



ESEF - ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE FAFE

Prática Docente – A Arte de Encontrar Soluções

Dissertação de Mestrado em Educação
Especial, Domínio Cognitivo Motor

Renata Filipa Magalhães Mota Marinho

IESF- Escola Superior de Educação de Fafe

2018/2019



ESEF - ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE FAFE

Prática Docente – A Arte de Encontrar Soluções

Dissertação de Mestrado em Educação
Especial, Domínio Cognitivo Motor

Renata Filipa Magalhães Mota Marinho

Sob a Orientação do Prof.º Doutor Vítor Sil

Prática Docente – A Arte de Encontrar Soluções

Renata Filipa Magalhães Mota Marinho

Escola Superior de Educação de Fafe

Nota de autoria

Renata Filipa Magalhães Mota Marinho é aluna do Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo Motor da Escola Superior de Educação de Fafe.

O Trabalho foi realizado, em setembro de 2019, como requisito para aprovação à unidade curricular Dissertação/ Trabalho de Projeto do Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo Motor.

Toda a correspondência relativa ao trabalho deve ser remetida para filipa-marinho@hotmail.com

Agradecimentos

Agradecer é a maior explosão de verdade que existe.

É o mais elevado sentimento que podemos traduzir em palavras a quem sempre nos acompanha.

Sou grata ao professor Vítor Sil por todo o auxílio prestado e por refletir em palavras muita da sabedoria que tem presente em si

Sou eternamente grata:

à minha mãe pela forma como abraça a vida e por na sua simplicidade refletir um aconchego constante, e uma coragem inabalável;

ao meu pai por nos momentos que exigiram mais de mim resgatar o meu sorriso,

à minha irmã Marta pela resiliência e pela bravura que traduzem a sua maneira de ser e por me dar sempre as duas mãos, principalmente nos momentos mais desafiantes;

grata pela deliciosa oportunidade de ter pessoas tão iluminadas que trazem para fora a luz que trazem dentro. Enchem-me a alma de bem-estar.

Índice

Introdução	8
Enquadramento Teórico	9
Método	16
Resultados	17
Discussão dos Resultados	27
Conclusões	36
Referências Bibliográficas	39
Anexos	41

PRÁTICA DOCENTE – A ARTE DE ENCONTRAR SOLUÇÕES

Resumo: A presente dissertação pretende analisar se o novo Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho promove uma maior autonomia e independência no processo de aprendizagem do aluno, rumo ao sucesso escolar. Através da aplicação de um questionário direcionado a professores desde o Ensino Básico ao Secundário, pretende-se refletir sobre a forma como estes estão a incluir alunos com necessidades específicas em contexto de sala de aula, que adequações fazem à sua prática docente e que estratégias de ação utilizam. Conclui-se que a promulgação do novo decreto constitui ainda um desafio às práticas educativas pelo seu processo de operacionalização nas escolas; que as ações de formação são cruciais para que os professores consigam dar resposta à diversidade de alunos e que ainda é necessária uma maior abertura de mentalidades e uma prática genuinamente colaborativa que permita que a escola se torne numa resposta verdadeiramente eficaz e promotora da inclusão.

Palavras-Chave: Inclusão; Crianças; Diversidade; Docentes; Estratégias, Legislação.

TEACHING PRACTICE – THE ART OF FINDING SOLUTIONS

Abstract: This dissertation aims to know if the new law n°. 54/2018 of July 6th promotes a bigger independence and autonomy in the student's learning process, towards school success. Through the application of a questionnaire aimed at all teachers from primary school to secondary education, we intend to reflect about the way teachers are including students with special needs in the classroom context, what adjustments do they make to their teaching practice and what action strategies they use. We conclude that the enactment of the new law still is an educational challenge by its process of operationalization, there is still a need for greater openness of minds and a genuinely collaborative practice that allows the school to become a truly effective response that promotes inclusion.

Keywords: Inclusion; Children; Diversity, Teachers; Strategies, Law

Introdução

Uma nova política educativa, nasce à luz da necessidade de criar uma perspectiva mais abrangente, funcional e voltada para o desempenho de tarefas e profissões que ainda não se vislumbram na atualidade, pela constante mudança e evolução em que se encontra o mundo. Nas palavras de Sil (2004, p.30) “a escola é encarada como sendo o principal agente de transformação dos alunos(...).”

Neste sentido, esta nova política educativa, pretende desmistificar conceitos, abrir mentalidades e acolher a inclusão como o motor de toda uma reestruturação educativa. Como mencionou Sil (2004, p.30) “a escola torna-se, hoje em dia, cada vez mais o objeto de análise e o campo de intervenção de grande parte da investigação que assim procura entender melhor como aquela funciona e a influência que exerce sobre os alunos.”

O autoconhecimento assume um espaço de destaque assim como a partilha de aprendizagens e competências entre pares, pequenos e grandes grupos. Desta partilha nasce o traço universal que desenha uma escola inclusiva, onde todos têm lugar e ninguém é exceção, alvo de discriminação ou de exclusão. Como refere Carvalho (1994, p.79) “educar é reproduzir para transformar, imitar para criar, adaptar para mudar, sempre segundo escolhas guiadas por ideias, (...) eis, finalmente, a grande diferença entre a educação e o adestramento.”

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa”, (n.º1 do artigo1). Este decreto reflete assim um conjunto de novos desafios que têm como meta o sucesso escolar e o envolvimento real de todos os intervenientes do processo educativo, não só aqueles que geralmente caracterizam o contexto escolar, mas também todos os que integram a comunidade envolvente. Pretendendo realçar assim, o que de melhor cada aluno tem e o que pode desenvolver, melhorar ou aprofundar, através do trabalho colaborativo com o outro.

Enquadramento Teórico

Portugal tem sido muitas vezes referenciado como um dos países que mais apostaram na educação para o século XXI. Contudo como refere Lima (2017) “quase duzentos anos depois da revolução industrial, olhamos para a generalidade das escolas em todo o mundo e nelas continuamos a ver o reflexo de uma sociedade que há muito deixou de existir.” Desde a revolução industrial que o funcionamento da escola é o reflexo de uma linha de montagem, sendo organizada e estratificada em ciclos/anos, onde os alunos eram seriados por idade e seguiam um plano de estudos isolado dos demais, dando expressividade ao conhecimento compartimentado, facto que provém dos princípios subjacentes ao fordismo e ao taylorismo e que não difere muito do que se verifica ainda hoje no funcionamento de muitas escolas.

A ideologia educativa a par do que se configurava ser o papel do professor e a sua prática passaram, ao longo dos tempos, por grandes transformações. Como refere Sil (2004, p.74) “essas novas perspetivas põem em causa o papel tradicional do professor e da escola, exigindo de ambos uma nova atitude.”

O sistema educativo passou por períodos controversos, inicialmente a preocupação principal passava pela alfabetização em massa da população, com o objetivo de aferir de competências básicas para ingressarem no mercado de trabalho, para um período em que o funcionamento do sistema educativo se centrou nos resultados, nos rankings e nas avaliações quantitativas da aprendizagem.

Conceitos como metas, descritores de desempenho e objetivos específicos passaram a estar na ordem do dia. O que inevitavelmente produziu uma sociedade muito preocupada em encontrar défices e lacunas na aprendizagem; a fazer demasiados diagnósticos, capazes de justificar grande parte das dificuldades dos alunos e à elaboração de planos individuais específicos com o intuito de ser possível aplicar critérios extraordinários em situação de avaliação interna e externa. Com efeito, surgiu um número elevado de casos de alunos com necessidades educativas especiais, hoje denominadas como necessidades de saúde especiais.

Na base desta seriação reside a preocupação central com o sistema educativo: como está a ser promovido o sucesso escolar. O que inevitavelmente leva ao levantamento de outras questões, nomeadamente sobre a forma como ocorrem as interações em contexto de aprendizagem, como estão a ser aplicadas as práticas educativas, como a escola está a ser organizada e que culturas inclusivas estão a ser criadas.

Atualmente, numa sociedade onde tudo ocorre de forma tão avassaladora, onde as crianças, das mais recentes gerações não refletem mais o retrato da sociedade de tradições educativas de um tempo anterior, num momento em que se vive uma crise de conceitos e de valores, porque se fugiu da linha do humanismo e do cuidar, onde distinguir conhecimento de informação ficou perdido na ambiguidade do muro que se criou entre quem vem aprender e quem mantém “a prática pedagógica na cristalização” (Carvalho, p. 17) torna-se necessário que a escola assuma uma postura de destaque e que seja assertiva perante a diversidade de alunos e de realidades sociais, biológicas, emocionais e relacionais que retratam a sociedade atual que os mesmos integram.

Este impacto de mudança na realidade educativa, implica a saída da zona de conforto, implica uma mudança nas práticas educativas, na gestão dos recursos escolares e nas estratégias adotadas, o que se pode traduzir num verdadeiro entrave à implementação de novos instrumentos de trabalho e formas de os utilizar. Citando Nóvoa (1995) “a mudança poderá ser encarada como uma ameaça à ordem estabelecida. Mas se a estabilidade é artificial e precária então torna-se necessário abalar o sistema, em concordância com a urgência de uma nova ordem.”

Neste sentido a base de toda a educação e da prática educativa reside na aprendizagem e na conotação que esta assume no sistema em questão. Como refere Sil (2004, p.60) “face à aprendizagem, as atitudes dos professores irão determinar as condições criadas para que essa aprendizagem ocorra, na medida em que o professor influencia as atitudes que os próprios alunos desenvolvem relativamente à aprendizagem.”

Ao longo dos tempos foram muitas as teorias pedagógicas e as estratégias desenvolvidas para promover a aprendizagem eficaz e o sucesso educativo. A taxionomia de Bloom é um bom exemplo de um estudo levado a cabo por Benjamim Bloom em 1956 que dividia as possibilidades de aprendizagem em três grandes áreas: cognitivo, afetivo e psicomotor.

Ao longo do século XX emergiram muitas correntes pedagógicas que trouxeram uma escola que permitisse uma maior autonomia do aluno sobre a aprendizagem e no qual o papel do professor fosse além de um mero transmissor. Correntes construtivistas delineadas por Jean Piaget, Vigotsky, Kurt Koffaka, Maria de Montessori, David Ausubel, Scott Freeman, a título de exemplo, assumem especial destaque nesta altura por defenderem uma participação mais ativa dos alunos na aprendizagem.

Surgem também as teorias comportamentais por Jonh Watson, Edward Thorndike ou Burrhus Skinner, que consideram que aprendizagem ocorre por tentativa e erro, na alteração

de atitudes e comportamentos consoante a influência das variáveis presentes no meio envolvente.

Seguem-se as teorias do construtivismo de Jerome Bruner e Smith que se baseavam num ensino mais individualizado, referindo que o aluno constrói ativamente o seu próprio conhecimento por meio da reflexão que faz sobre as experiências de interação com o mundo que o envolve.

Contudo, só no século XXI é que um considerável número de professores começa a arriscar colocar em prática algumas das ideias que emergiram no século XX, como Bruner, Vigotsky que consideram que o processo de desenvolvimento dos indivíduos envolve diferentes intervenientes e que se estes interagissem entre si, num contexto social e histórico, os permitiria de facto adquirir competências que influenciariam positivamente a aprendizagem.

Mais recentemente surgem as teorias do conectivismo onde se realça George Siemens por defender que o conhecimento é construído a partir de uma rede de conexões diversificada, definindo assim a aprendizagem como a capacidade de contruir o conhecimento em rede. Mais tarde surgem as teorias do generativismo levadas a cabo por Roberto Carneiro que defende que a aprendizagem se baseia numa recriação contínua do conhecimento, protagonizando assim a lei da posicionalidade, ou seja, cada aluno aprende de forma diferente e de acordo com a posição em que se encontra.

