa Regional de Monitorização e Acompanhamento da Educação Inclusiva, cuja principal atribuição foi a realização de um acompanhamento em proximidade a todas as unidades orgânicas da RAA. Este acompanhamento permitiu à tutela obter a visão da realidade arquipelágica e começar a desenhar aqueles que foram os contributos para a criação do modelo de educação inclusiva, contextualizado e ajustado à Região Autónoma dos Açores.

Assim, publicado o Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro de 2023, que aprova o modelo de educação inclusiva na Região Autónoma dos Açores deu-se cumprimento a um dos compromissos assumidos pelo programa do XIII Governo Regional dos Açores, que consiste na condução de políticas educativas centradas no progresso de cada aluno, adotando uma estratégia que potencie as competências e promova o sucesso educativo.

A educação inclusiva preconiza-se enquanto processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do investimento na intervenção multidisciplinar e do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar. Tem como missão a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, garantindo equidade educativa, em linha com os objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030



da Organização das Nações Unidas (ONU), e pressupõe o estabelecimento de princípios orientadores, em torno dos quais se organiza a comunidade escolar.

O conhecimento e apropriação destes princípios, por parte de todos os seus atores, a organização dos recursos e meios, bem como a qualidade da intervenção junto dos alunos são condições fundamentais para que as escolas se constituam como verdadeiros espaços de inclusão para todos. Considera-se, pois, que o alcance destas condições seja potenciado pela regular consulta do presente Manual de Apoio, concebido para apoiar as escolas e todos os seus envolvidos na implementação do Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A, de 17 de fevereiro, e cuja elaboração se baseou no Manual de Apoio à Prática que vigora em Portugal Continental.

Este Manual resulta ainda da informação expressa na literatura científica conjugada com os dados recolhidos ao longo do processo de acompanhamento e monitorização da experiência de inovação pedagógica, que decorreu ao longo dos últimos 5 anos na Região Autónoma dos Açores.

Sublinha-se, finalmente, a intencionalidade dinâmica deste Manual, ou seja, a sua abertura para a receção de contributos dos agentes educativos envolvidos na sua implementação visando a melhoria contínua.

O DIRETOR REGIONAL DA EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO EDUCATIVA

RUI MIGUEL MENDES ESPÍNOLA



GOVERNO
DOS AÇORES

Secretaria Regional
da Educação e dos
Assuntos Culturais



2. Participação dos pais e encarregados de educação

Atendendo a que a colaboração entre a escola e a família está intimamente ligada ao sucesso escolar dos alunos, os pais assumem um papel fundamental no processo educativo dos seus filhos, cabendo à escola incentivar a sua participação através de melhorias ao nível da comunicação, das atitudes e no envolvimento das famílias na educação dos seus filhos.

A missão da escola deve passar por promover a articulação entre os professores, os pais e, sempre que possível, o próprio aluno. Neste sentido, todos devem conjugar esforços para a eliminação de barreiras que possam surgir do diálogo e colaboração entre professores e pais.

Apesar da presença dos pais na escola ser cada vez mais uma constante, um dos grandes desafios que se coloca é tornar a sua participação efetiva, sendo para isso fundamental que a escola disponibilize informação clara, estabeleça uma boa comunicação, crie uma relação de confiança e promova uma cultura de envolvimento dos pais.

A escola pode, por exemplo, utilizar instrumentos e disponibilizar meios que possibilitem a consulta e o acompanhamento, por parte dos pais, do progresso das aprendizagens do seu filho, nomeadamente através do acesso a registos periódicos de avaliação contínua/formativa. Pode ainda promover atividades onde os pais têm a oportunidade de conhecer a equipa pedagógica ou outros profissionais de referência para o aluno, os espaços e ambientes de aprendizagem e, quando aplicável, a entidade de acolhimento nos períodos de formação em contexto de trabalho, entre outros.

Os pais têm o direito, e devem ser encorajados pelos professores, a participar ativamente em todo o processo, designadamente na definição de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Estes devem ser considerados como uma fonte de informação privilegiada, constituindo a sua participação uma mais-valia quer para os professores, quer para os próprios pais e evidentemente para os alunos. Constituem exceção as situações em que estes, comprovadamente, não exerçam o seu direito de participação no processo educativo dos seus filhos. Neste caso, competirá à escola desencadear as medidas apropriadas a cada aluno.

COMO CONCRETIZA O DLR N.º 5/2023/A, DE 17 DE FEVEREIRO, ESTE PRINCÍPIO?

Direitos dos pais ou encarregados de educação no processo de definição e implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (artigos 5.º, 18.º, 30.º e 31.º)

a) Participar nas reuniões da EMAEI permanente, nas matérias concernentes aos respetivos educandos;

b) Participar no processo de elaboração e de avaliação do RTP e do PEI, quando se apliquem;

c) Solicitar a revisão do RTP e do PEI, quando estes se apliquem;

d) Consultar o processo individual do seu filho ou educando;

e) Ter acesso a informação adequada e clara relativa ao seu filho ou educando;

f) Requerer a consulta e emissão de cópia do RTP do seu filho ou educando;

g) Ser representado, de forma regular, na comissão permanente da EMAEI;

h) Proceder à identificação da necessidade de adoção de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;

i) Manifestar a sua concordância com a implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.



3. Opções metodológicas

A presente regulamentação jurídica regional enuncia um conjunto de princípios, práticas e condições de operacionalização da educação inclusiva que, tal como no restante panorama nacional, resultam de opções teóricas e metodológicas, designadamente a abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem. Estas opções devem ser consideradas de forma integrada, articulada e flexível, constituindo-se como guias de apoio à ação das escolas na operacionalização do diploma 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 define-se como um modelo estruturante e orientador na construção de ambientes de aprendizagem acessíveis e efetivos, constituindo uma ferramenta essencial no planeamento e ação em sala de aula, e apresenta-se como uma opção que responde à necessidade de organização de medidas universais orientadas para todos os alunos.

3.1 Abordagem Multinível: uma analogia

Todos os dias, todos nós, estamos a fornecer cuidados gerais e universais aos nossos dentes, na forma de escovagem e passagem de fio dental. Muitas comunidades dispõem ainda de um consultório odontológico, onde os dentistas de clínica geral são contratados para realizar limpezas regulares. Estas melhores práticas, que são universais e que se querem da melhor qualidade – escovagem, fio dental e limpezas regulares – têm a intenção de serem efetivas e eficazes para a grande maioria das pessoas. Elas também têm como intenção prevenir que um número elevado de indivíduos necessite de cuidados mais avançados, tais como a cirurgia oral.

A cirurgia oral é um tratamento intensivo, que exige mais recursos, mais treino, e pessoal mais especializado. Os dados (tais como a dor ou os exames médicos) podem revelar que alguns pacientes necessitam verdadeiramente desse tratamento intensivo, e nesses casos é muito importante fornecer suporte que esteja verdadeiramente alinhado com as necessidades dos indivíduos, e atempadamente. Mas se houver muitas pessoas que necessitem desse tratamento intensivo, os nossos recursos disponíveis serão esgotados por essa solicitação. Ao fornecermos, monitorizarmos e melhorarmos continuamente os nossos suportes universais e as nossas ações preventivas, iremos estar em melhores condições para todos os pacientes e limitar a necessidade de tratamento intensivo.

Nas escolas, a abordagem multinível é semelhante. Se os educadores (no sentido lato da palavra) trabalharem no sentido de desenvolverem instruções de elevada qualidade na sala de aula, o número de alunos a necessitar de intervenções mais intensivas será menor. E se esse número for menor, irá haver mais recursos especializados disponíveis para atenderem as necessidades desses alunos.

A abordagem multinível pode ser caracterizada como um modelo compreensivo e sistémico que visa o sucesso de todos os alunos, oferecendo um conjunto integrado de **medidas de suporte à aprendizagem, adotadas em função da resposta dos alunos às mesmas**. Esta abordagem é designada por multinível em referência ao modo como é realizada a organização das medidas de suporte à aprendizagem por níveis de intervenção.



A abordagem multinível orienta-se por um conjunto de princípios fixos:

- a) a crença de que todos os alunos são capazes de aprender e de realizar, desde que recebam um ensino de elevada qualidade e o suporte adequado;
- b) uma abordagem proativa e preventiva em educação;
- c) o uso sistemático e intencional de práticas baseadas em evidência;
- d) a tomada de decisão com base em dados recentes e fiáveis;
- e) uma instrução e intervenção diferenciada, emparelhada com as necessidades dos alunos;
- f) uma abordagem sistémica, colaborativa e de trabalho em equipa.

Adota-se, assim, uma visão compreensiva, de base sistémica, que reconhece a complexidade, multiplicidade e interconectividade de fenómenos educativos como a aprendizagem e o comportamento. Deste modo, contempla simultaneamente, de forma integrada e articulada, dimensões individuais e contextuais, ou seja, do aluno e dos contextos educativos.

Espera-se, pois, uma atuação proativa e preventiva, orientada para a promoção de competências e desenvolvimento de aprendizagens tais como a promoção do comportamento pró-social ou de competências de literacia emergente. Trata-se, necessariamente, de uma abordagem com enfoque nas intervenções de carácter universal, dirigidas a todos e da responsabilidade de todos. A qualidade e eficácia das intervenções constitui-se também como um princípio de base. A garantia deste princípio depende, por um lado, dos conhecimentos e competências científicas e pedagógicas dos profissionais envolvidos e, por outro lado, da existência de mecanismos de monitorização e regulação dos processos. Relaciona-se com a garantia de condições de apoio à prática, em especial com as oportunidades de desenvolvimento profissional docente, a organização do trabalho colaborativo e a consolidação de processos de monitorização e avaliação.

Os resultados da monitorização e da avaliação integram, necessariamente, os processos de tomada de decisão, que se devem fundamentar em dados e evidências relevantes para a situação em análise. As decisões devem sustentar-se, simultaneamente, em dados acerca dos alunos, da escola e da comunidade e em conhecimento científico relevante para a situação e decisão em questão.

O enfoque das abordagens multinível não é na avaliação da aprendizagem, mas na avaliação para a aprendizagem. Com efeito, a avaliação formativa assume um carácter central nesta abordagem, na medida em que constitui uma modalidade de avaliação centrada na aprendizagem. Os dados da avaliação formativa constituem evidências relevantes acerca das ações e estratégias pedagógicas, dos progressos dos alunos e dos processos educativos da escola. **É em função da análise compreensiva e integrada destes dados que se determinam intervenções ou medidas de suporte.**

Assim, e atendendo a que a abordagem multinível é um quadro conceptual que suporta os educadores a modificarem a forma como trabalham e abordam os problemas, não é sobre rotular ou “mudar” os alunos, mas sobre



rentabilizar recursos e mobilizar medidas, que vão ao encontro das necessidades dos estudantes, e os ajudem a avançar na sua aprendizagem.

Partindo dos princípios de base à abordagem multinível, importa identificar as suas principais características distintivas:

- a organização multinível das medidas de suporte à aprendizagem;
- a determinação de um contínuo de medidas de suporte à aprendizagem;
- o enfoque no currículo e na aprendizagem;
- a opção por práticas que sejam teórica e empiricamente sustentadas;
- a organização de processos sistemáticos de monitorização.

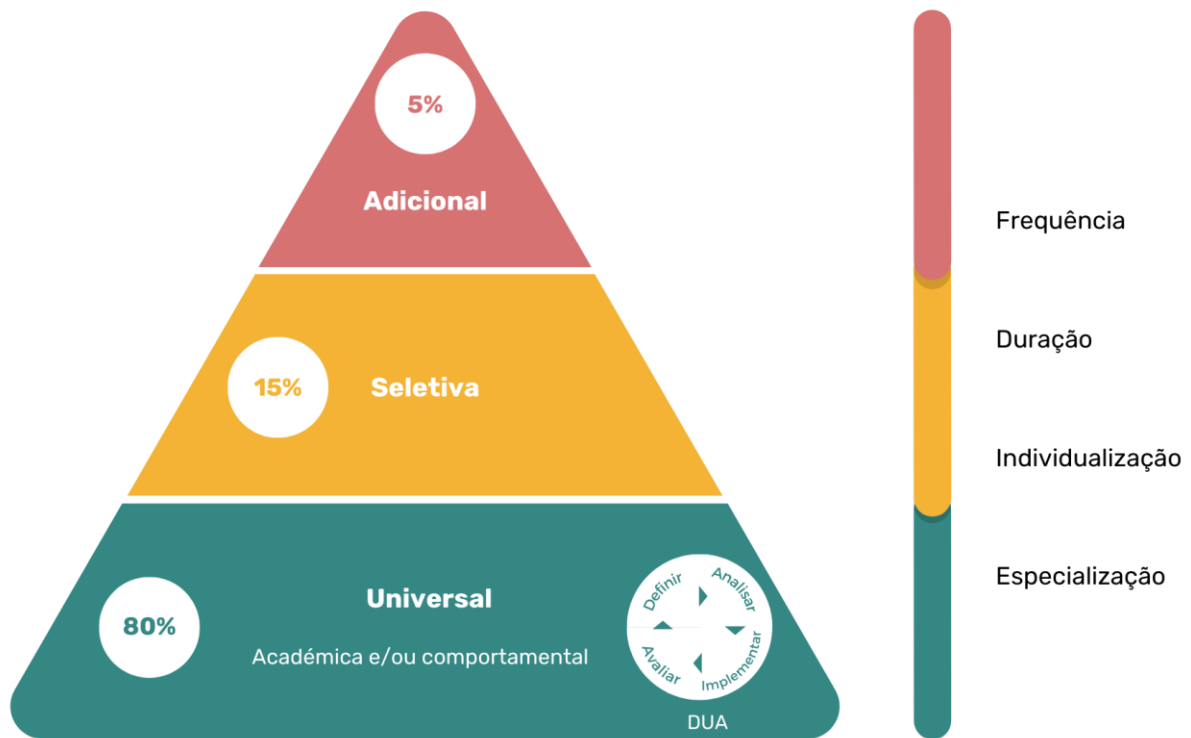
Assim, uma das características deste modelo é a organização por níveis de intervenção. **Estes níveis variam em termos do tipo, intensidade e frequência das intervenções e são determinados em função da resposta dos alunos às mesmas.** Isto é, em cada um dos níveis, as práticas de avaliação e intervenção são progressivamente intensificadas, sendo para isso manipuladas variáveis como o tamanho dos grupos (i.e., o número de alunos), a frequência (i.e., o número de dias de intervenção por semana), e a duração da intervenção (i.e., o número de minutos do tempo de intervenção e o número de semanas da intervenção), a individualização dos apoios prestados e a especialização dos profissionais envolvidos”.

