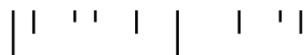


CONTRIBUTOS DO EDUCADOR SOCIAL PARA  
A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS DO 1.º  
CEB: REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES

Ana Filipa Castro Ferro

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Social e Intervenção  
Comunitária

2024-2025



# CONTRIBUTOS DO EDUCADOR SOCIAL PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS DO 1.º CEB: REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES

Ana Filipa Castro Ferro

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Social e Intervenção  
Comunitária

Orientadora: Professora Doutora Maria João Hortas  
Coorientadora: Professora Doutora Clárisse Nunes

## Júri

Presidente: Professora Doutora Joana Campos  
Arguente: Professora Doutora Teresa Santos Leite  
Orientadora: Professora Doutora Maria João Hortas

2024-2025

| | ' ' | | ' ' |

Dedico esta dissertação aos meus filhos, Maria do Carmo e Vasco.

*Os meus dias são mais felizes convosco.*

Dedico-a também à minha mãe que sempre me incentivou a estudar, acreditando que a escola é a “chave” para uma vida melhor.

*I'm not afraid to take a stand  
Everybody come take my hand  
We'll walk this road together, through the storm  
Whatever weather, cold or warm  
Just let me know that you're not alone  
Holla, if you feel that you've been down the same road*

*Yeah, it's been a ride  
I guess I had to go to that place to get to this one  
Now some of you might still be in that place  
If you're trying to get out, just follow me  
I'll get you there*

M. Mathers

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer à professora Doutora Maria João Hortas por me ter recebido de volta e acreditado que seria capaz de finalizar este trabalho. Agradeço o seu incentivo e orientação ao longo destes meses, anos...

Agradeço à professora Doutora Clarisse Nunes por ter aceite “entrar” a meio desta jornada, pela sua resposta célere e olhar criterioso que enriqueceu muito este trabalho.

Agradeço à diretora do agrupamento por nos ter recebido naquela reunião e ter sido tão recetiva ao estudo. Agradeço também aos meus colegas com quem trabalho diariamente.

Agradeço a todos os alunos, em especial aos meus. Espero contribuir para o vosso sucesso e que encontrem na escola a “chave” para uma vida melhor!

Agradeço à querida Marina que acreditou na “pipoca” e, mesmo à distância, contribuiu com comentários para a realização deste trabalho.

Agradeço a ti, minha amiga, Sofia, que reapareceste quando mais precisei e por cá tens ficado mesmo nos momentos menos bons. Que a vida seja leve e boa.

Agradeço também ao meu irmão porque, mesmo no seu silêncio, é sempre um amparo na minha vida. Foi ele que me ajudou a iniciar e a finalizar este trabalho.

Agradeço à minha mãe, pelo exemplo que é para nós, filhos e netos, pela força que tem e por estar sempre lá.

Agradeço aos meus filhos, Maria do Carmo e Vasco, por serem a minha luz e o meu porto de abrigo (sem saberem que o são). O meu amor por vós é infinito!

Agradeço a Ele que me guia. Aquele em quem acredito e tenho fé. É Ele que me dá força e torna-me resiliente durante a minha jornada de vida.

## RESUMO

Este estudo surgiu da prática profissional da investigadora enquanto docente num agrupamento que integra a rede das Escolas de Referência para a Educação Bilingue (EREB), onde o dia a dia tornou emergente a necessidade de compreender de forma mais detalhada os desafios da inclusão de alunos surdos. Com o objetivo de analisar o contributo do educador social neste processo, desenvolveu-se um estudo de caso que articula a análise dos documentos orientadores do agrupamento, em particular as orientações e medidas de política para a inclusão de alunos surdos, com as representações dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A investigação inserida no paradigma interpretativo procurou identificar como a política educativa local enquadra a resposta bilingue a alunos surdos e de que modo os docentes reconhecem (ou não) os contributos do educador social no processo de inclusão desses alunos em contexto escolar. Os resultados evidenciam que, embora a inclusão esteja valorizada ao nível normativo, persistem fragilidades na colaboração interprofissional e nas dinâmicas de interação entre pares surdos e ouvintes. Os professores destacam, contudo, o potencial do educador social para reforçar práticas inclusivas e aprofundar a articulação entre escola, família e comunidade.

O estudo conclui que a integração do educador social pode constituir um contributo relevante para ambientes mais inclusivos, apontando caminhos para investigações futuras.

**Palavras - chave:** Educação inclusiva; Educação Social; alunos surdos; Escolas de Referência para a Educação Bilingue

## **ABSTRACT**

This study emerged from the researcher's professional practice as a teacher in a school cluster that forms part of the network of reference schools for bilingual education, where daily experience made evident the need to understand, in greater depth, the challenges associated with the inclusion of deaf children. With the aim of analysing the contribution of the social educator to this process, a case study was developed that combines the analysis of the school cluster's policy documents, particularly the guidelines and measures concerning the inclusion of deaf children, with the perceptions of teachers of primary education.

The research sought framed within an interpretative paradigm to identify how local educational policy frames the bilingual provision for deaf children and the extent to which teachers recognise (or do not recognise) the contributions of the social educator to the inclusion of these children in the school context. The findings indicate that, although inclusion is valued at a normative level, weaknesses persist in interprofessional collaboration and in the interaction dynamics between deaf and hearing peers. Teachers nevertheless highlight the potential of the social educator to strengthen inclusive practices and to deepen the links between school, family and community.

The study concludes that the integration of the social educator can constitute a meaningful contribution to more inclusive educational environments, indicating directions for future research.

**Keywords:** Inclusive Education; Social Education; deaf children; reference schools for bilingual education.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO .....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
1.1 Educação Inclusiva .....	5
1.1.1 Educação Inclusiva: análise do conceito .....	5
1.1.2. Educação inclusiva em Portugal: o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho .	14
1.2 Educação Social .....	17
1.2.1 Educação Social: conceito, evolução e desafios .....	17
1.2.2 O Educador Social na escola .....	19
1.3 O aluno surdo no contexto educativo .....	23
1.3.1 Surdez: análise do conceito .....	23
1.3.2 Enquadramento legal: Escolas de Referência para a Educação Bilingue .....	25
1.3.3 A inclusão de alunos surdos no ensino regular .....	29
2. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO .....	32
2.1 Definição da problemática .....	33
2.2 Questões de investigação e objetivos do estudo.....	36
2.3 Natureza e desenho do estudo .....	37
2.4 Caracterização do contexto escolar onde se realizou o estudo.....	42
2.5 Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados .....	43
2.5.1 Técnicas baseadas em pesquisa e análise documental .....	43
2.5.2 Técnicas baseadas em inquérito por questionário .....	45
2.6 Participantes no estudo .....	49
2.7. Procedimentos éticos .....	51
3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS .....	53
3.1 A política educativa do Agrupamento de Escolas relativamente à inclusão social dos alunos surdos .....	54
3.2 Concepções dos professores do 1.º ciclo sobre a inclusão dos alunos surdos em contexto educativo.....	67

3.3 O Educador Social na inclusão social dos alunos surdos, perspectivas dos professores do 1º CEB. ....	74
4. Considerações Finais.....	91
REFERÊNCIAS .....	98
ANEXOS.....	108
Anexo A – Análise de Conteúdo ao PEA.....	116
Anexo B – Análise de Conteúdo do PCA.....	122
Anexo C – Análise de Conteúdo do RI .....	128
Anexo D – Questionário: O Educador Social na Inclusão de Alunos Surdos: Percepções dos Professores do 1.º CEB .....	131
Anexo E – Pré Questionário: O Educador Social na Inclusão de Alunos Surdos: Percepções dos Professores do 1º CEB.....	138

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 All means all .....	8
Figura 2 Dimensões do Index para a Inclusão: culturas, políticas e práticas interligadas na construção de escolas inclusivas .....	10
Figura 3 Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão - níveis de intervenção .....	15
Figura 4 Fases da investigação .....	41
Figura 5 Fases da Análise de Conteúdo segundo Bardin (1977).....	44
Figura 6 Conhecimento sobre a função do educador social e relevância do seu trabalho em contexto escolar e com alunos surdos .....	74
Figura 7 Dimensões de intervenção do Educador Social.....	77
Figura 8 Benefícios para os professores da presença do Educador Social na escola .....	85
Figura 9 Experiências de trabalho na escola com o Educador Social.....	89

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Evolução internacional do conceito de educação inclusiva .....	6
Tabela 2	Tipologias de definição de inclusão segundo Göransson e Nilholm (2014) ...	13
Tabela 3	Princípios orientadores da educação inclusiva à luz do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho .....	14
Tabela 4	Caracterização geral do agrupamento, quanto ao vínculo laboral dos docentes e número de alunos no 1.º CEB.....	42
Tabela 5	Classificação das perguntas do questionário segundo o tipo de escala ordinal referida por Hill e Hill (2012) .....	47
Tabela 6	Caracterização etária, profissional e académica dos docentes inquiridos .....	49
Tabela 7	Funções desempenhadas pelos docentes do 1.º CEB no agrupamento .....	50
Tabela 8	Tema, categorias e subcategorias emergentes da análise ao PEA 2021-2025 .	55
Tabela 9	Temas, categorias e subcategorias emergentes da análise do PCA 2022-2025	59
Tabela 10	Temas, categorias e subcategorias emergentes do RI 2021-2025 .....	62
Tabela 11	Estratégias de intervenção direta com alunos surdos .....	69
Tabela 12	Estratégias de intervenção direta com a comunidade .....	70
Tabela 13	Desafios à inclusão de alunos surdos na escola .....	71
Tabela 14	Profissionais fundamentais à inclusão de alunos surdos na escola .....	72
Tabela 15	Áreas da dimensão educação integral e desenvolvimento pessoal em que o Educador Social pode intervir numa escola do 1.º CEB .....	78
Tabela 16	Áreas da dimensão ligação entre a escola e a comunidade em que o Educador Social pode intervir numa escola do 1.º CEB.....	79
Tabela 17	Áreas da dimensão mediação de conflitos e promoção da inclusão em que o Educador Social pode intervir numa escola do 1.º CEB .....	80
Tabela 18	Áreas da dimensão promoção e desenvolvimento sociocultural em que o Educador Social pode intervir numa escola do 1.º CEB .....	81
Tabela 19	Relevância atribuída às funções do Educador Social .....	82
Tabela 20	Organização do trabalho do Educador Social na escola (1).....	86
Tabela 21	Organização do trabalho do do Educador Social na escola (2).....	87

## **SIGLAS/ACRÔNIMOS/ABREVIATURAS**

CAA - Centro de Apoio à Aprendizagem

CASEL - *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais

CNE - Conselho Nacional de Educação

Cont. - Contratados

Coord. Est - Coordenador de Estabelecimento

CPCJ - Comissões de Proteção de Crianças e Jovens

CRI - Centro de Recursos para a Inclusão

CRTIC - Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação

ELI - Equipa Local de Intervenção

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EREB - Escolas de Referência para a Educação Bilingue

ESEs - Escolas Superior de Educação

ESS Alcoitão - Escola Superior de Saúde de Alcoitão

GEM Report - *Global Education Monitoring Report*

L1 - Primeira língua

L2 - Segunda língua

LGP - Língua Gestual Portuguesa

ODS 4 - Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development

ONU - Organização das Nações Unidas

PAE - Professores de Apoio Educativo

PCA - Projeto Curricular do Agrupamento

PEA - Projeto Educativo do Agrupamento

PEE - 910 - Professor de Educação Especial (Grupo 910)

PEE - 920 - Professor de Educação Especial (Grupo 920)

PLGP - Professores de Língua Gestual Portuguesa

PTT - Professor Titular de Turma

QA - Quadro de Agrupamento

QZP - Quadro de Zona Pedagógica

RESCUR - Currículo Europeu para a Resiliência

RI - Regulamento Interno

SPO - Serviço de Psicologia e Orientação

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UDL - *Universal Design for Learning*

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

# INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva constitui, atualmente, um dos maiores desafios colocados aos sistemas educativos. O compromisso internacional com os direitos humanos, a democratização do acesso à educação e a valorização da diversidade exigem que as escolas garantam condições de participação plena e equitativa a todos os alunos, independentemente das suas características. Em Portugal, este percurso foi marcado pela implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que afirma uma educação inclusiva orientada pelos princípios: educabilidade universal, equidade, inclusão, personalização, flexibilidade, autodeterminação, envolvimento parental e interferência mínima. Neste quadro normativo, de acordo com o disposto no n.º 1 do artigo 15.º do diploma, as Escolas de Referência para a Educação Bilingue (EREB) “constituem uma resposta educativa especializada com o objetivo de implementar o modelo de educação bilingue, enquanto garante do acesso ao currículo nacional comum”. Esta orientação reforça a necessidade de compreender, na prática, como se concretiza a inclusão dos alunos surdos no quotidiano escolar e que papel desempenham os diferentes profissionais envolvidos. A literatura evidencia que subsiste alguma indefinição quanto ao contributo de determinados técnicos que podem fortalecer a resposta inclusiva, entre os quais se destaca o educador social, cuja intervenção assenta na mediação socioeducativa, na prevenção da exclusão e na articulação entre escola, família e comunidade.

É neste contexto que se insere o presente estudo, desenvolvido num agrupamento de escolas que integra a rede das EREB e onde a investigadora exerce funções como docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A experiência quotidiana neste contexto tornou evidente a necessidade de compreender de que modo a política educativa do agrupamento sustenta a inclusão dos alunos surdos e como os professores do 1.º CEB representam os contributos do educador social nesse processo. Das interrogações, emergentes das características particulares do contexto, formulou-se a questão de investigação – *Em que medida a política educativa do estabelecimento de ensino sustenta e promove a inclusão de alunos surdos e quais as representações dos professores do 1.º CEB sobre o papel que um educador social pode desempenhar em contexto escolar, enquanto facilitador da inclusão social de alunos surdos?* A construção da resposta a esta questão organiza-se em três etapas, às quais correspondem três objetivos específicos: (i) analisar a política

educativa do Agrupamento de Escolas relativamente à inclusão social dos alunos surdos; (ii) compreender de que forma os professores do 1.º CEB percecionam a inclusão dos alunos surdos no contexto educativo; e, (iii) refletir sobre o papel do Educador Social no processo de inclusão social dos alunos surdos na perspetiva dos professores do 1.º CEB. Assim, neste trabalho procura-se articular o enquadramento teórico com a análise dos documentos orientadores da política do agrupamento e com as representações dos docentes deste nível de ensino, contribuindo para um olhar aprofundado sobre a inclusão de alunos surdos e sobre o potencial da intervenção do educador social na construção de ambientes educativos mais participados e equitativos.

O estudo organiza-se em três capítulos: no primeiro, apresenta-se o enquadramento teórico que sustenta a questão de investigação, relativo à educação inclusiva, à educação social, ao enquadramento legal das EREB e às questões da inclusão dos alunos surdos em contexto escolar; no segundo, explicita-se a metodologia em articulação com os objetivos do estudo, os instrumentos e os procedimentos adotados, caracterizando-se os participantes; por fim, o terceiro capítulo apresenta e analisa os dados recolhidos, em articulação com o quadro teórico, avançando com os resultados que permitem responder a cada objetivo da investigação; a conclusão, encerra este estudo, respondendo à questão de investigação e apresentando uma reflexão sobre os contributos da investigação, e sobre os procedimentos metodológicos, abrindo caminho para possíveis percursos de aprofundamento em futuros estudos.

# 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo tem como finalidade enquadrar o estudo no âmbito da literatura científica e da legislação atual, constituindo a base de sustentação para a análise e interpretação dos dados recolhidos. Estrutura-se em três pontos principais: em primeiro lugar, aborda-se a Educação Inclusiva, analisando o conceito à luz da literatura contemporânea e a sua “tradução” para o contexto português, com especial destaque para o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que consagra a inclusão como pilar do sistema educativo; em segundo lugar, discute-se a Educação Social, clarificando a sua designação e o papel do educador social em contexto escolar; por último, aprofunda-se a questão da surdez no sistema educativo português, com particular incidência no enquadramento legal e na criação das Escolas de Referência para a Educação Bilingue (EREB). Este enquadramento teórico visa sustentar a investigação, cujo propósito é compreender as perceções dos professores do 1.º CEB acerca do papel do educador social na inclusão de alunos surdos.

## **1.1 Educação Inclusiva**

### **1.1.1 Educação Inclusiva: análise do conceito**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948 (UNESCO, 1998) consagra que todos os indivíduos têm direito à educação (artigo 26.º). No seguimento deste princípio, a Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959) reconhece a educação como um direito fundamental de todas as crianças (princípio 7.º). Também, a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 2019), posteriormente, reforça esse direito ao estabelecer, no artigo 29.º, que

a educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus (p. 24).

Este enquadramento internacional abre discussão quanto ao conceito de educação inclusiva, entendido como um processo dinâmico que responde à diversidade de

necessidades das crianças, jovens e adultos, procurando diminuir desigualdades e eliminar situações de exclusão (UNESCO, 2009).

Analisando mais especificamente o conceito de inclusão nos ambientes escolares, entende-se que pressupõe que sejam criadas condições que assegurem a participação plena e equitativa das crianças e jovens, em contexto escolar, não se cingindo apenas à sua frequência. Importa salientar que este conceito tem vindo a evoluir ao longo dos tempos, com particular ênfase desde o final do século XX, como se evidencia na sistematização apresentada na Tabela 1, elaborada de acordo com os documentos da ONU (1959, 2006, 2015, 2019) e da UNESCO (1994, 1998, 2001, 2009, 2019), a qual reporta os principais documentos ou marcos históricos e o seu contributo para a compreensão do conceito de inclusão e, conseqüentemente, de uma educação inclusiva.

**Tabela 1**

*Evolução internacional do conceito de educação inclusiva*

Ano	Documento / Momento Histórico	Contributo para o conceito de Educação Inclusiva
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos	Consagra o direito universal à educação como um direito humano fundamental. (UNESCO, 1998)
1959	Declaração dos Direitos da Criança	Reconhece a educação como um direito específico e fundamental de todas as crianças. (ONU, 1959)
1989 (ratificada em Portugal em 1990)	Convenção sobre os Direitos da Criança	Define a educação como promotora do desenvolvimento integral da criança e do respeito pelos valores culturais próprios e outros. (ONU, 2019)
1994	Declaração de Salamanca	Marco no conceito de educação inclusiva, defendendo que todas as crianças devem aprender juntas em escolas que respondam à diversidade individual. (UNESCO, 1994)
1990	Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien)	Afirma a necessidade de acesso universal à educação básica, em especial para os grupos mais vulneráveis. (UNESCO, 1998)
2000	Fórum Mundial de Educação (Dakar, Senegal)	Reforça a meta de “Educação para Todos”, sublinhando a importância da inclusão como parte da qualidade educativa. (UNESCO, 2001)

(cont.)

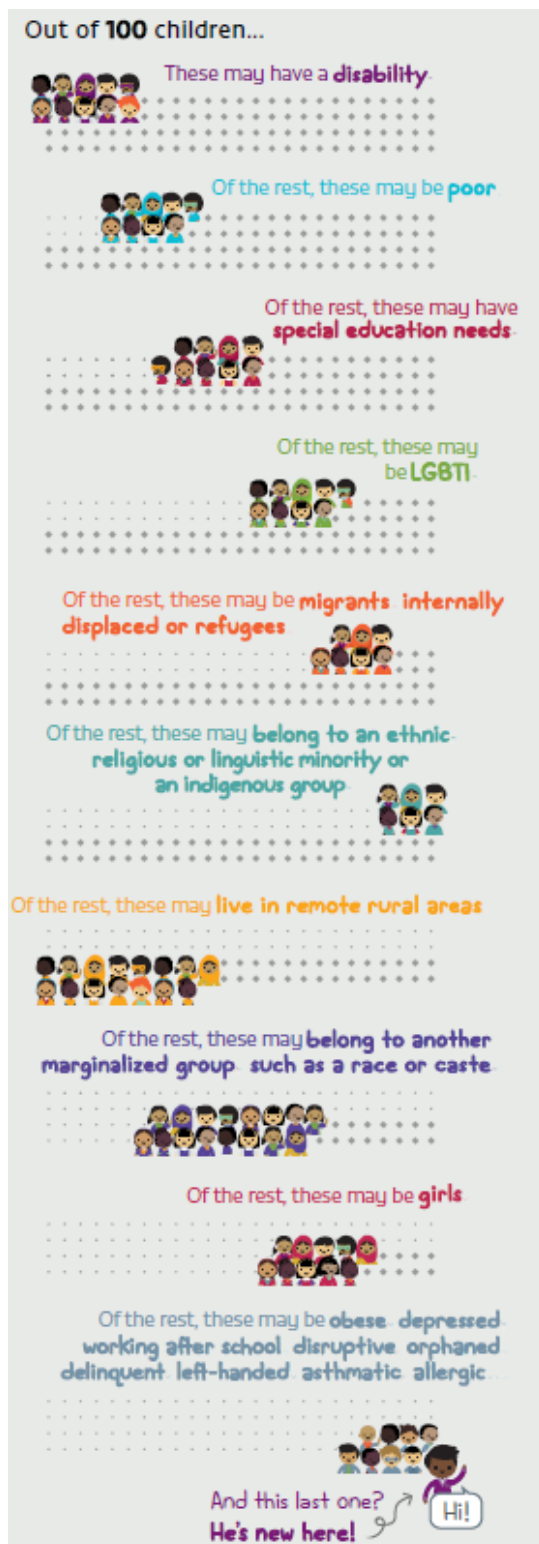
**Tabela 1***Evolução internacional do conceito de educação inclusiva (cont.)*

Ano	Documento / Momento Histórico	Contributo para o conceito de Educação Inclusiva
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Reafirma o direito de todas as pessoas a uma educação inclusiva, de qualidade e gratuita, em todos os níveis de ensino. (ONU, 2006)
2009	<i>Policy Guidelines on Inclusion in Education</i>	Define a inclusão como eliminação de barreiras à aprendizagem e participação, para além das necessidades educativas especiais. (UNESCO, 2009)
2015	Agenda 2030 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	O ODS 4 estabelece como meta assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos até 2030. (ONU, 2015)
2019	<i>Manual para garantir inclusão e equidade na educação</i>	Atualiza os princípios de inclusão e equidade, alinhando-os com o ODS 4. (UNESCO, 2019)

*Nota:* Elaboração Própria

A UNESCO (2019), no *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*, destaca que inclusão e equidade são princípios complementares: a inclusão centra-se na eliminação de barreiras à participação e a equidade garante oportunidades de aprendizagem justas e significativas. A diversidade é apresentada como um recurso que enriquece os processos educativos e contribui para sociedades mais democráticas e coesas. O *Global Education Monitoring Report (GEM Report)* da UNESCO (UNESCO, 2020) atualiza esta visão ao destacar que a inclusão deve ser entendida simultaneamente como processo e resultado, consagrado no lema “*all means all*” (p. 15) que realça a pluralidade de situações que coexistem na infância, sublinhando a importância de reconhecer e valorizar a diversidade na construção de uma escola inclusiva (ver figura 1). A designação “*all means all*” (UNESCO, 2020, p. 15) salienta que a diversidade não deve ser entendida como obstáculo, mas como oportunidade de enriquecimento e de fortalecimento da coesão social. Estas perspetivas articulam-se com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) da Agenda 2030, que convoca os países a assegurarem “uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa” e promotora de “...oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ODS 4 citado em UNESCO, 2019, p.12).

**Figura 1**  
*All means all*



*Nota: Global Education Monitoring Report (GEM Report) da UNESCO (UNESCO, 2020, p. 15)*

O documento GEM Report (UNESCO, 2020) sublinha também que a inclusão deve ser entendida como princípio estruturante das políticas educativas e não apenas como uma estratégia de resposta a determinados grupos. O documento insiste em três pilares fundamentais: (i) a não discriminação, (ii) a recusa de exclusão em qualquer circunstância e (iii) a garantia de acomodações para todos os alunos. Defende ainda que a diversidade deve ser encarada como oportunidade pedagógica e social, sendo indispensável recolher e analisar dados desagregados que permitam avaliar a eficácia das medidas inclusivas. Esta perspetiva articula-se com as orientações internacionais já referidas e reforça a pertinência de políticas nacionais, como as adotadas em Portugal, que reconhecem a inclusão como processo contínuo e universal.

Esta discussão internacional encontra eco também nas perspetivas que defendem a complementaridade entre educação especial e educação inclusiva. Florian (2019) defende que os recursos da educação especial devem ser mobilizados como suporte à inclusão, de modo a garantir respostas mais flexíveis e ajustadas às necessidades individuais. Esta abordagem contrasta com visões dicotómicas e reforça a ideia de coexistência necessária entre diferentes práticas educativas.

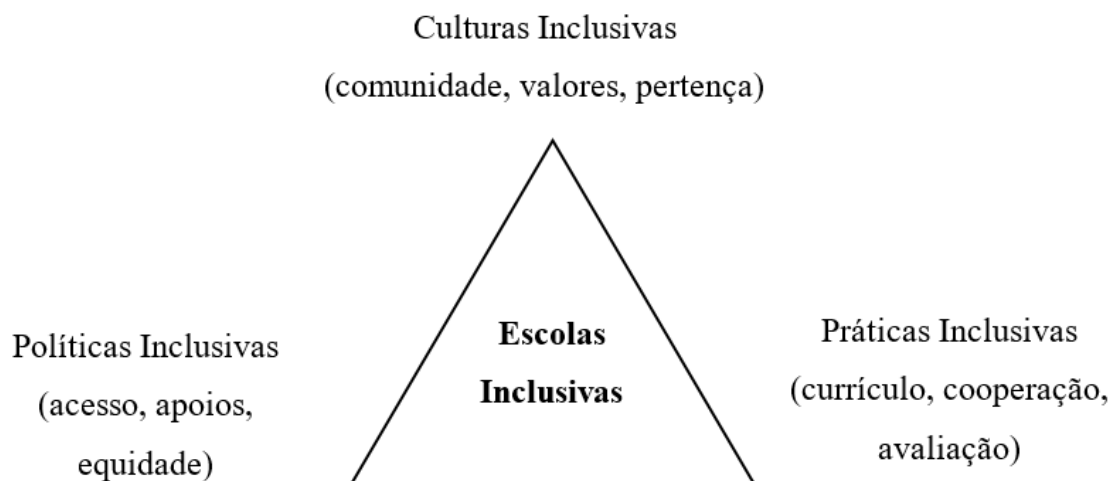
Amor et al. (2019) referem, com base na sistematização proposta por Ainscow, Booth e Dyson (2006), que a inclusão é compreendida, em diferentes contextos, ora como resposta à deficiência, ora como estratégia para lidar com exclusões disciplinares, ora ainda como uma “escola para todos” (p. 1278) ou como projeto de cidadania e justiça social. Esta diversidade de abordagens reforça a necessidade de clarificação conceptual e de alinhamento entre políticas, culturas escolares e práticas pedagógicas.

Tal como referido anteriormente, a inclusão constitui-se como um processo contínuo de transformação das escolas, sustentado por valores de equidade, respeito pela diversidade e justiça social, visando simultaneamente o sucesso académico e a participação social plena de todos os alunos. No quadro teórico do *Index para a Inclusão* (Booth & Ainscow, 2011), esta construção apoia-se em três dimensões interligadas: culturas, políticas e práticas. As culturas inclusivas remetem para a criação de comunidades assentes em valores partilhados e na superação da discriminação; as políticas inclusivas garantem o acesso universal, organizando apoios e removendo barreiras à frequência; e as práticas inclusivas centram-se na elaboração de currículos acessíveis, em pedagogias cooperativas

e em processos avaliativos orientados para o sucesso de cada aluno. A articulação entre estas três dimensões encontra-se representada na figura 2, que sintetiza os princípios estruturantes de uma escola inclusiva.

**Figura 2**

*Dimensões do Index para a Inclusão: culturas, políticas e práticas interligadas na construção de escolas inclusivas*



*Nota:* Adaptado de Booth & Ainscow (2011, p. 13)

Sublinha-se ainda que a inclusão académica se refere à eliminação de barreiras que limitam o acesso ao currículo, à aprendizagem e ao sucesso escolar. Katz (2013), ao analisar a aplicação do *Three Block Model of Universal Design for Learning*, demonstra que a frequência de contextos inclusivos potencia resultados significativos neste domínio, verificando-se melhorias em literacia, numeracia, pensamento crítico e no desenvolvimento de competências vocacionais e adaptativas. A *Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva* (2018) confirma estas evidências em larga escala, mostrando que contextos inclusivos favorecem a continuidade de estudos, melhores qualificações e maior integração no mercado de trabalho.

Já a inclusão social diz respeito ao reconhecimento, pertença e participação de todos os alunos na comunidade escolar. Ainda segundo Katz (2013), turmas inclusivas promovem interações sociais significativas, relações de amizade e competências de comunicação e colaboração, fatores que reforçam o sentimento de pertença. A *Agência Europeia* (2018) sublinha igualmente que a inclusão social se traduz em redes de apoio mais consistentes, maior participação comunitária e mais oportunidades de vida independente. Em

contrapartida, contextos segregados comprometem ambos os domínios, associando-se a qualificações limitadas, a oportunidades de emprego reduzidas e a redes sociais frágeis. No contexto português, o *Manual de Apoio à Prática da Direção-Geral da Educação* (Pereira et al., 2018) reflete esta dupla dimensão. A inclusão académica é operacionalizada através das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, que asseguram o acesso ao currículo, a participação nas atividades educativas e o sucesso escolar; enquanto a inclusão social promove o envolvimento parental, o respeito pela diversidade e a criação de contextos que favoreçam a participação plena e o sentimento de pertença.

Booth e Ainscow (2011) defendem ainda que a concretização de uma escola inclusiva exige uma base de valores partilhados. Entre estes, salientam-se cinco como fundamentais: igualdade, participação, comunidade, respeito pela diversidade e sustentabilidade. A igualdade implica reconhecer o valor intrínseco de cada pessoa e reduzir desigualdades; a participação pressupõe envolvimento ativo e direito à voz nas decisões escolares; a comunidade valoriza as relações de solidariedade e a cidadania responsável; o respeito pela diversidade assume a diferença como recurso e não como obstáculo; e a sustentabilidade orienta-se para a preparação de modos de vida responsáveis, locais e globais, que assegurem o bem-estar das gerações futuras. Estes valores constituem os pilares que sustentam simultaneamente a inclusão académica e a inclusão social.

As autoras, Nunes e Madureira (2015) sublinham igualmente que a inclusão escolar implica garantir acesso, participação e sucesso, encarando a diversidade como um recurso e não como um obstáculo. Tal perspetiva acentua a necessidade de repensar práticas pedagógicas e organizacionais, indo além da mera integração física.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) constituiu um marco histórico ao afirmar que todas as crianças, independentemente das suas características físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas, têm direito a frequentar escolas capazes de garantir o seu sucesso. Este documento inverteu a lógica até então dominante, segundo a qual eram os alunos que se deviam adaptar à escola, passando a defender que são os sistemas educativos que devem responder à diversidade.