O papel do professor nesta altura altera-se drasticamente e este sente necessidade de acompanhar a evolução presente numa sociedade onde impera a inovação e só assim é que se começam a efetivar nas escolas práticas educativas voltadas para as necessidades do futuro. Como refere Lima (2017) “a inovação e a mudança não se processarão se forem impostas”. Perspetivando-se assim o ensino a uma escala global, onde a aprendizagem e a inovação passam a estar conectadas em rede com um sem número de sistemas educativos, quer através de conferências, como de debates ou até mesmo de encontros nacionais e internacionais que procuraram responder de forma prática e efetiva à promoção do sucesso escolar e às aprendizagens significativas em contexto escolar. Como refere Sil (2004, p.16) “o êxito e a eficácia de qualquer medida que venha a ser empreendida depende, em grande parte, da capacidade de envolvimento dos professores”.

Um dos documentos que pretende ajustar o ensino ao século XXI é o P21, Partnership for 21st Century Learning, que de forma simples se define como um quadro de referência onde estão definidas as competências a desenvolver nos alunos. Competências de inovação e de aprendizagem onde estão bem presentes a criatividade, a colaboração, a comunicação, o

pensamento crítico e a resolução de problemas; competências de tecnologia, media e informação, competências para a vida e competências profissionais onde se reflete a flexibilidade e a adaptabilidade às mudanças requeridas pela sociedade, a autonomia e o espírito de iniciativa e por fim competências sociais e multiculturais, de produtividade, de liderança e de responsabilidade.

Assim e nas palavras de Lima (2017) “é então necessário pensar numa escola que promova a descoberta, a discussão na sala de aula, a partilha de ideias, o trabalho colaborativo, a criação de conteúdos e de recursos desafiando os alunos a resolver problemas da vida real e a ultrapassá-los individualmente ou em grupo.”

Neste sentido surge em contexto de sala de aula a aprendizagem cooperativa, o *brainstorming*, os debates, a simulação (*role play*), o estudo de caso e a descoberta através da resolução de problemas voltados para a realidade da sociedade. Havendo uma maior aposta nos recursos didáticos, nomeadamente no quadro interativo, nas notícias, nos posters, nos *powerpoints*, nos folhetos, nas gravações de áudio/vídeo e textos diversificados.

Com efeito, as neurociências nos últimos trinta anos assumem também um papel fulcral no sistema educativo. A par de um relatório feito no âmbito da Unesco pela Comissão Internacional para o século XXI intitulado «Aprender a Viver Juntos», surgem alguns projetos de inovação em Portugal como é o caso do Projeto Qeduto: Avaliação Qualidade e Equidade em Educação, o Modelo de Sala de Aula Invertida e os Estudos de José Verdasca com um Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar.

Em 2014 surge o Projeto European Schoolnet que envolveu o Ministério de Educação apelidado de Questionário Vark de Neil Fleming, que abordava o estilo de aprendizagem. Todas estas mudanças ao nível do sistema educativo remetem-nos para uma das teorias mais badaladas da atualidade, a teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner. Embora esta teoria tenha já surgido em 1983, quando Gardner definiu existirem sete inteligências que deveriam ser tomadas em consideração na construção do processo de aprendizagem do aluno, ao invés de focar o sucesso da aprendizagem apenas nas inteligências linguística e lógico-matemática, como durante tanto tempo se valorizou como sendo as mais importantes. Em 1999 Gardner descobre mais duas inteligências e à semelhança do que já antes defendia pressupõe uma escola para todos, onde todas as competências (a linguística, a lógico-matemática, a musical, a cinestésico-corporal, a espacial, a interpessoal, a intrapessoal, existencial e a naturalista) sejam valorizadas de igual modo. Definindo assim três ideias-chave como pilares da utilização das inteligências múltiplas na escola: que somos todos diferentes, que a forma como cada um aprende é diferente da dos demais e que a educação obterá

melhores resultados se se tiver em consideração estas diferenças ao invés de insistir em negar e fingir que elas não existem.

Com feito, Portugal tem integrado alguns projetos inovadores desenvolvidos pela European Schoolnet e coordenados pela Comissão Europeia tais como iTEC que promove diferentes cenários de aprendizagem, o Creative Classroom Lab, relacionado com a integração dos tablets nos contextos educativos e a Sala de Aula do Futuro que integra seis áreas de aprendizagem: interagir, criar, investigar, partilhar, desenvolver, inovar e apresentar. Segundo Banister (2017) “para existirem boas práticas e inovação nas escolas há diversos fatores a ter em consideração, nomeadamente a tecnologia, a pedagogia, os recursos, os conteúdos e a organização das escolas.”

Como referiu Lima (2017, p.266) “a mudança deve passar não só pelas práticas pedagógicas, pelas mentalidades e pela forma como encaramos as funções que a Escola desempenha na sociedade atual, mas também pelo próprio espaço de aprendizagem e pela forma como este é organizado.”

Nesta perspetiva e numa tentativa de acolher a mudança que vai ocorrendo um pouco por todo o mundo no que diz respeito ao sistema educativo e às práticas pedagógicas praticadas surge, em Portugal a necessidade de mudança, onde os ideias de inclusão, equidade e universalidade se apresentam como essenciais para a compreensão de todos os aspetos que definem o que é perspetivado por escola atualmente.

Em 1986 é publicada, em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo que estabelece o quadro geral do sistema educativo e pode ser caracterizado como o referencial normativo das políticas educativas que visam o desenvolvimento da educação e do sistema educativo.

No mesmo ano nasce, nos Estados Unidos da América, o termo e conceito de inclusão com a Regular Education Initiative que pretendia terminar com a segregação e a institucionalização de crianças diferentes em escolas especiais, à semelhança do que já vinha a acontecer na Dinamarca.

Mas foi só na década de 90 do século XX que os conceitos de inclusão e educação inclusiva começaram a assumir particular relevância nos discursos educativos e políticos. Intervenções de organismos de renome mundial em encontros internacionais, nomeadamente a Conferência Mundial sobre Educação para todos (UNESCO, 1990), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (UNESCO, 1994), o Fórum Mundial de Educação – o Compromisso de Dakar (UNESCO, 2000), a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2008), começaram a apontar para a necessidade de

mudança na educação e na forma de perspetivar o papel da escola numa sociedade cada vez mais global e diversificada.

A educação inclusiva incide na ideia de que todos os membros da comunidade têm o direito de participar e aceder à educação de igual modo. No entanto, conforme explicou Felicity Armstrong, professora emérita de Educação no Instituto de Educação da Universidade de Londres, “trata-se de um conceito evasivo porque é alvo de muitas interpretações diferentes, dependendo de quem utiliza o termo, em que contexto e com que finalidade.” (Armstrong, 2014; p.13).

Há autores que defendem que inclusão não se aplica apenas a um grupo de alunos vulneráveis, mas a todos os alunos, professores e restante comunidade educativa, que devem encarar a inclusão como um sentimento de aceitação das capacidades e dificuldades do outro, independentemente de quem seja, e de entreajuda entre todos os intervenientes no processo educativo. (Curcic, 2009; Katz, 2012; 2013; UNESCO, 2009).

A urgência desta nova ordem surge com a promulgação do novo decreto que na realidade constitui ainda um desafio educativo às práticas educativas pelo seu processo de operacionalização nas escolas.

O Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, foi criado com o objetivo de acabar com a categorização dos alunos e de promover a inclusão e a equidade no acesso, participação e sucesso educativo de todas as crianças. Pretende-se, com a implementação deste normativo, proporcionar a todas as crianças ambientes educativos iguais, onde possam desenvolver ao máximo as suas potencialidades. Tem por objetivo a equidade educativa, a garantia de igualdade, quer no acesso quer na participação, quer na aprendizagem (Lopes, 2012). O papel atribuído ao professor do ensino regular em todo este processo é de extrema importância, pois é ele o elemento potenciador e promotor dos valores da equidade e inclusão, nomeadamente através das ferramentas do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) - que visa apresentar-se como um quadro de referência que pretende ultrapassar a barreira de ambientes de ensino e curricula inflexíveis onde predomina um modelo para todos (Cast, 2011), da abordagem multinível e do projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, preconizado no Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho- que indica qual o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória e as aprendizagens essenciais que este deve adquirir.

Na perspetiva de López (2012), a defesa de uma educação inclusiva implica repensar as funções da escola, privilegiando uma intervenção compreensiva. Isto implica que a escola, para além de proporcionar a alunos com dificuldades uma educação tão comum quanto possível, considere as especificidades de cada aluno de modo a evitar a sua segregação e

implemente novas soluções para responder às necessidades de todos. Dessa forma, pretende-se construir uma escola livre de qualquer tipo de discriminação, em que o essencial é assegurar o direito à educação e responder “à singularidade da pessoa” (López, 2012, p. 177).

Seguindo esta linha de pensamento surge a questão de partida:

Considera que a atual legislação dá uma resposta eficaz e promotora da inclusão, em contexto de sala de aula, a alunos com necessidades específicas?

Objetivo do estudo

“As atitudes dos professores e as suas concepções sobre os alunos e sobre o papel da escola na construção do sucesso para todos tem uma ligação profunda com a natureza do trabalho pedagógico e com a própria relação pedagógica” (Sil, 2004, p.67)

Neste sentido a realização de uma autorreflexão sobre a prática docente pretende atingir os objetivos que se seguem:

- Saber se a nova legislação promove uma maior autonomia e independência no processo de aprendizagem do aluno rumo ao sucesso escolar.
- Admitir que as ações de formação são cruciais para os professores conseguirem dar resposta à diversidade dos alunos.
- Reconhecer que a escola serve de palco à diversidade cultural e educacional que a realidade hoje lhe confere.

Hipóteses

“Numa sociedade que se redefine pela globalização e se caracteriza pelo conhecimento, em vertiginosa mudança, necessita de profissionais, em particular dos obreiros do futuro: os docentes, que reconstruam uma educação para lidar de forma eficiente e adaptativa com a mudança” (Savickas, 2011).

O professor terá de fazer uma gestão equilibrada entre a valorização dos saberes disciplinares integrando na avaliação uma abordagem multinível e mais flexível, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer todas as competências presentes nos diferentes alunos. Será ainda imperativo que este agente educativo possibilite a igualdade de oportunidades, reconheça que todos os alunos têm capacidades de aprendizagem e que têm de ver garantidas as mesmas oportunidades de desenvolvimento educativo, em todas as áreas de estudo.

H 1 – Será que os professores conseguem dar resposta a alunos com características específicas na escola inclusiva?

H 2 - Será que os professores possuem formação que permite dar uma resposta eficaz à diversidade de alunos atualmente existente nas escolas?

H 3 - Será que o sucesso escolar aumenta em função das metodologias e ferramentas utilizadas na prática docente?

Método

A abordagem a esta temática tornou-se preponderante, numa altura em que a mudança é a palavra de ordem que melhor define a educação atualmente em Portugal. Para a realização deste estudo recorreu-se a um instrumento de recolha de dados de carácter quantitativo, uma adaptação do questionário da autoria de Mel Ainscow e Tony Booth (2002) dirigido a professores e outros profissionais da escola, alunos e pais, parte integrante do anexo 1 do documento “Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática” do Ministério da Educação do qual foram retiradas 15 questões de escolha múltipla. As outras questões que compõe o questionário, foram retiradas do anexo 7, um exemplo de instrumento para a autorreflexão da prática docente–Desenho Universal para a Aprendizagem, traduzido e adaptado:http://www.montgomeryschoolsmd.org/uploadedFiles/departments/hiattech/udl/UDL_self_reflection%20tool.pdf .

Este questionário foi retirado e adaptado dos instrumentos facultados pelo Ministério da Educação e que constam no documento “Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática”, elaborado no Google Formulários e enviado para professores através de emails e de redes sociais com o intuito de chegar ao maior número de professores portugueses possível.

O objetivo deste questionário de resposta fechada prende-se com o facto de se assumir que a “escola é um espaço de socialização cultural incontornável no mundo e nas sociedades em que vivemos e que, por isso, os docentes deverão contribuir ativamente para que um tal objetivo se concretize.” (Cosme, 2018).