A abordagem multinível implica, ainda, um conjunto de condições que garantam a sua efetiva concretização:

- a consolidação de uma visão e responsabilidade coletivas;
- a existência de uma liderança orientada pelos princípios da educação inclusiva;
- a concretização do trabalho colaborativo em equipa educativa;
- a criação de oportunidades diversificadas de desenvolvimento profissional docente;
- a consolidação de mecanismos de monitorização e de autoavaliação.

Sem prejuízo do exposto, e por estarem assentes em componentes flexíveis e ajustáveis à realidade de cada escola (i.e., às necessidades, prioridades e recursos disponíveis), a abordagem multinível pode ser operacionalizada de forma distinta e assumir características únicas em cada estabelecimento de ensino.



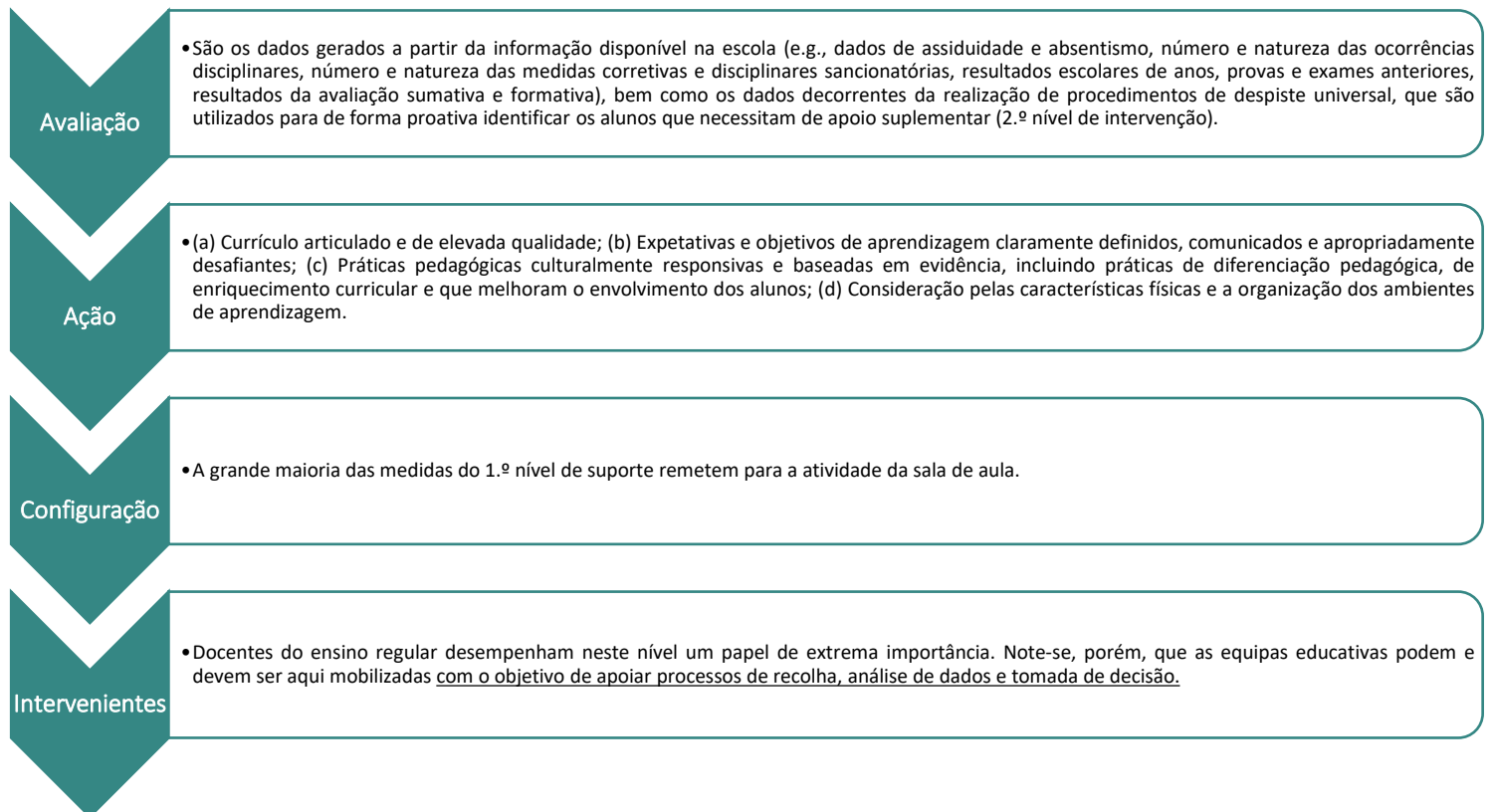


1.º Nível de Suporte: comporta ações a nível de escola, i.e., de sala de aula e outros espaços de aprendizagem, de que esta dispõe para todos os alunos, com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens, tendo em vista a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal, académico e de intervenção social.

Exemplos de ações de 1.º nível:

- expectativas e objetivos de aprendizagem claramente definidos, comunicados e apropriadamente desafiantes;
- práticas pedagógicas culturalmente responsivas e baseadas em evidência, incluindo práticas de diferenciação pedagógica, de enriquecimento curricular, e que melhoram o envolvimento dos alunos;
- consideração pelas características físicas e a organização dos ambientes de aprendizagem;
- definição e ensino de expectativas comportamentais claras e declaradas de forma positiva;
- ensino, modelagem e prática de procedimentos, regras e rotinas;
- práticas de supervisão ativa;
- estratégias eficazes de gestão de comportamentos.

Em suma...



2.º Nível de Suporte: engloba intervenções de intensidade moderada, dirigida a alunos identificados como em risco acrescido designadamente por revelarem uma resposta insuficiente ao nível 1. É geralmente implementado no formato de pequeno grupo, estrategicamente planeado e dirigido a áreas de competência específicas em que são detetadas dificuldades, complementar e alinhado com o 1.º nível de suporte. O objetivo do 2.º nível consiste em proporcionar aos alunos oportunidades de reforço de aprendizagem, treino e prática extra, por forma a criar condições de sucesso no nível 1.

Exemplos de ações de 2.º nível:

- apoio pedagógico acrescido nas áreas de dificuldade;
- programas de mentoria e tutoria por adultos ou pares;
- contratos e estratégias de auto-monitorização comportamental;
- reensino de expetativas comportamentais, procedimentos, regras e rotinas de forma ainda mais sistemática;
- treino de competências sociais, emocionais, cognitivas, entre outras.

Em suma...

Avaliação

- É a monitorização do progresso dos alunos que permite avaliar a resposta dos alunos à intervenção e tomar decisões relativas a movimentá-los entre níveis de suporte (avaliação formativa e sumativa, curriculum-based measurement, ...).

Ação

- Proporcionar aos alunos oportunidades de reforço da aprendizagem, treino e prática extra, por forma a criar condições de sucesso. (a) Apoio pedagógico acrescido nas áreas de dificuldade; (b) programas de mentoria e tutoria por adultos ou pares; (c) contratos e estratégias de auto-monitorização comportamental; (d) reensino de expectativas comportamentais; e) procedimentos, regras e rotinas de forma ainda mais sistemática; (f) o treino de competências sociais, emocionais, cognitivas, entre outras.

Configuração

- É frequentemente implementado em contexto de sala de aula, em pequenos grupos (a formação dos grupos é baseada em necessidades semelhantes, identificadas pela análise dos dados). As medidas podem consubstanciar-se, por exemplo, em intervenções implementadas em pequenos grupos, preferencialmente pelos docentes do ensino regular e tendencialmente de curta duração.

Intervenientes

- Docentes do ensino regular, idealmente com o apoio de materiais e recursos humanos especializados na área (ou áreas) de preocupação.

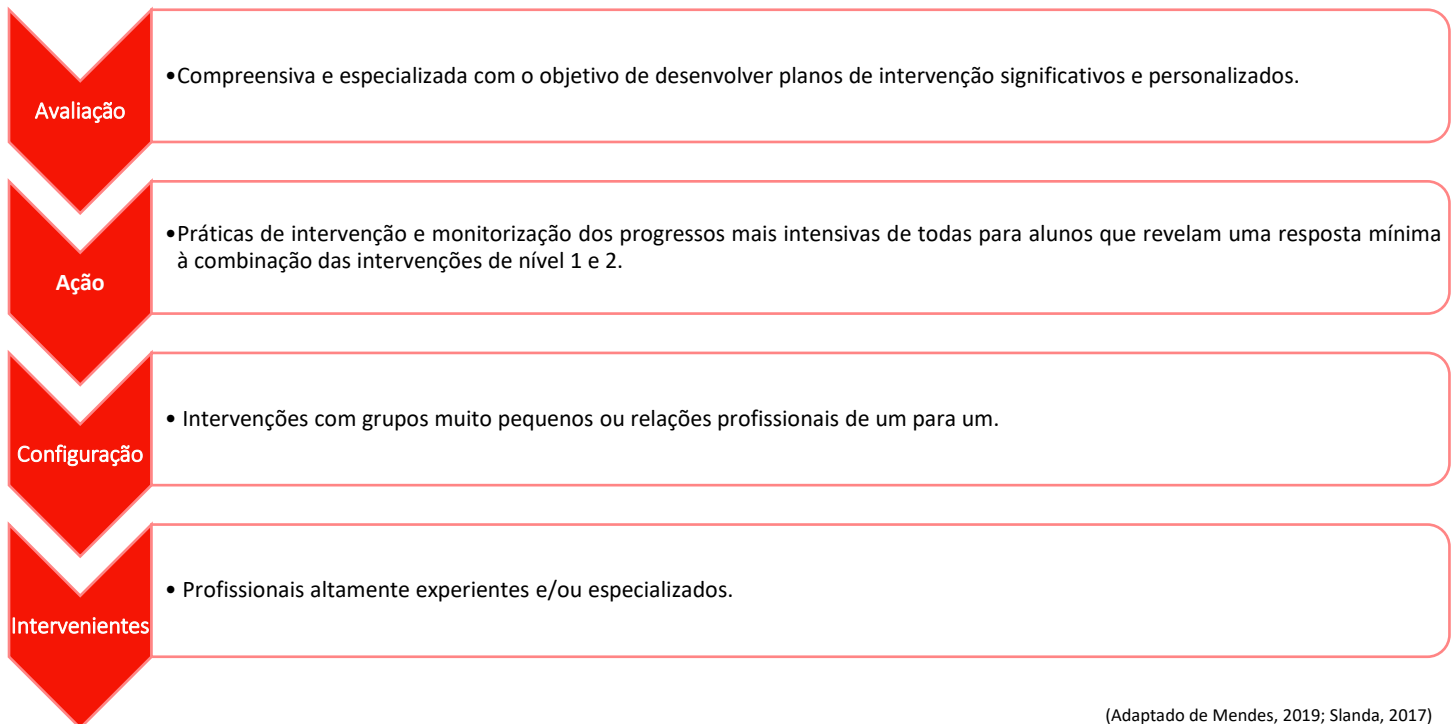
3.º Nível de Suporte: corresponde às práticas de intervenção e monitorização de progressos mais intensivas de todas, e tem como destinatários os alunos que revelam uma resposta mínima à combinação das intervenções de nível 1 e 2. Porque as dificuldades dos alunos que necessitam de medidas de nível 3.º são geralmente complexas, persistentes e de longa duração, avaliações compreensivas e especializadas podem e devem ser aqui mobilizadas, com o objetivo de desenvolver planos de intervenção significativos e personalizados.

Exemplos de ações de 3.º nível:

- intervenções com grupos muito pequenos, ou relações profissionais de um para um, desenvolvidas por profissionais altamente experientes e/ou especializados.



Em suma...



(Adaptado de Mendes, 2019; Slanda, 2017)

3.2 Desenho universal para a aprendizagem

O conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) corresponde a um conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular que procura reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem.

Afigura-se como um modelo facilitador de práticas pedagógicas diversificadas, flexíveis, motivadoras e inclusivas, permitindo a cada indivíduo, independentemente da sua diversidade, a acessibilidade à aprendizagem e ao conhecimento, através da redução e da eliminação das barreiras à aprendizagem, sendo este um elemento-chave para a planificação de práticas personalizadas, significativas e adequadas.

Neste sentido, as práticas pedagógicas sustentadas no DUA oferecem oportunidades e alternativas acessíveis para todos os alunos em termos de métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação, sem alterar o nível de desafio e mantendo elevadas expectativas de aprendizagem. Pretende-se, assim, identificar e remover as barreiras à aprendizagem e participação e maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.

