



O Estado da Arte da Educação Inclusiva na Região Autónoma dos Açores – Perspetivas atuais

Dissertação de Mestrado em Educação Especial,
Domínio Cognitivo Motor

Albertina Manuela Pereira Monteiro

IESF- Escola Superior de Educação de Fafe

2021/2022



O Estado da Arte da Educação Inclusiva na Região Autónoma dos Açores – Perspetivas atuais

Dissertação de Mestrado em Educação Especial,
Domínio Cognitivo Motor

Albertina Manuela Pereira Monteiro

Sob a Orientação do Professor Doutor Vítor Sil

Aprovado pelo orientador em ____/ ____/____

Agradecimentos

A concretização desta etapa profissional e pessoal só foi possível, pois contou com a colaboração e apoio de várias pessoas e entidades.

Ao Professor Doutor Victor Sil, a minha gratidão por ter aceite ser meu orientador, pela receptividade, conselhos e ensinamentos que sempre me transmitiu.

Agradecer à Coordenadora do mestrado, Professora Doutora Cristina Machado, pela forma como nos recebeu e incentivou, sem esquecer todos os professores do Curso de Mestrado, sem exceção, pela disponibilidade, partilha de saberes e experiências que muito nos enriqueceram.

Aos meus pais a quem agradeço o seu amor incondicional e por me ensinarem a ser o ser humano que sou hoje.

A minha mais profunda gratidão, aos meus Amores, marido e filho pelo carinho, compreensão, paciência, incentivo e apoio. Grata por seres quem és.

Aos meus Amigos, que aqui, quero deixar um caloroso agradecimento pelo seu apoio e amizade manifestados nesta jornada. E em especial um muito obrigado à Ana e à Silvana, pela disponibilidade e cumplicidade ao longo deste percurso.

O meu Muito Obrigada!

*“Me movo como educador, porque,
primeiro, me movo como gente.”*

Paulo Freire

Índice

Índice	5
Índice de Figuras	6
Índice de Tabelas.....	6
Índice de Siglas e Abreviaturas.....	7
Resumo	8
Abstract.....	9
Capítulo I – Introdução	10
Capítulo II – Revisão da Literatura	13
2.1 Evolução da Educação Inclusiva: Principais referências internacionais e marcos nacionais.....	13
2.2 O papel dos docentes face ao paradigma de Inclusão	17
2.3 A Educação Inclusiva na Região Autónoma dos Açores e a sua legislação.....	21
2.4 O projeto piloto do Decreto-Lei n.º 54/2018 na Região Autónoma dos Açores	23
Capítulo III – Enquadramento do estudo	26
3.1 Pergunta de investigação	26
3.2 Objetivos de investigação.....	26
Capítulo IV – Estudo Empírico.....	28
4.1 Método.....	28
4.2 Amostra.....	28
4.3 Instrumento de recolha de dados.....	29
4.4 Procedimentos de recolha de dados	29
Capítulo V – Apresentação e discussão dos resultados.....	31
5.1 Apresentação dos Resultados	31
5.1.1 Caracterização sociodemográfica	31
5.1.2 Legislação.....	33
5.2 Discussão dos resultados.....	48
Capítulo VI – Conclusão.....	73
Bibliografia	78
Anexo 1 - Instrumento de recolha de dados.....	86

Índice de Figuras

Figura 1. Marcos Históricos da Educação Inclusiva	14
--	----

Índice de Tabelas

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica da amostra.....	32
Tabela 2. Conhecimento do Decreto-Legislativo Regional n.º 17/2015/A de 22 de junho.....	33
Tabela 3. Informação.....	33
Tabela 4. Formação sobre Escola Inclusiva	34
Tabela 5. Tipo de formação.....	34
Tabela 6. Avaliação das ações de formação	35
Tabela 7. Opiniões relativamente aos Decreto-Lei	36
Tabela 8. Opinião acerca de qual dos decretos mais beneficia os alunos	37
Tabela 9. Normativos legais e educação inclusiva.....	37
Tabela 10. Aplicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, 6 de julho	38
Tabela 11. Opinião dos professores face ao novo paradigma da inclusão	39
Tabela 12. Informação sobre medidas de suporte à aprendizagem	40
Tabela 13. Perspetivas sobre a inclusão	40
Tabela 14. Benefícios para alunos com NE.....	41
Tabela 15. Atendimento eficaz aos alunos	42
Tabela 16. Opinião acerca do Decreto-Lei n.º 54/2018, 6 de julho.....	43
Tabela 17. Recursos da escola.....	44
Tabela 18. Opinião acerca da EMAEI.....	45
Tabela 19. Opinião acerca da ação desenvolvida pelo CAA.....	45
Tabela 20. Envolvimento parental.....	47

Índice de Siglas e Abreviaturas

APA - American Psychology Association

CAA - Centro de Apoio à Aprendizagem

CDC - Convenção dos Direitos da Criança

CE - Conselho Executivo

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade

DUA - Desenho Universal para Aprendizagem

EADSNE - European Agency for Development in Special Needs Education

EBI - Escola Básica Integrada

EE - Educação Especial

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

ERMAEI - Equipa Regional de Monitorização e Acompanhamento da Educação Especial/Inclusiva

IPSS - Instituições Particulares de Solidariedade Social

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

N.º - Número

NE - Necessidades Específicas

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

RAA - Região Autónoma dos Açores

RGAPA - Regulamento de Gestão e Administração Pedagógica de Alunos

SPSS - Statistical Package for the Social Science

SREC - Secretaria Regional da Educação e Cultura

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UO - Unidades Orgânicas

Resumo

Este estudo emerge na sequência da atual mudança de política educacional para uma Escola Inclusiva, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, alterado pela Lei n.º 116/2019, e no qual a Região Autónoma dos Açores levou a cabo um projeto piloto da implementação do Decreto-Lei n.º 54. Assim, o principal objetivo desta investigação é perceber o impacto de práticas inclusivas nas escolas piloto, através da opinião dos docentes. Para tal, foi necessária a aplicação de um Inquérito por Questionário adaptado de Leite (2019), inserido na ferramenta *Google Forms* cujo *link* de acesso foi partilhado por via de email institucional, e através de redes sociais e redes não formais. Este estudo é uma reflexão de autoconhecimento profissional e pessoal sendo este um estudo transversal, descritivo e não experimental. Após realizada a recolha dos dados, estes foram analisados com recurso a técnicas de estatística descritiva. Os resultados obtidos permitiram conhecer a opinião dos docentes relativamente à implementação deste projeto piloto, destacando-se a necessidade de oferecer maior informação e disponibilizar formação sobre a Educação Inclusiva de forma a capacitar os docentes e, consequentemente, promover uma melhoria das práticas pedagógicas. Adicionalmente, concluiu-se que é fundamental que as políticas educacionais acompanhem as necessidades identificadas, promovendo um investimento nos recursos das escolas, no sentido de proporcionar uma escola inclusiva para todos.

Palavras-chave: Educação Especial, Educação Inclusiva, Região Autónoma dos Açores, Legislação, Projeto Piloto

Abstract

This study unfolds in the wake of the current change in educational policy to an Inclusive School under Decree-Law No. 54/2018, amended by Law No. 116/2019, and in which the Autonomous Region of the Azores carried out a pilot project for the implementation of Decree-Law No. 54. Therefore, the main objective of this research is to understand the impact of inclusive practices in pilot schools, through the opinion of teachers. To this end, it was necessary to apply a Questionnaire Survey adapted from Leite (2019), inserted into the Google Forms tool of which the access link was shared via the institutional email, and through social networks and non-formal networks. This study is a reflection of professional and personal self-knowledge, which is a cross-sectional, descriptive and non-experimental study. After collecting the data, these were analyzed using descriptive statistical techniques. The results obtained allowed us to identify the teachers' opinions regarding the implementation of this pilot project, highlighting the need to provide more information and training on Inclusive Education in order to empower teachers and, consequently, promote an improvement in teaching practices. Additionally, it was concluded that it is essential that educational policies follow the identified needs, promoting an investment in the resources of schools in order to provide an inclusive school for all.

Keywords: Special Education, Inclusive Education, Autonomous Region of the Azores, Legislation, Pilot Project

Capítulo I – Introdução

As atuais concepções e políticas, sobre uma escola inclusiva, levam a uma reflexão sobre o modo como os profissionais de educação e a comunidade educativa reveem as suas práticas.

Falar de educação inclusiva é falar igualmente de uma escola onde todos os alunos usufruem de um ensino estimulante e capaz de produzir aprendizagens, independentemente das dificuldades de cada um. A presença destes alunos torna-se enriquecedora para a escola e, simultaneamente, constitui um desafio colocado a todos os docentes, uma vez que necessitam de transmitir o seu conhecimento a alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e fazer deles elementos integrados na comunidade escolar (Freire, 2008).

De igual forma, obriga a escola a uma transfiguração e a uma adaptação de espaços e recursos. Ao longo dos tempos, as pessoas com deficiência foram classificadas de acordo com as filosofias, culturas e políticas das épocas. As escolas acompanharam estas mudanças e adaptaram as suas práticas às leis vigentes, tendo a integração das pessoas com deficiência sido sempre uma das preocupações educacionais prioritárias, proporcionando respostas e recursos, no sentido de desenvolver competências específicas (Batista, 2002; Correia & Fernandes, 2020; Nóvoa, 2019).

Uma das grandes alavancas para esta mudança passa, inevitavelmente, pelos docentes, sendo estes o eixo e os agentes impulsionadores para esta transição.

Está provado cientificamente que uma intervenção mais personalizada, com currículos diferenciadores, baseados no desenvolvimento cerebral das múltiplas inteligências de cada um e o mais precocemente possível, melhora e torna as aprendizagens mais significativas e com impacto para a vida (Vásquez, 2015). Neste sentido, o papel do professor é essencial para ensinar o aluno a ter autonomia, promover

a motivação para a aprendizagem, fazer sobressair as capacidades dos alunos e, consequentemente fortalecer a autoestima destas crianças e jovens (Justo-Vázquez et al., 2017). Aliar as competências dos professores às mudanças nas práticas pedagógicas assume-se como um elemento chave no desenvolvimento de uma escola inclusiva.

Também sabemos que para que estas mudanças ocorram e se mantenham no tempo, é necessário a promoção de ações de formação para que os docentes tenham conhecimentos, ferramentas de trabalho e competências para que possam adequar as estratégias e as metodologias de forma a abrangerem a diversidade com que contactam dentro de uma sala de aula (Nóvoa, 2019; Raquel et al., 2017).

Na Região Autónoma dos Açores (RAA) está-se a assistir a uma mudança no regime jurídico sobre a Educação Inclusiva. Com a implementação de um projeto piloto em algumas escolas pretende-se fazer a transição do paradigma da educação especial para a Escola Inclusiva.

Desta forma, pretendeu-se com este estudo perceber o impacto da implementação do modelo da educação inclusiva, na RAA, na perspetiva dos professores que trabalham nas escolas-piloto. Para avaliar tal impacto levantou-se um conjunto de questões que nos permitiram conhecer a realidade com a qual os professores estão a contactar nesta transição de paradigma, nomeadamente: i) perceber se os professores conhecem a legislação em vigor relativa à Educação Especial na RAA; ii) perceber que conhecimento têm os professores sobre a legislação que rege a educação inclusiva; iii) analisar as opiniões de professores relativamente à formação recebida sobre a legislação publicada relativamente à educação inclusiva; iv) identificar o grau de concordância dos professores relativamente ao modelo piloto de educação inclusiva; v) perceber, através das percepções dos professores, mediante o seu conhecimento e as suas práxis, qual a prática que se adequa melhor à realidade da RAA; vi) analisar as percepções dos professores face ao novo

paradigma para a educação inclusiva; e, vii) perceber se estão a ser implementadas práticas e se existem recursos que favoreçam a aprendizagem e a inclusão.

O trabalho presente encontra-se estruturado em seis capítulos, começando no primeiro com a introdução. O segundo diz respeito ao enquadramento teórico, sustentado em revisão da literatura e em normativos legais por forma a perceber os impactos da alteração legislativa/ Educação Inclusiva e o papel dos docentes face ao novo paradigma. No terceiro capítulo é apresentada a pergunta de investigação e identificados os objetivos do estudo. No quarto capítulo são descritos o método e os procedimentos de recolha e de análise de dados. O quinto capítulo incide sobre os resultados e a sua discussão. Por último, no sexto capítulo apresentamos as conclusões, como uma síntese crítica aos resultados do projeto de investigação bem como aspetos futuros a considerar.

Capítulo II – Revisão da Literatura

Ao longo deste capítulo serão abordados alguns aspetos relativos à Educação Inclusiva. Neste sentido, será apresentada uma breve resenha histórica, seguida de uma exploração relativamente ao papel do docente face ao paradigma da inclusão. A revisão terminará com a apresentação da RAA e da sua legislação e, por último, o projeto piloto do Decreto-Lei n.º 54/2018¹, 6 de julho, para a RAA.

2.1 Evolução da Educação Inclusiva: Principais referências internacionais e marcos nacionais

Parte-se do princípio que a educação é um direito ao qual todos devem ter acesso, porém, nem sempre foi assim.

O conceito de educação para todos surge pela primeira vez na “Declaração dos Direitos Humanos” (ONU, 1948) onde pode ler-se no artigo vigésimo sexto que “Toda a pessoa tem direito à educação”, contudo permaneceu a dúvida: uma educação para todos ou apenas para os aptos?

O acesso à educação para as pessoas portadoras de deficiência começou por ser lesante e até malévolos antes de lhes ser permitido frequentar um estabelecimento de ensino. Ao longo dos anos, procurou-se trabalhar na construção de uma escola integrativa, capaz de responder às representações relativas à deficiência que iam surgindo. Ao longo dos tempos, estas perceções refletiram-se em distintas maneiras de tratar as pessoas com deficiência. Contudo, mantinham-se os que resultavam da influência de fatores económicos, sociais e culturais que dominavam à época (Bairrão et al., 1998).

¹Quando nos referirmos ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, será sempre a versão posteriormente alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro

A consciência destes fatores e destes comportamentos menos positivos perante a pessoa com deficiência conduziu a uma reflexão sobre os conceitos relativos à educação inclusiva. Desta reflexão, a forma como o plano educativo abordava e integrava as pessoas com deficiência no contexto educacional foi-se alterando ao longo do tempo, dando origem a diversos documentos orientadores de boas práticas (cf. Figura 1)

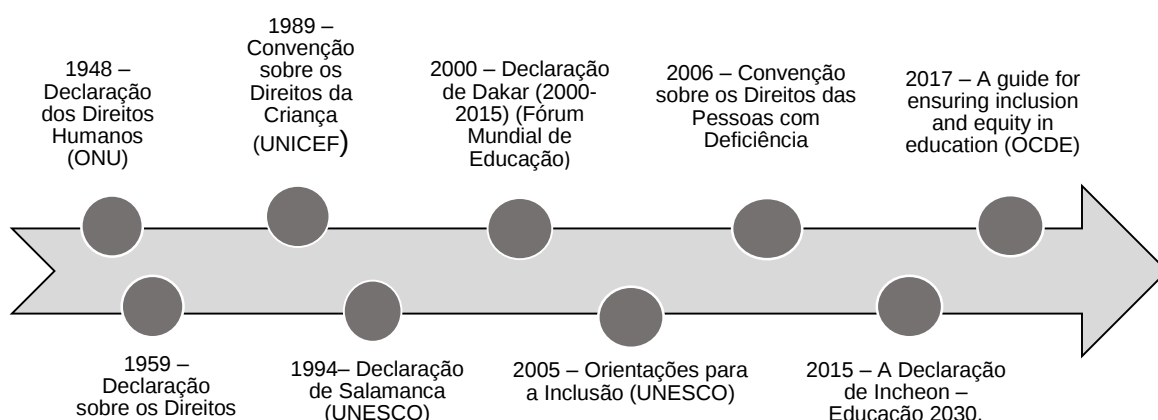


Figura 1. Marcos Históricos da Educação Inclusiva

As reflexões que levaram à mudança de pensamentos e ao surgimento de todos estes documentos e convenções internacionais, potenciaram o desenvolvimento de políticas, movimentos sociais e reivindicações pelos direitos humanos; aspetos fundamentais para a mudança do paradigma existente sobre os direitos das pessoas com deficiência. De igual forma, direcionaram os países no sentido de operar mudanças internas na legislação e nas suas políticas educacionais com a intenção de assegurar que as crianças com NEE pudessem usufruir da mesma educação que os seus colegas do ensino regular (Correia, 2013).

Em Portugal, as primeiras iniciativas para pessoas com deficiência aparecem no século XIX com a criação dos Asilos e Institutos para Cegos e Surdos-mudos. Só mais tarde, já no início do séc. XX, surgem, pelo Instituto Aurélio da Costa Ferreira, as premissas da educação especial. O principal objetivo destas premissas foi observar e

ensinar as crianças com perturbações mentais e com deficiência mental e de linguagem (Veiga, 1999).

Na década de 70, o Ministério da Educação cria as equipas de apoio ao ensino especial, designando-as de *Equipas de Ensino Especial Integrado*. Até à data, é função destas equipas “promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência” (Correia, 1997, p.26). Passa, assim, a ser possível proporcionar um apoio mais direccionado a crianças com NEE. No entanto, uma grande parte deste universo de crianças é excluído, nomeadamente as crianças portadoras de deficiência de carácter permanente/severo, tendo apenas como recurso educativo as escolas especiais e as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) (Correia, 2013).

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) inicia-se uma profunda transformação na conceção da educação integrada. Desde logo, um dos seus propósitos era “assegurar às crianças com Necessidades Educativas Especiais específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (Lei n.º 46/86, art.º 7º, alínea i)) Reinicia-se um processo legislativo ao nível da educação especial, sendo desenvolvidas normas que virão a ter um papel fundamental na integração destas crianças que cobrem todo o sistema de educação e ensino não superior (Correia, 1997).

Em Portugal, a LBSE representou, conjuntamente com a transposição da Convenção dos Direitos da Criança (CDC), uma evolução fundamental sobre a inclusão, pois é baseado nestes documentos que surge o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto; normativo legal referente ao regime educativo dos alunos com NEE. Este Decreto-Lei veio dar suporte legislativo às escolas de ensino regular, que passaram a receber alunos com NEE, permitindo-lhes desta forma estruturarem e organizarem o seu funcionamento, adequando-se às necessidades dos alunos (Correia, 1997). Implementa-se o preceito, de

que a educação dos alunos com NEE deve acontecer num meio o menos restritivo possível, encarando-os sob um ponto de vista educativo e propondo o abandono da classificação por categorias (Decreto-Lei n.º 319, 1991).

No seguimento da visão educativa de inclusão, educar é da responsabilidade do sistema educativo, onde todos alunos, com ou sem NEE, passam a frequentar as escolas regulares. Esta evolução leva à publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que assenta em pressupostos filosóficos de um modelo de educação inclusiva e da escola para todos. Na sequência destes desenvolvimentos, são definidos como objetivos da Educação Especial (EE): a inclusão educativa e social; o acesso e o sucesso educativo; a promoção da autonomia, da estabilidade emocional e da igualdade de oportunidades; bem como “...a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para a transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais...” (Decreto-Lei n.º 3/2008, artigo 1.º, ponto 2).