Na conceção do inquérito foi tida em consideração a problemática em estudo, de forma a definir a informação que melhor incidiria sobre as opiniões e atitudes, em relação a opções tomadas, atualmente, na prática docente diária, com o intuito de obter, através do mesmo, dados relevantes, específicos e objetivos para o estudo em questão.

Foi adotada em muitas das questões formuladas a Escala de Likert de modo a ser possível fazer uma apreciação sobre as opiniões e atitudes em contexto escolar sobre as práticas educativas.

O questionário foi dividido em três partes distintas, uma que diz respeito às características pessoais e profissionais dos docentes abrangendo 7 questões, numa segunda parte são abordadas 15 questões que pretendem verificar se os valores e princípios praticados nas escolas criam culturas e promovem práticas inclusivas e num último momento é sugerida uma autorreflexão aos docentes sobre a sua prática educativa em 18 questões.

Pretende-se também que este questionário seja capaz de confirmar ou negar as hipóteses formuladas e simultaneamente responder aos objetivos propostos.

Os resultados obtidos foram sintetizados na forma de tabelas associando-se a cada uma delas um breve comentário.

Resultados

A realização deste estudo teve como intuito refletir sobre a forma como os docentes estão a incluir alunos com necessidades específicas em contexto de sala de aula, que adequações fazem à sua prática docente e quais as estratégias de ação que utilizam, tendo em consideração que a escola serve de palco à diversidade cultural e educacional que a realidade de hoje lhe confere. Porque como refere Vítor da Fonseca “no futuro, o desafio está em garantir a todos a igualdade de oportunidades sociais e educacionais.”

A amostra em estudo é constituída por professores de todo o país, do 1.º, 2.º, 3.º ciclo e ensino secundário perfazendo um total de 230 inquiridos. A sua caracterização foi feita a partir das respostas obtidas às questões colocadas na primeira parte do questionário sobre os dados pessoais e profissionais dos inquiridos, representadas no quadro que se segue.

Quadro I
Dados Pessoais e Profissionais

Variáveis	Categoria	Professores (N=230)	
		n	%
1.Género	Feminino	203	88,3%
	Masculino	27	11,7%
2.Idade	20 – 29 anos	7	3%
	30 – 39 anos	59	25,7%
	40 – 49 anos	109	47,4%
	50 ou + anos	55	23,9%
3.Habilitações Académicas	Bacharelato	1	0,4%
	Licenciatura	108	47%
	Pós-Graduação/Especialização	56	24,3%
	Mestrado	62	27%
	Doutoramento	3	1,3%
4.Situação Profissional	Docente Contratado	83	36,1%
	Docente do Quadro de Zona Pedagógica (QZP)	103	44,8%
	Docente do Quadro (QA)	44	19,1%
5.Tempo de Serviço	0 – 5 anos	34	14,8%
	6 – 15 anos	56	24,3%
	16 – 25 anos	90	39,2%
	+ de 25 anos	50	21,7%
6.Nível de Ensino	1.º Ciclo	139	60,4%
	2.º Ciclo	23	10%
	3.º Ciclo	29	12,6%
	Ensino Secundário	39	17%
7.Tem Especialização em Educação Especial	Sim	140	60,7
	Não	90	39,3%

No que concerne à caracterização da amostra, verifica-se que a maioria dos inquiridos 88,3% (n=203) são do sexo feminino e apenas 11,7% (n=27) do sexo oposto. Já no que diz respeito à idade, constata-se que o intervalo de idades mais frequente situa-se entre os 40 e os

49 anos, 47,4% (n=109) respetivamente, seguindo-se o intervalo compreendido entre os 30 e os 39 anos, com 25,7% (n=59), logo de seguida surgem os inquiridos com 50 ou mais anos de idade, correspondendo a 23,9% (n=55) da amostra e por fim surgem os professores que se encontram entre os 20 e os 29 anos de idade correspondendo apenas a 3% (n=7) da amostra. Relativamente às **habilitações académicas** apresentadas pelos docentes inquiridos verifica-se que 47% (n=108) referem possuir uma Licenciatura, seguindo-se o Mestrado como a segunda habilitação mais significativa da amostra com 27% (n=62), já 24,3% dos docentes inquiridos (n=56) refere possuir uma Pós-Graduação/Especialização, 1,3% (n=3) dos inquiridos possui um Doutoramento e 0,4% (n=1) possui o Bacharelato.

A maioria dos docentes inquiridos 44,8% (n=103) possui uma **situação profissional** estável, uma vez que são professores que se encontram no Quadro de Zona Pedagógica, seguindo-se em contraste 36,1% (n=83) dos inquiridos sem vínculo profissional, como Contratado, e por fim os docentes do quadro que representam 19,1% (n=44) da amostra. Destacam-se no **tempo de serviço** os professores com um intervalo de tempo de serviço compreendido entre os 16 e os 25 anos 39,2% (n=90), seguem-se os docentes com tempo de serviço compreendido entre os 6 e os 15 anos 24,3% (n=56), os professores com mais de 25 anos de tempo de serviço representam 21,7% (n=50) da amostra e por último os professores com tempo de serviço compreendido entre os 0 e os 5 anos representam 14,8% (n=34) da amostra.

Relativamente ao **nível de ensino que lecionam** constata-se que a grande maioria dos inquiridos 60,4% (n=139) leciona o 1.º Ciclo do Ensino Básico, seguindo-se o Ensino Secundário com 17% (n=39), com 12,6% (n=29) ficam representados na amostra os professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e por fim os professores que lecionam o 2.º Ciclo representam 10% (n=23) do universo em estudo.

Quando questionados sobre **possuírem ou não uma Especialização em Educação Especial** verifica-se que 60,7% (n=140) dos inquiridos respondeu afirmativamente, enquanto que 39,3% (n=90) alegou não possuir.

No quadro II pretende-se verificar se os valores e princípios praticados nas escolas criam culturas e promovem práticas inclusivas.

Analisando a questão n.º 1 constata-se que a grande maioria dos docentes inquiridos 51,6% (n=119) considera que **todos os alunos se sentem** muitas vezes **bem-vindos na escola**. Já 25,7% (n=59) dos docentes refere que os alunos apenas se sentem bem-vindos algumas vezes. Na perspetiva de 22,3% (n=51) todos os alunos se sentem sempre bem-vindos na escola e apenas 0,4% (n=1) considera que raramente se sentem bem-vindos na escola.

No que concerne à questão n.º 2 verifica-se que a opinião não é unânime quanto à **colaboração entre professores**, 47,4% (n=109) dos docentes inquiridos considera que essa colaboração ocorre muitas vezes, já 41,3% (n=95) consideram que essa colaboração apenas existe algumas vezes. Alguns docentes 7,4% (n=17) são mais otimistas e consideram que os professores colaboram sempre entre si. Contrariamente 3,9% (n=9) dos professores referem que essa colaboração raramente acontece.

Relativamente ao item 3 as opiniões dos professores dividem-se maioritariamente entre considerarem que algumas vezes 41,7% (n=96) **os professores possuem elevadas expetativas relativamente a todos os alunos** e 39,6% (n=91) manifestarem que muitas vezes existem de facto expetativas elevadas sobre os alunos. Já 13,5% (n=31) alegam que os professores têm sempre elevadas expetativas para todos os alunos contra a opinião de 5,2% (n=12) dos docentes inquiridos que referem que raramente isso acontece.

No que diz respeito à questão n.º 4, na opinião dos docentes inquiridos, verifica-se que **todos os alunos são** muitas vezes **valorizados** 41,3% (n=95), porém 33% (n=76) refere que apenas algumas vezes é verificada essa valorização, contra a opinião de 18,3% (n=42) que alega que essa valorização é feita sempre a todos os alunos, o que contradiz 7,4% (n=17) da amostra inquirida que considera que raramente essa valorização é feita.

Relativamente à questão n.º 5, 40,4% (n=93) dos docentes refere que **as ações de formação ajudam** algumas vezes **os professores a responder à diversidade dos alunos**, já 34% (n=78) alega que muitas vezes as ações de formação desempenham esse papel, 13% (n=30) dos inquiridos sente que raramente as ações de formação são uma ferramenta auxiliar à diversidade dos alunos, contra a opinião de 12,6% (n=29) dos docentes que manifesta uma opinião diferente referindo que as ações de formação auxiliam sempre os professores nesta questão.

Quando questionados no item 6 sobre **as formas de apoio existentes na escola serem eficazes**, 50,9% (n=117) dos docentes inquiridos revelou considerar que algumas vezes as formas de apoio existentes são de facto eficazes, 24,3% (n=56) refere serem muitas vezes eficazes, contrariamente à opinião de 22,2% (n=51) dos inquiridos que manifestam raramente se verificar essa eficácia, 2,2% (n=5) em oposição considera que são sempre eficazes e 0,4% (n=1) alegou que nunca são eficazes as forma de apoio existentes nas escolas.

No que diz respeito à questão n.º 7 sobre **se as aulas são planeadas em função das aprendizagens de todos os alunos**, 40,4% (n=93) dos docentes inquiridos manifestou uma opinião positiva alegando que muitas vezes essa planificação é feita em função das aprendizagens, 27% (n=62) refere que apenas algumas vezes a planificação é feita nesses

moldes, 24,8% (n=57) considera que as aulas são sempre planejadas em função das aprendizagens dos alunos, opondo-se assim à opinião de 7,8% (n=18) da amostra que refere que raramente a planificação das aulas é feita dessa forma.

Quando questionados no item 8, sobre **se as aulas encorajam a participação de todos os alunos**, verifica-se que 42,2% (n=97) dos docentes inquiridos refere que muitas vezes as aulas são encorajadoras à participação, já outros docentes dividiram opiniões, havendo uma clara aproximação de respostas entre 27,8% (n=64) considerarem que as aulas encorajam sempre a participação de todos os alunos e 27,4% (n=63) dos docentes considerarem que só algumas vezes as aulas desempenham essa função.

O universo de professores inquiridos sobre **se as aulas promovem a compreensão da diferença**, no item n.º 9 manifestou-se do seguinte modo: 40% (n=92) aludiu que muitas vezes é promovida a compreensão da diferença, 32,6% (n=75) referiu que algumas vezes as aulas promovem essa compreensão, 21,3% (n=49) citou que as aulas promovem sempre a compreensão da diferença, já 5,7% (n=13) refere que raramente é promovida a compreensão da diferença nas aulas e um docente representando 0,4% (n=1) da amostra refere mesmo que essa promoção nunca é feita.

Quando questionados sobre **se os alunos são ativamente envolvidos na sua aprendizagem**, no item n.º 10, a maioria dos docentes inquiridos 44,8% (n=103) referiu que muitas vezes é criado esse envolvimento, 29,6% (n=68) alega que algumas vezes os alunos são envolvidos ativamente na sua aprendizagem, 23% (n=53) manifestaram uma opinião diferente referindo que os alunos são sempre envolvidos ativamente na sua aprendizagem, já 2,6% (n=6) referiu que raramente esse envolvimento é estabelecido.

Na questão n.º 11, que inquiria os docentes sobre **se os alunos aprendem de forma colaborativa**, verificou-se que 50% (n=115) dos professores referiram que muitas vezes essa é a forma de aprendizagem manifestada pelos alunos, já 31,3% (n=72) refere que algumas vezes a aprendizagem assume uma forma colaborativa, 11,8% (n=27) alega que os alunos aprendem sempre de forma colaborativa, uma minoria dos docentes inquiridos, 6,5% (n=15) alude que raramente os alunos aprendem dessa forma e 0,4% (n=1) cita mesmo que os alunos nunca aprendem de forma colaborativa.

Quando questionados sobre **se a avaliação promove a aprendizagem de todos os alunos**, verifica-se que as opiniões do universo de professores inquiridos não está ainda muito bem definida, uma vez que 36,1% (n=83) considera que muitas vezes a avaliação promove a aprendizagem de todos os alunos e 35,7% (n=82) alude que algumas vezes a avaliação assume essa função de promover a aprendizagem de todos. Contrariamente, 14,3% (n=33) refere que

raramente a avaliação é o caminho para a promoção da aprendizagem de todos os alunos e 13,5% (n=31) manifesta uma opinião diferente, referindo que a avaliação promove sempre a aprendizagem de todos os alunos, verificando-se assim que as opiniões não são unânimes e que a avaliação gera ainda opiniões muito divergentes e 0,4% (n=1) da amostra inquirida refere que a avaliação nunca desempenha esse papel na aprendizagem.