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.



O desenho universal para a aprendizagem assenta em três princípios base, que suportam um conjunto de orientações para tornar as salas de aula mais acessíveis a todos os alunos: (i) proporcionar múltiplos meios de envolvimento; (ii) proporcionar múltiplos meios de representação e (iii) proporcionar múltiplos meios de ação e expressão.

Princípio 1. Proporcionar múltiplos meios de envolvimento (“o porquê” da aprendizagem)

Reconhecendo que os alunos diferem nos seus interesses e na forma como podem ser envolvidos e motivados para a aprendizagem, os professores organizam o processo de ensino e aprendizagem equacionando múltiplas opções para envolver e motivar os alunos.

Linhas orientadoras de práticas pedagógicas que proporcionam múltiplos meios de envolvimento

Proporcionar opções para incentivar o interesse

- Disponibilizar opções quanto ao modo como cada objetivo pode ser atingido, bem como quanto às ferramentas, contextos de aprendizagem, apoio, sequência e tempo para terminar as tarefas, etc..
- Permitir a participação dos alunos na planificação das atividades em sala de aula.
- Envolver os alunos na definição dos seus objetivos de aprendizagem e de comportamento.
- Diversificar as atividades e fontes de informação de modo a que possam ser personalizadas e contextualizadas atendendo ao percurso individual dos alunos, culturalmente relevantes, socialmente significativas, adequadas à idade e às competências dos alunos.
- Planificar atividades em que os produtos da aprendizagem sejam autênticos, comuniquem com um público real e reflitam metas que sejam claras para os alunos.
- Proporcionar tarefas que permitam uma participação ativa, exploração e experimentação.
- Incluir atividades que promovam o uso da imaginação para resolver problemas novos e relevantes ou dar sentido a ideias complexas de forma criativa.
- Proporcionar um clima de aceitação e apoio em sala de aula.
- Utilizar estratégias de antecipação das atividades diárias, rotinas e transições de ações (e.g., cartazes, calendários, horários, cronómetros visíveis).
- Usar alertas que possam ajudar os alunos a antecipar e a prepararem-se para tarefas novas e mudança de atividades e de horários.
- Variar o nível de estimulação sensorial, o ritmo de trabalho, o tempo e a sequência das atividades.
- ...

Proporcionar opções para o suporte ao esforço e persistência

- Facultar lembretes periódicos, recordando as metas a atingir.
- Estabelecer objetivos a curto prazo que permitam alcançar metas a longo prazo.
- Diferenciar o grau de dificuldade e complexidade das tarefas.
- Promover o envolvimento dos alunos na discussão sobre a avaliação.
- Variar o grau de liberdade ao nível dos desempenhos considerados aceitáveis.
- Enfatizar o processo, o esforço e os progressos no cumprimento dos conteúdos exigidos como alternativa à avaliação e à competição.
- Recorrer a grupos de trabalho flexíveis e de aprendizagem cooperativa, com objetivos, papéis e responsabilidades bem definidas.
- Incentivar e apoiar oportunidades de interação e de interajuda entre pares.
- Criar comunidades de alunos envolvidos em interesses e atividades comuns.
- Explicitar resultados pretendidos com o trabalho realizado em grupo (orientações, normas, critérios de avaliação claros e explícitos).
- Facultar *feedback* orientado para a mestria com enfoque no esforço e na persistência em vez de capacidades inatas.
- Facultar *feedback* informativo em detrimento de *feedback* comparativo.
- ...

Proporcionar opções para a autorregulação

- Apresentar instruções, lembretes e guias que permitam estabelecer objetivos de autorregulação, o aumento do tempo de orientação para as tarefas face a distrações, o aumento da frequência de momentos de autorreflexão e autorreforço.
- Disponibilizar tutores que modelem o processo de estabelecimento de metas adequadas, considerando os pontos fortes e a melhorar.
- Apoiar iniciativas que promovam a autorreflexão e a identificação de metas pessoais.
- Disponibilizar modelos diferenciados, suporte e *feedback* para a gestão da frustração, o desenvolvimento do autocontrolo e promoção de competências ao nível da gestão de desafios, gestão de julgamentos negativos focados em capacidades inatas.
- Usar situações reais para demonstrar competências ao nível da gestão de desafios e dificuldades.
- Criar oportunidades de visualização do progresso que permitam a monitorização das mudanças ao longo do tempo.
- ...

Princípio 2. Proporcionar múltiplos meios de representação (“o quê” da aprendizagem)

Considerando que os alunos diferem no modo como compreendem a informação, não existe um meio de representação ideal para todos os alunos. Cada turma é constituída por alunos que apresentam características diversas, nomeadamente em termos de *background* cultural, de compreensão da informação, de formas privilegiadas para aceder e processar a informação (auditiva, visual, cinestésica), que traduzem necessidades diferentes de acesso aos conteúdos. Assim, para tornar a informação acessível, é essencial fornecer múltiplas opções relacionadas com a representação e apresentação da informação.

Linhas orientadoras de práticas pedagógicas que proporcionam múltiplos meios de representação

Proporcionar opções para a perceção

- Apresentar informação em diferentes modalidades sensoriais (visual, auditiva, táctil, cinestésica).
- Disponibilizar alternativas visuais e não visuais de apresentação da informação.
- Apresentar a informação em formatos adaptáveis (ampliar tamanho de letra, amplificar o som).
- ...

Proporcionar opções para a linguagem, expressões matemáticas e símbolos

- Associação de vocabulário, rótulos, ícones e símbolos a formas de representação alternativas (e.g., ensino prévio de vocabulário e símbolos, recurso a hiperligações, notas de rodapé e ilustrações de apoio à compreensão do vocabulário presente em textos).
- Providenciar representações alternativas que clarifiquem ou tornem mais explícitas as relações sintáticas ou estruturais entre os vários elementos de significação (e.g., destacar os conectores de frases, indicar as ligações entre as ideias num mapa concetual).
- Apoiar a descodificação de textos, notação matemática e símbolos.
- Facultar alternativas de tradução para alunos que a língua materna não é o português (e.g., utilizar ferramentas de tradução, incorporar apoios visuais para clarificação de vocabulário).
- Apresentar alternativas como ilustrações, imagens, gráficos interativos para tornar a informação mais compreensível.
- ...

Oferecer opções para a compreensão

- Ancorar a instrução em conhecimento prévio e culturalmente relevante.
- Utilizar diferentes formas de organização da informação (e.g., mapas concetuais).
- Fomentar conexões entre as várias áreas curriculares.
- Destacar padrões, pontos críticos, ideias chave e conexões, através de pistas e suporte que permitam aos alunos prestarem atenção a informação essencial em detrimento da acessória (e.g., esquemas, mapas concetuais, usar múltiplos exemplos para enfatizar aspetos relevantes).
- Orientar o processamento da informação, a visualização e a manipulação (e.g., apresentar a informação de forma progressiva e sequencial, seccionar a informação em elementos mais pequenos, eliminar informação acessória).
- Proporcionar situações explícitas e apoiadas para generalização das aprendizagens em situações novas e práticas.
- ...

Princípio 3. Proporcionar múltiplos meios de ação e de expressão (“o como” da aprendizagem)

Este princípio pressupõe que os alunos diferem no modo como podem participar nas situações de aprendizagem e expressar o que aprenderam. Por exemplo, a realização de atividades de escrita manual para alguns alunos que apresentem limitações motoras pode constituir uma barreira à sua participação e aprendizagem. Outros alunos que revelem dificuldades de organização necessitarão de diferentes suportes à aprendizagem. Assim, é necessário que o professor possibilite a utilização de processos e meios diversificados que permitam a participação nas situações de aprendizagem, bem como a manifestação das competências aprendidas. Neste contexto, o processo de avaliação dos alunos deve ser coerente, quer com o modo como cada um se envolve na aprendizagem, quer com a forma como revela o que aprendeu.



Linhas orientadoras de práticas pedagógicas que proporcionam múltiplos meios de ação e de expressão

Proporcionar opções para a atividade física

- Disponibilizar alternativas à capacidade motora de resposta (e.g., alternativas para o uso de caneta e/ou lápis, alternativas para controlar o rato).
- Fornecer alternativas ao nível do ritmo, velocidade e extensão da ação motora.
- Otimizar o acesso a ferramentas e produtos de apoio.
- ...

Proporcionar opções para a expressão e comunicação

- Usar diferentes suportes para a comunicação (e.g., linguagem escrita, linguagem oral, desenho, música, artes visuais, etc.).
- Recorrer a redes sociais e ferramentas interativas da *Web* (e.g., fóruns de discussão, chats, etc.).
- Utilizar materiais manipuláveis.
- Utilizar ferramentas de conversão de material escrito em linguagem oral e vice-versa, corretores ortográficos e gramaticais, calculadoras.
- Utilizar aplicações da *Web* (e.g., *wikis*, *blogs*, animação e apresentação).
- Disponibilizar modelos diferenciados como referência para os alunos.
- Facultar *feedback* diferenciado e personalizado.
- Proporcionar múltiplos exemplos com soluções inovadoras para problemas reais.
- ...

Proporcionar opções para as funções executivas

- Disponibilizar suporte para o estabelecimento de metas desafiantes e realistas, considerando o esforço, recursos e grau de dificuldade associados.
- Disponibilizar guias e listas de verificação para suporte ao estabelecimento de metas.
- Integrar lembretes de apoio à planificação e desenvolvimento de estratégias (e.g., “parar e pensar” antes de agir, mostrar e explicar o trabalho, pensar em voz alta).
- Disponibilizar listas de verificação e modelos de planificação de um projeto, com vista à compreensão do problema, estabelecendo prioridades, sequenciação e calendarização das tarefas.
- Disponibilizar suporte à fragmentação de objetivos a longo prazo em objetivos alcançáveis a curto prazo.
- Facultar *feedback* explícito, específico e atempado que sirva de suporte à autorregulação da aprendizagem (e.g., recorrer a perguntas orientadoras da reflexão, mostrar evidências do progresso, recorrer a estratégias diferenciadas de autoavaliação e coavaliação).
- ...

Em suma...

A aplicação em sala de aula dos três princípios enunciados contribui para a criação de ambientes de aprendizagem acessíveis e desafiantes para todos os alunos, pelo que devem ser considerados na planificação das aulas. Sublinha-se a análise das barreiras na gestão do currículo, por oposição às limitações e défices dos alunos, como fundamental no processo de planificação de aulas com base no DUA. Neste enquadramento, a planificação de aulas deve integrar diferentes componentes: objetivos, metodologias, materiais e recursos e avaliação, tendo por referência os princípios do DUA.

Aplicação dos princípios subjacentes ao DUA à planificação de aulas

Componentes da planificação	Questões orientadoras da planificação com base no DUA
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Considerando o(s) objetivo(s) a alcançar na aula, que conhecimentos, capacidades e atitudes, os alunos têm de dominar de modo a que todos alcancem as competências previstas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória? • Os objetivos definidos são desafiantes, ajustados à aprendizagem e inclusão de todos os alunos? • Os objetivos estão definidos de forma abrangente e flexível, possibilitando múltiplas opções de desempenho, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem?
MÉTODOS	<ul style="list-style-type: none"> • Que suporte pode ser usado para apoiar os alunos na aquisição dos conteúdos e na expressão do que aprenderam? • Os métodos são flexíveis e diversificados para proporcionarem experiências de aprendizagem adequadas e desafiantes para todos os alunos? • São utilizadas estratégias de ensino e aprendizagem diversificadas e adequadas, tendo por base a especificidade da turma ou grupo de alunos? • Os métodos usados permitem o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens?
MATERIAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Que recursos, materiais e ferramentas são usados para acautelar múltiplas formas de representação, de expressão da informação e de envolvimento?
AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Como é que os alunos podem demonstrar que realizaram as aprendizagens previstas? • São consideradas diferentes formas de avaliação formativa e sumativa, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação? • São contempladas oportunidades frequentes para a reflexão com vista ao ajustamento de processos e estratégias? • A avaliação é flexível para permitir a recolha sistemática e contínua de informação clara sobre o progresso dos alunos?

4. COMO CONCRETIZAM NO DLR N.º 5/2023/A, DE 17 DE FEVEREIRO AS OPÇÕES METODOLÓGICAS PRECONIZADAS?

4.1 MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO

4.1.1 Medidas Universais de suporte à aprendizagem e à inclusão (artigo 10.º)

As medidas universais correspondem às respostas educativas que a escola dispõe para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens, tendo em vista a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal, académico e de intervenção social. Estas medidas devem definir-se no contexto do planeamento diário das aulas/atividades incorporando os contributos da Abordagem Multinível e do Desenho Universal para a Aprendizagem, não sendo medidas de “adição”.



ACOMODAÇÕES CURRICULARES

As medidas de gestão curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula, através da diversificação e da combinação adequada de várias estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, de adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, promovendo o sucesso educativo.

Exemplos de concretização:

Localização do aluno na sala de aula: sentar o aluno de frente para o quadro; sentar o aluno perto do professor / apresentação; colocar-se de pé junto do aluno quando está a dar a orientação / apresentação; sentar o aluno junto de um colega modelo positivo.

Apresentação do conteúdo: facultar pistas visuais/gráficos/pré e pós organizadores; assegurar que as orientações são compreendidas; facultar exemplo do produto final; facultar esboços escritos/notas orientadoras/notas impressas; Segmentar apresentações longas; ensinar através de abordagens multissensoriais/manipulativas; verificar oralmente a compreensão dos pontos-chave; escrever os pontos-chave no quadro; facultar tempo para responder a perguntas; ensinar o vocabulário previamente; modelar/demonstrar/simular conceitos; usar o computador para apoiar o ensino.