Anos mais tarde, no seguimento do marco histórico ocorrido em Salamanca, a UNESCO (2021), no relatório *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos - 25 años después de la Declaración de Salamanca*, sublinha que, apesar dos progressos alcançados desde 1994, a concretização da inclusão educativa permanece um desafio global. A redução do número de crianças fora da escola e a difusão do conceito de inclusão são conquistas relevantes, mas coexistem com desigualdades estruturais persistentes: milhões de crianças continuam sem acesso à escola, outras tantas frequentam-na sem atingir níveis mínimos de literacia e numeracia, e práticas segregadoras mantêm-se enraizadas em muitos sistemas educativos. O documento enfatiza que a inclusão deve ser entendida como direito humano inalienável e como condição para a justiça social e o desenvolvimento sustentável. Para que esta se efetive, é necessária uma mudança sistémica e cultural: clarificação conceptual, identificação das barreiras à aprendizagem e à participação, apoio efetivo aos professores, currículos sensíveis à diversidade e participação ativa de famílias e comunidades. A UNESCO (2021) conclui que não existe um modelo único de inclusão, devendo cada país construir soluções contextualizadas, mas sempre orientadas pelo princípio da equidade educativa. Ainscow (2020) também destaca que a inclusão e a equidade permanecem como um dos maiores desafios para os sistemas educativos contemporâneos. Nos países economicamente mais pobres, o problema principal continua a ser o acesso de milhões de crianças à escola, enquanto nos contextos mais ricos, muitos jovens abandonam a escolaridade sem qualificações relevantes ou são segregados em estruturas de educação especial. Esta disparidade revela que, apesar das sucessivas declarações internacionais, a concretização de sistemas verdadeiramente inclusivos continua a ser frágil e dependente das condições contextuais. O autor propõe uma abordagem sistémica, em que a inclusão não deve ser entendida como mera integração de grupos específicos, mas como princípio orientador de todo o sistema educativo. Para tal, identifica cinco dimensões-chave: (i) a clarificação conceptual da inclusão e equidade; (ii) o uso de evidência centrada na presença, participação e sucesso dos alunos; (iii) o desenvolvimento organizacional das escolas através de culturas colaborativas; (iv) o envolvimento ativo das famílias e comunidades; e (v) a responsabilização das estruturas administrativas na criação de condições para a implementação de práticas inclusivas.

Contudo, a inclusão continua a ser um conceito plural e amplamente discutido, Krischler et al. (2019), com base nos autores Göransson e Nilholm (2014), identificam quatro definições de inclusão, apresentadas na tabela seguinte:

**Tabela 2**  
*Tipologias de definição de inclusão segundo Göransson & Nilholm (2014)*

Tipo de definição	Descrição
Colocação	Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares.
Individualizada específica	Inclusão como resposta às necessidades de alunos com deficiência/Necessidades Educativas Especiais.
Individualizada geral	Inclusão como resposta às necessidades de todos os alunos.
Comunitária	Inclusão como construção de comunidades inclusivas.

*Nota:* Retirado de Krischler et al. (2019, p. 633) adaptado de Göransson & Nilholm (2014)

Estas definições evidenciam que a clareza conceptual é essencial para a eficácia das políticas educativas, já que diferentes entendimentos conduzem a práticas divergentes e a níveis distintos de aceitação (Krischler et al., 2019).

Apesar de consensos internacionais como a Declaração de Salamanca, os ODS e *O Compromisso de Cali*<sup>1</sup>, persistem desigualdades socioeconómicas e culturais que condicionam a sua concretização (Kefallinou et al., 2020; Nilholm, 2021).

A investigação recente reforça também que, apesar dos progressos registados, permanece um fosso entre a retórica e a prática. Nilholm (2021) defende a necessidade de desenvolver novas abordagens teóricas e metodológicas que apoiem a transposição da teoria para a prática. Do mesmo modo, Kefallinou et al. (2020) lembram que a inclusão deve ser sustentada não apenas por argumentos morais e de direitos humanos, mas também por evidência empírica robusta que fundamente políticas e estratégias eficazes. Em Portugal, estas orientações internacionais foram progressivamente refletidas em sucessivos diplomas legais, culminando no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que consagra a educação inclusiva como princípio estruturante do sistema educativo. O tópico seguinte analisará em detalhe este diploma e a sua relevância no contexto português.

---

<sup>1</sup> O *Compromisso de Cali* (UNESCO, 2019) reafirma os princípios da Declaração de Salamanca e da Agenda 2030, defendendo políticas educativas inclusivas e equitativas sustentadas pelos Direitos Humanos.

### 1.1.2. Educação inclusiva em Portugal: o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, constitui o principal referencial legal da educação inclusiva. O diploma propõe uma escola centrada nas potencialidades de cada aluno, assente no desenho universal para a aprendizagem e num modelo multinível no acesso ao currículo (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho)

Segundo o documento *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática* (Pereira et al., 2018) o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, substituiu a nomenclatura “medidas de apoio para alunos com necessidades educativas especiais” (p. 12) por “medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão” (p. 21), reconhecendo que todos os alunos, independentemente das suas características, têm direito a condições que favoreçam a participação e o sentimento de pertença.

Os princípios orientadores previstos no diploma - educabilidade universal, equidade, inclusão, personalização, flexibilidade, autodeterminação, envolvimento parental e interferência mínima - constituem a base conceptual para a reorganização das práticas escolares (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) e estão descritos na tabela 3.

**Tabela 3**

*Princípios orientadores da educação inclusiva à luz do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho*

Princípio	Descrição
Educabilidade universal	Todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem.
Equidade	Igualdade de oportunidades no acesso ao currículo e às aprendizagens.
Inclusão	Participação plena de todos, valorizando a diversidade.
Personalização	Ajuste das práticas pedagógicas às características de cada aluno.
Flexibilidade	Respostas educativas diferenciadas e adaptáveis.
Autodeterminação	Promoção da autonomia e da cidadania dos alunos.
Envolvimento parental	Valorização da participação das famílias.
Interferência mínima	Aplicação de medidas proporcionais, respeitando a autonomia do aluno.

*Nota.* Adaptado de Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

De salientar que este diploma surge na sequência de um percurso legislativo que incluiu a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, centrado na elegibilidade dos alunos para recursos de educação especial com base nas suas “limitações significativas

ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente” (p. 155). O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, rompe com essa lógica ao abranger as medidas de suporte a todos os alunos, independentemente de apresentarem necessidades educativas especiais de carácter permanente, consagrando uma visão universal da inclusão, prevendo para isso medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, numa perspetiva de intervenção multinível (Monteiro et al., 2020). Importa referir que as Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão organizam-se em três níveis de intervenção: (i) universais, (ii) seletivas e (iii) adicionais (Pereira et al., 2018, p. 29), conforme ilustrado na figura que se apresenta em seguida.

**Figura 3**

*Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão - níveis de intervenção*



*Nota:* Retirado de *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática* (Pereira et al., 2018, p. 29)

O relatório mais recente da DGEEC (2024) evidencia que, em 2023/2024, a taxa de prevalência era de 8,1% dos alunos que beneficiavam de medidas seletivas e/ou adicionais a frequentar as escolas da rede pública do Ministério da Educação, no Continente.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, define um conjunto de recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, como: as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), os Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) e as Escolas de Referência para a Educação Bilingue (EREB), que reforçam a corresponsabilização de todos os docentes e técnicos no processo de inclusão (Monteiro et al., 2020).

Apesar da clareza normativa, a implementação do diploma tem ressaltado constrangimentos. Monteiro et al. (2020) verificaram, a partir das percepções de uma equipa multidisciplinar, que a introdução do diploma trouxe entusiasmo quanto à sua abrangência, mas também dificuldades ligadas à falta de formação, ao tempo insuficiente para reuniões e à escassez de recursos humanos, aspetos que condicionam a prática inclusiva. Do mesmo modo, Abrantes (2021) propôs um quadro analítico para avaliar a evolução da educação inclusiva em Portugal, destacando avanços legislativos, mas também lacunas na monitorização e na produção de dados que permitam avaliar o impacto real das medidas. Com efeito, o artigo 33.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, prevê explicitamente a monitorização e avaliação da sua aplicação, através de relatórios de meta-análise anuais e de avaliações periódicas a cada cinco anos, envolvendo a Inspeção-Geral de Educação e Ciência e equipas nacionais designadas para o efeito. O Conselho Nacional de Educação [CNE] (2024) destacou como dificuldades a falta de professores e o envelhecimento do corpo docente. O CNE (2024) alertou igualmente para a necessidade de maior investimento em formação contínua de professores, de modo a garantir aprendizagens de qualidade desde o 1.º ciclo do ensino básico. Estudos recentes mostram ainda que a aplicação do diploma não é homogénea em todo o sistema educativo, variando consoante os níveis de escolaridade, como demonstrado por investigações realizadas na educação pré-escolar (Bonança et al., 2023) e em escolas profissionais (Fontes & Silva, 2025). Neste contexto, importa destacar que estudos sobre a formação de professores do 1.º CEB (Frias & Leite, 2021) apontam para a relevância de preparar melhor os docentes para atuar em contextos inclusivos. Assim, ainda que o diploma seja abrangente, a sua aplicação no 1.º CEB requer um olhar específico sobre os recursos e a capacitação docente, de modo a responder adequadamente às necessidades dos alunos. Numa investigação mais alargada, Araújo et al. (2023) mostraram que os diretores de escola reconhecem benefícios da implementação deste decreto-lei, mas revelaram também a excessiva burocratização e a sobrecarga administrativa que acompanha a sua aplicação. Os autores Guerreiro et al. (2025) concluíram que, apesar do enquadramento legal português ser considerado exemplar, a sua efetiva praticidade requer uma mudança estrutural das culturas profissionais e organizacionais, ou a escola inclusiva irá permanecer como ideal normativo e não como a realidade das escolas.

Em suma, a investigação científica e os relatórios institucionais recentes apontam para um desfasamento entre o enquadramento legal e as dificuldades da sua concretização nas escolas. A plena efetivação da escola inclusiva prevista no Decreto-Lei n.º 54/2018 depende, em grande medida, da articulação entre políticas, práticas, recursos e formação inicial e contínua dos profissionais.

## **1.2 Educação Social**

### **1.2.1 Educação Social: conceito, evolução e desafios**

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.” (Artigo 1.º, Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1998). Este princípio universal, que consagra a igualdade e a liberdade como pilares da vida em sociedade, constitui uma das bases éticas da Educação Social. Como sublinha Baptista (2019), a pedagogia social emerge precisamente da necessidade de concretizar, no plano educativo e comunitário, os ideais inscritos nos direitos humanos, promovendo uma cidadania solidária e inclusiva. A mesma autora, Baptista (2019), enfatiza que a pedagogia social deve ser compreendida como ciência, saber profissional e filosofia de ação, comprometida com a construção de uma “cidadania solidária” (p.7) e com a renovação do espaço público da educação. Este enquadramento revela a pertinência de situar a Educação Social não apenas como prática, mas também como ciência em afirmação.

Pappámikail e Delgado (2021) enfatizam que o aparecimento e desenvolvimento da Educação Social estão intimamente associados à criação de respostas socioeducativas orientadas para enfrentar desigualdades, exclusão e vulnerabilidades. A Educação Social constitui uma prática socioeducativa orientada para a capacitação de indivíduos e comunidades em contextos de vulnerabilidade (Carvalho & Baptista, 2004), disponibilizando uma resposta inovadora, centrada numa intervenção pedagógica e social, orientada para a promoção da autonomia, da inclusão e da solidariedade (Azevedo & Correia, 2013). Os autores, Carvalho e Baptista (2004) referem-na como a “responsabilização da sociedade diante dos problemas humanos que a percorrem e que ela não pode radicar” (p. 11), caracterizada pela transdisciplinaridade, integrando

contributos da psicologia, sociologia, antropologia e ética. Esta abordagem reforça o seu carácter de intervenção global, articulando dimensões individuais e coletivas, com foco na autonomia, cidadania e participação ativa. Para Vieira e Vieira (2016), a Educação Social assume características preventivas e pedagógicas que “tendem a resolver problemas de carência de algo que atinge alguns grupos sociais situados nas franjas da sociedade e, outras vezes, procuram prevenir problemas da população em geral assegurando os meios (...) para que tal aconteça” (p. 27).

Nas últimas décadas, assistiu-se em Portugal, a um percurso consistente de institucionalização da Educação Social como campo científico e área profissional com a criação e consolidação de cursos superiores nas Escolas Superiores de Educação (Hortas et al., 2021). Este movimento traduziu uma reconfiguração de pressupostos, papéis e funções dos educadores sociais, em articulação com políticas educativas e sociais europeias focadas na inclusão e na coesão comunitária. O ensino superior politécnico, através das Escolas Superiores de Educação, desempenhou um papel importante na profissionalização e afirmação académica do educador social, oferecendo formação de carácter científico e técnico que alia saberes teóricos à intervenção comunitária (Hortas et al., 2021). Apesar destes progressos, persistem dificuldades de legitimação e reconhecimento socioprofissional, associadas à ausência de enquadramento jurídico específico e à indefinição das funções do educador social em alguns contextos institucionais. Esta fragilidade tem contribuído para a redução do número de cursos de licenciatura e mestrado em Educação Social e para uma reconfiguração interdisciplinar da área, frequentemente associada à intervenção social e comunitária (Hortas et al., 2021). Na contemporaneidade, a Educação Social caracteriza-se pela sua transversalidade e pela multiplicidade de âmbitos em que os educadores sociais intervêm: desde a educação comunitária e intercultural, passando pela saúde, gerontologia, justiça, até ao contexto escolar (Gueifão et al., 2021). Esta amplitude confirma o carácter polivalente da profissão, que exige competências de mediação, intervenção educativa e trabalho em equipa interdisciplinar. Tal polivalência não constitui fragilidade, mas antes uma marca identitária de uma prática que se reconstrói permanentemente em função dos desafios sociais.

Contudo, a identidade profissional permanece em debate, Pappámikail e Delgado (2021) consideram que se trata de um campo em permanente (re)configuração, atravessado por fronteiras difusas entre saberes e práticas, o que representa simultaneamente um desafio e uma oportunidade. Correia (2021) evidencia as dificuldades de legitimação socioprofissional, sublinhando que a profissão carece de maior visibilidade institucional e regulamentação. Sanches et al. (2021) reforçam este diagnóstico ao identificarem precariedade e ausência de reconhecimento pleno, sobretudo entre recém-licenciados. Azevedo e Correia (2013) acrescentam que a Educação Social deve afirmar-se como prática inovadora, capaz de responder às transformações sociais contemporâneas, renegociando constantemente o seu espaço. A formação inicial e contínua assume, assim, um papel determinante. Dias Teixeira (2021) salienta a necessidade de percursos formativos críticos e reflexivos, que articulem a pedagogia social com práticas interdisciplinares. Camões et al. (2020) confirmam que os educadores sociais reconhecem a formação contínua como essencial, embora ainda pouco valorizada institucionalmente. Correia (2021) sublinha, por sua vez, que a identidade profissional só se consolida quando os processos de formação se alinham com as exigências da prática.

### **1.2.2 O Educador Social na escola**

Como nos referem Parcerisa et al. (2010), educar é comunicar, pois “si no hay comunicación, no hay educación” (p. 87). Acresce, para os autores, que a Educação Social, pela sua própria natureza, implica um conjunto de pessoas, mais que uma, que estabelece relação com outra ou mais pessoas. A comunicação, como objeto educativo, tem alguma complexidade, pois são múltiplos os canais, os códigos, as realidades, as culturas, as experiências prévias e formas de interpretação que se cruzam quando nos comunicamos (Parcerisa et al., 2010).

Em contexto educativo, comunicamos conhecimentos e pensamentos, mas também comunicamos sentimentos, emoções, silêncios e intenções. Aprender implica comunicar: “com os outros, com o mundo e consigo mesmo” (Canário, 2005, p. 159) e, como tal, a aprendizagem constrói-se na interação num determinado grupo, com e entre diferentes protagonistas. Se encararmos a escola como um “meio de vida”, “um meio estruturante do conjunto de aprendizagens que os alunos realizam” (Canário, 2005, p. 159), devemos

situá-la como uma instituição que se inscreve num espaço social, onde ocorrem outras ações que interferem diretamente na construção da relação pedagógica e nas aprendizagens. Acresce que

el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo. De su apertura a la realidad, de donde surge el ser de relaciones que es, resulta esto que llamamos estar con el mundo (Freire, 2009, p. 1).

Qual será então o papel do educador social neste espaço de comunicação, aprendizagens e relações? Carvalho e Baptista (2004) definem o educador social como ator, educador e mediador, capaz de estabelecer pontes entre escola, família e comunidade. Esta função mediadora, identificada por estes autores, foi mais recentemente aprofundada por Gueifão, et al. (2021), que sistematizam princípios e competências fundamentais para a intervenção, destacando o papel do educador social na gestão da diversidade e na construção de ambientes educativos mais justos. Azevedo (2025) defende que

os múltiplos caminhos de articulação entre a pedagogia escolar e a pedagogia social podem constituir uma importante chave para a prática concreta e quotidiana de uma educação justa, vivida sob a bússola da hospitalidade, que não deixe uma só criança-sujeito-pessoa-cidadão para trás. (p. 2)

Sabemos que a democratização do acesso à escola trouxe novos desafios, decorrentes das características individuais e, também, sociais. Pinheiro (2021) refere que

a escola tornou-se na instituição potencialmente mais influente na formação da cidadania de um país, mas este potencial representa um novo desafio para a instituição escolar, que vai desde acolher um segmento eleito da sociedade até ter de responder às necessidades e às novas situações criadas pela escolaridade obrigatória. (pp. 73-74)

A diversidade de públicos é uma realidade e um desafio educativo, pois todos os grupos de alunos e alunas diferenciam-se em múltiplos aspetos: capacidades, conhecimentos prévios, estilos cognitivos e de aprendizagem, língua de comunicação, histórias pessoais e familiares, interesses, etc. A diversidade é, portanto, uma característica natural, ao mesmo tempo uma riqueza que caracteriza a escola de hoje (Parcerisa et al., 2010). Os mesmos autores referem que associar a diversidade a dificuldades é “rotular” os alunos,

classificando-os a partir de posições egocêntricas, numa atitude de exclusão do outro que é socialmente ou fisicamente diferente. A partir da Educação Social importa contrariar a tendência de segregação e caminhar no sentido da inclusão, numa perspectiva de educação para todos. São cinco os argumentos que sustentam esta perspectiva:

Sociais – a educação como instrumento para “compensar” desigualdades;

Éticos – a função do educador ou educadora para “ajudar” a promoção social;

Culturais – a convivência na diversidade é um dos desafios da sociedade atual;

Legais – o reconhecimento do direito à educação e outros direitos sociais;

Psicopedagógicos – a aprendizagem como processo de construção pessoal influenciada pelo contexto social (Parcerisa et al., 2010).

A investigação empírica confirma a pertinência da intervenção do educador social em contexto escolar, em “colaboración interprofesional” com o professor, de acordo com as suas especificidades de ação (Parcerisa et al., 2010). Carvalho e Carvalho (2023) demonstram que, em escolas TEIP e com Contrato de Autonomia, os educadores sociais contribuem para a prevenção do insucesso, a mediação de conflitos e o acompanhamento de alunos em situação de risco. De forma convergente, Prada et al. (2025) reforçam que o educador social desempenha um papel central na promoção das competências socioemocionais, à luz do modelo CASEL, potenciando o bem-estar e reduzindo fenómenos como absentismo ou comportamentos de risco. Os autores (Prada et al., 2025) referem que “a pedagogia social/educação social encontra no contexto escolar um caminho para o veicular de espaços e tempos de aprendizagem socioemocional, promovendo respostas mais holísticas e adequadas às especificidades e necessidades das crianças e dos jovens” (p. 3). Jesus et al. (2024) evidenciam que as competências sociais e emocionais, pela sua relação intrínseca com a adaptação às exigências da sociedade, devem ser trabalhadas desde os primeiros anos de escolaridade, cabendo à escola um papel ativo na sua promoção. Neste enquadramento, os autores apresentam o projeto Sentir@Ser como um exemplo de intervenção desenvolvida por uma educadora social em diferentes níveis de ensino, tendo como foco a promoção do autoconhecimento, da autorregulação, da empatia e da tomada de decisão responsável. O projeto envolve não só os alunos, mas também docentes, não docentes e famílias, articulando-se com a comunidade educativa. Embora o artigo não apresente uma avaliação empírica dos

resultados, os autores salientam que este tipo de intervenção constitui uma via pertinente para fortalecer o desenvolvimento pessoal e socioemocional dos alunos, reforçando o papel do educador social como mediador e agente de mudança no contexto escolar. Neste sentido, a instituição escolar deve preocupar-se também com a Educação Social (Parcerisa et al., 2010), pois a escola é a instituição onde convivem diariamente as crianças e jovens que integram a sociedade, se produzem e manifestam problemas, por exemplo de convivência e exclusão, semelhantes aos que vivemos fora da escola, a par dos desafios colocados pelos percursos escolares. Importa, pois, priorizar uma cultura de colaboração interprofissional como afirmam Parcerisa et al. (2010). Nesta perspetiva a intervenção do educador social pode ocorrer diretamente, em situações de interação com o aluno, ou pode acontecer de forma indireta, pela participação no planeamento de recursos, projetos e programas ou situações educativas em conjunto com a restante equipa educativa. Assim, o papel do educador social em contexto escolar não se limita a intervir apenas em situações-problema urgentes que exigem resposta imediata. O desafio vai mais além, pois a sua ação pode oferecer novas possibilidades ao sistema em geral, pelas competências que detém para traçar pontes entre a cultura escolar e os contextos socioculturais em que a escola se insere. Esta pode ser a característica que melhor define e permite diferenciar o educador social de outros profissionais que trabalham com os professores (Parcerisa et al., 2010).

Como já referido, embora a investigação evidencie a relevância do trabalho do educador social em contexto escolar, a consolidação da sua identidade profissional continua a ser dificultada por fragilidades estruturais e pela insuficiência de condições de exercício. Pinheiro (2021) sublinha que os planos de estudo das licenciaturas em Educação Social ainda não integram de forma explícita e consistente a dimensão escolar, o que gera lacunas na preparação para a intervenção neste contexto. Além disso, como demonstrado também, anteriormente, por Hortas et al. (2021) e Sanches et al. (2021) a precariedade e a falta de reconhecimento institucional são problemas que comprometem a valorização da profissão.

Azevedo (2019) defende que uma educação verdadeiramente inclusiva exige uma escola orientada por uma perspetiva humanista, comprometida com o desenvolvimento pleno de cada aluno e capaz de resistir às lógicas seletivas e meritocráticas que aprofundam

desigualdades. Acresce que pensar a relação entre a escola e os processos de exclusão que nela ou a partir dela se constroem e vivenciam implica equacionar “em termos «escolares» um problema educativo que se apresenta como um fenómeno social total” (Canário, 2005, p. 168) e que requer um olhar multidisciplinar envolvendo diferentes atores internos e externos à instituição.

Deste modo, o papel do educador social na escola deve ser reconhecido como parte integrante do projeto educativo e não como função periférica. A sua intervenção contribui para prevenir fenómenos de exclusão, apoiar trajetórias educativas, mediar conflitos e promover ambientes mais saudáveis e cooperativos. Ao assumir estas funções, o educador social fortalece o carácter inclusivo da escola e contribui para a concretização do princípio de que todos os alunos têm direito a aprender e a participar plenamente na vida escolar.

### **1.3 O aluno surdo no contexto educativo**

#### **1.3.1 Surdez: análise do conceito**

A Organização Mundial da Saúde define a surdez como uma perda auditiva, caracterizada por muito pouca ou nenhuma perceção sonora, distinguindo-se em diferentes graus, ligeira, moderada, moderadamente severa, severa ou profunda (World Health Organization, 2025). Esta definição clínica estabelece uma categorização funcional, mas não contempla a complexidade social, cultural e educativa associadas. Com efeito, a forma como a surdez é conceptualizada condiciona diretamente as respostas educativas e sociais que são estruturadas para as pessoas surdas. Tradicionalmente, destacam-se duas perspetivas dominantes. A primeira, de cariz clínica, encara a surdez como défice a corrigir, valorizando dispositivos tecnológicos e terapias de reabilitação, numa lógica de normalização que procura aproximar a criança surda do padrão ouvinte (Aldè et al., 2025). A segunda, de natureza socioantropológica, valoriza a surdez enquanto diversidade cultural e linguística, reconhecendo os surdos como membros de uma comunidade minoritária, com língua e identidade próprias (Diego & Hardonk, 2023).

No contexto português, diversos estudos reforçam a relevância desta segunda perspetiva. Freitas (2019) sublinha que o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças surdas depende da aquisição precoce da Língua Gestual Portuguesa (LGP). Paralelamente, Almeida et al. (2019) evidenciam o papel do professor surdo como

“marcador cultural e linguístico” (p. 1), cuja presença nas escolas representa não apenas a legitimação da LGP enquanto primeira língua, mas também uma referência identitária essencial para os alunos.

Por outro lado, Witches et al. (2019), argumentam que a surdez deve ser entendida como uma matriz de experiência, isto é, como resultado da articulação entre saberes, normatividades e modos de ser atribuídos às pessoas surdas. Desta perspectiva, os discursos normativos, clínicos ou educativos, produzem formas possíveis de se olhar para a pessoa surda, muitas vezes restritivas e homogeneizadoras. Assim, entre a perspectiva clínica e a socioantropológica, a conceptualização da surdez mantém-se como um campo de tensão, refletindo-se diretamente na definição das políticas educativas e na experiência escolar dos alunos surdos. Neste âmbito, Katz (2013) e a *Agência Europeia* (2018), referidos no tópico da educação inclusiva, salientam que as dificuldades de inclusão escolar contribuem para a fragilidade das redes sociais dos alunos com necessidades específicas de aprendizagem e inclusão. Articulando com a perspectiva socioantropológica descrita, importa sublinhar a centralidade da socialização no processo de inclusão. Santos (2005) equipara a escola à família enquanto agente fundamental de socialização, permitindo à criança desenvolver regras de convivência. A autora acrescenta que “através da interação com os seus pares, a criança constrói e alimenta o seu autoconceito e desenvolve competências de liderança e de cooperação” (p. 65), destacando ainda a importância da aquisição de uma língua, oral ou gestual, indispensável para o relacionamento social.

Neste sentido, a análise da competência social torna-se relevante para compreender os mecanismos de inclusão, pois remete para processos amplos de interação e ajustamento social, de acordo com Dodge e Murphy (1984) e Rubin et al. (1998), citados por Bierman (2004)

social competence could not be defined or assessed in terms of discrete social behaviors. Instead, it had to be viewed more broadly, in terms of a child’s ability to organize social behavior in a way that attracts positive responses (and avoids negative responses) from others in various social contexts, and in a manner congruent with existing social conventions and mores (p. 79).

Neste quadro, importa sublinhar que, como refere Vaz da Silva (2005), “a surdez, por si só, não implica necessariamente dificuldades no desenvolvimento socio-emocional” (p. 89). São, antes, as dificuldades de comunicação que se tornam barreiras efetivas a esse desenvolvimento “que dificulta o acesso a informação social, ao desenvolvimento de capacidades de mediação verbal, envolvida na regulação das emoções e controlo dos comportamentos, de empatia e resolução de problemas sociais” (pp. 79-80).

A análise das diferentes perspetivas sobre a surdez - clínica e socioantropológica - permite compreender que as conceções teóricas não permanecem apenas no plano conceptual, mas influenciam de forma decisiva as respostas educativas e sociais que são estruturadas. Em Portugal, estas respostas encontram expressão no enquadramento legal que orienta a educação inclusiva e, de modo particular, na criação das Escolas de Referência para a Educação Bilingue (EREB), cujo objetivo é assegurar o acesso pleno à educação através da valorização da Língua Gestual Portuguesa (LGP) e do reconhecimento da identidade cultural e linguística da comunidade surda.

### **1.3.2 Enquadramento legal: Escolas de Referência para a Educação Bilingue**

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, instituiu o regime de educação bilingue para alunos surdos, determinando a criação das Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) e reconhecendo formalmente a Língua Gestual Portuguesa (LGP) como primeira língua (L1), em articulação com a língua portuguesa escrita como segunda língua (L2). Importa sublinhar que a análise deste diploma ganha especial relevância para o presente estudo, uma vez que a investigação decorre no contexto educativo de uma EREBAS. Este diploma estruturou o modelo bilingue como resposta educativa específica e criou condições para a sua implementação através da definição de programas curriculares próprios e da constituição de equipas especializadas, compostas por docentes de educação especial com formação na área da surdez e competência em LGP, docentes surdos de LGP, intérpretes de LGP e terapeutas da fala (art.º 23.º, n.º 5).

Embora o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, tenha sido revogado, os princípios que definiu para a educação bilingue mantêm continuidade no atual enquadramento da educação inclusiva previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, em que as

respostas educativas dirigidas aos alunos surdos concretizam-se, nas agora designadas, Escolas de Referência para a Educação Bilingue (EREB), designação que será utilizada na continuação deste trabalho. O artigo 15.º deste diploma define que “as escolas de referência para a educação e ensino bilingue constituem uma resposta educativa especializada com o objetivo de implementar o modelo de educação bilingue, enquanto garante do acesso ao currículo nacional comum” (Decreto-Lei n.º 54/2018, art. 15.º). Para tal, estabelece: (i) o desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como primeira língua (L1); (ii) o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2); e (iii) a criação de espaços de reflexão e de formação, incluindo na área da LGP, numa perspetiva de trabalho colaborativo entre profissionais, famílias e comunidade educativa. Este enquadramento legal assume particular relevância, na medida em que reafirma a LGP como primeira língua da comunidade surda e reconhece a necessidade de garantir condições linguísticas e comunicacionais específicas para que os alunos surdos possam aceder ao currículo em igualdade de oportunidades. O artigo 15.º do referido normativo explicita ainda a composição das equipas das EREB, que devem integrar docentes com formação especializada em educação especial na área da surdez, docentes de LGP, intérpretes de LGP e terapeutas da fala. Estas escolas devem também dispor de equipamentos e materiais específicos de suporte visual às aprendizagens. Refira-se ainda que as EREB devem assegurar “respostas educativas diferenciadas, de acordo com os níveis de educação e ensino e as características dos alunos, nomeadamente através do acesso ao currículo, à participação nas atividades da escola e ao desenvolvimento de ambientes bilingues, promovendo a sua inclusão” (Decreto-Lei n.º 54/2018, art. 15.º, p. 2924).

O *Manual Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática* (Pereira et al., 2018) aprofunda e clarifica o sentido deste artigo, ao enquadrar as EREB no conjunto dos recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão. O documento caracteriza as EREB como um recurso organizacional específico que visa a implementação de um modelo bilingue, garante do crescimento linguístico, do acesso ao currículo nacional comum e da inclusão escolar e social de crianças e jovens surdos. Ao retomar os dispositivos legais enunciados no artigo 15.º, o manual sublinha que a missão das EREB é simultaneamente linguística, pedagógica e social, articulando o desenvolvimento da

LGP e da língua portuguesa com a participação plena na vida da escola (Pereira et al., 2018).

O manual descreve de forma detalhada a organização pedagógica das EREB, clarificando o modo como o modelo bilingue se concretiza nos diferentes níveis de educação e de ensino. Desde a educação pré-escolar, recomenda-se a constituição de grupos de crianças surdas, de forma a favorecer a aquisição da LGP como primeira língua em contextos ricos de interação com adultos e pares linguisticamente competentes. A sala de jardim de infância é concebida como um espaço bilingue, em que a LGP é veiculada preferencialmente por educadores de infância surdos ou, na sua ausência, por professores surdos. No ensino básico e secundário, os alunos surdos cumprem o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, sem prejuízo da participação em atividades desenvolvidas com a comunidade escolar, podendo também integrar turmas de ouvintes, em grupo, desde que sejam garantidos o acesso às aprendizagens e a interpretação em LGP (Pereira et al., 2018).

Esta organização não é entendida como forma de segregação, mas como condição para a criação de uma verdadeira comunidade linguística de referência. O manual enfatiza que a existência de grupos de alunos surdos na escola possibilita a construção de contextos bilingues naturais, nos quais as crianças e jovens podem crescer linguisticamente através de interações significativas, assumir a sua identidade linguística e cultural e ser resgatados de situações de isolamento discriminatório. A EREB é, assim, pensada como espaço em que se garante, de forma sistemática, a exposição à LGP e a possibilidade de participação em práticas comunicativas que sustentam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos (Pereira et al., 2018).