No que concerne ao item n.º 13, sobre se **os professores planificam, ensinam e avaliam de forma colaborativa**, verifica-se que 43,5% (n=100) dos docentes inquiridos considera que muitas vezes a sua prática docente é estabelecida nesses moldes, 36,5% (n=84) refere que algumas vezes organiza a sua prática docente dessa forma, 10,8% (n=25) alega que raramente os professores planificam, ensinam e avaliam de forma colaborativa, 8,3% (n=19) refere que a sua prática docente é sempre feita de forma colaborativa, e 0,9% (n=2) considera que os professores nunca planificam, ensinam ou avaliam de forma colaborativa.

Relativamente ao item n.º 14, que inquiria os docentes sobre **o desenvolvimento de recursos para apoiar a aprendizagem e a participação**, a maioria dos inquiridos 50,4% (n=116) referiu que muitas vezes desenvolve recursos de apoio à aprendizagem, 30,9% (n=71) alegou desenvolver algumas vezes recursos de suporte à aprendizagem, 15,6% (n=36) refere fazê-lo sempre, 2,2% (n=5) manifesta uma opinião contrária referindo raramente fazê-lo e uma minoria 0,9% (n=2) revela nunca desenvolver recursos de apoio à aprendizagem.

Na última questão, quando indagados, sobre se **a atual legislação dá uma resposta eficaz e promotora da inclusão, em contexto de sala de aula a alunos com necessidades específicas**, 47,8% (n=110) alegou que algumas vezes a resposta é eficaz, 23,5% (n=54) referiu que muitas vezes dá uma resposta eficaz, 21,3% (n=49) considera que raramente o consegue fazer, 3,9% (n=9) alega que a legislação dá sempre uma resposta eficaz enquanto que 3,5% (n=8) refere que nunca dá uma resposta eficaz e promotora da inclusão.

Quadro II
Criar Culturas e Promover Práticas Inclusivas

Variáveis	Categoria	Professores (N=230)	
		n	%
1. Todos os alunos se sentem bem-vindos na escola?	Sempre	51	22,3%
	Muitas vezes	119	51,6%
	Algumas vezes	59	25,7%
	Raramente	1	0,4%
	Nunca	0	0%
2. Os professores colaboram entre si?	Sempre	17	7,4%
	Muitas vezes	109	47,4%
	Algumas vezes	95	41,3%
	Raramente	9	3,9%
	Nunca	0	0%
3. Os professores têm elevadas expectativas para todos os alunos?	Sempre	31	13,5%
	Muitas vezes	91	39,6%
	Algumas vezes	96	41,7%
	Raramente	12	5,2%
	Nunca	0	0%
4. Todos os alunos são igualmente valorizados?	Sempre	42	18,3%
	Muitas vezes	95	41,3%
	Algumas vezes	76	33%

	Raramente	17	7,4%
	Nunca	0	0%
5. As ações de formação ajudam os professores a responder à diversidade dos alunos?	Sempre	29	12,6%
	Muitas vezes	78	34%
	Algumas vezes	93	40,4%
	Raramente	30	13%
	Nunca	0	0%
6. As formas de apoio existentes nas escolas são eficazes?	Sempre	5	2,2%
	Muitas vezes	56	24,3%
	Algumas vezes	117	50,9%
	Raramente	51	22,2%
	Nunca	1	0,4%
7. As aulas são planeadas em função das aprendizagens de todos os alunos?	Sempre	57	24,8%
	Muitas vezes	93	40,4%
	Algumas vezes	62	27%
	Raramente	18	7,8%
	Nunca	0	0%
8. As aulas encorajam a participação de todos os alunos?	Sempre	64	27,8%
	Muitas vezes	97	42,2%
	Algumas vezes	63	27,4%
	Raramente	6	2,6%
	Nunca	0	0%
9. As aulas promovem a compreensão da diferença?	Sempre	49	21,3%
	Muitas vezes	92	40%
	Algumas vezes	75	32,6%
	Raramente	13	5,7%
	Nunca	1	0,4%
10. Os alunos são ativamente envolvidos na sua aprendizagem?	Sempre	53	23%
	Muitas vezes	103	44,8%
	Algumas vezes	68	29,6%
	Raramente	6	2,6%
	Nunca	0	0%
11. Os alunos aprendem de forma colaborativa?	Sempre	27	11,8%
	Muitas vezes	115	50%
	Algumas vezes	72	31,3%
	Raramente	15	6,5%
	Nunca	1	0,4%
12. A avaliação promove a aprendizagem de todos os alunos?	Sempre	31	13,5%
	Muitas vezes	83	36,1%
	Algumas vezes	82	35,7%
	Raramente	33	14,3%
	Nunca	1	0,4%
13. Os professores planificam, ensinam e avaliam de forma colaborativa?	Sempre	19	8,3%
	Muitas vezes	100	43,5%
	Algumas vezes	84	36,5%
	Raramente	25	10,8%
	Nunca	2	0,9%
14. Os professores desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação?	Sempre	36	15,6%
	Muitas vezes	116	50,4%
	Algumas vezes	71	30,9%
	Raramente	5	2,2%
	Nunca	2	0,9%
15. A atual legislação dá uma resposta eficaz e promotora da inclusão, em contexto de sala de aula, a alunos com necessidades específicas.	Sempre	9	3,9%
	Muitas vezes	54	23,5%
	Algumas vezes	110	47,8%
	Raramente	49	21,3%
	Nunca	8	3,5%

O terceiro quadro constitui uma autorreflexão à prática docente refletindo assim uma análise à forma como os professores portugueses gerem, organizam, planeiam, avaliam, interagem e perspetivam a sua prática docente na atualidade.

Relativamente à 1.ª questão sobre se **os materiais que apresentam aos alunos são diversificados**, verifica-se que 63,5% (n=146) dos docentes apresentam muitas vezes materiais diversificados, 20% (n=46) referem que algumas vezes apresentam materiais diversificados, 15,2% (n=35) alegam mesmo que apresentam sempre materiais diversificados,

contrariamente à opinião de 1,3% (n=3) dos docentes inquiridos que citam raramente apresentar materiais diversificados.

No que respeita à **documentação distribuída aos alunos (fotocópias) ser diversificada**, tópico abordado na questão n.º2, verifica-se que 58,7% (n=135) revela distribuir muitas vezes documentação diversificada, 19,1% (n=44) manifestou distribuir sempre documentação diversificada, contra uma percentagem muito aproximada de docentes 18,7% (n=43) que considera distribuir apenas algumas vezes; já 2,6% (n=6) dos inquiridos manifestou raramente fazê-lo e 0,9% (n=2) afirmou nunca o fazer.

Quando questionados, no item n.º 3, sobre **a acessibilidade dos materiais disponibilizados aos alunos** 50,4% (n=116) dos docentes afirmou que muitas vezes os materiais disponibilizados são acessíveis, 41,3% (n=95) afirma que disponibiliza sempre materiais acessíveis, 7,4% (n=17) manifestou disponibilizar apenas algumas vezes materiais acessíveis e 0,9% (n=2) alegou raramente disponibilizar.

Abordados, na questão 4, sobre **se permitiam que os alunos escolhessem a forma (ferramenta) da resposta**, 42,2% (n=97) dos docentes inquiridos referiu algumas vezes permitir essa escolha, 29,6% (n=68) alegou permitir muitas vezes, em oposição a 19,1% (44) dos docentes que afirmou raramente o permitir e 3% (n=7) do universo da amostra em questão aludiu nunca o permitir.

Relativamente ao item n.º 5, 48,3% (n=111) dos docentes inquiridos referiu que muitas vezes **os alunos necessitam que lhes sejam indicadas as ferramentas a usar em cada atividade**, 35,2% (n=81) referiu que algumas vezes é necessário fazer essa indicação, 11,7% (n=27) chegam a afirmar ser sempre necessário fazê-lo, 3,9% (n=9) manifestam uma opinião díspar referindo que raramente precisam desempenhar essa função e 0,9% (n=2) vão mais longe e alegam que nunca é necessário indicar as ferramentas a utilizar.

Quando questionados, no item 6, sobre **se os alunos compreendem e utilizam rotinas para uma escolha autónoma das ferramentas a utilizar em cada atividade**, verifica-se que 45,7% (n=105) dos docentes considera existir muitas vezes essa autonomia por parte dos alunos, 42,2% (n=97) refere que essa autonomia apenas se verifica algumas vezes, 7,8% (n=18) alega que raramente existe essa autonomia, 3% (n=7) tem uma opinião contrária e refere haver sempre uma escolha autónoma por parte dos alunos e 1,3% (n=3) alude para o facto de nunca se verificar tal autonomia no corpo discente.

Relativamente à questão 7, onde os docentes são questionados sobre **se a sua prática pedagógica é realizada em grupo vs pequenos grupos**, verifica-se que 43% (n=99) dos docentes inquiridos refere que a sua prática pedagógica é dividida 50/50, entre o grupo e

pequenos grupos; 25,2% (n=58) refere trabalhar maioritariamente em grande grupo, num valor bastante aproximado do anterior ficam 24,4% (n=56) dos docentes referindo que a sua prática pedagógica é realizada maioritariamente em pequenos grupos, 3,9% (n=9) afirmou trabalhar 100% em grande grupo contrapondo a opinião de 3,5% (n=8) dos inquiridos que alegou que a sua prática pedagógica se traduz 100% em pequenos grupos.

No que toca à questão 8, **como são escolhidas as atividades a serem realizadas em pequenos grupos**, 53,3% (n=123) dos inquiridos referiu escolher as atividades em função das necessidades da turma não deixando nenhuma criança para trás, 33,9% (n=78) manifestou escolher as atividades com base na diversidade de interesses e necessidades de aprendizagem, 9,1% (n=21) alegou escolher as atividades com base na sua viabilidade e 3,5% (n=8) revela que são os alunos que escolhem as atividades que melhor os ajudam a alcançar os objetivos da aprendizagem.

Quando questionados, no item 9, sobre se **os alunos necessitam de muitas orientações para que consigam trabalhar em pequenos grupos**, 47% (n=108) da amostra considerou que muitas vezes é necessário orientar os alunos nesse sentido, 41,7% (n=96) referiu que apenas algumas vezes é necessário fazê-lo, 7% (n=16) alegou que os alunos necessitam sempre de muitas orientações, e 4,3% (n=10) alegou que raramente são necessárias.

Na questão n.º 10, os docentes foram convidados a refletir sobre **a sua capacidade de identificar que ferramentas e metodologias melhor funcionam com cada aluno**, 64,8% (n=149) referiu ser capaz de identificar, 26,1% (n=60) mencionou que algumas vezes consegue fazê-lo, já 8,7% (n=20) dos docentes inquiridos alega conseguir identificar sempre que ferramentas e metodologias utilizar com cada um, enquanto que 0,4% (n=1) considera nunca o conseguir.

Relativamente ao item 11, sobre **ter um sistema para documentar/identificar as ferramentas mais adequadas aos alunos**, as opiniões são muito aproximadas entre os docentes que consideram ter muitas vezes um sistema para documentar/identificar 38,7% (n=89) e os docentes que consideram possuir um sistema de documentação/identificação das ferramentas mais adequadas aos alunos 38,3% (n=88), 10,5% (n=24) alega raramente possuir um sistema desse calibre, contrariamente à opinião de 8,7% (n=20) dos inquiridos que alega ter sempre um, enquanto que 3,9% (n=9) manifestou claramente nunca possuir um sistema que permita fazer jus ao questionado.