Este normativo introduz, igualmente, a Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2001), com o intuito de ser um referencial na avaliação e elegibilidade de alunos com NEE. Desta forma, afirma-se como um modelo que “pela sua estrutura e objetivos permite classificar não apenas os níveis de funcionalidade e incapacidade do indivíduo, como também os fatores ambientais que podem funcionar como barreiras ou facilitadores dessa funcionalidade, implicando o envolvimento e o contributo de profissionais de diferentes áreas” (ME, 2005: 4). Aspira-se, assim, a uma visão holística do aluno, não se centrando unicamente nas suas dificuldades, mas que também tem em conta todos os fatores que são extrínsecos e que se podem constituir como uma barreira ou um facilitador para a aprendizagem.

Estando a sociedade em contínua evolução e mudança, é necessário olhar para a educação inclusiva considerando o seu potencial de melhoria e capacidade de adaptação e suprimimento destas necessidades. Mas a escola só se tornará verdadeiramente inclusiva se todos os seus agentes, nomeadamente os professores, forem inclusivos (EADSNE, 2012). Aspeto este que será abordado no ponto seguinte.

2.2 O papel dos docentes face ao paradigma de Inclusão

“Educar não é repetir palavras, é criar ideias, é encantar.”

Augusto Cury

No ponto anterior evidenciamos o percurso e as exigências resultantes para uma sociedade e educação inclusiva. De facto, como temos vindo a verificar, as culturas, as políticas e as práticas são fatores centrais para uma reforma inclusiva. Atualmente, os documentos vigentes deste novo paradigma da inclusão para todos os alunos destacam a construção de uma escola de qualidade, com todos e para todos, numa perspetiva de inclusão e de articulação com a família, a comunidade e todos os profissionais envolvidos. (Brofenbrenner, 1976).

“A inclusão é vista como um processo de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzir a exclusão da educação e dentro da educação” (UNESCO, 2005, p.10). O conceito de escola inclusiva emerge em 1994 através da publicação da Declaração de Salamanca pela UNESCO, onde a inclusão das crianças com NEE em contextos escolares aparece implícita numa reestruturação e reorganização dos sistemas educativos de forma a atender a todos os alunos dentro da sala de aula e a instigar mudanças substanciais nos ambientes educativos (Correia, 1997).

Segundo a Declaração de Salamanca, as adversidades que as escolas integradoras enfrentavam no seu processo de transformação numa Escola Inclusiva passam por “desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que sofrem de deficiências graves” (UNESCO, 1994, p.4).

António Nóvoa indica que a escola está em metamorfose e que o sistema educativo, tal como está, necessita de mudanças para que não fique estagnado no tempo. Há uma necessidade de evoluir, uma vez que, segundo o autor, “a escola revela, sobretudo, uma grande incapacidade para pensar o futuro, um futuro que já faz parte da vida das nossas crianças.” (Nóvoa, 2019, p.3). E que, inevitavelmente, temos que reconhecer que estas mudanças afetam os professores bem como a sua formação. (Nóvoa, 2019)

Desta forma assiste-se, nas escolas, a um desafio que implica uma nova forma de abordar o ensino e a aprendizagem, exigindo do professor práticas inovadoras que estimulem as capacidades dos alunos, respeitando as suas diferenças individuais e que assegurem oportunidades iguais a todos os alunos (European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE], 2012).

Segundo a UNESCO, os docentes são responsáveis pelo processo educativo onde exercem uma ação fundamental, salientando ainda que para haver sucesso educativo os professores têm que ter valores, conhecimentos e atitudes, e serem agentes de mudança abertos à diversidade (UNESCO, 2011).

A EADSNE, com o intuito de melhorar as competências, promover valores e atitudes, criou o perfil de Professores Inclusivos, defendendo que este deverá ser suportado em quatro pilares: a valorização da diversidade; o apoio a todos os alunos; o trabalho com os outros; e o desenvolvimento profissional e pessoal contínuo (EADSNE, 2012).

Desta forma, passa a ser função de Todos os docentes a inclusão de Todos os alunos.

O papel do docente é mais do que transmitir os conhecimentos e retirar as dúvidas, é necessário desenvolver nas crianças o senso crítico, tendo em vista uma prática de orientação e observação (Raquel et al., 2017). Os docentes, na escola atual, têm que ser capazes de desenvolver nas crianças um “olhar diferente sobre o mundo” (Noronha-Sousa & Mateus, 2017, p.20). É-lhes pedido que tenham um perfil de profissional social, ou seja, que sejam capazes de desenvolver nos seus alunos o sentimento de interajuda, bem como, o desenvolvimento positivo do ser humano. Desta forma, “percebe-se, então, que o enfoque está na construção do profissional docente sendo este alicerçado em diversas esferas, nomeadamente, a sua formação” (Noronha-Sousa & Mateus, 2017, p.3).

Por outro lado, os professores têm que tomar consciência que, com as práticas atuais, terão de desenvolver estratégias adequadas de forma a proporcionar aos alunos uma melhoria das competências e aptidões, selecionando o que transmitem, em particular aos alunos de baixo rendimento (Sil, 2008).

Mas esta atualização de conhecimentos e do aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas, inerentes a estas mudanças, exige que os docentes predisponham de tempo e de investimento que muitas das vezes não é exequível (Bolieiro, 2012). Segundo a mesma autora, quando há um paradigma de mudanças, é natural que o ser humano apresente alguma relutância no que respeita a lidar com situações novas. A resistência às mudanças poderá acontecer por medo do desconhecido, pela insegurança e falta de informações e de recursos. No fundo, é algo que gera desconfortos e idealizações que possivelmente serão nocivos para a sua prática pedagógica (Bolieiro, 2012).

Vários estudos apontam uma diversidade de fatores, para além da formação dos docentes, necessários para a construção de uma escola inclusiva. A escola envolve uma teia de relações entre os diversos profissionais que ali trabalham, a relação com as

famílias, a comunidade e as políticas educativas que persistem no nosso sistema (Borges, 2015; Casal & Fragoso, 2019; CNE, 2021; OCDE, 2022). Assim, é fundamental trabalhar estas relações fomentando a construção de vínculos relacionais e comunicacionais positivos que facilitem a boa convivência em contexto escolar.

Outro dos fatores apontados é o número excessivo de alunos por turma que dificulta o trabalho do professor no momento em que tem de dar respostas adequadas e diferenciadas a cada um dos seus alunos. Os professores titulares sentem-se desorientados e com pouca formação para atender às especificidades dos alunos com NEE dentro da sala de aula, conjuntamente com todas as diferenças já existentes (Casal & Fragoso, 2019). Também se destaca a escassez de recursos existentes nas escolas, fazendo aumentar o trabalho burocrático que acaba por absorver tempo necessário do docente para pesquisa de ferramentas didáticas, que potenciem a sua capacidade pedagógica e lhes permitiriam oferecer novos métodos de ensino-aprendizagem às crianças; além disto, o docente ficará igualmente limitado na disponibilidade para partilhar o seu conhecimento com os outros docentes limitando as potencialidades de desenvolver as aprendizagens adquiridas (Coelho Freitas, 2021). E, por último, apela-se à valorização profissional dos professores, reconhecimento esse que é dado pelas famílias e pela sociedade, mas carece de reforço por parte das políticas educativas (Campos & Moreira, 2021; Nóvoa, 2017).

O sucesso dos alunos e das medidas implementadas depende, em larga medida, do docente, uma vez que este será “o eixo de articulação de qualquer estratégia conducente à minimização da problemática do insucesso escolar, reconhecendo-se, efetivamente, que o êxito e a eficácia de qualquer medida que venha a ser empreendida depende, em grande parte, da capacidade de envolvimento dos professores” (Sil, 2008, p. 16).

Depois de abordado o perfil do professor inclusivo, passaremos à apresentação da legislação em vigor na RAA pela qual os docentes se regem.

2.3 A Educação Inclusiva na Região Autónoma dos Açores e a sua legislação

Na RAA, o Decreto-Legislativo Regional n.º 15/2006/A, de 7 de abril, alterado e republicado pelo Decreto-Legislativo Regional n.º 17/2015/A², de 22 de junho e a Portaria n.º 75/2014, de 18 de novembro – Regulamento de Gestão e Administração Pedagógica de Alunos (RGAPA³), constituem a legislação que orienta a Educação Inclusiva.

Ao longo do manuscrito temos explorado e explanado a conceção sobre a inclusão e a sua evolução ao longo dos tempos. Diariamente, são colocados às escolas novos desafios, propostas e diretrizes na área da inclusão de crianças com NEE que precisam de ser respondidas. Quando surgiu, em Portugal Continental, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, foram redigidas e aprovadas as leis pelas quais todas as escolas do país deveriam orientar a sua intervenção na área da educação de alunos com NEE. Na RAA, os parâmetros da educação especial também se foram modificando consoante as mudanças operadas no plano legislativo da região⁴, as orientações e referências relativamente à educação especial tiveram origem no Centro de Educação Especial dos Açores, criado pelo Decreto-Legislativo n.º 35/108, de 7 de novembro de 1945. Após extinção deste centro, foram criadas, em 1993, as Escolas de Educação Especial de Ponta Delgada e de Angra do Heroísmo e uma rede de Equipas de Educação Especial orientada para o apoio de crianças e jovens com NEE até aos 18 anos (Bolieiro, 2012).

² Quando nos referirmos ao DLR n.º 15/2006/A de 7 de abril, será sempre à versão posteriormente alterada pelo Decreto-Legislativo Regional n.º 17/2015/A, de 22 de junho;

³ A referência à Portaria n.º 75/2014, de 18 de novembro, será realizada através da designação RGAPA, pela qual é conhecida pelos docentes da RAA;

⁴ Ressalva-se que a educação está sob a tutela da Direção Regional de Educação dos Açores, uma vez que o Governo Regional tem autonomia sobre as decisões políticas. Mas nem sempre foi assim, nos inícios dos anos 70 a tutela das crianças com NEE era da Secretaria Regional dos Assuntos Sociais, só na década dos anos 80 por opção do Governo Regional no momento em que o Dec. Regional n.º 66/88/A sobre o ensino integrado, muda de tutela passando a ser administrada pela Secretaria Regional de Educação e Cultura.(Toste de Menezes, 1991)

Em 1998 ocorre a reestruturação do sistema educativo, permitindo a implementação de uma rede escolar com características integradoras. As escolas básicas integradas nesta rede e as diferentes áreas escolares passaram a exercer as funções que até aí tinham sido asseguradas pelas equipas da educação especial. Criam-se, assim, os Núcleos da Educação Especial, sobre a alçada das escolas regulares, com as funções das extintas equipas de Educação Especial (Bolieiro, 2012).

Atualmente, a educação especial encontra-se regulamentada pelo Decreto-Legislativo Regional n.º 15/2006/A, que estabelece o regime jurídico da educação especial e do apoio educativo. Este assenta em cinco princípios orientadores: o da escola inclusiva; o da não discriminação; o da adequação; o da participação dos pais e encarregados de educação; e, o princípio da confidencialidade da informação (p. 4361).

A par deste Decreto-Legislativo Regional saíram as orientações inscritas no RGAPA, onde estão definidos os objetivos estratégicos para o desenvolvimento do sistema educativo regional, preludiados pelo Governo Regional em matéria de gestão pedagógica e administrativa das escolas.

O RGAPA pretende dar resposta a “um conjunto de orientações e procedimentos associados às medidas educativas no âmbito do Regime Educativo Especial, e introduz um novo programa destinado a potenciar, nos alunos com necessidades educativas especiais, uma formação qualificante orientada para a inserção no mercado de trabalho” (RGPA, 2014, p.1).

A RAA é constituída por nove ilhas que apresentam as suas particularidades, singularidades e natureza. Neste sentido, estes documentos possibilitaram estruturar e padronizar os procedimentos inerentes à integração e inclusão dos alunos de NEE, proporcionando uma igualdade de oportunidades, valorizando a educação e promovendo a melhoria da qualidade do ensino.

Desde 2018 que a RAA tem vindo a implementar o projeto piloto da Educação Inclusiva, via Despacho Regional n.º 1811/2018, de 12 de outubro, que iremos abordar no ponto seguinte. O processo iniciou-se na Escola Básica Integrada Francisco Ferreira Drummond, da Ilha Terceira, sendo depois alargado às ilhas de S. Miguel, Flores e Corvo.

2.4 O projeto piloto do Decreto-Lei n.º 54/2018 na Região Autónoma dos Açores

Ao longo deste trabalho, temos vindo a referir que a conceção da inclusão foi-se alterando gradualmente, quer ao nível político, quer ao nível social. Atualmente, em Portugal, segue-se a tendência mundial onde o novo paradigma da educação tem como propósito conceber uma escola cada vez mais inclusiva, com uma visão holística e uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar (Pereira et al., 2018). O quadro legal atual emerge no sentido de impulsionar o sistema educacional a promover o sucesso de todos os alunos através de práticas educacionais que visam a individualidade de cada um, promovendo e desafiando, continuamente, para se alcançar uma escola inclusiva (CNE, 2021).

Na RAA, e tendo em conta esse contexto, a Secretaria Regional da Educação e Cultura, por via do Despacho n.º 1811/2018, de 12 de outubro de 2018, levou a cabo a implementação de um projeto-piloto, ao abrigo do Regime Jurídico de Inovação Pedagógica, com o propósito de implementar na região, a título experimental, o desenho universal para a aprendizagem e a abordagem multinível no acesso ao currículo, veiculado pelo Regime Jurídico da Educação Inclusiva, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 54 /2018, de 6 de julho.

Pretende-se que as escolas da RAA reconheçam “a necessidade de encontrar formas de lidar com a diferença dos seus alunos e os benefícios dessa diversidade, através da

adequação dos processos de ensino às características e condições individuais de cada um, recrutando os recursos de que dispõe para que todos aprendam e participem ativamente na vida da escola” (Despacho n.º 1187/2019, de 8 de agosto de 2019, p- 8488).

Este conjunto de medidas de suporte à aprendizagem encontra-se estratificado por níveis de intervenção, onde as respostas aos alunos garantam a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória para todos (Decreto-Lei, n.º 54/2018).

Decorrido um ano de implementação da experiência-piloto, foram reconhecidos e avaliados, por parte da Equipa de Monitorização e Acompanhamento da Educação Especial/Inclusiva, os ganhos decorrentes das opções metodológicas subjacentes ao modelo de intervenção utilizado e efetuadas reflexões da experiência obtida. Destas destacam-se a necessidade de se repensar sobre o papel da escola, o modo como esta vê os seus alunos e a forma como se organiza para dar resposta a todos eles (Despacho n.º 1187/2019, de 8 de agosto de 2019).

Atendendo à necessidade de preparar as unidades orgânicas do sistema educativo regional na transição para a implementação de uma verdadeira Educação Inclusiva, o Secretário Regional da Educação e Cultura determinou, ao abrigo do disposto no n.º 1 do artigo 2.º do Decreto Legislativo Regional n.º 7/2006/A, de 10 de março, que houvesse:

“1. A continuidade, para o ano letivo 2019/2020, da experiência-piloto de inovação pedagógica, no âmbito da Educação Inclusiva, criada pelo Despacho n.º 1811/2018, de 12 de outubro de 2018, na Escola Básica Integrada (EBI) Francisco Ferreira Drummond, e o alargamento às seguintes unidades orgânicas do sistema educativo regional: EBI de Rabo de Peixe; EBI dos Arrifes; Escola Básica e Secundária Tomás de Borba; Escola Secundária da Ribeira Grande.

2. As unidades orgânicas referidas no número anterior devem cumprir o plano estabelecido no Anexo I ao presente despacho, do qual faz parte integrante.”

(Despacho n.º 1187/2019 de 8 de agosto de 2019, p. 8486).

De ressaltar que, no projeto piloto na RAA, o respeito pelo princípio da educação inclusiva foi implementado tal como preconizado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018. Contudo na proposta de Decreto Legislativo Regional, relativo ao modelo de Educação Inclusiva, na sua conceção, a representação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) bem como o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) não estão contempladas tal e qual como no preconizado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018.

“A escola do século XXI é - ou deveria ser - uma escola aberta à comunidade e atenta aos desafios das novas configurações sociais. Uma escola que não apenas subscreve o direito a aprender, mas também reconhece a prioridade ao direito a aprender a aprender” (Campos & Moreira, 2021, p.28). Esta escola alicerçada em práticas educativas centradas no todo e para Todos, leva-nos a questionamentos, bem como a pesquisas e formações na procura de novas práticas e conhecimentos para que o ensino assente na individualidade e diversidade das crianças tornando-as cidadãos plenos.

Capítulo III – Enquadramento do estudo

No presente capítulo é apresentada a pergunta de investigação e são elencados os objetivos do estudo.

3.1 Pergunta de investigação

Nos dias de hoje só faz sentido falar numa Escola Inclusiva se nos referirmos a um espaço onde todos aprendem ao seu ritmo e de diferentes formas.

A RAA está, neste momento, a passar por um processo de transição de normativos legais, designadamente do regime educativo especial para o regime jurídico da educação inclusiva. Esta mudança de paradigma, onde o desenho universal para a aprendizagem e a abordagem multinível são as opções metodológicas subjacentes, implicarão uma transformação na forma como o professor encara o processo de ensino-aprendizagem.

Considerando estes aspetos, este trabalho desenvolveu-se a partir da seguinte questão de investigação: **Qual o impacto da implementação do modelo da educação inclusiva, na RAA, na perspetiva dos professores, que trabalham nas escolas-piloto?**

3.2 Objetivos de investigação

Tendo em consideração a questão de investigação, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar, na RAA, a perceção dos docentes a desempenhar funções nas escolas onde decorre a implementação do projeto-piloto, cuja ação se baseia na implementação das atuais políticas educacionais veiculadas pelo Regime Jurídico da Educação Inclusiva, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 54 /2018, de 6 de julho.

Este objetivo geral traduz-se nos seguintes objetivos específicos:

- 1) Perceber se os professores conhecem a legislação em vigor relativa à Educação Especial na RAA;

- 2) Perceber que conhecimento têm os professores sobre a legislação que rege a educação inclusiva;
- 3) Analisar as opiniões de professores relativamente à formação recebida sobre a legislação publicada relativamente à educação inclusiva;
- 4) Identificar o grau de concordância dos professores relativamente ao modelo piloto de educação inclusiva;
- 5) Perceber, através das percepções dos professores, mediante o seu conhecimento e as suas práxis, qual a prática que se adequa melhor à realidade da RAA;
- 6) Analisar as percepções dos professores face ao novo paradigma para a educação inclusiva;
- 7) Perceber se estão a ser implementadas práticas e se existem recursos que favoreçam a aprendizagem e a inclusão.

Capítulo IV – Estudo Empírico

Neste capítulo é descrito o método de estudo, realizada a caracterização da amostra, a descrição do instrumento de recolha de dados e o procedimento de recolha e análise de dados.

4.1 Método

O estudo partiu da necessidade de conhecer a opinião dos professores dos Açores relativamente à implementação do projeto-piloto a título experimental, das atuais políticas educacionais veiculado pelo Regime Jurídico da Educação Inclusiva, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 54 /2018, de 6 de julho.

Para a realização deste estudo recorreu-se a um instrumento de recolha de dados de carácter quantitativo, foi efetuado um inquérito por questionário, e os dados foram analisados com o recurso ao *software IBM SPSS* versão 28 que permitiu o tratamento estatístico dos mesmos.

4.2 Amostra

Para responder à questão de investigação, definiu-se uma amostra constituída por professores com habilitação para a docência do ensino básico e professores de educação especial em exercício de funções na RAA em escolas abrangidas pelo projeto-piloto, onde está a ser implementado o projeto da escola inclusiva. A escolha desta população é explicada pelo facto de se pretender conhecer de forma mais profunda as opiniões destes profissionais relativamente ao modelo da educação inclusiva.