No plano curricular, o referido manual reafirma que a LGP e a língua portuguesa escrita se constituem como disciplinas autónomas, regidas por programas curriculares próprios, sendo obrigatórias para os alunos surdos que optam pela educação bilingue em escolas de referência. A LGP, enquanto L1, é lecionada por docentes de LGP, a quem compete não apenas a leção dos programas, mas também a elaboração de materiais, o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem e 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 habilitação para o efeito,

sendo a sua carga horária, bem como a de uma eventual língua estrangeira escrita, ajustada de forma a não ser inferior à dos alunos ouvintes, podendo ser superior no caso do português L2, de modo a assegurar um percurso linguístico sólido (Pereira et al., 2018).

O manual clarifica ainda as funções dos restantes profissionais envolvidos. Aos docentes de educação especial com formação na área da surdez compete lecionar turmas de alunos surdos, apoiar o reforço e a antecipação das aprendizagens, especialmente no domínio da leitura e da escrita, bem como elaborar e adaptar materiais pedagógicos. O intérprete de LGP é definido como mediador da comunicação, sem funções docentes, sendo a sua responsabilidade assegurar a tradução entre LGP e língua portuguesa oral, em ambos os sentidos, em contexto de sala de aula e noutras situações da vida escolar. O terapeuta da fala intervém, sempre que necessário, na promoção de competências comunicativas e linguísticas específicas, articulando a sua ação com a equipa docente (Pereira et al., 2018). Importa sublinhar que, no quadro do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, as EREB são enquadradas como um dos recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, a par de outras estruturas, como as escolas de referência no domínio da visão, as escolas de referência para a intervenção precoce na infância, os Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação (CRTIC) ou os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI). Esta inclusão no conjunto de recursos organizacionais reforça a ideia de que as EREB não devem ser entendidas como espaços à margem da escola inclusiva, mas como dispositivos articulados com o centro de apoio à aprendizagem, com a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva e com os restantes serviços da escola e da comunidade.

A análise conjugada do artigo 15.º do Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho e das orientações do *Manual Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática* (Pereira et al., 2018) evidencia, assim, que as escolas de referência para a educação bilingue materializam, em Portugal, uma conceção de educação inclusiva que reconhece a surdez como diferença linguística e cultural. Ao garantir a LGP como L1, a língua portuguesa escrita como L2, a existência de uma comunidade linguística de referência e a concentração de recursos humanos e materiais específicos, as EREB procuram equilibrar dois objetivos que, por vezes, se tensionam: por um lado, assegurar respostas específicas

ajustadas às características dos alunos surdos; por outro, promover a participação plena na vida da escola e a construção de comunidades inclusivas. Esta tensão entre especificidade e universalidade retoma, em última análise, a discussão sobre as relações entre educação especial e educação inclusiva abordada nos tópicos anteriores, e constitui um dos desafios centrais na concretização do direito à educação dos alunos surdos no quadro do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

### **1.3.3 A inclusão de alunos surdos no ensino regular**

A inclusão de alunos surdos no ensino regular continua a ser um desafio para as escolas. Apesar dos avanços legislativos e da criação de respostas educativas específicas, como as Escolas de Referência para a Educação Bilingue (EREB), o princípio da escola inclusiva, consagrado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, implica que todos os alunos, independentemente das suas características, tenham acesso não apenas ao currículo, mas também à participação social plena em contexto escolar. Contudo, diversos estudos evidenciam que a inclusão efetiva dos alunos com necessidades específicas de aprendizagem e inclusão permanece marcada por barreiras, que se traduzem em isolamento social e fragilidade das redes de apoio com os pares (Katz, 2013; Agência Europeia, 2018).

Neste domínio, a investigação recente de Freitas (2023) revela-se particularmente relevante, a autora adaptou e implementou o Currículo Europeu para a Resiliência (RESCUR) em contextos de EREBAS, envolvendo crianças e adolescentes surdos da educação pré-escolar ao 3.º ciclo do ensino básico, bem como os seus pais e professores. Os resultados demonstram sucessos significativos nas competências relacionais e comunicacionais, no bem-estar individual e social e nas aprendizagens académicas, demonstrando que a promoção estruturada da resiliência pode constituir uma via eficaz para potenciar a inclusão. Estes resultados confirmam que a inclusão escolar de alunos surdos não se esgota no acesso físico às turmas regulares, exigindo antes estratégias pedagógicas e socioemocionais que favoreçam a participação ativa, a construção de redes de apoio e o reconhecimento da identidade cultural e linguística da comunidade surda. Para além destas dimensões, a inclusão de alunos surdos no ensino regular requer também modelos de cooperação eficaz entre os diferentes profissionais envolvidos. A revisão de

Paulsrud e Nilholm (2023) demonstra que a colaboração entre professores do ensino regular e professores de educação especial assume um papel determinante na concretização de práticas inclusivas, destacando modalidades como “cooperative teaching”, “consulting teaching”, “supportive resource programs” e “instructional assistants” (Idol, 2006 citado em Paulsrud & Nilholm, 2023, p. 542). Os autores sublinham que a ausência de estruturas de cooperação claras fragiliza a resposta inclusiva e limita a participação efetiva dos alunos em sala de aula. Esta análise é particularmente relevante para a presente investigação, uma vez que a plena inclusão de alunos surdos exige uma articulação consistente entre docentes de diferentes áreas, intérpretes de LGP, terapeutas e outros profissionais especializados.

Da Silva et al. (2022), num estudo observacional em contexto de recreio, evidenciaram que crianças surdas e com perda auditiva interagem menos com os pares ouvintes e tendem a permanecer mais isoladas, revelando as dificuldades acrescidas que emergem em espaços informais de socialização. De forma complementar, Edmondson e Howe (2019), a partir de entrevistas com jovens surdos em escolas regulares, identificaram experiências ambivalentes: por um lado, sentimentos de exclusão e marginalização; por outro, situações de inclusão bem-sucedida quando existia consciencialização da surdez por parte dos colegas e apoio regular dos professores e das famílias. A revisão de Silvestri e Hartman (2022) reforça que só a colocação de alunos surdos em turmas regulares não garante a inclusão, podendo mesmo resultar em experiências de isolamento se não forem assegurados recursos linguísticos e identitários adequados. Como referem as autoras antes referidas, “more inclusive experiences can be created using UDL [*Universal Design for Learning*] and culturally responsive education that integrates sign language and Deaf culture” (2022, p. 14). Esta constatação sublinha que é condição indispensável para uma inclusão efetiva a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, como o *co-enrollment* e o recurso ao Desenho Universal para a Aprendizagem, reconhecendo a língua gestual e a cultura surda como pilares estruturantes.

Em suma, o percurso realizado ao longo deste capítulo evidencia que a educação inclusiva, a Educação Social e a compreensão da surdez como diferença linguística e cultural convergem na defesa do direito de todos os alunos à pertença, à participação e ao sucesso. A legislação nacional e internacional e os estudos sobre o aluno surdo apontam

para a necessidade de uma escola que articule políticas, culturas e práticas orientadas para a equidade, garantindo condições de acesso ao currículo e à vida escolar que atendam à diversidade de percursos, capacidades e modos de comunicação. Neste quadro, a aprendizagem dos alunos surdos deve reconhecer a língua gestual e a cultura surda como pilares fundamentais, condição indispensável para a construção de percursos educativos e socialmente inclusivos.

A partir deste enquadramento teórico, torna-se possível afirmar que o educador social reúne competências específicas para atuar na intersecção entre inclusão, educação bilingue e participação comunitária, em estreita articulação com a restante equipa educativa. A sua intervenção, alicerçada numa matriz ética e socioeducativa, pode contribuir para identificar e remover barreiras à aprendizagem e à participação, promover o bem-estar e o desenvolvimento socioemocional dos alunos surdos e fortalecer os vínculos entre escola, família e comunidade. Deste modo, os contributos dos autores analisados sustentam a relevância de questionar as perceções dos professores do 1.º ciclo sobre o papel do educador social na inclusão de alunos surdos em contexto de EREB, esclarecendo em que medida este profissional poderá contribuir para a concretização dos princípios da educação inclusiva no quotidiano escolar.

## 2. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

| | " | | " |

O presente capítulo explicita a metodologia de investigação, em concordância com a problemática em análise e os objetivos definidos. Pretende-se, deste modo, clarificar as opções tomadas no que respeita à natureza e desenho do estudo, aos participantes envolvidos, aos instrumentos de recolha de dados utilizados e às estratégias adotadas para a sua análise, bem como sobre os procedimentos éticos que garantiram a credibilidade e a integridade do processo investigativo.

Neste âmbito, inicia-se com a definição da problemática e a formulação das questões orientadoras, que constituem o fio condutor da investigação, seguidas da apresentação dos objetivos. Posteriormente, descreve-se a natureza e o desenho do estudo, explicitando a sua pertinência para a compreensão do papel do educador social na inclusão de alunos surdos em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. É igualmente caracterizado o contexto escolar onde decorreu a investigação, refletindo o panorama geral do agrupamento em estudo. Segue-se a apresentação dos instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados, recorrendo, nomeadamente, à análise documental do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), Projeto Curricular do Agrupamento (PCA) e, também, do Regulamento Interno (RI), e à aplicação de um inquérito por questionário aos docentes do 1.º CEB. Por fim, expõem-se os procedimentos éticos considerados, de forma a assegurar a proteção dos intervenientes e a validade do estudo.

Deste modo, este capítulo constitui o enquadramento metodológico que sustenta a investigação, conferindo transparência e rigor às opções realizadas e permitindo compreender o processo que conduz à análise e interpretação dos dados apresentados no capítulo seguinte.

## **2.1 Definição da problemática**

Segundo Coutinho (2022) a definição do “problema tem a importante função de focalizar a atenção do investigador para o fenómeno em análise, desempenhando o papel de guia na investigação” (p. 49). A mesma autora acrescenta que um dos pretextos para a definição do problema reside no interesse e na experiência do investigador. Também, Azevedo e Azevedo (2006) referem que numa primeira fase de um processo investigativo, as áreas temáticas “são as que despertam usualmente a nossa curiosidade ou as que se relacionam de alguma forma com a problematização que fazemos do mundo que nos

rodeia” (p. 21). É precisamente este o mote para a realização do presente trabalho, uma vez que a investigadora é docente do 1.º CEB e trabalha com alunos surdos numa turma de ensino regular, de uma Escola de Referência para a Educação Bilingue (EREB).

Assim, a definição da problemática clarifica o objeto de estudo e situa-o num quadro teórico-empírico, entendido como a articulação entre os referenciais conceptuais e normativos já analisados no enquadramento teórico, como os princípios da educação inclusiva e o papel do educador social, e a realidade concreta em que a investigação decorre, marcada pelas práticas quotidianas de uma EREB e pelas representações dos seus professores sobre a inclusão de alunos surdos. Deste modo, a investigação alicerça-se simultaneamente no quadro normativo e na experiência empírica, garantindo consistência e relevância científica.

Tal como se analisou no enquadramento teórico, a educação inclusiva estrutura-se pelos princípios da equidade, da adaptabilidade, da flexibilidade e da valorização da diversidade, consagrados legalmente no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Este diploma representa uma mudança paradigmática ao substituir, como já referimos anteriormente, a lógica restritiva das “necessidades educativas especiais” por “medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão” dirigidas a todos os alunos. Contudo, apesar do avanço normativo, a sua aplicação prática tem revelado diversos constrangimentos, entre os quais a insuficiência de recursos humanos especializados, o tempo limitado para o trabalho colaborativo e a necessidade de reforçar a formação dos docentes para responder à diversidade (Monteiro et al., 2020; CNE, 2024). Acresce que a falta de produção sistemática de dados e as lacunas na monitorização dificultam a avaliação da eficácia concreta das medidas no sucesso e na equidade (Abrantes, 2021).

No caso dos alunos surdos, a discrepância entre os normativos legais e a prática quotidiana é particularmente notória. Tendo por base o enquadramento teórico, constata-se que as Escolas de Referência para a Educação Bilingue (EREB) constituíram um avanço fundamental ao assegurar o acesso à Língua Gestual Portuguesa como primeira língua e ao reconhecer a identidade cultural surda. Contudo, persistem limitações estruturais que dificultam uma inclusão plena. Entre elas salientam-se as dificuldades em promover interações consistentes entre pares surdos e ouvintes, sendo que a inexistência de estruturas de cooperação bem definidas fragiliza a resposta inclusiva e limita a

participação efetiva dos alunos em sala de aula (Edmondson & Howe, 2019; Paulsrud & Nilholm, 2023). Estas barreiras refletem-se em situações de isolamento social e exclusão, associadas ao estigma, às diferenças socioculturais e a constrangimentos de acessibilidade. Neste sentido, a *Agência Europeia* (2018) alerta que contextos segregados comprometem não apenas os resultados acadêmicos, mas também a participação social, evidenciando a necessidade de práticas escolares efetivamente inclusivas.

É neste quadro que se coloca a relevância do educador social em contexto escolar. Tal como se desenvolveu no capítulo dedicado à Educação Social, a literatura evidencia que este profissional, enquanto mediador socioeducativo, contribui para a prevenção do insucesso, a resolução de conflitos, o apoio a alunos em situação de vulnerabilidade e a dinamização de práticas de cidadania e de participação (Carvalho & Baptista, 2004; Pappámikail & Delgado, 2021; Carvalho & Carvalho, 2023). Para além disso, estudos realizados em escolas demonstram que os educadores sociais podem reforçar a articulação entre professores, famílias e comunidade, dinamizando projetos que promovem ambientes escolares mais inclusivos (Jesus et al., 2024). A articulação entre os diferentes agentes educativos constitui, aliás, uma dimensão central da intervenção socioeducativa, na medida em que a inclusão não se constrói apenas na sala de aula, mas no tecido relacional que envolve a vida escolar, a inclusão social. A literatura recente tem mostrado que a presença do educador social favorece a criação de redes de colaboração e de confiança entre docentes, famílias e comunidade, potenciando respostas mais integradas às necessidades dos alunos (Gueifão et al., 2021; Prada et al., 2025). Esta mediação traduz-se na capacidade de identificar fragilidades, mobilizar recursos, promover a participação dos vários intervenientes e dinamizar projetos que estimulam competências sociais, emocionais e cívicas. Assim, a ação do educador social contribui para ambientes educativos mais cooperativos e acolhedores, reforçando a construção de uma cultura escolar centrada na inclusão, no bem-estar e no sucesso de todos os alunos. Apesar das evidências sobre o seu contributo, a identidade profissional do educador social continua a enfrentar resistências e algum desconhecimento, sobretudo em contexto escolar (Parcerisa et al., 2010; Pinheiro, 2021). Tal indefinição reforça a pertinência de questionar de que modo os professores reconhecem (ou não) o valor da sua intervenção, particularmente no 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde existe uma estreita proximidade

entre as dinâmicas de sala de aula e as relações com as famílias. Assim, a problemática do presente estudo decorre da tensão existente entre o enquadramento normativo, que proclama a inclusão como direito universal, e as práticas que, no caso dos alunos surdos, continuam marcadas por barreiras comunicacionais e sociais. A revisão da literatura efetuada evidencia ainda a escassez de estudos que analisem o papel de um educador social em EREB, considerando, quer as suas práticas nestes contextos, quer as representações dos professores do 1.º CEB que trabalham com crianças surdas em EREB. Neste sentido, inquieta-nos perceber qual a política educativa do agrupamento relativamente à inclusão de alunos surdos e se a inclusão social desses alunos, em contexto escolar, pode beneficiar da presença e intervenção do educador social enquanto facilitador do processo de acolhimento e interação entre pares.

## **2.2 Questões de investigação e objetivos do estudo**

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005) a construção de uma investigação deve iniciar-se com a formulação de uma questão de partida. Segundo os mesmos autores, a questão orientadora do estudo deve apresentar-se de forma clara, precisa e concisa, permitindo desde logo avaliar a sua exequibilidade, isto é, se remete para um trabalho realizável ou, pelo contrário, inatingível. Acresce, ainda, a necessidade de pertinência, ou seja, a questão deve configurar-se como uma verdadeira interrogação, orientada para o estudo da realidade existente, possibilitando compreender os mecanismos do seu funcionamento e, a partir daí, sustentar a análise das transformações em curso. Também os autores Azevedo e Azevedo (2006) referem que numa fase inicial deve definir-se “o objecto de investigação numa pergunta, sem grande preocupação em a formularmos em termos de um projecto claro de investigação” (p. 21).

Neste estudo, atendendo à problemática descrita no tópico anterior emergiu a seguinte questão de investigação: *Em que medida a política educativa do estabelecimento de ensino sustenta e promove a inclusão de alunos surdos e quais as representações dos professores do 1.º CEB sobre o papel que um educador social pode desempenhar em contexto escolar, enquanto facilitador da inclusão social de alunos surdos?*

Neste sentido, definiram-se duas subquestões de investigação:

- (i) Em que medida os documentos orientadores da política educativa do agrupamento de escolas sustentam e promovem a inclusão social dos alunos surdos?
- (ii) Quais as representações dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre os contributos do educador social na inclusão social dos alunos surdos em contexto escolar?

A partir das questões formuladas definiram-se os seguintes objetivos:

1. analisar a política educativa do Agrupamento de Escolas relativamente à inclusão social dos alunos surdos;
2. compreender de que forma os professores do 1.º ciclo percecionam a inclusão dos alunos surdos no contexto educativo; e,
3. refletir sobre o papel do educador social no processo de inclusão social dos alunos surdos na perspetiva dos professores do 1º CEB.

### **2.3 Natureza e desenho do estudo**

Coutinho (2022) refere que “a abordagem interpretativa/qualitativa das questões sociais e educativas procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos” (p. 18). Sustentada por esta afirmação, a presente investigação enquadra-se no paradigma interpretativo, seguindo uma abordagem qualitativa, uma vez que procura compreender as representações e os significados atribuídos pelos atores sociais (Coutinho, 2022), neste caso, os docentes do 1.º CEB de um agrupamento de escolas que insere as EREB relativamente ao trabalho do educador social nas escolas e à perceção da inclusão da criança surda em contexto escolar. Para Coutinho (2022), a investigação qualitativa pode ser compreendida em duas dimensões: nível conceptual e nível metodológico. A nível conceptual, o objeto de estudo não se centra nos comportamentos, mas nas intenções e nas situações em que estes ocorrem, procurando compreender ideias e significados atribuídos às ações individuais e às interações sociais a partir da perspetiva dos próprios intervenientes. Já a nível metodológico, a investigação qualitativa assenta num raciocínio indutivo, porque, como refere Mertens (1998, citado em Coutinho, 2022), “o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é, o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto” (p. 160). De acordo com

Bogdan e Biklen (1994), este tipo de abordagem parte do princípio de que o ambiente natural constitui a principal fonte de dados, cabendo ao investigador o papel de instrumento central na recolha e interpretação.

De destacar ainda que, como nos diz Coutinho (2022), citando Denzin e Lincoln (1994),

a investigação qualitativa utiliza uma multiplicidade de métodos para abordar a problemática de forma naturalista e interpretativa, estudando os fenómenos em ambiente real e procurando compreendê-los a partir do significado que têm para os sujeitos (p. 328).

O presente estudo assume a maioria destas características, pelo que se afirma que o mesmo se enquadra no paradigma interpretativo e é orientado por uma metodologia qualitativa.

Quanto ao método, a presente investigação adota o estudo de caso como desenho metodológico, dado que este se mostra particularmente adequado para responder a questões do tipo “como” e “porquê”, quando o investigador procura compreender fenómenos contemporâneos sem os poder manipular e em contextos de vida real (Yin, 2018). Esta estratégia permite desenvolver uma análise aprofundada e contextualizada de uma realidade educativa específica, no caso do nosso estudo a inclusão de alunos surdos numa EREB, articulando diferentes fontes de evidência de modo a garantir a validade e a consistência dos resultados. Ainda de acordo com Yin (2018), uma das características distintivas do estudo de caso é “*relies on multiple sources of evidence, with data needing to converge in a triangulating fashion.*” (p. 50). Também Coutinho (2022) defende que a triangulação metodológica contribui para reforçar a validade interna do estudo, articulando diferentes tipos de dados e fontes. O presente estudo enquadra-se neste desenho metodológico, ao conjugar a aplicação de um inquérito por questionário aos docentes do 1.º CEB com a análise dos documentos orientadores do agrupamento, designadamente, do Projeto Educativo e Projeto Curricular do Agrupamento e, também, do Regulamento Interno.

Coutinho (2022) considera que o estudo de caso consiste numa investigação intensiva e aprofundada de uma entidade bem delimitada, podendo esta corresponder, por exemplo, a um pequeno grupo, com o objetivo de analisar em detalhe as suas especificidades. A autora (2022) apresenta diversas definições de “estudo de caso” (p. 336) propostas por

diferentes investigadores, concluindo que estas se sustentam em ideias amplas, sem fornecerem uma definição inequívoca, e identifica cinco características-chave comuns às abordagens analisadas:

- O caso é “um sistema limitado” (Creswell, 1998, citado em Coutinho, 2022, p. 336), com fronteiras em termos de tempo, eventos ou processos que nem sempre são claras e precisas, sendo tarefa do investigador defini-las da forma mais rigorosa possível. No presente estudo, as fronteiras estão claramente delimitadas: circunscrevem-se ao contexto de um agrupamento de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos (EREB), mais concretamente ao 1.º CEB.
- É um caso sobre “algo”, que deve ser identificado para conferir foco e direção à investigação. Neste caso, o objeto é a representação dos docentes acerca do papel do educador social na escola e sobre a inclusão da criança surda, permitindo centrar a análise num fenómeno educativo concreto e atual.
- A preservação do carácter “único, específico, diferente e complexo do caso” (Mertens, 1998, citado em Coutinho, 2022, p. 336) é outra característica essencial. O estudo procura compreender a singularidade de um agrupamento de referência, que, pela sua natureza, apresenta especificidades no modo como organiza as respostas educativas a alunos surdos e articula a intervenção de diferentes profissionais, destacando-se o potencial de colaboração do educador social.
- A investigação decorre em ambiente natural, sendo conduzida no contexto real em que o fenómeno decorre, sem manipulação de variáveis. Assim, os dados recolhidos refletem diretamente a realidade vivida no seio da escola, a partir das experiências, opiniões e práticas relatadas pelos próprios docentes.
- O recurso a fontes múltiplas de dados constitui igualmente uma marca distintiva do estudo de caso. Na presente investigação foram aplicados questionários dirigidos aos docentes do 1.º CEB e a análise documental do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), Projeto Curricular do Agrupamento (PCA) e, também, do Regulamento Interno (RI), articulando-se métodos distintos de recolha de informação que permitem uma análise mais rica, consistente e validada.

Também Amado (2014) sublinha que o estudo de caso em educação pode assumir diferentes finalidades, exploratória, interpretativa, explicativa ou mesmo de investigação-

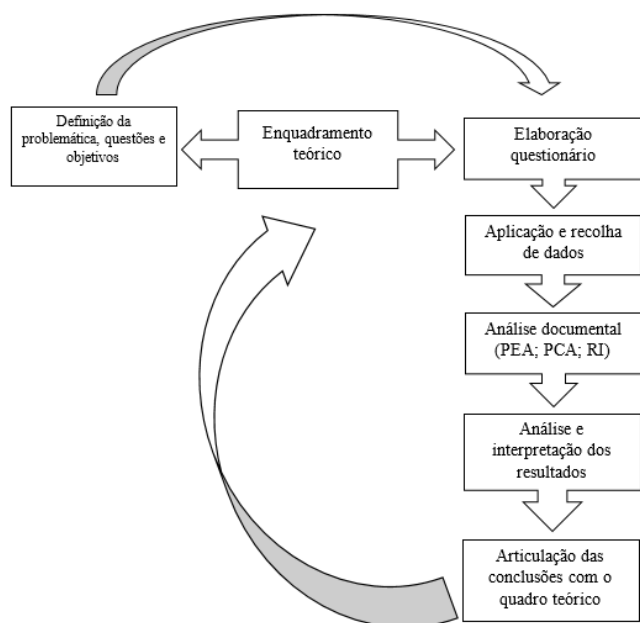
ação, refletindo a sua plasticidade e ecletismo metodológico. O autor destaca ainda que, quando conduzido numa perspectiva naturalista, como no presente estudo, privilegia a compreensão intensiva e contextualizada de fenómenos educativos em situações reais, preservando a unicidade e a complexidade do caso como traços distintivos desta abordagem. Segundo Amado (2014), o estudo de caso assenta precisamente na valorização do particular como fonte legítima de conhecimento científico. Embora a abordagem qualitativa e interpretativa seja central, o contraste não se estabelece entre qualitativo e quantitativo, mas antes “entre amostras e casos” (Stenhouse, 1994, citado em Amado, 2014, p. 125). O estudo de caso não visa a generalização estatística, mas a compreensão das particularidades do caso. O autor reconhece que podem ser utilizadas técnicas quantitativas em complemento das qualitativas. Esta característica reflete-se também no presente estudo, que, a par da análise qualitativa, integrou um inquérito por questionário, permitindo obter dados quantitativos relativos à caracterização da amostra e às representações dos docentes. Segundo Coutinho (2022), os objetivos de um estudo de caso podem ser tão amplos quanto os da investigação social em geral, podendo consistir em “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar” (p. 337). Neste enquadramento, o presente estudo procura descrever e explorar as representações dos docentes do 1.º Ciclo acerca do papel do educador social e da inclusão da criança surda numa EREB, explicar os fatores que influenciam essas representações e, de forma indireta, contribuir para transformar práticas educativas no sentido de uma maior inclusão. Também na mesma linha de orientação da autora referida (Coutinho, 2022), a tipologia desta investigação considera-se estudo de caso exploratório, uma vez que, partindo da análise das conceções dos docentes de um agrupamento de referência para a educação bilingue sobre os desafios colocados na inclusão de alunos surdos, pretende-se compreender qual poderá ser o papel do Educador Social na inclusão destes alunos em contexto escolar. Coutinho (2022) refere que

quando um caso é examinado para fornecer introspeção sobre um assunto, para refinar uma teoria, para proporcionar conhecimento sobre algo que não é exclusivamente o caso em si; o estudo de caso funciona como um instrumento para compreender outro(s) fenómeno(s) (p. 338)

A presente investigação estrutura-se em conformidade com os princípios que orientam a investigação científica, que segundo, Quivy e Campenhoudt (2005) organiza-se em etapas sucessivas que asseguram a sua coerência e validade, passando pela formulação clara da problemática, pela construção de um quadro de análise adequado, pela definição dos instrumentos de recolha de dados, pelo tratamento da informação e pela interpretação dos resultados obtidos.

Apresentemos, então, o desenho do presente estudo, o qual desenvolveu-se em diferentes fases interligadas: (i) definição da problemática, formulação das questões e objetivos de investigação, a partir das primeiras leituras do enquadramento teórico; (ii) simultaneamente procedia-se à elaboração do questionário para aplicar aos docentes do 1.º CEB; (iii) aplicação do instrumento e recolha de dados; (iv) análise documental do Projeto Educativo do Agrupamento, do Projeto Curricular do Agrupamento e do Regulamento Interno; (v) análise e interpretação dos resultados; (vi) articulação das conclusões com o quadro teórico construído. Na figura 4 são expressas as diferentes etapas da presente investigação.

**Figura 4**  
*Fases da investigação*



*Nota:* Elaboração própria

Esta sequência processual reflete o carácter flexível da investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), em que planeamento, recolha e análise se interligam de forma dinâmica e interativa, permitindo um conhecimento aprofundado e contextualizado da realidade em estudo.

## 2.4 Caracterização do contexto escolar onde se realizou o estudo

O estudo foi desenvolvido num agrupamento de escolas localizado num concelho urbano da região de Lisboa e Vale do Tejo. De acordo com os dados do Projeto Educativo do Agrupamento (2021 - 2025), documento em vigor no presente ano letivo, o agrupamento integra três estabelecimentos: uma escola sede dos 2.º e 3.º ciclos, e duas escolas básicas do 1.º ciclo com jardim de infância (PEA, 2021 - 2025). A tabela 4 apresenta a caracterização geral do agrupamento de escolas onde decorreu o estudo, evidenciando o vínculo laboral do corpo docente e o número de alunos no 1.º CEB, âmbito no qual foram inquiridos os docentes participantes no estudo.

**Tabela 4**

*Caracterização geral do agrupamento, quanto ao vínculo laboral dos docentes e número de alunos no 1.º CEB*

Características	Vínculo laboral dos docentes			Número de turmas/ alunos no 1.º CEB		
	QA	QZP	Cont.	Turmas/escola	12	9
Nº.	76	8	31	Alunos	218	198
Total	115 docentes			416 alunos		

*Nota:* Dados referentes ao ano letivo 2021/2022 retirados do PEA, 2021-2025

(Quadro de Agrupamento - QA; Quadro de Zona Pedagógica - QZP; Contratados - Cont.)

Importa salientar que a resposta dirigida a alunos surdos se concentra numa das escolas do 1.º ciclo (a que tem 12 turmas) e na escola sede, pelo facto de o agrupamento escolar integrar a rede nacional de Escolas de Referência para a Educação Bilingue (PEA, 2021-2025).

Cerca de 16,9% da população escolar apresenta necessidades específicas, sendo a surdez a problemática predominante (47,1%), facto que se explica pela integração do agrupamento na rede nacional de EREB. Enquanto EREB, adota um modelo de ensino bilingue que reconhece a Língua Gestual Portuguesa (LGP) como primeira língua (L1) e o Português, oral e escrito, como segunda língua (L2), assegurado por uma equipa

multidisciplinar que inclui docentes de LGP, professores de educação especial dos grupos 910 e 920, intérpretes de LGP, terapeutas da fala e psicólogos, em articulação com os professores titulares de turma ou diretores de turma (PEA, 2021-2025).

O agrupamento conta ainda com parcerias técnicas externas (e.g. Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão com Deficiência Mental de Lisboa e equipas locais de intervenção precoce e hospitais), reforçando o apoio educativo e social (PEA, 2021-2025).

Para este estudo importa salientar que o PEA 2021-2025 não refere a presença de profissionais de Educação Social nas suas equipas multidisciplinares.

No domínio comunitário, o PEA identifica parcerias diversificadas que sustentam projetos e serviços: Junta de Freguesia, Câmara Municipal, Associações de Pais e Encarregados de Educação, Associação Portuguesa de Surdos, Agrupamento de Centros de Saúde (PES), Escola Segura, Rede de Bibliotecas Escolares e instituições de ensino superior (e.g. ESEs e ESS Alcoitão), entre outras (PEA, 2021-2025).

A nível sociocultural, caracteriza-se por uma população escolar diversificada: 42,4% dos alunos beneficia de Ação Social Escolar e cerca de 10% são estrangeiros, oriundos sobretudo de países africanos, asiáticos e da América do Sul (PEA, 2021-2025).