Testes e fichas de trabalho: permitir a consulta de apontamentos/notas; usar preferencialmente itens de escolha múltipla; permitir aos alunos responder através de um gravador; utilizar testes curtos em vez de longos; usar testes orais; permitir aos alunos escrever na folha de teste; permitir tempo extra no teste; permitir a realização do teste em outro local; permitir a realização do teste num outro horário (flexibilização); facultar o teste em outro formato; permitir que o aluno responda através de computador; permitir a transcrição do teste.

Competências organizativas: treinar competências organizativas; utilizar um bloco de notas com as tarefas e trabalhos de casa/planeamento; permitir pausas em tarefas longas.

Comportamento: utilizar estratégias de autodeterminação; utilizar regras simples e claras; assinalar as respostas certas, não as erradas; implementar um sistema de gestão de comportamento; permitir saídas/entradas da sala de aula/pequenas pausas; utilizar semanalmente instrumentos para registo do comportamento.

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

A diferenciação pedagógica é entendida como uma atitude pedagógica pró-ativa, de avaliação e reavaliação constante da relação entre as aptidões e barreiras do aluno e as exigências da atividade pedagógica, a diferenciação pedagógica, ou pedagogia diferenciada, consiste na adoção de diferentes adaptações ao processo de ensino/aprendizagem do aluno, tendo como objetivo que as suas competências (conhecimentos, capacidades e atitudes) respondam de forma favorável às exigências da atividade, minimizando, assim, possíveis desequilíbrios entre essas duas dimensões – Aluno e Atividade Pedagógica (Faria, 2018).

Exemplos de concretização:

- Criar grupos de alunos segundo os seus interesses, temas ou capacidades;
- Proporcionar oportunidades de trabalho em grupo;
- Fornecer fichas de trabalho diferentes aos alunos, conforme as suas dificuldades de aprendizagem e ritmo de produção;
- Escolher textos de acordo com o nível de leitura dos alunos;
- Disponibilizar material suplementar e ferramentas organizacionais;
- Explorar a interdisciplinaridade das noções e dos conceitos;
- Propor a realização de uma tarefa com diferentes materiais;
- Apresentar os conceitos recorrendo a múltiplas representações;
- Usar maneiras diferentes de completar tarefas, testes e atividades;
- Adequar o tempo de realização de tarefas ao aluno.

ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

O currículo pode ser enriquecido com atividades de caráter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural, que incidam, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação. Ao disporem destas oportunidades na escola, os alunos podem enriquecer o currículo e as aprendizagens, sendo, por vezes ainda, um elemento motivador e de promoção da integração na escola, do bem-estar e de comportamentos pró-sociais.

Exemplos de concretização:

- Atividades de Complemento Curricular (conforme alínea b) do n.º 1 do artigo 8.º e 15.º do DLR n.º 16/2019/A, de 23 de julho);
- Sala de estudo;
- Clubes escolares;
- Desporto escolar;
- Biblioteca escolar;
- Projetos de âmbito local, nacional e internacional (Eco-escolas, Empreendedorismo nas Escolas, Parlamento dos Jovens, Escola Promotora de Saúde, Erasmus +, entre outros);
- Outras iniciativas da escola que complementem o currículo.

PROMOÇÃO DO COMPORTAMENTO PRÓ-SOCIAL

A Aprendizagem Social e Emocional é uma parte integrante da educação e do desenvolvimento humano. É o processo através do qual todos os jovens e adultos adquirem e aplicam conhecimentos, competências e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerir emoções e alcançar objetivos pessoais e coletivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos de apoio e tomar decisões responsáveis e protetoras. Promove a equidade e a excelência educativa através do estabelecimento de parcerias autênticas entre a escola – família – comunidade, para criar ambientes e experiências de aprendizagem que sustentam relacionamentos de confiança e colaboração, currículos e instruções rigorosas e significativas, e avaliação contínua (CASEL, 2023).

Exemplos de concretização:

- Definição e ensino de expectativas comportamentais claras e declaradas de forma positiva;
- Ensino, modelagem e prática de procedimentos, regras e rotinas;
- Sistemas de reconhecimento e reforço positivo dos comportamentos desejados;
- Respostas adequadas e consistentes a comportamentos problemáticos;
- Estratégias eficazes de gestão de comportamentos.

A INTERVENÇÃO COM FOCO ACADÉMICO OU COMPORTAMENTAL EM CONTEXTO DE SALA DE AULA, MAS TAMBÉM EM PEQUENOS GRUPOS

Traduz-se na disponibilização de um conjunto de estratégias e atividades de apoio, de caráter pedagógico e didático, organizadas de forma integrada para complemento e adequação do processo de ensino e aprendizagem. Contribui para o aumento do sucesso educativo dos alunos, através da melhoria da aquisição de conhecimentos e competências e o desenvolvimento das capacidades, atitudes e valores consagrados nos currículos aplicáveis;

Exemplos de concretização:

- Atividades de Apoio à Aprendizagem (conforme alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º e n.ºs 19, 20 e 21 do artigo 9.º do DLR n.º 16/2019/A, de 23 de julho);
- Apoio ao estudo a um determinado ciclo;
- Grupos de promoção de competências matemáticas;
- Criação de uma oficina de escrita;
- Intervenção do professor, com alguma sistematicidade, junto de um grupo selecionado de alunos, na sala de aula, para apoio mais individualizado.



APOIO TUTORIAL

Tem como objetivo, por via da criação de uma relação de proximidade, incrementar o desenvolvimento do aluno nas atividades educativas, através do planeamento e da monitorização do seu processo de aprendizagem. A tutoria em meio escolar pode constituir-se como um fator importante para a autorregulação das aprendizagens, fomentando, desse modo, o bem-estar e a adaptação às expectativas académicas e sociais.

Exemplo de concretização:

- Atribuição de um tutor, docente ou par, com carácter preventivo e temporário.

APOIO PSICOPEDAGÓGICO

O apoio psicopedagógico concretiza-se, preferencialmente, de forma indireta, através da capacitação dos professores e de outros agentes educativos, para que possam intervir na resolução de problemas comportamentais, para potenciarem a sua prática pedagógica e para desenvolverem nos alunos estratégias de autorregulação da aprendizagem, da tomada de decisão e da resolução de problemas. O apoio psicopedagógico tem como principal objetivo otimizar o processo de ensino e de aprendizagem e a aquisição de estratégias fundamentais para a performance académica.

Exemplos de concretização:

Conforme a área de especialização dos recursos específicos mobilizados, da unidade orgânica, e no âmbito de uma relação colaborativa:

- Capacitação do(s) professor(es) ou de um outro agente educativo para intervir na resolução de problemas comportamentais;
- Capacitação do(s) professor(es) para potenciar a sua relação pedagógica;
- Capacitação do(s) professor(es) ou de um outro agente educativo para desenvolver nos alunos estratégias de autorregulação da aprendizagem, da tomada de decisão e da resolução de problemas.

4.1.2 Medidas Seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão (artigo 11.º)

As medidas seletivas visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem e à inclusão, correspondendo a intervenções de intensidade moderada, com maior grau de individualização e personalização, e decorrem de uma resposta insuficiente ao nível universal.

A mobilização destas medidas implica a elaboração de um **Relatório Técnico-Pedagógico (RTP)** (Anexo 1), pela comissão permanente da EMAEI, no prazo máximo de 60 dias úteis após a deliberação. Este documento é submetido à aprovação dos pais ou encarregados de educação, datado e assinado por estes e pelo aluno, se aplicável; da comissão alargada da EMAEI; e, posteriormente, deverá ser homologado pelo Presidente do Conselho Executivo, ouvido o Conselho Pedagógico.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES NÃO SIGNIFICATIVAS

As Adaptações Curriculares Não Significativas determinam **Medidas de Gestão Curricular** a desenvolver, com vista ao sucesso educativo de cada aluno e a garantir, dessa forma, o seu acesso ao currículo. Pretendem ser as alternativas curriculares possíveis, para favorecer a inclusão do aluno que apresenta a necessidade de medidas seletivas de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação das medidas universais, mas que nunca podem comprometer as aprendizagens previstas nos documentos curriculares. Incluem adaptações a nível dos objetivos e dos conteúdos, no sentido de se permitir o desenvolvimento das competências previstas no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*.

Exemplos de concretização:

Adaptações ao nível dos objetivos e conteúdos:

- Introdução de tarefas prévias que preparem o aluno para a aprendizagem de novos conteúdos;
- Sequenciação da explicação das atividades;
- Introdução de atividades alternativas às mais complexas;
- Alteração no tempo previsto para a realização de uma atividade/conteúdo;
- Alteração do nível de complexidade das atividades;
- Alteração nos métodos definidos para o ensino dos conteúdos curriculares;
- Introdução de atividades complementares que requeiram diferentes competências e a consolidação de conteúdos já ministrados;
- Alteração do período de tempo para alcançar determinados objetivos.

Adaptações que implicam a priorização/supressão de objetivos e conteúdos:

- Priorização de objetivos e conteúdos que enfatizam capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade do aluno;
- Supressão de objetivos e conteúdos secundários ou menos relevantes para dar enfoque mais intensivo e prolongado a conteúdos considerados básicos e essenciais para o aluno.

PERCURSOS CURRICULARES DIFERENCIADOS

Medida de carácter individual, mobilizada e construída de acordo com as necessidades do aluno, independentemente da oferta educativa/curricular em que está inserido. Esta medida visa promover a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência, e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.

Exemplo de concretização:

- Gestão do currículo, com alteração à matriz existente e predeterminada para as diversas ofertas educativas.

ANTECIPAÇÃO E REFORÇO DAS APRENDIZAGENS

Introdução de atividades prévias que permitem o contato antecipado com as aprendizagens a serem abordadas no seio do grupo ou da turma e/ou introdução de atividades subsequentes que permitem o treino e o reforço das aprendizagens já abordadas no seio do grupo ou da turma.

Exemplo de concretização:

- Apoio suplementar, oferecido 3 a 4 vezes por semana, por docente do ensino regular, em pequeno grupo (e.g. Atividades de Apoio à Aprendizagem cf. pontos 19, 20 e 21 do artigo 9.º do DLR n.º 16/2019/A, de 23 de julho).

APOIO PSICOPEDAGÓGICO

Concretiza-se, neste nível de medidas, e quando a mesma medida aplicada num 1.º nível de intervenção não foi suficiente, num trabalho direto com as crianças ou jovens, na resolução de problemas comportamentais, e no desenvolvimento de estratégias de autorregulação da aprendizagem, da tomada de decisão e da resolução de problemas, otimizando o processo de ensino e de aprendizagem e a aquisição de estratégias fundamentais para a performance académica.

Exemplos de concretização:

- Conforme a área de especialização dos recursos humanos específicos da unidade orgânica mobilizados;
- Na intervenção para a resolução de problemas comportamentais;
- No desenvolvimento de estratégias de autorregulação da aprendizagem, da tomada de decisão e da resolução de problemas.

REDIMENSIONAMENTO DA TURMA

O redimensionamento da turma pode ocorrer quando as barreiras à aprendizagem e à participação são de tal forma significativas que exigem da parte do professor um acompanhamento continuado, sistemático e de maior impacto em termos da sua duração, frequência e intensidade, no âmbito da concretização das adaptações curriculares não significativas; e quando são utilizados produtos de apoio de acesso ao currículo que exigem, da parte dos professores, um acompanhamento e supervisão sistemáticos.

Esta medida deve ser devidamente fundamentada indicando a comissão permanente da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva as razões pedagógicas que a justificam.

4.1.3. Medidas Adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (artigo 12.º)

As medidas adicionais visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação ou aprendizagem, exigindo frequentemente a intervenção de profissionais especializados.

A mobilização destas medidas implica a elaboração, pela comissão permanente da EMAEI, de um **Relatório Técnico-Pedagógico (RTP)** (Anexo 1), e de um **Programa Educativo Individual (PEI)** (Anexo 2), sempre que mobilizada a medida Adaptações Curriculares Significativas. Este(s) documento(s) é(são) submetido(s) à aprovação dos pais ou encarregados de educação, datado(s) e assinado(s) por estes e pelo aluno, se aplicável; da comissão alargada da EMAEI; e, posteriormente, deverá(ão) ser homologado(s) pelo Presidente do Conselho Executivo, ouvido o Conselho Pedagógico.

FREQÜÊNCIA DO ANO DE ESCOLARIDADE POR DISCIPLINAS

Pode efetuar-se nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do percurso educativo ou formativo.



ADAPTAÇÕES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS

As medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas, e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal. Esta medida implica, obrigatoriamente, a elaboração, pela comissão permanente da EMAEI, de um Programa Educativo Individual (PEI) (cf. artigo 31.º e artigo 33.º).

Exemplo de concretização:

- Construção de uma matriz curricular própria e individualizada, desenhada à medida do aluno cujas características não lhe permitem desenvolver atividades na maioria das áreas do currículo comum, privilegiando a introdução de áreas curriculares promotoras da autossuficiência e da autoconfiança, e de competências inerentes às atividades de vida diária, tais como Linguagem e Comunicação Funcional, Matemática para a Vida, Conhecimento do Mundo, Atividades de Vida Diária, entre outras.