Neste estudo, participaram 111 docentes a exercerem funções na RAA, em sete escolas distribuídas por quatro ilhas diferentes, onde estavam a implementar o modelo de educação inclusiva.

4.3 Instrumento de recolha de dados

Como foi apresentado na metodologia, optou-se pela utilização do inquérito por questionário enquanto procedimento de recolha de dados, de forma a dar cumprimento aos objetivos delineados para a presente investigação.

Pelas vantagens de padronização, autonomia, rapidez na recolha de dados e possibilidade de se recolher as opiniões junto de uma população mais alargada e distribuída pelas ilhas de S. Miguel, Terceira, Flores e Corvo, optou-se pela utilização do inquérito por questionário, constituído por quatro partes: a primeira parte, referente aos dados para caracterização sociodemográfica, a segunda respeitante à legislação, a terceira relativa às perceções dos docentes face ao novo paradigma da educação inclusiva e a quarta diz respeito ao recursos de apoio à aprendizagem (Anexo 1).

O questionário final é constituído por trinta e duas questões. Existem algumas que configuram a tipologia de escolha múltipla, podendo os professores escolher a opção que melhor correspondia à sua realidade e outras apresentavam opções de resposta segundo uma escala de *Likert* de 5 pontos (sempre, muitas vezes, algumas vezes, raramente e nunca).

4.4 Procedimentos de aplicação na recolha de dados

A construção do questionário resultou de uma análise cuidada da literatura científica. Além deste aspeto, a revisão da literatura permitiu um melhor conhecimento da importância da educação inclusiva e dos seus benefícios para os alunos com e sem NE.

A elaboração deste instrumento de pesquisa obedeceu a um conjunto de etapas, nomeadamente: 1.^a Identificação de um pré-questionário; 2.^a Elaboração de um pré-questionário; 3.^a Realização de um estudo-piloto com o questionário; 4.^a Reformulação

do pré-questionário, mediante as sugestões; e, 5.^a Elaboração do questionário definitivo e aplicação do mesmo.

Em todos os procedimentos metodológicos inerentes a este estudo, designadamente na construção do questionário e na recolha de dados, foram sempre consideradas as normas éticas de investigação, propostas pela *American Psychological Association* ([APA], 2018). Neste sentido, foram respeitadas as regras metodológicas, que orientam a recolha de dados *online*, introduzindo, na parte inicial do questionário, informação sobre o objetivo do estudo em questão, o público-alvo, as condições de anonimato, confidencialidade, o contacto da investigadora e os respetivos agradecimentos. Além destes aspetos, foi destacado o carácter voluntário da participação no estudo e garantido o anonimato e confidencialidade de todos os dados recolhidos, tal como é referido no código deontológico da APA (2018).

As questões que compunham o questionário foram introduzidas na página de formulários do *Google Forms* e o *link* de acesso ao questionário foi partilhado através dos Conselhos Executivos das escolas, através de contactos informais e através de grupos específicos das redes sociais. A recolha de dados decorreu entre fevereiro e abril de 2022.

Capítulo V – Apresentação e discussão dos resultados

Após atingir um número representativo de questionários, procedeu-se à análise quantitativa dos dados utilizando procedimentos de estatística descritiva (Martins, 2011), e à interpretação dos resultados. Estes são apresentados de forma descritiva e com recurso a tabelas. Para o tratamento de dados obedeceu-se à sequência lógica dos objetivos inicialmente delineados, através dos programas informáticos: *Microsoft Word* e *IBM SPSS* versão 28.

5.1 Apresentação dos Resultados

5.1.1 Caracterização sociodemográfica

Na Tabela 1 encontram-se os dados relativos à caracterização da amostra deste estudo. Participaram 111 professores, 17.1% ($n = 19$) eram do sexo masculino e 82.9% ($n = 92$) eram do sexo feminino, apresentando uma idade média de 44.66 anos ($DP = 5.97$). Observando a distribuição pelos grupos etários, verificámos que 6.31% ($n = 7$) tinham idade igual ou inferior a 35 anos; 52.3% ($n = 58$) entre 36 e 45 anos; 37.8% ($n = 42$) entre 46 e 55 anos; e 3.6% ($n = 4$) tinha uma idade igual ou superior a 56 anos. Analisando as habilitações académicas destes participantes, percebemos que 56.8 ($n = 63$) tinham terminado a Licenciatura, 20.7% ($n = 23$) um curso de formação especializada/pós-graduação, 20.7% ($n = 23$) um Mestrado e 1.8% ($n = 2$) tinham concluído o Doutoramento. Relativamente aos anos de serviço, estes participantes tinham, em média, 18.7 anos de trabalho ($DP = 6.99$). Atendendo à distribuição por grupo, 9.91% ($n = 11$) afirmou ter dez ou menos anos de serviço; 53.2% ($n = 59$) entre 11 e 20 anos; 33.3% ($n = 37$) entre 21 e 30 anos de serviço; e 3.6% ($n = 4$) trabalhavam há 31 ou mais anos. Relativamente à ilha onde habitavam e trabalhavam estes profissionais, verificámos que 0.9% ($n = 1$) eram da Ilha do Corvo, 5.4% ($n = 6$) da Ilha das Flores,

74.8% ($n = 83$) da Ilha de São Miguel e 18.9% ($n = 21$) eram da Ilha Terceira. Constatamos que 68.5% ($n = 76$) tinham uma especialização em Educação Especial e trabalhavam na área, em média, há 9.97 anos ($DP = 6.54$). Por fim, relativamente à experiência de trabalho com alunos a usufruir de medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem, constatámos que 13.5% ($n = 15$) nunca tinha trabalhado, 24.3% ($n = 27$) tinham trabalhado como docente de educação especial, 56.8% ($n = 63$) tinham trabalhado como docentes do ensino regular e 5.4% ($n = 6$) tinham trabalhado como docentes de educação especial e como docentes do ensino regular.

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica da amostra

	n	%
Sexo		
Masculino	19	17.1
Feminino	92	82.9
Idade		
≤ 35 anos	7	6.31
36-45 anos	58	52.3
46-55 anos	42	37.8
≥ 56 anos	4	3.6
	$M = 44.64$; $DP = 5.97$	
Habilitações académicas		
Licenciatura	63	56.8
Curso de formação especializada / pós-graduação	23	20.7
Mestrado	23	20.7
Doutoramento	2	1.8
Tempo de serviço		
≤ 10 anos	11	9.91
11-20 anos	59	53.2
21-30 anos	37	33.3
≥ 31 anos	4	3.6
	$M = 18.7$; $DP = 6.99$	
Ilha		
Corvo	1	.9
Flores	6	5.4
São Miguel	83	74.8
Terceira	21	18.9
Especialização em Educação Especial		
Não	76	68.5
Sim	35	31.5
Anos de serviço em Educação Especial		
≤ 10 anos	25	69.4
≥ 11 anos	11	30.6
	$M = 9.47$; $DP = 6.54$	
Trabalho com alunos a usufruir de medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem		
Não	15	13.5
Sim, como docente de educação especial	27	24.3
Sim, como docente do ensino regular	63	56.8
Sim, como docente de educação especial e como docente do ensino regular	6	5.4

5.1.2 Legislação

Começamos por questionar os participantes se estavam a par do Decreto-Legislativo Regional n.º 15/2006/A de 7 de abril, alterado e republicado pelo Decreto-Legislativo Regional n.º 17/2015/A de 22 de junho, que emana orientações e procedimentos associados às medidas educativas no âmbito do Regime Educativo Especial. Na tabela 2, encontram-se os resultados obtidos. Assim, 94 participantes (84.7%) afirmaram conhecer o Decreto Legislativo Regional e 17 participantes (15.3%) indicam não conhecer.

Tabela 2. *Conhecimento do Decreto-Legislativo Regional n.º 17/2015/A de 22 de junho*

	n	%
Sim	94	84.7
Não	17	15.3

De seguida, pretendeu-se perceber se os docentes que participaram neste estudo, que exerciam funções numa escola-piloto com vista a implementação da nova legislação para a Educação Inclusiva, se consideravam devidamente informados sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, alterado e republicado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. Os resultados mostraram que 76 participantes (68.5%) consideram-se bem informados e 35 participantes (31.5%) não se consideram devidamente informados (cf. Tabela 3).

Tabela 3. *Informação*

	n	%
Sim	76	68.5
Não	35	31.5

Relativamente ao facto de terem recebido formação específica na área da Educação Inclusiva, os resultados mostraram que 61 participantes (55%) afirmaram não terem recebido qualquer tipo de formação e 50 participantes (45%) ter recebido (cf. Tabela 4).

Tabela 4. *Formação sobre Escola Inclusiva*

	n	%
Sim	50	45
Não	61	55

Quanto ao tipo de formações realizadas, os resultados mostraram que 58% ($n = 29$) foram Ações de formação, 40% ($n = 20$) Formações iniciais, 6% ($n = 3$) colóquios, 18% ($n = 9$) Pós-graduações, 8% ($n = 4$) seminários, 2% ($n = 1$) reuniões com docentes especializados e Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) e 2% ($n = 1$) foram Sessões de apresentação (cf. Tabela 5).

Tabela 5. *Tipo de formação*

	n	%
Ações de formação	29	58
Formações iniciais	20	40
Colóquios	3	6
Pós-graduações	9	18
Seminários	4	8
Reuniões com docentes especializados e Serviços de Psicologia e Orientação	1	2
Sessões de apresentação	1	2

No que respeita à formação frequentada, quisemos perceber qual a opinião que os participantes formaram sobre a mesma. Pela análise da tabela 6, constata-se que, na globalidade, as formações são conotadas positivamente. Assim, destacamos que 50% ($n = 26$) considerou que muitas vezes as metodologias foram adequadas; 82.7% ($n = 43$) consideraram que muitas vezes ou sempre existiu uma boa relação entre formador(es) e o grupo; 40.4% ($n = 21$) e 30.8% ($n = 16$) referiram que as competências adquiridas tiveram impacto na sua atividade profissional muitas vezes e sempre, respetivamente. Apesar da maioria dos participantes ter reconhecido que muitas vezes ou sempre as competências adquiridas tiveram impacto na sua atividade profissional, 7.7% ($n = 4$) manifestou que isso raramente aconteceu.

Apesar da maioria dos participantes que frequentaram as ações de formação (67.3%, $n = 35$) considerarem que muitas vezes ou sempre aplicaram os novos

conhecimentos adquiridos, 7.7% ($n = 4$) consideraram que raramente isso aconteceu. A mesma tendência de resposta se verificou no item “Estas ações de formação permitiram adquirir novos conhecimentos”, 78.8% ($n = 41$) dos professores que frequentaram ações de formação consideraram que muitas vezes ou sempre adquiriram novos conhecimentos. No entanto, 3.8% ($n = 2$) manifestaram que este aspeto nunca ou raramente ocorreu.

Por fim, 76.9% ($n = 40$) dos professores considerou que muitas vezes e sempre a forma como os conteúdos foram abordados estava adequada ao seu grau de conhecimento. Porém, 9.6% ($n = 5$) realçou que nunca ou raramente esta adequação aconteceu.

Tabela 6. Avaliação das ações de formação

	Nunca		Raramente		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Os objetivos propostos foram cumpridos	0	0	2	3.8	17	32.7	18	34.6	15	28.8
As metodologias foram adequadas aos participantes	1	1.9	3	5.8	11	21.2	26	50	11	21.2
A gestão dos recursos foi adequada	1	1.9	3	5.8	14	26.9	20	38.5	14	26.9
Os espaços em que decorreram as ações foram adequados	3	5.8	4	3.6	9	17.3	16	30.8	20	38.5
Existiu uma boa relação do(s) formador(es) com o grupo de formandos	0	0	1	1.9	8	15.4	21	40.4	22	42.3
As ações de formação vieram ao encontro das minhas necessidades de formação	1	1.9	5	9.6	13	25	20	38.5	13	25
As competências adquiridas vão ter impacto na minha atividade profissional	0	0	4	7.7	11	21.2	21	40.4	16	30.8
Após as formações apliquei os novos conhecimentos adquiridos nas minhas práticas	0	0	4	7.7	13	25	17	32.7	18	34.6
Estas ações de formação permitiram adquirir novos conhecimentos	1	1.9	1	1.9	9	17.3	19	36.5	22	42.3
A forma como os conteúdos foram abordados estava adequada ao meu nível de conhecimentos	1	1.9	4	7.7	7	13.5	26	50	14	26.9

Na tabela 7, estão sintetizadas as opiniões dos participantes relativamente às implicações do Decreto-Lei n.º 54/2018. As opiniões dos participantes são divergentes. Relativamente ao facto deste decreto lei ter suprimido com o conceito de NEE, apenas 19.8% ($n = 22$) afirmou ter concordado totalmente com esta retirada, porém 36.9% ($n = 41$) concordaram parcialmente. No que concerne ao retrocesso no apoio aos alunos com NE, 51.3% ($n = 57$) referiu que concorda parcialmente e totalmente com esta afirmação, ou seja, os participantes acharam que a aplicação deste normativo legal representou um

retrocesso no apoio aos alunos com NE. Analisando a opinião relativamente à implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, em toda a RAA de uma forma generalizada, 30.6% ($n = 34$) concordaram parcialmente com esta afirmação e 32.4% ($n = 36$) concordaram totalmente. Quando questionados sobre se o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho deveria estar já a ser aplicado na sua generalidade na RAA, 63% ($n = 70$) manifestou concordar parcialmente e totalmente com esta aplicação. Contudo, ainda se verificou uma percentagem de 23.4% ($n = 26$) que reforçou discordar totalmente e parcialmente com esta generalização. Por fim, quando à manutenção do Decreto-Legislativo Regional n.º 17/2015/A de 22 de junho, 36.9% ($n = 41$) afirmou discordar totalmente e parcialmente com esta manutenção.

Tabela 7. *Opiniões relativamente aos Decreto-Lei*

	Discordo totalmente		Discordo parcialmente		Indiferente		Concordo parcialmente		Concordo totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, suprimiu com o conceito de Necessidades Educativas Especiais. Qual a sua opinião?	16	14.4	18	16.2	14	12.6	41	36.9	22	19.8
Com a aplicação deste normativo legal houve um retrocesso no apoio aos alunos com Necessidades Específicas (NE)”. Na sua opinião, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho deveria estar já a ser aplicado na sua generalidade na Região Autónoma dos Açores (RAA)?	22	19.8	20	18	12	10.8	35	31.5	22	19.8
Deveria manter-se o Decreto-Legislativo Regional n.º 17/2015/A de 22 de junho?	15	13.5	11	9.9	15	13.5	34	30.6	36	32.4
	18	16.2	23	20.7	17	15.3	40	36	13	11.7

Na tabela 8 encontram-se os resultados relativamente à opinião dos participantes sobre qual dos artigos mais beneficia os alunos. Os dados mostraram que 51.4% ($n = 57$) considerou que o Decreto-Lei n.º 54/2018 beneficia mais os alunos e 48.6% ($n = 54$) considerou que era o Decreto-Legislativo Regional n.º 17/2015/A que mais beneficiava os alunos.

Tabela 8. *Opinião acerca de qual dos decretos mais beneficia os alunos*

	n	%
Decreto-Legislativo Regional n.º 17/2015/A, de 22 de junho	54	48.6
Decreto-Lei n.º 54/2018	57	51.4

Na tabela 9, encontram as opiniões dos participantes relativamente à relação entre os normativos legais e os aspetos relacionados com a educação inclusiva. Segundo os participantes, com o Decreto-Legislativo Regional n.º 17/2015/A as crianças com NE estão melhores adaptadas ($n = 62$, 55.9%), proporciona os apoios necessários ($n = 64$, 57.7%), responde com mais eficácia às necessidades dos seus discentes com NE ($n = 66$, 59.5%), permite alocar profissionais especializados para apoiar os alunos, docentes e restante comunidade educativa ($n = 66$, 59.5%). Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 54/2018, adequa-se mais aos alunos ($n = 62$, 55.9%), permite equidade para todos os alunos ($n = 77$, 69.4%), mobiliza mecanismos de monitorização e supervisão ($n = 67$, 60.4%) e permite ao docente ter maior flexibilidade no seu trabalho com os alunos ($n = 66$, 59.5%).

Tabela 9. *Normativos legais e educação inclusiva*

	Decreto-Legislativo Regional n.º 17/2015/A, de 22 de junho		Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho	
	n	%	n	%
Adequa-se mais aos alunos	49	44.1	62	55.9
As crianças com NE estão melhores adaptadas	62	55.9	49	44.1
Permite equidade para todos os alunos	34	30.6	77	69.4
Proporciona os apoios necessários	64	57.7	47	42.3
Mobiliza mecanismos de monitorização e supervisão	44	39.6	67	60.4
Responde com mais eficácia às necessidades dos seus discentes com NE	66	59.5	45	40.5
Permite alocar profissionais especializados para apoiar os alunos, docentes e restante comunidade educativa	66	59.5	45	40.5
Permite ao docente ter maior flexibilidade no seu trabalho com os alunos	45	40.5	66	59.5

Na tabela 10 encontram-se as opiniões dos participantes relativamente à aplicação do Decreto-Lei n.º 54/2018. Para os participantes deste estudo, apenas algumas vezes ($n = 45$, 40.5%) as medidas universais dão respostas educativas adequadas a todos os alunos; também algumas vezes ($n = 53$, 47.7%) conseguem dar resposta às crianças com medidas

seletivas na sala de aula; e, algumas vezes ($n = 49$, 44.1%) consideram que a escola possui técnicos superiores para dar resposta a todas as problemáticas específicas das crianças com NE. No item “A aplicação do Decreto-Lei reconhece e respeita a diversidade”, a tendência de resposta é mais dispersa, tendo os participantes assinalado algumas vezes ($n = 33$, 29.7%), muitas vezes ($n = 33$, 29.7%) e sempre ($n = 28$, 25.2%). Por fim, destaca-se o item “Permite ao docente encontrar estratégias que possibilitem a aquisição de competências para todos e para cada um dos alunos, independente da sua condição pessoal ou social”, em que 42.3% ($n = 47$) respondeu algumas vezes.

Tabela 10. *Aplicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, 6 de julho*

	Nunca		Raramente		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
As medidas universais dão respostas educativas adequadas a todos os alunos	4	3.6	11	9.9	45	40.5	38	34.2	13	11.7
Consegue dar resposta às crianças com medidas seletivas na sala de aula	2	1.8	23	20.7	53	47.7	26	23.4	7	6.3
A escola possui técnicos superiores para dar respostas a todas as problemáticas específicas das crianças com NE	10	9	25	22.5	49	44.1	20	18	7	6.3
A aplicação do DL reconhece e respeita a diversidade	4	3.6	13	11.7	33	29.7	33	29.7	28	25.2
A aplicação do DL permite atuar de forma a minimizar as barreiras para a aprendizagem	4	3.6	18	16.2	39	35.1	33	29.7	17	15.3
Garante uma educação de qualidade para todos	7	6.3	17	15.3	41	36.9	27	24.3	19	17.1
Assegura o envolvimento e a participação de todos os intervenientes do processo educativo do aluno	4	3.6	13	11.7	39	35.1	33	29.7	22	19.8
Permite ao docente encontrar estratégias que possibilitem a aquisição de competências para todos e para cada um dos alunos, independente da sua condição pessoal ou social	3	2.7	12	10.8	47	42.3	31	27.9	18	16.2

No que respeita à opinião dos participantes relativamente ao novo paradigma da inclusão, os dados mostraram que os professores se sentem, algumas vezes, capacitados para trabalhar com alunos a usufruir de medidas seletivas de suporte à aprendizagem ($n = 47$, 42.3%) e com vontade para trabalhar com alunos a usufruir de medidas adicionais de suporte à aprendizagem ($n = 57$, 41.4%). No item “Considera a abordagem multinível fácil de aplicar, a maioria das respostas dos participantes centra-se em raramente ($n = 28$, 25.2%) e em algumas vezes ($n = 44$, 39.6%). Nos itens “Considera as práticas

pedagógicas sustentadas no desenho universal para a aprendizagem (DUA) uma mais valia”, “Sente necessidade de formação específica para trabalhar com alunos com medidas de suporte à aprendizagem” e “Considera que consegue desenvolver estratégias para promover uma educação inclusiva” as respostas dos participantes distribuíram-se de forma equilibrada entre algumas vezes, muitas vezes e sempre (cf. Tabela 11).