## **2.5 Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados**

### **2.5.1 Técnicas baseadas em pesquisa e análise documental**

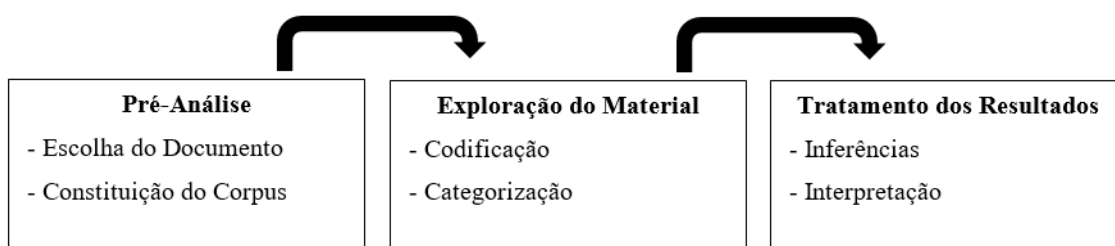
Bardin (1977) defende que “a análise documental permite passar de um documento primário (bruto) para um documento secundário (representação do primeiro)” (p. 46), por exemplo, através da “indexação que permite, por classificação de palavras-chave, descritores ou índices, classificar os elementos de informação dos documentos, de maneira muito restrita” (p. 46). Esta autora sublinha que a análise documental não se limita a um procedimento técnico de redução da informação, mas constitui um processo interpretativo que organiza e hierarquiza conteúdos, tornando-os mais inteligíveis e passíveis de utilização em contextos científicos. Importa ainda salientar que Bardin (1977) distingue entre pesquisa documental, etapa preliminar de recolha e seleção de documentos relevantes para os objetivos do estudo, e análise documental, fase subsequente em que a informação recolhida é tratada, organizada e interpretada de forma

crítica, permitindo transformar dados dispersos em indicadores pertinentes para a investigação.

De acordo com Bardin (1977), a constituição do corpus documental deve obedecer a um conjunto de regras que assegurem a validade metodológica e a relevância interpretativa dos resultados. A referida autora (1977) estabelece quatro condições fundamentais para a seleção dos documentos: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. A exaustividade exige que “uma vez definido o campo do corpus, é preciso terem-se em conta todos os elementos desse corpus” (p. 97); representatividade que implica a realização da análise numa amostra significativa desse contexto, “representativa do universo inicial” (p. 97); homogeneidade, os documentos “devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade” (p. 98); pertinência, “os documentos retidos devem ser adequados (...) de modo a corresponderem ao objectivo que suscita a análise” (p. 98). No âmbito deste enquadramento, na presente investigação, a análise documental incidu sobre o Projeto Educativo do Agrupamento 2021-2025 (PEA, 2021-2025), Projeto Curricular do Agrupamento 2022-2025 (PCA, 2022-2025) e, também, do Regulamento Interno 2021-2025 (RI, 2021-2025), documentos estruturantes da política educativa do agrupamento de escolas, seguindo as etapas descritas na figura 5.

**Figura 5**

*Fases da Análise de Conteúdo segundo Bardin (1977)*



*Nota.* Elaboração própria baseada na imagem *Desenvolvimento de uma análise* (Bardin, 1977, p.102)

Seguindo os procedimentos descritos por Bardin (1977), escolhidos os documentos para análise procedeu-se à construção das respetivas grelhas de análise documental (Anexos A, B e C). Numa primeira fase, procedeu-se ao recorte do material documental, selecionando e transcrevendo citações integrais dos documentos, PEA, 2021-2025, PCA, 2022-2025 e RI, 2021-2025. Esta opção metodológica visou garantir a fidelidade ao texto

original e respeitar o princípio de exatidão do corpus, tal como preconizado por Bardin (1977). As passagens selecionadas corresponderam às unidades de registo que expressavam de forma direta princípios, medidas ou práticas relacionadas com a inclusão e, de modo particular, com a educação de alunos surdos. Posteriormente, e na sequência do recorte inicial, procedeu-se à definição do tema central, das categorias e das subcategorias de análise de forma indutiva, a partir da literatura, da legislação da educação inclusiva e da própria questão de investigação, de forma a compreender o conceito de inclusão, os princípios orientadores e as medidas para a promoção da inclusão de alunos surdos. Concluída esta fase, seguiu-se o tratamento dos resultados obtidos, etapa que Bardin (1977) designa como o momento da inferência e da interpretação. Esta fase consistiu na análise das categorias construídas, procurando compreender os significados implícitos e as relações estabelecidas entre os diferentes elementos do corpus. A partir das regularidades, convergências e contrastes identificados nas categorias e subcategorias, foi possível inferir sentidos sobre a forma como os documentos analisados expressam a política de inclusão e a resposta educativa dirigida aos alunos surdos. A interpretação centrou-se, assim, na articulação entre os dados empíricos e o enquadramento teórico, permitindo compreender de que modo o discurso institucional traduz os princípios da educação inclusiva e da educação bilingue.

### **2.5.2 Técnicas baseadas em inquérito por questionário**

Os autores Quivy e Campenhoudt (2005) referem que o inquérito por questionário

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente, representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer ponto que interesse os investigadores (p. 188).

Os mesmos autores (2005) defendem que a aplicação do inquérito por questionário é válido se o objetivo for “a análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão” (p. 189). Também enquadrado com o que defende Coutinho (2022), podemos considerar que

o questionário aplicado assume a forma de um *survey* descritivo de natureza transversal, pois pretende caracterizar e descrever representações, níveis de conhecimento e opiniões dos docentes sobre o papel do educador social e a inclusão de alunos surdos, num único momento temporal.

No que se refere ao questionário aplicado aos docentes (ver anexo D), este foi construído e aplicado recorrendo ao *Google Forms*, estruturando-se em três secções principais. A primeira secção diz respeito à caracterização sociodemográfica e profissional dos docentes (formação académica, experiência de docência, idade e sexo). A segunda secção centra-se nas perceções sobre o papel do educador social na escola, explorando o grau de conhecimento da profissão, a relevância atribuída, as áreas de intervenção possíveis, os benefícios para os professores e a adequação da sua integração em equipas multidisciplinares. A terceira secção aborda a inclusão dos alunos surdos, questionando se os docentes já haviam lecionado turmas com alunos surdos, quais as estratégias utilizadas, a perceção da sua eficácia e os principais desafios identificados.

A construção deste instrumento seguiu as recomendações de Hill e Hill (2012), que defendem que um questionário deve derivar de objetivos claros, organizar-se em blocos temáticos coerentes e formular perguntas de modo simples, preciso e neutro. Também Foddy (1996) defende que “as palavras utilizadas pelo investigador na formulação de perguntas devem ser tão específicas e concretas quanto possível” (p. 49). Nas secções criadas foram incluídas questões fechadas, com escalas ordinais do tipo *Likert*<sup>2</sup>, concebidas para medir atitudes através do grau de concordância dos participantes face a um conjunto de afirmações (Likert, 1932). Segundo os autores, Hill e Hill (2012), as escalas ordinais “admitem uma ordenação numérica das suas categorias”<sup>3</sup> (p. 108), sendo “possível dois tipos de pergunta que utilizem respostas dadas numa escala ordinal” (p. 108). O primeiro tipo de pergunta implica que os inquiridos ordenem um conjunto de itens entre si, atribuindo-lhes uma hierarquia segundo o critério solicitado. Neste caso, o participante estabelece uma ordem relativa entre os itens, mas não é possível determinar a distância ou diferença quantitativa entre as posições atribuídas, ou seja, só se afere o

---

<sup>2</sup> A Escala Likert foi criada por Rensis Likert (1903 – 1981).

<sup>3</sup> Foram adotadas seis categorias com valores consecutivos de um até seis para cada item de resposta fechada.

grau de “importância” desse item (Hill & Hill, 2012). O segundo tipo de pergunta com escala ordinal exige que o inquirido avalie apenas um item em função de uma variável, utilizando uma escala graduada de resposta. Este tipo de questão é frequentemente designado pelos autores, Hill e Hill (2012) como escala de avaliação, permitindo analisar a direção e intensidade da percepção, embora as diferenças entre os pontos da escala não representem intervalos iguais. No caso do questionário por nós elaborado, no âmbito do presente estudo, embora todas as perguntas se enquadrem formalmente no Tipo 2, vários conjuntos de itens podem, na fase de análise, ser interpretados de forma próxima do Tipo 1, ao estabelecer comparações hierárquicas entre os vários itens dentro da mesma questão. Na tabela seguinte são classificadas as perguntas do questionário quanto à aplicabilidade do primeiro tipo de questão descrita por Hill e Hill (2012).

**Tabela 5**

*Classificação das perguntas do questionário segundo o tipo de escala ordinal referida por Hill & Hill (2012)*

Secção	Questão n.º	Exemplo do questionário construído	Tipo 1
Secção II. O Educador Social nas escolas	1	Sítue o seu grau de conhecimento sobre a profissão de Educador Social, numa escala de 1 a 6.	Não aplicável
	2	Sítue a relevância do trabalho do Educador Social no contexto escolar, numa escala de 1 a 6.	Não aplicável
	3	Sítue cada uma das áreas em que o Educador Social pode intervir numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa escala de 1 a 6.	Aplicável
	4	Sítue os benefícios para os professores da presença do Educador Social na escola, numa escala de 1 a 6.	Não aplicável
	5	Sítue de que forma o Educador Social pode desenvolver o seu trabalho em contexto escolar, numa escala de 1 a 6.	Aplicável
Secção III. Perceção sobre a inclusão da criança surda em contexto escolar	1.1.	Caso tenha respondido “Sim” na questão anterior, como avalia a eficácia das estratégias utilizadas, numa escala de 1 a 6.	Aplicável
	2	Sítue os principais desafios que se colocam à inclusão de alunos surdos na escola, numa escala de 1 a 6.	Aplicável
	3	Sítue a relevância do papel do Educador Social na inclusão de alunos surdos na escola, numa escala de 1 a 6.	Não aplicável
	4	Sítue a relevância da intervenção do Educador Social na inclusão dos alunos surdos, numa escala de 1 a 6.	Aplicável
	5	Indique os profissionais que considera fundamentais para a inclusão de alunos surdos nas escolas, utilizando uma escala de 1 a 6.	Aplicável

*Nota.* Elaboração própria

Relativamente às questões abertas, de acordo com Amado (2014), estas são essenciais para dar espaço à voz dos inquiridos em investigação qualitativa. A opção por este tipo de questões justifica-se pela sua capacidade de reunir informação de forma sistemática junto de vários participantes, permitindo articular dados quantitativos, obtidos através de escalas, e qualitativos, recolhidos a partir de questões abertas (Quivy & Campenhoudt, 2005; Coutinho, 2022).

Face ao tipo de questões apresentadas no questionário, o tratamento da informação seguiu uma dupla vertente. No caso das respostas fechadas, foi utilizada estatística descritiva, permitindo uma caracterização global das perceções dos professores. Para as respostas abertas, aplicou-se a técnica de análise de conteúdo categorial, tal como proposta por Bardin (1977), a qual possibilita identificar regularidades, divergências e significados presentes nas respostas dos participantes. Tratando-se de um estudo qualitativo, no qual a recolha de dados ocorreu num único momento, com o objetivo de compreender e caracterizar os participantes e as suas perceções relativamente ao fenómeno em estudo. A análise dos dados recolhidos nas questões abertas assume um carácter indutivo, permitindo que as categorias emergjam dos dados recolhidos, e o foco recai sobre o significado que os sujeitos atribuem às suas experiências, interpretadas a partir da sua própria perspetiva.

Importa referir ainda que antes de se aplicar os questionários, numa fase inicial, aplicou-se um pré-questionário (ver anexo E) respondido por seis professores do 1º CEB, de outros agrupamentos de escola, pois como defende Foddy (1996) o pré-teste pretende analisar a forma como os inquiridos interpretam as perguntas, sendo frequentes sugestões que permitem melhorar os questionários. Neste caso, o pré-teste permitiu certificar que as questões colocadas eram claras quanto ao objeto em estudo, não tendo sido manifestadas dificuldades no preenchimento do questionário. Foddy (1996) assume que “o sucesso de um ciclo pergunta-resposta implica que o investigador e o inquirido partilhem um mesmo entendimento sobre o tópico sujeito a investigação” (p. 40).

Perante os resultados do pré-teste, o questionário foi enviado a 38 docentes do 1º CEB de um agrupamento da rede nacional de EREB, tendo sido devolvidos e validados 21 respostas (correspondeu a 55,3% do total de docentes). Hill e Hill (2012) salientam que na aplicação de questionários existe sempre a possibilidade de não-respostas ou de

omissões de informação, o que pode conduzir a uma amostra reduzida, perspetiva igualmente partilhada por Coutinho (2022), ao referir a “possibilidade do investigador obter elevados níveis de ‘não-respostas’” (p. 321). Ainda assim, em investigação qualitativa, a preocupação central não reside na representatividade estatística, mas na riqueza e diversidade das perspetivas recolhidas (Quivy & Campenhoudt, 2005). Como sublinham Bogdan e Biklen (1994), muitos estudos qualitativos são conduzidos com pequenas amostras desde que os dados permitam uma análise aprofundada dos significados atribuídos pelos participantes. Do mesmo modo, Yin (2018) defende que, em estudos de caso, entre 20 e 30 participantes constituem frequentemente uma base adequada para retirar conclusões relevantes, desde que enquadradas num desenho metodológico rigoroso.

## 2.6 Participantes no estudo

Os autores Hill e Hill (2012) designam por população ou universo de um estudo “o conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões” (p. 41), no entanto, atendendo à dimensão dessa população, é usual recorrer a uma amostra por conveniência. No presente estudo, a amostra é constituída pelos 21 questionários dos docentes participantes, maioritariamente mulheres (n=20; 95,2%), registando-se apenas um homem. Na tabela seguinte apresenta-se a caracterização da amostra em termos de faixa etária (em anos), tempo de serviço (em anos) e formação académica (Licenciatura; Pós-Graduação; Mestrado).

**Tabela 6**

*Caracterização etária, profissional e académica dos docentes inquiridos*

Faixa Etária (Em anos)				Tempo de serviço (Em anos)			Formação Académica		
31-40	41-50	51-60	> 60	11-15	16-20	> 20	Lic.	Pós-Grad.	Mest.
4,8	38,1	42,9	14,3	4,8	9,5	85,7	52,4	33,3	14,3
n=1	n=8	n=9	n=3	n=1	n=2	n=18	n=11	n=7	n=3

*Nota.* Dados recolhidos em questionário aplicado aos docentes do 1.º CEB

A análise conjunta dos dados apresentados permite verificar que os participantes apresentam um perfil tendencialmente “envelhecido”, já que mais de 57,2% tem mais de

50 anos, sendo que 14,3% tem mais de 60 anos. Este perfil acompanha a recente caracterização da estrutura etária do corpo docente em Portugal apresentada no relatório TALIS 2024<sup>4</sup>:

60% of teachers are aged 50 and above (higher than the OECD average: 37%) and 3% of teachers are aged below 30 (lower than the OECD average: 10%). Since 2018, the share of teachers aged 50 and above has increased by 13 percentage points (2024, p. 2).

Relativamente à formação académica, predomina a licenciatura, embora também se registre a frequência de estudos pós-graduados e de mestrado. O tempo de serviço evidencia um corpo docente experiente com 85,7% a lecionar há mais de 20 anos.

A tabela seguinte apresenta a distribuição das funções desempenhadas pelos docentes do 1.º CEB que participaram no estudo: Professor Titular de Turma (PTT); Professor de Educação Especial (Grupo 920) (PEE - 920)); Professor de Educação Especial (Grupo 910) (PEE -910)); Professores de Apoio Educativo (PAE); Professores de Língua Gestual Portuguesa (PLGP); Coordenador de Estabelecimento (Coord. Est.).

**Tabela 7**

*Funções desempenhadas pelos docentes do 1.º CEB no agrupamento*

Função desempenhada pelos docentes inquiridos					
PTT	PEE (920)	PEE (910)	PAE	PLGP	Coord Est
57,1%	14,3%	9,5%	9,5%	4,8%	4,8%
n=12	n=3	n=2	n=2	n=1	n=1

*Nota.* Dados recolhidos em questionário aplicado aos docentes do 1.º CEB

Relativamente às funções desempenhadas, destaca-se a predominância dos professores titulares de turma, coexistindo com docentes de educação especial, apoio educativo e língua gestual portuguesa, bem como uma coordenadora de estabelecimento, o que assegura uma diversidade de perspetivas e experiências relevantes para a compreensão do fenómeno em estudo.

<sup>4</sup> [https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024-country-notes\\_e127f9e2-en/portugal\\_f19ffc18-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024-country-notes_e127f9e2-en/portugal_f19ffc18-en.html)

## 2.7. Procedimentos éticos

No que se refere às questões éticas, o estudo respeitou integralmente os princípios da investigação em ciências da educação. Numa fase inicial realizou-se uma reunião com a diretora do agrupamento, à qual foi apresentado o projeto de investigação e os objetivos do estudo, que numa fase preliminar pretendia perceber o papel do educador social na inclusão de alunos surdos.

Foi também garantido e assegurado o anonimato da instituição escolar envolvida no estudo.

De acordo com as orientações de Coutinho (2022), garantiu-se o anonimato e a confidencialidade de todos os participantes, assegurando que nenhuma informação permitiria a sua identificação. Também Bogdan e Biklen (1994) defendem que proteger a identidade dos participantes é uma exigência constante e que o consentimento deve ser livre e esclarecido. No caso do presente estudo, os professores foram informados sobre o estudo em causa, a utilização exclusiva dos dados para fins académicos, bem como o livre arbítrio na vontade em responder ao questionário enviado. Os autores Bogdan e Biklen (1994) sublinham a necessidade de fidelidade aos dados, sendo considerado eticamente reprovável manipular, inventar ou omitir informação para ajustar resultados a expectativas prévias.

Para além destas precauções, a investigação alinou-se com os princípios definidos no Código de Conduta Ética na Investigação do CIED da Escola Superior de Educação de Lisboa<sup>5</sup> (s/d), que sublinha valores como a integridade, a honestidade e o rigor na produção de conhecimento. Estes princípios implicam a responsabilidade do investigador perante os participantes e a instituição, assegurando que a investigação decorre de forma transparente e respeitadora dos direitos envolvidos.

Assim, os procedimentos éticos adotados no presente estudo traduzem-se na proteção da identidade dos participantes e da instituição, na utilização responsável dos dados recolhidos e na fidelidade à realidade observada, respeitando princípios de integridade científica e de responsabilidade social. Estes compromissos asseguram que a investigação

---

<sup>5</sup> [https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/aprovado\\_codigo\\_etica\\_0.pdf](https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/aprovado_codigo_etica_0.pdf)

decorreu de forma rigorosa, transparente e eticamente orientada, reforçando a sua credibilidade científica.

### 3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

| | ' ' | | ' ' |

O presente capítulo tem como finalidade apresentar e interpretar os resultados obtidos ao longo do processo de investigação, articulando-os com o enquadramento teórico e metodológico previamente definido. A análise desenvolve-se em dois momentos complementares. No primeiro, procede-se ao estudo da política educativa do Agrupamento de Escolas onde decorre a investigação, através da análise de conteúdo dos documentos orientadores, nomeadamente o Projeto Educativo de Agrupamento (PEA 2021-2025), o Plano Curricular de Agrupamento (PCA 2022-2025) e o Regulamento Interno (RI 2021-2025). Este exercício permite compreender os princípios, orientações e práticas institucionais que enquadram a resposta educativa dirigida aos alunos surdos. No segundo momento apresentam-se os resultados do questionário aplicado aos docentes do 1.º ciclo do Agrupamento, com vista a conhecer as suas perceções sobre a inclusão dos alunos surdos, as práticas pedagógicas desenvolvidas e os recursos considerados essenciais. A leitura dos dados combina uma abordagem descritiva com a interpretação crítica sustentada pelo quadro teórico, procurando evidenciar convergências, tensões e oportunidades de melhoria no contexto em estudo. A articulação destes dois níveis, o documental e o percecional, possibilita uma compreensão integrada da realidade educativa analisada e constitui a base para a formulação das conclusões do estudo.

### **3.1 A política educativa do Agrupamento de Escolas relativamente à inclusão social dos alunos surdos**

A análise da política educativa do Agrupamento de Escolas onde decorreu o estudo centra-se na inclusão social dos alunos surdos e assenta na aplicação da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) aos três documentos orientadores em vigor: o Projeto Educativo de Agrupamento (PEA 2021-2025), o Plano Curricular de Agrupamento (PCA 2022-2025) e o Regulamento Interno (RI 2021-2025). Segue-se a apresentação dos resultados obtidos a partir da leitura de cada um destes documentos.

- **Projeto Educativo de Agrupamento**

Numa primeira análise ao Projeto Educativo de Agrupamento (PEA 2021-2025) procedeu-se ao recorte de excertos que permitiram a construção inicial das categorias de análise. Posteriormente, após uma leitura mais aprofundada dos excertos do documento,

codificaram-se setenta e quatro unidades de registo, distribuídas por dezassete subcategorias, integradas em quatro categorias e um tema (ver Anexo A).

A análise realizada demonstra que este documento expressa a visão *Política Educativa do Agrupamento de Escolas*, que constitui o tema central desta análise, evidenciando uma intencionalidade inclusiva explícita. Na tabela seguinte apresentam-se o tema, as categorias e subcategorias que emergem do documento em análise.

**Tabela 8**

*Tema, categorias e subcategorias emergentes da análise ao PEA 2021-2025*

Tema	Categorias	Subcategorias
Política Educativa do Agrupamento de Escolas	Desenvolvimento de uma Escola Inclusiva	Preocupação em responder às necessidades dos alunos Práticas inclusivas previstas Valorização do sucesso dos alunos
	Implementação da legislação inclusiva: Decreto-Lei 54/2018	Modelo multinível
	Valores e princípios orientadores	Promoção da Inclusão Promoção de um currículo inclusivo Cooperação e Trabalho em Equipa Participação das famílias Estabelecimento de parcerias com a comunidade Equidade e Igualdade Profissionalismo e responsabilidade
	Educação bilingue e práticas específicas para alunos surdos	Ensino bilingue Avaliação contínua do processo de aprendizagem dos alunos Estratégias de promoção da inclusão Equipa Multidisciplinar Recursos materiais/tecnológicos Estabelecimento de parcerias com a comunidade

*Nota.* Elaboração própria

A análise realizada evidencia, em primeiro lugar, o *Desenvolvimento de uma Escola Inclusiva*, presente na preocupação em responder às necessidades dos alunos, nas práticas inclusivas previstas e na valorização do sucesso. Especificando, o PEA 2021-2025 revela uma clara preocupação em responder às necessidades dos alunos. Tal encontra-se ilustrado em unidades de registo que destacam a importância de “receber e dar uma resposta adequada a todos os alunos, em conformidade com o seu perfil de funcionalidade”, bem como a existência de uma resposta educativa “flexível”, com

“carácter individual e dinâmico”, assegurando que os alunos “seguem o currículo comum ou um programa educativo individual”. É referido ainda a composição de equipas com docentes de ensino regular e de educação especial, as quais reforçam a adequação dos recursos às necessidades identificadas.

No âmbito das *Práticas inclusivas previstas*, o PEA evidencia a promoção da “participação ativa dos alunos” e da cidadania, enquanto a subcategoria *Valorização do sucesso dos alunos* se refere ao apoio à superação de dificuldades, ao incentivo ao empenho e ao acompanhamento do “bom desenvolvimento da criança e do jovem surdo”, destacando igualmente “processos eficazes de promoção da eficiência e qualidade dos percursos” e a criação de dinâmicas de trabalho que promovem o “sucesso educativo de todos”.

Quanto à *Implementação da legislação inclusiva: Decreto-Lei n.º 54/2018, 6 de julho*, a análise do PEA evidencia a adoção do modelo multinível, como a referência explícita a “promover o modelo de intervenção multinível”, o direito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e a necessidade de que as equipas multidisciplinares “trabalhem em coesão”, ajustando respostas “às capacidades e necessidades de cada criança/aluno”.

No que respeita aos *Valores e princípios orientadores*, a análise do PEA revela a referência a valores e princípios relacionados com: *Promoção da Inclusão, Promoção de um currículo inclusivo, Cooperação e trabalho em equipa, Participação das famílias, Estabelecimento de parcerias com a comunidade, Equidade e igualdade, e Profissionalismo e responsabilidade*. Estes valores e princípios estão descritos em diversas unidades de registo tais como: “inclusão escolar e social”, “respeito mútuo”, “igualdade de oportunidades”, criação de “melhores condições de aprendizagem”, articulação entre profissionais, participação das famílias e estabelecimento de parcerias com entidades locais.

Por fim, destaca-se a categoria *Educação bilingue e práticas específicas para alunos surdos*, que inclui subcategorias como: Ensino bilingue, Avaliação contínua, Estratégias de promoção da inclusão, Equipa multidisciplinar, Recursos materiais/tecnológicos e Parcerias com a comunidade. A este respeito, a análise do PEA sublinha o desenvolvimento linguístico em ensino bilingue, o domínio da LGP como L1 e do

Português como L2, a avaliação sistemática, a organização flexível de turmas, a existência de técnicos especializados e a disponibilização de recursos tecnológicos e apoios externos.

As categorias e subcategorias expressas na tabela anterior definidas tendo por base a análise do PEA 2021-2025 parecem-nos corresponder aos princípios estruturantes de uma escola inclusiva. A leitura das categorias e subcategorias identificadas no PEA 2021-2025 permite, assim, reconhecer uma forte aproximação aos referenciais internacionais de educação inclusiva. As respostas às necessidades de todos os alunos, à flexibilização das respostas educativas e à promoção do sucesso traduz, no plano local, o princípio do direito universal à educação consagrado nos documentos das Nações Unidas (ONU, 1998, 1959, 2006, 2015, 2019) e desenvolvido pela UNESCO ao longo das últimas décadas (UNESCO, 1998, 1994, 2001, 2009, 2019). A ênfase colocada na participação ativa, na cidadania e na eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação converge com a definição de inclusão como processo dinâmico de identificação e superação de obstáculos, bem como com a perspetiva de que “all means all” (UNESCO, 2020, p. 15), isto é, de que todas as crianças e jovens, nas suas múltiplas situações de vida, devem ser abrangidos por políticas e práticas educativas equitativas (UNESCO, 2020). Nesta linha, a diversidade é entendida como um recurso e não como obstáculo, ideia que está no centro do ODS 4 da Agenda 2030, que convoca os sistemas educativos a assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos (UNESCO, 2019).

A organização do PEA no desenvolvimento de uma escola inclusiva, da implementação da legislação inclusiva, da explicitação de valores e princípios e da articulação com estruturas de apoio aproxima-se ainda do quadro conceptual do *Index para a Inclusão* (Booth & Ainscow, 2011). A valorização de uma cultura de respeito mútuo, igualdade de oportunidades, cooperação entre profissionais e participação das famílias remete para a dimensão das culturas inclusivas; a explicitação de princípios como a equidade, a inclusão e a corresponsabilização docente, bem como a estruturação de respostas em modelo multinível, aproxima-se das políticas inclusivas; e a referência a práticas diferenciadas, à flexibilização curricular, ao acompanhamento sistemático dos percursos e à promoção do sucesso de todos os alunos corresponde, em grande medida, ao domínio das práticas inclusivas. Tal como defendem Nunes e Madureira (2015), a inclusão escolar implica

assumir a diversidade como um recurso que exige reconfiguração das práticas pedagógicas e organizacionais, perspectiva que se reflete na forma como o PEA procura articular princípios, recursos organizacionais e estratégias pedagógicas. Também Katz (2013) e a *Agência Europeia* (2018) evidenciam que contextos que investem em diferenciação pedagógica, em clima de apoio e em práticas cooperativas tendem a produzir melhores resultados acadêmicos e sociais, o que sustenta a relevância das opções descritas no documento.

No domínio específico da educação de alunos surdos, as subcategorias relativas à educação bilingue, ao domínio da Língua Gestual Portuguesa como L1, à avaliação contínua, à existência de equipas especializadas e à disponibilização de recursos tecnológicos alinham-se com o enquadramento legal e teórico apresentado no capítulo anterior. O reconhecimento da LGP como L1 e da língua portuguesa escrita como L2, bem como a organização de respostas educativas específicas em contexto de EREB integrando-se no quadro mais amplo da educação inclusiva consagrado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. A literatura tem sublinhado que o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças surdas depende do acesso precoce à LGP e de ambientes bilingues consistentes (Freitas, 2019; Almeida et al., 2019), articulando esta dimensão com uma perspectiva socioantropológica da surdez que a reconhece como diferença linguística e cultural (Diego & Hardonk, 2023). A presença de referências explícitas a estas opções no PEA sugere, assim, uma tentativa de concretização, ao nível do projeto educativo, dos princípios estruturantes de uma escola inclusiva que, simultaneamente, reconhece direitos universais, valoriza a diversidade e procura responder de forma específica às necessidades e identidades dos alunos surdos.

- **Plano Curricular de Agrupamento**

Na análise realizada ao Plano Curricular de Agrupamento (PCA 2022-2025) surgiram três temas, nove categorias que abarcam quarenta e cinco subcategorias, apresentadas na tabela seguinte. A leitura das unidades de registo que integram as quarenta e cinco subcategorias evidencia uma continuidade clara com o Projeto Educativo do Agrupamento, traduzindo uma orientação institucional consistente para a construção de uma escola inclusiva (ver Anexo B).

**Tabela 9***Temas, categorias e subcategorias emergentes da análise do PCA 2022-2025*

Tema	Categoria	Subcategoria
Política Educativa do AE	Desenvolvimento de uma Escola Inclusiva	Preocupação em responder às necessidades dos alunos Criação de um clima favorável à aprendizagem
	Práticas inclusivas previstas	Adequação do processo de ensino e aprendizagem Reforço das aprendizagens Recurso à diferenciação pedagógica Promoção da socialização dos alunos Apoio Educativo a alunos com dificuldades de aprendizagem– 1º ciclo Apoio Tutorial Específico
Implementação da legislação inclusiva – DL 54/2018, de 6 de julho	Modelo multinível	Medidas universais Medidas seletivas Medidas adicionais
	Estratégias previstas no âmbito das medidas universais	Diferenciação pedagógica Acomodações curriculares Enriquecimento curricular Promoção do comportamento pró-social Foco na aprendizagem
	Estratégias previstas no âmbito das medidas seletivas	Percursos curriculares Adaptações curriculares não significativas Apoio psicopedagógico Antecipação e reforço das aprendizagens Apoio tutorial
Implementação da legislação inclusiva – DL 54/2018, de 6 de julho	Estratégias previstas no âmbito das medidas adicionais	Frequência do ano de escolaridade por disciplinas Adaptações curriculares significativas Plano Individual de Transição Metodologias e estratégias de ensino estruturado Competências de autonomia pessoal e social
	Competências da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)	Sensibilização da comunidade educativa para a inclusão Promoção de medidas de suporte à aprendizagem Acompanhamento e monitorização de medidas Aconselhamento aos docentes Implementação de práticas pedagógicas inclusivas Elaboração de planos ou programas Acompanhamento do Centro de Apoio à Aprendizagem Desenvolvimentos das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão
	Funções dos docentes de educação especial	Desenvolvimento de um trabalho colaborativo Participação na definição e avaliação das medidas implementadas Articulação entre docentes de várias disciplinas Colaboração na identificação e mobilização de recursos específicos

(cont.)

**Tabela 9***Temas, categorias e subcategorias emergentes da análise do PCA 2022-2025 (cont.)*

Tema	Categoria	Subcategoria
Serviços de apoio à inclusão	Recursos de apoio à aprendizagem e inclusão	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) Equipa Local de Intervenção (ELI) Agrupamento dos Centros de Saúde (ACS) Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ)

*Nota.* Elaboração própria

No âmbito do tema *Política Educativa do Agrupamento de Escolas*, igual ao único tema da análise realizada ao PEA 2021-2025, surge a categoria *Desenvolvimento de uma Escola Inclusiva*, as subcategorias identificadas expressam uma preocupação explícita em “proporcionar o acesso ao saber” e “promover o sucesso escolar dos alunos”, assumindo como princípio orientador a necessidade de “responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos”. Estes excertos revelam uma visão educativa centrada no aluno, reforçada pela referência à “construção de um clima favorável à aprendizagem”, condição necessária para a participação e o bem-estar no espaço escolar.