Quando questionados, na pergunta 12, sobre **como é que ajudam os alunos a tomarem consciência daquilo que melhor funciona com eles**, 58,3% (n=134) dos docentes

inquiridos referiu que a estratégia utilizada passava por pedir aos alunos para refletirem sobre a adequação de escolhas que fizeram, 33,9% (n=78) alegou que o facto de estes fazerem escolhas permitia uma maior compreensão dos alunos sobre as suas próprias necessidades, já 7,8% (n=18) referiu ter criado um sistema para os alunos avaliarem a adequação das suas escolhas.

No que concerne ao item 13, quando interpelados sobre **se os alunos compreendiam as possibilidades de escolha que têm disponíveis**, 51,7% (n=119) dos docentes referiu que os alunos baseiam as suas escolhas naquilo que parece “divertido” ou “fácil”, 38,3% (n=88) aludiu para o facto de os alunos conseguirem apresentar razões para explicar que escolhas são mais adequadas para si e 10% (n=23) perspetivou que os alunos articulam os seus estilos de aprendizagem com as razões que justificam uma escolha.

Quando indagados sobre **as opções que possibilitam para as atividades de sala de aula**, no item 14, 52,6% (n=121) dos docentes que constituem a amostra referiu que as tarefas são diferenciadas em função das necessidades dos alunos, 19,6% (n=45) considera que todos realizam as mesmas tarefas do mesmo modo – com acomodações para os que necessitam, 16,1% (n=37) afirmou que são possibilitadas opções a todos os alunos para algumas tarefas, por fim 11,7% (n=27) alegou que as opções são desenhadas de forma a eliminar barreiras e por norma são possibilitadas aos alunos.

No que toca à questão n.º 15, sobre **se os docentes possibilitam opções relativamente aos produtos resultantes de projetos**, 36,1% (n=83) refere possibilitar duas ou mais escolhas, 29,5% (n=68) afirmou que as escolhas são feitas pelos alunos com opções para que todos revelem as suas aprendizagens, 26,1% (n=60) revelam assegurar que há produtos opcionais que permitem eliminar barreiras para a maioria dos alunos, já 8,3% (n=19) dos docentes inquiridos refere que os projetos são realizados por todos da mesma forma.

Na questão n.º 16, quando inquiridos sobre **se possibilitam escolhas para os alunos responderem às questões colocadas na sala de aula**, 56,1% (n=129) dos docentes referiu possibilitar a escolha muitas vezes, 26,1% (n= 60) afirma fazê-lo apenas algumas vezes, 16,5% (n=38) da amostra em estudo referiu possibilitar sempre escolhas para os alunos responderem em contexto de sala de aula contudo, 1,3% (n=3) alegou raramente possibilitar que esse tipo de escolhas seja feito.

Relativamente à questão n.º 17, 44,3% (n=102) dos docentes inquiridos referiu **disponibilizar** muitas vezes **scaffolds (suporte adicional) para a resposta a questões colocadas na sala de aula**, 35,7% (n=82) alegou fazê-lo algumas vezes, 9,1% (n=21) afirmou

possibilitar sempre escolhas para os alunos responderem o que contrapõe a opinião de 7,4% (n=17) dos docentes por referirem que raramente o fazem.

Quando interpelados, na última questão do quadro III, sobre se tinham **ideia daquilo que melhor funciona com cada um dos seus alunos**, tendo em conta os dados obtidos verifica-se que 65,6% (n=151) dos docentes inquiridos referiu ter muitas vezes ideia daquilo que melhor funciona com cada um dos seus alunos, já 17% (n=39) da amostra em questão equiparam-se entre ter sempre essa ideia bem presente na sua prática pedagógica e a mesma percentagem tem uma opinião contrária, uma vez que consideram que só algumas vezes têm essa ideia presente sobre os seus alunos, apenas 0,4% (n=1) referiu nunca ter uma ideia definida sobre o que melhor funciona com cada um dos seus alunos.

Quadro III
Prática Docente - Autorreflexão

Variáveis	Categoria	Professores (N=230)	
		n	%
1. Os materiais que apresento na aula são diversificados?	Sempre	35	15,2%
	Muitas vezes	146	63,5%
	Algumas vezes	46	20%
	Raramente	3	1,3%
	Nunca	0	0%
2. A documentação que distribuo aos alunos (fotocópias) é diversificada?	Sempre	44	19,1%
	Muitas vezes	135	58,7%
	Algumas vezes	43	18,7%
	Raramente	6	2,6%
	Nunca	2	0,9%
3. Os materiais que disponibilizo aos alunos são acessíveis?	Sempre	95	41,3%
	Muitas vezes	116	50,4%
	Algumas vezes	17	7,4%
	Raramente	2	0,9%
	Nunca	0	0%
4. Permito que os alunos escolham a forma (ferramenta) de resposta?	Sempre	14	6,1%
	Muitas vezes	68	29,6%
	Algumas vezes	97	42,2%
	Raramente	44	19,1%
	Nunca	7	3%
5. Os alunos necessitam que lhes sejam indicadas as ferramentas a usar em cada atividade.	Sempre	27	11,7%
	Muitas vezes	111	48,3%
	Algumas vezes	81	35,2%
	Raramente	9	3,9%
	Nunca	2	0,9%
6. Os alunos compreendem e utilizam rotinas para uma escolha autónoma das ferramentas a utilizar em cada atividade?	Sempre	7	3%
	Muitas vezes	105	45,7%
	Algumas vezes	97	42,2%
	Raramente	18	7,8%
	Nunca	3	1,3%
7. Que parte da minha prática pedagógica é realizada em grupo vs pequenos grupos?	100% em grande grupo	9	3,9%
	Maioritariamente em grande grupo	58	25,2%
	50/50	99	43%
	Maioritariamente em pequenos grupos	56	24,4%
	100% em pequenos grupos	8	3,5%
8. Como escolho as atividades a serem realizadas em pequenos grupos?	Com base na sua viabilidade	21	9,1%
	Com base na diversidade de interesses e necessidades de aprendizagem	78	33,9%
	Em função das necessidades da turma (nenhuma criança é deixada para trás)	123	53,5%
	Os alunos escolhem as atividades que melhor os ajudam a alcançar os objetivos da aprendizagem	8	3,5%
9. Os alunos necessitam de muitas orientações para que consigam trabalhar em pequenos grupos?	Sempre	16	7%
	Muitas vezes	108	47%
	Algumas vezes	96	41,7%
	Raramente	10	4,3%
	Nunca	0	0%
10. Consigo identificar que ferramentas e metodologias	Sempre	20	8,7%
	Muitas vezes	149	64,8%

	melhor funcionam com cada aluno?	Algumas vezes Raramente Nunca	60 0 1	26,1% 0% 0,4%
11.	Tenho um sistema para documentar/identificar as ferramentas mais adequadas aos meus alunos?	Sempre Muitas vezes Algumas vezes Raramente Nunca	20 89 88 24 9	8,7% 38,7% 38,3% 10,4% 3,9%
12.	Como é que ajudo os alunos a tomarem consciência daquilo que melhor funciona com eles?	Fazer escolhas permite uma maior compreensão dos alunos sobre as suas próprias necessidades. Peço aos alunos para refletirem sobre a adequação de escolhas que fizeram. Criei um sistema para os alunos avaliarem a adequação das suas escolhas.	78 134 18	33,9% 58,3% 7,8%
13.	Os meus alunos compreendem as possibilidades de escolha que têm disponíveis?	Os alunos baseiam as suas escolhas naquilo que parece “divertido” ou “fácil”. Os alunos conseguem apresentar razões para explicar que escolhas são mais adequadas para si. Os alunos articulam os seus estilos de aprendizagem com as razões que justificam uma escolha.	119 88 23	51,7% 38,3% 10%
14.	Possibilito opções para as atividades de sala de aula?	Todos realizam as mesmas tarefas do mesmo modo - com acomodações para os que necessitam. As tarefas são diferenciadas em função das necessidades dos alunos. São possibilitadas opções a todos os alunos para algumas tarefas. As opções são desenhadas de forma a eliminar barreiras e por norma são possibilitadas a todos os alunos.	45 121 37 27	19,6% 52,6% 16,1% 11,7%
15.	Possibilito opções relativamente aos produtos resultantes de projetos?	Os projetos são realizados por todos da mesma forma. Possibilito duas ou mais escolhas para os produtos resultantes dos projetos. Asseguro que há produtos opcionais que permitem eliminar barreiras para a maioria dos alunos. As escolhas são feitas pelos alunos com opções para que todos revelem as suas aprendizagens.	19 83 60 68	8,3% 36,1% 26,1% 29,5%
16.	Possibilito escolhas para os alunos responderem às questões colocadas na sala de aula.	Sempre Muitas vezes Algumas vezes Raramente Nunca	38 129 60 3 0	16,5% 56,1% 26,1% 1,3% 0
17.	Disponibilizo scaffolds (suporte adicional) para a resposta a questões colocadas na sala de aula.	Sempre Muitas vezes Algumas vezes Raramente Nunca	21 102 82 17 8	9,1% 44,3% 35,7% 7,4% 3,5%
18.	Tenho uma ideia daquilo que melhor funciona com cada um dos meus alunos?	Sempre Muitas vezes Algumas vezes Raramente Nunca	39 151 39 0 1	17% 65,6% 17% 0% 0,4%

Discussão dos Resultados

Depois de uma análise pormenorizada, ao questionário realizado, podemos constatar que os professores conseguem dar respostas a alunos com características específicas na escola inclusiva, confirmando assim a primeira hipótese formulada neste estudo. O professor é sem dúvida a chave de todo o processo de integração, principalmente nas atitudes que assume perante os alunos. Concordamos assim com a perspetiva de Sil (2004, p.67) quando refere que “as atitudes do professor face ao aluno são significativamente importantes na construção do ambiente educativo, no desenvolvimento da relação pedagógica e na estruturação dos climas de aprendizagem”. Pelo estudo realizado, verificamos ainda que grande parte dos docentes

inquiridos considera que muitas vezes todos os alunos se sentem bem-vindos na escola 51,6% (n=119); que são todos igualmente valorizados 41,3% (n=95) e que as aulas encorajam a participação de todos os alunos 42,2% (n=97). Abraçamos assim a ideologia defendida por Nóvoa (citado em Cardoso, 2013) quando refere que “a educação de todas as crianças, cada uma à sua maneira está no coração da nossa responsabilidade ética.”

Grande parte dos docentes inquiridos alegou ainda que muitas vezes as aulas promovem a compreensão da diferença 40% (n=92); encorajam a participação de todos os alunos 42,2% (n=97), as tarefas são diferenciadas 52,6% (n=121) e que escolhem as atividades a serem realizadas em função das necessidades da turma, onde nenhuma criança é deixada para trás 53,5% (n=123). Partilhamos assim da perspetiva de Carvalho (2000, p.40) “identificar e reconhecer a diversidade é percorrer o caminho da igualdade de direitos. É importante recorrer a essa diversidade como recurso de base à criação de ferramentas na prática docente e de ajuste a cada um e a todos os alunos que representam a realidade atual.» Porque «toda a educação é especial, varia a especialidade” (p. 41). Concordamos ainda com a perspetiva de Sil (2004, p.6) quando refere que “o professor será assim o eixo da articulação de qualquer estratégia conducente à minimização da problemática do insucesso escolar.” Sendo primordial realçar o que aparece veiculado no art.º7 da Declaração de Salamanca que reitera que “*o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem.*”

Pelo presente estudo e no que concerne à segunda hipótese formulada, sobre se os professores possuem formação que permita dar uma resposta eficaz à diversidade de alunos atualmente existente nas escolas, verifica-se que ainda existem algumas lacunas na formação dos professores que os impedem de assumir uma resposta eficaz e plena perante a inclusão. Partilhamos da opinião de Cosme (2018, p.7) quando refere ser necessária uma reflexão sobre os “desafios, as exigências e as implicações (...) que conduz as escolas e os professores a assumirem decisões curriculares capazes de suscitar um trabalho de formação culturalmente significativo e a investirem noutros modos de organizar os espaços e tempos de trabalho.” Há a necessidade e em concordância com Cosme (2018, p.16) “de uma nova conceção sobre o que é ser aluno e ser professor”.