Tabela 11. *Opinião dos professores face ao novo paradigma da inclusão*

	Nunca		Raramente		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Se sente capacitado para trabalhar com alunos a usufruir de medidas seletivas de suporte à aprendizagem	2	1.8	12	10.8	47	42.3	37	33.3	13	11.7
Se sente à vontade para trabalhar com alunos a usufruir de medidas adicionais de suporte à aprendizagem	2	1.8	15	13.5	57	51.4	23	20.7	14	12.6
Considera a abordagem multinível fácil de aplicar na turma	10	9	28	25.2	44	39.6	25	22.5	4	3.6
Considera as práticas pedagógicas sustentadas no desenho universal para a aprendizagem (DUA) uma mais valia	7	6.3	13	11.7	39	35.1	34	30.6	18	16.2
Sente necessidade de formação específica para trabalhar com alunos com medidas de suporte à aprendizagem	1	0.9	6	5.4	33	29.7	38	34.2	33	29.7
Considera que consegue desenvolver estratégias para promover uma educação inclusiva	2	1.8	13	11.7	42	37.8	38	34.2	16	14.4

Relativamente às medidas de suporte à aprendizagem, os dados foram sintetizados na tabela 12. Pelos resultados, é possível perceber que os participantes, na sua maioria, pedem sempre ajuda ao docente titular de turma ou ao diretor de turma ($n = 47$, 42.3%), consultam sempre os documentos que estão disponíveis no processo individual do aluno ($n = 49$, 44.1%). A opção por reunir com os elementos da EMAEI é considerada algumas vezes ($n = 27$, 24.3%) e muitas vezes ($n = 27$, 24.3%) de forma equilibrada pelos participantes deste estudo.

Tabela 12. *Informação sobre medidas de suporte à aprendizagem*

	Não se aplica		Nunca		Raramente		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Através da docente titular de turma ou pelo diretor de turma	10	9	1	0.9	4	3.6	15	13.5	34	30.6	47	42.3
Através da docente de educação especial	5	4.5	5	4.5	10	9	27	24.3	36	32.4	28	25.2
Consultando os documentos que estão no processo individual do aluno	9	8.1	4	3.6	3	2.7	21	18.9	25	22.5	49	44.1
Com colegas que anteriormente trabalharam com esses alunos	7	6.3	3	2.7	4	3.6	26	23.4	45	40.5	26	23.4
Perguntando aos docentes titulares e diretores de turma que alunos têm medidas de suporte à aprendizagem e quais as respostas mobilizadas	9	8.1	3	2.7	5	4.5	27	24.3	33	29.7	34	30.6
Reunindo com os pais/tutores legais da criança	15	13.5	13	11.7	24	21.6	18	16.2	27	24.3	14	12.6
Reunindo com elementos da equipa EMAEI	9	8.1	17	15.3	14	12.6	27	24.3	27	24.3	17	15.3

Na tabela 13, encontram-se organizados os resultados das perspetivas de inclusão dos participantes deste estudo. Assim, destaca-se que 62.2% ($n = 69$) estavam sempre a favor da inclusão e 66.7% ($n = 74$) considerou sempre que todos os alunos possuem potencial de aprendizagem. Relativamente aos outros itens, os resultados obtidos ilustram uma tendência de resposta entre o muitas vezes e o sempre. Destacamos ainda os 7.2% dos participantes ($n = 8$) que indicou que raramente ou nunca participou na construção coletiva dos documentos e das diretrizes curriculares.

Tabela 13. *Perspetivas sobre a inclusão*

	Nunca		Raramente		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
É a favor da inclusão	0	0	0	0	19	17.1	23	20.7	69	62.2
Considera que todos os alunos possuem potencial de aprendizagem	0	0	0	0	19	17.1	18	16.2	74	66.7
Participa na construção coletiva dos documentos com conhecimento das diretrizes curriculares	3	2.7	5	4.5	32	28.8	34	30.6	37	33.3
Tem em conta os interesses, as dificuldades e os gostos académicos para fomentar a aprendizagem	0	0	1	0.9	11	9.9	43	38.7	56	50.5
Leciona de forma a que os alunos possam realizar determinadas tarefas do seu conhecimento	0	0	1	0.9	7	6.3	46	41.4	57	51.4
Prepara materiais que se adequam à singularidade de cada aluno	1	0.9	2	1.8	16	14.4	46	41.4	46	41.4
Elabora as avaliações tendo em conta as fragilidades e potencialidades de cada aluno	0	0	1	0.9	11	9.9	34	30.6	65	58.6
Articula os seus conhecimentos e práticas com os outros docentes e técnicos especializados	0	0	4	3.6	15	13.5	52	46.8	40	36

Quanto aos benefícios da inclusão para os alunos com NE, os resultados evidenciam que a 45.9% ($n = 51$) dos participantes considera que apenas algumas vezes a sala de ensino regular se assume como um benefício para os alunos. 43.2% ($n = 48$) dos participantes considera que as salas específicas de apoio são, muitas vezes, um apoio para os alunos com NE. Outro resultado que sobressai são os 36.9% ($n = 41$) que afirmaram que nunca ou raramente há benefícios para a turma apenas com o professor do ensino regular. Apenas 3.6% ($n = 4$) considera que a turma apenas com o professor do ensino regular é sempre um benefício para os alunos com NE. Os itens “A turma com o docente titular conjuntamente com o docente de Educação Especial” e “Uma parte com o professor do CAA, em sala específica, e outra na turma” reuniram a maioria das respostas entre a opção algumas vezes e muitas vezes. (cf. Tabela 14).

Tabela 14. *Benefícios para alunos com NE*

	Nunca		Raramente		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A sala do ensino regular	1	0.9	1	0.9	51	45.9	41	36.9	17	15.3
As salas específicas de apoio	1	0.9	4	3.6	30	27	48	43.2	28	25.2
A turma apenas com o professor do ensino regular	14	12.6	27	24.3	50	45	16	14.4	4	3.6
A turma com o docente titular conjuntamente com o docente de Educação Especial	1	0.9	4	3.6	21	18.9	52	46.8	33	29.7
A turma, com um professor de apoio do Centro de Apoio Aprendizagem (CAA), que não um docente de EE	4	3.6	17	15.3	36	32.4	40	36	14	12.6
Uma parte com o professor do CAA, em sala específica, e outra na turma	4	3.6	11	9.9	30	27	44	39.6	22	19.8

Na tabela 15 encontram-se os resultados relativos a medidas que tornem o atendimento mais eficaz aos alunos. Na generalidade das respostas, foi evidente que os participantes as consideram muitas vezes ou sempre um elemento que torna o atendimento aos alunos mais eficaz. Dos elementos apresentados, destacam-se os 53.2% dos participantes ($n = 49$) que indicaram que a adaptação dos recursos materiais ajuda sempre na eficácia do atendimento aos alunos; os 52.3% ($n = 58$) que consideraram que a implementação de diferentes métodos ajuda sempre para a eficácia do atendimento aos

alunos e 68.5% ($n = 76$) consideraram que o trabalho colaborativo entre os diferentes intervenientes no processo educativo se constitui sempre como um aspeto que aumenta a eficácia do atendimento aos alunos. Por outro lado, 6.3% ($n = 7$) dos participantes considera que nunca ou raramente decorre um atendimento mais eficaz aos alunos através da constituição de grupos consoante as suas necessidades e potencialidades e 2.7% ($n = 3$) e através da avaliação formativa.

Tabela 15. *Atendimento eficaz aos alunos*

	Nunca		Raramente		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Maior apoio por parte do CAA	2	1.8	2	1.8	12	10.8	48	43.2	47	42.3
Adaptação dos recursos materiais	0	0	0	0	3	2.7	49	44.1	59	53.2
Adaptação da organização do espaço dentro da sala de aula	0	0	0	0	15	13.5	47	42.3	49	44.1
Implementação de diferentes metodologias	0	0	1	0.9	7	6.3	45	40.5	58	52.3
Mais apoio dentro da sala de aula	0	0	2	1.8	21	18.9	33	29.7	55	49.5
Constituição de grupos consoante as suas necessidades e potencialidades	4	3.6	3	2.7	14	12.6	39	35.1	51	45.9
Avaliação formativa constante	1	0.9	2	1.8	19	17.1	34	30.6	55	49.5
Monitorização da implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	0	0	3	2.7	17	15.3	43	38.7	48	43.2
Reformulação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	0	0	1	0.9	20	18	42	37.8	48	43.2
Trabalho colaborativo entre os diferentes intervenientes no processo educativo	0	0	0	0	9	8.1	26	23.4	76	68.5

As opiniões dos participantes acerca do Decreto-Lei n.º 54/2018, encontram-se apresentadas na tabela 16. Pela análise dos resultados é possível perceber que as respostas, para todos os itens se distribuíram de forma equilibrada pelas opções algumas vezes, muitas vezes e sempre. Destaca-se: o item “Torna o ensino mais inclusivo” onde 31.5% ($n = 35$) responderam muitas vezes e 24.3% ($n = 27$) responderam sempre; e, o item “Impulsiona a redução da taxa de absentismo escolar”, onde 24.3% ($n = 27$) consideraram que raramente este normativo legal proporciona a redução da taxa de absentismo escolar. Em sentido contrário, encontramos resultados que nos mostram que 14.4% ($n = 16$) considera que nunca ou raramente este Decreto-Lei possibilita a existência de menos momentos segregadores; 16.2% ($n = 18$) considerou que nunca ou raramente, o referido Decreto-Lei possibilita a existência de menos comportamentos segregadores; 14.4% ($n =$

16) acreditava que nunca ou raramente a informação presente neste normativo legal agiliza/facilita o processo de inclusão; 17.1% ($n = 19$) pensava que nunca ou raramente potencia o sucesso escolar; e, 33.3% ($n = 37$) referiu que nunca ou raramente impulsiona a redução da taxa de absentismo escolar.

Tabela 16. *Opinião acerca do Decreto-Lei n.º 54/2018, 6 de julho*

	Nunca		Raramente		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Contribui para a melhoria dos resultados dos alunos	2	1.8	16	14.4	39	35.1	38	34.2	16	14.4
Torna o ensino mais inclusivo	2	1.8	16	14.4	31	27.9	35	31.5	27	24.3
Possibilita a existência de menos momentos segregadores	4	3.6	12	10.8	38	34.2	35	31.5	22	19.8
Possibilita a existência de menos comportamentos segregadores	3	2.7	15	13.5	36	32.4	36	32.4	21	18.9
Motiva a inclusão de todos	4	3.6	10	9	35	31.5	30	27	32	28.8
Agiliza/facilita o processo de inclusão	3	2.7	13	11.7	32	28.8	39	35.1	24	21.6
Potencia o sucesso escolar	5	4.5	14	12.6	38	34.2	33	29.7	21	18.9
Impulsiona a redução da taxa de absentismo escolar	10	9	27	24.3	34	30.6	22	19.8	18	16.2
Potencia um acompanhamento mais personalizado aos alunos	6	5.4	17	15.3	28	35.2	36	32.4	24	21.6

Na tabela 17 encontram-se as opiniões relativas aos recursos da escola. Pela distribuição dos dados, verificou-se que a tendência de resposta se situa entre o nunca ou o raramente, com destaque para os 41.4% ($n = 46$) participantes que afirmaram que raramente existem tecnologias ao nível de hardware e os 36.9% ($n = 34$) que afirmaram que raramente existem tecnologias ao nível do software. Além destes aspetos, verificámos ainda que 53.1% ($n = 59$) afirmou que nunca ou raramente existem salas suficientes para apoio individualizado; 36% ($n = 42$) considerou que nunca ou raramente possuem acessos e adaptações que cobrem as necessidades de todos os alunos com algum tipo de limitação; 51% ($n = 52$) partilharam que nunca ou raramente as adaptações existentes que permitem responder às necessidades individuais estão acessíveis a todos; e, 55.8% ($n = 62$) identificaram que nunca ou raramente a escola possui recursos humanos suficientes para dar apoio.

Tabela 17. *Recursos da escola*

	Nunca		Raramente		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Existem salas suficientes para apoio individualizado	13	11.7	46	41.4	42	37.8	5	4.5	5	4.5
Possuem acessos e adaptações que cobrem as necessidades de todos os alunos com algum tipo de limitação	6	5.4	34	30.6	45	40.5	20	18	6	5.4
Existem salas com materiais interativos	12	10.8	38	34.2	42	37.8	13	11.7	6	5.4
Existem Tecnologias, ao nível do <i>Hardware</i> (p.e. Máquina de <i>Braille</i> , Rato adaptado, <i>Switcher</i> , etc), disponíveis para os alunos em sala de aula	18	16.2	46	41.4	34	30.6	9	8.1	4	3.6
Existem Tecnologias ao nível do <i>software</i> (p.e. <i>Jaws</i> ; <i>Arasaac</i> ; <i>BoardMaker</i> ; etc), disponíveis para os alunos na sala de aula	26	23.4	41	36.9	29	26.1	11	9.9	4	3.6
As adaptações existentes, que permitem dar resposta às necessidades individuais, estão acessíveis a todos	16	14.4	34	30.6	39	35.1	16	14.4	6	5.4
Existem recursos humanos suficientes para dar apoio	25	22.5	37	33.3	36	32.4	11	9.9	2	1.8

Relativamente às opiniões dos participantes acerca da EMAEI, os resultados apresentados na tabela 18 demonstram que os participantes responderam de forma equilibrada, em todos os itens, entre as opções algumas vezes, muitas vezes e sempre. Destacou-se a percentagem de 42.3% ($n = 47$) que afirmaram que a equipa da EMAEI tem, muitas vezes, conhecimento sobre a legislação. Também se destaca a percentagem de 11.7% ($n = 13$) participantes que referiu que nunca ou raramente a EMAEI faz um acompanhamento eficaz das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Verificou-se que 16.2% ($n = 18$) considerou que nunca ou raramente os elementos da EMAEI monitorizam de forma eficaz as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão implementadas. No que respeita à realização de ações de sensibilização para a comunidade educativa sobre a educação inclusiva, 26.1% ($n = 29$) partilham que nunca ou raramente a EMAEI tem um papel ativo na realização destas sessões. Por fim, os dados demonstram que 21.6% ($n = 24$) dos participantes considera que nunca ou raramente existe um trabalho de parceria entre a EMAEI e as instituições da comunidade.

Tabela 18. *Opinião acerca da EMAEI*

	Nunca		Raramente		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Os elementos são suficientes	9	8.1	18	16.2	40	36	25	22.5	19	17.1
A equipa é multidisciplinar, contendo profissionais de todas as áreas necessárias (e.g. ensino, terapia da fala, psicologia)	5	4.5	12	10.8	30	27	28	25.2	36	32.4
A equipa tem conhecimento sobre a legislação	2	1.8	3	2.7	15	13.5	47	42.3	44	39.6
Fazem um acompanhamento eficaz das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	3	2.7	10	9	32	28.8	41	36.9	25	22.5
Monitorizam eficazmente as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão implementadas	4	3.6	14	12.6	36	32.4	32	28.8	25	22.5
É uma equipa que se enquadra na estrutura da escola	4	3.6	6	5.4	31	27.9	33	29.7	37	33.3
A equipa EMAEI está acessível para prestar esclarecimentos face às dúvidas dos docentes	5	4.5	5	4.5	29	26.1	26	23.4	46	41.4
Realizam ações de sensibilização para a comunidade educativa sobre a educação inclusiva	9	8.1	20	18	31	27.9	30	27	21	18.9
Trabalha em parceria com organizações da comunidade	5	4.5	19	17.1	29	26.1	32	28.8	26	23.4

No que diz respeito à opinião acerca da ação desenvolvida pelo CAA, os resultados aforam apresentados na tabela 19 e demonstraram que os participantes responderam de forma equitativa entre algumas vezes, muitas vezes e sempre a todos os itens aqui apresentados. Como resultado que se destaca, surgiu a percentagem de 42.3% ($n = 47$) que respondeu que muitas vezes a equipa tem conhecimento sobre a legislação.

Tabela 19. *Opinião acerca da ação desenvolvida pelo CAA*

	Nunca		Raramente		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Auxília o trabalho com os docentes	1	0.9	10	9	37	33.3	44	39.6	19	17.1
Identifica e adequa as barreiras à participação e à aprendizagem dos alunos	2	1.8	10	9	38	34.2	44	39.6	17	15.3
Mobiliza respostas em contexto de sala de aula que visam eliminar as barreiras que possam existir	1	0.9	12	10.8	39	35.1	42	37.8	17	15.3
Promove a aprendizagem e a participação dos alunos	1	0.9	10	9	36	32.4	44	39.6	20	18
Apoia os alunos complementando o trabalho desenvolvido em sala de aula	2	1.8	9	8.1	36	32.4	43	38.7	21	18.9
Apoia os alunos no desenvolvimento de competências específicas	2	1.8	7	6.3	36	32.4	45	40.5	21	18.9

Por fim, na tabela 20 congregaram-se os resultados relativamente à opinião dos participantes acerca do envolvimento parental, possivelmente mais promovido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018. Na generalidade, os participantes deste estudo referiram com maior frequência o algumas vezes e o muitas vezes. Dos resultados obtidos, destaca-se a

percentagem de 45.9% ($n = 51$) dos participantes que considerou algumas vezes que este quadro normativo “Possibilitou aos pais uma maior informação acerca das aprendizagens que o educando necessita desenvolver, para o poderem ajudar em casa” e os 47.3% ($n = 53$) que consideram que o item “Aumentou a assiduidade dos pais às reuniões com os professores”, colocaram a sua resposta maioritariamente na parte de algumas vezes. Por outro lado, verificamos que 22.5% ($n = 25$) dos participantes considera que o envolvimento parental nunca ou raramente se tem tornado uma mais valia; 27.9% ($n = 31$) aponta que nunca ou raramente permitiu uma responsabilização mais ativa no processo escolar dos educando; 28.8% ($n = 32$) acha que nunca ou raramente a aplicação deste quadro normativo contribuiu para uma maior participação dos pais nas atividades escolares; 20.7% ($n = 23$) dos professores que participaram neste estudo considera que nunca ou raramente este projeto piloto possibilitou aos pais uma maior informação acerca das aprendizagens que o educando necessita desenvolver, para o poderem ajudar em casa; 18.9% ($n = 21$) apontou que nunca ou raramente foi permitido que os pais se mantivessem mais informados sobre qualquer problema do educando na escola; 27.9% ($n = 31$) considerou que nunca ou raramente a aplicação dos pressuposto do Decreto-Lei em análise aumentou o envolvimento dos pais na resolução dos problemas vivenciados pelos educandos em contexto escolar (ex. indisciplina e violência); 30.6% ($n = 34$) referiu que nunca ou raramente aumentou a assiduidade dos pais às reuniões com os professores; e, por fim, 35.1% ($n = 39$) dos participantes manifestou que nunca ou raramente a aplicação do normativo legal fez com que os pais procurassem manter-se informados sobre o regulamento e as normas de funcionamento da escola.

Tabela 20. *Envolvimento parental*

	Nunca		Raramente		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Se tem tornado uma mais valia	6	5.4	19	17.1	40	36	34	30.6	12	10.8
Permitiu uma responsabilização mais ativa no processo escolar dos educandos	7	6.3	24	21.6	43	38.7	28	25.2	9	8.1
Contribuiu para uma maior participação dos pais nas atividades escolares	7	6.3	25	22.5	43	38.7	29	26.1	7	6.3
Possibilitou aos pais uma maior informação acerca das aprendizagens que o educando necessita desenvolver, para o poderem ajudar em casa	6	5.4	17	15.3	51	45.9	28	25.2	9	8.1
Permitiu que os pais se mantivessem mais informados sobre qualquer problema do educando na escola	5	4.5	16	14.4	46	41.4	32	28.8	12	10.8
Aumentou o envolvimento dos pais na resolução dos problemas vivenciados pelos educandos em contexto escolar (ex. indisciplina e violência)	5	4.5	26	23.4	47	42.3	28	25.2	5	4.5
Aumentou a assiduidade dos pais às reuniões com os professores	8	7.2	26	23.4	53	47.7	22	19.8	2	1.8
Fez com que os pais procurassem manter-se informados sobre o regulamento e as normas de funcionamento da escola	8	7.2	31	27.9	50	45	19	17.1	3	2.7

5.2 Discussão dos resultados

Nos últimos tempos têm-se assistido a reivindicações e apelos no sentido de instigar a evolução das escolas no seguimento de acompanhar as mudanças socioeconómicas para que estas não estagnassem (Nóvoa, 2019). Percorreu-se um longo caminho através de orientações sociais, políticas, conferências e legislações até que o sistema educacional remasse para a realidade atual. Esta mudança de paradigma da escola inclusiva que assistimos surge veiculado pelo Regime Jurídico da Educação Inclusiva, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 54 /2018, de 6 de julho.

O conceito de Educação Inclusiva remete-nos para um processo que se caracteriza pela inserção total dos alunos em contexto educativo. Para que esta inserção total se assuma como uma realidade no seio das escolas é fundamental que se quebrem paradigmas e potenciem as transformações necessárias no sistema educativo. O sucesso destas mudanças será tanto maior, quanto maior for o envolvimento da comunidade escolar (Rodrigues et al., 2019).

Seguindo esta linha de pensamento de preparar as escolas para uma implementação de uma verdadeira educação inclusiva, a RAA levou a cabo um projeto-piloto inicialmente na ilha da Terceira, e depois alargado para as ilhas de São Miguel, Flores e Corvo, num total de sete escolas envolvidas. A título experimental, foi delineado um projeto com base num desenho universal para aprendizagem e numa abordagem multinível de acesso ao currículo.

Segundo Nóvoa (2019), é impreterível garantir que estas mudanças de paradigma na filosofia das escolas e na forma como se aborda o ensino não afetem os professores e a sua formação. Neste sentido, é fundamental desenvolver estudos que analisem os impactos destas mudanças de forma a elencar vantagens, desvantagens e necessidades.

Este levantamento de informação irá permitir reajustar as mudanças e responder de forma mais eficaz aos aspetos que condicionam o trabalho dos professores e bom clima escolar.

Analisando as características da amostra de profissionais que participaram neste estudo, verificámos uma predominância de elementos do sexo feminino e com uma média de idades próxima dos 44 anos. Este perfil sociodemográfico acompanha, em parte, os dados obtidos em estudos anteriores. Assim, noutros estudos também foi possível constatar a participação de professores maioritariamente do sexo feminino. Contudo, a média de idades dos professores destes estudos é ligeiramente superior à dos participantes do estudo aqui em análise (CNE, 2021; Lencastre & Bento, 2021).

Este facto pode ser explicado pelo tipo de professores que se candidata às vagas disponíveis na RAA. Se atendermos às listas publicados do Concurso de Pessoal Docente na página da Direção Regional da Educação dos Açores (Governo dos Açores, 2022), constatamos que há uma predominância de docentes em início de carreira a concorrer para a RAA. Esta motivação dos docentes está associada a aspetos relacionados com a carreira, assim, após completarem o período de tempo obrigatório nos quadros da região, conseguem efetivar e concorrer para as vagas disponíveis no continente (Governo dos Açores, 2022).

O primeiro objetivo desta investigação consistia em perceber se os professores das escolas estavam familiarizados e se conheciam a legislação referente à educação especial.

No que respeita ao Decreto-Legislativo Regional n.º 15/2006/A de 7 de abril, alterado e republicado pelo Decreto-Legislativo Regional n.º 17/2015/A de 22 de junho, os resultados evidenciaram que quase todos os participantes tinham conhecimento relativamente a este Decreto-Legislativo Regional. Sendo professores a exercer funções na RAA era expectável que fossem detentores deste conhecimento. No entanto, ainda obtivemos uma pequena percentagem (15.3%, $n = 17$) de professores que manifestaram

desconhecer este Decreto-Legislativo Regional. Este desconhecimento poderá dever-se ao facto de estes professores trabalharem há menos tempo na Região Autónoma dos Açores ou terem pouco contacto com os aspetos relativos à educação especial. Não obstante das duas possibilidades referidas acima, devemos salientar a relevância dos professores (ou qualquer profissional) de se inteirarem e adquirirem conhecimento e estarem atualizados no que respeita à legislação vigente, bem como dos documentos/processos dos alunos. Ao longo deste estudo temos vindo a referir que a educação atual requer docentes com um perfil caracterizado pelo cuidado para com o outro, na ajuda e estimulando o desenvolvimento positivo de todos, numa componente social e num continuum formativo (Noronha-Sousa & Mateus, 2017). Assim, é essencial que estes professores procurem contrariar aspetos marcados pelo desconhecimento, ultrapassando situações que coloquem em causa o seu bom desempenho profissional.

Para além desta transformação de paradigma do papel docente na escola inclusiva e da formação que devem possuir, é basilar e imprescindível para poderem alcançarem um ensino idôneo, que estejam devidamente informados e a par das suas funções, atribuições e deveres. Só sendo detentores deste conhecimento é que poderão adequar e tomar as devidas decisões/resoluções e encaminhamentos, nas suas práticas pedagógicas em prol de um rigor profissional e pautado pela qualidade.

Seguiu-se a necessidade de perceber se estes participantes se consideravam devidamente informados relativamente ao Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, alterado e republicado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. Neste ponto, verificámos que cerca de 31.5% dos participantes afirmou não se sentir devidamente informado relativamente a este Decreto-Lei. Assim, apesar de o conhecerem sentem que não têm conhecimento suficiente acerca do mesmo. Este desconhecimento poderá ser explicado através de diferentes aspetos. Assim, o facto de nos encontrarmos perante um projeto-

piloto; com uma aplicação recente na RAA; com uma implementação simultânea em diferentes ilhas, aspeto que requer uma logística de preparação específica (e.g. voos, capacidade de conciliar agendas) por parte da equipa de monitorização (ERMAEI) e dos professores a exercer funções nessas escolas piloto, são aspetos que deixam pouco espaço para que as equipas partilhem conhecimento e realizem sessões de esclarecimento com a periodicidade desejada. Cabe às equipas EMAEI mobilizar e impulsionar a comunidade educativa para uma educação inclusiva, mas algumas das dissimilaridades poderão estar relacionadas com as dimensões das escolas, uma vez que quanto maior for a escola, mais difíceis são os processos de divulgação junto de todos; bem como as realidades específicas de cada uma inerentes as realidades geográficas, interferindo assim na intervenção e disseminação das práticas inclusivas pelas escolas piloto. As EMAEI e as Unidades Orgânicas também contam com a ajuda da ERMAEI no esclarecimento e procedimentos para praticas inclusivas.

Na RAA, existe uma Equipa Regional de Monitorização e Acompanhamento da Educação Inclusiva (ERMAEI) é a entidade responsável pelo acompanhamento do projeto-piloto. Neste sentido, como se trata de um projeto-piloto, os elementos da ERMAEI tem como funções: i) garantir o apoio efetivo à Direção Regional de Educação no que se refere ao regime educativo especial e à educação inclusiva, contribuindo com pareceres técnicos em matérias de natureza pedagógica (modelos didáticos, estratégias, práticas de avaliação e organização e planeamento do regime educativo especial e do paradigma da educação inclusiva); ii) garantir a existência de recursos humanos e recursos materiais (identificar os diferentes recursos específicos e proceder ao levantamento das acessibilidades); iii) e realizar a monitorização e o acompanhamento do desempenho escolar, enquadrando assim as necessárias adaptações no âmbito do regime

educativo especial ou da educação inclusiva promovendo a construção de uma educação inclusiva (Despacho n.º 1322/2020 de 10 de Agosto de 2020).

Outro aspeto que poderá ter contribuído para o resultado aqui encontrado prende-se com a instabilidade do corpo docente das escolas. Todos os anos, o corpo docente das escolas, através de colocações e contrações relacionadas com mudança de quadros, é constituído por novos membros, que acabam por ocupar diferentes departamentos. Segundo a OCDE (2022), o facto de muitos docentes mudarem de escola todos os anos tem um impacto significativo no projeto pedagógico da escola e assume-se como um fator de instabilidade na implementação de práticas inclusivas dentro da sala de aula.

Esta instabilidade condiciona a aferição dos dados sobre os projetos implementados, dificuldade a obtenção de dados fidedignos e reais.

Apesar dos coordenadores no início do ano letivo terem a preocupação de informar os docentes acerca do normativo legal vigente e apresentarem os projetos desenvolvidos nas Unidades Orgânicas, informarem e transmitirem as leis vigentes e os projetos afetos à escola muitos deles não ficam devidamente informados, ou porque não procuram ajuda em matéria que desconhecem ou por constrangimento.

Os resultados até aqui discutidos permitiram responder ao primeiro e segundo objetivos delineado para este projeto de investigação. Estes dados também contribuíram para responder a parte do sexto objetivo, que visava analisar as perceções dos professores face ao novo paradigma para a educação inclusiva.

Uma forma de combater o desconhecimento é a frequência em ações de formação. As ações de formação constituem uma forma de desenvolver conhecimento, assumindo-se como uma oportunidade de responde a necessidades dos professores que derivam das crescentes mudanças sociais e da multiplicidade de tarefas que cada vez mais as escolas exigem (Casanova & Silva, 2017; Oliveira et al., 2020). A temática deste estudo centra-

se na Educação Inclusiva e, neste sentido, quisemos perceber se os participantes receberam formação específica relativamente à legislação publicada no âmbito da educação inclusiva.

Os resultados evidenciaram que mais de metade dos participantes (55%) não tinha recebido qualquer tipo de formação específica. É importante refletir sobre este resultado e o impacto que a ausência deste tipo de formação tem para o bom desenvolvimento do projeto piloto em análise. Professores e técnicos superiores sem formação específica na área da educação inclusiva poderão condicionar o modelo de atividades das escolas e não recorrer a práticas de trabalho que, de facto, sejam ilustrativas daquilo que são as escolas inclusivas.

Um estudo realizado com professores brasileiros obteve resultados que se aproxima da realidade aqui retratada. Assim, Sousa (2022) concluiu que os professores que participaram no seu estudo apresentaram uma carência formativa ao nível da educação inclusiva. Sendo um estudo qualitativo, essa carência ficou visível nos seus discursos, uma vez que ficou evidente a falta de práticas inclusivas, a ausência de conhecimentos pouco técnicos sobre a inclusão e o recurso a práticas baseadas apenas na experiência dos docentes. Perante este cenário, a autora optou por convidar os participantes para uma intervenção. Os dados recolhidos após esta intervenção demonstraram um aumento de conhecimento técnico sobre escola inclusiva, uma maior segurança em adotar práticas profissionais inclusivas, um posicionamento mais crítico sobre a inclusão e um olhar mais atento ao aluno com NE. No caso de Portugal, o estudo de Freitas (2019) mostra uma realidade inversa ao nosso estudo. A autora inquiriu professores do Ensino Básico e Secundário e verificou que a maioria dos participantes tinha realizado formação no âmbito no novo regime jurídico que regulamente a Educação Inclusiva. As mesmas carências relativamente à formação sobre educação inclusiva foi um aspeto que

sobressaiu no estudo com dezassete profissionais na área da educação a exercer a sua atividade profissional na área do Grande Porto (Abreu & Grande, 2021).

O desconhecimento por parte dos profissionais que operam no contexto escolar poderá assumir-se como uma barreira altitudinal capaz de dificultar todo o processo de inclusão (Rodrigues et al., 2019). Apostar em formação é uma forma de reduzir o impacto desta barreira altitudinal e melhorar as práticas profissionais tal como ficou demonstrado pelo estudo de Sousa (2022). Além disso, o Conselho de Escolas (2018) reforçou que o novo normativo legal em vigor só atenderá os reais interesses dos alunos se for suportado por um plano de formação para o pessoal docente e não docente. A OCDE (2022) também salientou a importância das formações e acrescentou, que se deve considerar a longo prazo reformas significativas nos currículos de formação inicial dos professores de forma a capacitar docentes. Esta capacitação, torná-los-á profissionais mais competentes, com um trabalho pedagógico de maior qualidade e serão mais capazes de responder às múltiplas necessidades dos alunos portugueses. É partindo deste modelo de trabalho que se poderá promover ambientes equitativos e inclusivos nas escolas nacionais. Relativamente ao grupo de participantes que frequentou ações de formação, verificámos que a maioria dos respondentes considerou que os momentos formativos foram adequados às suas necessidades; pautados por metodologias adequadas, onde prevaleceu uma boa relação de grupo (formandos e formador) e onde as competências adquiridas tiveram impacto na sua atividade profissional. Assim, os professores que frequentaram momentos formativos reconhecem a importância dos mesmos na sua atividade profissional, aspeto que reforça a importância destes momentos no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

As ações de formação são essenciais para o processo de inclusão escolar. É através de momentos formativos que as escolas se reestruturam para a constituição de um modelo

verdadeiramente inclusivo e tornam-se elementar no momento de garantir que todos os professores adquiram os conhecimentos (Dallafavera et al., 2021; UNESCO, 2011; Nóvoa, 2019; Campos, 2021) e as competências necessários para educarem todos os alunos de forma mais eficaz e capaz de responder àquilo que são as suas necessidades de aprendizagem. Esta reestruturação deverá ocorrer de diferentes formas, nomeadamente: através da capacitação dos professores, estimulando-os para que abracem novos desafios, analisem e reformulem as suas práticas educativas; currículos adaptados com capacidade para estimular o desenvolvimento de capacidades; mudanças estruturais e físicas do recinto escolar, melhorando a acessibilidade; e, recursos financeiros e materiais que alimentem a sustentabilidade e a durabilidade das mudanças necessárias (Dallafavera et al., 2021).

A análise e discussão destes resultados permitiu-nos responder ao terceiro objetivo deste estudo que visava analisar as opiniões de professores relativamente à formação recebida sobre a legislação publicada sobre educação inclusiva.

A publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 trouxe algumas implicações. De acordo com Rodrigues (2019), ainda existem aspetos que dificultam a implementação de um modelo inclusivo, nomeadamente: a existência de visões sobre conceitos que as escolas ainda consideram serem restritos à “Educação Especial ou ao Professor de Educação Especial”; a dificuldade de implementação de medidas e de práticas pedagógicas para Todos; limitações e dificuldades nas equipas EMAEI devido ao facto de os órgãos responsáveis não lhes deram a devida importância, sendo estas uma estrutura fundamental e imprescindível para o desenvolvimento de boas práticas inclusivas; dificuldade em preconizar o que está na legislação relativamente aos CAA; ausência de formações mais específicas e de acompanhamento às equipas de liderança e aos docentes no sentido de os apoiar na criação de uma escola Inclusiva; a falta de recursos humanos e materiais para

se alcançarem a tal educação Inclusiva; ter em conta que uma escola para Todos não significa mesmo para todos, deve-se repensar nas respostas organizativas para os alunos cegos e os alunos surdos e por fim a valorização da carreira docente.

As recomendações divulgadas pela OCDE (2022), que vão ao encontro da perspectiva de Rodrigues (2019), reforçam que há uma resistência à disseminação do conceito de educação inclusiva. Mais acrescentam que o grande desafio na implementação de um modelo inclusivo passa pela mudança mentalidade, de forma a quebrar a forma como o sistema está alinhado para apoiar os alunos com NEE.

Na RAA as reflexões relativas ao projeto piloto, e que ainda não estão sintetizadas em relatórios publicados, apontam no mesmo sentido onde a flutuação varia pouco no que respeita às implicações, designadamente: na adaptação à mudança; na necessidade de formação; na heterogeneidade em sala de aula; na existência de lideranças inclusivas; na gestão eficiente dos recursos humanos; na clarificação do papel do docente de educação especial; na dificuldade na aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; no distanciamento do antigo paradigma e fraco domínio das opções metodológicas.

Assim, procuramos analisar as opiniões dos participantes no que respeita a estas implicações na RAA. Os resultados manifestam a ausência de um consenso geral dentro dos participantes deste estudo. Na generalidade, os participantes concordaram com a retirada do conceito de Necessidades Educativas Especiais. No entanto, consideram que este normativo legal representa um retrocesso no apoio aos alunos com NE. Apesar de algumas reservas relativamente ao Decreto-Lei n.º 54/2018, os participantes consideraram que a sua implementação se deveria estender a toda a RAA. Quanto à manutenção do Decreto-Legislativo Regional n.º 17/2015/A de 22 de junho, foram alguns os participantes que discordaram com esta manutenção.

Face aos resultados obtidos, onde a tendência das respostas vai no sentido de manifestar que, na opinião dos participantes, houve um retrocesso, este facto pode ter explicações sobre dois prismas. A implementação do projeto-piloto para a criação de uma escola inclusiva exigiu que toda a comunidade escolar, em especial os professores, se reorganizasse e adaptasse a turmas em novas circunstâncias e realidades. Os professores depararam-se com um maior grau de diferenciação dentro da sala de aula, o que lhes exigiu um maior trabalho de preparação, pesquisa e de reuniões com as equipas. Segundo a perceção dos docentes, a adaptação a esta nova realidade trouxe mais encargos e responsabilidades para os docentes titulares.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 redefine o papel do professor de Educação Especial, salientando a sua pertinência e valor no processo de flexibilidade curricular, comportando duas vertentes: uma relativa ao trabalho colaborativo com os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos e outra relativa ao apoio direto prestado aos alunos. A articulação entre estas duas vertentes terá um carácter complementar quer no trabalho desenvolvido em sala de aula, quer noutros contextos educativos (Pereira et al., 2018).

Esta especificação do papel do professor de Educação Especial de ser orientador e colaborador de apoio indireto ao professor titular deixou muitos docentes titulares angustiados e preocupados. Esta preocupação advém do facto de que com a implementação deste Decreto-Lei todos os alunos pertencem à turma; aspeto que levantou dúvidas aos professores, mas especificamente se as crianças com NE iriam beneficiar de apoio dos professores de Educação Especial. Com a falta de recursos humanos o facto é que muitos deles acabaram por ter só este apoio indireto. Segundo as recomendações da OCDE (2022), é fundamental investir na contração de mais recursos humanos, nomeadamente em professores de educação especial no sentido de se conseguir abranger e apoiar os alunos nas classes regulares.

Por outro lado, o facto de ser um projeto-piloto recente e ainda estar a ser assimilado pela comunidade educativa, poderá fazer com que os docentes ainda não estejam totalmente informados sobre o normativo da escola e sobre os pressupostos subjacentes à construção e desenvolvimento de uma escola inclusiva no âmbito deste projeto. Este desconhecimento poderá fazer com que estes docentes se sintam mais vulneráveis, desconfortáveis e renitentes face ao desconhecimento do normativo legal da escola Inclusiva e aos eixos norteadores do projeto.

Atendendo a estes aspetos, é essencial que se desenvolvam estudos capazes de avaliar de forma fidedigna e eficaz o desempenho da comunidade escolar durante o processo do projeto-piloto para que se possam fazer ajustes e melhorar tudo o que respeita à criação de uma escola inclusiva.

As mudanças na legislação ocorrem no sentido de promover mudanças positivas para as comunidades. Quando os professores deste estudo foram questionados relativamente a qual dos Decretos-Lei beneficiava mais os alunos, as opiniões não são claras; ou seja, temos pouco mais de metade que considera que é o Decreto-lei n.º 54/2018; e quase metade que considera que é o Decreto-Legislativo Regional n.º 17/2015/A. Esta divisão de opiniões poderá dever-se a desconhecimento por parte dos participantes relativamente às medidas que são preconizadas por estes Decretos-Lei. Esta ausência de conhecimento também poderá estar relacionada com o desinvestimento dos docentes em procurar informação que os ajude. Reforçamos que a ausência de conhecimento é uma forma de condicionar a opinião que têm relativamente a estes aspetos.

Ainda analisando as opiniões dos participantes deste estudo relativamente aos normativos legais afetos à educação inclusiva, mais uma vez assistimos a uma divisão de opiniões. Por um lado, tivemos participantes a considerarem que o Decreto-Legislativo

Regional n.º 17/2015/A está mais adaptado às crianças com NE, responde com mais eficácia às necessidades dos seus discentes com NE e permite alocar profissionais especializados para apoiar os alunos, docentes e restante comunidade educativa; por outro, tivemos participantes que consideram que o Decreto-Lei n.º 54/2018 se adequa mais aos alunos, que permite equidade para todos, que mobiliza mecanismos de monitorização e supervisão e que permite ao docente ter maior flexibilidade no seu trabalho com os alunos. Neste sentido, os participantes conseguem reconhecer aspetos positivos em cada um dos Decretos-Lei, mas que, ao mesmo tempo, se constituem uma lacuna no outro.

Esta ambivalência relativamente ao impacto dos Decretos-Lei na vida escolar dos alunos poderá resultar de dificuldades que os professores poderão sentir na aplicação e implementação daquilo que é preconizado no normativo legal. Esta dificuldade é retratada no estudo de Freitas (2019), no qual os participantes manifestaram a existência de dificuldades na implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, apontando o excessivo número de alunos por turma e a falta de recursos humanos. A falta de qualidade e de quantidade de recursos humanos, nomeadamente em escolas regulares, capazes de aplicar o programa de educação inclusiva é, também, uma lacuna que surge identificada no relatório sobre Portugal, para o Estudo sobre as políticas dos Estados-Membros relativas a crianças com deficiência (Pinto et al., 2019). De facto, as lacunas que os profissionais possam identificar no seu contexto de trabalho poderão influenciar as opiniões que têm relativamente à aplicação dos aspetos que estão preconizados nos Decretos-Lei.

A análise e discussão destes resultados permitiram: identificar o grau de concordância dos professores relativamente ao modelo piloto de educação inclusiva, objetivo quatro; perceber, através das perceções dos professores mediante o seu conhecimento e as suas práticas, qual a prática que se adequa melhor à realidade da RAA,

objetivo cinco; e, analisar as percepções dos professores face ao novo paradigma para a educação inclusiva, objetivo seis.

Por fim, quisermos dar resposta ao objetivo sete, ou seja, perceber se estão a ser implementadas práticas e se existem recursos que favoreçam a aprendizagem e a inclusão.

As opiniões dos participantes relativamente à aplicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 deixam evidente que nem sempre as medidas universais dão uma resposta educativa adequada a todos os alunos e nem sempre consegue dar resposta às crianças com medidas seletivas inseridas na sala de aula. Os participantes também foram da opinião de que nem sempre a escola possuiu técnicos superiores em número suficiente para dar resposta a todas as problemáticas específicas das crianças com NE. Este último aspeto vai ao encontro dos resultados evidenciados no estudo de Freitas (2019) e do relatório publicado pelo Parlamento Europeu (Pinto et. al, 2019). Além destes resultados, os participantes apresentaram uma opinião muito dispersa relativamente ao facto deste Decreto-Lei representar a diversidade. Mais uma vez, esta divergência de opiniões poderá ser explicada pela experiência individual de cada um na forma como está a vivenciar a implementação do projeto piloto. Se o participante sentir que não tem a formação mais adequada para adaptar as suas práticas e se a escola não lhe oferece formação e recursos necessários ao bom desenvolvimento do modelo da escola inclusiva, ele sentir-se-á mais perdido e percecionará uma ausência de respeito pela diversidade, uma vez que lhe faltam recursos pessoais e institucionais que respondam a necessidades tão específicas. Estes aspetos também podem explicar o facto destes participantes sentirem que nem sempre os elementos defendidos por este Decreto-Lei sejam capazes de lhes permitir encontrar estratégias que possibilitem a aquisição de competências para todos e para cada um dos alunos, independentemente da sua condição pessoal ou social.

Relativamente às perceções dos professores face ao novo paradigma da educação inclusiva, os resultados obtidos demonstraram que os professores se sentem, algumas vezes, capacitados para trabalhar com alunos a usufruir de medidas seletivas de suporte à aprendizagem; e, também, algumas vezes têm vontade de trabalhar com alunos a usufruir de medidas adicionais de suporte à aprendizagem. Os participantes deste estudo também sentem que a abordagem multinível nem sempre é fácil de aplicar. Estes resultados parecem transparecer alguma insegurança por parte dos professores; insegurança esta que poderia ser colmatada com formação especializada.

As informações sobre os planos formativos podem ser consultadas no portal da Secretaria Regional da Educação e Cultura (SREC) (<http://srec.azores.gov.pt/formacaocontinua/pt/entidades.asp>) sendo também enviadas para escolas, onde o Conselho Executivo divulga por e-mail para os docentes. Os sindicatos são outra forma de aceder a formação, uma vez que disponibilizam o Plano de Formação de Pessoal Docente (<https://www.spra.pt/plano-de-formacao-de-pessoal-docente-para-2022/>) e a informação relativa às entidades formadoras.

Esta perceção de insegurança não é única deste estudo. Também Barros (2022) verificou que os professores da sua amostra não se sentiam totalmente capazes de responder aos desafios da inclusão. Contudo, mostraram-se mais recetivos e sentiam-se mais capazes em trabalhar com alunos a usufruir de medidas seletivas e adicionais.

Desenvolver práticas pedagógicas com base num modelo de escola inclusiva parece acarretar mais insegurança para os professores. Considerando as características deste modelo é exigido aos docentes que desenvolvam práticas que tenham em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem; aspeto que, conjugado com todas as funções diárias afetas ao trabalho do professor, se poderá assumir como um desafio exigente, para o qual os professores não se sentem capazes. Trabalhar sob os pressupostos subjacentes ao

conceito de inclusão implica que os docentes proporcionam as mesmas oportunidades aos alunos, utilizando a diferenciação pedagógica e procurem adequar os materiais, os espaços e as estratégias (Tavares, 2021). É necessário planejar e planificar tarefas, elementos que poderão ser percebidos como demasiado exigentes para estes docentes. Esta perceção de incapacidade e ineficácia relacionada com as suas práticas pedagógicas interfere na forma como estes profissionais se sentem perante o trabalho e nas atitudes e práticas pedagógicas escolhidas, em especial com alunos com dificuldades de aprendizagem (Leite, 2019).

Um elemento que poderá ser um facilitador na implementação de modelos de inclusão passa pela atitude das equipas de gestão dos agrupamentos. Estes elementos poderão ser um facilitador do trabalho dos professores, uma vez que poderão oferecer apoios específico, disponibilizar ações de formação capazes de suprimir necessidades do seu quadro docente e implementar estratégias que promovam uma harmonia escolar que se coadune com os pressupostos da educação inclusiva.

Numa perspetiva de percebermos a que fontes de apoio recorrem os participantes deste estudo, foi-lhe diretamente questionado onde procuravam informação sobre medidas de suporte à aprendizagem. Aqui, o docente titular e o diretor de turma assumem-se como figuras de referência aos docentes que responderam ao questionário. A equipa da EMAEI foi, também, referência para alguns dos participantes.

De facto, o docente titular e o diretor de turma são duas figuras fundamentais na dinâmica escolar. São eles que melhor deveriam conhecer os seus alunos e as suas dificuldades. Assim, são boas fontes de informação no momento de delinear estratégias pedagógicas que tenham em consideração as necessidades de cada um dos alunos. Por outro lado, as EMAEI são constituídas por profissionais especializados e com um conhecimento essencial para ajudar os professores a refletir sobre as suas práticas

pedagógicas e o seu comportamento e atitude perante o paradigma da inclusão. Já no estudo de Freitas (2019), as EMAEI foram consideradas uma mais-valia para a promoção da educação inclusiva, aspeto que reforça o resultado obtido no nosso estudo.

Os docentes que participaram neste estudo têm as suas perspetivas relativamente à inclusão. Os resultados obtidos para esta questão demonstraram que mais de metade dos respondentes é sempre a favor da inclusão e considera que todos os alunos possuem potencial de aprendizagem. Esta visão favorável relativamente à inclusão e ao potencial dos alunos afiguram-se como pontos positivos na prática docente. O facto de termos professores que defendem o modelo de inclusão, facilita a adesão a práticas inclusivas. Estes aspetos aliados à visão positiva relativamente ao potencial dos alunos constituem-se como facilitadores dos processos e são um promotor de boas práticas pedagógicas em contexto de sala de aula. Num estudo sobre cultura e políticas inclusivas, os resultados obtidos junto de professores da Região Autónoma da Madeira e de Portugal Continental vão ao encontro dos obtidos neste estudo, uma vez que, os resultados de Coelho (2021) apontam para uma perceção favorável por parte dos participantes no que respeita à criação de culturas e políticas inclusivas.

Sendo o professor um agente ativo e fundamental para a dinâmica da escola, é importante reforçar o facto de que 7.2% dos participantes manifestaram que nunca ou raramente participaram na construção coletiva de documentos e diretrizes curriculares. A proximidade do professor aos alunos torna-o um elemento de referência na identificação de necessidades de apoio aos alunos. Este conhecimento do que acontece em sala de aula, dos recursos que podem ou não deter e daquilo que precisam para que a sua prática pedagógica seja capaz de atender às especificidades da turma são elementos cruciais a ter em consideração no momento de redigir relatórios e de definir diretrizes curriculares.

Neste sentido, é importante ouvir os professores e atender aos aspetos que eles identificam como relevantes para uma prática pedagógica cada vez mais inclusiva.

Quando convidados a pensar sobre os benefícios da inclusão para os alunos com NE, os participantes deste estudo consideram que nem sempre a sala de ensino regular se assume como um benefício para os alunos e que são as salas específicas de apoio que se afiguram um real apoio para os alunos com NE. Mais se acrescenta, que na visão dos participantes deste estudo, mais especificamente 36.9%, que a inclusão de alunos com NE nunca ou raramente traz benefícios para a turma quando há a presença apenas do professor do ensino regular. A tendência das opiniões dos professores que participaram neste estudo centra-se na partilha de experiências, onde professor titular e professor de educação especial podem partilhar a sala de aula ou então a existência de uma sala específica onde o professor de CAA ajuda parte da turma, enquanto a outra parte se mantém com o docente do ensino regular.

O atendimento aos alunos poderá ser mais eficaz mediante a presença de alguns elementos ou medidas que favoreçam a aproximação da escola às necessidades dos alunos. Neste sentido, os participantes deste estudo indicaram que o atendimento mais eficaz aos alunos passa: pela adaptação dos recursos materiais; pela implementação de diferentes metodologias; pelo reforço do apoio em contexto de sala de aula; por um maior apoio por parte do CAA; pela adaptação e organização do espaço dentro da sala de aula; organizar a turma em grupos em função das suas necessidades e potencialidades; pela avaliação formativa constante; pela monitorização da implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; pela reformulação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; e, pela implementação de uma metodologia de trabalho colaborativo entre os diferentes intervenientes do processo educativo.

Considerando a posição dos docentes que participaram neste estudo, os elementos enumerados no parágrafo anterior beneficiam os alunos e, em consequência, são um facilitador da implementação de uma prática pedagógica. A investigação tem demonstrado que não basta seguir a legislação em vigor. É essencial que a escola e a comunidade envolvente trabalhem no sentido de investir na organização de uma escola inclusiva. Nesta organização deverão figurar diferentes profissionais com papéis bem definidos e que se disponham a um trabalho colaborativo e interprofissional no sentido de assegurar uma resposta eficaz às necessidades da comunidade escolar e na implementação de estratégias de apoio e práticas pedagógicas que beneficiem os alunos (Vioto & Vitaliano, 2019).

O Decreto-Lei n.º 54/2018 veio estabelecer mudanças significativas, obrigando a escola a repensar e reequacionar o seu papel e a modificar a forma como encara os alunos e o seu modelo organizacional com o objetivo de responder mais eficazmente às necessidades de todos os alunos (Pereira et al., 2018). Com o objetivo de impulsionar o sistema educacional, emerge a necessidade de promover o sucesso de todos os alunos e de aplicar práticas educacionais que visem as individualidades de cada um, desafiando a comunidade escolar de forma contínua para a construção de uma escola inclusiva (IATED Academy, 2020).

Este Decreto alavanca cinco grandes mudanças: o abandono da categorização dos alunos, nomeadamente na categoria das NEE; o afastamento do modelo de legislação especial de categorização aos alunos especiais; um continuum de respostas para todos os alunos; a conceção de um modelo que tenha por base a adoção de respostas educativas adequadas para todos os alunos, no pressuposto de que qualquer aluno pode, a qualquer momento do seu percurso escolar, necessitar de medidas de suporte à aprendizagem; e, uma mobilização de recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da

segurança social de forma a complementar sempre que necessário e de forma adequada as necessidades de apoio identificadas (Pereira et al., 2018).

Pelos resultados obtidos no nosso estudo, constatamos que os docentes detinham uma visão bastante favorável em relação ao que está preconizado nesta lei. Assim, os docentes consideraram que este projeto contribuiu para a melhoria dos resultados académicos; tornou o ensino mais inclusivo; possibilitou a existência de menos comportamentos segregadores; motiva a inclusão de todos, agiliza/facilita o processo de inclusão; potencia o sucesso escolar; impulsiona a redução da taxa de absentismo escolar; e, permite um acompanhamento mais personalizado aos alunos. Apesar da maioria dos participantes ter esta opinião relativamente ao Decreto-Lei, ainda surgiram resultados expressivos em sentido inverso, ou seja, 17.1% dos participantes que considerou que o projeto que está a ser desenvolvido não potencia o sucesso escolar; 33.3% que não reconhece capacidade para reduzir a taxa de absentismo escolar; 20.7% que acha que não potencia um acompanhamento mais personalizado aos alunos; e 14.1% que acha que no processo de inclusão não foi facilitado nem é mais agilizado considerando este normativo legal. Mais uma vez, e como já foi descrito anteriormente, as particularidades que caracterizam o projeto piloto, designadamente o facto de ser recente e de implicar uma logística complexa, poderá não estar a facilitar a forma como eles encaram a aplicação das diretrizes presentes no normativo legal. Assim, percecionam a ação de promoção de uma escola inclusiva como sendo mais desafiante, com menor disponibilidade de recursos e que se irá traduzir de forma menos favorável no sucesso dos alunos.

Para que o processo de inclusão tenha sucesso é fundamental que a escola apresente recursos que ajudem os professores a desenvolver e implementar práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. Assim, é dever da escola atender às especificidades dos seus alunos, valorizar os seus interesses e potenciar as suas competências. Para tal, é essencial

que a escola crie e implemente um plano curricular flexível sustentado com recursos humanos e tecnológicos que potenciem as aprendizagens e facilitem o trabalho dos docentes (Silva et al., 2021). Os resultados deste estudo mostraram que nunca ou raramente os respondentes têm disponíveis salas de apoio individualizado suficientes; possuem acessos e adaptações que cobrem as necessidades de todos os alunos com algum tipo de limitação; têm salas com materiais interativos; têm disponíveis em sala de aula tecnologias ao nível do *Hardware* (p.e. Máquina de *Braille*, Rato adaptado, *Switcher*, etc); têm disponíveis em sala de aula tecnologias ao nível do *software* (p.e. *Jaws*; *Arasaac*; *BoardMaker*; etc); consideram que as adaptações existentes que permitem dar resposta às necessidades individuais não estão acessíveis a todos; e, sentem que os recursos humanos são insuficientes para o tipo de apoio que precisam de prestar. Esta ausência de recursos adequados também poderá influenciar a forma menos positiva com que os participantes encaram as medidas preconizadas no Decreto-Lei n.º 54/2018, ou seja, sentem que o local onde estão não é capaz de atender às necessidades dos docentes no que toca à implementação de práticas pedagógicas inclusivas poderá fazer com que estes profissionais considerem que este tipo de abordagem não acarreta sucesso para os alunos. Desta forma, esta experiência pessoal poderá levar estes participantes a considerar que o referido decreto-Lei não suprime situações de absentismo escolar nem possibilita um acompanhamento mais personalizado aos alunos.

A EMAEI surge nesta nova configuração de escola inclusiva como um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem, e que visa responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças ao longo do seu percurso escolar, aspirando a participação de todos os intervenientes no processo educativo. (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de Julho, 2018; Pereira et al., 2018).

Na RAA, com a implementação do projeto-piloto e face à necessidade de se monitorizar, avaliar e reajustar ao paradigma da escola Inclusiva, permanece a ERMAEI, contribuindo com pareceres técnicos e apoio à Direção Regional da Educação em matérias de natureza pedagógica, em recursos humanos e recursos materiais.

Contudo, na antevisão da proposta do Decreto-Legislativo Regional que aprova o modelo de Educação Inclusiva, é contemplada a EMAEI, mas com uma configuração diferente do Decreto-Lei n.º 54/2018. Na RAA é constituída por uma comissão permanente e uma comissão alargada. A comissão permanente é composta por um elemento do Conselho Executivo, um docente especializado da Educação Especial, um docente representante de cada ciclo e nível de ensino e um psicólogo. A estes profissionais cabe consciencializar o paradigma da educação Inclusiva à comunidade educativa; propor e mobilizar as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; proporcionar e transmitir aos docentes aconselhamento de práticas inclusivas na implementação das suas ações pedagógicas; elaborar a documentação prevista no Decreto-Legislativo Regional; acompanhar os recursos específicos de apoio à educação inclusiva; e, prescrever às pessoas com deficiência permanente ou por uma incapacidade temporária que necessitem de produtos de apoio vigentes na legislação da RAA (Artigo n.º 17 Proposta de Decreto Legislativo Regional - Aprova o Modelo de Educação Inclusiva, 2022)

Na comissão alargada, além dos membros da comissão permanente, integram também os psicólogos afetos à escola, os docentes especializados em educação especial, outros docentes e técnicos nomeados pelo Conselho Executivo que prestam apoio nas medidas adicionais e restante pessoal da ação educativa, a esta compete sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva e aprovar os relatórios técnico-pedagógicos e se aplicável os programas educativos individuais previstos na legislação

vigente (Proposta de Decreto-Legislativo Regional - Aprova o Modelo de Educação Inclusiva, 2022).

Apesar de a grande maioria dos participantes reconhecerem os benefícios destas equipas para a implementação de um projeto de educação inclusiva com sucesso, alguns participantes manifestaram uma opinião menos favorável. Esta opinião menos favorável relaciona-se com o facto de considerarem que nunca ou raramente a EMAEI faz um acompanhamento eficaz das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; que nunca ou raramente monitoriza de forma eficaz as medidas implementadas de suporte à aprendizagem e à inclusão; que não realiza ações de sensibilização para a comunidade educativa sobre educação inclusiva em número suficiente, tendo um papel pouco ativo na realização destas sessões; e, sentem que não existe um real trabalho de parceria entre a EMAEI e as instituições da comunidade. Mais uma vez, o facto de ser um projeto-piloto em funcionamento e as equipas da EMAEI estarem condicionado por fatores geográficos e realidades específicas (geograficamente, realidades dimensionais das escolas e da constituição das equipas EMAEI pelas escolas a nível funcional), poderá limitar a disponibilidade e a partilha destas equipas e dos seus elementos no momento de prestar apoio e oferecer orientações aos docentes integrados neste projeto.

Com a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, verificou-se a introdução e a reorganização de certas estruturas como temos vindo a referir, o centro de apoio à aprendizagem (CAA) assume-se como “uma estrutura de apoio, da escola, agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola” (Pereira et al., 2018).

Na RAA, como referido no ponto 2.4 da parte teórica, neste momento configura nas escolas piloto, o CAA tal como está preconizado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018. No entanto, na antevisão da proposta do Decreto-Legislativo Regional que aprova o modelo

de Educação Inclusiva, não configura o modelo CAA preconizado pelo Decreto-Lei. Nessa proposta, o desenho para a educação inclusiva assenta nestes pressupostos: no art.º 12 identificação dos recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão nomeadamente nos recursos humanos das Unidades Orgânicas (UO); nos recursos da comunidade e nos recursos organizacionais específicos da UO; no art.º 13 nos recursos humanos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, nomeadamente nos docentes que prestam apoio educativo; nos docentes de educação especial; nos técnicos especializados e nos assistentes técnicos e operacionais, de preferência com formação específica; e, por último no art.º 14, onde se refere os recursos existentes na comunidade que se devem mobilizar, designadamente equipas de Intervenção Precoce, as equipas de Saúde Escolar, as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens, outras instituições comunitárias (serviços de atendimento e acompanhamento social do sistema de solidariedade e segurança social, os serviços do emprego e formação profissional e os serviços da administração local), as instituições públicas ou particulares de solidariedade social ou outras e por fim as equipas dos núcleos de apoio ao jovem em risco (Proposta de Decreto-Legislativo Regional - Aprova o Modelo de Educação Inclusiva, 2022).

Os estudos sobre o CAA demonstram que este se revela como mais valia para a organização escolar, assumindo-se como um “recurso com implicações significativas no sucesso dos alunos a partir de um trabalho colaborativo entre os docentes.” (Claro, 2021, p. 54). Salienta-se também o estudo realizado por Bravo (2019), onde evidencia que o CAA “promove a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores da inclusão pela aprendizagem” (p. 76).

Neste estudo, os respondentes deste questionário consideram o CAA é um bom recurso para a implementação de práticas de inclusão, evidenciando um bom conhecimento da legislação em vigor.

Por fim, um dos princípios da educação inclusiva é criar uma melhor relação entre a escola e a família. A família é um elemento fundamental para a promoção do sucesso dos alunos. Neste sentido, é importante que a escola envolva os pais no processo de ensino aprendizagem, que ouça as suas necessidades e procure fomentar relações positivas e saudáveis para que o desenvolvimento da criança atinja o seu potencial máximo.

Além de todos os aspetos já mencionado, o Decreto-Lei n.º 54/2018 reforça a importância do papel dos pais/encarregados de educação no processo educativo, reconfigurando o modelo de Unidade Especializada num modelo de CAA e através da criação da EMAEI designa a importância da participação de todos os agentes envolvidos no processo educativo (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de Julho, 2018).

Assim, este normativo legal considera fundamental aproximar os pais da escola, envolvendo-os mais nos processos de aprendizagem das crianças. Os resultados obtidos relativamente às opiniões dos respondentes, no âmbito do envolvimento parental, são dispersas. Se por um lado, tivemos professores que consideram que se processou uma maior informação acerca das aprendizagens que o educando necessita desenvolver, para o poderem ajudar em cada e que as mudanças operadas em função do normativo legal aumentou a assiduidade dos pais às reuniões com os professores. Por outro lado, obtivemos percentagens expressivas de participantes que consideraram que esta aproximação dos pais à escola não decorreu de forma tão positiva. Assim, tivemos respondentes a assinalar que o envolvimento parental não tem sido uma mais-valia; os pais não parecem ter uma responsabilização mais ativa no processo escolar dos educandos; não verificaram uma maior participação dos pais nas atividades escolares; consideram que não possibilita aos pais uma maior informação acerca das aprendizagens que o educando necessita de desenvolver; não consideraram que os pais estivessem mais informados sobre os problemas do seu educando na escola; e, acham que não aconteceu

um aumento do envolvimento dos pais na resolução dos problemas vivenciados pelos educandos em contexto escolar.

Envolver os pais no percurso educativo dos filhos é muito importante uma vez que este envolvimento se refletirá no desempenho escolar dos alunos; e, facilitando o sucesso, auxiliando na motivação, na valorização e na forma como os alunos se envolvem na comunidade escolar (Abreu, 2014; Moreira et al., 2012). Além disso, assume-se como uma oportunidade de estreitar a relação família escola e a partilha do papel de educação dos alunos na sociedade atual (Beja, 2009).

Num estudo desenvolvido no contexto português, onde se procurou analisar como ocorre o processo de envolvimento das famílias com crianças com NEE pelas escolas públicas de um distrito do território nacional, constatou-se que os professores apresentam uma visão que vai ao encontro do que é preconizado no modelo da escola inclusiva, facilitando o envolvimento parental. Porém, as famílias não sentem que esse envolvimento seja satisfatório. Na visão dos pais, a escola só lhe dá acesso a reuniões onde são partilhadas informações gerais (Araújo, 2022). Assim, este resultado reforça os resultados do nosso estudo, manifestando-se uma necessidade de aumentar o envolvimento parental no percurso escolar das crianças.

Como temos vindo a demonstrar ao longo deste trabalho, a mudança de paradigma para uma escola Inclusiva implica que haja mudanças e que se repense num novo modelo das escolas onde estas têm que se reorganizar em todas as suas dimensões (Pereira et al., 2018). É fundamental avaliar e monitorizar este tipo de projeto, pois é com a caracterização dos processos que se torna possível alinhar estratégias e caminhar no sentido de se tornar o espaço escolar num lugar verdadeiramente inclusivo.

Capítulo VI – Conclusão

O objetivo central da educação assenta na criação de ambientes que possibilitem o desenvolvimento do ser humano no seu potencial máximo (Frigotto e Ciavatta, 2012). Dentro do vasto domínio da educação, encontramos a educação inclusiva que se centra na capacidade de promover ambientes educativos com uma maior capacidade de gerar desenvolvimento social e, desta forma, contribuir para a transformação social das comunidades educativas (Souza, 2022).

A evolução das práticas de ensino e o aperfeiçoamento da prática profissional são processos que devem, cada vez mais, basear-se na investigação. Neste sentido, as práticas baseadas em evidência representam uma abordagem científica que visa a divulgação e implementação de ações educacionais cada vez mais efetivas, onde a diversidade dos alunos não constitui um entrave à inclusão de cada um deles.

A mudança no normativo legal que rege a escola inclusiva produziu mudanças no funcionamento das escolas e na forma como os alunos passam a ser integrados no espaço escolar. No caso da RAA está a decorrer um projeto piloto onde o funcionamento da escola se rege veiculado pelo Regime Jurídico da Educação Inclusiva, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 54 /2018, de 6 de julho. Acompanhando esta linha de pensamento, foi delineado com base num desenho universal para aprendizagem e numa abordagem multinível de acesso ao currículo no seguimento de preparar as escolas para a implementação de uma escola inclusiva,

O desenvolvimento deste projeto de investigação teve como principal objetivo conhecer as opiniões dos docentes relativamente aos aspetos relacionados com a implementação deste projeto piloto. Assim, os resultados obtidos neste estudo permitiram responder à questão de investigação previamente delineada e a identificação de alguns aspetos relacionados com o desenvolvimento do projeto piloto que merecem reflexão, no

sentido de melhorar os processos que visam a transformação das escolas num espaço cada vez mais inclusivo.

Especificamente, os resultados obtidos permitiram perceber que:

- Há uma predominância de docentes em início de carreira a concorrerem para a RAA, o que representa um conjunto de profissionais jovens que podem estar mais recetivos a um maior dinamismo do espaço escolar. Contudo, é essencial garantir formação para que a falta de experiência não limite a inovação nas práticas pedagógicas;
- Os respondentes não se sentem devidamente informados relativamente ao Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, mas, ao reconhecerem esta lacuna, sugerem que necessitam de receber informação ou formação que lhes possibilite colmatar este desconhecimento;
- Os docentes não receberam formação específica relativamente à educação inclusiva;
- Os participantes consideraram que este normativo legal representa um retrocesso no apoio aos alunos com NE, porém concordam com o facto de se ter retirado com o conceito de Necessidades Educativas Especiais;
- Apesar de algumas reservas, os docentes consideram que os pressupostos subjacentes ao Decreto-Lei n.º 54/2018 deveriam ser implementados em toda a RAA, manifestando desacordo na manutenção do Decreto-Legislativo Regional n.º 17/2015/A de 22 de julho;
- Não se verificou consenso relativamente a qual dos Decretos-Lei: beneficiava mais os alunos, se adaptava melhor às necessidades das crianças com NE, respondia com mais eficácia às necessidades dos docentes e

permitia alocar profissionais especializados para apoiar os alunos e a restante comunidade educativa;

- Na visão dos participantes nem sempre as medidas universais dão uma resposta educativa adequada a todos os alunos, e nem sempre conseguem dar resposta às crianças com medidas seletivas inseridas na sala de aula;
- Há carência de recursos humanos capazes de dar resposta a todas as problemáticas específicas das crianças com NE;
- Os professores sentem-se, algumas vezes, capacitados para trabalhar com os alunos a usufruir de medidas seletivas de suporte à aprendizagem e sentem, algumas vezes, vontade de trabalhar com alunos a usufruir de medidas de suporte à aprendizagem;
- Os docentes sentem dificuldade na aplicação de uma abordagem multinível;
- O docente titular, o diretor de turma e os elementos da EMAEI assumem-se como figuras de referência;
- Há uma perspetiva positiva relativamente à inclusão e ao potencial de aprendizagem dos alunos;
- É necessário incluir os professores na construção coletiva de documentos e diretrizes curriculares;
- Nem sempre a sala de ensino regular se assume como um benefício para os alunos, por outro lado as salas específicas de apoio são encaradas como um real apoio para os alunos com NE;
- Nunca ou raramente a inclusão de alunos com NE traz benefícios para a turma se houver apenas a presença do professor do ensino regular;
- É importante para os docentes partilharem experiências, haver uma partilha da sala de aula entre o professor do ensino regular e o professor de educação

especial, existir uma sala específica onde o professor de CAA ajuda parte da turma enquanto a outra parte se mantém acompanhada pelo professor do ensino regular;

- Há a necessidade de se adaptarem os recursos materiais e as metodologias pedagógicas de forma a tornar a escola num espaço verdadeiramente inclusivo;
- Os docentes têm uma visão favorável dos normativos legais e reconhecem que o projeto contribui para mudanças positivas nos processos de inclusão e no desempenho académico;
- Os recursos tecnológicos que permitem dar resposta às necessidades individuais são escassos e não estão acessíveis a todos.

6.1 Limitações e sugestões para estudos futuros

Como qualquer estudo de investigação, este também apresenta algumas limitações que poderão ser suprimidas em estudos futuros. Um dos principais aspetos prendeu-se com a dificuldade no acesso à amostra. Incluir apenas profissionais que integravam as escolas piloto da RAA traduziu num número mais pequeno de participantes. Outro elemento que dificultou foi a baixa envolvimento por parte de alguns dos presidentes dos Concelhos Executivos (CE). Numa das escolas, não foi mesmo autorizada a partilha do link de acesso ao questionário por via do e-mail institucional obrigando a recorrer a outras formas de contacto com estes docentes, nomeadamente através das redes sociais e das redes de contactos informais.

A realidade geográfica apresenta-se como uma outra condicionante. A RAA é constituída por diferentes ilhas onde o projeto piloto está a ser implementado. Este aspeto acaba por dificultar o acesso às escolas e aos participantes.

Outra das limitações, que foi já referida ao longo do trabalho, prende-se com o facto de ser um projeto piloto na RAA e, como tal, não haver ainda bibliografia que sustente os dados. Embora a ERMAIE todos os anos realize um relatório de acompanhamento e monitorização da implementação das escolas piloto, estes não são públicos, sendo apenas publicado em diário regional um despacho onde é dado a conhecer a continuidade do projeto e a manutenção da equipa. Embora se tenha solicitado acesso aos relatórios de acompanhamento, a resposta não chegou em tempo útil para a elaboração da presente dissertação. No entanto, a informação apresentada teve como referência a apresentação da equipa ERMAEI no encontro regional para comunidades educativas na Lagoa nos dias 3 e 4 de maio 2022. Esta ausência de relatórios de avaliação relativamente ao funcionamento destas escolas piloto limitou-nos no momento de fazer comparações e retirar conclusões mais específicas. Seria fundamental ter a possibilidade de consultar documentos oficiais que deixem transparecer os resultados decorrentes da monitorização da aplicação dos normativos legais nas escolas em estudo.

No futuro, seria importante incorporar uma análise qualitativa com a realização de entrevistas com professores, profissionais das EMAEI e dos presidentes do CE de forma a aceder a uma visão mais específica sobre a experiência individual de cada um destes elementos na implementação deste projeto. Estas entrevistas poderão ser uma peça chave para elencar de forma mais pormenorizada os pontos positivos e menos positivos decorrentes da implementação do normativo legal.

Bibliografia

- American Psychological Association [APA]. (2018). *Rules and procedures*. Ethics Committee of the American Psychological Association. Retirado de <https://www.apa.org/ethics/committee-rules-procedures-2018.pdf>
- Abreu, D. C., & Grande, C. (2021). A caminhar para uma escola inclusiva em Portugal: os desafios sentidos pelos profissionais dos contextos educativos. *Revista Educação Especial*, 34, e20/1-22. <https://doi.org/10.5902/1984686x47438>
- Abreu, S. A. G. (2014). *Fatores sociofamiliares do envolvimento dos alunos na escola: Um estudo com alunos adolescentes* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Lisboa. Retirada de <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/10920>
- Araújo, M. (2022). *O envolvimento parental da família pela escola regular no processo de formação de alunos com NEE* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal. Retirada de https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/10742/1/DM_37769.pdf
- Barros, A. (2022). *O impacto das tecnologias de informação e comunicação na Educação Inclusiva: o papel nas medidas seletivas e adicionais* [Dissertação de Mestrado]. Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Escola Superior de Educação de Fafe, Portugal.
- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, C. (1998). *Os Alunos com necessidades educativas especiais*. Ministério da Educação & Edição do Conselho Nacional de Educação. Edição do Conselho Nacional de Educação Ministério da Educação.
- Batista, C. R. (2002). Educação inclusiva. *Ponto de Vista*, 3/4, 161–172.
- Beja, M. J. G. P. (2009). *Escola e família: da inevitabilidade da comunicação à construção de uma realidade relacional: estudo exploratório no 1º ciclo do ensino básico* [Tese de doutoramento]. Universidade da Madeira. Retirada de <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/178>
- Bolieiro, S. de F. M. (2012). *A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Região Autónoma dos Açores: Atitudes e dificuldades de professores do ensino regular e da educação especial que lecionam no 1.º Ciclo do Ensino*

- Básico* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Fernando Pessoa. Retirado de http://www2.ufp.pt/~lmbg/monografias/mmoreira_msc_ufp07.pdf
- Borges, M. I. R. (2015). *A Relação Família/Escola e as Crianças com Necessidades Educativas Especiais* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Superior de Educação e Ciências. Retirada de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21559/1/tese%20vers%C3%A3o%20final%20Marlene.pdf>
- Bravo, F. V. T. (2019). *O Centro de Apoio à Aprendizagem como Ponte para a Inclusão - Valorização da pluralidade humana e da diferença* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Beja. Retirada de <https://repositorio.ipbeja.pt/handle/20.500.12207/5244>
- Brofenbrenner, U. (1976). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, 32, 513–531. <http://eric.ed.gov/?id=EJ165110>
- Campos, R., & Moreira, S. D. L. (2021). *Diálogos com António Nóvoa Reflexões sobre modelos de formação de professores/as e redes colaborativas entre escolas e universidades em Portugal e no Brasil*. Cescontexto.
- Casal, J. C. V., & Fragoso, F. M. R. A. (2019). Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial. *Revista Educação Especial*, 32, 58. <https://doi.org/10.5902/1984686x26898>
- Casanova, M. P., & Silva, A. (2017). *A formação pedagógica de professores em contexto de formação continua*. Atas Do XXIII Colóquio Da AFIRSE “As Pedagogias Na Sociedade Contemporânea – Desafios Às Escolas e Aos Educadores.”. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52460/1/Helena_Felicio_%20Carlos_Silva_2016_afirse_%26capa.pdf
- Justo-Vázquez, E., Noronha-Sousa, D., & Noronha, A. R. (2017). *A capacitação docente: As neurociências*. Instituto de Estudos Superiores de Fafe
- Claro, A. M. B. (2021). *Centro de apoio para a aprendizagem – recurso organizacional de apoio à aprendizagem* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Ciências Empresariais. Retirada de <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/36079>

- Conselho Nacional de Educação [CNE]. (2021). Estado da Educação 2020. Conselho Nacional de Educação. Retirado de <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1617-estado-educacao-2020>
- Coelho, G. (2021). *Cultura e políticas inclusivas; Representações e práticas de professores da Região Autónoma da Madeira e de Portugal Continental - Estudo comparativo* [Dissertação de Mestrado]. Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Escola Superior de Educação de Fafe, Portugal.
- IATED Academy. (2020). *13th international conference of education, research and innovation conference. Conference proceedings*. Retirado de <https://library.iated.org/publications/ICERI2020>
- Conselho das Escolas. (2018). *Parecer n.º 03/2018. Regime Jurídico da Educação Inclusiva*. Retirado de https://www.cescolas.pt/wp-content/uploads/2018/03/Parecer_03_2018_Educacao_Inclusiva.pdf
- Correia, A. M. B., & Fernandes, P. (2020). A educação especial e inclusiva em Portugal. *Educação Especial e Inclusão Educacional: Evidências e Esmaecimentos Na Formação Dos Professores*, 9–24. <https://doi.org/10.29388/978-65-81417-06-2-0-f.9-24>
- Correia, L. de M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto Editora.
- Correia, L. de M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- Dallafavera, Â., Simone, C., Sparrenberger, H., Scheren, L. S., Gabbi, S., & Roncata, P. (2021). Breves considerações acerca da inclusão escolar. *Revista Amor Mundi*, 2(4), 67–71. <https://doi.org/https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i4.113>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Diário da República, 1.ª série - N.º 129 2918.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Diário da República n.º193/1991, Série I-A de 1991-08-23, páginas 4389-4393. Retirado de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/319-1991-40329>
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-

01-07, páginas 154 - 164. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>

Despacho n.º 1187/2019 de 8 de agosto de 2019, 8474. Direção Regional do Emprego e Qualificação Profissional.

<https://jo.azores.gov.pt/api/public/jornal/pdfOriginal?numeroJornal=152&ano=2019&serieId=e5b1fb74-7a34-4d76-925a-10f088b27490&suplemento=0>

Despacho n.º 1322/2020 de 10 de agosto, 2019, Diário da República. Retirado de <https://jo.azores.gov.pt/#/ato/5eba5a2a-9446-4487-b232-eb3b5edd5309>

Decreto Legislativo Regional nº 15/2006/A, 2685. Diário da República n.º 70/2006, Série I-A de 2006-04-07, páginas 2685 - 2695. Retirado de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-legislativo-regional/15-2006-652897>

Decreto Legislativo Regional n.º17/2001/M, Diário da República n.º149/2001, Série I-A de 2001-06-29 (2001). <https://dre.pt/application/conteudo/350099>

Ministério da Educação. (2005). *Avaliação e Intervenção na Área das NEE*. Retirado de <http://www.appdae.net/documentos/manuais/avaliacao.pdf>.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). Formação de professores para a inclusão: Perfil dos professores para a inclusão. Retirado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_pt.pdf

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVI(1999), 5–20.

Freitas, S. (2019). O contexto atual da Educação Inclusiva nas escolas - percepção dos professores [Dissertação de Mestrado]. Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Escola Superior de Educação de Fafe, Portugal. Retirada de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/30362/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Sandra%20Freitas%20-%20IESF.pdf>

Frigotto, G., & Ciavatta, M. (2012). Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação Social*, 24(82), 93-130. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>

- Governo dos Açores. (2022). *Concurso de pessoal docente 2022/2023*. Retirado de <https://edu.azores.gov.pt/seccoes/concurso-pessoal-docente/>
- Leite, A. M. (2019). *O Novo Paradigma da Inclusão: Representações e Práticas dos Docentes*. [Dissertação de Mestrado]. Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Escola Superior de Educação de Fafe, Portugal. Retirado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/35810/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Anabela%20Leite%209205%20Mest%20Ed%20Esp%20II.pdf>
- Lencastre, J. A., & Bento, M. (2021). *Estado da Tecnologia na Educação 2020/2021*. Retirado de <https://www.dgeec.mec.pt/np4/6>
- Martins, C. (2011). Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS saber decidir, fazer, interpretar e redigir. Psiquilíbrios
- Moreira, P., Dias, P. C., Petrachi, P., & Vaz, F. M. (2012). Características psicométricas do questionário de envolvimento entre pais e professores. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 3 (1), 123-135.
- Noronha-sousa, D., & Mateus, C. (2017). Dos Saberes Docentes á Profissionalidade: Um construto resultante de saberes que constroem o EU profissional. *Revista Da ESEF: Educa Para o Futuro*, 1–28.
- Nóvoa, A. (2017). *O tempo dos professores, hoje*. Letras/Educação.
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 1–15. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Organização para a cooperação e desenvolvimento económico. [OCDE]. (2022). *Review of inclusive education in Portugal*. Retirado de <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- Oliveira, I., Feitosa, F., & Mota, J. (2020). Inclusão Escolar De Alunos Com Necessidades Especiais : Desafios Da Prática Docente [Schooling Inclusion of Students With Special Needs : Teaching]. *Revista Humanidades e Inovação*, 7(8), 81–95.
- Organização Mundial de Saúde [OMS]. (2001). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Retirado de

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42407/9788531407840_por.pdf?sequence=111

Organização Mundial de Saúde [OMS].. (1948). *Declaração dos direitos humanos*. Diário da República (Issue Iii).

http://www.fpce.up.pt/sae/pdfs/Decl_Univ_Direitos_Homem.pdf

Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura. (2005). *Garantindo o acesso à educação para todos*. 1–38. Retirado de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_43.pdf

Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva Manual de Apoio à Prática*. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

Pinto, P., Pinto, T., & Teixeira, D. (2019). *Relatório sobre Portugal para o Estudo sobre as políticas dos Estados-Membros relativas a crianças com deficiência*. Retirado de https://www.europarl.europa.eu/thinktank/pt/document/IPOL_STU%282014%29519203

Portaria n.º 75/2014 de 18 de Novembro de 2014, (2014) (testimony of Governo Regional, Decreto Legislativo Regional, Regime Educativo Especial, & Governo Regional). Retirada de <https://www.spra.pt/portaria-n-60-2012-de-29-de-maio-rgapa/>

Governo Regional da Região Autónoma dos Açores. (2022). *Proposta de Decreto Legislativo Regional*. Retirado de <https://www.alra.pt/index.php/artigossite/800>

Raquel, A., Noronha e Sousa, D., Justo, V., & Noronha, E. &. (2017). *A capacitação docente: As neurociências*. Instituto de Estudos Superior de Fafe. IESFafe.

Rodrigues, D. (2019). Contribuição da Pró-Inclusão para a discussão sobre o primeiro ano de aplicação do Dec.-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Revista Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 10(2), 1-5. Retidado de https://proandee.weebly.com/revista_v10n2_dez2019.html.

- Sil, V. (2008). Estratégias pedagógicas no ensino de alunos em risco de insucesso escolar. Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14018>
- Silva, M., Souza, M., & Almeida, V. (2021). Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: desafios e perspetivas. *Ensino Em Perspectivas*, 2(4), 1–14. Retirado de <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6728>
- Sousa, G. (2022). *A avaliação da atuação do docente na perspetiva da educação inclusiva* [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra. Retirado de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/40801/1/GIRLANA_SOUSA.pdf
- Souza, J. (2022). *Ninguém, ninguém mesmo, pode ficar para trás*. Dialética Editora.
- Tavares, F. (2021). *Perceção dos professores sobre a educação inclusiva: um estudo num agrupamento de escolas do Porto* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação. Retirado de https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/19576/1/DM_Fernanda_Tavares_2021.pdf
- Toste de Menezes, M. das M. P. (1991). *IV Encontro Nacional de Educação Especial*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. [UNESCO]. (2011). *Open File on Inclusive Education*. Support Materials for Managers and Administrators. Retirado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191667?posInSet=1&queryId=27b6b922-e106-4dbe-a953-24dd2b359dbc>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. [UNESCO]. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf
- Vásquez, R. O. (2015). neuroeducación y neuropedagogía en el proceso de enseñanza-aprendizaje [Universidade Nacional Mayor de San Marcos]. https://www.academia.edu/19736380/NEUROCIENCIA_NEUROPEDAGOGÍA_Y_EDUCACIÓN
- Veiga, C. V. (1999). *Cooperativas de Educação e Reabilitação de crianças inadaptadas*:

uma visão global. Colprinter, Lda.

Vioto, J. R. B., & Vitaliano, C. R. (2019). O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. *Dialogia*, 33, 47–59. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n33.13671>

Anexo 1 - Instrumento de recolha de dados

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

Caros Colegas

O meu nome é Manuela Monteiro e sou aluna do Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo-Motor, no Instituto de Estudos Superiores de Fafe.

Estou a desenvolver um estudo intitulado «Expectativas face ao paradigma adotado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, face ao paradigma preconizado pelo DLR n.º 15/2006/A de 7 de abril», sob a orientação do Professor Doutor Vitor Sil. Neste sentido, venho por este meio solicitar a vossa colaboração.

Este estudo tem como objetivo analisar na Região Autónoma dos Açores a implementação do projeto-piloto a título experimental, das atuais políticas educacionais veiculadas pelo Regime Jurídico da Educação Inclusiva, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Pretende-se perceber o impacto inclusivo na escolas piloto através da percepção dos docentes, como se organizaram, o modo como estes vêm a mudança de paradigma de educação inclusiva dos alunos e como deram resposta a todos eles com esta implementação.

O preenchimento deste questionário é anónimo e confidencial, respeitando os princípios deontológicos de investigação em ciências sociais. Neste sentido, responda com a maior sinceridade às questões que lhe são colocadas.

A sua participação é voluntária, podendo abandonar o estudo em qualquer momento, sem qualquer prejuízo pessoal ou profissional.

Agradeço a vossa atenção neste projeto.

Lagoa, fevereiro de 2022

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Consentimento Informado

Sim, dou consentimento e quero participar no estudo

Não dou consentimento e termina aqui o questionário

1. Género

Feminino

Masculino

2. Idade

Indique a idade em anos

3. Habilitações

Bacharelato

Licenciatura

Curso de Formação Especializada/Pós-Graduação

Mestrado

Doutoramento

4. Tempo de serviço (em anos)

Indique o tempo de serviço em anos

5. Grupo de Recrutamento

Resposta curta

6. Ciclo de educação/ensino que leciona

EPE
1º Ciclo
2º Ciclo
3º Ciclo
Ensino Secundário
Outra opção

7. Ilha onde leciona:

São Miguel
Terceira
Flores
Corvo

8. Possui Especialização em Educação Especial

Sim
Não

9. Se respondeu SIM à questão anterior, indique os anos de serviço na área de educação especial

Resposta curta

10. Já trabalhou com alunos com medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem?

Sim, como docente de Educação Especial
Sim, como docente de Ensino Regular
Não

PARTE I – LEGISLAÇÃO

Segue-se um conjunto de afirmações que dizem respeito a situações variadas que podem ocorrer no contexto de trabalho. Tendo em conta a sua experiência profissional, peço-lhe que assinale a opção que melhor traduz a sua perspetiva sobre o assunto. Note que não há respostas certas ou erradas.

1. Está a par do Decreto Legislativo Regional n.º 15/2006/A de 7 de abril, alterado e republicado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 17/2015/A de 22 de junho, que emana orientações e procedimentos associados às medidas educativas no âmbito do Regime Educativo Especial?"

Sim
Não

2. Existindo na vossa escola um projeto-piloto que visa a implementação da nova legislação para a Educação Inclusiva, considera-se devidamente informado sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, alterado e republicado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro?"

Sim
Não

3. Recebeu alguma formação na área da escola Inclusiva?

Sim
Não (passe à questão 6)

4. Se respondeu SIM, indique a(s) tipologia(s) de formação(ões) que realizou?

Formação Inicial
Ações de Formação
Colóquios
Pós-Graduação
Seminários
Outra opção

5. Como avalia essas formações?

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Os objetivos propostos foram cumpridos					
As metodologias foram adequadas aos participantes					
A gestão dos recursos foi adequada					
Os espaços em que decorreram as ações foram adequados					
Existiu uma boa relação do(s) formador(es) com o grupo de formandos					
As ações de formação vieram ao encontro das minhas necessidades de formação					
As competências adquiridas vão ter impacto na minha atividade profissional					
Após as formações apliquei os novos conhecimentos adquiridos nas minhas práticas					
Estas ações de formação permitiram adquirir novos conhecimentos					
A forma como os conteúdos foram abordados estava adequada ao meu nível de conhecimentos					

6. O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, suprimiu com o conceito de Necessidades Educativas Especiais. Qual a sua opinião?

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
---------------------	-----------------------	-------------	-----------------------	---------------------

7. Indique o seu grau de concordância relativamente à afirmação: “Com a aplicação deste normativo legal houve um retrocesso no apoio aos alunos com Necessidades Específicas (NE)”.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
---------------------	-----------------------	-------------	-----------------------	---------------------

8. Na sua opinião, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho deveria estar já a ser aplicado na sua generalidade na Região Autónoma dos Açores (RAA)?

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
---------------------	-----------------------	-------------	-----------------------	---------------------

9. Deveria manter-se o DLR n.º 17/2015/A de 22 de junho?

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
---------------------	-----------------------	-------------	-----------------------	---------------------

10. Tendo conhecimento de ambos os documentos legais, qual pensa que beneficia mais os alunos com Necessidades Específicas (NE)?

DLR n.º 17/2015/A de 22 de junho

DL n.º 54/2018, de 6 de julho

11. Considerando as afirmações apresentadas, indique em qual normativo legal elas são melhor respeitadas:

	DLR n.º 17/2015/A de 22 de junho	DL n.º 54/2018, de 6 de julho
Adequa-se mais aos alunos		
As crianças com NE estão melhores-adaptadas		
Permite equidade para todos os alunos		
Proporciona os apoios necessários		
Mobiliza mecanismos de monitorização e supervisão		
Responde com mais eficácia às necessidades dos seus discentes com NE		
Permite alocar profissionais especializados para apoiar os alunos, docentes e restante comunidade educativa		
Qual dos documentos legais permite ao docente ter maior flexibilidade no seu trabalho com os alunos		

12. Relativamente à aplicação do Decreto Lei n.º 54/2018, 6 de julho:

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
As medidas universais dão respostas educativas adequadas a todos os alunos					
Consegue dar resposta às crianças com medidas seletivas na sala de aula					
A escola possui técnicos superiores para dar respostas a todas as problemáticas específicas das crianças com NE					
A aplicação do DL reconhece e respeita a diversidade					
A aplicação do DL permite atuar de forma a minimizar as barreiras para a aprendizagem					
Garante uma educação de qualidade para todos					
Assegura o envolvimento e a participação de todos os intervenientes do processo educativo do aluno					
Permite ao docente encontrar estratégias que possibilitem a aquisição de competências para todos e para cada um dos alunos, independente da sua condição pessoal ou social					

PARTE II – As perceções dos Professores face ao novo paradigma para a Educação Inclusiva**1. Com que frequência:**

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Se sente capacitado para trabalhar com alunos a usufruir de medidas seletivas de suporte à aprendizagem					
Se sente à vontade para trabalhar com alunos a usufruir de medidas adicionais de suporte à aprendizagem					
Considera a abordagem multinível fácil de aplicar na turma					
Considera as práticas pedagógicas sustentadas no desenho universal para a aprendizagem (DUA) uma mais valia					
Sente necessidade de formação específica para trabalhar com alunos com medidas de suporte à aprendizagem					
Considera que consegue desenvolver estratégias para promover uma educação inclusiva					

2. No início de cada ano letivo como se informa relativamente às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que foram mobilizadas para a generalidade dos seus alunos?

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca	Não se aplica
Através da docente titular de turma ou pelo diretor de turma						
Através da docente de educação especial						
Consultando os documentos que estão no processo individual do aluno						
Com colegas que anteriormente trabalharam com esses alunos						
Perguntando aos docentes titulares e diretores de turma que alunos têm medidas de suporte à aprendizagem e quais as respostas mobilizadas						
Reunindo com os pais/tutores legais da criança						
Reunindo com elementos da equipa EMAEI						

3. Relativamente às seguintes afirmações, com que frequência:

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
É a favor da inclusão					
Considera que todos os alunos possuem potencial de aprendizagem					
Participa na construção coletiva dos documentos com conhecimento das diretrizes curriculares					
Tem em conta os interesses, as dificuldades e os gostos académicos para fomentar a aprendizagem					
Leciona de forma a que os alunos possam realizar determinadas tarefas do seu conhecimento					
Prepara materiais que se adequam à singularidade de cada aluno					
Elabora as avaliações tendo em conta as fragilidades e potencialidades de cada aluno					
Articula os seus conhecimentos e práticas com os outros docentes e técnicos especializados					

4. Na sua opinião os alunos com NE beneficiam mais se frequentarem:

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
A sala do ensino regular					
As salas específicas de apoio					
A turma apenas com o professor do ensino regular					
A turma com o docente titular conjuntamente com o docente de Educação Especial					
A turma, com um professor de apoio do Centro de Apoio Aprendizagem (CAA), que não um docente de EE					
Uma parte com o professor do CAA, em sala específica, e outra na turma					

PARTE II - recursos necessários de apoio à aprendizagem e à inclusão

1. Acha que o atendimento aos alunos é mais eficaz se existir:

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Maior apoio por parte do CAA					
Adaptação dos recursos materiais					
Adaptação da organização do espaço dentro da sala de aula					
Implementação de diferentes metodologias					
Mais apoio dentro da sala de aula					
Constituição de grupos consoante as suas necessidades e potencialidades					
Avaliação formativa constante					
Monitorização da implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão					
Reformulação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão					
Trabalho colaborativo entre os diferentes intervenientes no processo educativo					

2. Na sua opinião, o Decreto de Lei n.º 54/2018, 6 de julho:

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Contribui para a melhoria dos resultados dos alunos					
Torna o ensino mais inclusivo					
Possibilita a existência de menos momentos segregadores					
Possibilita a existência de menos comportamentos segregadores					
Motiva a inclusão de todos					

Agiliza/facilita o processo de inclusão					
Potencia o sucesso escolar					
Impulsiona a redução da taxa de absentismo escolar					
Potencia um acompanhamento mais personalizado aos alunos					

3. Relativamente aos recursos da escola, necessários para responder às exigências do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, considera que:

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Existem salas suficientes para apoio individualizado					
Possuem acessos e adaptações que cobrem as necessidades de todos os alunos com algum tipo de limitação					
Existem salas com materiais interativos					
Existem Tecnologias, ao nível do Hardware (p.e. Máquina de Braille, Rato adaptado, Switcher, etc), disponíveis para os alunos em sala de aula					
Existem Tecnologias ao nível do software (p.e. Jaws; Arasaac; BoardMaker; etc), disponíveis para os alunos na sala de aula					
As adaptações existentes, que permitem dar resposta às necessidades individuais, estão acessíveis a todos					
Existem recursos humanos suficientes para dar apoio					

4. Relativamente à equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI), com que frequência considera que:

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Os elementos são suficientes					
A equipa é multidisciplinar, contendo profissionais de todas as áreas necessárias (e.g. ensino, terapia da fala, psicologia)					
A equipa tem conhecimento sobre a legislação					
Fazem um acompanhamento eficaz das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão					
Monitorizam eficazmente as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão implementadas					
É uma equipa que se enquadra na estrutura da escola					
A equipa EMAEI está acessível para prestar esclarecimentos face às dúvidas dos docentes					
Realizam ações de sensibilização para a comunidade educativa sobre a educação inclusiva					
Trabalha em parceria com organizações da comunidade					

5. Na sua opinião, a ação desenvolvida pelo Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA):

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Auxília o trabalho com os docentes					
Identifica e adequa as barreiras à participação e à aprendizagem dos alunos					
Mobiliza respostas em contexto de sala de aula que visam eliminar as barreiras que possam existir					
Promove a aprendizagem e a participação dos alunos					
Apoia os alunos complementando o trabalho desenvolvido em sala de aula					
Apoia os alunos no desenvolvimento de competências específicas					

6. Com a adoção do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, preconiza-se um maior envolvimento parental.

Com que frequência, na sua opinião, este aspeto:

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Se tem tornado uma mais valia					
Permitiu uma responsabilização mais ativa no processo escolar dos educandos					
Contribuiu para uma maior participação dos pais nas atividades escolares					
Possibilitou aos pais uma maior informação acerca das aprendizagens que o educando necessita desenvolver, para o poderem ajudar em casa					
Permitiu que os pais se mantivessem mais informados sobre qualquer problema do educando na escola					
Aumentou o envolvimento dos pais na resolução dos problemas vivenciados pelos educandos em contexto escolar (ex. indisciplina e violência)					
Aumentou a assiduidade dos pais às reuniões com os professores					
Fez com que os pais procurassem manter-se informados sobre o regulamento e as normas de funcionamento da escola					

Fonte: Inquérito por Questionário adaptado de: Leite, A. M. (2019). “O Novo Paradigma da Inclusão: Representações e Práticas dos Docentes.” Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho IESF-Escola Superior de Educação de Fafe.