DESENVOLVIMENTO DE METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO ESTRUTURADO

O ensino estruturado traduz-se num conjunto de princípios e estratégias que, com base na estruturação externa do espaço, tempo, materiais e atividades, promovem uma organização interna que permite facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia, diminuindo a ocorrência de problemas de comportamento. Através do ensino estruturado é possível fornecer uma informação clara e objetiva das rotinas; manter um ambiente calmo e previsível; atender à sensibilidade do aluno aos estímulos sensoriais; propor tarefas diárias que o aluno é capaz de realizar; promover a autonomia. A criação de situações de ensino/aprendizagem estruturadas minimiza as dificuldades de organização e sequencialização, proporcionando segurança e confiança (DGIDC, 2008).

O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado não consubstanciam, em situação alguma, a constituição de mais uma turma na escola;

Exemplos de concretização:

- Criar ambientes seguros com áreas bem definidas e delimitadas;
- Proporcionar um espaço adequado à sensibilidade sensorial de cada aluno;
- Informar clara e objetivamente, com apoio em suportes visuais, a sequência das rotinas;
- Promover situações de ensino individualizado direcionadas para o desenvolvimento da comunicação, interação e autonomia.

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE AUTONOMIA PESSOAL E SOCIAL

Concretização de ações de apoio ao crescimento e ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, visando igualmente a promoção de saúde e a prevenção de comportamentos de risco.

Exemplo de concretização:

- Ações que promovam competências de autonomia em diversos domínios, como por exemplo, treinar o uso de talheres na refeição, usar a casa de banho sem ajuda, fazer uma compra sem ajuda, fazer um pedido, leitura funcional, escrever com a mão, andar de transportes públicos, etc.



ÁREAS CURRICULARES ESPECÍFICAS

A expansão do currículo, que pode incluir outras áreas curriculares para o desenvolvimento de competências específicas, cuja intervenção especializada de foro pedagógico-didático compete aos docentes e técnicos especializados.

Exemplos de concretização:

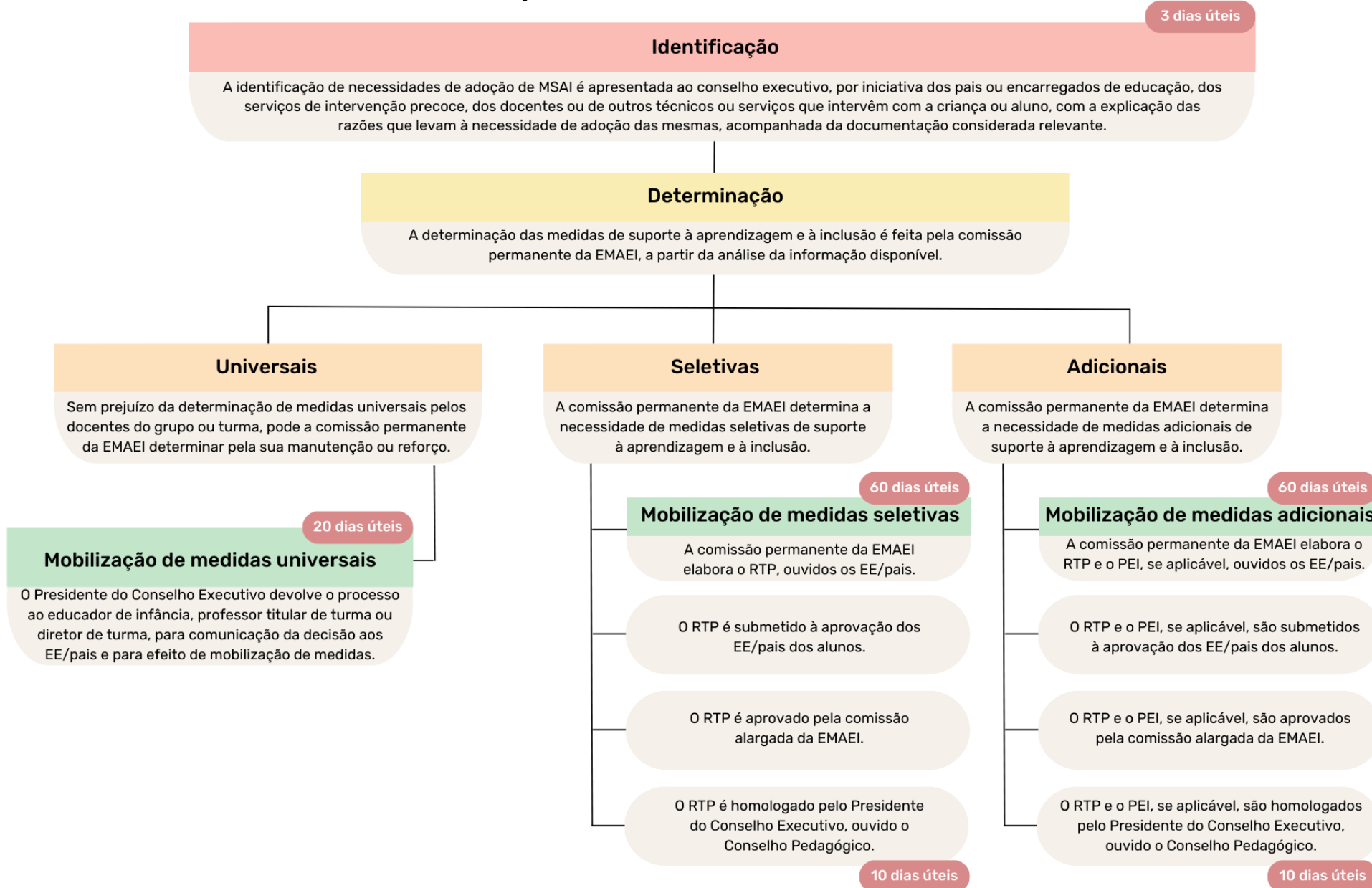
- Treino de visão;
- Orientação e mobilidade;
- Atividades de vida diária;
- Sistema *Braille*;
- Tecnologias Específicas de Informação e Comunicação;
- Outras.

Em suma...

Estas diferentes medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão constituem, assim, um contínuo integrado de intervenções ao serviço de todos os alunos. Estas devem ser orientadas para a aprendizagem e exigem que a sua determinação se faça por referência ao currículo. A sua determinação deve fazer-se também à luz dos contributos da literatura científica, optando-se por práticas teóricas e empiricamente sustentadas. A intervenção desenvolvida é sustentada na evidência e, por isso, considerada de elevada qualidade. As áreas a priorizar, os métodos a implementar, as estratégias e materiais a utilizar são selecionados em função dos contributos da literatura científica. As decisões tomadas nos diferentes níveis quanto às medidas a mobilizar, nomeadamente no que diz respeito à sua intensidade, frequência, duração e personalização, combinam o conhecimento científico acerca da área alvo de intervenção com os resultados das avaliações realizadas.



4.2. MOBILIZAÇÃO DE MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO



5. RECURSOS ESPECÍFICOS DE APOIO À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO

A mudança rumo à inclusão implica repensar a escola em todas as suas dimensões.

A nível organizacional, um dos grandes desafios coloca-se na reorganização dos recursos, humanos e materiais, passando de uma organização orientada para o apoio individual para sistemas de apoio capazes de responder com qualidade a todos os alunos.

A identificação de barreiras e a definição conjunta de estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e a interação com os pares constitui uma ação central dos serviços de apoio.

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.

As escolas devem, então, mobilizar um conjunto de recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, nomeadamente, recursos humanos, recursos existentes na comunidade, e recursos organizacionais, a fim de responder a todos e a cada um dos alunos ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes modalidades de educação e formação.

5.1. RECURSOS HUMANOS ESPECÍFICOS DE APOIO À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO (artigo 14.º)

- a) Os docentes que, no âmbito da sua especialidade ou funções, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, prestam apoio, incluindo os docentes dos grupos de recrutamento de educação especial, enquanto dinamizadores, articuladores e especialistas em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem e de avaliação.

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. O seu papel será igualmente relevante:

- (i) nos processos de gestão dos ambientes de sala de aula;
 - (ii) na adaptação dos recursos e materiais;
 - (iii) na constituição de grupos de alunos consoante as suas necessidades e potencialidades;
 - (iv) na adequação das metodologias de ensino e de aprendizagem;
 - (v) na avaliação das aprendizagens;
 - (vi) na definição de percursos de melhoria das aprendizagens;
 - (vii) no trabalho interdisciplinar e;
 - (viii) na monitorização da implementação de medidas de apoio à aprendizagem.
- b) Os técnicos especializados;
 - c) Os assistentes técnicos e operacionais, preferencialmente com formação específica.



5.2. RECURSOS EXISTENTES NA COMUNIDADE A MOBILIZAR PARA APOIO À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO (artigo 15.º)

- As equipas técnicas de intervenção precoce;
- Equipa de Saúde Escolar;
- Comissões de proteção de crianças e jovens;
- As instituições da comunidade, nomeadamente os serviços de atendimento e acompanhamento social do sistema de solidariedade e segurança social, os serviços do emprego e formação profissional e os serviços da administração local;
- As instituições públicas ou particulares de solidariedade social ou outras;
- As equipas dos núcleos de apoio ao jovem em risco.

5.3. RECURSOS ORGANIZACIONAIS DE APOIO À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO (artigo 16.º)

5.3.1. A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) (artigo 17.º);

A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI), de composição diversificada, constitui um recurso organizacional de apoio à aprendizagem, tendo em vista uma leitura alargada, integrada e participada de todos os intervenientes no processo educativo. A EMAEI resulta da forte evidência dos contributos de um trabalho em equipa, e para o desenvolvimento das suas competências é determinante que todos os elementos que a constituem tenham um objetivo comum, e dominem os instrumentos estruturantes da sua escola.

Constituição:

EQUIPA MULTIDISCIPLINAR DE APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

COMISSÃO PERMANENTE ¹	COMISSÃO ALARGADA
Um elemento do conselho executivo	Os psicólogos que prestem serviço na escola
Um docente especializado em educação especial	Os docentes especializados em educação especial
Um docente representante de cada ciclo de ensino	Outros docentes e técnicos, total ou parcialmente, afetos pelo conselho executivo ao apoio dos alunos a quem sejam aplicáveis medidas adicionais
Um psicólogo	O restante pessoal de ação educativa que lhe seja afeto pelo conselho executivo
Um representante dos pais e encarregados de educação	

À EMAEI cabe um conjunto de atribuições e competências de apoio à operacionalização da educação inclusiva: por um lado, propor o apoio à sua implementação e respetivo acompanhamento e monitorização da eficácia das medidas de suporte à aprendizagem; por outro lado, cabe-lhe o aconselhamento dos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas e a sensibilização da comunidade educativa para a educação inclusiva, através de ações diversas.

São valores fundamentais para todos os que desenvolvem trabalho em contextos inclusivos, e são valores especialmente fundamentais para todos aqueles que integram uma equipa com esta natureza e um papel tão determinante:

¹ O número de elementos pode ser objeto de reforço, de acordo com as necessidades de cada escola (cf. artigo 18.º).

1. A valorização da diversidade;
2. Apoiar todos os alunos;
3. O trabalho com outras pessoas;
4. O desenvolvimento profissional e pessoal.

Devem os elementos que integram a comissão permanente, para além dos valores acima identificados, serem detentores de um profundo conhecimento da organização da sua escola e das particularidades que a caracterizam; demonstrar credibilidade técnica e científica reconhecidamente validada pelos seus pares; e, por força das funções que desempenham, ter acesso privilegiado aos canais de comunicação da escola.

Competências:

COMPETÊNCIAS DA EQUIPA MULTIDISCIPLINAR DE APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva;
Acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem;
Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

➤ **Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva**

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.

➤ **Acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão**

Para que a equipa multidisciplinar possa acompanhar e monitorizar a aplicação das medidas tem também de encontrar formas de regular o seu próprio trabalho. Um processo de monitorização obriga à existência de instrumentos e de mecanismos facilitadores que rotineiramente compilem informação relevante para a tomada de decisões. É importante que a equipa multidisciplinar pondere sobre a sua intervenção numa perspetiva de autoavaliação e sobre todo o processo de implementação das medidas de suporte à aprendizagem que são elencadas para cada aluno.

➤ **Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas**

Cabe a esta equipa multidisciplinar apoiar os docentes na sua prática pedagógica, designadamente no que se prende com a seleção das estratégias mais adequadas. Neste domínio, pode funcionar como uma equipa de apoio à resolução de problemas, no sentido de clarificar, propor e ajudar a organizar soluções. Para atuar eficazmente junto dos docentes, a linha de ação desta equipa multidisciplinar terá de ser predominantemente colaborativa, abrangente e respeitadora das competências e saberes de cada um. Uma intervenção inclusiva não pode ancorar-se numa visão



reduzora que aponte para os défices. Torna-se fundamental dar atenção aos fatores potenciadores das condições do processo de ensino e de aprendizagem de cada aluno, e dos fatores potenciadores da melhoria das práticas de cada profissional. 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.

COMPETÊNCIAS DA EMAEI – COMISSÃO PERMANENTE
Propor as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a mobilizar;
Elaborar o relatório técnico-pedagógico (cf. artigo 31.º) e, se aplicável, o programa educativo individual (cf. artigo 33.º);
Acompanhar, do ponto de vista técnico e científico, os recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão;
Prescrever os produtos de apoio, no âmbito do Sistema de Atribuição dos Produtos de Apoio (SAPA).