Verificamos assim, pelos dados obtidos, que a maioria dos professores inquiridos 40,4% (n=93) referiu que só algumas vezes as ações de formação ajudam a responder à diversidade dos alunos e que as formas de apoio existentes nas escolas também só são eficazes algumas vezes 50,9% (n=117). Deste modo, os docentes manifestam “alguns receios em

relação a este processo de mudança, especialmente porque sentem que lhes falta a formação necessária para ensinar alunos com NEE” (Correia e Martins, 2000, citado por Correia, 2008, p.23).

Os estudos existentes a cerca desta temática (Carvalho e Peixoto, 2000; Correia e Martins, 2000; Ferreira, 2007) revelam que grande parte dos docentes acredita verdadeiramente no conceito de inclusão, reconhecendo haver benefícios na integração para os alunos com necessidades específicas, particularmente em termos de ganhos sociais, porém permanecem reticentes no que respeita aos ganhos académicos colocando, ainda, algumas dúvidas quanto aos benefícios para os restantes alunos. Existe ainda um medo aliado a efetivação da mudança, na forma como são geridos e garantidos os apoios nas escolas, mas tal como referiu Robinson (2011) “para criar algo de original teremos de estar preparados para cometer erros”, o que nos leva a concordar com a opinião de Grilo (citado por Cardoso, 2013) “a casa do aluno deve ser um “território de amabilidade” com as condições propícias ao estudo.” Assim como devem ser as formas de apoio a ele prestadas, o que ainda não se verifica na prática diária, de muitas escolas do país.

Quando indagados sobre se os alunos necessitam de muitas orientações para que consigam trabalhar em grupo, o universo de docentes inquiridos refere, na sua maioria 47% (n=108) ser muitas vezes necessário facilitar essas orientações. O que com efeito nos leva a perspetivar que os professores ainda tem alguma dificuldade em responsabilizar os alunos pela sua própria aprendizagem e que há a necessidade de os professores criarem uma maior abertura na realização da sua prática docente permitindo assim que os alunos possam escolher de forma mais autónoma as ferramentas de resposta, criando em simultâneo um maior envolvimento na sua própria aprendizagem. Concordamos com Cardoso (2013) quando alega que “quantas mais vezes uma estratégia já tiver sido testada num contexto real, mais robusta ela se tornará.”

Na prática, muitos professores, 51,7% (n=119), consideram que os alunos baseiam as possibilidades de escolha que têm disponíveis naquilo que lhes parece “divertido” ou “fácil”. Demonstrando assim que os professores necessitam de aprimorar mais a sua formação no sentido de compreenderem que é através do lúdico e do envolvimento pleno da criança, do que cativa a sua atenção e prende a sua curiosidade que ela aprende efetivamente. Neste sentido, é de referir o contributo do Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano (MEDH) de Bronfenbrenner (1979) como crucial na abordagem desta questão, dado que este modelo se assumiu como uma linha de pensamento inovadora, por fundamentar o desenvolvimento humano num modelo inclusivo de educação. Partilhamos assim da opinião

de Bairrão (2004, p.14) quando menciona que “as crianças aprendem, sobretudo quando se atua sobre o meio ambiente por forma a que encontrem oportunidades de aprendizagem ricas, adultos envolventes e pares estimulantes e organizadores.” Nos tempos que correm é urgente inovar e apostar em formações que ajustem a prática docente ao século XXI e o professor não pode alienar-se das necessidades que se vislumbram na sociedade atual.

Tendo em conta o estudo realizado, verificamos ainda que os professores não possuem formação capaz de dar uma resposta eficaz à diversidade de alunos atualmente existente nas escolas, uma vez que, pelas respostas obtidas, o universo de professores inquiridos demonstrou ter algumas dúvidas em responder a esta questão de forma determinada e incisiva, 38,7% (n=89) referiu possuir muitas vezes um sistema deste calibre contra a opinião muito aproximada de 38,3% (n=88) que referiu apenas possuir algumas vezes um sistema capaz de documentar/identificar as ferramentas que mais se adequam aos alunos. O que mais uma vez valida o facto de os professores não estarem a investir na sua formação contínua de forma a que sejam capazes de utilizar/criar sistemas que lhe permitam ter uma ideia mais concreta do que cada aluno necessita, quais as barreiras à aprendizagem e o que a facilita. Com efeito, partilhamos da opinião de Sil (2004, p.71) quando refere que “as inovações da pedagogia escolar vieram realçar a importância das atitudes e dos comportamentos dos professores na natureza e qualidade da relação pedagógica.” Nesta perspetiva destacamos estudos recentes sobre a atuação do professor em classes inclusivas que apontam que o sucesso da sua intervenção depende da implementação de amplas mudanças nas práticas pedagógicas. (O’Donoghue & Chalmers, 2000).

Outra das questões que revelam que os professores ainda não possuem formação suficiente prende-se com o facto de os docentes terem sido questionados sobre se têm elevadas expectativas para todos os alunos. De acordo com o que apuramos no estudo realizado a maioria dos inquiridos 41,7% (n=96) considera que apenas algumas vezes as expectativas criadas para todos os alunos são elevadas. O que nos leva a partilhar da opinião de Alves (2015) quando refere que “quem não muda a sua maneira adulta de ver e sentir e não se torna como criança, jamais será sábio.” Pois tal como alguém referiu o professor é muitas vezes a janela através da qual a criança vê o mundo, se as suas expectativas em relação a ela forem diminutas também assim será a visão da criança, o que constituirá uma barreira à sua aprendizagem plena. Robert Rosenthal e Lenore Jacobson (1968) referem que “o bom professor é aquele que tem as melhores expectativas em relação ao que os seus alunos são capazes de aprender. Acredita que eles irão ter êxito e está disposto a trabalhar com afinco para esse objetivo.” Com efeito e concordando com a perspetiva de Sil (2004, p.69) “as

expectativas do professor em relação aos alunos afetam, na realidade, o tipo de interação e de relação que os professores estabelecem com os alunos e, em muitos casos, o que os alunos aprendem.”. Neste sentido há a necessidade de os professores procurarem formação adequada e ajustada à diversidade de alunos atualmente existente nas escolas por forma a conseguirem dar uma resposta eficaz a todos os alunos que integram o sistema de ensino.

Com efeito, podemos ainda referir que, pelo estudo realizado, quando questionados sobre se a atual legislação dá uma resposta eficaz e promotora da inclusão, em contexto de sala de aula, a alunos com necessidades específicas, a maioria dos docentes inquiridos 47,8% (n=110) é da opinião que apenas algumas vezes a atual legislação dá uma resposta eficaz. Confirmando assim que muitos dos docentes não estão suficientemente familiarizados com as diretrizes avançadas pela nova legislação, pois tal como refere Sil (2004, p.93) “a prática educativa que vem sendo desenvolvida nas escolas assenta num conjunto de normativos legais nem sempre interpretados com objetividade.” Verifica-se ainda que os docentes revelam algumas incertezas sobre se os Decretos-Lei n.º 54 e n.º 55 de 2018 promovem de facto uma maior autonomia e independência no processo de aprendizagem. A recente promulgação dos normativos em causa e a falta de elucidação sobre a sua aplicação nas práticas educativas comprovam que de facto os professores não possuem uma formação que dê uma resposta efetiva à diversidade de alunos. Concordamos assim com a opinião de Nóvoa (citado em Cardoso, 2013) quando alega que “o professor deve (...) saber que a resposta aos dilemas está no próprio processo de interrogação e de reflexão partilhada e não em invenções milagrosas feitas no exterior da profissão.” Situação formalmente expressa no Sistema de Lei de Bases do Sistema Educativo desde 1986 (Lei n.º 48/86 de 14 de outubro) quando refere que uma das finalidades da escola é “garantir acesso ao currículo por todos os alunos num quadro de igualdade de oportunidades, assente no reconhecimento de que todos tem capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo. (Despacho n.º 5908, 2017, p. 13883). É imprescindível que no interior da profissão sejam discutidas as problemáticas, pesquisadas, as respostas de forma a descomplicar as situações educativas vividas e encontrar soluções que vão de encontro, na prática, às necessidades atuais. Para isso o professor terá de abrir mais as portas ao conhecimento, apostar na sua formação contínua, ajustar as suas práticas às necessidades do século XXI, valorizando o seu papel enquanto facilitador de aprendizagens, alguém que coloca sem receios as suas dúvidas, assumindo o esclarecimento das mesmas como a chave para as soluções na consolidação das suas próprias aprendizagens e daqueles que orienta. Partilhamos a perspetiva de Cardoso (2013, p. 231) quando refere que “o conhecimento constrói-se através de uma rede de conexões variada, sendo a aprendizagem a

capacidade de construir conhecimento em rede.” A Declaração de Salamanca também refere como fulcral “o recrutamento e treino de pessoal docente”, manifestando que o professor é sem sombra de dúvida o “fator-chave na promoção das escolas inclusivas, referindo ainda que na formação de professores tanto inicial como contínua; na organização das disciplinas que constituem os diferentes ciclos de ensino, nomeadamente desde o primeiro ciclo até ao secundário se deveria apostar na prática de culturas inclusivas e na promoção de uma postura positiva face à diversidade de alunos atualmente existente nas escolas. Partilhamos da opinião de Sousa Santos citado em Stoer e Cortesão (1999) quando perspetiva que num mundo que muda, que está diferente, como é que a educação pode arrogar-se ao direito de permanecer idêntica ao que era, ficando indiferente à diferença?

A propósito da avaliação, se esta promove a aprendizagem de todos os alunos, verifica-se que a resposta dos professores inquiridos ainda não é unânime, uma vez que 36,1% (n=83) afirmaram que muitas vezes a avaliação é promotora da aprendizagem a par de 35,7% (n= 82), um valor bastante aproximado que considera que apenas algumas vezes a avaliação promove de facto a aprendizagem. Reforçando assim a instabilidade educativa que se vive em Portugal após a promulgação da nova legislação, uma vez que os professores ainda não tiveram tempo suficiente de se apropriar das diretrizes avançadas pelos novos normativos e apropriá-los às suas práticas diárias. Contudo, concordamos com a perspetiva de Seabra (2013) quando refere que “o principal papel da avaliação é funcionar como um instrumento e um incentivo para a aprendizagem. E este deve ser sem dúvida o seu propósito no processo de aprendizagem do aluno”. Partilhamos da opinião de Sil (2004, p.92) sobre o facto de “a avaliação não ser um ato administrativo mas sim ter um valor educativo e um carácter essencialmente pedagógico.” Reforçando assim a necessidade de formação docente direcionada especialmente à avaliação e às novas formas avaliativas tendo em conta os recentes normativos. Concordamos ainda com a perspetiva de Cosme (2018, p. 24) quando considera que “não é possível abordar a avaliação como um momento pedagógico dissociado do que se entende por “conhecer” e do modo como se acede ou constrói o conhecimento”.

É a aposta neste tipo de práticas pedagógicas, nesta arte de procurar soluções que será possível implementar na prática e no “terreno educativo português” o conceito de inclusão, reforçado, e não imposto como muitos docentes perspetivam, com a entrada em vigor do Decreto-Lei n. 54/2018. Em concordância com um dos maiores impulsionadores da mudança e da promoção de culturas inclusivas “o bom professor é aquele que trabalha com toda a turma, mas em cada criança sente que ele está a falar só para ela.” (Mel Afinco)

Relativamente à última hipótese, formulada no decorrer deste estudo, sobre se o sucesso escolar aumenta em função das metodologias e ferramentas utilizadas na prática docente, tendo por base as respostas obtidas pelos docentes inquiridos, verificamos que de facto o sucesso escolar aumenta. A grande maioria dos docentes inquiridos 50,4% (n=116) refere que muitas vezes desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação; 65,6% (n= 151) e que têm uma ideia daquilo que melhor funciona com cada um dos seus alunos. Com efeito e em concordância com a opinião de Cardoso (2013) “o professor é determinante para o êxito na sala de aula. E ele torna isso possível não só pelo que faz, mas sobretudo pela atitude positiva e pela sua forte afirmação junto dos alunos”. Nas palavras de Costa (citado em Cardoso, 2013) e assumindo o mesmo pensamento “dever-se-á promover no aluno a capacidade de ser ele o ator da sua própria aprendizagem.” Com efeito e partilhando a ideia de Arends (1995) “conhecer individualmente os alunos é importantíssimo. A criação de empatia com um número alargado de alunos (...) tornará alguns deles aliados do professor.”