A categoria relativa às *Práticas inclusivas previstas* evidencia um conjunto de medidas pedagógicas orientadas para a adaptação do ensino às características individuais dos alunos. As unidades de registo referem a “adequação do processo de ensino/aprendizagem”, a “antecipação e reforço das aprendizagens” e a implementação de “práticas de diferenciação pedagógica”, bem como estratégias de reforço e remediação “preferencialmente em contexto de sala de aula”. De igual modo, surgem referências ao apoio educativo no 1.º ciclo, à avaliação de necessidades das turmas e ao desenvolvimento de trabalho ajustado a interesses e dificuldades específicas, realçando uma abordagem preventiva, diferenciada e contextualizada. A promoção da socialização surge igualmente destacada, com a dinamização de atividades que reforçam a participação e integração dos alunos no espaço escolar.

A categoria *Implementação da legislação inclusiva - DL 54/2018, de 6 de julho* explicita a operacionalização do modelo multinível, contemplando medidas universais, seletivas e adicionais. As unidades de registo apresentam exemplos concretos destas medidas, como

a diferenciação e as acomodações curriculares, o enriquecimento curricular, o apoio psicopedagógico, as adaptações curriculares e o plano individual de transição. Esta descrição evidencia uma compreensão clara das respostas previstas no quadro legal e o seu enquadramento no quotidiano pedagógico do Agrupamento.

A categoria relativa às *Competências da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)* destaca funções como “sensibilizar a comunidade educativa”, “propor as medidas de suporte”, “acompanhar e monitorizar” e “prestar aconselhamento aos docentes”, além da elaboração de documentos técnico-pedagógicos. Este conjunto de unidades de registo demonstra o papel central desta equipa na coordenação dos processos de inclusão e na operacionalização das práticas educativas diferenciadas.

As funções dos docentes de educação especial são igualmente salientadas, destacando-se o “trabalho colaborativo e de corresponsabilização com todos os profissionais da escola”, a participação na avaliação e desenvolvimento das medidas de suporte e a articulação com docentes das diferentes disciplinas, o que confirma uma cultura colaborativa na promoção da inclusão.

Por fim, a categoria *Serviços de apoio à inclusão* revela uma rede diversificada de estruturas e recursos, como a EMAEI, o Centro de Recursos para a Inclusão, o Serviço de Psicologia e Orientação, o Centro de Apoio à Aprendizagem, a Equipa Local de Intervenção, o Agrupamento dos Centros de Saúde e a CPCJ. As unidades de registo referem intervenções no âmbito psicopedagógico, articulação entre profissionais, apoio a alunos com medidas seletivas e adicionais, trabalho em rede com a comunidade e acompanhamento de necessidades específicas, demonstrando uma comunidade educativa articulada e multidisciplinar.

Ao explicitar o modelo multinível e ao apresentar medidas universais, seletivas e adicionais, o PCA concretiza no plano curricular e organizacional o enquadramento previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. A forma como o PCA atribui funções à EMAEI, incluindo a sensibilização da comunidade educativa, a proposta de medidas, o acompanhamento da sua implementação e o apoio aos docentes, converge com a perspetiva apresentada por Florian (2019), que defende a mobilização dos recursos da educação especial como suporte ao trabalho inclusivo desenvolvido nas escolas. Assim,

o PCA revela uma compreensão operacional da inclusão que integra medidas pedagógicas, organizacionais e formas de cooperação entre profissionais.

- **Regulamento Interno**

Da análise ao Regulamento Interno 2021-2025 surgiram dois temas que abarcam cinco categorias e, seguidamente, vinte e nove subcategorias. As unidades de registo identificadas revelam uma orientação normativa assente na promoção de uma escola inclusiva, garantindo direitos, deveres, apoios e condições que favorecem a participação de todos os membros da comunidade educativa (ver Anexo C).

No quadro seguinte apresentam-se os temas, as categorias e subcategorias resultantes da análise ao RI 2021-2025.

**Tabela 10**

*Temas, categorias e subcategorias emergentes do RI 2021-2025*

Tema	Categoria	Subcategoria
Política Educativa do AE	Desenvolvimento de uma Escola Inclusiva	Zelo pelos direitos e deveres da comunidade
		Respeito pela diversidade
Democraticidade e Igualdade de oportunidades		
Disponibilização dos apoios necessários		
		Compensação de desigualdades socioeconómicas
	Recursos disponíveis	Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) Serviços de Ação Social Escolar
Implementação de práticas pedagógicas inclusivas	Práticas inclusivas previstas	Adequação da planificação à realidade/contexto
		Coordenação de procedimentos e avaliação
		Garantia de oportunidades de acesso e sucesso
		Recursos de apoio à aprendizagem e inclusão
	Funções da EMAEI	Identificação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão (MSAI) Monitorização da eficácia das MSAI Sensibilização para a educação inclusiva
	Oferta curricular da Escola de Referência para a Educação Bilingue	LGP como primeira língua Português escrito como segunda língua Criação de espaços de reflexão e formação Formação na área da LGP Incentivo ao trabalho colaborativo

*Nota.* Elaboração própria

Na categoria *Desenvolvimento de uma Escola Inclusiva*, a subcategoria *Zelo pelos direitos e deveres da comunidade* integra unidades de registo que destacam a necessidade de “criar as condições necessárias ao desenvolvimento do processo educativo” e de “zelar pelo pleno exercício dos direitos e deveres da comunidade educativa”, sublinhando a responsabilidade institucional na garantia de um ambiente escolar equitativo e regulamentado.

A subcategoria *Respeito pela diversidade* é particularmente explícita, ao afirmar o direito de todos a serem “tratados com respeito e correção” e ao consagrar a “liberdade de aprender e ensinar respeitando a diversidade das necessidades e potencialidades”, bem como a proibição de discriminação com base em fatores identitários, socioeconómicos ou culturais. Estas unidades de registo revelam uma orientação normativa alinhada com uma cultura escolar de equidade, respeito e inclusão. Bem como uma orientação clara decorrente dos direitos consagrados nos instrumentos internacionais de direitos humanos e dos direitos da criança no que respeita à educação.

A subcategoria *Democracidade e igualdade de oportunidades* reforça este posicionamento, referindo o direito a “uma educação de qualidade [...] em condições de efetiva igualdade de oportunidades” e a promoção do “combate à exclusão social e à igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar”, bem como a “participação de todos os interessados na vida da escola”. Esta articulação entre democracia escolar, equidade e participação reflete uma visão inclusiva do governo educativo.

Na subcategoria *Disponibilização dos apoios necessários*, o RI prevê o acesso a apoios especializados “através dos serviços de psicologia e orientação ou de outros serviços especializados de apoio educativo”, reforçando o compromisso com respostas ajustadas às necessidades dos alunos. Complementarmente, a subcategoria *Compensação de desigualdades socioeconómicas* identifica a ação social escolar como mecanismo para “minimizar as desigualdades socioeconómicas” e prevenir a exclusão.

A categoria *Recursos disponíveis* identifica estruturas que suportam a inclusão: o Centro de Apoio à Aprendizagem, descrito como espaço agregador de recursos e competências; o Serviço de Psicologia e Orientação, que assegura apoio psicológico e psicopedagógico para promover o sucesso e a igualdade de oportunidades; e os serviços de ação social escolar, orientados para combater desigualdades.

No âmbito da categoria *Implementação de práticas pedagógicas inclusivas*, as unidades de registo evidenciam a adequação da planificação à realidade escolar, através da “organização e gestão do processo ensino-aprendizagem” e da “planificação ajustada à realidade da escola”. Acresce a coordenação de procedimentos e avaliação, com referência à “aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica” e à adoção de práticas avaliativas ajustadas às necessidades individuais dos alunos. A subcategoria *Garantia de oportunidades de acesso e sucesso* reforça a preocupação com medidas de gestão curricular orientadas para a “prevenção da exclusão”.

A categoria *Funções da EMAEI* destaca o seu papel na “identificação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão”, bem como na sua monitorização e em “reforçar o envolvimento dos docentes, dos técnicos, dos pais ou encarregados de educação e dos próprios alunos”, evidenciando uma abordagem colaborativa e participativa na gestão das respostas educativas.

Por fim, na categoria *Oferta curricular da Escola de Referência para a Educação Bilingue*, surgem unidades de registo que reafirmam o desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa como primeira língua (L1) e do Português escrito como segunda língua (L2), bem como a criação de espaços de reflexão e formação, incluindo na área da LGP, e o incentivo ao trabalho colaborativo entre profissionais, famílias e comunidade educativa. Esta subcategoria confirma a integração da educação bilingue no documento normativo, reconhecendo a especificidade linguística e cultural dos alunos surdos.

A análise das categorias emergentes no Regulamento Interno 2021-2025 revela uma conceção normativa de educação inclusiva coerente com os princípios internacionais que enunciam o direito de todos à participação plena na vida escolar. A ênfase colocada no respeito pela diversidade, na igualdade de oportunidades e na compensação das desigualdades socioeconómicas encontra correspondência na evolução do conceito de inclusão descrita nos documentos da ONU e da UNESCO, que definem a inclusão como um processo de eliminação de barreiras à presença, à participação e ao sucesso. Do mesmo modo, a defesa de uma comunidade escolar que zela pelos direitos e deveres dos seus membros converge com o entendimento de Booth e Ainscow (2011), que identificam a construção de culturas inclusivas como base para práticas coerentes com a equidade e a justiça social.

A articulação entre as categorias *Desenvolvimento de uma Escola Inclusiva*, *Implementação de práticas pedagógicas inclusivas* e *Recursos disponíveis* permite observar que o RI assume uma visão operacional da inclusão que ultrapassa a mera integração física dos alunos. A referência à planificação ajustada à realidade da escola e à diferenciação pedagógica adequa-se à lógica do Desenho Universal para a Aprendizagem, central no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e sustentado por autores como Katz (2013), que demonstram que práticas flexíveis e cooperativas promovem melhores resultados académicos e sociais em contextos heterogéneos. Paralelamente, a valorização do SPO, do CAA e dos serviços de ação social escolar reflete a ideia de que a inclusão exige uma combinação equilibrada de recursos pedagógicos, psicossociais e organizacionais, indo ao encontro da posição da *Agência Europeia* (2018), que enfatiza o papel dos apoios especializados na prevenção da exclusão. A função atribuída à EMAEI de identificar, monitorizar e ajustar medidas reforça esta leitura, convergindo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que define esta equipa como um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem e à inclusão. Por fim, a presença de uma categoria dedicada à oferta curricular da EREB demonstra que o RI integra a especificidade linguística e cultural da comunidade surda no quadro da inclusão. A definição da LGP como primeira língua e do português escrito como segunda língua, bem como a promoção de formação e de espaços de reflexão, está alinhada com o regime jurídico estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que estrutura a educação bilingue em torno da valorização da LGP, da presença de profissionais especializados e da criação de ambientes linguisticamente acessíveis. Esta orientação é corroborada pelo enquadramento teórico já apresentado: Freitas (2019) destaca a centralidade da exposição precoce à LGP para o desenvolvimento linguístico e cognitivo, enquanto Almeida et al. (2019) evidenciam a importância identitária do professor surdo e a necessidade de práticas que promovam interações significativas entre surdos e ouvintes. Nesta perspetiva, o RI aproxima-se da visão socioantropológica da surdez descrita por Diego e Hardonk (2023), reconhecendo que a inclusão dos alunos surdos implica não apenas acesso ao currículo, mas também reconhecimento cultural, participação plena e sentimento de pertença na comunidade escolar.

- **Síntese da análise dos três documentos**

A síntese da análise efetuada aos três documentos evidencia que a política educativa do Agrupamento se estrutura em torno de três eixos: (i) uma visão ética e humanista da escola, orientada para a equidade; (ii) a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas e cooperativas; e (iii) a valorização da educação bilingue e da participação social dos alunos surdos. Em todos os eixos, verifica-se o alinhamento entre o discurso institucional e os referenciais teóricos da educação inclusiva contemporânea, tal como defendido nos documentos internacionais da ONU e da UNESCO, nos quais a inclusão é entendida como um processo de eliminação de barreiras à participação e ao sucesso (UNESCO, 2009; 2019). Esta orientação converge com a perspectiva de Nunes e Madureira (2015), segundo a qual a escola inclusiva deve garantir simultaneamente acesso, participação e sucesso, encarando a diversidade como um recurso que orienta a reorganização das práticas pedagógicas e institucionais.

Contudo, apesar da consistência desta política inclusiva, observa-se a ausência de referência explícita ao educador social, figura que poderia desempenhar um papel mediador essencial na articulação entre escola, família e comunidade. Como refere Azevedo (2025), a intervenção do educador social potencia processos de mediação, de desenvolvimento socioemocional e de fortalecimento da participação, constituindo um elemento-chave na concretização da inclusão social efetiva. Esta leitura é igualmente sustentada pela literatura recente sobre o papel do educador social em contexto escolar, que evidencia a relevância deste profissional na prevenção de fenómenos de exclusão, na promoção das competências sociais e emocionais e no reforço das redes colaborativas (Carvalho & Carvalho, 2023; Jesus et al., 2024; Prada et al., 2025). A inexistência deste profissional no quadro da escola representa, assim, uma oportunidade de aprofundamento da política educativa, permitindo reforçar a ligação entre as dimensões pedagógica e comunitária da inclusão e aproximando o agrupamento das abordagens interprofissionais recomendadas pela investigação (Parcerisa et al., 2010).

A análise realizada aos três documentos permite concluir que o Agrupamento de Escolas em estudo exerce uma política educativa coerente e intencionalmente orientada para a inclusão social dos alunos surdos, traduzida na valorização da LGP como património linguístico e cultural, na promoção de práticas colaborativas e diferenciadas e na criação

de estruturas organizacionais de apoio. Esta política reflete uma concepção ampla da inclusão que abrange o acesso, a aprendizagem e a participação plena na vida escolar e social, aproximando-se da ideia de inclusão como transformação contínua das culturas, políticas e práticas defendida por Booth e Ainscow (2011) no *Index para a Inclusão*. Além disso, ao reconhecer a educação bilingue como resposta ajustada à comunidade surda, o agrupamento articula-se com o regime previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e com a perspetiva socioantropológica da surdez que valoriza a LGP como primeira língua e marcador identitário (Freitas, 2019; Almeida et al., 2019). Assim, a política educativa em vigor configura o Agrupamento como uma comunidade educativa comprometida com a diversidade e com o direito de todos à educação e ao desenvolvimento de um sentido de pertença, assegurando que cada aluno seja reconhecido, valorizado e participe plenamente na vida da escola, em linha com os princípios internacionais e nacionais da educação inclusiva.

### **3.2 Concepções dos professores do 1.º ciclo sobre a inclusão dos alunos surdos em contexto educativo**

Neste tópico iremos apresentar os resultados das respostas dos docentes do 1.º CEB ao questionário respondido online através do *Google Forms*. A organização da análise decorreu da intencionalidade dos objetivos definidos para o estudo, pelo que as questões do questionário foram distribuídas em dois pontos: no primeiro, procedeu-se ao tratamento das respostas que permitem analisar as concepções dos professores do 1.º CEB sobre a inclusão dos alunos surdos no contexto educativo; no segundo ponto, analisam-se as respostas às questões que visam compreender as representações que os docentes têm sobre a profissão do educador social e a relevância que atribuem ao seu contributo no contexto escolar. A primeira secção do questionário, dedicada à caracterização dos participantes, já foi mobilizada na segunda parte deste trabalho.

- **Intervenção direta com alunos surdos**

Começamos por apresentar os resultados referentes à intervenção direta destes docentes junto de alunos surdos. Procurou-se, num primeiro momento, perceber se estes professores já tinham tido experiência com alunos surdos em contexto de sala de aula. A

análise dos resultados permitiu constatar que 62% dos docentes (n=13) já lecionaram em grupos com alunos surdos, enquanto 38% (n=8) referiram não ter tido essa experiência. Esta predominância de docentes com contato direto com a surdez é coerente com a realidade específica das EREB, as quais, de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, integram alunos surdos.

Procurámos conhecer também as conceções dos profissionais que já lecionaram em grupos com alunos surdos, sobre a eficácia das estratégias que utilizam com estes alunos no âmbito de duas dimensões de análise: intervenção direta com os alunos e intervenção com a comunidade. Para tal foi-lhes solicitado, utilizando uma escala de 1 a 6, que classificassem um conjunto de indicadores relativos às estratégias a implementar em turmas com alunos surdos. Verificou-se, contudo, uma discrepância no número total de respostas registadas nas questões relativas às estratégias, uma vez que, apesar de 13 docentes terem indicado ter experiência com alunos surdos, o número de respostas variou entre dimensões: na intervenção direta com os alunos responderam 13 participantes, enquanto na intervenção dirigida à comunidade o total aumentou para 16. Esta variação poderá resultar do facto de estas perguntas não serem de resposta obrigatória, o que levou alguns participantes a não as concluir. A leitura global da tabela permite verificar que as apreciações dos docentes se concentraram predominantemente nos valores superiores da escala (4 a 6), mostrando uma perceção maioritariamente positiva da eficácia destas estratégias. Para estes docentes, na intervenção direta com os alunos surdos (tabela 11), as estratégias que melhor se adequam são: a *diferenciação pedagógica*, com média de 4,92, a *utilização de tecnologias de informação e comunicação*, pontuada com 4,85, e a *flexibilização do currículo*, com uma pontuação média de 4,77, como se ilustra na tabela seguinte.

**Tabela 11***Estratégias de intervenção direta com alunos surdos*

	Indicadores	Escala usada						ns/n r	Total	Média
		1	2	3	4	5	6			
A nível da intervenção direta com os alunos	Diferenciação Pedagógica	0	0	2	2	4	5	0	13	4,92
	Utilização de tecnologias de informação e comunicação	0	0	2	2	5	4	0	13	4,85
	Flexibilização do Currículo	0	0	3	2	3	5	0	13	4,77
	Apoio Tutorial	0	1	1	3	2	1	5	8	4,13
	Outra	2	0	0	1	0	0	1	3	2,00

*Nota.* Dados recolhidos em questionário aplicado aos docentes do 1.º CEB

Estas práticas encontram correspondência no quadro legal português, que reforça a necessidade de medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão (DL 54/2018, de 6 de julho), destacando a importância da diversificação metodológica e tecnológica para garantir o acesso ao currículo. O apoio tutorial, pontuado com 4,13 pontos apresenta valores mais dispersos na escala (entre 2 e 6) e 5 inquiridos responderam “não sei/não respondo”. No item “Outra”, foram referidas “acomodações ao nível do espaço físico”.

Relativamente às estratégias relacionadas com a intervenção com a comunidade (tabela 12), os docentes classificaram, utilizando a escala de 1 a 6, um conjunto de estratégias apresentadas no questionário. As pontuações concentram-se, globalmente, nos níveis 4 e 5, situando-se as médias igualmente em valores elevados, a saber: *articulação com as famílias* (média 4,71), *parcerias com instituições da comunidade e integração em equipas multidisciplinares* (média 4,69), *promoção de ações de formação para docentes e não docentes* (média 4,56) e *sensibilização da comunidade escolar* (média 4,38). As respostas ao item “Outra”, referem-se ao “acompanhamento das famílias a instituições públicas na área da saúde e serviços municipais”.

**Tabela 12***Estratégias de intervenção direta com a comunidade*

	Indicadores	Escala usada							Total	Média
		1	2	3	4	5	6	ns/nr		
A nível da intervenção com a comunidade	Articulação com as famílias	0	0	3	3	7	4	0	17	4,71
	Parcerias com instituições da comunidade	0	0	3	2	8	3	1	16	4,69
	Integração de equipas multidisciplinares	0	0	3	2	8	3	1	16	4,69
	Promoção de ações de formação para docentes e não docentes	0	0	3	5	4	4	1	16	4,56
	Sensibilização da comunidade escolar	0	1	2	4	8	1	1	16	4,38
	Outra	2	0	0	1	0	0	1	3	2,00

*Nota.* Dados recolhidos em questionário aplicado aos docentes do 1.º CEB

Estes resultados evidenciam que, ainda que com uma valorização um pouco inferior à atribuída à intervenção direta com os alunos, pelos níveis da escala mais frequentemente utilizados, os docentes reconhecem a importância de práticas colaborativas e de envolvimento da comunidade educativa, princípios fundamentais subjacentes ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e ao *Index para a Inclusão* (Booth & Ainscow, 2011), que defendem a criação de culturas escolares participativas, sustentadas na colaboração com famílias e parceiros sociais.

- **Principais desafios percebidos na inclusão**

Pretendeu-se, também, identificar os principais desafios colocados na inclusão de alunos surdos, procedendo ao questionamento nos mesmos moldes do anterior (tabela 13). As pontuações atribuídas pelos docentes aos diferentes itens concentram-se, maioritariamente, nos níveis 3 e 5. A *promoção de um ambiente educativo equitativo* surge com a pontuação média mais elevada (4,45) refletindo uma concordância maioritária com a existência de práticas orientadas para a equidade, em linha com o normativo legal para eliminar barreiras à aprendizagem e participação (DL 54/2018, 6 de julho). A *comunicação entre alunos e professores*, com média de 4,33, e a *comunicação entre alunos*, com média de 4,19, confirmam que a dimensão comunicacional é

amplamente reconhecida, reforçando a pertinência do modelo bilingue estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Contudo, apesar dos valores positivos, estes resultados também sugerem que a comunicação entre pares constitui um desafio relativamente mais acentuado, o que está amplamente documentado na literatura sobre inclusão de alunos surdos, que destaca a necessidade de promover interações mediadas em LGP e ambientes linguísticos acessíveis (Freitas, 2019; Almeida et al., 2019).

**Tabela 13**

*Desafios à inclusão de alunos surdos na escola*

Desafios	Escala							Total	média das classificações
	1	2	3	4	5	6	ns/nr		
Promoção de um ambiente educativo equitativo	0	1	5	2	8	4	1	21	4,45
Comunicação entre alunos e professores	0	0	7	3	8	3	0	21	4,33
Comunicação entre alunos	0	3	5	2	7	4	0	21	4,19
Participação nas atividades extracurriculares	1	2	7	2	6	3	0	21	3,90
Participação nas atividades letivas	1	4	5	3	6	2	0	21	3,71
Outra	4	0	1	1	2	1	12	21	3,00

*Nota.* Dados recolhidos em questionário aplicado aos docentes do 1.º CEB

Os itens que obtiveram médias inferiores foram: *participação nas atividades extracurriculares* (3,90) e *participação nas atividades letivas* (3,71), como se refere na tabela. A diferença entre os itens mais elevados e os menos elevados indica que a participação efetiva, sobretudo no envolvimento social e nas experiências menos estruturadas do quotidiano escolar, é ainda um domínio em consolidação. Tal constatação está alinhada com o entendimento de que inclusão não corresponde apenas ao acesso ao currículo, mas também ao envolvimento social, à pertença de todos na comunidade escolar (Booth & Ainscow, 2011; Katz, 2013; Agência Europeia, 2018). Alinhada com esta ideia, ressaltamos as respostas em “outra” em que os docentes referiram “Preparação para a vida futura” e “A questão da criação de um ambiente equitativo varia consoante os docentes” indicando variações de prática e perceções individuais, possivelmente associadas a diferenças de formação, experiência e cultura profissional em acordo com o

que foi mobilizado no tópico da implementação do normativo da educação inclusiva, que destaca dificuldades na concretização quotidiana do mesmo nas escolas, o CNE (2024) refere ser necessária a formação contínua de professores, de modo a garantir aprendizagens de qualidade desde o 1.º ciclo do ensino básico. Guerreiro et al. (2025) referem igualmente que a concretização quotidiana do decreto-lei 54/2018, de 6 de julho exige uma mudança nas culturas profissionais e organizacionais, caso contrário a escola inclusiva permanecerá apenas no plano normativo e não na realidade educativa.

- **Profissionais fundamentais na inclusão de alunos surdos**

Sobre os profissionais considerados pelos docentes essenciais na inclusão dos alunos surdos em contexto educativo (tabela 14), constatou-se uma clara valorização dos recursos humanos associados ao modelo bilingue, nomeadamente: *Professor de Língua Gestual Portuguesa* (pontuação média de 5,67), *Professor Titular de Turma* e *Terapeuta da Fala* (ambos com uma pontuação média de 5,57), *Intérprete de LGP* (pontuação média de 5,48) e *Professor de Educação Especial* do grupo 920 (pontuação média 5,45).

**Tabela 14**

*Profissionais fundamentais à inclusão de alunos surdos na escola*

Profissionais	Escala						ns/nr	Total	Média
	1	2	3	4	5	6			
Professor de Língua Gestual Portuguesa	0	0	2	0	1	18		21	5,67
Professor Titular de Turma	0	0	2	0	3	16		21	5,57
Terapeuta da fala	0	0	2	0	3	16		21	5,57
Intérprete de Língua Gestual Portuguesa	0	0	2	1	3	15		21	5,48
Professor de Educação Especial – Grupo 920	0	0	3	0	2	15	1	21	5,45
Psicólogo	0	1	1	1	5	13	0	21	5,33
Assistente Operacional	0	0	3	2	7	9	0	21	5,05
Professor de Apoio Educativo	0	2	2	1	5	10	1	21	4,95
Educador Social	0	2	3	3	5	8	0	21	4,67
Professor de Educação Especial – Grupo 910	1	4	3	0	4	7	2	21	4,21
Outro	4	1	1	0	2	1	12	9	2,78

*Nota.* Dados recolhidos em questionário aplicado aos docentes do 1.º CEB

Estes resultados demonstram que os docentes reconhecem a centralidade da LGP, da mediação linguística e do apoio especializado para a inclusão de alunos surdos no ensino regular, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. O *Psicólogo*, com pontuação média de 5,33 e o *Assistente Operacional* (pontuação média 5,05) foram igualmente valorizados, sublinhando a importância do apoio socioemocional e logístico no processo inclusivo de alunos surdos. No caso do *Educador Social*, a média obtida foi de 4,67, evidenciando reconhecimento do seu contributo, embora com maior dispersão nas respostas (pontuação entre 2 e 6). Esta tendência confirma a literatura que aponta para um processo de afirmação em curso da figura do educador social no contexto escolar português, destacando a necessidade de clarificação do seu papel, nomeadamente na mediação escola-família-comunidade, na promoção de competências socioemocionais e na construção de redes de suporte educativo e social. Correia (2021) destaca as persistentes dificuldades de legitimação socioprofissional, salientando que a profissão continua a necessitar de maior visibilidade institucional e de um enquadramento regulamentar mais definido.

- **Síntese das conceções dos professores do 1.º ciclo sobre a inclusão dos alunos surdos em contexto educativo**

Em síntese, numa análise integrada dos itens até aqui analisados, os resultados demonstram que os docentes reconhecem a importância das medidas previstas nos diplomas legais que enquadram a inclusão e o bilinguismo, valorizando particularmente os recursos humanos especializados e as estratégias de diferenciação pedagógica. Contudo, os dados também revelam áreas onde a consolidação da prática inclusiva permanece necessária, nomeadamente na participação plena dos alunos surdos nas atividades letivas e extracurriculares, na promoção de interações consistentes entre pares e na articulação multidisciplinar e comunitária. Estes resultados reforçam o entendimento, amplamente defendido de que a inclusão é um processo contínuo que não se esgota na colocação física de alunos em contexto escolar, exigindo mudanças estruturais, formativas e organizacionais que consolidem culturas inclusivas, práticas colaborativas e ambientes comunicacionais acessíveis em permanência (Katz, 2013; Nunes & Madureira, 2015; Ainscow, 2020). Sobre o papel do educador social na inclusão de alunos surdos em

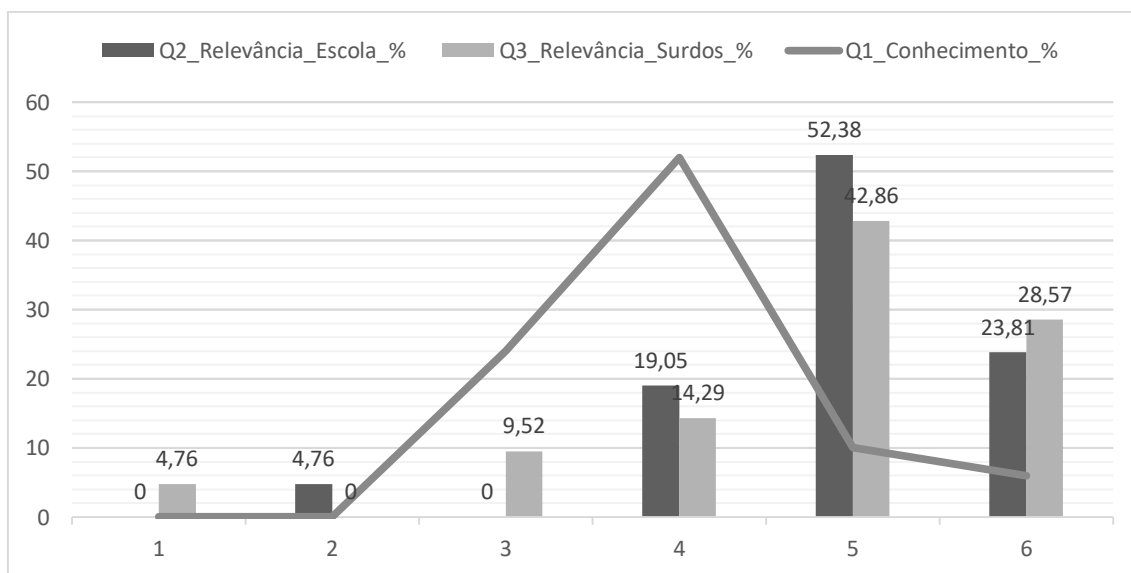
contexto escolar, ainda que mais de 50% dos docentes inquiridos tenham classificado com 5 ou 6 o seu contributo, reconhecendo o importante papel que este pode desempenhar, interessa-nos aprofundar o conhecimento que estes têm da profissão de educador social, dos “lugares” que lhes atribuem no compromisso com a inclusão com este público em particular. É sobre esta questão que nos iremos deter de seguida.

### 3.3 O Educador Social na inclusão social dos alunos surdos, perspetivas dos professores do 1.º CEB.

Iniciamos este ponto com a análise das conceções que os professores inquiridos têm sobre as funções do educador social, dando particular destaque ao trabalho que este profissional pode desenvolver em contexto escolar e com alunos surdos. Para tal, elaborámos o gráfico (figura 6) articulando as respostas dos docentes sobre o conhecimento da profissão do educador social e sobre a relevância do seu trabalho em contexto escolar e, em particular, na inclusão de alunos surdos.

**Figura 6**

*Conhecimento sobre a função do educador social e relevância do seu trabalho em contexto escolar e com alunos surdos*



*Nota.* Dados recolhidos em questionário aplicado aos docentes do 1.º CEB

Relativamente ao nível de conhecimento dos docentes sobre a profissão de educador social, como pode constatar-se na figura 6, 52,38% dos participantes atribuíram o nível 4, enquanto 23,81% optaram pelo nível 3, revelando um conhecimento moderado. Apenas

14,28% dos docentes situaram o seu conhecimento nos níveis 5 e 6, correspondentes a um domínio mais aprofundado sobre as funções e enquadramento da profissão, e 9,52% atribuíram o nível 2, correspondendo a um fraco nível de conhecimento. Não foram registadas respostas no nível 1, o que indica que nenhum docente se considera totalmente desconhecedor da profissão de educador social.