➤ **Propor medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a mobilizar**

Decorrente da análise de cada situação, e perante a necessidade de se mobilizarem respostas direcionadas para a promoção da participação e da aprendizagem, a **comissão permanente** da Equipa Multidisciplinar deverá definir as medidas a mobilizar. Adotando uma visão holística que considera os aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais do aluno, mas também os fatores ambientais (designadamente da escola e da sala de aula), importa recolher evidências e dados significativos que disponibilizem informações claras, de modo a reequacionar o processo de ensino e de aprendizagem. Este processo assume um papel crucial porque dele depende toda a sequencialidade e dinâmica da intervenção. Trata-se de uma etapa que obriga cada um dos elementos a partilhar saberes e a reforçar a abordagem inclusiva. Da dinâmica conseguida nesta etapa, vai depender, significativamente, o desenho das medidas a implementar para cada caso, recorrendo aos recursos existentes na escola e na comunidade. Alguns dos recursos são explicitados no Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A, de 17 de fevereiro, mas muitos outros podem ser explorados tanto no interior da escola como fora dela. Dado que a equipa multidisciplinar integra profissionais que conhecem as várias vertentes organizativas da escola, a sua ação vai traduzir-se na gestão dos conhecimentos e na dinâmica que consiga imprimir para o desenvolvimento de uma escola inclusiva. Importa referir que o processo de identificação e de mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão deve, em cumprimento do regulamentado, implicar o envolvimento dos pais.

➤ **Elaborar o relatório técnico-pedagógico (RTP) e, se aplicável, o programa educativo individual (PEI)².**

Uma das competências da comissão permanente da EMAEI é a elaboração do RTP, que fundamenta a mobilização de medidas seletivas e/ou adicionais. Neste processo, esta comissão deve ouvir os pais (cf. pontos 6 e 7 do artigo 31.º), assim como solicitar a colaboração de outros elementos da escola ou da comunidade, que possam contribuir para um melhor conhecimento do aluno e dos contextos. A referida comissão deve concluir o RTP num prazo máximo de 60 dias úteis após a identificação da necessidade de mobilização de medidas. Da mesma forma, cabe à comissão permanente da equipa multidisciplinar elaborar o PEI, dentro do prazo acima fixado.

² Conforme Anexos 1 e 2



➤ **Acompanhar, do ponto de vista técnico e científico, os recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão**

À comissão permanente da equipa multidisciplinar compete, também, o acompanhamento técnico e científico dos recursos humanos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão. Este acompanhamento visa o alinhamento dos professores em particular, e da comunidade educativa em geral, aos objetivos da escola; o desenvolvimento de técnicas e estratégias para lidar, com mestria, com a diversidade, o que permitirá oferecer as melhores instruções e práticas para todos os alunos; bem como o acesso ao que há de mais recente nas respetivas áreas de atuação.

COMPETÊNCIAS DA EMAEI – COMISSÃO ALARGADA

Aprovar os relatórios técnico-pedagógicos (cf. artigo 31.º) e, se aplicável, os programas educativos individuais (cf. artigo 33.º)



5.3.2. Escolas de Referência

5.3.2.1. No domínio da visão

As escolas de referência no domínio da visão constituem uma resposta educativa especializada, sendo que a qualidade da mesma só é possível mediante a concentração de recursos humanos e materiais altamente especializados.

Com efeito, para que as escolas possam garantir condições de equidade no percurso educativo destes alunos, torna-se necessária a existência de docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão, bem como de equipamentos e outros materiais que permitam o acesso ao currículo.

A expansão do currículo destes alunos, através da introdução de áreas curriculares específicas, revela-se também fundamental quer no que respeita ao acesso aos conteúdos curriculares comuns, quer à autonomia e independência com vista a uma participação ativa nas diferentes atividades e ambientes da escola, bem como da comunidade.

Literacia *braille* e produtos de apoio para acesso ao currículo

Saber ler e escrever é uma competência fundamental para o sucesso escolar. A escola desempenha um papel central no ensino da leitura e escrita, sendo tão importante o desenvolvimento de competências neste domínio para os alunos que utilizam o *braille* como para os seus pares que utilizam a escrita a negro.

Na educação pré-escolar, para estas crianças, tal como para todas as outras, é fundamental o contacto precoce com a linguagem escrita. Manipular livros, possibilitando a exploração da escrita em *braille*, ouvir ler e conversar sobre aquilo que foi lido, revela-se fundamental para o desenvolvimento de conhecimentos precoces sobre a linguagem escrita, bem como sobre a sua relação com a linguagem oral, criando as bases para a posterior aprendizagem formal da leitura e escrita. Estas atividades devem ser desenvolvidas de forma lúdica e significativa para as crianças.

A área curricular Literacia *braille* contempla, para além da grafia *braille* para a língua portuguesa, a aprendizagem das grafias específicas e respetivos domínios de aplicação.

Para que possam atingir elevados níveis de proficiência na leitura e escrita em *braille*, os alunos devem ter acesso a obras literárias e ser estimulados a desenvolver hábitos de leitura. Para o efeito, as bibliotecas escolares devem dispor no seu acervo de obras adaptadas em *braille*, de diversos géneros e temáticas.

Para além da utilização do *braille*, como principal meio de acesso à leitura e escrita, os alunos devem, à medida que progredirem na escolaridade, ser ensinados a utilizar, de forma complementar, produtos de apoio para acesso à informação e à comunicação.

Os computadores, equipados com leitores de ecrã e linhas *braille*, afiguram-se hoje instrumentos fundamentais neste domínio.

Os produtos de apoio afiguram-se também essenciais para os alunos que não necessitam de recorrer ao *braille*, mas que requerem materiais de leitura com caracteres ampliados, designadamente, teclados ampliados, ecrã com uma dimensão que permita uma leitura confortável e *software* de ampliação. O recurso à configuração das definições do

computador, através da utilização dos recursos de acessibilidade do sistema operativo, é por vezes suficiente para possibilitar a leitura sem que seja necessário recorrer a *software* específico de ampliação.

Outras áreas curriculares específicas

A expansão do currículo destes alunos pode ainda incluir outras áreas curriculares, para desenvolvimento de competências específicas, nomeadamente: (i) Treino de visão; (ii) Orientação e mobilidade e (iii) Atividades de vida diária.

Estas áreas curriculares têm como objetivo promover a autonomia dos alunos e a sua participação na vida da escola e da comunidade.

O treino da visão tem como finalidade potenciar o uso da visão na realização de atividades do dia-a-dia incluindo, para as crianças e jovens em idade escolar, a aprendizagem de estratégias com vista a uma maior eficiência na leitura.

Através da orientação e mobilidade os alunos aprendem a construir um mapa cognitivo do espaço que os rodeia e a deslocar-se nesse espaço, servindo-se para isso de um conjunto de técnicas específicas.

Com a área curricular Atividades de Vida Diária, pretende-se capacitar os alunos para a realização de tarefas do quotidiano, tendo em vista a sua independência, autonomia e socialização.

Aprender: com quem e onde?

- É competência dos docentes com formação especializada em educação especial, na área da visão, o ensino das áreas curriculares específicas; O Centro de Recursos da DGE disponibiliza para além de manuais escolares adaptados em braille, obras literárias em braille e em formato *Daisy*, incluindo algumas das recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura e das indicadas no Programa e Metas Curriculares de Português.
- As aprendizagens devem ser feitas nos ambientes naturais de vida do aluno, designadamente no contexto da sala de aula e restantes ambientes escolares;
- As aprendizagens devem ser realizadas, sempre que possível, em conjunto com os outros alunos;
- Sempre que a sua especificidade o exija, as atividades podem ser realizadas individualmente, com o docente de educação especial;
- A função de apoio aos docentes, por parte do professor de educação especial, na definição de adaptações ao nível das estratégias, atividades, materiais e formas de organização e gestão da sala de aula, revela-se fundamental para a aprendizagem dos alunos que apresentam problemas de visão;
- A identificação e definição de adaptações ao currículo deve, igualmente, ser realizada em estreita colaboração entre o professor de educação especial e os professores responsáveis pelas diferentes disciplinas;
- A definição das adaptações necessárias deve ter por base os resultados da avaliação da visão funcional.

5.3.2.2. Para a educação bilingue

Compete às escolas de referência para a educação bilingue a organização de respostas educativas diferenciadas, de acordo com níveis de educação/ensino e características individuais dos alunos. Deverá respeitar-se o princípio da



equidade educativa, traduzido nas condições de acesso ao currículo e na participação em todas as atividades da escola pelo desenvolvimento de contextos bilíngues, garante da inclusão escolar e social das crianças e jovens surdos.

A existência, na escola, de grupos de alunos surdos possibilita a criação de uma comunidade linguística de referência, fundamental para o desenvolvimento da LGP e para a implementação de processos de ensino e aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, desde a educação pré-escolar até ao final da escolaridade obrigatória.

Trata-se de garantir que, à semelhança dos seus pares ouvintes, os alunos surdos possam crescer linguisticamente através de interações comunicativas com parceiros significativos, em contextos bilíngues naturais, permitindo-lhes assumirem a sua identidade linguística e cultural e resgatando-os de um isolamento discriminatório.

Constituindo uma resposta especializada, as escolas de referência para a educação bilingue pressupõem uma concentração de recursos humanos e materiais específicos.

Bilinguismo e educação de crianças surdas

Na criança ouvinte a aquisição da linguagem faz-se precocemente através de interações naturais e espontâneas com parceiros significativos, linguisticamente competentes. Na criança surda este processo está naturalmente condicionado pela falta ou diminuição da audição que limita o acesso à língua oral. Embora as limitações auditivas possam ser minoradas por produtos de apoio ou pela melhoria das condições da interação, estes não são, na maioria dos casos, suficientes para que a criança possa utilizar a audição como forma eficaz de acesso à linguagem, sobretudo nos casos em que a perda auditiva é maior. Contudo, a capacidade inata para a linguagem mantém-se inalterada, sendo possível que a criança surda se desenvolva linguisticamente de forma semelhante aos seus pares ouvintes, desde que exposta precocemente a um código visuo-motor ou seja, a uma língua gestual. Neste caso, a língua natural e primeira da criança surda é a língua gestual.

O ensino bilingue para surdos assenta em dois pilares: (i) o reconhecimento da língua gestual como língua natural e primeira das crianças surdas (L1); (ii) o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda (L2), na modalidade escrita e dependendo de capacidades individuais, na modalidade oral.

A LGP (L1) e a língua portuguesa (L2) são transversais ao currículo desde a educação pré-escolar, mas constituem-se como disciplinas autónomas, regidas por programas curriculares próprios, sendo obrigatórias para os alunos surdos que optem pela educação bilingue em escolas de referência e, como tal, a sua avaliação produz efeitos na progressão e certificação dos alunos.

Na educação pré-escolar deverão constituir-se grupos de crianças surdas, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua. A participação em atividades desenvolvidas com crianças ouvintes deverá ser assegurada em momentos específicos, periódicos, planeados pelos profissionais envolvidos.

Sem prejuízo do desenvolvimento de atividades potencializadoras do desenvolvimento global das crianças, a área da comunicação e do desenvolvimento da linguagem adquire um papel preponderante. A sala da educação pré-escolar deverá constituir-se como um espaço bilingue de aquisição da LGP como primeira língua, veiculada por adultos competentes, preferencialmente educadores de infância surdos. Na ausência destes, é imprescindível a presença de um professor surdo. Nos ensinos básico e secundário, os alunos surdos cumprem o seu percurso escolar,



preferencialmente, em turmas de alunos surdos, sem prejuízo da sua participação em atividades desenvolvidas na comunidade escolar. Podem ainda integrar turmas de ouvintes, em grupo, evitando-se o seu isolamento, garantindo-se o acesso às aprendizagens e a tradução por um intérprete de LGP.

A partir do 3.º ciclo os alunos surdos iniciam a aprendizagem de uma língua estrangeira escrita, podendo optar por qualquer uma que a escola ofereça.

A carga horária da língua portuguesa L2 e da língua estrangeira L3 não poderá, em nenhum caso, ser inferior à dos alunos ouvintes, podendo ser superior no caso da língua portuguesa L2.

Funções e Competências

A docência da disciplina de LGP é exercida por docentes de LGP, competindo-lhes a lecionação dos programas de LGP L1; o desenvolvimento, acompanhamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem; a elaboração de materiais didáticos de apoio à aprendizagem da LGP; o desenvolvimento de atividades de interação e de divulgação da LGP na comunidade escolar

A disciplina de língua portuguesa L2 é lecionada por docentes ouvintes com habilitações para tal.

Aos docentes de educação especial, com formação na área da surdez, compete: lecionar turmas de alunos surdos, de acordo com a sua formação profissional e proficiência linguística em LGP; apoiar os alunos surdos no reforço e antecipação das aprendizagens, no domínio da leitura e da escrita; elaborar e adaptar materiais sempre que tal seja necessário.

O intérprete de LGP é um mediador da comunicação, não tendo funções docentes. A sua função é a tradução da LGP para a língua portuguesa oral e vice-versa.



6. Avaliação, Progressão e Certificação das Aprendizagens

6.1. Adaptações ao processo de avaliação

As escolas devem assegurar a todos os alunos o direito à participação no processo de avaliação (artigo 35.º). Para o exercício desse direito, pode tornar-se necessário proceder-se a adaptações na avaliação.

As adaptações ao processo de avaliação não se constituem enquanto medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, mas sim como o instrumento por via do qual se garante a salvaguarda do direito à participação de todos os alunos na avaliação, pelo que são transversais aos três níveis de intervenção (universal, seletivo e adicional).

Salienta-se que as adaptações ao processo de avaliação externa devem ser coerentes com o processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação interna, bem como com o nível de escolaridade em que são implementadas, não se constituindo, isoladamente, como um objetivo, mas antes como uma salvaguarda do direito à participação de todos os alunos na avaliação externa.

A avaliação integra uma dimensão de natureza formativa, constituindo-se como um elemento central no quadro do processo de ensino e de aprendizagem. A sistematicidade na recolha de informação em contexto de sala de aula e a diversidade de instrumentos e de estratégias de auto e heteroavaliação fazem da avaliação um recurso privilegiado para melhorar o ensino e a aprendizagem. Neste sentido, a avaliação assume uma função autorreguladora, dado que as evidências recolhidas em contexto avaliativo permitem fundamentar a adoção e o reajustamento de medidas e estratégias pedagógicas, bem como de medidas de suporte à aprendizagem e à participação. A avaliação sumativa, por seu lado, consubstancia um juízo global sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos e traduz ainda a tomada de decisão sobre o percurso escolar dos alunos. A participação no processo de avaliação, na duplicidade das suas funções, terá, pois, necessariamente, de ser entendida como um direito de todos os alunos.

O que diz a legislação (artigo 35.º)

Constituem adaptações ao processo de avaliação:

- a diversificação dos instrumentos de recolha de informação;
- os enunciados em formatos acessíveis nomeadamente *braille*, tabelas e mapas em relevo, *daisy*, digital;
- a interpretação em LGP;
- a utilização de produtos de apoio;
- o tempo suplementar para realização da prova;
- a transcrição das respostas;
- a leitura de enunciados;
- a utilização de sala separada;
- as pausas vigiadas;
- a utilização de um sistema de cores nos enunciados;
- a adequação dos elementos de avaliação.

Para uma melhor compreensão...

Para que as adaptações possam constituir fatores de equidade, importa ter presente que:

- Os alunos devem ser ouvidos sobre a identificação das adaptações a introduzir no processo de avaliação;
- As adaptações ao processo de avaliação devem ter por base as características de cada aluno em particular;
- As adaptações no processo de avaliação têm como finalidade possibilitar que o aluno evidencie a aquisição de conhecimentos, capacidades e atitudes, e competências técnicas quando aplicável;
- As adaptações usadas no processo de avaliação sumativa devem ser coerentes com as usadas no processo de ensino e de aprendizagem;
- Uma nova adaptação não deve ser introduzida durante o processo de avaliação sem que o aluno já se encontre familiarizado com a mesma;
- A necessidade de adaptações ao processo de avaliação é, em norma, transversal às diferentes disciplinas.

Ilustração:

O Luís e a Marta têm dificuldades ao nível da atenção, o que constitui uma barreira para que, em contexto de avaliação, possam expressar os conhecimentos que adquiriram. Se dispuser de tempo acrescido, o Luís sente-se menos ansioso, e consegue terminar as provas. Já em relação à Marta, a sua concentração vai diminuindo à medida que decorre o tempo da prova, pelo que é mais eficaz a existência de pequenas pausas durante a realização da mesma.

Ilustração:

Para que a Mariana não seja prejudicada, na sua avaliação, devido a dificuldades na escrita, os critérios de correção e classificação dos testes da disciplina de Português são adaptados. Nos testes da disciplina de Inglês tal adaptação não é feita pelo que os erros ortográficos condicionam os resultados, obtendo a aluna uma classificação inferior ao nível de conhecimentos adquiridos.

Ilustração:

Em contexto da realização de atividades de sala de aula, o Rodrigo utiliza informação escrita em formato impresso com caracteres ampliados. No final do ano letivo, para efeitos de realização da avaliação externa, a escola entendeu que a utilização de provas em formato digital poderia ser útil para o Rodrigo, uma vez que a possibilidade de ampliação do enunciado da prova poderia minimizar as suas dificuldades de visão. Ainda que tenha praticado a leitura neste novo formato, uns dias antes da prova, tal não foi suficiente para que o Rodrigo dominasse a sua utilização, que requer competências não exigidas na leitura em formato impresso, pelo que parte do tempo destinado à realização da prova foi usado a procurar orientar-se no documento. A adaptação usada no processo de avaliação revelou-se, deste modo, não um facilitador, mas uma barreira.

6.2. Progressão (artigo 36.º)

A progressão dos alunos abrangidos por medidas universais e seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão realiza-se nos termos definidos na legislação em vigor, para a modalidade de ensino frequentada.

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, quando existente.

6.3. Certificação (artigo 37.º)

No final do respetivo percurso escolar, todos os alunos têm direito à emissão de certificado e diploma de conclusão da escolaridade obrigatória e, sempre que aplicável, com a identificação do ciclo, nível de ensino e ou de qualificação concluída, em linha com o definido no Quadro Nacional de Qualificações.

No caso dos alunos que seguiram o percurso escolar com adaptações curriculares significativas, do certificado de conclusão de escolaridade obrigatória deve constar o ciclo ou nível de ensino concluído, bem como a informação curricular relevante do programa educativo individual.

Sem prejuízo do disposto nos números anteriores, as normas de emissão e os formulários a utilizar para efeitos do certificado referido no n.º 1 são os que se encontram legalmente fixados para o sistema educativo regional.

7. Acompanhamento, monitorização e avaliação

O acompanhamento, a monitorização e a avaliação da aplicação do Modelo de Educação Inklusiva na Região Autónoma dos Açores são assegurados pela Equipa Regional de Monitorização e Acompanhamento da Educação Inklusiva, doravante designada por ERMAEI (cf. artigo 39.º).

A esta equipa compete:

- a) Realizar a monitorização e o acompanhamento do desempenho escolar nas seguintes áreas:
 - i. Pedagógica: conhecer os modelos didáticos e pedagógicos, as estratégias de gestão curricular e de gestão de sala de aula, a efetiva diferenciação pedagógica, as práticas de avaliação, o planeamento e a organização do paradigma da educação inclusiva;
 - ii. Recursos Humanos: identificar os diferentes recursos específicos responsáveis pelo apoio à aprendizagem e à inclusão, tendo em conta a sua estabilidade e qualidade, as reais necessidades em relação aos desenhos pedagógicos dos alunos e a qualidade das lideranças de topo e intermédias;
 - iii. Recursos Materiais: proceder ao levantamento das acessibilidades arquitetónicas ao nível das instalações e dos equipamentos educativos existentes e necessários.
- b) Monitorizar, acompanhar e avaliar as diferentes respostas educativas à luz do paradigma da educação inclusiva;
- c) Monitorizar e avaliar de forma sistemática, a informação e os recursos específicos relativos às crianças e aos jovens para os quais são mobilizadas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;
- d) Contribuir para a identificação dos ajustes necessários e a definição de políticas integradas e colaborativas.

Às unidades orgânicas compete a realização de um relatório de autoavaliação, conforme formulário em Anexo 3, onde deverão constar as conclusões da monitorização da implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, assim como as conclusões relativas aos recursos e às estruturas de suporte à educação inclusiva. Este relatório deve ser enviado à ERMAEI até 30 de junho do respetivo ano letivo.

8. Transição dos alunos integrados no Regime educativo Especial

A publicação do Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A, de 17 de fevereiro vem introduzir alterações na forma como a escola e as estruturas de apoio se encontram organizadas, para assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens.

Salvaguardando a óbvia necessidade de reavaliar a mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, deve a comunidade educativa no geral, e a EMAEI em particular, assumir que:

- Na sua interpretação integral, a educação inclusiva representa um afastamento potencialmente profundo em relação às políticas e práticas baseadas em seleções de acordo com perceções de capacidade (Armstrong & Rodrigues, 2014);

- Os conceitos e pressupostos principais que sustentam a educação inclusiva são, em muitos aspetos, o oposto daqueles que baseiam a educação especial; assim, procurar encontrar uma transposição linear entre as respostas definidas no anterior enquadramento jurídico e no atual, resultará num claro afastamento do preconizado, dificultando todo o processo de transição;

- A inclusão é perspetivada para **todos** os alunos de uma escola.



9. Bibliografia

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012). *Perfil de Professores Inclusivos*. Odense, Dinamarca: AEDEE. ISBN (impresso): 978-87-7110-333-5
- ANIP. (2016). *Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância. Um guia para profissionais*.
- ARMSTRONG, F. & RODRIGUES, D., (2014). *A Inclusão nas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- BOSSAERT, G. et al. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17:1, 60-79.
- CANDEIAS (coord.). (2009). *Educação Inclusiva: Conceções e Práticas*. Universidade de Évora, CIEP.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.
- COOK, L. & FRIEND, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3)
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, 54/2018*. Lisboa: Educação, Presidência do Conselho de Ministros.
- Despacho n.º 1187/2019 de 8 de agosto. *Jornal Oficial Região Autónoma dos Açores, Série II, 152*. Presidência do Governo Regional dos Açores.
- FÁVERO, O. et al. (2009). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- FREIRE, S. (2008). *Um olhar sobre a inclusão*. (Vol.XVI, nº1) Loulé: Revista da Educação.
- Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. *Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13, 116/2019*. Lisboa: Assembleia da Republica.
- MCINTOSH, K. & GOODMAN, S. (2016). *Integrated Multi-Tiered Systems of Support - Blending RTI with PBIS*. Guilford Press.
- MENDES, A. (2019). *A prática profissional da psicologia escolar*. 1.ª Ed. Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- MORGADO, J. (2009). *Educação Inclusiva nas Escola Atuais: Contributo para a Reflexão*. Universidade do Minho. Braga.
- NUNES, C., MADUREIRA, I., (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas, da Investigação às Práticas. *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa*, 5(2), 126 - 143.
- PEREIRA, F., CRESPO, A., TRINDADE, A.R. COSME, A., CROCA, F., BREIA, G., FERNANDES, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- RODRIGUES, D. (2018). Tomada de Posição da Pró-Inclusão sobre o Perfil do Professor de Educação Especial. *Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 114:1-3.



RODRIGUES, D., CAÇÃO, R. & LEITE, T. (2018). *Parecer: Regime jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Conselho Nacional da Educação.

STUBBS, S. (2008). *Educação Inclusiva – onde existem poucos recursos*. Noruega: Edição de Ingrid Lewis.

ZERBATO, A. & MENDES, E., (2018). *Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia para a inclusão escolar*, 22(2), 147-155.

10. Webgrafia

<https://webinars.dge.mec.pt/webinar/aprendizagem-e-colaboracao-entre-docentes>

<https://webinars.dge.mec.pt/webinar/seducao-dos-alunos-para->

<https://esv.edu.pt/wp-content/uploads/2018/12/Educa%C3%A7%C3%A3o-Inclusiva-PPT.pdf>

[aprendizagenshttps://youtu.be/kD7rMvIYZMs](https://youtu.be/kD7rMvIYZMs)

<http://www.csie.org.uk/inclusion>

<https://www.understood.org/en/school-learning/for-educators/universal-design-for-learning/6-models-of-co-teaching>

https://youtu.be/_6F5cCQ36aY

https://youtu.be/x_gLZRQEIDk

https://www.youtube.com/watch?v=R_rCZ7Y_GD8

https://youtu.be/hM_qktVeNAU

<https://youtu.be/dRPBJuuAyiA>

<https://youtu.be/u8tK8UkoAmM>

https://youtu.be/zEXdtuHGI_U

https://youtu.be/xg_L07ImYG8

https://youtu.be/_FrI3BmUkJ0

<https://youtu.be/Mj3atSjAsHs>

<https://youtu.be/prF4D0LcZ88>

<https://youtu.be/yhOPXqyeifl>

<https://youtu.be/s0SKT6xT8SU>https://youtu.be/xg_L07ImYG8

<https://youtu.be/Wmbeix1-ijfM>



<https://youtu.be/l3eyKt0XMRs>

<https://www.youtube.com/watch?v=-e-grfvGcshc&t=4s>

<https://youtu.be/6z79WjHokp0>

<https://youtu.be/qRY4HCUDGxs>

<https://youtu.be/2g8s9Pjp9RA>

<https://youtu.be/KYv9Ug8h5ls>

<https://youtu.be/n86uYU6gCbE>

<https://youtu.be/soSCYGxwfuk>

<https://www.youtube.com/watch?v=Xrk7wK3oVZ4>

<https://www.youtube.com/watch?v=fsYuXqqiQRA&feature=youtu.be>

<https://www.youtube.com/watch?v=iyEBfNzi5hY>

https://www.youtube.com/watch?v=CDk_BD1LXiI

<https://ed.ted.com/on/TOo7aKQG#review>

<http://udlguidelines.cast.org>

<https://www.youtube.com/watch?v=KuTJJQWnMaQ>





Anexos





RELATÓRIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO

(Artigo 31.º do Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro)

ANO LETIVO: _____

ESCOLA: _____

1. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

NOME:					
N.º PROCESSO:		DATA NASC.:		IDADE:	
NÍVEL:		ANO:		GRUPO/TURMA:	
ENC. EDUCAÇÃO:				CONTACTO:	
OUTRAS INFORMAÇÕES RELEVANTES DO AGREGADO FAMILIAR:					

2. SITUAÇÃO ATUAL E ANTECEDENTES ESCOLARES RELEVANTES

DOCENTE TITULAR/DIR. TURMA: _____

ANTECEDENTES ESCOLARES RELEVANTES

- | | |
|---|--|
| Apoio em intervenção precoce <input type="checkbox"/> | |
| Frequência de jardim-de-infância <input type="checkbox"/> | Ano de ingresso no ensino básico: |
| Antecipação de matrícula <input type="checkbox"/> | Número de retenções: |
| Adiamento de matrícula <input type="checkbox"/> | Assiduidade: Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> |
| Ocupação de tempos livres <input type="checkbox"/> | |

Apoios (especifique):

Medidas já mobilizadas:

Outros aspetos relevantes:

3. POTENCIALIDADES, EXPETATIVAS E NECESSIDADES NA PERSPETIVA DO ALUNO E DA FAMÍLIA



3.1. Fatores que, de forma significativa, afetam o progresso e o desenvolvimento do aluno

Identificar os fatores mais relevantes para as prioridades de intervenção, sinalizando com um + os fatores facilitadores e com um – os que dificultam o progresso.

FATORES DA ESCOLA

AMBIENTE FÍSICO

- Tamanho e traçado da sala
- Local habitual do aluno
- Estão disponíveis recursos adequados ao aluno
- Fatores distrativos no ambiente da sala de aula
- Traçado do edifício escolar, recreio e espaço envolvente

GESTÃO DA SALA DE AULA

- Os procedimentos e regras de sala de aula são claros, compreendidos por todos os alunos e consistentemente aplicados
- Os equipamentos e recursos estão organizados e disponíveis
- As mudanças entre tarefas são geridas eficazmente
- Existem recursos humanos para apoiar a concretização de objetivos específicos

ELOGIOS E COMENTÁRIOS (FEEDBACK)

- Os comportamentos e progressos dos alunos são frequentemente elogiados
- São usadas várias formas de elogio e de recompensa
- Os alunos são acompanhados durante a tarefa para garantir a compreensão e o progresso

ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

- Existência de rotinas para recreio e refeições
- Quantidade de tempo disponível para o professor de educação especial apoiar o professor de turma
- Os professores têm tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da equipa
- Quantidade de tempo para o ensino coadjuvado
- Os professores comunicam com pais e com outros profissionais

PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

- As tarefas são adequadas ao nível de compreensão e às competências do aluno
- São criadas oportunidades para o aluno se envolver em atividades nas quais possa ter sucesso
- São permitidos vários modos de resposta pelo aluno – oral/escrita (com sistemas alternativos, se necessário)
- Monitorização sistemática e registo dos progressos do aluno
- São usadas várias abordagens de ensino
- São criadas oportunidades para o aluno se envolver na tomada de decisão e de registo
- As metas de aprendizagem estão claramente definidas e partilhadas com o aluno
- As tarefas têm em atenção o estilo de aprendizagem do aluno: o ritmo da atividade, a variedade das atividades, a duração da atividade
- São criadas oportunidades para o aluno generalizar a aprendizagem
- Os conteúdos das atividades são do interesse do aluno

CASA E FAMÍLIA

- Crenças sobre o papel da família na educação da criança
- Crenças sobre as capacidades da família para contribuir para a mudança
- Crenças culturais da família

Crenças sobre a origem das dificuldades – ex. na criança/na escola/etc...

Acontecimentos stressantes ocorridos na família (ex. nascimento de uma criança, doença, etc.)

Quantidade de tempo disponível para acompanhar a criança

Competências da família para apoiar a criança nas atividades realizadas em contexto familiar

Outros profissionais que apoiam a família

FATORES INDIVIDUAIS

Motivação para a aprendizagem

Persistência na realização da tarefa, com ou sem ajuda

Perseverança e tolerância ao insucesso/incerteza

Atividades selecionadas pelo aluno

Solicita ajuda

Disponibilidade para novas tarefas e situações

Capacidade para definir os seus próprios objetivos

ESTILO DE APRENDIZAGEM

Concentração e atenção

Capacidade para ouvir

Motivação para a aprendizagem

Resposta ao elogio e a outras recompensas

Capacidade de iniciativa

Capacidade de trabalhar em grupo

Capacidade de trabalhar individualmente

Prefere tarefas novas

Prefere tarefas rotineiras

Pensa antes de agir

Ativo/impulsivo

Completa as tarefas antes de ver os resultados

Prefere tarefas práticas

Prefere trabalho de pesquisa

Privilegia a informação oral

Privilegia a informação visual

Competências organizativas

DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL

Capacidade para fazer e manter amigos

Resposta à intimidação ou provocação dos pares

Relacionamento com adultos

Comportamento em diferentes contextos

Capacidade para trabalhar com os outros

COMPETÊNCIAS COMUNICACIONAIS

Desenvolvimento da linguagem – compreensão



Desenvolvimento da linguagem – expressão
Compreender instruções
Contribuição para as discussões de grupo

PERCEÇÕES E PONTOS DE VISTA DO ALUNO

Gostava de ter mais amigos
Crenças sobre as suas dificuldades
Acredita que consegue ultrapassar dificuldades
O que o ajuda a aprender
O que gostaria de ser capaz de fazer

OUTROS FATORES

Aprendizagem/experiência anterior em contexto escolar
Aprendizagem/experiência anterior em outros contextos
Serviço de apoio

4. MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO

Para cada medida, indicar o respetivo modo de operacionalização, bem como os indicadores de resultados.

MEDIDAS UNIVERSAIS A MOBILIZAR (Art.º 10.º)

- Acomodações curriculares
- Diferenciação pedagógica
- Enriquecimento curricular
- Promoção do comportamento pró-social
- Intervenção com foco académico ou comportamental em contexto de sala de aula, mas também em pequenos grupos
- Apoio tutorial (*registar objetivos e os intervenientes*):
- Apoio psicopedagógico
- Outras (*especificar*):

Fundamentação da insuficiência das medidas universais já aplicadas:

MEDIDAS SELETIVAS A MOBILIZAR

(Art.º 11.º – em complemento das medidas universais)

- As adaptações curriculares não significativas;
- Os percursos curriculares diferenciados (*operacionalização em anexo*)
- A antecipação e o reforço das aprendizagens:
 - Antecipação de atividades, que permitem o reforço das aprendizagens abordadas no seio do grupo ou da turma em contexto:
 - de sala de aula
 - exterior à sala de aula (*com carácter excecional e temporário*)



- Introdução de atividades subsequentes, que permitem o reforço das aprendizagens abordadas no seio do grupo ou da turma em contexto:
 - de sala de aula
 - exterior à sala de aula *(com carácter excecional e temporário)*
- O apoio psicopedagógico
- Redimensionamento da turma *(fundamentar)*:

MEDIDAS ADICIONAIS A MOBILIZAR

(Art.º 12.º – depende da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas)

Fundamentação da insuficiência das medidas seletivas já aplicadas:

- A frequência do ano de escolaridade por disciplinas *(especificar)*:
- As adaptações curriculares significativas *(deve ser elaborado um PEI)*
- O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado *(indicar metodologias e estratégias)* :
- O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social
- Frequência de áreas curriculares específicas:
 - O treino de visão
 - O sistema braille
 - A orientação e a mobilidade
 - As tecnologias específicas de informação e comunicação
 - As atividades da vida diária
 - Outras *(especificar)*:

PARÂMETROS QUE DEFINEM A MEDIDA DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO

Intensidade *(n.º de horas por dia)*:

Frequência *(n.º de dias de intervenção por semana)*:

Individualização *(n.º de alunos por grupo de apoio)*:

Duração *(tempo de implementação da medida)*:

5. RECURSOS ESPECÍFICOS DE APOIO À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO A MOBILIZAR *(Art.º 13.º)*

RECURSOS HUMANOS *(Art.º 14.º)*

- O docente de educação especial
- O docente de apoio
- Os técnicos especializados *(especificar)*:
- Os assistentes técnicos e operacionais

RECURSOS DA COMUNIDADE *(Art.º 15.º)*

- As equipas técnicas de intervenção precoce
- Equipa de Saúde Escolar



- As comissões de proteção de crianças e jovens
- Outras instituições da comunidade (*especificar*):
- As equipas dos núcleos de apoio ao jovem em risco

RECURSOS ORGANIZACIONAIS (Art.º 16.º)

- A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão
- As escolas de referência no domínio da visão
- As escolas de referência para a educação bilingue

6. ADAPTAÇÕES AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO (Art.º 35.º)

- Sim Não

Em caso afirmativo, identifique as adaptações ao processo de avaliação:

- Diversificação dos instrumentos de recolha de informação
- Enunciados em formatos acessíveis
- Interpretação em LGP
- Utilização de produtos de apoio
- Tempo suplementar para realização da prova
- Transcrição das respostas
- Leitura dos enunciados
- Utilização de sala separada
- Pausas vigiadas
- Utilização de um sistema de cores nos enunciados
- Adequação dos elementos de avaliação

7. AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DAS MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO

A atribuição de “Insuficiente” no indicador assinalado implica uma reavaliação dos parâmetros abaixo apresentados, que determinará a continuidade, a alteração ou o encerramento das medidas aplicadas.

INDICADORES DE RESULTADO	INSUF.	SUF.	BOM	MUITO BOM
Resultados obtidos (<i>do ponto de vista do acesso ao currículo</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PARÂMETROS	INSUF.	SUF.	BOM	MUITO BOM
Adequação da medida/nível de intervenção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adequação da intensidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adequação da frequência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adequação da individualização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adequação da duração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Adequação dos recursos humanos mobilizados

8. SE APLICÁVEL, DEFINIR OS TERMOS DE MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

9. OBSERVAÇÕES

RESPONSÁVEIS PELA AVALIAÇÃO E/OU ELABORAÇÃO DO RTP

O Coordenador da implementação das medidas propostas (Art.º 31.º)

NOME: _____

DATA: _____ ASSINATURA: _____

O Encarregado de Educação (Art.º 31.º)

NOME: _____

DATA: _____ ASSINATURA: _____

O Aluno (Art.º 31.º – quando aplicável)

NOME: _____

DATA: _____ ASSINATURA: _____

O Coordenador da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (Art.º 21.º)

NOME: _____

DATA: _____ ASSINATURA: _____

O Presidente do Conselho Pedagógico (Art.º 31.º)

NOME: _____

DATA: _____ ASSINATURA: _____

Homologação pelo Presidente do Conselho Executivo (Art.º 31.º)

NOME: _____



DATA: _____ ASSINATURA: _____





PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

(Artigo 33.º do DLR n.º 5/2023/A, de 17 de fevereiro – aplicável apenas aos alunos com adaptações curriculares significativas)

ANO LETIVO: _____

ESCOLA: _____

10. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

NOME:					
N.º PROCESSO:			DATA NASC.:		IDADE:
NÍVEL:		ANO:		GRUPO/TURMA:	
ENC. EDUCAÇÃO:				CONTACTO:	

11. IDENTIFICAÇÃO DAS ÁREAS E COMPETÊNCIAS | Disciplinas / módulos / UFCD

(com base no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, nas aprendizagens essenciais e nos demais documentos curriculares)

12. COMPETÊNCIAS E APRENDIZAGENS A DESENVOLVER | Conhecimentos, capacidades e atitudes

(tendo por base as áreas de competências definidas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, de acordo com os interesses, potencialidades, expectativas e necessidades do aluno, assim como expectativas da família, conforme identificado no Relatório Técnico-Pedagógico)

13. ESTRATÉGIAS DE ENSINO

(identificar as ações a implementar, com enfoque no aluno e nos seus contextos, de modo a promover o desenvolvimento eficaz das competências e aprendizagens delineadas)



14. CONTEXTOS / INTERVENIENTES

CONTEXTOS

- Salas de aula
- Clubes
- Desporto escolar
- Piscina
- Biblioteca escolar
- Refeitório
- Recreio/Bar
- Outros:

INTERVENIENTES

- Docentes das disciplinas
- Docentes de Educação Especial
- Técnicos Especializados
- Assistentes operacionais
- Assistentes técnicos especializados
- Família
- Comunidade educativa
- Outros:

15. CARGA HORÁRIA SEMANAL

(anexar horário, de acordo com o respetivo nível de educação e de ensino)

16. OUTRAS MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO

17. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E DE PROGRESSÃO

18. NECESSIDADE DE PRODUTOS DE APOIO *(para o acesso e participação no currículo)*

Sim Não

Em caso afirmativo, identifique os produtos necessários e o porquê dessa necessidade, bem como os contextos da sua utilização.

19. PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO

Destina-se a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional.

Inicia-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória dos alunos com Programa Educativo Individual.

Sim Não

19.1. Aspirações, interesses e expetativas e potencialidades *(registo na perspectiva do aluno)*

19.2. Aspirações, interesses e expetativas quanto à vida pós-escolar *(dados recolhidos da família)*

19.3. Tomada de decisão *(com base na análise da informação recolhida)*

19.4. Etapas e ações a desenvolver *(para a operacionalização do PIT)*

19.5. Competências a adquirir

Académicas:

Pessoais:

Sociais:

Laborais/Ocupacionais:

19.6. Experiências em contexto laboral/estágio *(anexar protocolo)*

No caso de haver mais do que uma experiência, devem ser numeradas.

Local:

Atividades:

Competências a adquirir:

Calendarização:



Responsável pelo acompanhamento:

19.7. Monitorização e avaliação do PIT *(indicação dos critérios, instrumentos, intervenientes e momentos)*

20. ESTRATÉGIAS PARA O PROCESSO DE TRANSIÇÃO ENTRE CICLOS E NÍVEIS DE EDUCAÇÃO E ENSINO *(quando aplicável)*

21. OBSERVAÇÕES

RESPONSÁVEIS PELA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA

NOME	FUNÇÃO	ASSINATURA

O Encarregado de Educação *(Art.º 31.º)*

NOME: _____

DATA: _____ ASSINATURA: _____

O Coordenador da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva *(Art.º 21.º)*

NOME: _____

DATA: _____ ASSINATURA: _____

Homologação pelo Presidente do Conselho Executivo *(Art.º 31.º)*

NOME: _____

DATA: _____ ASSINATURA: _____