Apoiamos ainda a opinião de Nóvoa (citado em Cardoso, 2013) quando menciona que “a construção de novas pedagogias e métodos de trabalho põe, definitivamente, em causa a ideia de um modelo escolar único e unificado.” A este propósito e tendo em conta a questão colocada sobre se os alunos aprendem de forma colaborativa verifica-se que os docentes afirmam que muitas vezes é nestes moldes que a aprendizagem ocorre. Partilhamos assim da opinião de Cardoso (2013, p. 57) quando refere que “o professor deve ter consciência de que o objetivo do ensino, não é que os alunos saibam o conteúdo do ensino, mas antes que saibam de forma consolidada aplicar o que aprenderam.” Nesta perspetiva é também fulcral a colaboração entre professores, para que a aprendizagem feita pelo aluno seja reflexo de sucesso escolar. Assim e de acordo com os dados apurados no estudo realizado, os docentes inquiridos 47,4% (n=109), consideram que essa colaboração acontece muitas vezes, revelando que os tempos começam a mudar, que começa a existir uma maior partilha de opiniões, uma maior abertura ao outro. Partilhamos da opinião de Cosme (2018) quando refere que a cultura cooperativa docente visa constituir-se como resposta ao facto de os professores terem de se assumir como profissionais reflexivos que enfrentam desafios humana e culturalmente muito exigentes, o que os obriga tanto a refletir sobre problemas, a partilhar projetos e soluções como a encontrar respostas e a avaliar o seu impacto, eficácia e eficiência.

Neste sentido o facto de os professores inquiridos referirem, na sua maioria 43,5% (n= 100), que planificam, ensinam e avaliam de forma colaborativa também perspetiva que o sucesso escolar aumenta em função das metodologias e ferramentas adotadas na prática docente. Com efeito, partilhamos da opinião de Cardoso (2013, p.72 -73) quando refere que

“um bom professor percebe que os alunos são diferentes e deve tentar, através da diversidade de métodos, chegar ao maior número de alunos, dado que mesmo em matérias muito complexas, a arte do professor está em descomplicar, em descodificar.” Nesta linha de pensamento e tendo em conta o estudo realizado, também os materiais que apresentam nas aulas são diversificados 63,5% (n= 146), e acessíveis 50,4% (n=116) assim como é diversificada a documentação distribuída pelos alunos 58,7% (n= 135), práticas que promovem muitas vezes um maior sucesso escolar, e que a grande maioria dos professores inquiridos refere ser esse o reflexo da sua prática docente. Sobre esta questão Cardoso (2013, p.356) refere que “o professor deverá ter, também, o papel de descodificador dos problemas e, se possível, ser um contribuinte para a sua solução, perspectiva que apoiamos na plenitude.”

Ainda no que diz respeito à promoção do sucesso escolar em função das metodologias e ferramentas utilizadas na prática docente verifica-se que a grande maioria dos docentes, que constituem o universo em estudo, 64,8% (n=149), conseguem, muitas vezes, identificar que ferramentas e metodologias melhor funcionam com cada aluno. Neste sentido, concordamos com a perspectiva de Cardoso (2013) quando considera que “o bom professor procurará tirar as máximas potencialidades dos seus alunos sabendo de antemão que todos têm competências.” Partilhamos também da opinião de Pereira (citado em Cardoso, 2013) quando menciona que “é essencial fazer os alunos olharem o mundo e verem para lá das portas da escola.” Se o professor for capaz de identificar que ferramentas e metodologias funcionam melhor com cada aluno maior será o êxito alcançado por ele na aprendizagem efetiva.

Nesta linha de pensamento, outra das questões que vai de encontro à confirmação da terceira hipótese, formulada neste estudo, prende-se com a forma como os docentes ajudam os alunos a tomarem consciência daquilo que melhor funciona com eles, a maioria dos docentes inquiridos 58,3% (n=134) referiu pedir aos alunos para refletirem sobre a adequação de escolhas que fizeram. O que vai de encontro à posição que assumimos em concordância com Rodrigues (citado por Cardoso, 2013) quando refere que “as aulas pretendem formar e destas devem emergir uma capacidade crítica por parte dos alunos.”, revelando que os professores começam a promover uma maior autonomia nos alunos.

Os docentes que constituem o universo em estudo referiram, na sua maioria 43% (n=99), que muitas vezes a sua prática pedagógica é realizada 50/50, entre o grande grupo e o pequeno grupo, verificando-se assim uma maior vontade em reformular as suas práticas pedagógicas em prol do sucesso escolar e da promoção efetiva da aprendizagem. Partilhamos assim a opinião de Trindade e Cosme (2010, p.69) quando definem diferenciação pedagógica como o resultado “de uma atividade pedagógica que se define como um processo de

comunicação, no âmbito do qual os professores assumem (...) o papel de interlocutores qualificados” É por isso, e de acordo com estudos recentes, que o tempo das aprendizagens não pode ser dissociado do tempo social que o condiciona e para o qual a escola pretende preparar. (Concelho Nacional da Educação, 2017, p.5).

Tendo em conta o estudo feito deduz-se que muitos professores, nas atividades que desenvolvem na sala de aula, já permitem a realização de tarefas diferenciadas em função das necessidades dos alunos, disponibilizam scaffolds, opções relativamente aos produtos resultantes de projetos. Já se verifica da parte dos professores um maior apelo à reflexão e ao espírito crítico dos alunos, levando-os a tomar consciência do que melhor funciona com eles. Contudo, os docentes revelam algum receio em dar demasiada autonomia aos alunos por considerarem que estes baseiam muito as suas escolhas naquilo que parece “divertido” ou “fácil”.

Sendo notório que os docentes, nas suas práticas educativas, começam a criar alguma abertura para a implementação das três ideias-chave definidas por Gardner como pilares da utilização das inteligências múltiplas na escola: que somos todos diferentes, que a forma como cada um aprende é diferente da dos demais e que a educação obterá melhores resultados se se tiver em consideração estas diferenças ao invés de insistir em negar e fingir que elas não existem.

Conclusões

O contributo do professor, nesta nova política educativa, é crucial. O professor deverá ser o principal impulsionador na promoção de aprendizagens significativas, no desenvolvimento da criatividade, na gestão dos pontos fortes e fracos dos alunos, das suas efetivas necessidades para a promoção real e bem sucedida da aprendizagem, onde a motivação e o entusiasmo ganham voz. No entanto ainda se denota alguma resistência por parte dos docentes em impulsionar essa mudança de atitude. Como refere Sil (2004, p. 101) “as mudanças nas práticas educativas são lentas, muitas vezes penosas e frequentemente resistentes (...) exigindo dos professores uma grande flexibilidade e abertura à mudança e um sentido diferente de cooperação.”

Verifica-se que a atual legislação só consegue dar algumas vezes uma resposta eficaz à realidade que se vive atualmente no sistema de ensino português, consequência da fase embrionária em que se encontra a operacionalização desta nova legislação nas práticas educativas e o impacto que estas medidas assumem realmente na avaliação efetiva dos alunos. Os professores sentem que por um lado a legislação cria alguma abertura à promoção da inclusão, mas simultaneamente consideram que esta fica aquém do que se perspetiva como equidade avaliativa.

É imperativo que o docente cada vez mais na sua prática pedagógica, a semelhança do que vem acontecendo faça uma gestão equilibrada entre a valorização dos saberes disciplinares integrando na avaliação uma abordagem multinível e mais flexível, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer todas as competências presentes nos alunos. Será ainda imperativo que este agente educativo possibilite a igualdade de oportunidades, reconheça que todos os alunos têm capacidades de aprendizagem e que têm de ver garantidas as mesmas oportunidades de desenvolvimento educativo, em todas as áreas de estudo, dinamizando com coerência e sequencialidade as aprendizagens. O professor terá ainda de valorizar mais o trabalho colaborativo, a diversidade linguística, promover a intervenção social e o desenvolvimento pessoal e interpessoal, permitindo-lhe assim ter um maior domínio sobre as reais aprendizagens do aluno e dos reais bloqueios que impedem que a aprendizagem ocorra.

No seguimento desta análise, admite-se que de facto as ações de formação são cruciais para os professores conseguirem dar resposta à diversidade dos alunos. Para isso os docentes devem perspetivar a formação contínua enquanto ferramenta fulcral ao seu desenvolvimento profissional e pessoal numa sociedade em constante mudança que exige uma adequação permanente. Terão de assumir uma postura cada vez mais criativa e flexível na gestão do

currículo, na apresentação das áreas de estudo e dos seus conteúdos, procurando inovar nas estratégias utilizadas, recorrer às mais diversificadas ferramentas pedagógicas sem nunca perder o fio condutor que rege esta nova política: a inclusão como palavra mestra da inovação e do sucesso e não apenas como uma teoria decretada.

Partilhamos da opinião de Sil (2004, p.95) quando considera que “fazer participar, na condução da política educativa os professores constituirá não apenas um meio capaz de criar condições que permitam a inovação e a mudança, mas também a estabilidade que se pretende para o eficaz funcionamento técnico-pedagógico das escolas.” Com efeito, em contexto de sala de aula, o desafio que se impõe é conseguir conciliar, gerir, registar, avaliar e intervir num leque tão diversificado de potencialidades que os alunos manifestam na atualidade e promover a integração dos mesmos nesta escola inclusiva à luz da recente legislação publicada.

Podemos ainda inferir do estudo realizado que a maioria dos docentes reconhece que a escola serve de palco à diversidade cultural e educacional que a realidade de hoje lhe confere. Com este novo desenho universal educativo, o aluno tem a possibilidade de ver serem valorizadas todas as suas experiências comunicativas e modalidades de expressão.

Este enfoque no aluno permite a criação de aprendizagens significativas, partilha de ideias entre pares, momentos de interajuda e o aumento da motivação. Permite-lhe ainda perspetivar a escola com o mesmo sentimento que perspetiva o lugar a que se chama casa. Um lugar do qual faz parte, onde pertencem de verdade, onde é acolhido, ouvido, onde pode manifestar as dificuldades que sente, expressar os seus talentos e ser visto enquanto ser individual, cheio de possibilidades de se tornar na sua melhor versão a cada dia que passa. Um lugar onde é avaliado sim, mas com o intuito de elevar ao máximo as suas potencialidades e não um lugar onde é apontado pelos seus erros, falhas, ou perspetivado como diferente ou onde pode ser excluído pelos pares pelas suas particularidades tão próprias.

Neste sentido, sugere-se que no futuro, na formação inicial dos professores de todos os ciclos de ensino seja inserido um módulo curricular que integre a educação especial, a inclusão e aborde as necessidades específicas da aprendizagem de forma a que o corpo docente se sinta mais capacitado a dar uma resposta eficaz à diversidade de alunos atualmente existente nas escolas. Deve ser ainda feita, por parte das políticas educativas uma aposta efetiva na formação contínua de professores que se coadune com as necessidades sentidas na sociedade atual, bem como criar encontros dedicados ao esclarecimento das necessidades específicas a todos os que constituem a comunidade educativa, ou seja, a toda a sociedade em geral, por forma a criar uma maior ligação entre todos, uma maior compreensão da diferença

com o intuito abraçarem de forma plena a inclusão para que a diversidade de alunos existente sinta uma maior facilidade em ingressar no mercado de trabalho sem sofrer estigmas.