No que respeita à relevância do educador social no contexto escolar, os resultados evidenciam uma valorização expressiva e bastante consistente. Como se pode observar na figura 6, 52,38% dos docentes colocaram no nível 5 a relevância deste profissional em contexto escolar e 23,81% no nível máximo (6), totalizando 76,19% das respostas nos níveis mais elevados da escala. Além disso, 19,05% dos docentes posicionaram esta relevância no nível 4, o que perfaz 95,24% das respostas entre os níveis 4 e 6. Apenas 4,76% atribuíram o nível 2, não havendo respostas nos níveis 1 e 3. Quando a relevância do educador social é situada especificamente no trabalho com alunos surdos, verifica-se igualmente uma tendência de elevada valorização: 42,86% dos participantes atribuíram o nível 5 e 28,57% o nível 6, totalizando 71,43% das referências nos níveis superiores. Já 14,29% dos professores situaram esta relevância no nível 4, e 9,52% escolheram o nível 3, observando-se uma dispersão ligeiramente maior face à questão anterior. Apenas 4,76% dos docentes atribuíram o nível 1 e não houve respostas no nível 2. Ainda que se note alguma variação nas pontuações atribuídas, com a presença de percentagens residuais nos níveis mais baixos, a maioria dos docentes reconhece de forma clara que o educador social constitui um recurso profissional relevante para a inclusão de alunos surdos e para o apoio às suas necessidades educativas, sociais e comunicacionais.

A comparação entre o nível de conhecimento da profissão e a valorização atribuída ao educador social no contexto escolar e na intervenção com alunos surdos (figura 6) evidencia um desfasamento positivo: apesar de o conhecimento declarado se situar predominantemente nos níveis intermédios, a relevância atribuída ao educador social, quer em contexto escolar em geral, quer no trabalho com alunos surdos, é situada em níveis mais elevados. Estes resultados sugerem que os docentes, mesmo não possuindo um conhecimento aprofundado sobre o perfil e as funções do educador social, reconhecem o seu potencial impacto no trabalho em contexto escolar, posicionando-o nos níveis 5 e 6 (76,19%), tal como na inclusão de alunos surdos (71,43%). Esta tendência

corroborar as perspectivas teóricas que destacam a Educação Social como um campo direcionado para a transformação social, a equidade e o fortalecimento das dinâmicas participativas (Carvalho & Baptista, 2004; Azevedo & Correia, 2013; Pappámikail & Delgado, 2021), assim como os princípios promovidos por instrumentos orientadores como o *Index para a Inclusão* (Booth & Ainscow, 2011), que sublinham a necessidade de profissionais capazes de promover culturas, políticas e práticas inclusivas. O conhecimento limitado que os docentes revelam sobre o papel do educador social acompanha o que a literatura tem vindo a evidenciar, nomeadamente as dificuldades de legitimação e reconhecimento socioprofissional decorrentes da ausência de um enquadramento jurídico específico e da indefinição das suas funções em vários contextos institucionais (Hortas et al., 2021; Correia, 2021).

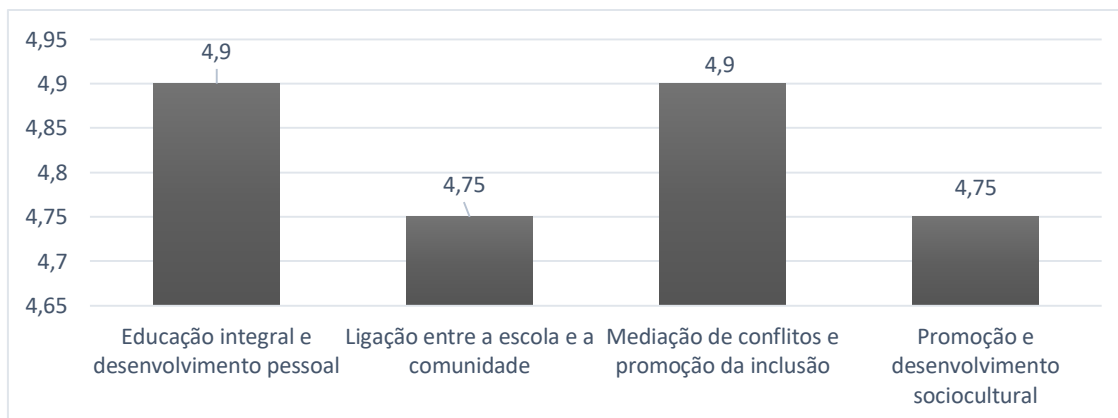
Neste sentido, os resultados reforçam a pertinência da presença do educador social nas escolas, demonstrando que os docentes o percebem como um profissional que contribui para ambientes educativos mais inclusivos e equitativos, nomeadamente dos alunos que apresentam especificidades linguísticas e comunicacionais, como é o caso dos alunos surdos. Simultaneamente, estes dados apontam para a necessidade de aprofundar o conhecimento institucional e formativo acerca do papel do educador social, potenciando uma integração mais plena e esclarecida no contexto escolar. Deste modo, a escola deve igualmente assumir a Educação Social entre as suas preocupações centrais (Parcerisa et al., 2010). Sendo o espaço onde crianças e jovens convivem diariamente, a instituição escolar constitui uma microcomunidade, na qual emergem e se expressam problemas de convivência, exclusão ou vulnerabilidade, a par dos desafios decorrentes dos percursos educativos. Torna-se, por isso, fundamental promover uma cultura de colaboração interprofissional, tal como defendem Parcerisa et al. (2010).

- **Áreas de intervenção do Educador Social no 1.º ciclo do ensino básico**

A análise dos resultados referentes às áreas de intervenção do educador social no 1.º CEB evidencia uma avaliação amplamente positiva por parte dos docentes, demonstrando reconhecimento da relevância e abrangência da sua ação em diferentes dimensões da vida escolar, como ilustra a figura 7. As médias simples obtidas em cada uma das quatro

dimensões que integram as diferentes áreas de intervenção oscilam entre 4,75 e 4,90, associando-se a valores muito positivos.

**Figura 7**  
*Dimensões de intervenção do Educador Social*



*Nota.* Dados recolhidos em questionário aplicado aos docentes do 1.º CEB

Em todas as áreas avaliadas, a maioria das classificações concentrou-se nos níveis superiores da escala (valores 4, 5 e 6), reforçando a ideia de que os professores participantes no estudo percecionam o educador social como um agente com competências diversificadas e fundamentais para a promoção da inclusão.

Na dimensão “*Educação integral e desenvolvimento pessoal*”, os valores médios obtidos situaram-se entre 4,81 e 5,00, assumindo todas as áreas consideradas nesta dimensão pontuações muito próximas. Tendo em conta os resultados, o grau de importância alcançado por esta dimensão é de 81,75%, o que evidencia uma importante valorização da intervenção do educador social nesta dimensão (tabela 15).

**Tabela 15**

Áreas da dimensão educação integral e desenvolvimento pessoal em que o Educador Social pode intervir numa escola do 1.º CEB

Dimensão	Áreas	Escala						Total	Média obtida
		1	2	3	4	5	6		
Educação integral e desenvolvimento pessoal	Apoio a alunos com dificuldades de inclusão	0	1	2	2	7	9	21	5,00
	Desenvolvimento de competências de relação interpessoal	0	1	2	3	7	8	21	4,90
	Desenvolvimento de competências socioemocionais	0	1	2	4	7	7	21	4,81
	Promoção do bem-estar dos alunos	0	1	3	1	8	8	21	4,90
<b>Grau de importância atribuído à dimensão</b> (relação entre a média alcançada e a média máxima)								<b>81,75</b>	

*Nota.* Dados recolhidos em questionário aplicado aos docentes do 1.º CEB

Desagregando a análise pelos diferentes itens, como se pode observar na tabela acima apresentada, o item mais valorizado foi “Apoio a alunos com dificuldades de inclusão”, com média de 5,00, seguido da “Promoção do bem-estar dos alunos” e do “Desenvolvimento de competências de relação interpessoal”, ambas com média 4,90. Todos os itens revelaram concentrações expressivas nos níveis 5 e 6, indicando que os docentes reconhecem o educador social como um profissional importante para o desenvolvimento emocional, relacional e inclusivo dos alunos. Estes resultados encontram suporte no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que destaca a necessidade de garantir não apenas o acesso ao currículo, mas também o bem-estar e o desenvolvimento integral, bem como no *Index para a Inclusão* (Booth & Ainscow, 2011), que valoriza a criação de ambientes educativos que promovam autoestima, pertença e relações positivas.

Na dimensão “Ligação entre a escola e a comunidade”, os resultados revelam igualmente avaliações elevadas, com valores médios entre 4,57 e 4,90, e um grau de importância global de 79,11% (tabela 16).

**Tabela 16**

Áreas da dimensão ligação entre a escola e a comunidade em que o Educador Social pode intervir numa escola do 1.º CEB

Dimensão	Áreas	Escala						Total	média das classificações
		1	2	3	4	5	6		
Ligação entre a escola e a comunidade	Empoderamento dos pais para a promoção do desenvolvimento dos filhos	0	2	2	6	4	7	21	4,57
	Mediação escolar, familiar e comunitária	0	2	1	4	7	7	21	4,76
	Promoção do diálogo entre professores, pais e alunos	0	2	1	3	6	9	21	4,90
Grau de importância atribuído à dimensão (relação entre a média alcançada e a média máxima)									79,11

*Nota.* Dados recolhidos em questionário aplicado aos docentes do 1.º CEB

As áreas mais valorizadas foram a “Promoção do diálogo entre professores, pais e alunos” (média 4,90) e a “Mediação escolar, familiar e comunitária” (média 4,76). Estes dados sublinham o papel fundamental atribuído ao educador social na articulação escola-família-comunidade, reforçando que a inclusão, em particular no caso dos alunos surdos, implica uma ação articulada entre escola, família e serviços especializados, como previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Na dimensão “Mediação de conflitos e promoção da inclusão” (tabela 17), a mais abrangente do conjunto, verifica-se igualmente uma avaliação muito positiva, com médias a oscilar entre 4,71 e 5,00, e um grau de importância global de 81,75%, coincidente com o valor observado na primeira dimensão (tabela 15).

**Tabela 17**

Áreas da dimensão mediação de conflitos e promoção da inclusão em que o Educador Social pode intervir numa escola do 1.º CEB

Dimensão	Áreas	Escala						Total	média das classificações
		1	2	3	4	5	6		
Mediação de conflitos e promoção da inclusão	Mediação e resolução de conflitos	0	2	1	1	9	8	21	4,95
	Mediação sociopedagógica	0	1	3	2	10	5	21	4,71
	Prevenção da violência	0	2	2	0	7	10	21	5,00
	Prevenção do insucesso e abandono escolar	0	2	2	2	6	9	21	4,86
	Promoção da inclusão social	0	1	3	1	6	10	21	5,00
	Resolução de situações de vulnerabilidade social e exclusão	0	1	3	1	8	8	21	4,90
	Grau de importância atribuído à dimensão (relação entre a média alcançada e a média máxima)								81,75

*Nota.* Dados recolhidos em questionário aplicado aos docentes do 1.º CEB

As áreas associadas a uma maior importância do trabalho de educador social foram a “Prevenção da violência” e a “Promoção da inclusão social”, ambas com média 5,00, seguidas pela “Mediação e resolução de conflitos” (média 4,95) e a “Resolução de situações de vulnerabilidade social e exclusão” (média 4,90). A distribuição elevada nos níveis superiores da escala reflete a representação dos docentes participantes de que o educador social desempenha um papel crucial na mediação de relações, na prevenção de comportamentos de risco e na promoção de condições equitativas de participação escolar. Esta visão está alinhada com o enquadramento teórico da Educação Social, que reconhece a mediação como elemento central da ação socioeducativa (Carvalho & Baptista, 2004), e com o princípio da equidade dos normativos internacionais, bem como o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) da Agenda 2030, que apela aos países para garantirem uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, assegurando oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas (UNESCO, 2019).

Por fim, na dimensão “Promoção e desenvolvimento sociocultural”, os docentes atribuíram médias entre 4,67 e 4,86, correspondendo a um grau de importância global de 79,10% (tabela 18).

**Tabela 18**

Áreas da dimensão promoção e desenvolvimento sociocultural em que o Educador Social pode intervir numa escola do 1.º CEB

Dimensão	Área	Escala						Total	Média das classificações
		1	2	3	4	5	6		
Promoção e desenvolvimento sociocultural	Educação para a cidadania e participação	0	2	1	5	7	6	21	4,67
	Participação na elaboração e implementação de projetos socioeducativos	0	1	2	3	8	7	21	4,86
	Promoção do diálogo intercultural	0	2	1	4	8	6	21	4,71
	Grau de importância atribuído à dimensão (relação entre a média alcançada e a média máxima)								79,10

Nota. Dados recolhidos em questionário aplicado aos docentes do 1.º CEB

As áreas mais valorizadas foram a “Participação na elaboração e implementação de projetos socioeducativos” (média 4,86) e a “Promoção do diálogo intercultural” (média 4,71), refletindo o reconhecimento da importância de promover a cidadania ativa, o envolvimento dos alunos em projetos comunitários e a sensibilidade perante a diversidade cultural

Em síntese, os resultados obtidos apontam para um reconhecimento claro, consistente e transversal do papel do educador social em múltiplas áreas estruturantes da vida escolar. Importa, contudo, reforçar que os docentes inquiridos associam o educador social a um profissional com competências para intervir na *Educação integral e desenvolvimento pessoal* e na *Mediação de conflitos e promoção da inclusão*. Estas são dimensões essenciais não só para o apoio direto aos alunos, mas também para a mediação entre pares, para o trabalho com famílias e comunidade, e para a construção de ambientes socioeducativos inclusivos e participativos.

- **Relevância atribuída pelos docentes às diversas funções do Educador Social na intervenção com alunos surdos**

Identificadas as áreas que os docentes consideram prioritárias na intervenção do educador social em contexto escolar, importa agora aferir a relevância atribuída pelos inquiridos às

diferentes funções do educador social, especificamente no âmbito da inclusão dos alunos surdos. Mais uma vez, recorremos a questões em que os docentes eram convidados a classificar, numa escala de 1 a 6, o grau de relevância de diferentes itens para avaliar a função do educador social com os alunos surdos. Os resultados evidenciam uma valorização elevada e consistente das diversas dimensões de intervenção socioeducativa (tabela 19) com médias compreendidas entre 4,43 e 5,00 pontos, o que confirma uma perceção amplamente positiva quanto ao contributo deste profissional.

**Tabela 19**  
*Relevância atribuída às funções do Educador Social*

Relevância	Escala							Total	Média
	1	2	3	4	5	6	ns/nr		
Promover atividades que incentivem a comunicação e interação entre todos os alunos (incluindo alunos surdos)	0	1	3	1	6	10		21	5,00
Apoiar os alunos surdos na resolução de conflitos ou mal-entendidos relacionados com barreiras	0	1	4	1	5	10		21	4,90
Sinalizar dificuldades de inclusão dos alunos surdos na escola	0	1	4	0	8	8		21	4,86
Dinamizar ações de sensibilização e formação sobre inclusão de alunos surdos para professores, técnicos e assistentes operacionais	0	1	3	3	6	8		21	4,81
Desenvolver projetos escolares que envolvam toda a comunidade educativa na promoção da inclusão (incluindo alunos surdos)	0	1	4	2	6	8		21	4,76
Facilitar a comunicação entre o professor, o aluno surdo e a família	0	1	3	3	7	7		21	4,76

(cont.)

**Tabela 19**  
*Relevância atribuída às funções do Educador Social (cont.)*

Relevância	Escala							Total	Média
	1	2	3	4	5	6	ns/nr		
Sensibilizar os alunos e a comunidade escolar para a inclusão e valorização da diversidade	0	1	3	1	6	9	1	21	4,71
Promover a participação dos alunos surdos nas atividades extracurriculares e no recreio	0	1	3	3	9	5		21	4,67
Articular o trabalho com professores e técnicos (intérprete de LGP, psicólogo, terapeuta da fala) para promover a inclusão do aluno surdo	1	1	3	4	4	8		21	4,57
Acompanhar o aluno surdo em atividades extracurriculares	1	0	4	6	4	6		21	4,43
Outro	4	0	1	0	2	1	13	21	1,10

*Nota.* Dados recolhidos em questionário aplicado aos docentes do 1.º CEB

A função que se destaca, pela média das pontuações atribuídas, é a de promover atividades que incentivem a comunicação e interação entre todos os alunos (incluindo alunos surdos), que alcançou a média máxima de 5,00 pontos. Seguem-se funções associadas à mediação e ao apoio direto aos alunos surdos, nomeadamente apoiar os alunos na resolução de conflitos ou mal-entendidos relacionados com barreiras (média 4,90), sinalizar dificuldades de inclusão (média 4,86) e dinamizar ações de sensibilização e formação sobre inclusão de alunos surdos (média 4,81). Estes resultados evidenciam uma conceção clara da relevância do educador social enquanto mediador socioeducativo, reforçando o entendimento de que a inclusão não se limita a adaptações linguísticas e pedagógicas, mas exige processamento relacional, apoio emocional e intervenção preventiva. Gueifão et al. (2021) sistematizam um conjunto de princípios e competências essenciais à intervenção socioeducativa, evidenciando o contributo do educador social na gestão da diversidade e na promoção de ambientes educativos mais equitativos. As funções de desenvolvimento de projetos participativos e comunitários, obtiveram médias de 4,76, bem como a facilitação da comunicação entre professor, aluno surdo e família, as quais apontam para o reconhecimento do papel do educador social na articulação escola-família-comunidade, dimensão amplamente referida na literatura sobre Educação

Social (Carvalho & Baptista, 2004; Pappámikail & Delgado, 2021). Estes resultados sugerem que os docentes valorizam a capacidade deste profissional para criar pontes comunicacionais, promover uma cultura escolar inclusiva e reforçar redes de apoio social e educativo.

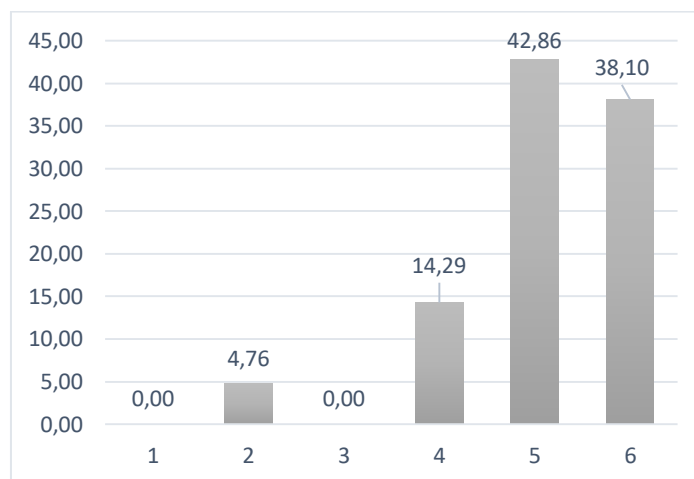
A função sensibilizar a comunidade para a valorização da diversidade, com uma média 4,71 pontos, sublinha o papel do educador social como promotor de atitudes inclusivas e de respeito pela diferença, em consonância com os princípios de cidadania e participação ativa (Carvalho & Baptista, 2004; Baptista, 2019). A média alcançada na dimensão relativa à promoção da participação dos alunos surdos em contextos informais e extracurriculares (4,67 pontos), demonstra que os docentes reconhecem a importância da inclusão para além da sala de aula. As funções de articular o trabalho com técnicos especializados (média 4,57) e acompanhar alunos surdos em atividades extracurriculares (média 4,43), consideradas com uma pontuação ligeiramente inferior pelos docentes, levam-nos a assumir que estes têm uma menor familiaridade com a prática de intervenções socioeducativas nestes contextos ou associam estas funções a outros profissionais da escola. Na opção “Outro” destacam-se as respostas “desenvolvimento infantil no seu global” e “realizar avaliações anuais dando *feedback* à comunidade educativa sobre as dificuldades encontradas na agilização da sua intervenção”. Esta baixa expressão confirma que as funções propostas na escala abrangem de forma adequada as perceções docentes sobre o papel do educador social, sendo as alternativas assinaladas de forma residual.

- **Representações dos docentes sobre os contributos da presença do Educador Social no contexto escolar**

Nesta etapa, pretendíamos compreender quais os benefícios e contributos perspetivados pelos docentes, no desenvolvimento do seu trabalho em turmas com alunos surdos, decorrentes da presença do educador social no contexto escolar. Sobre os “benefícios”, os resultados expressos na figura seguinte demonstram uma avaliação amplamente positiva, com concentrações muito expressivas nos níveis superiores da escala.

**Figura 8**

*Benefícios para os professores da presença do Educador Social na escola*



*Nota.* Dados recolhidos em questionário aplicado aos docentes do 1.º CEB

Do total de 21 respostas, 42,86% posicionaram este “benefício” no nível 5 da escala, e 38,10% no nível 6, totalizando 80,96% das respostas nos níveis mais elevados. Adicionalmente, 14,29% situaram-se no nível 4, enquanto apenas um docente assinalou o nível 2, não tendo sido registadas respostas nos níveis 1 ou 3. Esta distribuição confirma que os docentes reconhecem, de forma consistente, benefícios na presença do educador social na escola, não apenas para os alunos, mas também para os próprios. A presença de um profissional especializado em dinâmicas sociais, culturais e relacionais tende a promover ambientes educativos mais colaborativos e a reforçar o trabalho em equipa, tal como previsto nos princípios orientadores do Decreto-Lei n.º 54/2018, que salientam a importância das equipas multidisciplinares na promoção da inclusão e do bem-estar escolar. Os resultados demonstram que os docentes não percecionam o educador social apenas como um recurso para alunos vulneráveis, mas também como um interveniente capaz de potenciar a ação do professor, reforçando o trabalho em equipa.

Sobre a forma como o educador social pode desenvolver o seu trabalho em contexto escolar confirma-se uma representação fortemente orientada para práticas colaborativas e integradas, rejeitando claramente a atividade isolada da função. As médias obtidas nas diferentes modalidades de atuação evidenciam a importância atribuída pelos docentes à articulação entre profissionais e à integração em equipas multidisciplinares como condição essencial para uma intervenção socioeducativa eficaz.

Na primeira versão da tabela (tabela 20), que inclui todos os itens, observa-se que a opção “De forma isolada” obteve uma média residual de 1,48 pontos, contrastando com as médias muito elevadas registadas nas restantes formas de articulação: “Integrado em equipas multidisciplinares” (5,29), “Em articulação com o professor” (5,24), “Em articulação com os restantes profissionais” (5,10) e “Em articulação com a família” (5,05). A articulação com a Direção foi também positivamente avaliada (4,24), embora obtendo pontuação ligeiramente inferior. O grau de importância global da dimensão atingiu 77,51%, confirmando uma conceção amplamente favorável do trabalho interprofissional.

**Tabela 20**  
*Organização do trabalho do Educador Social na escola (1)*

	Dimensões	Escala							Total	Média das classificações
		1	2	3	4	5	6	ns/nr		
Caraterísticas do trabalho do Educador Social em contexto escolar	De forma isolada	11	3	2	2	0	0	3	21	1,48
	Em articulação com a direção	0	2	4	4	3	7	1	21	4,24
	Em articulação com a família	0	1	3	1	5	11		21	5,05
	Em articulação com o professor	0	1	2	1	4	13		21	5,24
	Em articulação com os restantes profissionais	0	1	2	1	7	10		21	5,10
	Integrado em equipas multidisciplinares	0	1	2	1	3	14		21	5,29
	Outro	8	0	1	0	3	1	8	21	1,52
	<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>10</b>	<b>25</b>	<b>56</b>	<b>12</b>	<b>147</b>	<b>27,90</b>
Grau de importância atribuído à dimensão (relação entre a média alcançada e a média máxima)									77,51	

*Nota.* Dados recolhidos em questionário aplicado aos docentes do 1.º CEB

A segunda versão da tabela (tabela 21), que exclui o item “De forma isolada”, apresenta a média global (31,50) em contraste com a média global da tabela anterior (27,90), o que confirma que a exclusão dessa variável negativa permite observar com maior clareza a valorização do modelo colaborativo. Mantém-se a hierarquia dos valores médios, com destaque para o trabalho em equipa multidisciplinar (5,29) e para a articulação direta com o professor (5,24), seguidos da articulação com os restantes profissionais (5,10) e com a família (5,05).

**Tabela 21***Organização do trabalho do do Educador Social na escola (2)*

	Itens	Escala							Total	Média das classificações
		1	2	3	4	5	6	ns/nr		
Caraterísticas do trabalho do Educador Social em contexto escolar	Integrado em equipas multidisciplinares	0	1	2	1	3	14		21	5,29
	Em articulação com o professor	0	1	2	1	4	13		21	5,24
	Em articulação com os restantes profissionais	0	1	2	1	7	10		21	5,10
	Em articulação com a família	0	1	3	1	5	11		21	5,05
	Em articulação com a direção	0	2	4	4	3	7	1	21	4,24
	Outro	8	0	1	0	3	1	8	21	1,52
	Total	8	6	14	8	25	56	9	126	31,50

*Nota.* Dados recolhidos em questionário aplicado aos docentes do 1.º CEB

A rejeição do trabalho isolado e a valorização da articulação com professores, técnicos e famílias evidenciam a interiorização, por parte dos docentes, dos princípios que sustentam a educação inclusiva e a educação bilingue para alunos surdos, tal como definido no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Este diploma reforça a necessidade de respostas colaborativas, contextualizadas e interdisciplinares, integrando diferentes áreas de saber e profissionais especializados.

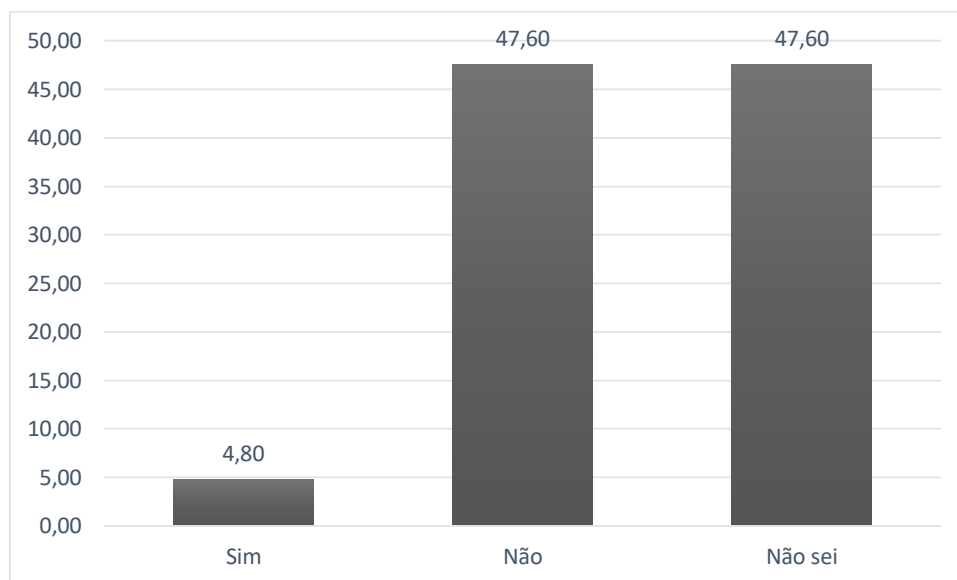
A questão 5.1 (ver Anexo D) permitiu aos participantes especificar benefícios adicionais relacionados com a presença do educador social na escola, sempre que assinalaram a opção “Outro” na questão anterior. Foram registadas seis respostas (uma em branco), evidenciando contributos que reforçam, complementam e detalham o papel deste profissional na comunidade escolar. As respostas fornecidas foram: “Com alunos ouvintes”; “Em equipa integrada de educação social, que não apenas um educador”; “Nada a referir”; “Parcerias com outras instituições”; e “Equipas multidisciplinares comunitárias, na área da saúde e sociais”. A referência a “alunos ouvintes” demonstra que os docentes não circunscrevem o papel do educador social apenas à intervenção com alunos surdos, reconhecendo que a sua presença tem impacto positivo no desenvolvimento global da turma e no reforço de práticas inclusivas abrangentes. Tal interpretação confirma a perspetiva defendida no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que sustenta que a inclusão educativa é uma responsabilidade coletiva e dirigida a todos

os alunos, não apenas àqueles com necessidades específicas ou da educação bilingue. A referência a uma “equipa integrada de educação social, que não apenas um educador” traduz a conceção de que a intervenção socioeducativa ganha consistência quando realizada em equipa. Esta observação reforça igualmente o entendimento teórico de que a Educação Social se caracteriza pela ação partilhada, pela interdisciplinaridade e pela construção de redes cooperativas (Carvalho & Baptista, 2004; Pappámikail & Delgado, 2021). As respostas relacionadas com “parcerias com outras instituições” e “equipas multidisciplinares comunitárias, na área da saúde e sociais” evidenciam a valorização do trabalho do educador social enquanto mediador entre escola, comunidade e serviços externos. Este aspeto é amplamente sublinhado na literatura da Educação Social (Gueifão et al., 2021), que destaca a função de articulação com diversas entidades como elemento essencial para o acompanhamento de alunos e famílias e para a promoção de respostas integradas e contextualizadas. Embora uma das respostas corresponda a “Nada a referir”, o conjunto das restantes observações confirma a tendência já evidenciada nas questões anteriores: os docentes reconhecem o valor do educador social na promoção de práticas inclusivas, na articulação interinstitucional, no apoio a todos os alunos e no reforço do trabalho colaborativo. Em síntese, estes contributos livres reforçam a visão integrada e comunitária da inclusão escolar e demonstram que os professores inquiridos entendem o educador social como um recurso relevante não apenas para os alunos surdos, mas para toda a comunidade educativa.

Para complementar a análise que temos vindo a desenvolver procurámos compreender se os docentes já tinham experienciado o trabalho do educador social na escola e/ou se já tinham tido oportunidade de trabalhar em parceria com este profissional. Os resultados revelam que apenas 4,80% dos docentes afirma que a sua escola contou com este profissional, enquanto 47,60% indicam que não e outros 47,60% reportam não saber, como evidencia a figura seguinte.

**Figura 9**

*Experiências de trabalho na escola com o Educador Social*



*Nota.* Dados recolhidos em questionário aplicado aos docentes do 1.º CEB

Na subquestão relativa aos docentes que responderam afirmativamente à presença deste profissional, foram recolhidas duas respostas, embora apenas um participante tenha referido ter tido efetivamente um educador social na escola, o que indica um potencial equívoco na resposta ou a vontade de clarificar contributos do educador social independentemente da experiência direta. As respostas destacam contributos em todas as áreas anteriormente identificadas no questionário: “educação integral e desenvolvimento pessoal, ligação escola-comunidade, mediação de conflitos e promoção da inclusão, e desenvolvimento sociocultural” e “Todos os assinalados em cima”. Estas referências sugerem que o docente que teve contato com o educador social reconhece de forma abrangente o seu papel multidimensional, coerente com os quadros normativos e com a literatura da Educação Social que coloca este profissional como agente promotor de participação, mediação relacional e intervenção comunitária (Carvalho & Baptista, 2004; Azevedo & Correia, 2013; Pappámikail & Delgado, 2021).

Por sua vez, a subquestão dirigida aos participantes que responderam “Não” ou “Não sei”, recolheu apenas 11 respostas em 20, o que indica que parte dos participantes não especificou as suas expectativas relativamente ao contributo do educador social. Entre os contributos identificados, destacam-se: “ajuda na resolução de problemas

comportamentais e de assiduidade”, “acompanhamento das famílias”, “ajuda com familiares e o próprio aluno que se deparam pela primeira vez numa escola que está "feita" para alunos ouvintes”, “promover a comunicação entre a escola e a família, promover a inclusão dos alunos”, “maior envolvimento de algumas famílias e menos abandono escolar”, “melhor intervenção com a família/escola”, “uma mediação entre o Professor e os EE que ignoram a importância da escola”, “uma resposta mais adequada às situações concretas” e “na identificação/caracterização das dificuldades socioeconómicas das famílias mais vulneráveis, prevenindo o insucesso académico e o abandono escolar”. Estas respostas evidenciam que, mesmo na ausência de experiência direta com este profissional, os docentes reconhecem-lhe potencialidades para a intervenção socioeducativa em áreas que constituem frequentemente desafios na gestão quotidiana das turmas e na promoção da inclusão educativa. Em síntese, com algumas reservas pela quantidade de respostas obtidas nesta questão, mas mobilizando o quadro teórico que sustenta a análise dos dados empíricos, arriscamos a afirmar que os resultados revelam um paradoxo significativo: a presença efetiva do educador social nas escolas da amostra é reduzida e pouco clara, mas a sua valorização, quer com base na experiência direta, quer por antecipação do seu contributo, evidencia uma atitude positiva sobre o seu papel e contributos no contexto escolar. Tal tendência sugere que, apesar da falta de institucionalização desta função em muitas escolas, os docentes reconhecem necessidades concretas que poderiam ser eficazmente respondidas pela intervenção socioeducativa, reforçando a pertinência e atualidade da discussão em torno da integração formal do educador social no sistema educativo português.

## 4. Considerações Finais

| " | | " |

Retomando a problemática de partida, *Em que medida a política educativa do estabelecimento de ensino sustenta e promove a inclusão de alunos surdos e quais as representações dos professores do 1.º CEB sobre o papel que um educador social pode desempenhar em contexto escolar, enquanto facilitador da inclusão social de alunos surdos?*, procuramos agora responder à grande intencionalidade deste estudo, de acordo com os objetivos inicialmente traçados: (i) analisar a política educativa do Agrupamento de Escolas relativamente à inclusão social dos alunos surdos; (ii) compreender de que forma os professores do 1.º ciclo percebem a inclusão dos alunos surdos no contexto educativo; (iii) refletir sobre o papel do educador social no processo de inclusão social dos alunos surdos na perspetiva dos professores do 1º CEB.

Organizamos esta reflexão final em quatro etapas: sobre os resultados que importa destacar; sobre a problemática e objetivos de partida; revisitando a metodologia; outros percursos possíveis.

*Os resultados que importa destacar*

*a. Da Política à Prática: a Inclusão de Alunos Surdos*

A análise dos documentos orientadores do Agrupamento: Projeto Educativo de Agrupamento (PEA 2021-2025), Plano Curricular de Agrupamento (PCA 2022-2025) e Regulamento Interno (RI 2021-2025) revelou uma política educativa alinhada com os princípios da educação inclusiva, sustentada numa visão ética e humanista e na valorização da diversidade como elemento constitutivo das aprendizagens. As referências à equidade, à participação e à inclusão linguística dos alunos surdos evidenciam a preocupação em garantir oportunidades de aprendizagem e de pertença para todos. No entanto, a ausência de referências ao educador social ou a outros profissionais da área socioeducativa sugere a prevalência de um modelo de intervenção predominantemente pedagógico, centrado nas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão na ação dos docentes de educação especial, deixando menos explícita a dimensão social, comunitária e relacional da inclusão.

Por sua vez, os resultados obtidos através dos questionários aplicados aos docentes do 1.º CEB revelam um elevado reconhecimento da relevância do educador social para a concretização de uma escola inclusiva, ainda que coexistam níveis distintos de conhecimento sobre o seu perfil profissional. A maioria dos participantes identifica como

principais áreas de intervenção do educador social a mediação entre escola, família e comunidade, a promoção do bem-estar e o desenvolvimento das competências socioemocionais, dimensões consideradas fundamentais para a inclusão plena dos alunos. Esta conceção reforça a pertinência da presença deste profissional nas equipas multidisciplinares, sobretudo em contextos de diversidade linguística e cultural, como é o caso das EREB.

A articulação entre os dois níveis de análise, documental e empírico, revela a existência de um desfasamento entre o discurso institucional e as práticas emergentes do quotidiano das escolas que acolhem alunos surdos. Enquanto os documentos do Agrupamento expressam um compromisso inequívoco com os valores da inclusão, os dados recolhidos junto dos docentes revelam a ausência de recursos humanos especializados que possam garantir uma intervenção integrada, de natureza pedagógica, social e emocional.

Verifica-se, portanto, que o Agrupamento dispõe de uma política inclusiva no plano discursivo, mas carece de uma estrutura de intervenção socioeducativa que assegure a transversalidade entre as dimensões pedagógica, emocional e social do processo educativo. Esta constatação converge com o que defendem Booth e Ainscow (2011), ao sublinharem que a escola inclusiva constrói-se na interdependência entre culturas, políticas e práticas, as quais devem atuar de forma articulada para garantir a efetiva participação e o bem-estar de todos os alunos. Quando estas dimensões não se encontram alinhadas, a inclusão tende a permanecer no plano das intenções, sem impacte real na vida escolar. Também Ainscow (2020) salienta que a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva depende da existência de estruturas organizacionais que sustentem a colaboração interprofissional e a coesão das respostas educativas, de modo a reduzir a disparidade entre a teoria e a prática.

A triangulação dos dados reforça, por conseguinte, a ideia de que a inclusão efetiva dos alunos surdos exige uma resposta integrada que combine suporte pedagógico e mediação social. O papel do educador social, tal como conceptualizado por Azevedo (2025) e Prada et al. (2025), emerge, neste contexto, como elemento facilitador dessa articulação, potenciando a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, onde o direito à pertença, à participação e ao reconhecimento da diferença se concretize de forma efetiva e quotidiana.

*b. O Educador Social na inclusão social dos alunos surdos, perspectivas dos professores do 1º CEB*

O presente estudo teve como finalidade compreender as concepções dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o papel do educador social na inclusão de alunos surdos e caracterizar a política educativa do Agrupamento de Escolas de Referência para a Educação Bilingue (EREB). Procurou-se, deste modo, refletir sobre a pertinência da presença deste profissional em contexto escolar e sobre os contributos que a sua intervenção poderá oferecer à concretização de uma escola verdadeiramente inclusiva.

A discussão dos resultados da investigação empírica, em articulação com o quadro teórico mobilizado, ajudaram-nos a evidenciar que a construção de uma escola inclusiva continua a depender, em grande medida, da articulação entre as dimensões pedagógica, social e emocional da educação. Apesar dos avanços registados nas políticas educativas e da consolidação de um discurso institucional assente na equidade e na valorização da diversidade, persistem lacunas estruturais no plano da intervenção socioeducativa. É precisamente neste domínio que se situa o papel do educador social, enquanto mediador entre escola, família e comunidade, promotor de relações cooperativas e facilitador de processos de participação e pertença.

Os resultados obtidos contribuem para a reflexão sobre o modo como as escolas podem fortalecer a sua capacidade inclusiva, através da integração de profissionais com competências diferenciadas, que orientem a sua ação para uma intencionalidade comum: promover a coesão social e a complementaridade entre a ação pedagógica e a intervenção social. Não temos dúvidas em afirmar que o educador social, ao intervir de forma colaborativa com professores e técnicos especializados, poderá constituir-se como um agente de mudança, potenciando práticas mais democráticas, participativas e emocionalmente significativas.

O diálogo que fomos mantendo ao longo da discussão dos dados empíricos permite-nos agora reforçar a ideia de que a escola inclusiva não se constrói apenas através de medidas pedagógicas diferenciadas, mas exige uma abordagem global, em que a dimensão social e comunitária da educação seja reconhecida e valorizada. O educador social, pela sua natureza profissional e formativa, pode contribuir para a inclusão social dos alunos. Este estudo destaca e reforça a necessidade de incluir o educador social nas equipas

multidisciplinares de apoio à inclusão, favorecendo o trabalho colaborativo, a mediação interprofissional e a corresponsabilização dos diferentes intervenientes educativos. O seu contributo poderá ser decisivo para a construção de comunidades educativas mais justas, solidárias e humanizadas, em que o direito à pertença e à participação se traduza em experiências concretas de inclusão.

#### *A problemática e objetivos de partida*

A análise realizada ao longo do processo investigativo permite reconhecer que a problemática inicialmente formulada se revelou adequada ao contexto estudado, uma vez que emergiu de uma necessidade concreta observada no quotidiano de uma Escola de Referência para a Educação Bilingue (EREB). A articulação entre o enquadramento teórico e a realidade empírica do agrupamento confirmou a pertinência de conhecer simultaneamente a política educativa local e as representações dos docentes do 1.º CEB, tal como previsto no desenho inicial do estudo. Contudo, o desenvolvimento da investigação permitiu aprofundar dimensões que não estavam explicitamente previstas na definição inicial da problemática. A análise documental, por exemplo, mostrou que a inclusão social dos alunos surdos depende não apenas das medidas previstas nos documentos orientadores, mas também da forma como estas se traduzem em práticas, culturas e relações no quotidiano escolar. Do mesmo modo, as respostas dos professores evidenciaram que o desconhecimento sobre o papel do educador social pode constituir, por si só, uma barreira à sua integração plena nas equipas educativas. Assim, se tivesse de reformular a problemática numa fase posterior, esta poderia contemplar de forma mais explícita a articulação entre as dimensões organizacionais, colaborativas e sociolinguísticas que influenciam a inclusão social dos alunos surdos.

Relativamente aos objetivos, estes mostraram-se ajustados ao propósito da investigação e permitiram responder de forma clara às questões formuladas. No entanto, a análise efetuada revelou a possibilidade de aprofundar aspetos que foram surgindo ao longo do estudo, nomeadamente a forma como os professores percecionam o trabalho colaborativo com outros profissionais (intérpretes, docentes de LGP, docentes de educação especial) e de que modo essa colaboração condiciona ou potencia a inclusão.

Em síntese, a problemática e os objetivos definidos mostraram-se pertinentes, exequíveis e coerentes com o enquadramento teórico e com o contexto empírico analisado. A investigação realizada evidenciou, contudo, que a inclusão dos alunos surdos é uma realidade complexa e multifatorial, que poderia beneficiar, em estudos futuros, da integração de novas dimensões e de um alargamento das perspetivas consideradas.

#### *Revisitando a metodologia*

Do ponto de vista metodológico, a opção por um estudo de caso exploratório, revelou-se adequada à natureza qualitativa e interpretativa desta investigação. Este desenho metodológico possibilitou uma análise aprofundada e contextualizada, permitindo compreender as representações dos docentes e delinear contributos para a reflexão sobre a intervenção socioeducativa em contextos de educação bilingue.

As principais limitações do estudo prendem-se com a dimensão da amostra e com o carácter localizado da investigação, que não permitem generalizações, ainda que confirmem uma riqueza interpretativa e uma profundidade analítica adequadas aos propósitos de um estudo qualitativo e à problemática que o orienta.

#### *Outros percursos possíveis*

O percurso realizado ao longo desta investigação permitiu identificar novos estudos que decorrem diretamente dos resultados obtidos e das questões que permaneceram em aberto. Em primeiro lugar, a análise mostrou que a colaboração entre profissionais constitui um eixo essencial da inclusão, mas que continua pouco sistematizado. Assim, um percurso investigativo futuro poderá incidir sobre as dinâmicas de colaboração interprofissional em EREB, analisando práticas, dificuldades e condições organizacionais que favorecem ou dificultam esse trabalho conjunto.

Em segundo lugar, a investigação centrou-se nas representações dos docentes, pelo que seria relevante alargar o foco a outras vozes que participam no processo de inclusão. Futuras investigações poderão alargar o âmbito da amostra, integrando de forma dialogada perspetivas de outros intervenientes educativos, nomeadamente, famílias, intérpretes de LGP e alunos surdos, de modo a aprofundar a compreensão sobre a articulação entre educação bilingue e educação social num processo de natureza mais

transformativa, que permita colocar os processos e produtos da investigação em diálogo com os diferentes atores, promovendo a reflexão crítica sobre os mesmos e fazendo emergir oportunidades para a mudança.

Para além disso, os resultados sugerem a pertinência de aprofundar o papel do educador social no quotidiano de uma EREB. Uma investigação longitudinal que acompanhasse a implementação efetiva das suas funções permitiria compreender melhor o impacto da intervenção socioeducativa na participação, no bem-estar e no desenvolvimento socioemocional dos alunos surdos.

Por fim, a análise documental evidenciou o papel determinante da política educativa do agrupamento na concretização de práticas inclusivas. Nesta linha, estudos comparativos entre agrupamentos com EREB distintas poderiam revelar diferenças organizacionais, culturais e pedagógicas relevantes para o aperfeiçoamento das políticas públicas neste domínio.

Estas propostas poderão contribuir para o aprofundamento da compreensão sobre a inclusão de alunos surdos e para o fortalecimento de práticas educativas verdadeiramente alinhadas com os princípios da educação inclusiva.

Como se iniciou este estudo, também o concluímos evocando a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 2019), que, no artigo 29.º, estabelece que

a educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus (p. 24).

## REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Abrantes, P. (2021). Educação inclusiva: Proposta de quadro analítico e aplicação ao caso português. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), 25–41.  
<https://doi.org/10.21814/rpe.18677>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Aldè M., Ambrosetti U., Barozzi S., & Aldè S. (2025). The Ongoing Challenges of Hearing Loss: Stigma, Socio-Cultural Differences, and Accessibility Barriers. *Audiol Res.*, 15(3), 1-21. <https://doi.org/10.3390/audiolres15030046>
- Amado, J. (Coord.). (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.<sup>a</sup> ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Almeida, V. L. da F., Vaz, H. M., & Correia, I. S. C. (2019). A educação de surdos em Portugal: o sistema bilíngue, o currículo e a docência no ensino da Língua Gestual Portuguesa. *Revista Educação Especial*, 32, 1–22.  
<https://doi.org/10.5902/1984686X34853>
- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277–1295. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
- Araújo, P., Alonso, L., Delgado, P., & Romão, E. (2023). Efeitos da burocracia na educação inclusiva: As perceções dos diretores portugueses. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(3), 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7475>
- Azevedo, J. (2019). Apresentação. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (19), 11–13. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5290>
- Azevedo, J. (2025). Introdução. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (29), 1–3. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2025.17618>

- Azevedo, C. A. M., & Azevedo, A. G. (2006). *Metodologia científica: Contributos práticos para a elaboração de trabalhos académicos* (8.<sup>a</sup> ed., rev.). Universidade Católica.
- Azevedo, S., & Correia, F. (2013). A educação social em Portugal: Evolução da identidade profissional. *Revista de Educação Social*, 17, 1–11.  
[https://www.eduso.net/res/pdf/17/ascport\\_res\\_17.pdf](https://www.eduso.net/res/pdf/17/ascport_res_17.pdf)
- Baptista, I. (2019). Pedagogia social: Uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, 7–30.  
<https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2008.1922>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. The Guilford Press.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bonança, R. S., Bulhões, P. C. F., Leonido, L., & Morgado, E. M. G. (2023). Decree-Law 54/2018: Perspectives of early childhood educators on inclusion in preschool education in Portugal. *Education Sciences*, 13(7), 1-16.  
<https://doi.org/10.3390/educsci13070737>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas* (3.<sup>a</sup> ed.), (M. P. dos Santos & J. B. Esteves Trad). CSIE – Centre for Studies on Inclusive Education.  
<https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/05/index-para-a-inclusao.pdf>
- Camões, A., Vaz, C., Machado, R., & Sá, S. (2020). Profissionais da educação social: desafios contemporâneos. *Revista Multidisciplinar: Humanidades & Tecnologia (FINOM)*, 27, 6-19.  
[https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM\\_Humanidade\\_Tecnologia/article/view/1420/1042](https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/1420/1042)

- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um olhar sociológico*. Porto Editora.
- Carvalho, A. D., & Baptista, I. (2004). *Educação social: fundamentos e estratégias*. Porto Editora.
- Carvalho, C., & Carvalho, H. M. (2023). O papel e a relevância da Educação Social em contexto escolar. *Revista Lusófona De Educação*, 60(60).  
<https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle60.09>
- Centro de Investigação em Educação e Desenvolvimento. (s.d.). *Código de conduta ética na investigação*. Escola Superior de Educação de Lisboa.  
[https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/aprovado\\_codigo\\_etica\\_0.pdf](https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/aprovado_codigo_etica_0.pdf)
- Conselho Nacional de Educação. (2024). *Estado da Educação 2023*. Conselho Nacional de Educação. <https://www.cnedu.pt/pt/estado-da-educacao-cne/publicacao/estado-da-educacao-2023>
- Correia, F. (2021). Atores-chave do Processo de Construção da Identidade Profissional dos Educadores Sociais em Portugal. *Revista Interações*, 17(56), 11–30.  
<https://doi.org/10.25755/int.21163>
- Coutinho, C. P. (2022). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (ed. rev.). Coimbra: Almedina.
- Da Silva, B. M. S., Rieffe, C., Frijns, J. H. M., Sousa, H., Monteiro, L., & Veiga, G. (2022). Being deaf in mainstream schools: The effect of a hearing loss in children's playground behaviors. *Children*, 9(7), 1-13.  
<https://doi.org/10.3390/children9071091>
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 4.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129.
- Dias Teixeira, L. (2021). Olhares sobre a Formação e a Profissionalidade em Educação Social: Convicções, Apelos e Desassossegos de uma Experiência Formativa. *Revista Interações*, 17(56), 87–116. <https://doi.org/10.25755/int.21654>

- Diego, K. A. & Hardonk, S. C. (2023), Deaf Identity Under Pressure: Experiences of Deaf Persons in Iceland. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 28 (2), 235-245. <https://doi.org/10.1093/deafed/enac049>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2024). *Educação inclusiva 2023/2024: Apoio à aprendizagem e à inclusão – Escolas públicas da rede do Ministério da Educação, Ciência e Inovação*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/68518dcba433b41c5981b0a4>
- Edmondson, S. & Howe, J. (2019). Exploring the social inclusion of deaf young people in mainstream schools, using their lived experience. *Educational Psychology in Practice*, 35 (2), 216-228. <https://doi.org/10.1080/02667363.2018.1557113>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: Final summary report*. Odense, Denmark. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/evidence-final-summary\\_en.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/evidence-final-summary_en.pdf)
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (7–8), 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários* (L. Campos, Trad.). Celta Editora.
- Fontes, A., & Silva, M. S. (2025). O Decreto-Lei n.º 54/2018 nas escolas profissionais em Portugal: Que desafios? *Revista Lusófona de Educação*, 66 (66), 195–214. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle66.dt10>
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI de España Editores S. A.
- Freitas, E. J. (2023). *Educar para a resiliência: Um percurso com crianças e adolescentes surdos* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/27376>

- Freitas, L. M. (2019). A língua gestual e o ensino de surdos: uma reflexão sobre as práticas bilíngues. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, 19, 121–140. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5295>
- Frias, A., & Leite, T. (2021). Formação de professores de 1.º CEB para atuar em contextos inclusivos. In N. M. Ferreira, & C. Nunes, (Eds.) *Diversidades, educação e inclusão* (pp. 203-215). Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. <https://doi.org/https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.101>
- Gueifão, C., Correia, F., & Azevedo, J. (2021). *Educação Social: Funções e contextos*. Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social (APTSES)
- Guerreiro, A.B., Branco, M. L., & da Silva, S. M. (2025) Educação Inclusiva em Portugal, do ensino básico ao ensino superior: Uma análise da legislação. *European Public & Social Innovation Review*, (10), 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1121>
- Hill, M. M., & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário* (2.ª ed., rev. e corr.). Edições Sílabo.
- Hortas, M. J., Tomás, C., Campos, J., & Sá, K. (2021). Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária na ESELx: Percorso, formação e investigação. *Interacções*, 17 (56), 117-146. <https://doi.org/10.25755/int.21193>
- Jesus, A. S. de, Margarido, C., Sánchez, E. M., & Pocinho, R. (2024). O papel da educação social na promoção de competências socioemocionais em contexto escolar. *Revista Lusófona De Educação*, 62 (62). <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle62.04>
- Katz, J. (2013). The three block model of universal design for learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 153–194. <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.36.1.153>

- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49, 135–152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- Krischler, M., Powell, J. J., & Pit-Ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632–648. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>
- Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes* (No. 140). Archives of Psychology. [https://legacy.voteview.com/pdf/Likert\\_1932.pdf](https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf)
- Monteiro, S., Sanches-Ferreira, M., & Alves, S. (2020). Implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018: Experiências e perceções de uma equipa multidisciplinar. *Sensos-e*, 7(3), 70-86. <https://doi.org/10.34630/sensose.v7i3.3679>
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36 (3), 358–370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126-143. <http://hdl.handle.net/10400.21/5211>
- Organização das Nações Unidas. (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV), de 20 de Novembro de 1959. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf)
- Organização das Nações Unidas. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos* (Edição revista 2019). Comité Português para a UNICEF. [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)
- Organização das Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Gabinete de Documentação e Direito Comparado / Ministério Público.

[https://dcjri.ministeriopublico.pt//sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas\\_deficiencia\\_convencao\\_sobre\\_direitos\\_pessoas\\_com\\_deficiencia.pdf](https://dcjri.ministeriopublico.pt//sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas_deficiencia_convencao_sobre_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf)

Organização das Nações Unidas. (2015). *Guia sobre Desenvolvimento Sustentável: 17 Objetivos para Transformar o Nosso Mundo*. [https://www.instituto-camoes.pt/images/ods\\_2educacao\\_web\\_pages.pdf](https://www.instituto-camoes.pt/images/ods_2educacao_web_pages.pdf)

Pappamikail, L., & Delgado, L. (2021). Editorial - Educação Social: Diálogos entre a Formação e a Profissionalidade. *Revista Interações*, 17(56), 1–10. <https://doi.org/10.25755/int.24515>

Parcerisa, A.; Giné, N. & Forés, A. (2010). *La Educación Social una Mirada Didáctica. Relación, comunicación y secuencias educativas*. Crítica e Fundamentos, 31, Editorial GRAÓ.

Paulsrud, D. & Nilholm, C. (2023) Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 541-555. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>

Pereira, F. (Coord.), Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Pinheiro, F. (2021). A Educação Social em Contexto Escolar: Uma Reflexão Sobre a Formação. *Revista Interações*, 17(56), 68-86. <https://doi.org/10.25755/int.21237>

Plano Curricular de Agrupamento 2022–2025

Prada, A., Novo, R., & Lima, C. P. de. (2025). Construindo pontes: contributos do educador social para a aprendizagem socioemocional no contexto escolar. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (29), 1–14. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2025.17532>

*Projeto Educativo do Agrupamento 2021–2025*

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Gradiva.

*Regulamento Interno do Agrupamento 2021–2025*

Sanches, I., Franco, D., & Jacinto, M. M. (2021). O Educador Social no século XXI: perceções dos recém-licenciados de uma instituição de ensino superior privada em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 51(51), 75-90. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle51.05>

Santos, L. (2005). A Educação Social da criança surda. In I. Sim-Sim (Ed.), *A criança surda: Contributos para a sua caracterização* (pp.65-75). Fundação Calouste Gulbenkian.

Silvestri, J.A. & Hartman, M.C. (2022). Inclusion and Deaf and Hard of Hearing Students: Finding Asylum in the LRE. *Education Sciences*, 12 (773), 1-18. <https://doi.org/10.3390/educsci12110773>

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

UNESCO (1998). *Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948*. Brasília: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>

UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, 1990. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por/PDF/086291por.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por/PDF/086291por.pdf.multi)

UNESCO. (2001). *Educação para Todos: O compromisso de Dakar* (2.<sup>a</sup> ed.). UNESCO / CONSED / Ação Educativa. (Texto adotado no Fórum Mundial de Educação, Dakar, Senegal, 26–28 de abril de 2000) [https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000\\_declaracaosobreeducacao\\_paratodosocompromissodedakar.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacao_paratodosocompromissodedakar.pdf)

- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- UNESCO. (2019). *Cali commitment to equity and inclusion in education*. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910>
- UNESCO (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Brasília:  
UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>
- UNESCO (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all*. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- UNESCO. (2021). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos – 25 años después de la Declaración de Salamanca*. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748.locale=es>
- Vaz da Silva, F. (2005). Desenvolvimento sócio-emocional e surdez: alguns contributos da investigação. In I. Sim-Sim (Ed.), *A criança surda: Contributos para a sua caracterização* (pp.77-97). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, A. M., & Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*. Profedições.
- Witchs, P. H., Lopes, M. C., & Coelho, O. (2019). Formas possíveis de ser nas políticas linguísticas de educação de surdos em Portugal. *Educação & Sociedade*, (40), 1-16.  
<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019202053>
- World Health Organization. (26 de fevereiro de 2025). *Deafness and hearing loss*.  
<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications Ltd.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

## Anexo A – Análise de Conteúdo ao PEA

### Grelha de Análise Documental – Plano Educativo do Agrupamento 2021 - 2025

1.ª Fase: recorte do material documental, seleção e transcrição de citações integrais do PEA

Categoria	Excertos do PEA 2021 - 2025
Definição de Inclusão	Numa política de inclusão, este agrupamento procura receber e dar uma resposta adequada a todos os alunos, em conformidade com o seu perfil de funcionalidade. (p.3)
Princípios Orientadores	<p>Missão: Desenvolver no Agrupamento processos eficazes de promoção da eficiência e qualidade dos percursos, desafiando os alunos a trabalhar e a dar o seu melhor, ajudando-os a superar as suas dificuldades de aprendizagem, assim como favorecer a inclusão, o respeito mútuo e a participação ativa dos alunos, do pessoal docente, pessoal não docente, técnicos especializados e as famílias; relacionar-se de forma aberta com a comunidade local.</p> <p>Valores: Concretizar as suas metas valorizando a competência, profissionalismo, empenho, participação, satisfação, curiosidade, reflexão, inovação, cidadania, equidade, exigência, cooperação, responsabilidade, integridade e partilha. (p. 2)</p> <p>Todos os alunos que necessitam de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão têm direito a beneficiar dos recursos humanos existentes, cuja principal preocupação reside no desenvolvimento e criação de uma dinâmica de trabalho entre os alunos e a comunidade educativa com vista ao sucesso educativo de todos. (p.3)</p> <p>Para um bom desenvolvimento da criança e do jovem surdo, torna-se fundamental uma boa comunicação e articulação entre todos os profissionais, sendo imprescindível que as equipas multidisciplinares trabalhem em coesão e em parceria com as famílias dos seus alunos e com a comunidade. (p.6)</p>
Medidas específicas para alunos surdos	Por forma a assegurar o desenvolvimento linguístico das crianças/alunos surdos e com problemas de comunicação, assim como o processo de acesso ao currículo e a inclusão escolar e social, o processo de ensino/aprendizagem assenta primordialmente na modalidade bilingue. Este ensino possibilita o domínio da LGP como primeira língua (L1) e o domínio do Português como segunda língua (L2): escrita e oral, consoante as capacidades e as necessidades de cada criança/aluno, promovendo-se, ainda, a compreensão da oralidade através da leitura labial independentemente da proficiência linguística da criança/aluno. Contudo, a resposta educativa é flexível, assumindo caráter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação sistemática do processo de ensino/aprendizagem da criança/jovem surdo, bem como o envolvimento e a participação da família. Neste sentido, há crianças/alunos surdos com problemas de

	<p>comunicação nos diferentes ciclos, que se organizam em grupos/turmas de surdos (sem prejuízo da participação do seu grupo em grupos de crianças/alunos ouvintes em atividades desenvolvidas na comunidade escolar); ou em turmas regulares (sem prejuízo da participação da/s criança/s no/s grupo/s de crianças/alunos surdos em atividades desenvolvidas com estes).</p> <p>Estas crianças/alunos seguem o currículo comum ou um programa educativo individual de acordo com o seu perfil de funcionalidade. (p. 5)</p> <p>Para um bom desenvolvimento da criança e do jovem surdo, torna-se fundamental uma boa comunicação e articulação entre todos os profissionais, sendo imprescindível que as equipas multidisciplinares trabalhem em coesão e em parceria com as famílias dos seus alunos e com a comunidade. (p.6)</p> <p>Área de Intervenção: II. Pedagógica/Relacional  Domínio B: Inclusão, equidade e igualdade de oportunidades  Objetivo 1 – Promover o modelo de intervenção multinível  Objetivo 2 – Promover a aprendizagem da LGP pela comunidade educativa  Objetivo 3 – Promover a aprendizagem do português L2 de forma articulada com a LGP  Objetivo 4 – Sensibilizar para a inclusão de crianças e alunos no âmbito da Cidadania (pp. 25 - 26)</p>
Recursos e Apoios	<p>O Agrupamento de Escolas (...) oferece à comunidade uma equipa constituída por Docentes do Ensino Regular e de Educação Especial, bem como Técnicos Especializados em diferentes áreas, Psicólogos, Terapeutas da Fala, e Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (LGP). (p.3)</p> <p>No sentido de criar as melhores condições de aprendizagens, o agrupamento tem investido em recursos diversificados nomeadamente; recursos multimédia (salas equipadas com computadores, projetores e algumas salas com quadros interativos). (p.3)</p> <p>O agrupamento visa concentrar os meios humanos e materiais que possam oferecer uma resposta educativa de qualidade desde a intervenção precoce até ao final do 3º ciclo, a crianças e jovens com surdez e com problemas de comunicação, linguagem e/ou fala. (p.5)</p>

	<p>Os alunos surdos dispõem, para além dos professores titulares de turma/ diretores de turma ou de disciplina, de professores de LGP e apoio de professores de educação especial, de terapeutas da fala, psicólogos e intérpretes de LGP. (p.5)</p> <p>A Escola de Referência dispõe ainda de parcerias com outras Instituições para apoio técnico e logístico, nomeadamente com a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão com Deficiência Mental de Lisboa (APPACDML)/ CRI, e com equipas locais de intervenção precoce e hospitais públicos e privados. (p.6)</p>
--	--

2.ª fase – definição do tema central, categorias e subcategorias

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
Política Educativa do AE	Desenvolvimento de uma Escola Inclusiva	Preocupação em responder às necessidades dos alunos	receber e dar uma resposta adequada a todos os alunos, em conformidade com o seu perfil de funcionalidade. (p.3)
			oferece à comunidade uma equipa constituída por Docentes do Ensino Regular e de Educação Especial (p.3)
			resposta educativa é flexível (p. 5)
			assumindo carácter individual e dinâmico (p. 5)
			crianças/alunos seguem o currículo comum ou um programa educativo individual de acordo com o seu perfil de funcionalidade (p. 5)
		Práticas inclusivas previstas	a participação ativa dos alunos (p.2)
			...cidadania (p.2)
		Valorização do sucesso dos alunos	ajudando-os a superar as suas dificuldades de aprendizagem (p.2)
			desafiando os alunos a trabalhar e a dar o seu melhor (p.2)
			bom desenvolvimento da criança e do jovem surdo (p.6)
			processos eficazes de promoção da eficiência e qualidade dos percursos (p.2)
			desenvolvimento e criação de uma dinâmica de trabalho entre os alunos e a comunidade educativa com vista ao sucesso educativo de todos. (p.3)