Fica ainda a sugestão de daqui a um decénio ser elaborada uma pesquisa sobre o sucesso da operacionalização das práticas educativas implementadas recentemente nas escolas tendo por base os recentes normativos promulgados. Podendo esta ser uma problemática a explorar num próximo estudo. Como referiu Lima (2017, p.266) “a mudança deve passar não só pelas práticas pedagógicas, pelas mentalidades e pela forma como encaramos as funções que a Escola desempenha na sociedade atual, mas também pelo próprio espaço de aprendizagem e pela forma como este é organizado.”

Referências Bibliográficas

- Alves, R. (2015). A arte de educar. Psicologia Acessível. <https://psicologiaacessivel.net/2015/07/15/a-arte-de-educar-um-lindo-texto-de-rubem-alves/>
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill
- Armstrong, F., RODRIGUES, D. (2014). *A Inclusão nas Escolas*. 1ª ed. - Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Ainscow, M. (1997). *Educação Para Todos: Torná-la Uma Realidade, in Caminhos para as escolas inclusivas*, pp. 11-31. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional - Edições Unesco.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. 1ª ed. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S. A.
- Carvalho, O.; PEIXOTO, L. (2000). *A Escola Inclusiva – Da Utopia à Realidade*.
- Carvalho, O. (2011). *De pequenino se torce o destino – o valor da intervenção precoce*.
- Coll, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*.
- Concelho Nacional da Educação, (2017), *Organização Escolar: O Tempo*. Future of Education 2030, da OCDE
- Correia, L. M. E MARTINS, A. P. L. (2000). “Uma Escola para Todos. Atitudes dos Professores Perante a Inclusão”. *Revista Inclusão*. Braga.1, 15-29.
- Correia, L. M.. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular – Propostas Estratégicas de Ação*.
- Decreto-lei nº 54/ de 2018, de 6 de julho.
- Decreto-Lei n.º 55/ de 2018 de 6 de julho.
- Despacho n. 6478/2017, de 26 de julho - O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória
- Gardner, H. (1998). *A Multiplicity of Intelligences*. Universidade de Harvard. Scientific American
- Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos*. 1ª ed. Lisboa: Manuscrito Editora.

- López, J. L. (2012). *Facilitadores de la inclusión*. Revista Educación Inclusiva, 5(1), 175-187.
- Lopes, M.C. (2013). *A atual formação de professores no contexto do paradigma inclusivo: algumas constatações*. Revista Científica Saber&Educar. Nº 18.
- Lopes, M.C. (2013). *A atual formação de professores no contexto do paradigma inclusivo: algumas constatações*. Revista Científica Saber&Educar. Nº 18.
- Sil, V. (2004). *Alunos em Situação de Insucesso Escolar*. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Consultado a 30 de outubro de 2018 em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>

Anexos

Anexo I

Indicadores para a Inclusão		CI	CP	D	MI
DIMENSÃO A	CRIAR CULTURAS INCLUSIVAS				
A.1.1	Todos se sentem bem-vindos.				
A.1.2	Os alunos entreeajudam-se.				
A.1.3	Os professores colaboram entre si.				
A.1.4	Os professores e os alunos respeitam-se mutuamente.				
A.1.5	Os professores e os pais trabalham em parceria.				
A.1.6	Os professores e a direção da escola trabalham em conjunto.				
A.1.7	A comunidade está envolvida na escola.				
A.2.1	Os professores têm elevadas expectativas para todos os alunos.				
A.2.2	Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão.				
A.2.3	Todos os alunos são igualmente valorizados.				
A.2.4	A relação professor/aluno é baseada no respeito mútuo.				
A.2.5	A escola procura remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos.				
A.2.6	A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.				
DIMENSÃO B	CRIAR POLÍTICAS INCLUSIVAS				
B.1.1	Os novos professores são ajudados a integrar-se na escola.				
B.1.2	A escola procura admitir todos alunos da sua área geográfica.				
B.1.3	A escola procura tornar o seu edifício acessível a todos.				
B.1.4	Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.				
B.1.5	As turmas são organizadas de forma a valorizar todos os alunos.				
B.2.1	Todas as formas de apoio são coordenadas.				
B.2.2	As ações de formação ajudam os professores a responder à diversidade dos alunos.				
B.2.3	A escola procura minimizar a exclusão de alunos por motivos disciplinares.				
B.2.4	A escola procura eliminar as barreiras que impedem a frequência escolar.				
B.2.5	A escola procura eliminar a violência escolar.				
DIMENSÃO C	PROMOVER PRÁTICAS INCLUSIVAS				
C.1.1	As aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.2	As aulas encorajam a participação de todos os alunos.				
C.1.3	As aulas promovem a compreensão da diferença.				
C.1.4	Os alunos são ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem.				
C.1.5	Os alunos aprendem de forma colaborativa.				
C.1.6	A avaliação promove a aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.7	A disciplina no contexto da sala de aula é baseada no respeito mútuo.				
C.1.8	Os professores planificam, ensinam e avaliam em parceria.				
C.1.9	Os professores de apoio promovem a participação e a aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.10	Os TPC contribuem para a aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.11	Todos os alunos participam nas atividades fora da sala de aula.				
C.2.1	A diversidade dos alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.				
C.2.2	O saber dos professores é plenamente utilizado.				
C.2.3	Os professores desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação.				
C.2.4	Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.				
C.2.5	Os recursos da escola são distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão.				



Anexo II

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

Questões para autorreflexão

Instrumento para suporte à reflexão sobre a prática docente.

Os materiais que apresento na aula são diversificados?

(Formatos adicionais podem incluir: vídeo, demonstração, diagramas, gráficos, modelos, materiais manipulativos ou interativos.)



Maioritariamente textos

Por vezes incluem
formatos adicionais

Muitas vezes incluem
formatos adicionais

Por norma incluem
formatos adicionais

A documentação que distribuo aos alunos (fotocópias) é diversificada?

(*Scaffolds* podem incluir: imagens de suporte à compreensão ou vocabulário, diagramas, mapas conceituais, uso efetivo dos recursos do texto para melhorar a compreensão.)



Maioritariamente são
uma apresentação linear
do textos

Por vezes incluem
scaffolds adicionais

Muitas vezes incluem
scaffolds adicionais

Por norma incluem
scaffolds adicionais

Os materiais que disponibilizo aos alunos são acessíveis?



Maioritariamente
em suporte de
papel

Alguns são
digitalmente
acessíveis permitindo
a leitura através do
computador

Alguns são digitalmente
acessíveis permitindo que
os alunos possam
responder usando o
computador

A maioria é digital,
acessível e passível
de ser usada em
casa

Todos são digitais,
acessíveis e
passíveis de serem
usados em casa

.....

Permito que os alunos escolham a forma (ferramenta) de resposta?

(Por exemplo, escrever em vez de falar, escrever no teclado em vez de escrever no caderno, utilização de *software* de suporte à leitura ou à escrita, desenho digital, etc)

(Exemplos de ferramentas: para a leitura - leitor de ecrã; para a escrita - teclado, gravação áudio, ditado para *software* de reconhecimento de voz, desenho digital, para falar - tabelas de comunicação, bancos de palavras, processador de texto)



Todos têm de usar as mesmas ferramentas

São disponibilizadas as ferramentas para uma dada atividade em função das necessidades

A utilização de ferramentas não é restrita a determinados alunos mas a sua disponibilidade na sua utilização é limitada

É disponibilizada uma variedade de ferramentas para todos os alunos

Existem rotinas relacionadas com a escolha de ferramentas a utilizar?



Os alunos necessitam que lhes sejam indicadas as ferramentas a usar em cada atividade

Encontram-se definidas rotinas e estruturas para a escolha das ferramentas

Os alunos compreendem e utilizam rotinas para uma escolha autónoma das ferramentas a utilizar

.....

Que parte da minha prática pedagógica é realizada em grande grupo vs. pequenos grupos?



100% em grande grupo

Maioritariamente em grande grupo

50/50

Maioritariamente em pequenos grupos

100% em pequenos grupos

Como escolho as atividades a serem realizadas em pequenos grupos?



Com base na sua viabilidade

Com base na diversidade de interesses e necessidades de aprendizagem

Em função das necessidades da turma (nenhuma criança é deixada para trás)

Os alunos escolhem as atividades que melhor os ajudam a alcançar os objetivos da aprendizagem

Existem rotinas relativas ao trabalho em pequenos grupos?



Os alunos necessitam de muitas orientações para que consigam trabalhar em pequenos grupos

Estão definidas várias estruturas para trabalho em pequenos grupos tendo por base os objetivos das atividades

As estruturas estão tão bem definidas que os alunos podem espontaneamente trabalhar em pequenos grupos sem perda de tempo útil

Consigo identificar que ferramentas e metodologias melhor funcionam com cada aluno?



Não sei o que funciona melhor com os meus alunos

Tenho uma ideia daquilo que melhor funciona com cada um dos meus alunos

Tenho um sistema para documentar/identificar as ferramentas mais adequadas aos meus alunos

Como é que ajudo os alunos a tomarem consciência daquilo que melhor funciona com eles?



Fazer escolhas regularmente poderá traduzir-se numa maior compreensão dos alunos sobre as suas próprias necessidades

Peço aos alunos para refletirem sobre a adequação das escolhas que fizeram

Criei um sistema para os alunos avaliarem a adequação das suas escolhas

Os meus alunos compreendem as possibilidades de escolha que têm disponíveis?



Os alunos baseiam as suas escolhas naquilo que parece mais “divertido” ou “fácil”

Os alunos são capazes de apresentar algumas razões para explicar que escolhas são mais adequadas para si

Os alunos conseguem articular os seus estilos de aprendizagem com as razões que justificam uma determinada escolha

Existem rotinas na realização de escolhas?



As opções são previamente e devidamente explicadas

Estão estabelecidas rotinas e estruturas para a realização de escolhas

Os alunos compreendem e utilizam rotinas para realizar escolhas significativas autonomamente

Possibilito opções para os TPC e atividades da sala de aula?

(As opções podem incluir, por exemplo: desenhos, manipulação de objetos, fotografias)



Todos realizam as mesmas tarefas do mesmo modo – com acomodações para aqueles que necessitam

As tarefas são diferenciadas em função das necessidades dos alunos

São possibilitadas opções a todos os alunos para algumas tarefas

As opções são desenhadas de forma a eliminar barreiras e por norma são possibilitadas a todos os alunos

Possibilito opções relativamente aos produtos resultantes de projetos?

(Exemplos: atividades com várias etapas ou projetos a longo termo, ou tarefas com produtos múltiplos)



Os projetos são realizados por todos da mesma forma

Possibilito duas ou mais escolhas para os produtos resultantes dos projetos

Asseguro-me de que há produtos opcionais que permitem eliminar barreiras para a maioria dos alunos

As escolhas são feitas pelos alunos existindo possibilidades para que todos os alunos demonstrem as suas aprendizagens

Possibilito escolhas para os alunos responderem às questões colocadas na sala de aula?

(As opções podem incluir: desenhos, demonstrações, manipulação de objetos, resposta anónima, conversa com um colega)



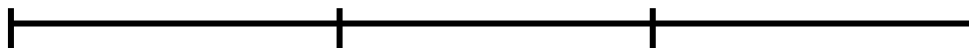
É sempre requerida uma resposta oral ou escrita

Por vezes permito outro tipo de respostas

Por norma existe uma diversidade de opções

Disponibilizo *scaffolds* (suporte adicional) para a resposta a questões colocadas na sala de aula?

(*Scaffolds* podem incluir: colocar questões simplificadas, respostas de escolha múltipla, apresentação das questões com suporte visual adicional)



Não coloco questões aos alunos que não conseguem responder

Disponibilizo suporte adicional para alunos previamente identificados

Disponibilizo suporte adicional para algumas questões de forma a responder às necessidades da turma

Por norma disponibilizo suporte adicional

Prática Docente – A Arte de Encontrar Soluções

Traduzido e adaptado

de: http://www.montgomeryschoolsmd.org/uploadedFiles/departments/hiattech/udl/JDL_self_reflection%20tool.pdf