	Implementação da legislação inclusiva: Decreto-Lei 54/2018	Modelo multinível	Promover o modelo de intervenção multinível (p. 25 - 26)
			Todos os alunos que necessitam de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão têm direito a beneficiar dos recursos humanos existentes
			sendo imprescindível que as equipas multidisciplinares trabalhem em coesão (p.6)
			consoante as capacidades e as necessidades de cada criança/aluno (p. 5)
	Valores e princípios orientadores	Promoção da Inclusão	assim como favorecer a inclusão (p.2)
			Sensibilizar para a inclusão de crianças e alunos no âmbito da Cidadania (p.3)
			inclusão escolar e social (p. 5)
			Inclusão (pp. 25 - 26)
			há crianças/alunos surdos com problemas de comunicação nos diferentes ciclos (p. 5)
			o respeito mútuo (p.2)
		Promoção de um currículo inclusivo	o processo de acesso ao currículo (p. 5)
			criar as melhores condições de aprendizagens (p.3)
			concentrar os meios humanos e materiais (p. 5)
		Cooperação e Trabalho em Equipa	do pessoal docente (p.2)
			pessoal não docente (p.2)
			técnicos especializados (p.2)
			... cooperação (p.2)
			fundamental uma boa comunicação e articulação entre todos os profissionais (p.6)
			... e partilha (p.2)
		Participação das famílias	e as famílias (p.2)
envolvimento e a participação da família (p. 5)			

			parceria com as famílias dos seus alunos (p. 6)
		Estabelecimento de parcerias com a comunidade	relacionar-se de forma aberta com a comunidade local (p.2)
			parceria (...) e com a comunidade. (p.6)
		Equidade e Igualdade	... equidade (p.2)
			igualdade de oportunidades (pp. 25 - 26)
		Profissionalismo e responsabilidade	Concretizar as suas metas valorizando a competência...(p.2)
			... exigência ... integridade (p.2)
			...empenho, participação (p.2)
			... responsabilidade (p.2)
			... satisfação (p.2)
			... curiosidade (p.2)
			... profissionalismo (p.2)
			... reflexão (p.2)
			... inovação (p.2)
	Educação bilingue e práticas específicas para alunos surdos	Ensino bilingue	assegurar o desenvolvimento linguístico das crianças/alunos surdos e com problemas de comunicação (p. 5)
			oferecer uma resposta educativa de qualidade desde a intervenção precoce até ao final do 3º ciclo, a crianças e jovens com surdez e com problemas de comunicação, linguagem e/ou fala. (p.5)
			o processo de ensino/aprendizagem assenta primordialmente na modalidade bilingue (p. 5)
			possibilita o domínio da LGP como primeira língua (L1) (p. 5)
			o domínio do Português como segunda língua (L2): escrita e oral (p. 5)
			promovendo-se, ainda, a compreensão da oralidade através da leitura labial independentemente da proficiência linguística da criança/aluno. (p. 5)
			consoante as capacidades e as necessidades de cada criança/aluno (surdo) (p. 5)

			Promover a aprendizagem da LGP pela comunidade educativa (pp. 25 - 26)
			Promover a aprendizagem do português L2 de forma articulada com a LGP (p.3)
		Avaliação contínua do processo de aprendizagem dos alunos	pressupondo uma avaliação sistemática do processo de ensino/aprendizagem da criança/jovem surdo (p. 5)
		Estratégias de promoção da inclusão	organizam em grupos/turmas de surdos (sem prejuízo da participação do seu grupo em grupos de crianças/alunos ouvintes em atividades desenvolvidas na comunidade escolar) (p. 5)
			ou em turmas regulares (sem prejuízo da participação da/s criança/s no/s grupo/s de crianças/alunos surdos em atividades desenvolvidas com estes) (p. 5)
		Equipa Multidisciplinar	Técnicos Especializados em diferentes áreas (p.3)
			Psicólogos, Terapeutas da Fala, e Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (LGP). (p.3)
			Os alunos surdos dispõem, para além dos professores titulares de turma/ diretores de turma ou de disciplina, de professores de LGP e apoio de professores de educação especial, de terapeutas da fala, psicólogos e intérpretes de LGP. (p.5)
		Recursos materiais/tecnológicos	recursos diversificados nomeadamente; recursos multimédia (salas equipadas com computadores, projetores e algumas salas com quadros interativos). (p.3)
		Estabelecimento de parcerias com a comunidade	A Escola de Referência dispõe ainda de parcerias com outras Instituições para apoio técnico e logístico, nomeadamente com a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão com Deficiência Mental de Lisboa (APPACDML)/ CRI, e com equipas locais de intervenção precoce e hospitais públicos e privados. (p.6)

## Anexo B – Análise de Conteúdo do PCA

### Grelha de Análise Documental – Plano Curricular do Agrupamento 2022 - 2025

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo (excerto integral )		
Política Educativa do AE	Desenvolvimento de uma Escola Inclusiva	Preocupação em responder às necessidades dos alunos	“Proporcionar o acesso ao saber (...)”		
			“Promover o sucesso escolar dos alunos (...)”		
			“Pretende-se responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos.”		
	Práticas inclusivas previstas	Criação de um clima favorável à aprendizagem	Adequação do processo de ensino e aprendizagem	“Construção de um clima favorável à aprendizagem.”	
				“A adequação do processo de ensino/aprendizagem (...)”	
		Reforço das aprendizagens	Recurso à diferenciação pedagógica	“Antecipação e reforço das aprendizagens, preferencialmente em contexto de sala de aula (...)”	
				“(...) e de remediação adequadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem”	
				“(...) promovendo práticas de diferenciação pedagógica.”	
		Promoção da socialização dos alunos	Apoio Educativo a alunos com dificuldades de aprendizagem– 1º ciclo	“(...) promovendo estratégias de diferenciação.”	
				“Promover, através dos Técnicos, a dinamização de atividades de pátio.”	
					“(...) apoio direto a alunos com problemáticas específicas no âmbito das dificuldades de aprendizagem, não abrangidas pela Educação Especial (...)”
					“Realizam uma avaliação das necessidades e perfis das turmas/grupos de nível (...)”

			“(…) rentabilização do apoio e o desenvolvimento de um trabalho mais diversificado e direcionado aos interesses, expectativas e dificuldades dos alunos.”
		Apoio Tutorial Específico	“(…) promover o desenvolvimento individual dos tutorandos tendo em conta a problemática inerente a cada aluno, em estrita articulação com o Diretor de Turma e com a família.”
			“(…) consciencializar os alunos para a valorização da escola e do sucesso escolar (...)”
			“(…) comportamento um elemento essencial para atingir esse objetivo (...)”
			“(…) reforçada a autoestima dos discentes, através da identificação dos seus pontos fortes e da melhoria das dificuldades apresentadas, promovendo-se a autonomia, a assertividade, a consciencialização da importância da tomada de decisões e a valorização pessoal e social dos discentes.”
Implementação da legislação inclusiva – DL 54/2018	Modelo multinível	Medidas universais	“(…) medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que se encontram organizadas em três níveis: universais (...)”
		Medidas seletivas	“(…) seletivas (...)”
		Medidas adicionais	“(…) e adicionais”
	Estratégias previstas no âmbito das medidas universais	Diferenciação pedagógica	“Constituem medidas universais a diferenciação pedagógica (...)”
		Acomodações curriculares	“(…) as acomodações curriculares (...)”
		Enriquecimento curricular	“(…) o enriquecimento curricular (...)”
		Promoção do comportamento pró-social	“(…) a promoção do comportamento pró-social (...)”

			“(…) ou comportamental em pequenos grupos (…)”
		Foco na aprendizagem	“(…) e a intervenção com foco acadêmico.”
Estratégias previstas no âmbito das medidas seletivas		Percursos curriculares	“(…) percursos curriculares diferenciados (…)”
		Adaptações curriculares não significativas	“(…) adaptações curriculares não significativas (…)”
		Apoio psicopedagógico	“(…) apoio psicopedagógico (…)”
		Antecipação e reforço das aprendizagens	“(…) a antecipação e o reforço das aprendizagens (…)”
		Apoio tutorial	“(…) apoio tutorial.”
Estratégias previstas no âmbito das medidas adicionais		Frequência do ano de escolaridade por disciplinas	“(…) a frequência do ano de escolaridade por disciplinas (…)”
		Adaptações curriculares significativas	“(…) as adaptações curriculares significativas (…)”
		Plano Individual de Transição	“(…) o plano individual de transição (…)”
		Metodologias e estratégias de ensino estruturado	“(…) o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado (…)”
		Competências de autonomia pessoal e social	“(…) o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.”
Competências da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)		Sensibilização da comunidade educativa para a inclusão	“Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva”
		Promoção de medidas de suporte à aprendizagem	“Propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar”
		Acompanhamento e monitorização de medidas	“Acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem”
		Aconselhamento aos docentes	“Prestar aconselhamento aos docentes”
		Implementação de práticas pedagógicas inclusivas	“(…) implementação de práticas pedagógicas inclusivas (…)”
		Elaboração de planos ou programas	“(…) relatório técnico-pedagógico (…)” “(…) programa educativo individual (…)”

			“(…) plano individual de transição (…)”	
		Acompanhamento do Centro de Apoio à Aprendizagem	“Acompanhar o funcionamento do Centro de Apoio à Aprendizagem.”	
		Desenvolvimentos das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão	“Desenvolver experiências educativas, lúdicas e pré-laborais (…)”	
			“Conduzir ao desenvolvimento da sua autonomia(…)”	
	Funções dos docentes de educação especial	Desenvolvimento de um trabalho colaborativo	“(…) trabalho colaborativo e de corresponsabilização com todos os profissionais da escola (…)”	
		Participação na definição e avaliação das medidas implementadas	“(…) participar na definição, desenvolvimento e avaliação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.”	
		Articulação entre docentes de várias disciplinas	“(…) articulação com os docentes das disciplinas.”	
		Colaboração na identificação e mobilização de recursos específicos	“Colaboração na identificação e mobilização dos recursos específicos (…)”	
	Serviços de apoio à inclusão	Recursos de apoio à aprendizagem e inclusão	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva	“(…) (EMAEI, …).”
			Centro de Recursos para a Inclusão (CRI)	“(…) disponibiliza uma equipa multidisciplinar de técnicos (CRI) (…)”
“(…) articulação com os Educadores/Professores Titulares de Turma/Diretores de Turma das crianças e jovens sinalizados (…)”				
“(…) colabora nos processos de sinalização/avaliação dos pedidos de medidas de apoio (…)”				

			“(...) apoio psicopedagógico dos alunos com medidas seletivas e adicionais (...)”
			“(...) apoiando a implementação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão (...)”
		Serviço de Psicologia e Orientação	“Integra uma psicóloga pertencente à EMAEI.”
			“(...) duas Psicólogas (uma especificamente para trabalho com surdos) (...)”
			“(...) combate à indisciplina (...)”
			“(...) trabalho em rede com a comunidade (...)”
		Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA)	“(...) engloba vários espaços do agrupamento utilizados para apoio/reforço das aprendizagens (...)”
			“(...)garantir uma resposta que complemente o trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos, com vista à sua inclusão.”
		Equipa Local de Intervenção (ELI)	“(...) articulação com estas equipas através dos professores de Educação Especial, das educadoras titulares de turma e da equipa permanente da EMAEI (...)”
			“(...) dar resposta aos pedidos e/ou à implementação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão na Educação de Infância.”
		Agrupamento dos Centros de Saúde	“Dar seguimento a pedidos de avaliação em Consultas de Desenvolvimento ou de outras especialidades (...)”
			“(...) esclarecer o pessoal docente e não docente sobre os procedimentos a adotar em situações

			relacionadas com a epilepsia ou a diabetes, entre outras (...)"
			"(...) responsável pela elaboração dos Planos Individuais de Saúde para os alunos que deles necessitam."
		CPCJ	"(...) promove os direitos da criança e do jovem (...)"
			"(...) previne ou põe termo a situações suscetíveis de afetar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral."

## Anexo C – Análise de Conteúdo do RI

### Grelha de Análise Documental – Regulamento Interno do Agrupamento 2021 – 2025

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo (excerto integral)
Política Educativa do AE	Desenvolvimento de uma Escola Inclusiva	Zelo pelos direitos e deveres da comunidade	“Criar as condições necessárias ao desenvolvimento do processo educativo”
			“(…) zelando pelo pleno exercício dos direitos e deveres da comunidade educativa.”
		Respeito pela diversidade	“Ser tratado com respeito e correção por qualquer membro da comunidade educativa (…)”
			“Liberdade de aprender e ensinar respeitando a diversidade das necessidades e potencialidades de todos e cada um”
			“(…) não podendo, em caso algum, ser discriminado em razão da origem étnica, saúde, sexo, orientação sexual, idade, identidade de género, condição económica, cultural ou social ou convicções políticas, ideológicas, filosóficas ou religiosas”
		Democraticidade e Igualdade de oportunidades	“Usufruir do ensino e de uma educação de qualidade, de acordo com o previsto na lei, em condições de efetiva igualdade de oportunidades no acesso”
			“(…) de forma a promover o combate à exclusão social e a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar. “Democraticidade na organização e participação de todos os interessados no processo educativo e na vida da escola”
Disponibilização dos apoios necessários	“Beneficiar de outros apoios específicos, adequados às suas necessidades escolares ou à sua aprendizagem, através dos serviços de psicologia e orientação ou de outros serviços especializados de apoio educativo”		
Compensação de desigualdades socioeconómicas	“Os serviços de ação social escolar visam minimizar as desigualdades socioeconómicas dos alunos (…)”		
	“(…) promover o combate à exclusão social e a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar.”		

	Recursos disponíveis	Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA)	“(…) constitui uma estrutura de apoio da escola, agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola”
		SPO	“Prestar apoio de natureza psicológica e psicopedagógica a alunos, (…) tendo em vista o sucesso escolar, a efetiva igualdade de oportunidades e a adequação das respostas educativas”
		Serviços de Ação Social Escolar	“(…) visam minimizar as desigualdades socioeconómicas dos alunos
Implementação de práticas pedagógicas inclusivas	Práticas inclusivas previstas	Adequação da planificação à realidade/contexto	“Organizar e gerir o processo ensino-aprendizagem (…)”
			“Planificar e adequar à realidade da escola a aplicação das aprendizagens essenciais”
		Coordenação de procedimentos e avaliação	“Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação (…)”
			“(…) aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens”
			“(…) adotando estratégias de diferenciação pedagógica suscetíveis de responder às necessidades individuais dos alunos”
		Garantia de oportunidades de acesso e sucesso	“Analisar a oportunidade de adoção de medidas de gestão do currículo (…)”
			“(…) e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão”
	Recursos de apoio à aprendizagem e inclusão	“(…) visam responder às necessidades e potencialidades de todos e de cada uma das crianças e alunos (…)”	
		“(…) através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa”	
	Funções da EMAEI	Identificação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão (MSAI)	“(…) conduzir o processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão em função das características de cada aluno, acompanhar”
Monitorização da eficácia das MSAI		“(…) e monitorizar a eficácia dessas medidas”	

		Sensibilização para a educação inclusiva	“(…) reforçar o envolvimento dos docentes, dos técnicos, dos pais ou encarregados de educação e dos próprios alunos.”
Oferta curricular da Escola de Referência para a Educação Bilingue		LGP como primeira língua	“o desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como primeira língua (L1)”
		Português escrito como segunda língua	“o desenvolvimento da Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2)”
		Criação de espaços de reflexão e formação	“(…) a criação de espaços de reflexão e formação (...)”
		Formação na área da LGP	“(…) incluindo na área de LGP (...)”
		Incentivo ao trabalho colaborativo	“(…) numa perspetiva de trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais, as famílias e a comunidade educativa em geral.”

# Anexo D – Questionário: O Educador Social na Inclusão de Alunos Surdos: Perceções dos Professores do 1.º CEB

## O Educador Social na Inclusão de Alunos Surdos: Perceções dos Professores do 1º CEB

O presente questionário surge no âmbito da Dissertação de Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, que tem como finalidade estudar as representações dos professores sobre o contributo do Educador Social para a inclusão de alunos surdos em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A sua participação é fundamental para este estudo, pelo que solicitamos a sua colaboração no preenchimento do questionário. Garantimos a total confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos, que serão utilizados exclusivamente para esta investigação. A realização deste questionário tem a duração estimada de 10 minutos.

Neste questionário, as palavras "alunos" e "professor" referem-se a ambos os sexos.

Desde já, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração!

\* Indica uma pergunta obrigatória

### I. Caracterização do Inquirido

#### 1. Qual a sua formação académica? \*

Marcar tudo o que for aplicável.

- Doutoramento
- Mestrado
- Pós-graduação
- Licenciatura
- Bacharelato

#### 2. Há quanto tempo leciona? (assinale uma opção) \*

Marcar apenas uma oval.

- Até 5 anos
- 6 – 10 anos
- 11 – 15 anos
- 16 – 20 anos
- Mais de 20 anos

#### 3. Quais as suas funções na escola? (assinale uma opção) \*

Marcar apenas uma oval.

- Professor Titular de Turma
- Professor de Apoio Educativo
- Professor de Educação Especial – Grupo 910
- Professor de Educação Especial – Grupo 920
- Professor de Língua Gestual Portuguesa
- Professor de Inglês
- Outra: \_\_\_\_\_

#### 4. A sua idade situa-se entre: (assinale uma opção) \*

Marcar apenas uma oval.

- 20 – 30 anos
- 31 – 40 anos
- 41 – 50 anos
- 51 – 60 anos
- Mais de 60 anos

#### 5. Qual o seu sexo? (assinale uma opção) \*

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino

### II. O Educador Social nas escolas

#### 6. 1. Situe o seu grau de conhecimento sobre a profissão de Educador Social, numa escala de 1 a 6. (assinale uma opção) \*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6

Nen       Muito conhecimento

7. 2. Situe a relevância do trabalho do Educador Social no contexto escolar, numa escala de 1 a 6. (assinale uma opção)\*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6  
 Nad       Muito relevante

8. 3. Situe cada uma das áreas em que o Educador Social pode intervir numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa escala de 1 a 6. (assinale uma opção para cada item)\*

**Educação integral e desenvolvimento pessoal**

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 Nada relevante	2	3	4	5	6 Muito relevante
Apoio a alunos com dificuldades de inclusão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvimento de competências de relação interpessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvimento de competências socioemocionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promoção do bem-estar dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. \*

**Ligação entre a escola e a comunidade**

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 Nada relevante	2	3	4	5	6 Muito relevante
Empoderamento dos pais para a promoção do desenvolvimento dos filhos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mediação escolar, familiar e comunitária	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promoção do diálogo entre professores, pais e alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. \*

**Mediação de conflitos e promoção da inclusão**

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 Nada relevante	2	3	4	5	6 Muito relevante
Mediação e resolução de conflitos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mediação sociopedagógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prevenção da violência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prevenção do insucesso e abandono escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promoção da inclusão social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resolução de situações de vulnerabilidade social e exclusão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. \*

**Promoção e desenvolvimento sociocultural**

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 Nada relevante	2	3	4	5	6 Muito relevante
Educação para a cidadania e participação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação na elaboração e implementação de projetos socioeducativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promoção do diálogo intercultural	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. 4. Situe os benefícios para os professores da presença do Educador Social na escola, numa escala de 1 a 6. (assinale uma opção) \*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6
Nen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muitos						

13. 5. Situe de que forma o Educador Social pode desenvolver o seu trabalho em contexto escolar, numa escala de 1 a 6. (assinale uma ou mais opções) \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 Nada adequado	2	3	4	5	6 Totalmente adequado	Não sei/Não se aplica
De forma isolada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Em articulação com a direção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Em articulação com a família	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Em articulação com o professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Em articulação com os restantes profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Integrado em equipas multidisciplinares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. 5.1. Caso tenha assinalado a opção "outro" na questão anterior, especifique-a.

---

15. 6. A sua escola tem ou já teve um Educador Social? (assinale uma opção) \*

Marcar apenas uma oval.

Sim  
 Não  
 Não Sei

16. 6.1. Se respondeu Sim na questão anterior, que contributos identificou no trabalho desenvolvido por este profissional?

---

---

---

---

17. 6.2. Se respondeu Não ou Não Sei na questão 6, que contributos podia ter trazido a presença deste profissional?

---

---

---

---

III. Percepção sobre a inclusão da criança surda em contexto escolar

18. 1. Já teve ou tem, presentemente, **alunos surdos** na sua turma? (assinale uma opção) \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim  
 Não

19. 1.1. Caso tenha respondido **Sim** na questão anterior, como avalia a eficácia das estratégias utilizadas, numa escala de 1 a 6. (assinale uma opção para cada item)  
A nível da intervenção direta com os alunos:

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 Pouco Eficaz	2	3	4	5	6 Muito Eficaz	Não Sei/Não se Aplica
Apoio Tutorial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diferenciação Pedagógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flexibilização do Currículo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilização de tecnologias de informação e comunicação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. 1.1.1. Caso tenha considerado outra estratégia na questão anterior, especifique-a.

\_\_\_\_\_

21. A nível da intervenção com a comunidade:

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 Pouco eficaz	2	3	4	5	6 Muito eficaz	Não Sei/Não se Aplica
Articulação com as famílias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Integração de equipas multidisciplinares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parcerias com instituições da comunidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promoção de ações de formação para docentes e não docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sensibilização da comunidade escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. 1.1.2. Caso tenha considerado outra estratégia na questão anterior, especifique-a.

\_\_\_\_\_

23. 2. Situe os principais desafios que se colocam à **inclusão de alunos surdos** na escola, numa escala de 1 a 6. (assinale uma opção para cada item) \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 Nenhuns	2	3	4	5	6 Imensos	Não se aplica
Comunicação entre alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicação entre aluno e professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação nas atividades extracurriculares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação nas atividades letivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promoção de um ambiente educativo equitativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. 2.1. Caso tenha assinalado a opção "outro" na questão anterior, especifique-a.

\_\_\_\_\_

25. 3. Situe a relevância do papel do Educador Social na **inclusão de alunos surdos** na escola, numa escala de 1 a 6. (assinale uma opção para cada item) \*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6
Nad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muito relevante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. 4. Situe a relevância da intervenção do Educador Social na **inclusão dos alunos surdos**, numa escala de 1 a 6. (assinale uma opção para cada item) \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 Nada relevante	2	3	4	5	6 Muito relevante	Não se/Não se aplica
Acompanhar o aluno surdo em atividades extracurriculares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoiar os alunos surdos na resolução de conflitos ou mal-entendidos relacionados com barreiras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Articular o trabalho com professores e técnicos (intérprete de LGP, psicólogo, terapeuta da fala) para promover a inclusão do aluno surdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver projetos escolares que envolvam toda a comunidade educativa na promoção da inclusão (incluindo alunos surdos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dinamizar ações de sensibilização e formação sobre inclusão de alunos surdos para professores, técnicos e assistentes operacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilitar a comunicação entre o professor, o aluno surdo e a família	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover a participação dos alunos surdos nas atividades extracurriculares e no recreio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover atividades que incentivem a comunicação e interação entre todos os alunos (incluindo alunos surdos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sensibilizar os alunos e a comunidade escolar para a inclusão e valorização da diversidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinalizar dificuldades de inclusão dos alunos surdos na escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. 4.1. Caso tenha assinalado a opção "outro" na questão anterior, especifique-a.

\_\_\_\_\_

28. 5. Indique os profissionais que considera fundamentais para a **inclusão de alunos surdos** nas escolas, utilizando uma escala de 1 a 6. (assinale uma opção para cada item) \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 Nada fundamental	2	3	4	5	6 Muito fundamental	Não se aplica
Assistente Operacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Educador Social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intérprete de Língua Gestual Portuguesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor de Apoio Educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor de Educação Especial – Grupo 910	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor de Educação Especial – Grupo 920	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor de Língua Gestual Portuguesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor Titular de Turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Psicólogo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Terapeuta da fala	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. 5.1. Caso tenha assinalado a opção "outro" na questão anterior, especifique-a.

\_\_\_\_\_

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

# Anexo E – Pré Questionário: O Educador Social na Inclusão de Alunos Surdos: Percepções dos Professores do 1º CEB

## O Educador Social na Inclusão de Alunos Surdos: Percepções dos Professores do 1º CEB - Pré Questionário

O presente questionário surge no âmbito da Dissertação de Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, que tem como finalidade estudar as representações dos professores sobre o contributo do Educador Social para a inclusão de alunos surdos em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A sua participação é fundamental para este estudo, pelo que solicitamos a sua colaboração no preenchimento do questionário. Garantimos a total confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos, que serão utilizados exclusivamente para esta investigação.

Neste questionário, as palavras "alunos" e "professor" referem-se a ambos os sexos.

Desde já, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração!

\* Indica uma pergunta obrigatória

### I. Caracterização do Inquirido

#### 1. Qual a sua formação académica? \*

Marcar tudo o que for aplicável.

- Doutoramento
- Mestrado
- Pós-graduação
- Licenciatura
- Bacharelato

#### 2. Há quanto tempo leciona? (assinale uma opção) \*

Marcar apenas uma oval.

- Até 5 anos
- 6 – 10 anos
- 11 – 15 anos
- 16 – 20 anos
- Mais de 20 anos

#### 3. Quais as suas funções na escola? (assinale uma opção) \*

Marcar apenas uma oval.

- Professor Titular de Turma
- Professor de Apoio Educativo
- Professor de Educação Especial – Grupo 910
- Professor de Educação Especial – Grupo 920
- Professor de Língua Gestual Portuguesa
- Professor de Inglês
- Outra: \_\_\_\_\_

#### 4. A sua idade situa-se entre: (assinale uma opção) \*

Marcar apenas uma oval.

- 20 – 30 anos
- 31 – 40 anos
- 41 – 50 anos
- 51 – 60 anos
- Mais de 60 anos

#### 5. Qual o seu sexo? (assinale uma opção) \*

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino

### II. O Educador Social nas escolas

#### 1. Situe o seu grau de conhecimento sobre a profissão de Educador Social, numa escala de 1 a 6. (assinale uma opção) \*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6

Nen       Muito conhecimento

7. 2. Situe a relevância do trabalho do Educador Social no contexto escolar, numa escala de 1 a 6. (assinale uma opção) \*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Nad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito relevante

8. 3. Situe cada uma das áreas em que o Educador Social pode intervir numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa escala de 1 a 6. (assinale uma opção para cada item) \*

**Educação integral e desenvolvimento pessoal**

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 Nada relevante	2	3	4	5	6 Muito relevante
Apoio a alunos com dificuldades de inclusão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvimento de competências de relação interpessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvimento de competências socioemocionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promoção do bem-estar dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. \*  
Ligação entre a escola e a comunidade

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 Nada relevante	2	3	4	5	6 Muito relevante
Empoderamento dos pais para a promoção do desenvolvimento dos filhos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mediação escolar, familiar e comunitária	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promoção do diálogo entre professores, pais e alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. \*  
Mediação de conflitos e promoção da inclusão

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 Nada relevante	2	3	4	5	6 Muito relevante
Mediação e resolução de conflitos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mediação socio pedagógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prevenção da violência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prevenção do insucesso e abandono escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promoção da inclusão social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resolução de situações de vulnerabilidade social e exclusão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. \*

**Promoção e desenvolvimento sociocultural**

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 Nada relevante	2	3	4	5	6 Muito relevante
Educação para a cidadania e participação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação na elaboração e implementação de projetos socioeducativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promoção do diálogo intercultural	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. 4. Situe os benefícios para os professores da presença do Educador Social na escola, numa escala de 1 a 6. (assinale uma opção) \*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6
Nen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muitos						

13. 5. Situe de que forma o Educador Social pode desenvolver o seu trabalho em contexto escolar, numa escala de 1 a 6. (assinale uma ou mais opções) \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 Nada adequado	2	3	4	5	6 Totalmente adequado	Não sei/Não se aplica
De forma isolada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Em articulação com a direção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Em articulação com a família	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Em articulação com o professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Em articulação com os restantes profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Integrado em equipas multidisciplinares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. 5.1. Caso tenha assinalado a opção "outro" na questão anterior, especifique-a.

---

15. 6. A sua escola tem ou já teve um Educador Social? (assinale uma opção) \*

Marcar apenas uma oval.

Sim  
 Não  
 Não Sei

16. 6.1. Se respondeu **Sim** na questão anterior, que contributos identificou no trabalho desenvolvido por este profissional?

---

---

---

---

17. 6.2. Se respondeu **Não** ou **Não Sei** na questão 6, que contributos podia ter trazido a presença deste profissional?

---

---

---

---

III. Percepção sobre a inclusão da criança surda em contexto escolar

18. 1. Já teve ou tem, presentemente, **alunos surdos** na sua turma? (assinale uma opção) \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim  
 Não

19. 1.1. Caso tenha respondido **Sim** na questão anterior, como avalia a eficácia das estratégias utilizadas, numa escala de 1 a 6. (assinale uma opção para cada item)

A nível da intervenção direta com os alunos:

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 Pouco Eficaz	2	3	4	5	6 Muito Eficaz	Não Se/Não se Aplica
Apoio Tutorial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diferenciação Pedagógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flexibilização do Currículo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilização de tecnologias de informação e comunicação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. 1.1.1. Caso tenha considerado outra estratégia na questão anterior, especifique-a.

\_\_\_\_\_

21. A nível da intervenção com a comunidade:

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 Pouco eficaz	2	3	4	5	6 Muito eficaz	Não Se/Não se Aplica
Articulação com as famílias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Integração de equipas multidisciplinares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parcerias com instituições da comunidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promoção de ações de formação para docentes e não docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sensibilização da comunidade escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. 1.1.2. Caso tenha considerado outra estratégia na questão anterior, especifique-a.

\_\_\_\_\_

23. 2. Situe os principais desafios que se colocam à **inclusão de alunos surdos** na escola, numa escala de 1 a 6. (assinale uma opção para cada item) \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5	6	Não se aplica
	Nenhuns					Imensos	
Comunicação entre alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicação entre aluno e professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação nas atividades extracurriculares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação nas atividades letivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promoção de um ambiente educativo equitativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. 2.1. Caso tenha assinalado a opção "outro" na questão anterior, especifique-a.

\_\_\_\_\_

25. 3. Situe a relevância do papel do Educador Social na **inclusão de alunos surdos** na escola, numa escala de 1 a 6. (assinale uma opção para cada item) \*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6
Nad <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muito relevante						

26. 4. Situe a relevância da intervenção do Educador Social na **inclusão dos alunos surdos**, numa escala de 1 a 6. (assinale uma opção para cada item) \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 Nada relevante	2	3	4	5	6 Muito relevante	Não se/Não se aplica
Acompanhar o aluno surdo em atividades extracurriculares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoiar os alunos surdos na resolução de conflitos ou mal-entendidos relacionados com barreiras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Articular o trabalho com professores e técnicos (intérprete de LGP, psicólogo, terapeuta da fala) para promover a inclusão do aluno surdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver projetos escolares que envolvam toda a comunidade educativa na promoção da inclusão (incluindo alunos surdos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dinamizar ações de sensibilização e formação sobre inclusão de alunos surdos para professores, técnicos e assistentes operacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilitar a comunicação entre o professor, o aluno surdo e a família	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover a participação dos alunos surdos nas atividades extracurriculares e no recreio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover atividades que incentivem a comunicação e interação entre todos os alunos (incluindo alunos surdos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sensibilizar os alunos e a comunidade escolar para a inclusão e valorização da diversidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinalizar dificuldades de inclusão dos alunos surdos na escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. 4.1. Caso tenha assinalado a opção "outro" na questão anterior, especifique-a.

\_\_\_\_\_

28. 5. Indique os profissionais que considera fundamentais para a **inclusão de alunos surdos** nas escolas, utilizando uma escala de 1 a 6. (assinale uma opção para cada item) \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 Nada fundamental	2	3	4	5	6 Muito fundamental	Não se aplica
Assistente Operacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Educador Social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intérprete de Língua Gestual Portuguesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor de Apoio Educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor de Educação Especial – Grupo 910	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor de Educação Especial – Grupo 920	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor de Língua Gestual Portuguesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor Titular de Turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Psicólogo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Terapeuta da fala	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. 5.1. Caso tenha assinalado a opção "outro" na questão anterior, especifique-a.

\_\_\_\_\_

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários