



O Impacto do Decreto – Lei 54/2018 de 6 de julho: política e ambiente escolar e a formação específica dos professores na educação inclusiva e Equidade

Dissertação do Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Docente: Professor Doutor João Casal

Aluna: Maria Inês da Silva Pequeno Garcia

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO VALE DO TEJO

Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

2023/2024

Quero começar com uma citação

“A escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação da sociedade, do mundo, de si mesmos.”

Paulo Freire

Agradecimentos

Quero aproveitar a oportunidade para fazer um balanço sobre o significado e a importância que foi percorrer este caminho pessoal e profissional, alicerçado numa relação que fui estabelecendo com os professores do ISCE, mas de uma forma particular com o orientador João Casal, cujo contributo foi decisivo para que este estudo fosse realizado com confiança e reflexão.

Este trabalho foi realizado durante os dias e fins de semana e pela noite dentro ao som de melodias musicais, onde ia fazendo as minhas leituras e, simultaneamente, fazendo os meus registos mais significativos.

Adorei fazer esta viagem de leituras e de reflexões que me permitiram ter um olhar mais profundo sobre a realidade em estudo, proporcionando uma visão mais holística sobre educação inclusiva, particularmente nas vertentes da política e do ambiente escolar e o que pode significar na vida das crianças e dos professores, ligando-a a questões de formação específica dos docentes na área da educação inclusiva e nas áreas das necessidades educativas especiais.

Este percurso foi feito com a ajuda dos meus colegas que preencheram o questionário e com o consentimento dos diretores dos Agrupamentos de algumas Escolas do conselho de Oeiras e com a ajuda do meu marido que sempre me motivou.

Espero que esta viagem não tenha terminado aqui! Apesar de já ter uma certa idade os meus percursos são sempre traçados com um objetivo completamente definido, mas realizado ao ritmo de dúvidas, de incertezas, de algumas convicções, mas sobretudo com a esperança de que esta viagem teve o propósito e uma finalidade aprender sempre mais e mais!

Esta viagem feita de leituras sofreu os naturais encontros e desencontros de quem procura algo e que acrescenta algo... ao que já existe. O mesmo permitiu derrubar preconceitos (se eles pudessem existir!) e abrir perspectivas (caso as tivesse!).

Termino dizendo que não somos exclusivamente o que lemos e o que experienciamos, mas somos em grande parte o resultado desses compromissos que estabelecemos, numa caminhada que tem sempre um ponto de partida e chegada, que depende sempre de cada um e de todos que nos acompanham ao longo da viagem que nos fizeram acreditar.

Estou grata pela viagem realizada!

Índice Geral

Índice de Gráficos	V
Índice de Ilustrações.....	V
Índice de Siglas & Abreviaturas	VI
Resumo.....	VII
Abstract	VIII
Introdução	9
Parte I – Enquadramento Teórico.....	14
Capítulo I – Evolução Histórica da Educação Especial e Escola Inclusiva	14
1.1 Dos dispositivos internacionais aos dispositivos portugueses e a sua evolução.	14
1.2 Primeiro grande marco educativo na educação especial em Portugal com o Decreto-Lei nº, 319/91 de 23 de agosto.....	17
1.3 Decreto-Lei nº 3/2008, 7 de janeiro	19
1.4 Decreto-Lei nº 54, 6 de julho e suas linhas de atuação.....	22
1.5 O papel dos professores nessas mudanças do paradigma	28
Parte II – Estudo Empírico	37
Capítulo II – Problematização e Metodologia de Estudo	37
2.1 Questão de Investigação	37
2.2 Objetivos	38
2.3 Métodos	39
2.4 Estatística.....	41
2.5 Amostra.	44
Capítulo III- Apresentação De Dados, Discussão e Conclusões.....	44
3.1 Análise dos dados recolhidos – resultados.....	44
I - DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS	45
II - DADOS DO ESTUDO.....	48
3.2 Discussão e conclusões	55
3.3 Limitações e dificuldades	66
3.4 Esquecer as Desigualdades Sociais.....	68
3.5 Instaurar uma Diferenciação Sistemática do Ensino	69
Conclusão	71
Referências Bibliográficas.....	73
Anexos	76
Anexo 1 – Emails enviados aos diretores.	76
Anexo 2 – Questionário a professores.....	77

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Caracterização Sociodemográfica	45
Gráfico 2 - Idades.....	45
Gráfico 3 - Tempo de Experiência.....	46
Gráfico 4 - Habilitações	46
Gráfico 5 - Nível de ensino que leciona.....	47
Gráfico 6 - Possui formação específica na área da escola inclusiva	47
Gráfico 7 - Tem uma política clara sobre Educação inclusiva	48
Gráfico 8 - Trabalha em parceria com Organizações da comunidade que apoiam a escola na implementação de uma escola inclusiva	48
Gráfico 9 - Revela evidências de que a direção e os professores compreendem a natureza e a importância de uma educação inclusiva.....	49
Gráfico 10 - Fez uma lista de barreiras que impedem a escola de desenvolver um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem e uma lista com formas de ultrapassar essas barreiras ..	49
Gráfico 11 - Permite aos seus docentes flexibilidade para procurarem implementar métodos de ensino inovadores que ajudem as crianças a aprender	50
Gráfico 12 - Relaciona-se com a comunidade, é responsiva às suas necessidades e proporciona «troca de ideias» para despoletar práticas inclusivas	50
Gráfico 13 - Responde às necessidades dos seus profissionais	51
Gráfico 14 – Qual o impacto na sua escola da prática das medidas do Decreto-Lei 54 de 6 de julho 2018.....	51
Gráfico 15 - As medidas implementadas aos seus alunos têm sido eficazes.....	52
Gráfico 16 – Tem os apoios necessários, bem como mecanismos de monitorização e supervisão	52
Gráfico 17 - Existe um ambiente saudável e acolhedor	53
Gráfico 18 - Serve e/ou vende alimentos saudáveis e nutritivos.....	53
Gráfico 19 - Tem profissionais que apoiam os docentes, restante comunidade educativa, pais e alunos	54
Gráfico 20 - O enfoque é colocado no trabalho em equipa entre professores e alunos.....	54
Gráfico 21 - As instalações da escola são acessíveis.....	55

Índice de Ilustrações

Ilustração 1 - Esquema do DUA	68
-------------------------------------	----

Índice de Siglas & Abreviaturas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência e a Cultura

D. L – Decreto – Lei

ONS – Organização Mundial de Saúde

DGE – Direção Geral da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

DUDC – Declaração Universal dos Direitos da Criança

DUDH – Declaração Universal dos Direitos do Homem

LBSE- Lei de bases do Sistema Educativo

EEE – Equipas de Educação Especial

EMAEI -Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

PASEO – Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

UAE – Unidade apoio Estruturado

EI – Educação Inclusiva

EI – Escola Inclusiva

CRTIC – Centro de Recursos TIC para a Educação Especial

CRI – Centros de Recursos para a Inclusão (CRI)

Resumo

Este trabalho procura compreender o que mudou com a Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, tendo em conta este novo paradigma educacional da escola inclusiva, alicerçada em valores fundamentais, onde se procura responder à diversidade das necessidades e potencialidades de cada um dos alunos, através da perspectiva dos docentes, tendo em conta a política e ambiente escolar e a formação específica dos professores. Estas dimensões são analisadas à luz de um contexto histórico nacional e internacional onde se procura fazer uma viagem breve sobre os momentos – chave desta operação inacabada, onde toda a comunidade educativa integra o processo de transformação progressiva para uma sociedade mais inclusiva. A inclusão que se vive nas nossas escolas será determinada pela forma como os seus principais atores, os professores e equipa diretiva, percecionam as dimensões da política e o ambiente escolar, à luz da sua formação específica na área da educação inclusiva e na área das necessidades educativas especiais, onde todo o triângulo ambiental inclusivo determinará as práticas e, simultaneamente, o compromisso que estes profissionais terão face ao processo inclusivo.

Palavras-Chave: Política Escolar; Formação, Educação Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais

Abstract

This paper seeks to understand what has changed with Decree-Law 54/2018 of 6 July, taking into account this new educational paradigm of inclusive school, based on fundamental values, where it seeks to respond to the diversity of needs and potentialities of all, from each student through the teachers' perspective, taking into account the school policy and environment and the specific training of teachers. These dimensions are analyzed in the light of a national and international historical context where we seek to take a brief trip on the key moments of this unfinished operation, where the entire educational community integrates the process of progressive transformation towards a more inclusive society. Knowing that inclusion, which is experienced in our schools, will be determined by the way its main actors, teachers, perceive the dimensions of politics and the school environment, in the light of their specific training in the area of inclusive education and in the area of special educational needs, where all this inclusive environmental triangle will determine the practices and, simultaneously, the commitment that these professionals will have towards the inclusive process.

Keywords: School Policy and Environment, Training, Inclusive Education, Special Educational Needs.

Introdução

O Decreto – Lei nº 54/2018 de 6 de julho. “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa”

(nº 1 do artigo 1-º).

Procurou-se com este decreto-lei promover uma equidade e inclusão. A equidade é uma qualidade que se encontra desde a origem ligada à escola tal como a conhecemos hoje. A escola obrigatória que se desenvolveu na Europa e em Portugal no início do século XXI tem a sua génese não só no objetivo da qualificação, mas também da equidade, isto é, da promoção e de justiça e da igualdade entre todos. A ideia da equidade, nesse tempo, era equacionada de forma simples; a escola universal, laica e gratuita era criada para fazer frente às abissais diferenças que o nascimento, a cultura e a riqueza criavam nos alunos determinando automaticamente a sua posição social. Esta escola prometia a todos o mesmo, trataria todos por igual e, se assim fosse, o posicionamento social dos alunos não dependeria da sua origem social, mas sim da capacidade que eles fossem capazes de mostrar absorvendo o que a escola lhes dava. A equidade era, pois, entendida como “dar a todos por igual” esperando que, à semelhança da parábola entendida como “dar a todos por igual” esperando que, à semelhança da parábola de talentos (Mateus, 25, 14-30), cada qual seria julgado pelo uso que tivesse dado ao que recebeu para administrar. O eixo da desigualdade deixaria então de estar na origem social para se centrar no indivíduo, responsabilizando-o pelo uso que tinha feito do que lhe tinha sido dado.

Cedo se entendeu que esta ideia, por muito justa que parecesse à partida, tinha intrinsecos obstáculos para se concretizar. A saber:

1. Quem tinha mais capital cultural à partida lucrava mais com a escola (cultura gera cultura e dinheiro gera dinheiro);
2. Quem tinha menos não conseguiu receber o que a escola poderia dar;
3. A escola não conseguia por isso dar o mesmo a todos. P. Bordieu (1996) sintetiza esta ideia da seguinte forma “*A igualdade formal que regula a prática Pedagógica serve, na verdade, de máscara e de justificação à indiferença para com as desigualdades reais*” Ficou assim claro que equidade não poderia dar o mesmo e

da mesma maneira para todos. Ficou? Poderemos mesmo usar o verbo no pretérito?

Promover a equidade na educação continua a ser um enorme desafio no século XXI. E no nosso país recentemente. A Possibilidade de dar a cada aluno os conteúdos, o seu grau de complexidade através de estratégias que lhe permitam uma aprendizagem eficaz é um assunto em aberto e frequentemente mal-entendido.

Quando se trata de diferenciar o que P. Perrenoud chamou de “dispositivos de individualização dos percursos de formação *“Pedagogie différenciée: dès intentions à l’action”*) (1997, levantaram-se grandes problemas. Não é sequer ético (já para não dizer lógico) que se menosprezem estes problemas atribuindo-os à falta de empenhamento, falta de formação, culturas profissionais viciosas dos professores. Na verdade, está muito “na moda” dizer que “os professores ainda não entenderam”, “os professores não são recetivos” etc. etc. paradoxal é que muitas destas opiniões são emitidas por profissionais que não fazem ideia (ou já se esqueceram) do que é a profissão de ser professor e que muitos deles não aguentariam nem meia hora dentro de uma sala de aula sem fazerem igual ou pior do que aquilo que criticam nos professores...

Enfrentar a diferenciação do ensino, isto é a equidade, é uma tarefa para se fazer com os professores dando uma empática atenção aos problemas que são identificados. Assumindo os problemas que se identificam como “pontos de partida”. Vamos falar disso... São os exames nacionais? São as expectativas dos pais? São a cooperação dos colegas? É o número de alunos? São os problemas de disciplina? É a falta de recursos? materiais e humanos. Tudo são problemas reais, originais e merecedores de atenção.

Equidade - Como promove-la na escola de hoje? Será possível? Terá que ser certamente um processo. Não é razoável que a escola se aproxime da equidade depois de ter estado tanto tempo afastada dela e de uma só vez. Tem que ser um namoro, mas também um compromisso.

Diversificar o currículo é uma parte essencial da promoção da equidade na escola, isto é, da inclusão. Quanto mais se praticarem caminhos possíveis e exequíveis para a educação mais vamos criar uma efetiva igualdade de oportunidades. Se assim for, vamos dar mais

oportunidade para a inclusão, isto é para que a educação consiga educar não “os excelentes”, “os médios”, mas sim “todos” os alunos.

Há pouco tempo um colega dizia-nos e eu partilho da sua opinião, que a escola para ter qualidade deve garantir o acesso, mas deixar à responsabilidade do aluno a possibilidade de ele ter sucesso. Por isso pensamos que a escola se deve centrar no aluno e na visão que esse mesmo aluno tem da escola, bem como os seus pais. Entendemos que os alunos são os nossos reais clientes, e é em prol das suas ambições que devemos trabalhar e melhorar as técnicas de ensino e proporcionar-lhe condições humanas e físicas dentro de um palco onde passam a sua infância, adolescência e posteriormente quando são adultos. A Escola é um dos degraus da sua vida e vai permitir-lhe o seu sucesso ou insucesso na sua vida profissional.

Por isto tudo nos preocupamos e pensamos que parcialmente o Decreto-Lei 54 de 6 de junho 2018, veio dar uma resposta ao ensino inclusivo, mas na minha opinião ainda deverá conter na essência muito mais.

Chegar ao Decreto – Lei nº 54 não é resultado certamente de um produto instantâneo, pelo contrário, é resultado de um processo que começa pelo menos com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH), datada de 10 de novembro de 1948 que enumera os direitos básicos que devem assistir a todos os cidadãos. Em Portugal a Assembleia da República reconheceu a grande importância da DUDH ao aprovar, em 1998, a Resolução que vigora até hoje, na qual deixou instituído que o dia 10 de dezembro deveria ser considerado o Dia Nacional dos Direitos Humanos. A educação para os direitos humanos, onde se aprende através de métodos inclusivos, participativos e democráticos que respeitem, quer os direitos dos educadores, quer os direitos dos que aprendem.

É neste sentido que entendemos ser fundamental uma viagem no tempo que como consequência histórica a promoção desses mesmos direitos extensíveis a todos, independentemente das suas capacidades, permitindo, sem exceção, o máximo de participação e de interação nas diferentes dimensões. Não chega proclamar direitos, documentos, relatórios, tratados e convenções; precisamos à luz da perspectiva de os professores compreender os seus olhares a as suas atitudes e os seus conhecimentos, face a este paradigma educativo, testando através de questionário extraído do Manual de Apoio Prático (DGE, 2018), a forma como os seus principais atores da escola, os professores, a

Direção das mesmas percecionam a política e o ambiente escolar, cruzando as dimensões do estudo com dados pessoais e profissionais, particularmente, as questões específicas na área das Necessidades Educativas Especiais (NEE) e na área da Educação Inclusiva (EI) face ao processo inclusivo. Toda esta realidade exige que este triângulo ambiental inclusivo implique os direitos de quem educa e de quem aprende, onde os professores desenvolvam o seu espaço de formação, geradora de práticas mais inclusivas e democráticas.

Esta nova realidade educativa compreende determinado tempo histórico, constituído por um conjunto de direitos proclamados, reclamados e ratificados em diferentes momentos, por diferentes países até chegarmos ao atual Decreto-Lei nº 54 de 6 de julho, alterado pela Lei 116/2019, de 13 de setembro e Decreto-Lei nº 65 de 25 de julho de 2023 que vigora em Portugal. Costuma-se fazer com alguma regularidade a monitorização da implementação do regime jurídico da Educação Inclusiva em Portugal. O último realizado no passado dia 1 de julho, foram apresentados os resultados da atividade de conceção de um sistema de monitorização da implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva. Este encontro foi desenvolvido pela Agência Europeia para as Necessidade Especiais e a Educação Inclusiva, com colaboração do Ministério da Educação e com o apoio da DG REFORM, da Comissão Europeia.

O trabalho de conceção foi realizado em quatro fases e envolveu intervenientes nacionais e locais da educação, incluindo decisores, equipas de liderança escolares, pessoal docente e não docente, alunos e suas famílias. O encontro, realizado no Centro Cultural de Belém, Lisboa, contou com intervenções, entre outros, do Ex Ministro da Educação, João Costa, do Diretor – Geral de Apoio às Reformas Estruturais da Comissão Europeia, Mário Nava, do representante da Agência Europeia, do Ministério da Educação da Estónia e da Noruega, Subdiretora-Geral da Educação, Eulália Alexandra e de Lizanne de Stefano, da Geórgia Instituto of Tecnology, Atlanta, que assistiu a Agência na sua investigação e divulgou os dados.

Na primeira parte, fazemos o enquadramento teórico, sendo este primeiro capítulo dedicado à evolução histórica da educação especial e da escola inclusiva, onde se refere que os dispositivos internacionais tiveram dispositivos portugueses, numa perspetiva evolutiva, assinalando os diplomas mais importantes que ocorreram nos últimos anos em Portugal, sublinhando de uma forma particular, o Decreto- Lei nº 319/91, de 23 de agosto, o Decreto -lei 3/2008 de 7 de janeiro e o último Decreto-lei nº 54/2018 de 6 de julho,

alterado pela Lei 116/2019 de 13 de setembro e Decreto-Lei nº 65 de 25 de julho de 2023. Abordaremos também o papel decisivo do professor nessas mudanças inclusivas, procurando estabelecer compromissos necessários ao nível da formação de professores e da sua ética profissional, tão necessários para a concretização deste desiderato que é a educação inclusiva.

Na segunda parte, fazemos o estudo empírico, onde formularemos a problematização e definimos a metodologia do estudo. Neste capítulo, enquadraremos a questão investigação, esclarecemos os objetivos, aferindo as perceções dos docentes relativos à política educativa e ao ambiente escolar da sua escola que permitiram criar o ambiente inclusivo e amigável de aprendizagem.

De seguida, apresentaremos o método o procedimento estatístico do nosso estudo e a respetiva amostra.

No terceiro capítulo, faremos a apresentação de dados, sua discussão e conclusões do estudo, evidenciando a perceção dos professores face às questões relacionadas com a política e ambiente escolar, comparando aqueles que possuem formação e os que não investiram em formação na área da escola inclusiva e na área das necessidades educativas especiais, correlacionando com tempo de experiência.

Esta realidade educativa implica assegurar os direitos de todos os intervenientes, sublinhando a necessidade de convocar a escola e os professores a saírem do seu *canto pedagógico* e assumir uma prática formativa contínua que os habilite e os prepare para um desafio exigente, mas simultaneamente tão apaixonante, como é o caso da EI (Educação Inclusiva).

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo I – Evolução Histórica da Educação Especial e Escola Inclusiva

1.1 Dos dispositivos internacionais aos dispositivos portugueses e a sua evolução.

Em 20 de dezembro de 1959 é adotada a Declaração Universal dos direitos da Criança (DUDC) pela Assembleia Geral das Nações Unidas. No seu artigo 23, nos pontos 1,2,3 e 4, refere-se que as crianças deficientes têm direito a cuidados especiais, educação e formação adequados que lhe permitam ter uma vida plena e decente, em condições de dignidade, e atingir o maior grau de autonomia e integração social possível. Continua no seu artigo 28. No ponto 1, da alínea a), b), c), d), e f), a referir que a educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta ativa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1990).

Estes movimentos internacionais pelos direitos humanos provocaram mudanças na sociedade em geral e na escola em particular. Em Portugal, na década de 60, criaram-se os primeiros centros de Reabilitação e Escolas Especiais, inicia-se a integração escolar do início dos anos 1970, cria-se a regulamentação das Equipas de Educação Especial em 1988, que já se organizavam desde o início da integração nos anos 60 para os professores de Educação Especial (Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, 1978) e o regime para os alunos com Necessidades educativas especiais (Decreto- Lei 319/91 de agosto), duas medidas importantes para a política educativa (Sanches & Teodoro , 2006, p.64).

É na década de 70, particularmente, a partir do ano de 1978, por influência do relatório Warnock Report, que se introduz o conceito de Necessidades Específicas Especiais (NEE), a política educativa começa a mudar o paradigma. O relatório Warnock veio, deste modo, deslocar o enfoque médico nas deficiências para o enfoque na aprendizagem escolar de um currículo no programa. O relatório Warnock Report assentava em 3 níveis:

- i) Encontrar os meios adequados de acesso ao currículo;
- ii) Propiciar que os alunos pudessem usufruir do currículo especial;

- iii) Por último, focalizar a atenção no momento educativo e não apenas no aluno e nos seus défices (Bairrão et al, 1998).

Agora são os critérios pedagógicos que passam a ser desencandadores da ação educativa, a Educação Especial, e não critérios exclusivamente médicos.

Em Portugal, a Lei de bases do Sistema Educativo (LSBE) (Lei nº 46/86 de 14 de outubro) refere-se à Educação Especial como uma modalidade Especial de Educação Escolar, visando a recuperação e integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades específicas devidos a deficiências físicas e mentais. A partir da LBSE de 1976 são criadas as equipas de Educação Especial (EEE).

O ano de 1986 constitui um marco histórico no sistema educativo e do ensino português com a aprovação e a publicação da LBSE: “O compromisso que esteve presente em todo o processo de elaboração da LBSE (...) teve como propósito central, sublinhe-se, o de encerrar o período de normalização dos sistema educativo e o de permitir abrir uma outra fase na política educativa nacional, a da reforma global e articulada do sistema educativo, para a qual se desejava um grande consenso e continuidade “ (Teodoro, 2001, p. 408).

Com a LBSE de 1986 o ensino básico passa a ser considerado universal, obrigatório e gratuito, devendo assegurar às crianças com necessidades educativas específicas (designadamente portadoras de deficiências físicas e mentais), condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades. A importância dedicada à educação especial reveste-se nos dois artigos que lhe são excluídos /art.º 17.º e 18.º). O art.º 17.º centra-se no âmbito e nos objetivos desta modalidade educativa. Aí se refere que a educação especial visa a recuperação e a integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas e mentais e que pode contemplar atividades dirigidas ao educando e ações orientadoras para as famílias, os educadores e as comunidades. Nesta fase, os alunos envolvidos caracterizam-se em função da natureza das deficiências físicas ou mentais de que são portadoras.

O diploma estabelece, ainda, os objetivos que, no âmbito do ensino básico, assumem relevo na educação especial, quer seja no desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais, nas possibilidades de comunicação e na independência a todos os níveis em que se possa processar, na ajuda na aquisição de estabilidade emocional; na redução de limitações provocadas pela deficiência; no apoio na inserção familiar, escolar e social; e na preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida ativa.

Relativamente à definição da rede escolar, compete ao Estado a criação de estabelecimentos de educação e ensino que cubram as necessidades de toda a população, incluindo, naturalmente, os alunos com NEE.

A LBSE, integra definitivamente a educação especial no sistema educativo, atribuindo exclusivamente ao ME, a responsabilidade de orientar a política de educação especial (Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira & Vilhena, 1998).

Em 26 de janeiro de 1990, Portugal assina a Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC) que, de uma forma genérica, refere que a criança com deficiência tenha acesso à educação, à formação, aos cuidados de saúde..., onde a criança e jovem se possam realizar nas suas diferentes vertentes.

Com esta adesão do Estado Português à CDC (Convenção sobre os Direitos das Crianças), estabelece-se, entre outros compromissos, a não discriminação, todos os direitos se aplicam a todas as crianças sem exceção.

O Estado tem obrigação de proteger a criança contra todas as formas de discriminação e de tomar medidas para promover os seus direitos, tal como é evidenciado no artigo 2.º; estabelece-se que deve fazer-se tudo o que se puder para aplicar os direitos contidos na Convenção, como se refere no artigo 4.º, mais á frente realça-se no seu artigo 12.º que a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração; continua no seu artigo 22.º, evidenciando que as crianças com deficiência têm o direito a cuidados especiais, educação e formação adequados que lhe permitam ter uma vida plena e decente, em condições de dignidade, e atingir o maior grau de autonomia e integração social na educação. A criança tem direito à educação e o Estado tem a obrigação de tomar o ensino obrigatório e gratuito, de encorajar a organização de diferentes sistemas de ensino secundário acessíveis a todas as crianças e tomar o ensino superior acessível a todos, em função das capacidades de cada um. A disciplina escolar deve respeitar os direitos e a dignidade da criança. Para garantir o respeito por este direito, os Estados devem promover e encorajar a cooperação internacional, artigo 28.º. No seu artigo 29.º, define os objetivos da educação que deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta ativa numa sociedade livre e inculcar o

respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus.

1.2 Primeiro grande marco educativo na educação especial em Portugal com o Decreto-Lei nº, 319/91 de 23 de agosto.

A rutura formal com a Educação Especial dá-se com a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em Jomtica (1990), onde refere que “A educação básica deve ser oferecida a todas as crianças e as crianças com necessidades educativas especiais devem fazer parte integrante do sistema educativo “ e reforça-se com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que deu origem à Declaração de Salamanca (1994), assinada por representantes de 92 países, incluindo Portugal, e 25 organizações internacionais que acordaram princípios fundamentais da escola e da educação inclusiva.

Este facto situa os direitos da criança e dos jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no contexto mais lato dos direitos do Homem (1948), nomeadamente a Convenção relativa aos Direitos da Criança (1989) que sublinha no seu artigo 23.º que “As crianças com deficiência tem direito à participação na comunidade e a sua educação deve conduzir à plena integração e desenvolvimento possível”, por sua vez, a Declaração Mundial sobre Educação para todos, assinada por Portugal em 1990, estipula que as pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial e é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso ao currículo.

Tudo isto despoletou num grande normativo de enorme envergadura, o Decreto-Lei nº. 319/91 de 23 de agosto. Este decreto veio colmatar uma lacuna legislativa no que respeita às crianças com NEE, defendendo o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade para estes alunos, com a individualização de intervenções educativas, de programas educativos individualizados (PEI) e de planos educativos (PE), no sentido de responder às necessidades desses alunos (Correia, 2005).

A proclamação da “Declaração de Salamanca “(UNESCO, 1994), foi o verdadeiro impulso para a mudança de paradigma da escola integrativa para a escola inclusiva. A escola integrativa passou por dois momentos: o primeiro momento centrado no aluno individualmente ou em pequenos grupos, fora do contexto da turma. Num segundo momento, centrado na responsabilidade da escola, mas onde a intervenção continuou a

ser individual ou em grupo assentava nas dificuldades dos alunos tendo em vista a normalização.

A experiência adquirida com a integração e toda a reflexão desencadeou o movimento da inclusão, que começou por ser uma questão de direitos, passando a ser um desafio que se constitui como um valor que pretende dar resposta à heterogeneidade. A inclusão em termos educativos perspectiva-se como uma escola inclusiva, isto é, a escola para além de proporcionar aos alunos um espaço comum, proporciona oportunidades para que estes façam as aprendizagens significativas.

Toda a declaração de Salamanca aponta para um novo entendimento do papel da escola regular na educação de alunos com NEE. Leis nacionais, internacionais e declarações e convenções são importantes, mas nada mudam por si só. Em Portugal, o grande salto para o modelo de escola inclusiva só apareceu em 1991 com a publicação do decreto-Lei nº. 319/91 de 23 de agosto. Este diploma legal consagra os princípios da inclusão, substituindo o modelo médico de avaliação e intervenção por um modelo assente em critérios pedagógicos.

Claro que os diferentes sistemas educativos da Europa, em particular, em Portugal, apesar destes ventos de mudança, continuam a revelar dificuldades em acolher e criar condições de atendimento eficazes para as crianças e jovens que necessitam de uma intervenção específica.

Em 1994, documentos das Nações Unidas e da UNESCO realçam relativamente à igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência que esta “Afirma não só a igualdade de direitos para todas as crianças, jovens e adultos com deficiência à educação, mas também determina que a educação deve ser garantida em estruturas educativas e em escolas regulares”.

Assim, e no sentido de criar uma sociedade inclusiva, através da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) considera-se que é a escola regular que todas as crianças e jovens devem ser educados independentemente das suas condições física, intelectuais, sociais, emocionais linguísticas ou outra, as diferenças individuais são perspectivada não só como algo negativo que é necessário combater, mas sim com um valor de referências, já que fundamentam e justificam mudanças na gestão do currículo das escolas, e, consequentemente, no processo de ensino e aprendizagem (UNESCO, 1994).

Após a Declaração de Salamanca de 1994, que procurava tornar abrangente e inclusivo o atendimento às crianças com Necessidades Específicas de Educação, determinava-se que todas as crianças e jovens deviam ter acesso às escolas regulares e que estas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, de modo a combater as atitudes discriminatórias, a criar comunidades abertas e solidárias e a construir uma sociedade inclusiva e aberta a todos. Assim, de forma definitiva, se substituiu o conceito de integração pela inclusão (UNESCO,1994).

Sendo a inclusão uma questão de direitos e por esta ordem de ideias, pretende-se garantir a todos o acesso a uma educação de qualidade e assegurar a plena participação e integração na sociedade; considera-se que a escola em geral e a sala de aula em particular constituem ambientes prioritários para o desenvolvimento de uma educação inclusiva (UNESCO, 2001), combatendo-se deste modo a exclusão e a marginalização social (Nunes & Madureira, 2015.p.28).

Em última análise, preconiza-se, uma escola e uma pedagogia centrada no aluno, tornando-se assim imprescindível a implementação de processos de formação inicial e contínua de professores que assegurem o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas (Nunes & Madureira, 2015, p.28).

1.3 Decreto-Lei nº 3/2008, 7 de janeiro

Não podemos esquecer a Declaração de Madrid (2002), que determina o Ano Europeu da Pessoa com Deficiência que sublinhou que a inclusão resulta da não discriminação, de mais ação positiva. Neste sentido, a questão da inclusão passa pela forma como encaramos a diversidade e acima de tudo percebemos que é uma questão central de direitos humanos.

Uma sociedade integradora e inclusiva é boa para todos e não apenas para os que tem deficiência, porquanto uma sociedade que exclua alguns dos seus membros será sempre uma sociedade mais pobre. Parece evidente que os contextos inclusivos se criam e se promovem em todos e em qualquer espaço, seja ele escolar ou outro.

É na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, proclamada em 2006 (ONU, 2008), que a educação inclusiva é reafirmada como direito em todos os níveis de

ensino e ao longo da vida, considerando-se que compete aos responsáveis pela educação a disponibilização de todos os apoios necessários.

O Decreto-Lei nº 319/91 e o Despacho nº 105/97 foram revogados e a legislação é alterada com a publicação do Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, que introduz a Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde (CIF), onde se passa a categorizar os alunos e onde estes são atendidos nos seus direitos e ao atendimento que lhes é devido, assim como as medidas educativas que devem ser tomadas na adequação do processo de ensino- aprendizagem dos alunos com NEE. Este decreto assenta em pressupostos filosóficos do modelo de educação inclusiva e da escola para todos, definindo como objetivos:

- A inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, 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 (Art.º 1º, ponto 2).

Manteve e até reforçou os princípios filosóficos da anterior legislação. Falando claramente na escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todos os alunos. Considera a educação inclusiva como um caminho no sentido da equidade educativa e o garante da igualdade de resultados.

Como refere o Decreto-Lei nº 3/2008, na sua introdução:

No quadro da equidade educativa o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe a individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Segundo Correia (2008), a inclusão baseia-se nas necessidades da criança, quando vista como um todo e não apenas no seu desenvolvimento académico. A escola deve ter como foco a criança em todas as suas vertentes da sua vida e não só como um aluno, respeitando os três níveis de desenvolvimento essenciais: académicos, socio emocional e pessoal. Uma escola que valorize e proporcione uma educação de acordo com o potencial do

aluno. A educação inclusiva para Correia (2008), é um novo paradigma que se funde no valor da diversidade como condição de ser reconhecida na sala de aula, pois é benéfica à escolaridade de todas as crianças, no respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagens e pela utilização de variadas práticas pedagógicas, o que exige rutura com o instituído na sociedade e consequentemente nos sistemas de ensino obsoletos.

O decreto-Lei nº 3 de 2008 de 7 de janeiro, permitiu duas coisas: por um lado, a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, e, por outro lado, tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades.

Ainscow, Porter e Wang (1997) já diziam que as mudanças metodológicas e organizacionais necessárias à escola inclusiva, que visam responder à especificidade dos alunos com NEE beneficiam todos os alunos da classe. Os alunos com NEE passam a ser considerados como um estímulo para a promoção de estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais abonado para todos. Mas, para tal, é necessário ajudar os professores a organizar as suas salas de aula, quer fisicamente, quer emocionalmente, de modo a assegurarem uma aprendizagem de sucesso a todos os alunos.

A EI (Educação Inclusiva), passa a ser reconhecida como meta a atingir pelos sistemas educativos em todo o mundo, que possam dar lugar a comunidades de aprendizagem inclusivas para todos os alunos (UNESCO, 2009).

Tais mudanças significativas exigem não só a forma de perspetivar o papel a as funções da escola e dos professores no processo educativo, como também a forma como implementar métodos de ensino inovadores que desenvolvam práticas pedagógicas eficazes que assegurem a aprendizagem a todos. Importa sobretudo equacionar processos pedagógicos que possibilitem, quer uma efetiva participação nos diferentes contextos, quer a realização de aprendizagens por parte de todos (Nunes & Madureira, 2015). No entanto, para que se realizem estas mudanças, é necessário implementar novos papéis por parte dos intervenientes e novas estratégias que têm em conta uma turma heterogénea e que deverá ter em conta a formação inicial e continua dos professores. Formação essa que tem que ser revista e obrigatória para muitos, especialmente os professores de EE e para os professores do Curriculum Normal, Órgãos de Gestão Escolares, assistentes

operacionais e atrevemo-nos a dizer a toda a comunidade educativa e não educativa que necessitam de atualizar os seus conhecimentos em função de várias patologias que estão a aparecer e com a quantidade de alunos que existem com NEE.

1.4 Decreto-Lei nº 54, 6 de julho e suas linhas de atuação.

Há que realçar que os acontecimentos internacionais desempenharam um papel considerável nas políticas portuguesas. Documentos como o relatório Warnock Report (1978), a Declaração de Salamanca (1994), a classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2007) vão ter uma influência nas concetualizações da diversidade e inclusão. O conceito de necessidades educativas especiais é proposto no relatório Warnock Report (1978), e está claramente presente no Decreto-Lei nº 319-91 de 23 de agosto e no Decreto-Lei nº 3 de 7 de janeiro.

Com o Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho, abandonaram-se os sistemas de categorização de alunos que tinham como instrumento principal a CIF, incluindo a “categoria” necessidades educativas especiais, abandonando também o modelo de legislação especial para os alunos especiais, mostrando a contribuição inegável que estas acontecimentos representam para o sistema educativo português no seu todo e em particular para a Educação Especial, agora denominada por Educação Inclusiva (Pereira et al., 2018,p.18).

Tendo o Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho de 2018, e complementado com o Decreto-Lei 55, como eixo central a necessidade de a escola responder à diversidade dos alunos, e, simultaneamente, de lidar com estas diferenças, tendo em conta as condições individuais de cada aluno e os seus limites e potencialidade, procurando mobilizar os meios que dispõe para que todos aprendam e participem. Isto implica uma aposta na autonomia das escolas e dos seus profissionais, reforçando meios humanos com professores de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular.

Cabe à escola identificar as barreiras à aprendizagem com que os alunos se confrontam, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades (p.29118 Diário da República, 1º serie – Nº 129).

Novas tendências na educação inclusiva afloram, abandonando o sistema de categorização dos alunos, incluindo a “categoria” Necessidades Educativas Especiais,

pois em qualquer momento, qualquer aluno pode sentir necessidade de apoio, abandonando-se o modelo de legislação para alunos especiais (Pereira et al., p. 18). Deste modo, afasta-se da concepção de que é necessário categorizar para intervir. Procura-se garantir qual o perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) seja atingido por todos, através de percursos diferenciados, que vai permitir que cada um possa progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo. Abandona-se o modelo de legislação especial para os alunos especiais, que podem ser necessidades transitórias e estabelece-se um *continuum* de respostas para todos os alunos, apoiando-se numa abordagem multinível, em que o acesso ao currículo deve ser ajustado às potencialidades dos alunos, com recurso a diferentes níveis de intervenção, através de : medidas universais, que constituem respostas educativas para mobilizar todos os alunos; medidas seletivas, que visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais; medidas adicionais, que visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado, o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social, exigindo recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão. Como Recursos organizacionais específicos:

Recursos humanos específicos:

- Docentes de Educação Especial;
- Técnicos Especializados;
- Assistentes operacionais (preferencialmente com formação específica).
- Equipa Multidisciplinar de apoio à Educação Inclusiva;
- Centro de Apoio à Aprendizagem;
- Escolas de referência no domínio da visão;
- Escolas de referência para a educação Bilingues;
- Escolas de Referência para a intervenção precoce na infância;
- Centro de recursos de tecnologia de informação e comunicação para a educação Especial.
- Salientando ainda os recursos específicos existentes na comunidade:
- Equipas locais de intervenção precoce (ELI);
- Equipas de saúde escolar dos ACES/ULS;
- Comissão de proteção de crianças e jovens (CPCJ);

- Centro de recursos para a inclusão (CRI);
- Instituições da comunidade (serviços de atendimento e acompanhamento social do sistema de solidariedade e segurança social, serviços de emprego e formação profissional, serviços de administração local);
- Estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o Ministério de Educação.

Coloca-se agora o enfoque nas respostas educativas e não em categorias de alunos, desenvolvendo práticas pedagógicas eficazes que garantam a aprendizagem de todos. Assim sendo, para além de implementação de políticas educativas e ambientes inclusivos que assegurem o acesso à escola, onde possam aprender, importa sobretudo equacionar os processos pedagógicos que possibilitem a efetiva participação nos diferentes contextos, e a realização de aprendizagens por parte de todos, livres de qualquer tipo de discriminação ou preconceito. (Nunes & Madureira, 2015).

O Decreto-Lei de 6 de julho de 2018, obriga a realização de um RTP para os alunos que tenham medidas seletivas e obriga os professores desde que esteja evidenciado no seu RTP a fazer as devidas “Adequações curriculares não significativas, alunos abrangidos pelo artigo 9º. Estas adequações devem constar no processo individual do aluno.

Realização do PEI para alunos com medidas adicionais, artigo 10º com as devidas adequações curriculares significativas (também realizadas pelos respetivos professores) e um PIT, quando o aluno atinga os 15 anos, estando a três anos de completar a sua escolaridade obrigatória.

Com o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho altera-se os mecanismos de avaliação, passando a organização e funcionamento das estruturas de apoio a serem constituídas pelo Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA). É uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais dos saberes e competências dos AE/E. A sua criação insere-se no quadro de autonomia das escolas e, enquanto resposta organizativa de apoio à inclusão, deve estar previsto nos documentos estratégicos que definem a política da escola, bem como os recursos a disponibilizar que deve constituir um espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais, mobilizando para a inclusão os saberes, as competências existentes na escola, valorizando a experiência e os saberes de todos e por equipas multidisciplinares na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em função das características de cada

aluno, acompanhando e monitorizando a eficácia dessas mesmas medidas, reforçando o envolvimento de todos, começando pelo próprio aluno, docentes, pais ou encarregados de educação, outros técnicos ou tutores dos alunos.

O CAA organiza-se segundo dois eixos:

- (i) suporte aos docentes responsáveis pelos grupos ou turmas
- (ii) complementaridade, com carácter subsidiário, ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos (Pereira et al., 2018).

As linhas de situação para a inclusão vinculam toda a escola a um processo de mudança cultural, organizacional, e operacional baseado num modelo de intervenção multinível que reconhece e assume as transformações na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua monitorização. As linhas de atuação para a inclusão devem integrar um contínuo de medidas. Assim, as medidas de suporte à aprendizagem e à sua inclusão podem ser mobilizadas cumulativamente. Estas enquadram-se numa abordagem multinível consubstanciadas em medidas universais, seletivas e adicionais que respondem à diversidade das necessidades de todos os alunos. A determinação das mesmas é feita por equipa multidisciplinar, baseada em evidências, decorrentes da avaliação e monitorização sistemática dos progressos do aluno, com enfoque em dimensões pedagógicas e curriculares, e numa lógica de corresponsabilização dos diferentes intervenientes (Pereira et al., 2018).

Centros de Recursos TIC para a Educação Especial (CRTIC), constituem a rede nacional de centros prescritores de produtos de apoio do Ministério da Educação no âmbito do sistema de Atribuição de Produtos de Apoio (Despacho nº 5291/2015, 21 de maio).

Centro de Recursos para a Inclusão (CRI). São serviços especializados existentes na comunidade, acreditados pelo Ministério da Educação, que apoiam e intensificam a capacidade da escola na promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

No processo da definição das medidas a mobilizar deve presidir o princípio da personalização, sustentado no planeamento centrado no aluno, de acordo com as suas necessidades, interesses e preferências.

De acordo com o Decreto-Lei nº 54 /2018 de 6 de julho respeitante à escola inclusiva, esta deve munir-se de meios materiais e humanos e criar as condições onde a política da escola e o seu ambiente inclusivo passe a ser a realidade concreta da sala de aula,

suportadas pelas diferentes estruturas que têm que estar organizadas e imbuídas numa cultura inclusiva, onde todos tenham direito a serem felizes, independentemente das suas características, valorizando as suas potencialidades e interesses, assegurando a igualdade de oportunidades, promovendo o sucesso educativo

Alicerçada em valores universais, a inclusão enquanto abordagem educativa tem como princípio primordial o direito à educação, proclamado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948, na Convenção dos Direitos da Criança, 1959) e reafirmada na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, proclamada em 2006 (ONU, 2008).

Podemos dizer que a Educação Inclusiva tem vindo a afirmar-se a nível mundial, enquanto meta a alcançar pelos sistemas educativos.

Este diploma legal, o Decreto-lei nº 54/2018 de 6 de julho, constitui em si mesmo um conjunto de princípios, orientações, normas e medidas que têm como objetivo melhorar as práticas educativas onde o processo visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos, promovendo ao máximo a sua participação e sua aprendizagem.

Tal exige mudanças significativas não só na forma de perspetivar o papel e as funções da escola e dos professores no processo educativo, com também compete aos responsáveis pela educação a disponibilização de todos os meios necessários para prossecução do paradigma da EI. Esta preconiza o direito de todos os indivíduos a acederem, participarem e contribuírem de forma ativa na sociedade, bem como o direito de serem aceites e respeitados, independentemente das diferenças que revelem. Toda esta nova realidade educativa necessita de se apoiar em professores motivados e comprometidos com os direitos das crianças, com uma formação inicial e continua mobilizadoras desta nova abordagem multinível combinada com o desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ancoradas numa ética profissional docente, traduzidas em práticas pedagógicas capazes de garantir a aprendizagem de todos e em que todos se sintam parte da mudança.

Como refere António Nóvoa (2017), a formação em Portugal no início do século XXI tem ganho força política relativamente à desvalorização da formação de professores, o que para ele é um erro grave, e que esta a ser cometido em vários países, incluindo Portugal.

Refere ainda a necessidade de se criar uma ligação entre a escola e o saber das universidades e Associação dos professores de Educação Especial. Tudo mudou, é

inevitável que a escola acompanhe essa mudança, bem como é inevitável mudanças na identidade profissional e na organização do trabalho docente, acompanhada por ética docente que se constrói por uma profissional idade (pessoal) e por um profissionalismo que procura desempenhar a sua função como o máximo sentido de responsabilidade e de serviços. Considerando que as dimensões pessoais e profissionais são identitárias da profissão docente, que devem ser construídas através do conhecimento (ninguém pensa no vazio), cultura profissional (compreender os sentidos da instituição escolar), o tato pedagógico (saber estar), trabalho em equipa (como novos modos da profissionalidade) e, por último, o compromisso social (princípios, valores, da inclusão social, da diversidade cultural). Tudo isto, devidamente contextualizado, pode inspirar renovação dos programas e práticas de formação.

Para António Nóvoa (2019), estamos perante uma metamorfose que está a ocorrer na escola, que centra a sua ação na valorização da diversidade onde todos os alunos têm direito ao sucesso educativo e pessoal, em simultâneo, temos uma revolução digital. Do mesmo modo, a metamorfose da escola implica a criação de um novo paradigma educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações mais próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento) e também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente que responda às necessidades dos seus profissionais, ultrapassando barreiras e obstáculos que despoletem práticas inclusivas, criando um ambiente acolhedor e saudável, onde o enfoque é coloca-lo no trabalho de equipa entre professores e alunos.

É preciso ligar a formação docente às questões da Educação Inclusiva e das NEE, pois ao fazê-lo estamos a criar as condições para que os professores estejam à altura dos novos tempos, sejam capazes de participar ativamente na metamorfose da escola, que se pauta por ser de ordem legislativa, organizacional, formativa e ética, implicando desafios à profissionalização e à profissionalidade docente.

Assim, sendo, para além das políticas e ambientes educativos inclusivos que garantam o acesso à escola, importa equacionar os processos formativos e éticos com implicações pedagógicas que vão criar condições para uma efetiva participação nos diferentes contextos, quer a realização de aprendizagens por parte de todos, bem como estabelecer as relações necessárias, na sala de aula, nos conteúdos, nos métodos de ensino, nos processos de avaliação, nos objetivos e nas finalidades do ensino e aprendizagem que

implicam fundamentalmente o professor e o aluno, enquanto sujeitos de mediação onde ambos beneficiem, se envolvem e se comprometem (Veiga & Araújo, 2007).

Ao binómio professor-aluno devemos contrapor, numa perspetiva ecológica, um modelo sistémico, onde todos interagem e onde todos beneficiam dessa interação. Deste modo, acompanhar estes novos tempos de mudança que a sociedade exige e reclama, é imperioso reforçar as relações entre todos, assentes em processos legislativos, éticos, profissionais e atitudinais que permitam ultrapassar as dificuldades que se apresentam a todos e a todos diz respeito. Claro está que uma escola inclusiva não se constrói por decreto, ela precisa que todos os intervenientes no processo imbuídos, empenhados, motivados e comprometidos com tal mudança paradigmática que se quer construir tendo em conta o superior interesse da criança; se assim não for, não há legislação, mesmo que assente em valores, princípios, normas e orientações, que surtirá o efeito desejado, não passando de um conjunto de boas intenções com que todos parecem concordar.

1.5 O papel dos professores nessas mudanças do paradigma

É preciso diminuir a distância entre o que se diz

e o que se faz, até que num dado momento, a tua fala

seja a tua prática (Freire. 2003 p. 61)

Segundo este pensamento, de Paulo Freire, é necessário um compromisso ético que ultrapasse os preconceitos e tudo o que oprime os mais frágeis, os menos aptos, para isso precisamos de construir um conhecimento e uma conscientização para que se dê a libertação em relação às injustiças. Essa libertação conquista-se com todos envolvendo todos, onde há lugar a uma educação autêntica, que não se faz de “A para B” ou de “A sobre”, mas de “A com B”, mediatizados pelo mundo (Freire, 2003, p. 84).

Acrescenta ainda a necessidade de uma educação libertadora, problematizadora, onde não há lugar a um mero ato de depositar, narrar ou transferir conhecimentos e valores aos educandos como meros pacientes à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente de um sujeito, mediatizado de sujeitos cognoscentes, educador de um lado, educandos do outro, assente numa relação dialógica de superação permanente e não circunscrita ao poder de uma classe dominante, à sectarização, obstáculo à emancipação dos dominados/educandos. Refere ainda a necessidade de um diálogo que permita uma leitura mais profunda da realidade que dê lugar a uma consciência crítica ancorada numa liberdade onde se efetiva uma comunhão entre educador e educando, traduzida numa ação

libertadora que permite a conscientização de ambos e onde ambos são sujeitos que desmistificam a realidade e criticam-na para conhecê-la, recriando o conhecimento, descobrindo-o e refazendo-o. A ideia do educando visto como um depósito, uma dádiva, considerando-o como tabua rasa onde o saber é uma doação fundamentada na absolutização da ignorância, não tem lugar numa educação autêntica que se quer dialogante, humilde, colaborativa, horizontal, baseada na confiança entre sujeitos, na esperança de uma transformação fundamentada no pensamento crítico, onde os sujeitos vão fazendo o seu processo histórico como sujeitos a partir da realidade, objeto da sua análise crítica, na comunhão de ambos, na praxis de ambos.

Assim, para que se realize a educação inclusiva é necessário, acima de tudo que se supere as meras percepções positivas e circunstanciais do que parece bem ou é o desejável e que se mergulhe verdadeiramente na ação educativa que exige um compromisso profissional, ético e educativo, onde possa emergir o enriquecimento das capacidades humanas e a sua dignificação. Só assim, diminuimos a distância entre o que se diz e o que se faz fazendo efetivamente na prática educativa.

Também todos sabemos que aquela ideia de que existe alguém que ensina (o professor) e alguém que aprende (o aluno), qualquer coisa que ele não sabe (perspetiva behaviorista do ensino), segue-se a necessidade de atingir a globalidade do indivíduo através de aprendizagens contextualizadas, fazendo interagir saberes e experiências, na família, na escola com a mediação do professor, mas também do grupo e no grupo de pares, no qual pertence cada um dos indivíduos a educar, valorizando saberes e experiências de todos, com o seu nível de funcionalidade (Vygotsky, 1985; Bronfenbrenner, 1979), numa perspetiva ecológica de desenvolvimento. Sendo esta perspetiva fundamental no processo de ensino aprendizagem, é também essencial que o professor seja primeiro a acreditar que a escola inclusiva é a forma mais democrática para assegurar a todos os alunos oportunidades de realização pessoal, social e académica.

Só através de uma análise holística do processo de ensino e aprendizagem assente nestas grandes visões – educação autêntica e defendida por Freire (2003) é uma educação ecológica de desenvolvimento defendida por Bronfenbrenner (1979), - poderemos estar mais próximos de um compromisso ético, ambiental e pedagógico relativamente aos princípios da EI (Educação Inclusiva).

Criar ambiente inclusivo é amigável da aprendizagem, significa que os professores compreendam esta nova realidade educativa que implica entre outras coisas, a necessidade urgente de obterem formação específica para poderem estar mais próximos dos valores e das práticas que a mudança paradigmática exige a todos, em particular aos professores e à escola. Assim, a mudança a realizar na escola, entre outras, é educativa, formativa, política e ambiental.

Criar um ambiente e uma política de inclusão da sua escola, remete-nos para o papel central que os professores terão neste processo inclusivo, convocando estes para reconhecerem a importância dos contextos da criança e do jovem da escola, da família e da sociedade em geral para que os processos de inclusão sejam compreendidos por todos os atores que intervêm no processo de ensino- aprendizagem.

O papel do professor é considerado como sendo um fator determinante para o sucesso ou não da prática da educação inclusiva (Forlin e Chambers, 2011; McGhie-Richmond et al, 2013, UNICEF, 2013). Este sucesso depende, sobretudo, dos professores terem conhecimentos, capacidades e competências necessárias para a aplicarem na prática (Cardona, 2009), sendo a formação em educação inclusiva de capital importância, quer ao nível da formação inicial, quer da formação contínua, quer ainda, da formação especializada – pós-graduação, mestrado ou mesmo doutoramento.

A conferência internacional de Madrid de 2009, do seu leque de propostas apresentadas destaca como fator-chave o sucesso da Educação Inclusiva a necessidade de dar atenção à formação inicial e contínua de professores, preparando-os para responder às diversas necessidades dos alunos. O Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2011) salienta, também, que a formação apropriada dos professores regulares pode reverter na melhoria da sua confiança e das suas capacidades para a educação de crianças e jovens com diversas necessidades.

Uma abordagem inclusiva, para ser bem-sucedida, requer professores habilitados, com poder e capacidade de modificar o currículo e de adotar pedagogias inclusivas para acomodar a diversidade das necessidades dos estudantes dentro das salas de aula, tornando-os, também, profissionais reflexivos independentes (Forlin, 2010).

Ou seja, diferenciar. Se houvesse uma boa diferenciação Pedagógica dentro de sala de aula e pressupunha que as turmas fossem mais reduzidas não haveria tantos alunos com

necessidades Educativas Especiais. O Ministério ganharia em termos de recursos humanos educacionais específicos e os resultados a nível educacional seriam diferentes.

Neste sentido, os programas de formação devem integrar os princípios da inclusão, mas, também, desenvolver atitudes e valores, para além dos conhecimentos e das capacidades, e contemplar oportunidades de experiência de Educação Inclusiva (OMS, 2011), abrangendo detalhes suficientes que permitam atender à crescente diversidade das necessidades dos alunos e providenciar uma pedagogia relevante para o desenvolvimento de disposições apropriadas que sirvam de suporte a uma filosofia inclusiva (Forlin, Farle, Loreman, e Sharma, 2011). No entanto, Kauffman (2014) refere que a noção de que a maioria ou todos os professores possam estar preparados para atender bem a todas as crianças na educação geral é assustadoramente ingénuo, mas certamente sedutora. Assim, é preciso dos passos certos e consistentes, saindo da fase da utopia (desejo) para uma fase da realidade concreta (ato), eliminando as várias barreiras que ainda manietam e muito a maioria dos professores.

Como refere Freire (2003), o maior desafio para os professores será diminuir a distância entre aquilo que se diz e aquilo que efetivamente se faz na relação pedagógica entre alunos e professores, não basta dizer que sim em relação ao processo inclusivo e na prática fazer o seu contrário, não basta defender uma relação horizontal entre aluno e professor e depois realizar uma relação vertical entre aluno e professor. Cada vez mais “os professores confrontam-se, hoje, com o desafio da mudança continua, que poderá constitui-se num motivo de aprendizagem, mas que, nalguns casos, causará ansiedade, angústia e até sofrimento “ (Carvalho & Peixoto, 2000, p.89), impedindo-os de abraçar com entusiasmo e convicção esta nova forma de estar, de atuar e proceder que implica desenvolver processos de planificação que disponibilizem formas diversificadas de motivação e envolvimento dos alunos, que equacionam múltiplos processos de apresentação de conteúdos a aprender, possibilitando a utilização de diversas formas de ação e expressão por parte dos alunos (Nunes & Madureira, 2015). Contruir práticas educativas apoiadas nestes processos inclusivos será certamente um caminho exigente, mas apaixonante. Também sabemos que ter a lei apenas como suporte não chega. No dizer de Bairrão (1998), reconhecer que a discrepância entre os conhecimentos que a lei implica e as suas aplicações práticas a casos concretos é frequente. Para além de apresentar que às exigências legais implicam conhecimentos aprofundados nos domínios da educação, da psicologia e outras áreas disciplinares que muitas vezes não constam nos programas de

formação de professores, quer na sua formação inicial, quer em serviço. Neste sentido “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar “(Freire, 2000, p. 155).

Ter um professor reflexivo e crítico, ética politicamente comprometido, colaborativo, integrado na comunidade, onde acredita que a escola inclusiva é a forma mais democrática para assegurar a todos os alunos oportunidades de realização social cultural, cívica e académica, mas é simultaneamente, um maior desafio à sua profissionalidade e ao seu profissionalismo docente.

Assumindo as escolas novas funções, os professores são solicitados a responder às necessidades de novos públicos cada vez mais heterógenos do ponto de vista sociocultural, oriundos de famílias em crise e de camadas de população desfavorecidas o que obriga a que os professores vejam o seu profissionalismo mais aberto a esta realidade, assumam uma postura de maior colaboração e cooperação com os seus pares e vejam a necessidade de uma formação continua para dar resposta á complexidade crescente de novos contextos escolares (Estrela, 2004, p.14).

Uma escola cada vez mais multicultural ambiental e inclusiva implica que os novos profissionais ligados à diferenciação e acumulação de papeis sejam sustentadas por uma renovação de compromisso ético e social (estrela, 2014, p.15).

Uma escola aberta à comunidade, que procura garantir aprendizagens de qualidade a todos os alunos, de perfil humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e competências que os torna aptos ao exercício de uma cidadania e empregabilidade ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar, pressupõe o direito e o dever dos docentes prosseguirem um percurso de desenvolvimento profissional em relação com os seus pares, e com a vida da escola e da comunidade.

O exercício profissional docente implica um conjunto de relações que se constroem dentro de sala de aula, fora de sala de aula, integradas sempre em contextos locais e nacionais, onde as políticas e o ambiente escolar se cruzam em linhas programáticas governamentais, onde os professores possuem uma formação específica capaz de acompanhar as mudanças que são solicitadas via governativa, e, conseqüentemente as que a sociedade exige e pede, suportadas agora pelo Decreto- Lei nº 54/2018 de 6 de julho.

Sabemos que o exercício da profissão docente tem evoluído ao longo dos tempos tendo tido um retrocesso em 2023 com a falta de professores com formação específica e tem sido marcado por diferentes concepções em função do período histórico. Assim podemos dizer que a relação professor/aluno tem-se pautado por uma prática docente que nem sempre foi a mesma, em cada tempo se traduziu sempre por um conjunto de princípios e normas que determinam para o bem e para o mal o exercício da atividade profissional dos professores.

Nesta nossa reflexão, importa referir que o profissionalismo enquanto ponto de encontro da profissionalidade e da dimensão ética e deontológica que conduz a um bom ou a um mau profissional. O profissionalismo docente tem que ser considerado numa dupla vertente: a do comportamento do próprio professor e o que pretende induzir nos seus alunos. A sociedade mudou, a profissionalidade e o profissionalismo dos professores também mudaram e estão dependentes dos fins e das finalidades que em cada momento a sociedade persegue para garantir a sobrevivência e a sua transformação, (Estrela, 2010).

Parafraseando o nosso grande poeta Camões, “...*mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, muda-se o ser, muda-se a confiança, todo o mundo é composto de mudança, tomando sempre novas qualidades.*” Assim, a evolução da sociedade trouxe consigo também a evolução da profissão docente que permite compreender as novas realidades sociais e ambientais, simultaneamente, permite mudar o entendimento da profissão docente.

Deste modo, falar em ética na profissão docente pressupõe uma ética relacional e um novo sentido de autonomia e responsabilidade individual e coletiva dos professores.

Com este olhar inclusivo, há necessidade de os professores darem respostas à diversidade de necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento de participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa (Pereira et al. 2018).

Com esta escola inclusiva os professores enfrentam desafios à luz dos seus direitos e deveres, mas também à luz que esta educação inclusiva deve inspirar no seu ideal de serviço.

A profissão docente em Portugal consagra as expressões da ética profissional e deontológica enquanto teorias profissionais, contempladas no Estatuto da Carreira

Docente, onde no seu capítulo II, se realça na secção dos direitos, a participação no processo educativo, o direito à formação e informação, à colaboração das famílias e da comunidade no processo de educação dos alunos...

Relativamente á secção dos deveres, há que realçar, entre outros, os seguintes deveres profissionais:

- a) Orientar o exercício das suas funções pelos princípios de rigor, da isenção, da justiça e da equidade;
- b) Orientar o exercício suas funções por critérios de qualidade, procurando o seu permanente aperfeiçoamento e tendo como objetivo a excelência;
- c) Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo...;
- d) Atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional de aperfeiçoamento do seu desempenho (Federação Nacional de Educação, 2019).

Relativamente aos deveres para com os alunos, há que realçar, respeitar a dignidade pessoal e as diferenças culturais, valorizando os diferentes saberes e culturas, prevenindo os processos de exclusão e discriminação; estimular o desenvolvimento das suas capacidades, a sua autonomia e criatividade; gerir o processo de ensino aprendizagem, adotando estratégias de diferenciação pedagógica suscetíveis de responder às necessidades individuais dos alunos (Federação Nacional de Educação, 2019).

Importa, ainda, realçar a importância do capítulo III, que se refere à Formação, que assume diferentes modalidades, nomeadamente: formação inicial; a formação especializada e a formação contínua.

Dar corpo a esta dimensão formativa, ética, política e prática, evidenciando o compromisso com a inclusão, exige mudanças e desafios na profissão docente, gerando inseguranças e dúvidas, mas também esperanças numa educação onde prevaleça os princípios e os valores de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

Defender os princípios e os valores da educação inclusiva implica o respeito ao outro na sua diferença, portanto a educação concebida de modo ético, que precisa que alguém a realize na sua prática, baseando e encontrando a felicidade do outro.

A ética na profissão docente deve estar em sintonia com a sua “prática que deve pressupor uma ação afetiva e ética, que liga, toca, desperta, compreende, encaminha e partilha. Deve buscar aprender conceitos, técnicas, saberes, que sejam significativos, transformadores, construtores de pessoas, através de procedimentos relacionais, desafiadores, geradores de seres humanos e não apenas de pessoas “(Lodi, 2010, p.79), numa educação que educa para os valores altruístas, que concilia os direitos individuais com as responsabilidades interpessoais e coletivas.

Só através de um processo contínuo e integrado com toda a comunidade, utilizando todos os recursos disponíveis, podemos vivenciar esta aprendizagem contextualizada, como também formar pessoas cientes da importância da prática e exercício ético em todos os ambientes em que se convive (Estrela, 2010).

Para que se faça cumprir este desígnio educativo, cívico e ético, é necessário o comprometimento dos professores e das Direções das escolas que no meu entender em vez de apoiarem e incentivarem os professores muitas vezes criam barreiras ao seu exercício profissional. Os Diretores estão centrados em estatísticas de sucesso dos alunos sem se preocuparem se os mesmos atingem esse sucesso e no bem-estar dos professores. Para não falar da avaliação dos alunos que ainda continua muito formativa. As Escolas em vez de serem democratas continuam a ser muito burocráticas. Claro como tudo existem exceções e onde elas existem os alunos são mais pensantes do que executantes, tendo uma realidade do mundo que os rodeia de uma forma mais sagaz.

Face às mudanças que ocorrem no mundo nas suas diferentes vertentes, sejam de ordem pessoal, profissional, social, laboral e outras, resultado dos avanços tecnológicos que nos impulsionam para novas formas de viver e sentir o mundo, novas formas de ver o próprio homem, urge considerar que estas implicações também chegam à escola, aos alunos, às famílias e aos docentes. Deste modo, é cada vez mais importante os docentes munirem-se de uma “pedagogia que começa pelo respeito ao outro, à humanidade que se mostra a partir de outrem” (Lodi, 2010, p.78).

Acredita-se na educação como espaço de encontro, de acolhimento, de resposta ao outro na sua diferença. Assim, a ética na profissão docente ganha uma maior relevância porque será a partir dela, das suas atitudes, da maneira como organiza os conteúdos, como elabora as aulas, como se relaciona com os seus alunos e seus pares, a família e a comunidade, de

forma como lida com os seus preconceitos e conceitos que outros valores e virtudes poderão ser definidos como determinantes na sua atividade docente.

Os professores são elementos fundamentais no processo de inclusão, onde é fundamental que esses estejam sintonizados com esses valores e, simultaneamente, se atualizem em termos formativos para que a mudança se faça e se reflita na sua ética e prática profissional. Esta nova realidade educativa implica o esclarecimento de todos os atores da sociedade, mas de forma particular os professores.

Deste modo podemos afirmar que este Decreto- Lei nº 54/2018 de 6 de julho, reflete vários valores e normas e medidas a realizar na escola com professores, alunos e respetivas lideranças escolares, bem como as famílias e a comunidade no seu todo, sem menosprezar o papel central do professor que tem neste novo paradigma inclusivo, tão exigente e apaixonante, cujo desempenho do educador se deve nortear pela “Declaração Universal dos Direitos do Homem e outros valores éticos que lhe permitam respeitar os princípios de bem fazer, justiça e amor “ (Estrela, 2010, p.79).

Parece evidente que os professores para estarem verdadeiramente comprometidos com a educação inclusiva e para desenvolver de forma efetiva uma prática pedagógica de acordo com espírito do Decreto- Lei nº 54/2018 de 6 de julho, precisam assegurar tais princípios fundamentais da educação inclusiva, as suas normas e medidas, bem como, as suas opções metodológicas, sem esquecer a importância da formação específica dos docentes, não descurando à luz do sistema educativo uma visão mais alargada no âmbito da formação inicial e continua dos professores.

A formação inclusiva constitui um dever e uma obrigação e um direito que os professores devem ter oportunidades de desenvolver nas suas carreiras e no seu compromisso para esta nova realidade educativa. Contudo, é necessário que essa oferta formativa seja consistente e efetiva, que seja realizada pelos profissionais e vivida e envolvida em práticas inclusivas, para que se passe dum aparente consentimento relativamente à educação inclusiva, para uma efetiva ação prática, suportada em opções metodológicas fundamentadas, nomeadamente, através de uma abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem (DUA), integradas e articuladas de forma flexível, entre a escola constitui um espaço privilegiado da interação que proporciona políticas e ambientes estimulantes e ricos a todos os alunos independentemente das suas

características, possam ter acesso às aprendizagens, possam participar e possam ter sucesso educativo.

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo II – Problematização e Metodologia de Estudo

2.1 Questão de Investigação

A questão-base deste estudo é verificar o que mudou com o Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, na sua perspetiva dos docentes tendo em conta as dimensões do estudo, a política e ambiente escolar, cruzando estas dimensões com os dados pessoais e profissionais dos professores, em particular com a formação específica da educação inclusiva e na área da educação inclusiva e na área das necessidades educativas especiais.

Assim, perspetivar a educação inclusiva implica considerar várias dimensões que passam pela política escolar, cruzando as questões pessoais e profissionais, em particular, a formação específica dos professores.

Os professores são elementos fundamentais no processo de inclusão, onde é fundamental que estes mesmos profissionais estejam sintonizados com estes valores e princípios e, simultaneamente, se atualizem em termos formativos e éticos para que a mudança se faça e se reflita na prática profissional.

As escolas, tal como noutros contextos, devem proporcionar políticas e ambientes que acolham a diversidade sem necessidade de acréscimo de adaptação. São as suas características e a sua natureza e os seus atores que tornam a escola inclusiva e não a capacidade de fazer pequenas adaptações ou correções à norma. É nesta medida que os contextos de natureza inclusiva se podem tornar locais de desenvolvimento local (Candeias et al.,2009).

Deste modo, podemos afirmar que este Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho reflete vários valores, normas e medidas a realizarmos na escola com professores, alunos e respetivas lideranças escolares, bem como famílias e a comunidade no seu todo.

É necessário que os professores e a escola compreendam a necessidade urgente de obterem formação específica nas áreas da NEE e EI, para poderem estarem mais próximos dos valores e da prática que esta mudança paradigmática exige a todos, em particular aos professores, à escola e ao sistema educativo num todo.

Precisamos de professores, formativa, técnica e eticamente preparados, para que estes sejam capazes de reconhecer a importância dos contextos da criança e do jovem, da escola, da família e da sociedade em geral, para que os processos da inclusão sejam compreendidos por todos os atores que intervêm no processo ensino- aprendizagem.

Precisamos de professores dinâmicos, interativos, dialogantes, participativos e principalmente humildes nas suas atitudes de partilha de saberes numa perspectiva de proporcionarmos aos nossos alunos a vontade de querer ir para a escola aprender mais e sempre mais. Cada um de nós pode fazer a diferença na transmissão de valores. O professor do século XXI não ensina os conteúdos que estão nos manuais. Incentiva os alunos a dialogarem, à pesquisa. O professor deve motivar o aluno a enriquecer as suas ideias, como o diálogo a partilha.

2.2 Objetivos

Para este estudo formulávamos um problema que pode ser definido do seguinte modo: O que mudou com o Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, na perspectiva dos docentes tendo em conta a política ambiente escolar, cruzando estas dimensões com os dados pessoais e profissionais, sublinhando os aspetos da formação específica na área da educação inclusiva e na área das necessidades especiais.

Para isso, construímos um objetivo geral que passou por aferir as perceções dos docentes no que se refere à mudança ou não do ambiente escolar inclusivo e amigável de aprendizagem.

Objetivos Específicos:

- I. Aferir a opinião dos docentes no que se refere às políticas de educação inclusiva na escola;
- II. Identificar na opinião dos docentes o tipo de ambiente inclusivo da sua escola;
- III. Aferir a existência ou não de formação específica sobre a educação inclusiva e necessidades educativas especiais no desenvolvimento profissional dos docentes.
- IV. Relacionar os diferentes dados do estudo procedemos à análise de todos estes dados tendo em como base de reflexão a necessidade de se constituir um *Triângulo Ambiental Inclusivo* que atende aos direitos das crianças e jovens e que se operacionaliza com professores informados e formados na área da Educação Inclusiva e na área das necessidades educativas especiais que facilitem políticas e ambientes inclusivos amigos da aprendizagem.

2.3 Métodos

O estudo empírico constitui-se em abordar como é que os professores percecionam a política da sua escola e ambiente escolar à luz do Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, verificando a importância de estes possuírem ou não formação nas áreas da escola inclusiva e nas áreas das necessidades educativas especiais à luz do paradigma da EI (Educação Inclusiva).

Para a realização do estudo recorreu-se a um instrumento de recolha de dados de caráter quantitativo, inquérito por questionário, *conforme anexo 2*, com tratamento de dados estatísticos através do **Google Forms**.

Foi realizado um inquérito por questionário distribuído aos professores de todos os ciclos do ensino obrigatório, a cinco escolas do concelho de Oeiras, sendo uma delas TEIP.

Este inquérito permitiu questionar os professores sobre as seguintes dimensões políticas da escola;

- i. Ambiente escolar;
- ii. Aferir se os professores possuem ou não formação específica nas áreas da educação inclusiva e nas áreas das necessidades educativas especiais, bem como trará os dados pessoais e profissionais dos professores.

A pluralidade das questões formuladas no questionário passou por saber como é que os professores se colocam perante as dimensões, nomeadamente, as políticas da sua escola e o respetivo ambiente escolar, extraíndo dessas respostas pontos de encontro e desencontro com a sua formação específica nas áreas NEE e EI, e situar a amostra em termos pessoais e profissionais nos aspetos considerados mais relevantes para o estudo.

A investigação quantitativa tem sido o paradigma dominante da investigação em Educação, mas esta apresenta limitações, não se sabendo ao certo como determinar até que ponto os resultados obtidos são generalizáveis à população. Uma forma de tentar solucionar este problema é a seleção aleatória dos sujeitos, a qual permite generalizar os resultados da investigação. Assim, a utilização de técnicas estatísticas permite um maior controlo. O método quantitativo é mais empirista e menos holístico, apresenta uma possibilidade menor de criação de ideias e teorias, é mais objetivo e trabalha mais com dados estatísticos. De acordo com Ruiz (2004), o facto de trabalhar mais com as

conclusões e com os fins, limita a possibilidade de se chegar aos motivos, aos meios e causas de um determinado fenómeno. Considera-se que o método de investigação que melhor se adequa a este estudo, atendendo ao pouco tempo disponível, é de natureza quantitativa, uma vez que possibilita mais rapidamente o tratamento e análise de dados.

Para dar cumprimento ao objetivo do trabalho, efetuou-se a caracterização da amostra em termos pessoais e profissionais. Relativamente às dimensões do estudo fez-se uma análise dos dados obtidos através da aplicação de um inquérito.

Segundo Ajen (1988), a atitude “é uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objeto, pessoa, instituição ou acontecimento”, enquanto que Eagly e Chaiken (1993) assumem que as atitudes são “uma tendência psicológica que se expressa numa avaliação favorável ou desfavorável de uma determinada entidade específica”, (Lima, In; Vala & Monteiro, 2000.p,188).

Usou-se o recurso ao inquérito por questionário. Com este tipo de investigação foi possível averiguar se as experiências e as perspetivas dos inquiridos se enquadram nas dimensões que foram objeto deste estudo, expressas no questionário retirado do Manual de Apoio à Prática (DGE, 2018). Foi possível, com este tipo de metodologia, preservar o anonimato e confidencialidade, promovendo a imparcialidade nas respostas e minimizarmos eventuais constrangimentos por parte dos sujeitos participantes (Boavista & Amado, 2006).

As questões selecionadas para a elaboração do questionário são sete para os dados pessoais e profissionais (conforme anexos) e 13 retiradas do Manual de Apoio à Prática para uma Educação Inclusiva do Anexo 3 (DGE; 2018), onde se procura obter informações sobre a opinião dos docentes relativamente a estas dimensões. Usa-se uma escala que possui 13 itens, em formato Likert, de cinco níveis de ponderação; Discordo totalmente; Discordo; Concordo; Concordo totalmente; Não sei. Sendo a pontuação de cada item mais negativo ou mais positivo, ou sendo a opção “Não sei” sinalizada quando, por falta de conhecimento, não é possível uma verdadeira avaliação de frase.

Na primeira dimensão – *políticas na sua escola* -tive em conta sete questões que são:

- Tem uma política clara sobre a educação inclusiva?
- Trabalha em parceria com organizações da comunidade que apoiam a escola na implementação de uma educação inclusiva?

- Revela evidências de que a direção e os professores compreendam a natureza e a importância da educação inclusiva?
- Fez uma lista de barreiras que impedem a escola de desenvolver um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem e uma lista com formas de ultrapassar essas barreiras?
- Permite aos seus docentes flexibilidade para procurarem e implementarem métodos de ensino inovadores que ajudem as crianças a aprender?
- Relaciona-se com a comunidade, é responsiva às necessidades e proporciona «troca de ideias» para despoletar práticas inclusivas?
- Responde à necessidade dos seus profissionais?

Numa segunda dimensão – *ambiente escolar na sua escola* – tive como base seis questões:

- Tem apoios necessários, bem como mecanismos de monitorização e supervisão?
- As instalações da escola são acessíveis?
- Existe um ambiente saudável e acolhedor?
- Serve e/ ou vende alimentos saudáveis e nutritivos?
- Tem profissionais especializados que apoiam os docentes, restante comunidade educativa, pais e alunos?
- O enfoque é colocado no trabalho em equipa entre professores e alunos?

O intuito do estudo é que as respostas possam ajudar a revelar como estes profissionais percecionam estas dimensões, tendo em conta a prática formativa destes.

A amostra validada foi constituída por 75 professores de todos os ciclos de ensino incluindo os do jardim – infância do concelho. Sendo que dos 75 só responderam 74. A amostra é, portanto, intencional e não probabilística.

2.4 Estatística.

Fez-se o levantamento dos inquéritos das cinco escolas AE/ENA, apurando que, de uma forma geral, seis anos após a implementação o que notamos é que existem muitos professores que ainda não sabem o que é a educação inclusiva. No entanto pelas respostas ainda que seja pouco conclusivo pelo número de participantes e direcionado num

concelho considerado com alunos acima da média. Penso que na nossa opinião faltou uma pergunta crucial:

Existem recursos suficientes para responder adequadamente a todas as necessidades?

Dos professores das escolas inquiridas já passei por todas e conversando com os Diretores dos agrupamentos são unânimes em dizer que existe falta de docentes de Educação Especial, técnicos especializados, como terapeutas, psicólogos ou interpretes, e mesmo enfermeiros ou assistentes operacionais devidamente preparados. Os docentes de Educação Especial integrados nos quadros AE/ENA não vão além de metade das necessidades, o que obriga a recorrer a outros docentes que estão a exercer com professores de Educação Especial, mas ainda andam a fazer a formação.

Em relação à intervenção precoce, outra falha desde inquérito, uma pergunta muito específica falha nas escolas, porque à falta de alternativa de docentes com a devida especialização são convidados pelas Direções ou simplesmente informados que serão para ali mobilizados. Alguns destes docentes são especializados, mas outros não, chegando a ser oriundos de grupos de recrutamento do ensino secundário.

No geral, pode concluir-se que as escolas não contestam os princípios que orientam o regime de educação inclusiva aprovado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 julho, mas reclamam os recursos adequados à sua devida concretização. Consideram chegado o tempo de o Ministério da Educação levar por diante um processo de avaliação da sua aplicação.

Saliento que este inquérito se realizou entre 1 de março do ano de 2024 a 15 de junho de 2024.

Desde a publicação do DL 54/2018 de 6 de julho, que as escolas se organizam para a sua implementação. As questões colocadas por docentes, pais e encarregados de educação tornam indispensável e urgente conhecer quais as condições reais de inclusão das crianças e jovens nas escolas, o que poderá ser feito com mais rigor.

Seria um possível estudo para uma tese de doutoramento.

Em defesa da Inclusão e da qualidade da Educação em Portugal, consideramos que se deve avaliar o que tem sido feito nas escolas, quantas vezes num quadro de grande esforço e sacrifício de profissionais, alunos e famílias.

Antes da aprovação do Decreto, foi ignorada uma etapa fundamental no processo de implementação – a promoção de uma efetiva discussão. Faltou o debate entre toda a comunidade educativa e a reflexão entre os envolvidos no processo de mudança. Realizaram-se em algumas escolas (poucas) reuniões sobre o tema. Mais uma vez o Ministério de Educação apenas pretendeu dar a conhecer a sua intenção e não recolher contributos e assinalar preocupação dos docentes.

Após a publicação, imperou a pressa, com as escolas a serem obrigadas, em julho e agosto, a adaptarem-se à nova realidade, sendo que entremeio correspondeu, naturalmente, ao período de férias dos educadores e professores. À data da publicação deste novo regime, os professores alertaram para a necessidade da existência de um período de transição para o regime nele previsto. Alerta ignorado, pois, em setembro, o Decreto-lei estava em vigor.

Resultado: o que deveria acontecer com a publicação de legislação sobre educação inclusiva seriam reais mudanças de paradigma, mentalidades e práticas, e não, apenas, a mudança legislativa. O que aconteceu é que na alteração do regime da Educação Especial, então vigente, por um novo regime de Educação Inclusiva, muito ficou por acautelar. Com a pressa de implementação deste novo regime alteração, os alunos com maiores dificuldades e com necessidade de mais apoio passaram, em muitos casos, a ser mais penalizados, como têm relatado muitos educadores e professores.

Na verdade, não era de esperar muito quando:

- O diploma legal estabelece que as alterações terão de acontecer sem acréscimo de recursos, o que condiciona, desde logo, o seu êxito, em particular o que decorreria do exercício da tão propalada autonomia das escolas e agrupamentos na tomada de decisões pedagógicas, no caso orientadas para a efetivação do regime de Educação;
- A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) tem de escolher, entre diversas terapias indispensáveis ao aluno, a que considera prioritária, em detrimento de outras, só podendo ele ter acesso a uma terapia

por falta de recursos humanos nas escolas, sendo este o problema que deveria ser resolvido;

- Há docentes e outros profissionais a prestar apoio direto a um elevado número de alunos, o que reduz muito a duração dos apoios e, mesmo, o número de dias por semana em que o mesmo é prestado, afetando, decisivamente, a sua eficácia;
- Há docentes titulares das turmas que ficam sozinhos com quase trinta alunos, alguns necessitando de muito tempo de acompanhamento individual, o que prejudica toda a sua atividade.

Perante tudo isto, pensamos (não descurando os meus colegas), pensamos que algumas respostas não coincidem com a realidade vivida em cada escola. A análise baseou-se nas respostas dos nossos pares com percentagem e valores dos respondentes, através de um inquérito colocado no Google Forms. Apesar de ser confidencial muitos responderam com algum receio.

2.5 Amostra.

Numa investigação, a amostragem define-se como um processo pelo qual se seleciona um certo número de sujeitos representativos de uma população. A população-alvo foi composta por cinco escolas do conselho de Oeiras de Agrupamentos de Escolas Agrupadas e não Agrupadas de concelho de natureza pública, aos quais foi distribuído um inquérito por questionário, *conforme anexo 2* – via correio eletrónico (criado no Google), *conforme anexo 1*.

A amostra validada foi constituída por 75 (dos quais só 74 responderam, professores de todos os ciclos de ensino, incluindo os jardins- de- infância do concelho. A amostra é, portanto, intencional e não probabilística.

Capítulo III- Apresentação De Dados, Discussão e Conclusões

3.1 Análise dos dados recolhidos – resultados

Os dados referem-se a um total de 75 professores. Pelo menos 1 professores não responderam a duas perguntas. Sendo que a maioria do género feminino (71,3%, do escalão etário 51-60 anos (46,3%), licenciados (69,1%) e com mais de 25 anos de experiência. (conforme gráfico em anexo)

I - DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Caracterização Sociodemográfica (N = 75)

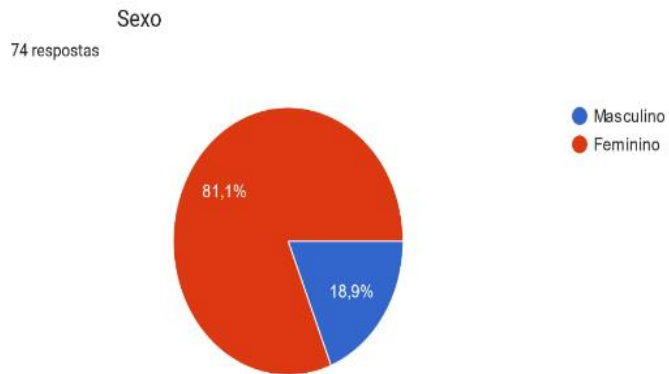


Gráfico 1 - Caraterização Sociodemográfica

Numa amostra de setenta e quatro respostas responderam 81,1% de professores do sexo Feminino e 18,9% do sexo masculino.

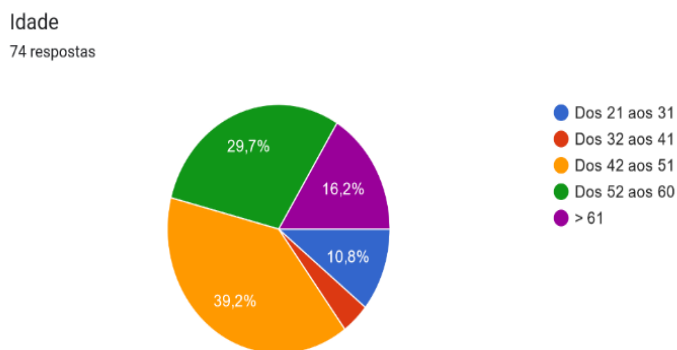


Gráfico 2 - Idades

As idades variam entre os 21 anos de idade e maiores de 61 anos de idade, conforme o gráfico de 21 anos aos 31 anos, 10,8%, dos 32 anos aos 41 anos 5,1%, dos 42 aos 51 39,2%, dos 52 aos 60 anos 29,7% e superiores aos 61 anos de idade 16,2%.

Tempo de Experiência
74 respostas

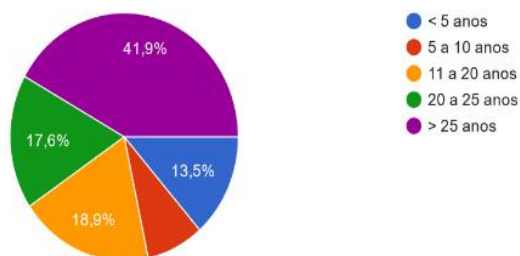


Gráfico 3 - Tempo de Experiência

No tempo de experiência a amplitude é de < de 5 anos e > 25 anos.

O gráfico indica que com menos de 5 anos a percentagem é de 13,5%, de 5 a 10 anos é de 8,1%, de 11 a 20 anos 18,9%, de 20 a 25 anos 17,6% e de mais de 25 anos 41,9%.

Habilitações
73 respostas

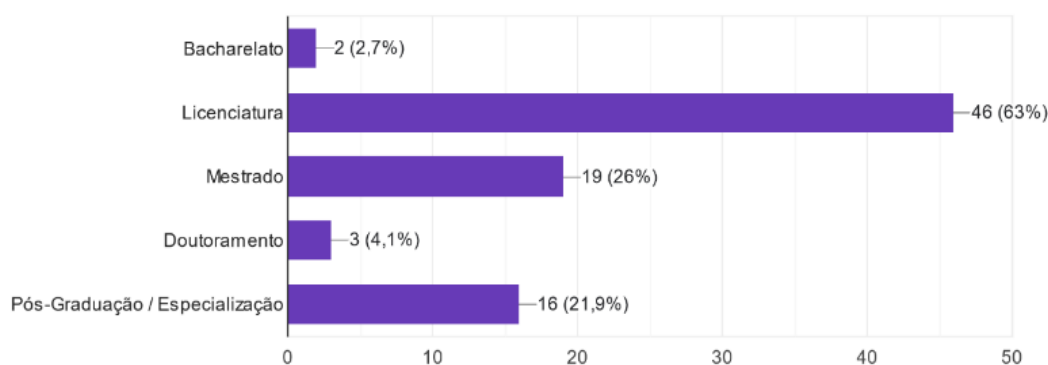


Gráfico 4 - Habilitações

Nas habilitações literárias com bacharelato 2,7%, Licenciatura 63%. Mestrado 26%, Doutoramento 4,1% e Pós-graduação/ Especialização 21,9%, de salientar que houve 1 inquirido que não respondeu.

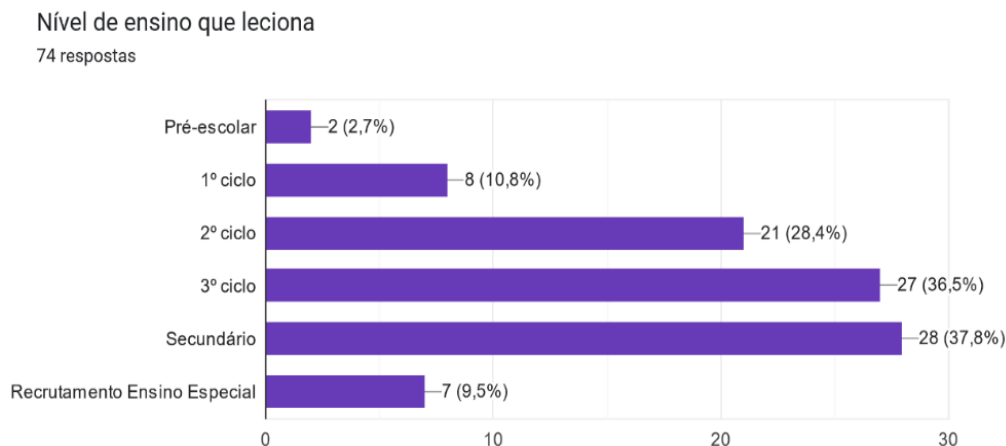


Gráfico 5 - Nível de ensino que leciona

No ensino que leciona das setenta e quatro respostas, 2,7% do pré-escolar, 10,8% do 1º ciclo, 28,4% do 2º ciclo, 36,5% do 3º ciclo, 37,8% do secundário e 9,5% do Ensino Especial.

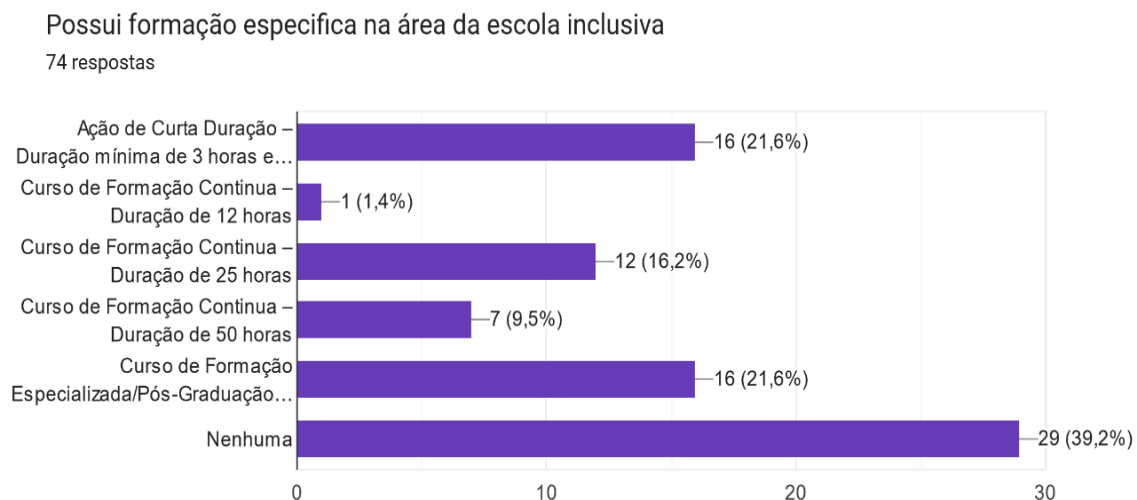


Gráfico 6 - Possui formação específica na área da escola inclusiva

Neste gráfico verificamos que a formação é muito escassa porque das respostas de ações de curta duração com duração de 3 horas 21,6%. Cursos de formação contínua duração de 12 horas 1,4%, Formação contínua de 25 horas 16,2%, Formação contínua de 50 horas 9,5%, cursos de formação Especializada/Pós-graduação 21,6% e se nenhuma formação 39,2%,

II - DADOS DO ESTUDO

Políticas de Escola: A sua escola

Tem uma política clara sobre Educação inclusiva

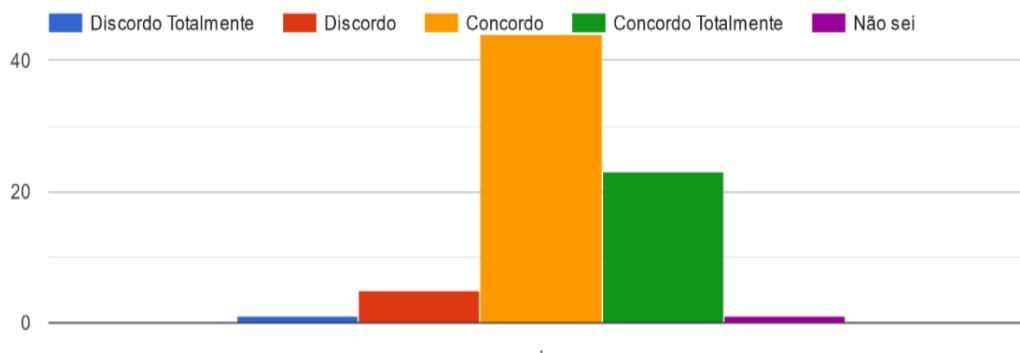


Gráfico 7 - Tem uma política clara sobre Educação inclusiva

Do universo da resposta, parece que a maioria dos professores concorda com as políticas da sua escola porque a maioria responde que concorda.

Trabalha em parceria com Organizações da comunidade que apoiam a escola na implementação de uma escola inclusiva

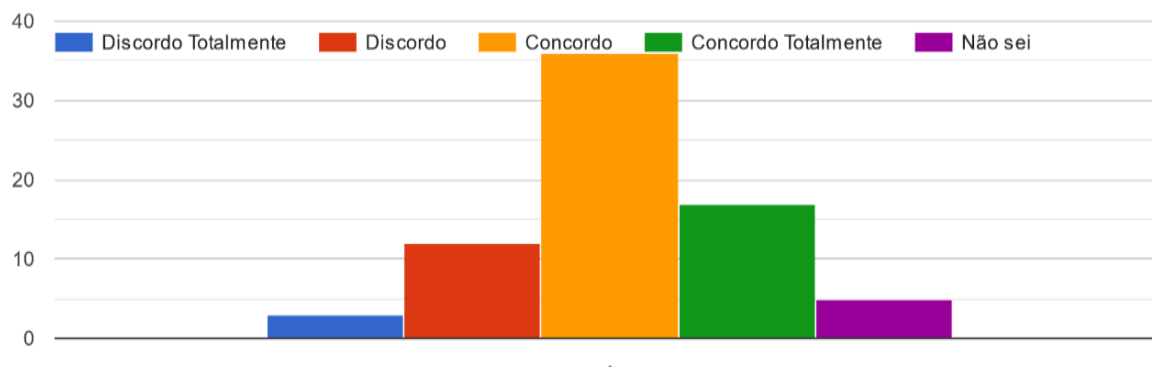


Gráfico 8 - Trabalha em parceria com Organizações da comunidade que apoiam a escola na implementação de uma escola inclusiva

Do universo da resposta, nesta resposta parece que a maioria dos professores sabe que a escola trabalha em parceria com Organizações que fazem parceria com as escolas. No entanto ainda há uma parte significativa que discorda.

Revela evidências de que a direção e os professores compreendem a natureza e a importância de uma educação inclusiva

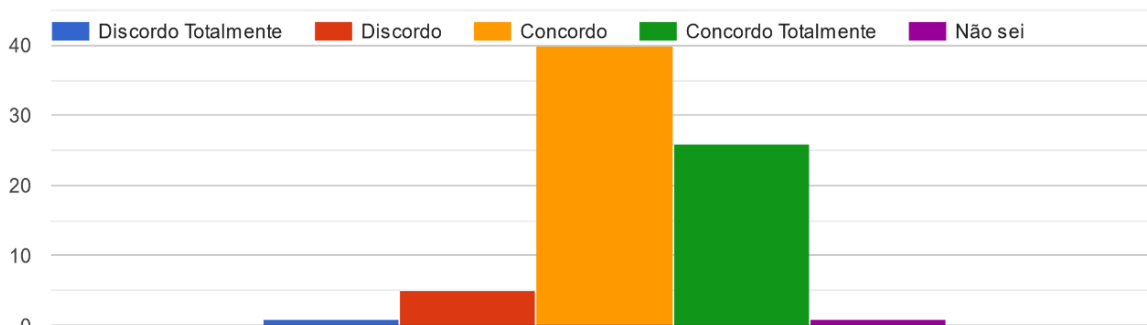


Gráfico 9 - Revela evidências de que a direção e os professores compreendem a natureza e a importância de uma educação inclusiva

Neste gráfico não existe dúvidas que a maioria dos inquiridos compreende a natureza e a importância da educação inclusiva.

Fez uma lista de barreiras que impedem a escola de desenvolver um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem e uma lista com formas de ultrapassar essas barreiras

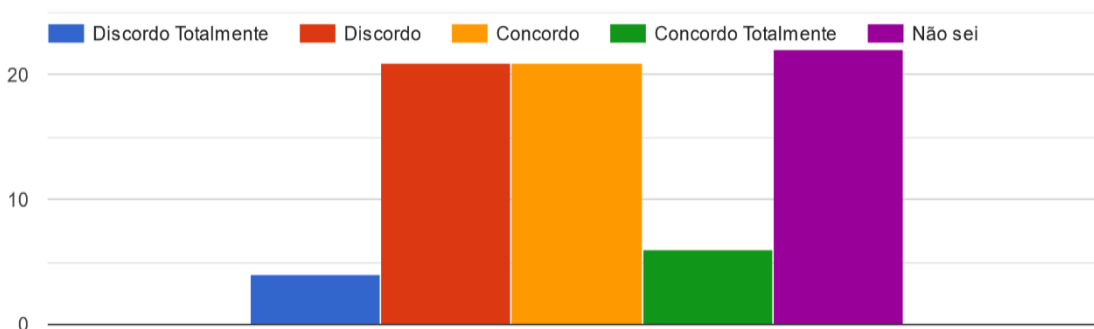


Gráfico 10 - Fez uma lista de barreiras que impedem a escola de desenvolver um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem e uma lista com formas de ultrapassar essas barreiras

Neste gráfico não existe dúvidas que a maioria dos inquiridos compreende o que são barreiras e que compreendem a natureza e a importância da educação inclusiva para o desenvolvimento de uma aprendizagem inclusiva. No entanto uma parte significativa dos professores não sabe.

Permite aos seus docentes flexibilidade para procurarem e implementarem métodos de ensino inovadores que ajudem as crianças a aprender

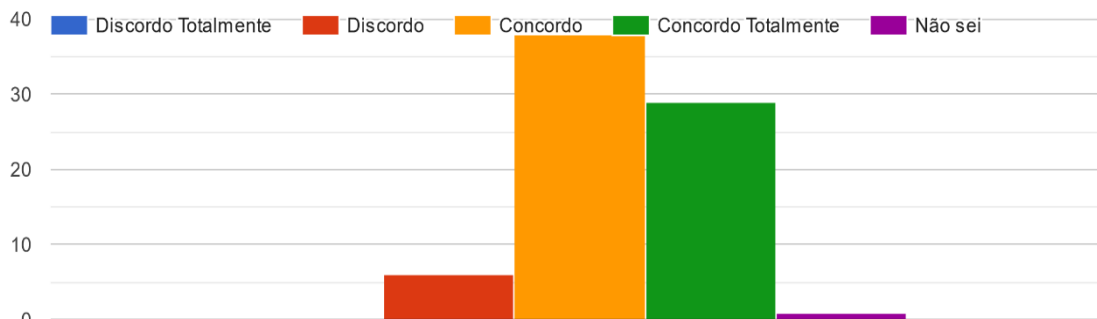


Gráfico 11 - Permite aos seus docentes flexibilidade para procurarem implementar métodos de ensino inovadores que ajudem as crianças a aprender

Neste gráfico existe uma parte significativa de docentes que discorda dos métodos inovadores sobre as aprendizagens das crianças,

Relaciona-se com a comunidade, é responsiva às suas necessidades e proporciona «troca de ideias» para despoletar práticas inclusivas

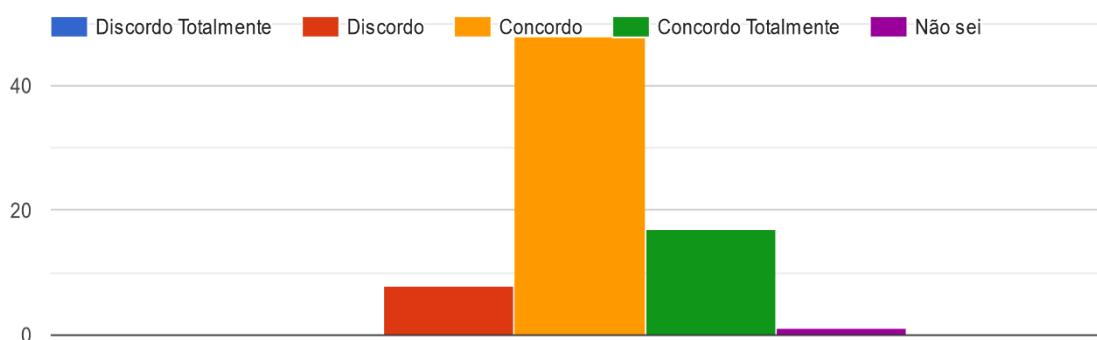


Gráfico 12 - Relaciona-se com a comunidade, é responsiva às suas necessidades e proporciona «troca de ideias» para despoletar práticas inclusivas

Neste gráfico a maioria dos professores concorda ou concorda totalmente que se relacionam com a comunidade e são responsivos trocando ideias para despoletar práticas inclusivas.

Responde às necessidades dos seus profissionais

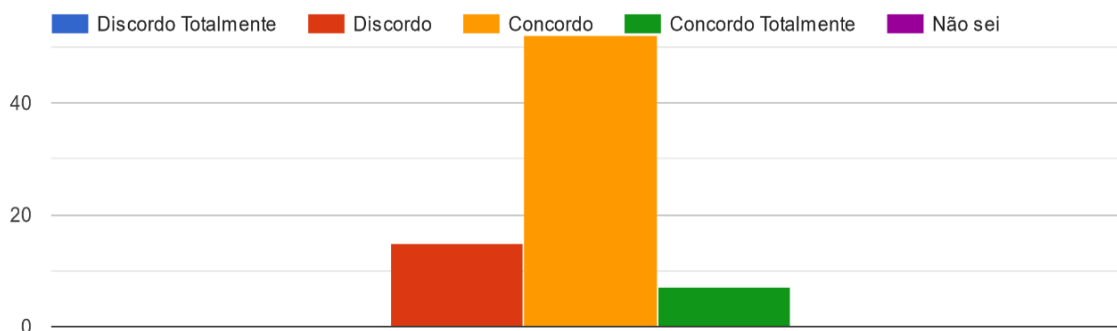


Gráfico 13 - Responde às necessidades dos seus profissionais

Pela análise do gráfico verifica-se que a maioria dos discentes a escola responde às suas necessidades profissionais. No entanto ainda existe um número significativo de docentes que está insatisfeita com as suas necessidades.

Qual o impacto na sua escola da prática das medidas do Decreto-Lei 54 de 6 de julho 2018

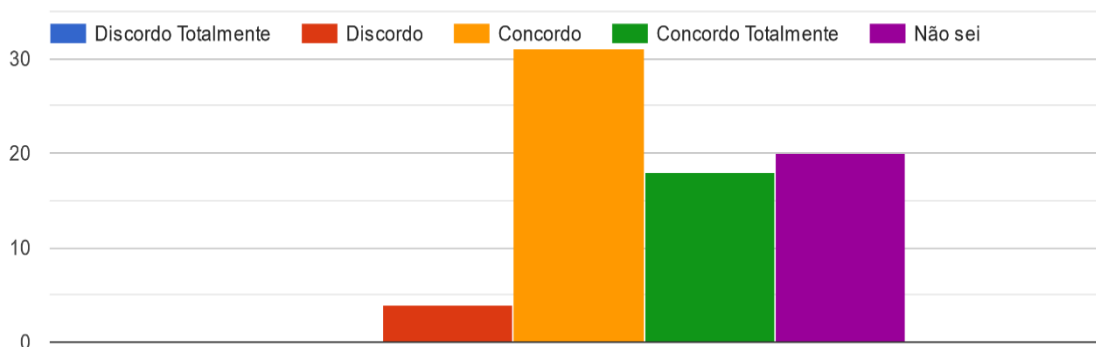


Gráfico 14 – Qual o impacto na sua escola da prática das medidas do Decreto-Lei 54 de 6 de julho 2018

Neste gráfico verifica-se que a maior parte dos professores responde que o impacto do Decreto-lei 54 de 6 de julho de 2018 está a ter um impacto positivo nas escolas.

As medidas implementadas aos alunos tem sido eficazes

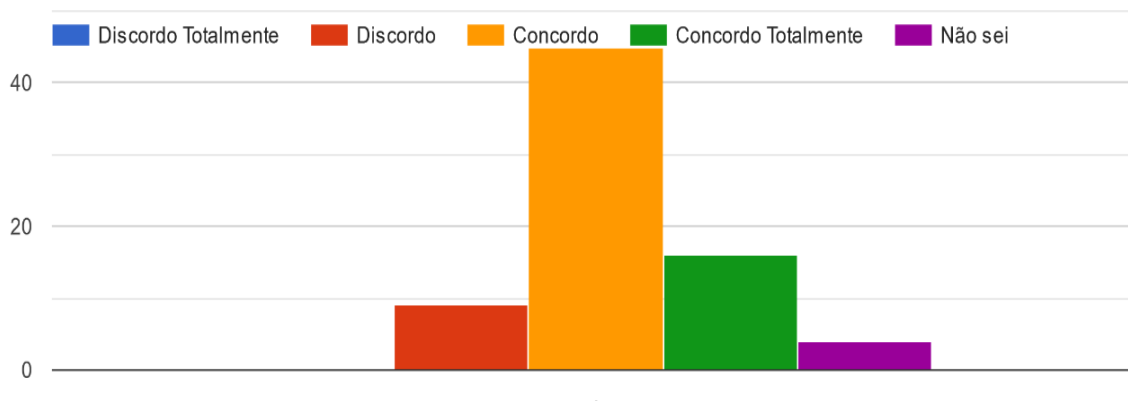


Gráfico 15 - As medidas implementadas aos seus alunos têm sido eficazes

Sobre as medidas implementadas aos alunos a maior parte dos professores responde pela positiva. No entanto nesta amostragem ainda existem alguns que não sabem ou discordam.

AMBIENTE ESCOLAR: A sua escola

Tem os apoios necessários, bem como mecanismos de monitorização e supervisão

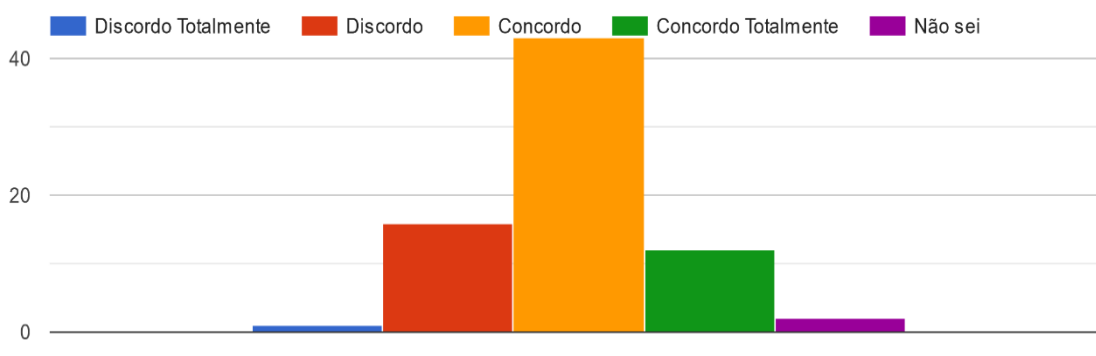


Gráfico 16 – Tem os apoios necessários, bem como mecanismos de monitorização e supervisão

Neste gráfico a maioria dos professores responde pela positiva. No entanto ainda existem alguns e significativos que discordam.

Existe um ambiente saudável e acolhedor

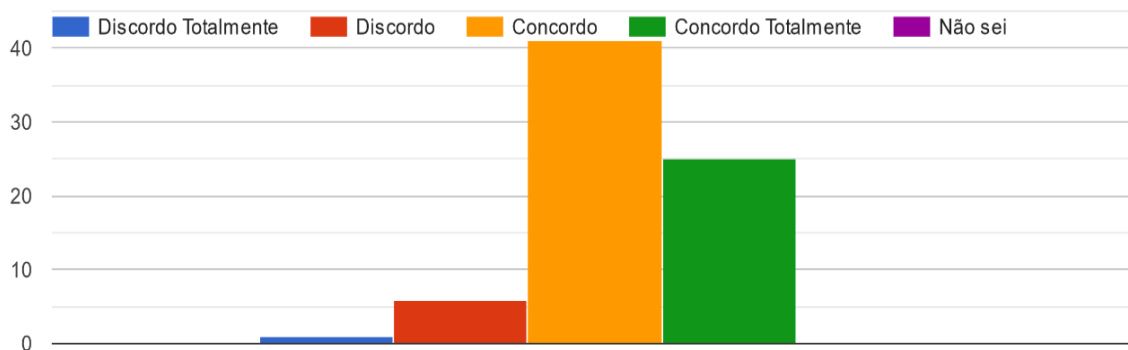


Gráfico 17 - Existe um ambiente saudável e acolhedor

Neste gráfico é notório que o ambiente é saudável e acolhedor.

Serve e/ou vende alimentos saudáveis e nutritivos

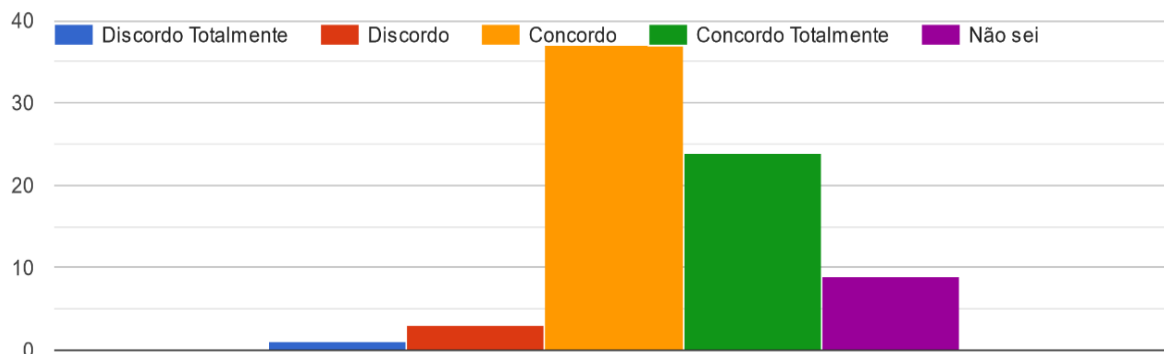


Gráfico 18 - Serve e/ou vende alimentos saudáveis e nutritivos

Pela análise do gráfico verifica-se que sobre a alimentação saudável existe uma concordância total.

Tem profissionais que apoiam os docentes, restante comunidade educativa, pais e alunos

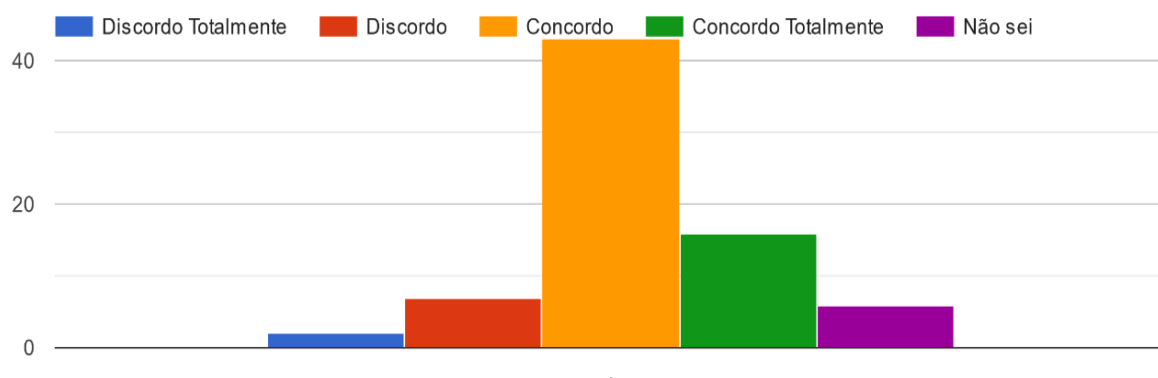


Gráfico 19 - Tem profissionais que apoiam os docentes, restante comunidade educativa, pais e alunos

Pela análise do gráfico verifica-se que sobre a alimentação saudável existe uma concordância total.

O enfoque é colocado no trabalho em equipa entre professores e alunos

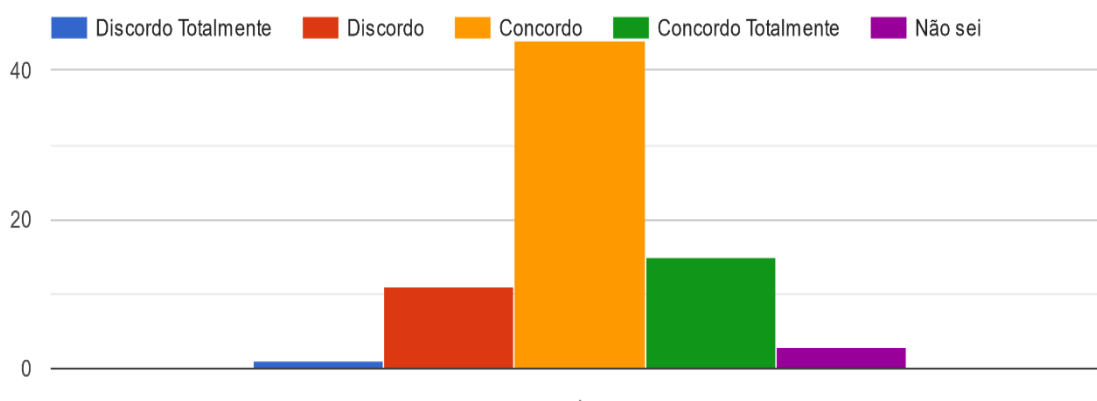


Gráfico 20 - O enfoque é colocado no trabalho em equipa entre professores e alunos

Neste gráfico a maioria dos professores assume que existe trabalho em equipa.

As instalações da escola são acessíveis

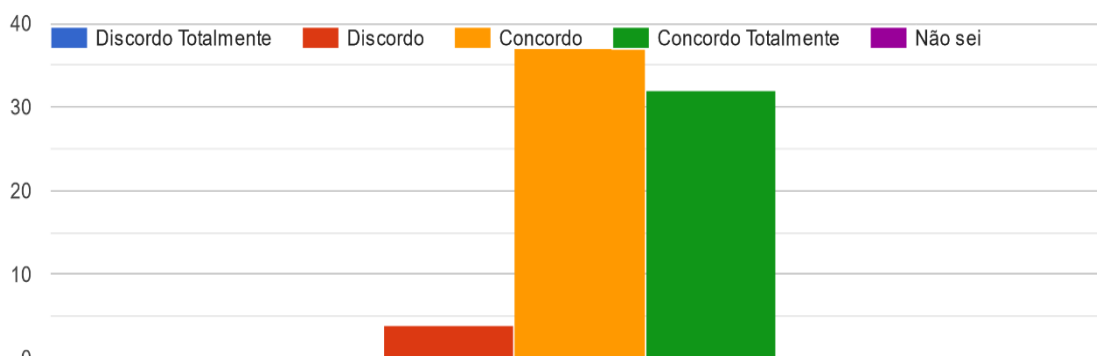


Gráfico 21 - As instalações da escola são acessíveis

Neste gráfico a maioria dos professores responde que as instalações são acessíveis.

3.2 Discussão e conclusões

Pretendeu-se com este estudo analisar o que mudou com o Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, para isso tentou-se aferir a opinião dos docentes no que se refere às políticas educativas implementadas nas suas escolas. Dos resultados obtidos permite-nos aferir que a maioria dos professores (44), concorda, (23), concorda totalmente, (5) discorda;(1) discorda totalmente e (1) não sabe (conforme os gráficos). Já em relação às parcerias com que a escola trabalha dos professores que responderam a este inquérito (17) concordam totalmente, (36) concordam, (12) discordam, (3) discordam totalmente e (5) não sabem conforme os gráficos). Sobre a evidência de que a direção e os professores compreendem a natureza e a importância de uma escola inclusiva, as respostas foram as seguintes: discordam totalmente (1), discordam (5), concordam (40), concordam totalmente (26) e não se (1) conforme os gráficos).. Sobre as barreiras que impedem a escola de desenvolver um ambiente inclusivo e amigável de aprendizagens, aqui os resultados são reveladores de que a maioria dos professores não sabe o que são barreiras, nem desenvolvem um ambiente inclusivo e amigável das aprendizagens (revela-se preocupante) pois dos que responderam, discordo totalmente (5), discordo (21), concordo totalmente (6) e não sabem (22) conforme os gráficos).. Permite aos docentes a flexibilidade para procurarem e implementarem métodos de ensino inovadores que ajudem as crianças a aprender. Discordo (6), concordo (38), concordo totalmente (29) e não sei (1). Relaciona-se com a

comunidade, é responsiva às suas necessidades e proporciona “troca de ideias” para despoletar práticas inclusivas. Aqui as respostas foram, discordo (8) concordo (48), concordo totalmente (17) e não sei (1) conforme os gráficos).. Responde às necessidades dos seus profissionais, as respostas foram: Discordo (15), concordo (52) e concordo totalmente (7) conforme os gráficos).. Qual o impacto na sua escola das medidas do decreto-lei 54 de 6 de julho de 2018 as respostas foram: Discordo (4), concordo (31) concordo totalmente (18) e não sei (20). As medidas implementadas têm sido eficazes foram: Discordo (9), concordo (45), concordo totalmente (16) e não sei (4) conforme os gráficos)..

Sobre o ponto II – Identificar na opinião dos docentes o tipo de ambiente inclusivo da sua escola. Tem apoios necessários, bem como mecanismos de monitorização e supervisão. As respostas obtidas foram: Discordo totalmente (1), Discordo (16), Concorde (43), concordo totalmente (12) e Não sei (2) conforme os gráficos)..

Existe um ambiente saudável e acolhedor. As respostas foram, Discordo Totalmente (1), Discordo (6), Concorde (41) e concordo totalmente (25) conforme os gráficos)..

Serve e/ou vende alimentos saudáveis e nutritivos. As respostas foram: Discordo totalmente (1), discordo (3), concordo (30), concordo totalmente (24) e não sei (9) conforme os gráficos)..

Tem profissionais que apoiam os docentes, restante comunidade educativa, pais e alunos. As respostas foram, Discordo totalmente (2), Discordo (7) concordo (43), concordo totalmente (16) e Não sei (6) conforme os gráficos)..

O enfoque é colocado no trabalho em equipa entre professores e alunos. As respostas foram: Discordo Totalmente (1), Discordo (11), Concorde (44) concordo totalmente (15) e não sei (3) conforme os gráficos)..

As instalações da escola são acessíveis. As respostas foram: Discordo (4), Concorde (37) concordo totalmente (32) conforme os gráficos)..

Aferir a existência ou não de formação específica sobre a educação inclusiva e necessidade educativas especiais no desenvolvimento profissional dos docentes. Algumas direções de escolas preocupam-se e proporcionam sessões de esclarecimento aos seus pares sobre a Educação Inclusiva, no início do ano letivo procuram fazer uma sessão de esclarecimento sobre o Decreto-Lei e durante o ano surge a oportunidade de fazer sessões

de esclarecimento sobre a diferenciação Pedagógica tão fundamental quando temos alunos dentro de sala de aula com medidas Universais, Seletivas e Adicionais. Pese embora eu não concordar que os alunos com medidas adicionais só frequentem a sala de aula em algumas disciplinas do seu curriculum.

Neste estudo aferimos que dos professores que responderem ao inquérito a maior parte deles não tem formação na área da Educação Inclusiva.

É fundamental que haja cultura e um ambiente inclusivo em que os professores compreendam a necessidade urgente de obterem formação específica nas áreas da educação inclusiva para poderem estarem mais próximos dos valores e das práticas que esta mudança paradigmática exige a todos. Esta cultura inclusiva dirige-se em particular aos professores e ao sistema educativo num todo, como missão garantir a todos os alunos o acesso a uma educação de qualidade e assegurar a plena participação e integração na sociedade; considera-se que a escola em geral e a sala de aula em particular constituem ambientes prioritários para o desenvolvimento de uma educação inclusiva (UNESCO, 2001), combatendo-se deste modo a exclusão e a marginalização social (Nunes & Madureira, 2015, p.28).

Podemos inferir dados obtidos no estudo que relativamente às questões relacionadas com a Política da Escola e do Ambiente Escolar “Fez uma lista de barreiras que impedem a escola de desenvolver um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem e uma lista com formas de ultrapassar essas Barreiras” foi a que motivou maiores discordâncias. Nas questões relacionadas com o ambiente escolar “Têm os apoios necessários, bem como mecanismos de monitorização e supervisão?” foi a que motivou maiores discrepâncias.

Nas questões relacionadas com a Política de Escola a questão que motivou uma maior percentagem de concordâncias foi “Tem uma política clara sobre educação inclusiva?”. Nas questões relacionadas com o Ambiente Escolar, a questão que motivou uma maior percentagem de concordâncias foi “Existe um ambiente saudável e acolhedor?”

Podemos constatar que a lei por si não resolve os problemas que existem na escola.

Como refere Bairrão (1998) existe uma discrepância entre os conhecimentos que a lei implica e depois a sua tradução na vida das escolas, dos professores e nos alunos.

No estudo o valor mais elevado obtido foi o Ambiente Escolar em detrimento das Políticas da Escola, o que significa uma percepção mais favorável do Ambiente por parte dos professores inquiridos (conforme o gráfico)..

Parece fundamental que o processo de ensino aprendizagem assente e se ligue a uma educação autêntica libertadora e problematizadora defendida por Freire (2003) e em uma reeducação ecológica onde todos interagem e beneficiem defendida por Bronfenbrenner (1979), estas visões aproximam-nos mais de um compromisso ético, ambiental e pedagógico relativamente aos princípios da EI (Educação Inclusiva), em paralelo com os contextos de Política de Escola e Ambiente Escolar, indispensáveis para uma cultura de escola inclusiva.

Quando comparamos os professores com formação e sem formação na área da escola inclusiva as respostas sobre políticas de Escola e Ambiente Escolar verificamos nas *Políticas de escola*, a percepção é significativamente mais favorável nos professores com formação na área da escola inclusiva (conforme o gráfico)...

Parece fundamental que os professores estarem mais bem preparados devam reconhecer a importância da formação para compreenderem melhor a forma de atuar perante os contextos da criança e do jovem e da família. Como refere o estudo a cabo a percepção é muito favorável nos professores na área da escola inclusiva. Deste modo, o papel do professor é considerado um fator determinante para o sucesso ou não da prática da educação inclusiva, parece sensato dizer que este sucesso depende, em grande parte, dos professores possuírem conhecimentos, capacidade e competências necessários para aplicarem na prática (Cardoma, 2009), sendo a formação em educação inclusiva de capital importância, quer ao nível da formação inicial, quer da formação contínua, quer, ainda, da formação especializada – pós-graduação. O relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2011) salienta, também, que a formação apropriada dos professores regulares pode reverter na melhoria da sua confiança e das suas capacidades para a educação de crianças e jovens com diversas necessidades.

Uma abordagem inclusiva, para ser bem-sucedida, requer professores habilitados, com poder e capacidade de modificar o currículo e ajustar e adotar pedagogias inclusivas para acomodar a diversidade das necessidades dos estudantes dentro das salas de aula e fora das mesmas, tornando-os, também, profissionais reflexivos independentes (Forlin, 2010).

Os professores para estarem verdadeiramente comprometidos com a educação inclusiva e para desenvolver de forma efetiva uma prática pedagógica de acordo como o espírito do Decreto-Lei nº, 54/2018 de 6 de junho, implica não descurar a importância da formação específica dos docentes na área da ética profissional.

Trabalha em parceria com a organização da comunidade que apoiam a escola na implementação de uma educação inclusiva, a concordância com a afirmação é significativamente mais elevada nos professores com formação na área da escola inclusiva (conforme o gráfico) ...

Uma escola que trabalha as parcerias com organizações da comunidade vai de encontro aos princípios de uma escola inclusiva que desafia os seus profissionais para os direitos e deveres que deve inspirar o seu ideal de serviço.

Permite aos seus docentes flexibilidade para procurarem e implementarem métodos de ensino inovadores que ajudem aa crianças a aprender, a concordância com a afirmação é significativamente mais elevada nos professores com formação na área da escola inclusiva(conforme o gráfico)...

Para termos docentes flexíveis, implica desenvolver processos de planificação menos desburocratizadas e sucintos que disponibilizem formas diversificadas de motivação e envolvimentos dos alunos, que equacionem múltiplos processos de apresentação de conteúdos a aprender, possibilitando a utilização de diversas formas de ação e expressão dos alunos (Nunes & Madureira. 2015).

Podemos inferir do estudo que a formação na área da escola é um elemento facilitador relativamente às seguintes questões:

Relaciona-se com a comunidade, é responsável às suas necessidades e proporciona “troca de ideias” para poder despoletar práticas inclusivas, a concordância com a afirmação é significativamente mais elevada nos professores com formação na área da escola inclusiva (conforme o gráfico) ...

Responde às necessidades dos seus profissionais, a concordância com a afirmação é significativamente mais elevada nos professores com formação na área da escola inclusiva (conforme o gráfico) ...

Serve e/ou vende alimentos saudáveis e nutritivos, a concordância com a afirmação é significativamente mais elevada nos professores com formação na área da escola inclusiva (conforme o gráfico) ...

Tem profissionais especializados que apoiem os docentes, restante comunidade educativa, pais e alunos, a concordância com a afirmação é significativamente mais elevada nos professores com formação na área da escola inclusiva (conforme o gráfico) ...

Só é possível criar condições políticas e ambientais se houver por parte dos docentes práticas formativas que lhes proporcionem instrumentos metodológicos e motivacionais, geradores de um olhar inclusivo e eticamente responsável.

Esta mudança de transição de um currículo inacessível para um acessível envolve a formação de docentes, e implica necessariamente tempo (Edyburn, 2010). Parece claro que não tem existido esse tempo para os professores. Sublinha ainda a necessidade de formação perspectivando uma abordagem multinível assente no DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem) que permite aos docentes desenvolver planos de trabalho que têm em conta a diversidade dos alunos, considerando o que aprendem, como aprendem, e para que aprendem, flexibilizando o acesso à escola, à sala de aula e ao currículo e aos recursos materiais e humanos que necessitam para aprender (Rapp.2014).

Ter um professor reflexivo e crítico, ética e politicamente comprometido, colaborativo, integrado na comunidade, onde acredita que a escola inclusiva é a forma mais democrática para assegurar a todos os alunos oportunidade de realização social, cultural, cívica e académica, mas é simultaneamente, um maior desafio à sua profissionalidade e ao seu profissionalismo docente (estrela, 2014).

As escolas têm cada vez mais de estar preparadas para a heterogeneidade de públicos que chegam à escola, o que os obriga a estarem mais equipadas e habilitadas por parte dos seus professores, para que estes assumam uma postura mais colaborativa e cooperativa para que essa mudança paradigmática se traduza para os profissionais numa lógica formativa e ética que se efetive e se reflita depois na prática da atividade docente.

Do estudo levado a cabo, pode inferir-se que os professores inquiridos têm pouca formação específica na área da escola inclusiva, ações de curta duração 3 horas 21,6% ações de 12 horas, 1,4%, ações de 25 horas 16,2%, ações de 50 horas 9,5% (formação

Especializada 21,6% e com nenhuma 39,2%. Isto é muito relevante porque só poderemos ser profissionais responsáveis quando temos conhecimentos formativos, o que nos permite introduzir práticas inovadoras e colaborativas. O que seria significativo aqui seria professores seria a formação especializada. Permitam-me aqui introduzir uma opinião pessoal. “Nos futuros cursos de professores deveria ser introduzido uma disciplina sobre a prática da Educação Inclusiva”. Pensamos que pouco se fala. E neste momento o que é abordado é muito superficial, não permitindo aos futuros professores terem uma visão a longo prazo sobre a Educação Inclusiva. Alertamos que neste momento em Portugal existem vários alunos que pela emigração e pelos efeitos da guerra são oriundos de outras nacionalidades. Já para não falar que a curto prazo vai existir emigração a nível ambiental. Os professores ainda não receberam formação como lidar com estas crianças, adolescentes que não sabem falar a língua Portuguesa o que torna muito difícil as suas aprendizagens. Outro possível estudo ou de um mestrado, ou doutoramento.

Relativamente às questões relacionadas com a política de escola, a questão que motivou uma maior percentagem de concordâncias foi “Tem uma política clara sobre educação inclusiva?”, enquanto que a questão “Fez uma lista de barreiras que impedem a escola de desenvolver um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem e uma lista com formas de ultrapassar essas barreiras?” foi a que motivou maiores discordâncias.

As questões relacionadas com o ambiente escolar, a questão que equiparou motivou uma maior percentagem de concordância foi “Existe um ambiente saudável e acolhedor?”, enquanto que a questão “Tem os apoios necessários, bem como mecanismos de monitorização e supervisão?” foi a que motivou maiores discordâncias,

Como refere o Decreto – Lei nº 54/2018, de 6 de julho altera-se os mecanismos de avaliação, passando a organização e funcionamento das estruturas de apoio a serem constituídas pelo Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) que deve constituir um espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais, mobilizando para a inclusão os saberes, as competências existentes na escola, valorizando a experiência e os saberes de todos e por equipas multidisciplinares na condução do processo de identificação das mediadas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em função das características de cada aluno, acompanhando e monitorizando a eficácia dessas mesmas medidas, reforçando o envolvimento de todos, começando pelo próprio aluno, docentes, pais ou encarregados de educação e outros técnicos.

Quando comparamos os professores com formação e sem formação na área da escola inclusiva relativamente às respostas sobre políticas de Escola e Ambiente Escolar, encontramos diferenças estatisticamente significativas em todos os itens, onde a percepção é significativamente mais favorável nos professores com formação na área da escola inclusiva.

Por outro lado, quando comparamos os professores com formação e sem formação na área das necessidades educativas especiais nas respostas sobre políticas de Escola e Ambiente Escolar, não encontramos diferenças estatisticamente significativas.

Já quando comparamos os professores nas respostas sobre políticas de Escola e Ambiente Escolar em função do tempo de experiência na profissão, encontramos as diferenças estatisticamente significativas, em dois itens: relaciona-se com a comunidade, é responsiva às suas necessidades e proporciona “troca de ideias para despoletar práticas inclusivas, verifica-se que a concordância com a afirmação é significativamente mais elevada não podendo identificar se os professores com maior experiência profissional se relacionam melhor com a comunidade. Da minha experiência profissional sim. Mas por outro lado a faixa etária dos professores mais novos estão mais recetivos ao diálogo, a novas técnicas de ensino e trazem para as escolas práticas inovadoras.

Outra futura investigação poderia passar por verificar-se a formação específica na área da educação inclusiva e na área da ética profissional determina a forma como olhamos e trabalhamos com os alunos e como legitimamos ou não este novo paradigma inclusivo, acrescentando às dimensões deste estudo, às capacidade, conhecimentos e atitudes dos professores, o desenvolvimento profissional destes, os alunos, os conteúdos académicos, avaliação e comunidade, utilizando na totalidade o Anexo 3 do Manual de Apoio à prática (DGE, 2018).

Mais do que resultados, o importante é compreender a necessidade de realizar uma dialética entre o que pensamos e o que fazemos efetivamente, ou seja, entre a teoria e a prática. Para isso, é necessária uma convergência efetiva para uma EI (Educação Inclusiva), que dependerá, entre outros, de políticas e ambientes definidos pelo Ministério da Educação, pelas escolas, pelos professores, onde seja possível criar condições de operacionalização necessária para a sua concretização, onde os professores possam ter um papel ativo e comprometido com os objetivos que esta EI(Educação Inclusiva)

promover e praticar, uma mudança tão exigente, mas ao mesmo tempo tão desafiadora para a profissão docente.

Sendo a escola um espaço privilegiado para criar políticas e ambientes amigáveis de aprendizagem estimulantes e ricas, para que seja possível um desenvolvimento adequado a cada indivíduo. No entanto, sem uma formação capaz e geradora de mudança por parte dos professores será muito difícil implementar estratégias que têm em conta a turma como entidade heterogênea. Deste modo, é fundamental que os professores saibam pôr em prática atividades e estratégias que vão de encontro aos pressupostos que subjazem da educação inclusiva. Podemos dizer que na prossecução de educação inclusiva a formação continua é certamente um fator facilitador de inclusão, “não resolve tudo, como é óbvio, no entanto, mas alerta para um outro olhar, de modo que os alunos não fiquem remetidos às suas dificuldades, independentemente da sua natureza” (Silva, 2019, p.119).

Também aqui existe uma mentalidade nos professores. Em todas as ações de formação que realizamos a maior parte dos professores realiza essa formação com o objetivo de promoção na carreira e não com o sentido da valorização pessoal e profissional.

Nos últimos tempos os professores tem feito mais formação, mas como o objetivo de mudança de escalão. E nem sempre a formação é a mais adequada para os professores, limitando a formação por alguns centros de formação a grupos específicos. Não concordamos com esta tipo de seleção, uma vez que um professor necessita de saber outros conteúdos de grupos diferentes. Só assim conseguimos detetar as dificuldades dos nossos alunos.

De acordo com a nossa perceção, a dificuldade dos professores reside na operacionalização de conceitos e nas opções metodológicas com as quais podem concordar, como foi o caso deste estudo, mas que lhe são familiares apenas teoricamente, porque em relação à sua ação prática permanecem ainda distantes desta cultura inclusiva.

Neste momento estamos perante uma escola legislativamente inclusiva, mas que continua a ser múltiplas vezes segregadora em função de práticas que aí se desenvolvem, em nome de uma proclamada inclusão que os documentos legitimam. Claro está, que a inclusão educativa vai para além do enquadramento legal que a suporta e que é, obviamente, fundamental, mas insuficiente. Não basta legislar, é necessário criar as condições políticas e ambientais, inclusivos onde o *Triângulo Ambiental Inclusivo* possa ter um lugar e se possa constituir como uma mais-valia para o processo de ensino e aprendizagem, onde a

formação inclusiva seja parte integrante da cultura dos professores, alunos, pais e comunidade.

Assim podemos dizer, que sem formação inicial e continua de professores em educação inclusiva, sem uma ética profissional docente, efetivamente, “nenhum docente está preparado psicologicamente e didaticamente para a inclusão. Mesmo quando está, isso representa um acréscimo de trabalho centrado nos alunos incluídos e no seu ambiente” (Perroud, 210, p. 15). Precisamos de garantir processos formativos aos professores, assegurando as aprendizagens a todos os alunos, bem como a estabelecer as relações necessárias, na sala de aula, nos espaços exteriores, nos conteúdos, nos métodos de ensino, nos processos de avaliação sumativa e formativa, nos objetivos e nas finalidades do ensino e aprendizagem que implicam fundamentalmente o professor e o aluno (Veiga & Araújo, 2007).

Do estudo efetuado, verificamos que a perceção positiva dos professores relativamente à política e ao ambiente inclusivo da escola não é a mais assertiva, mas esta constatação pode se traduzir na necessidade de estes beneficiarem de uma formação específica que supere as dificuldades e operacionalizem processos de intervenção pedagógica, de modo a assegurar, a participação e o sucesso de todos os alunos.

Como constatamos do estudo elaborado, os professores que possuem formação nas áreas da EI(Educação Inclusiva), estão muito mais sensibilizados para políticas e ambientes mais amigáveis de aprendizagem. Neste sentido, é necessário que a escola, no seu conjunto, perspetive a inclusão como um benefício, proporcionando políticas e ambientes inclusivos e amigáveis da aprendizagem, porque estas contribuem para que todos “cresçam”, de modo a viverem e a conviverem mais adequadamente com a diferença que caracteriza cada um de nós (Silva, 2011).

Apesar da perceção positiva dos professores face à política e ao ambiente da escola ser inegavelmente importante, ficar por aqui pode remeter-nos para a conceção de educação inclusiva como utopia.

A educação inclusiva não é uma utopia que assenta em valores, embora estes lhe estejam subjacentes como é obvio. Acredito ser possível implementá-la, embora estejamos conscientes das dificuldades que envolvem questões desta natureza, nem sempre consensuais.

Do estudo podemos aferir a necessidade das escolas, as suas Direções, os seus professores, constituírem-se pilares fundamentais de promoção e criação de políticas e ambientes inclusivos, onde os docentes são convocados para uma formação inicial e contínua na área da educação inclusiva, sempre articulados em valores e princípios que entroncam nos direitos das crianças e com as questões da ética da profissionalidade e profissionalização docente, onde, agora, os professores possam estar melhor preparados para responder à diversidade das necessidades de todos os alunos, promovendo a sua participação e a aprendizagem. Importa valorizar a profissão docente, onde a formação contínua de professores deverá adquirir um sentido que valorize não só a aquisição de conhecimentos, mas sobretudo o desenvolvimento de competências e, nesse sentido, que as práticas formativas se articulem com os contextos profissionais dos docentes. A formação contínua deverá ser ajustada à realidade de cada escola e do seu grupo de professores, onde seja possível transformar o trabalho diário dos docentes em atividades formativas, onde essas práticas tenham de ser significativas e pertinentes para os profissionais. A formação contínua em contexto reúne um conjunto de características que potencializa a resolução e promoção do desenvolvimento profissional dos professores o desenvolvimento da organização da Escola.

Construir o Triângulo Ambiental Inclusivo implica dar corpo à dimensão política educativa e ambiental da escola, assegurando princípios e valores e práticas educativas, suportadas em medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, evidenciando o compromisso de todos num ambiente inclusivo amigável da aprendizagem, que assegure a Equidade, os Direitos, a Participação, os Valores e o Progresso das crianças, onde estas tenham oportunidade de aprendam e que, simultaneamente, sejam criadas as condições de formação específica na área das NEE geradoras de compromisso, onde todos possam usufruir de todo o processo de ensino e aprendizagem que mobilize os pressupostos que sustentam a EI (Educação Inclusiva), (Pereira et al., 2018).

Certamente que ainda há um longo caminho a percorrer. Essa mudança passa entre outras coisas, pelas formações, pela criação de espírito de equipa onde haja uma intensa cooperação entre os diversos intervenientes, por um maior envolvimento parental e, também pela criação de verdadeiros recursos humanos, técnicos e materiais, assentes em valores éticos da profissão docente e em práticas que devam ser construídas através do conhecimento (ninguém pensa no vazio), cultura profissional (compreender o sentido da instituição escolar) o tato pedagógico (saber estar) o trabalho em equipa e o compromisso

social (Nóvoa, 2017). Tudo isto concorre mais rapidamente para que uma educação inclusiva não passe de uma utopia, mas com o esforço de todos que se possam ultrapassar as barreiras e os preconceitos que ainda persistem e muitos professores sobre a realidade educativa.

Pensamos que este Decreto-Lei 54 de 6 de julho, foi muito ambicioso, no entanto existem muitas lacunas. Algumas já foram complementados com as algumas adendas ao decreto. No entanto ainda existe muito a fazer. Pelo que se ouve é intencionalidade desta equipa do Ministério da Educação, alterar e implementar regras iguais para todas as escolas. Do meu conhecimento mesmo a nível dos procedimentos e documentos as escolas adotam interpretações diferentes, sendo que muitas ainda não sabem quem deve constituir a equipa multidisciplinar. Sou avassalada com muitas dúvidas, (não é que as não tenha muitas vezes), de escolas no interior que ainda não sabem que o Diretor não pode fazer parte da Equipa Multidisciplinar.

Outra das situações que nós não concordamos são com as avaliações internas e externas dos alunos. Se por um lado aplicamos medidas internas na avaliação dos alunos, por outro lado nas avaliações externas os mesmo não usufruem das mesmas medidas. Uma vez por falta de recursos humanos, outras por recursos físicos.

Num futuro gostaria que “Houvesse uma equidade sobre a Educação Inclusiva”, quer para as escolas públicas, quer para as privadas. Muitas vezes aparecem alunos de escolas privadas que tem muitas dificuldades nas aprendizagens e nunca foram contemplados com as Medidas do Decreto-Lei 54 de 6 de julho de 2018.

Aparecem muitas vezes no Ensino secundário sem nunca terem usufruído de condições especiais de avaliação como preconiza o artigo 28º.

3.3 Limitações e dificuldades

Sentimos dificuldades na obtenção das respostas em tempo disponível. Sabendo que o professor tem uma vida assoberbada de burocracia, pensamos que seria um tema interessante para exporem as suas dificuldades. Pensamos que das cinco escolas para onde se enviou o inquérito fossem mais os professores que respondessem ao inquérito até porque é um tema que interessa no presente e no futuro sobre a educação inclusiva. Pensamos não ter atingido o objetivo atingido para caminhar para uma escola inclusiva conforme Ainscow, M, & Wang, M. (1997) “A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução de escola integrativa. Na verdade, ela não é

uma evolução, mas uma rutura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos.

Segundo o Nacional *Center on Universal Design for Learning* os três princípios anunciados no DUA ajudam a criar ambientes de aprendizagem desafiantes e envolventes para todos os alunos, sendo importante considerar esses princípios na planificação das aulas, a qual deve atender à componentes essenciais do currículo, a saber:

- i. Objetivos,
- ii. Estratégias de ensino,
- iii. Materiais e recursos.

Uma escola inclusiva procura responder às necessidades de todos os alunos que a frequentam, o que exige a criação de oportunidades para que estes se sintam acolhidos e participem ativamente nas atividades escolares. Nesse sentido, a inclusão impõe mudanças importantes no modo de perspetivar o papel e as funções da escola e na maneira de desenvolver práticas pedagógicas eficazes que garantam a aprendizagem de todos.

Reconhecendo esta necessidade, e tendo por base os contributos de várias áreas do saber, como é o caso das neurociências, e ainda do desenho universal, CAST desenvolveu uma abordagem que procura tornar o currículo acessível a uma maior diversidade de alunos. Esta abordagem, designada DUA, considera que para promover a aprendizagem é importante que o professor tenha em consideração as redes afetivas, as redes de reconhecimento e as redes estratégicas. O que significa a importância de o docente organizar a intervenção pedagógica equacionando sistematicamente estratégias diversificadas, de modo a assegurar que todos os alunos se sentem motivados para aprender, que todos têm facilidade em aceder e compreender os conteúdos de ensino e, por último, que todos vivenciam experiências de acordo com as suas necessidades e possibilidades de expressão.

Concluindo, o DUA constituiu uma abordagem curricular que procura caracterizar e analisar o contexto, Planificar: definir objetivos, estratégias, recursos de avaliação com base no DUA. Implementar o processo de ensino aprendizagem e por fim avaliar o processo de ensino aprendizagem.

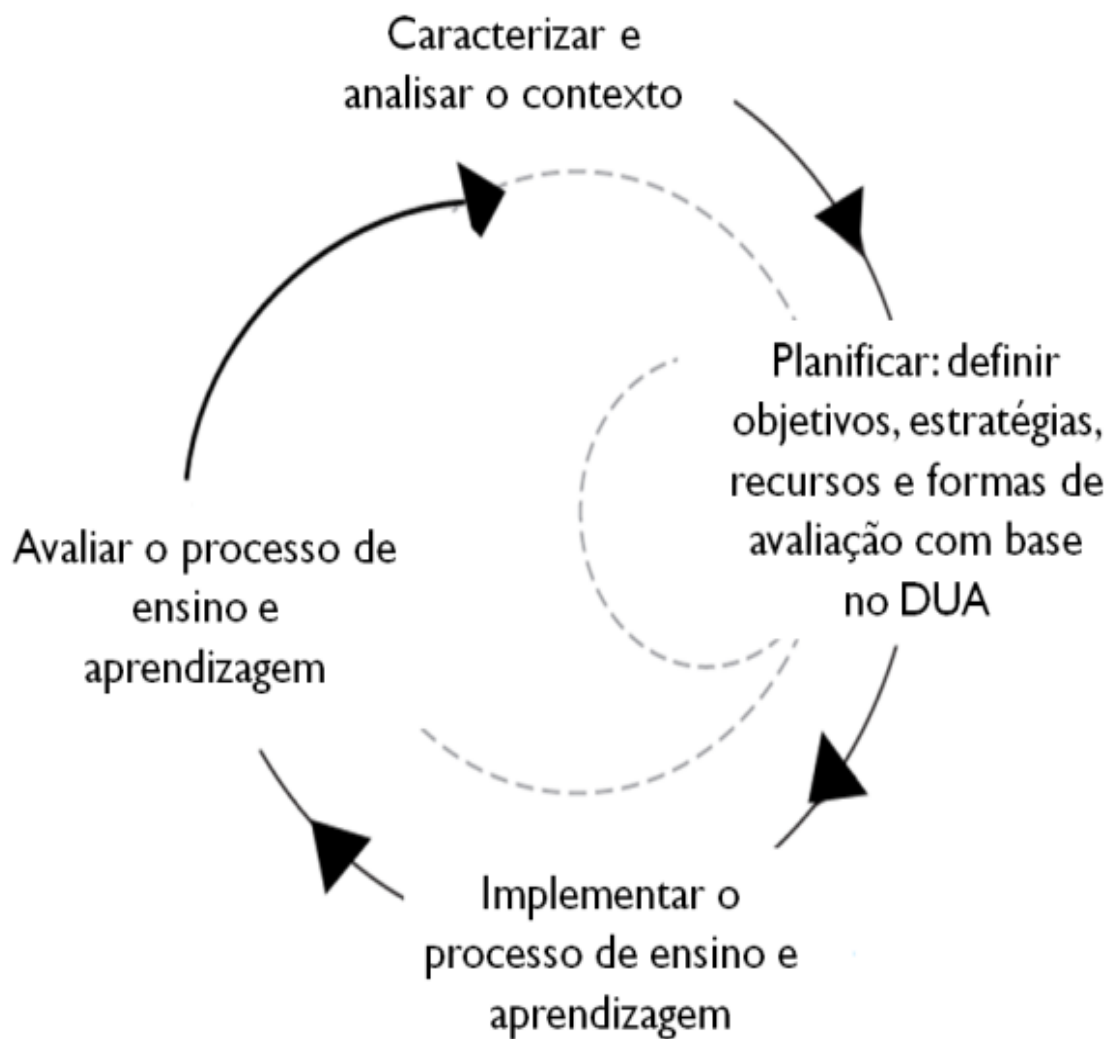


Ilustração 1 - Esquema do DUA

Em 1985, Perrenoud apresenta a ideia de diferenciação pedagógica em 10 lições para ensinar com sucesso. Apresentaremos de seguida a síntese proposta pelo autor:

3.4 Esquecer as Desigualdades Sociais

Numa sociedade onde as condições e os modos de vida são diferentes, o sucesso de uns e o insucesso de outros não são nunca fruto do mero acaso; dependem inevitavelmente, de recursos, das aspirações, dos apoios que cada um deve à sua origem, à sua família e à sua história pessoal. A escola não pode compensar estas desigualdades pela simples razão de que quase não considera as estratégias de escolarização o sucesso de uns e o insucesso

dos recursos, das aspirações, dos apoios que cada um deve à sua origem, à família à sua história pessoal. A escola não pode compensar estas desigualdades pela simples razão de que quase não considera alunos e famílias (Perrenoud, 1985). Lutar contra o insucesso escolar, não é nem prosseguir uma vã igualdade de oportunidades, nem trabalhar para uma ilusória igualdade de formação. É simplesmente, levar cada um ao domínio mínimo de saberes e de saber fazer fundamentais que lhe permitirão compreender, organizar os tempos livres e o trabalho, participar na vida política, cuidar da saúde, gerir os recursos de consumo, completar a formação à medida dos desejos e necessidades (Idem).

Igualmente, gerir a progressão das aprendizagens, ou seja, olhar cada aluno individualmente, face ao aprender, e não à turma como um todo uniforme (Perrenoud, (2000. pp.41-42) concebendo e gerindo situações problema ajustados ao nível e às possibilidades dos alunos. Isto significa proporcionar situações de aprendizagem que sejam simultaneamente desafiadoras e que estejam adequadas a cada aluno.

Isto significa proporcionar situações de aprendizagem que podendo dessa forma permitir a progressão e a mobilização dos alunos (Idem. Pp. 43-45. Por outro lado, a aquisição de uma visão longitudinal dos objetivos de ensino implica inscrever cada aprendizagem no “domínio da totalidade da formação de um ciclo de aprendizagem” (Perrenoud, 2000. pp.46-47). Ou seja, o objetivo principal é a aquisição de competências no final de cada ciclo, e não fechadas num programa estanque anual.

A observação e a avaliação dos alunos em situação de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa permite fazer um balanço periódico das progressões do aluno (Idem, pp.49.51).

Paralelamente gera processos periódicos de avaliação de competências e tomar decisões de progressão. Estes procedimentos representam “o coração do ofício do professor” (Idem, p52) pois medindo as aquisições feitas pelos alunos está-se em simultâneo a fazer um prognóstico e a encontrar uma estratégia de formação.

(Idem, p. 52) pois medindo

3.5 Instaurar uma Diferenciação Sistemática do Ensino

O que é verdade sobre as desigualdades iniciais, é-o ainda sobre as desigualdades que permanecem a todos os níveis de escolarização, não obstante as seleções sucessivas. Para não transformar em desigualdades de aprendizagem e de sucesso interior de um ciclo de ensino, é preciso diferenciar o ensino (Perrenoud, 1985).

Diferenciar o ensino é permitir que cada um aprenda ao seu ritmo, com métodos que melhor lhe garantam o êxito, aprofundando os conteúdos e seguindo percursos pessoais em tudo compatíveis com os objetivos gerais, beneficiando de apoios pedagógicos.

Conclusão

É nesta perspectiva que, enquanto educadores especiais e psicopedagogos, temos que nos referir aos alunos com necessidades especiais, que antes de serem especiais porque a sociedade assim os considera. Isto não significa que não devemos receber um atendimento escolar adequado pelo contrário, suas potencialidades precisam de ser desejadas, já que ainda há muitos preconceitos acerca da incapacidade intelectual dessas crianças. Neste sentido, o papel fundamental da escola no processo de integração /inclusão escola não se resume apenas em poder desenvolver com elas habilidades essenciais para a conquista de uma maior autonomia, mas também nas possibilidades de contribuir com a sua evolução como pessoa.

A identidade é definida pela relação que estabelecemos com os outros que estão à nossa volta, que nos ajudam a “vermo-nos” como uma pessoa com características próprias. A escola é, assim, um espaço privilegiado para essa percepção, pela interação que proporciona, que deve criar ambientes estimulantes e ricos, condições fundamentais para o desenvolvimento adequado de qualquer indivíduo. Tendo em conta estes pressupostos, a educação inclusiva faz todo o sentido. No entanto, suscita dúvidas e questionamentos aos professores, sobretudo a nível da implementação de estratégias que têm em conta a turma como uma entidade heterogénea.

A educação inclusiva implica novas práticas docentes. Implica também que a escola, no seu conjunto, perspetive a inclusão não apenas um direito, mas também como um benefício, porque contribui para que todos “cresçam, de modo a viverem e a conviverem mais adequadamente com a diferença que caracteriza cada um de nós.

Porém, tudo isto não passa somente por uma mudança de atitude, pese embora a sua importância. Nem por boas vontades, reconhecendo, no entanto, que essa predisposição é inegavelmente importante. Ficar por aqui pode remetermos para a conceção de educação inclusiva como uma utopia.

Quanto a nós, a formação de professores para este novo paradigma de escola de que se fala há, pelo menos, dezassete anos, é um angulo de abordagem fundamental para a sua construção. Contudo, ao longo deste tempo, muitas têm sido as conferências os Colóquios e os Seminários, neste âmbito, A investigação à volta destas questões tem trazido, por seu lado, inúmeros contributos, apresentados e discutidos nestes encontros científicos. A formação inicial de professores, na sua generalidade, tem procurado sensibilizar os

futuros docentes para problemáticas relacionadas com as necessidades educativas especiais.

No entanto, recorrentemente, os professores remetem para a formação ou a falta da mesma, a dificuldade que sentem em implementar respostas que não se enquadrem na consideração da turma como uma entidade homogenia.

Como temos vindo a referir, apesar de tudo, a formação de professores é fundamental, em particular se contribuir para que estes tenham vivências gratificantes relativamente às respostas que são capazes de operacionalizar, nem sempre capazes de “arriscar”. Para tal, precisam de fundamentos teóricos e metodológicos que sustentem a intervenção, ou seja, de formação, quer esta parta das suas dificuldades quer de problemas com que deparam na sua atividade profissional, isto é, de projetos que os impliquem na construção metodológicos que sustentem a intervenção, ou seja, de formação, quer esta parta das suas dificuldades quer de problemas com que se deparam na sua atividade de uma resposta inclusiva. O que vai ao encontro, de resto de uma das necessidades encontradas nas três situações que abordamos no contexto da análise de necessidades:

- Enquadrar legal e conceptualmente a inclusão e dos relatos que transcrevemos atrás.

Uma resposta inclusiva passa pelo trabalho realizado em grupo, numa perspetiva cooperativa, por exemplo. É uma excelente estratégia para a inclusão, pela sua organização dão ao professor a possibilidade de escolher de experiências que propicia. Em termos da sua operacionalização, as estruturas cooperativas, por exemplo. É uma excelente estratégia para a inclusão

Referências Bibliográficas

Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: where next? *Prospect: Quarterly Review of Comparative Education*, 38, 15-34.

Ainscow, M. & Miles, S. (2013). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. Cómo podemos hacer progresar las políticas da educación? In Giné, D. Duran, J. Fonte, & E.

Miquel (coord.). *La educación inclusiva. De la exclusion a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori Editorial, S.L.

Ainscow, M. & Wang, M. (1997). *Caminhos para escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educational.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.

Alves, I. (2019). *International inspiration and national aspirations: inclusive education in Portugal*, International Journal of Inclusive Education. Obtido em:

https://www.researchgate.net/publication/333591862_International_inspiration_and_national_aspirations_inclusive_education_in_Portugal

Bairrão, J. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Baptista, J. (2011). *Introdução as ciências da educação: temas e problemas da educação inclusiva*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Boavista, J., & Amado, J. (2006). *Ciências da educação – epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Veiga, I. & Araújo, J. (2007). *Ética e profissionalização docente*. *Revista de Educação*, 2, 41-55

Vygotsky, L. (1985). La probléme de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Eds.). *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 95-117) (C. Haus, Trans.). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé. Obtido em:

<https://books.openedition.org/septentrion/14157>

Vygotsky, L. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas, *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126-143.

OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

OMS. (2011). *Relatório mundial sobre a deficiência*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Pereira, F. (ed.). (2018). *Para uma educação inclusiva. Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação (DGE).

Perronoud, P. (2010). Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das turmas regulares, *Educação Inclusiva*, vol.1, I, 15-18.

Rapp, W. (2014). *Universal design for learning in action: 100 ways to teach all learners*. Baltimore: Paulo Brookes Publishnig.

Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Jan-abril, Vol.12, n.º 34.

Ruiz, F. (2004). Pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa: complementaridade cada vez mais enriquecedora. *Revista Curitiba*, n. 3, p. 37-47. Brasil.

Sergiovanni, T. & Starratt, R. (1988). *Spervision human perspectives* (4th Ed.) New York, NY, McGraw-Hill.

Silva, M. (2011). Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola, *Revista Lusófona de Educação*, n.19, p.119-134.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Unesco. Obtido em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>.

UNESCO (1996). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.

OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong*

Learners. Paris: TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

OMS. (2011). *Relatório mundial sobre a deficiência*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Pereira, F. (ed.). (2018). *Para uma educação inclusiva. Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação (DGE).

Perronoud, P. (2010). Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das turmas regulares, *Educação Inclusiva*, vol.1, I, 15-18.

Rapp, W. (2014). *Universal design for learning in action: 100 ways to teach all learners*.

Baltimore: Paulo Brookes Publishnig.

Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Jan-abril, Vol.12, n.º 34.

Ruiz, F. (2004). Pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa: complementaridade cada vez mais enriquecedora. *Revista Curitiba*, n. 3, p. 37-47. Brasil.

Sergiovanni, T. & Starratt, R. (1988). *Spervision human perspectives* (4th Ed.) New York, NY, McGraw-Hill.

Silva, M. (2011). Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola, *Revista Lusófona de Educação*, n.19, p.119-134.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Unesco. Obtido em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>

UNESCO (1996). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão In Veiga, I. & Araújo, J. (2007). Ética e profissionalização docente. Revista de Educação, 2, 41-55*

Vygotsky, L. (1985). La probl me de l'enseignement et du développement mental   l' ge scolaire. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Eds.). *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 95-117) (C.

Haus, Trans.). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé. Obtido em: <https://books.openedition.org/septentrion/14157>

Vygotsky, L. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes Internacional sobre Educa o para o século XXI. Porto: Edi es Asa.

Anexos

Anexo 1 – Emails enviados aos diretores.

Maria Inês Garcia <inesgarcia221@gmail.com> Sáb., 11 de mai., 15:15

para: edite.gomes@esqm.pt, diretor@ecarnaxide.pt, joao.nunes@aepa.pt,
condeoiras.direcao@gmail.com, isabel.marques@aearibeiro.edu.pt
Cco: inesgarcia221@gmail.com

Caro (a) Colega Diretor (a)

Caro (a) Colega Docente

Este questionário destina-se a recolher informações para um estudo sobre a escola Inclusiva, no âmbito do Mestrado em Educação Especial (domínio cognitivo e motor), adaptado do Anexo 3 do Manual de Apoio à Prática para uma Educação Inclusiva (DGE, 2018).

Não há respostas certas ou erradas. O importante é utilizar as questões que constam neste questionário como orientação para a criação de um espaço no qual cada professor possa refletir e se possa desenvolver como pessoa e como profissional.

O questionário é anónimo e confidencial e os dados nele recolhidos, não serão usados para outros fins se não os deste trabalho.

Agradeço que responda a todas as perguntas com o máximo de sinceridade.

Com os melhores cumprimentos,

Maria Inês Garcia

Clique no link e preencha o questionário e submeta-o: <https://forms.gle/FwN3Kk9xQAcBnDCf7>

Muito Obrigado!

Anexo 2 – Questionário a professores

Este questionário destina-se a recolher informações para um estudo sobre a escola Inclusiva, no âmbito do Mestrado em Educação Especial (Domínio cognitivo e motor), adaptado do Anexo 3 do Manual de Apoio à Prática para uma Educação Inclusiva (DGE, 2018).

Não há respostas certas ou erradas. O importante é utilizar as questões que constam neste questionário como orientação para a criação de um espaço no qual cada professor possa refletir e se possa desenvolver como pessoa e como profissional.

O questionário é anónimo e confidencial e os dados nele recolhidos, não serão usados para outros fins se não os deste trabalho.

Agradeço que responda a todas as perguntas com o máximo de sinceridade.

A sua colaboração, através deste questionário, é imprescindível para o êxito deste trabalho de investigação.

Gata pela Vossa colaboração.

I - DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Assinale com um X no quadro correspondente

Sexo

Masculino

Feminino

Idade

Dos 21 aos 31

Dos 32 aos 41

Dos 42 aos 51

Dos 52 aos 60

➤ 61

Tempo de Experiência

- < 5 anos
- 5 a 10 anos
- 11 a 20 anos
- 20 a 25 anos
- 25 anos

Habilitações

- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Pós-Graduação / Especialização

Nível de ensino que leciona

Assinale a(s) opções que considerar

- Pré-escolar
- 1º ciclo
- 2º ciclo
- 3º ciclo
- Secundário
- Recrutamento Ensino Especial

Possui formação específica na área da escola inclusiva

- Ação de Curta Duração – Duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas
- Curso de Formação Continua – Duração de 12 horas
- Curso de Formação Continua – Duração de 25 horas
- Curso de Formação Continua – Duração de 50 horas
- Curso de Formação Especializada/Pós-Graduação igual ou superior a 250 horas
- Nenhuma

II – DADOS DOS ESTUDOS

POLÍTICAS DE ESCOLA: A sua escola:					
	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não sei
Tem uma política clara sobre Educação inclusiva					
Trabalha em parceria com Organizações da comunidade que apoiam a escola na implementação de uma escola inclusiva					
Revela evidências de que a direção e os professores compreendem a natureza e a importância de uma educação inclusiva					
Fez uma lista de barreiras que impedem a escola de desenvolver um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem e uma lista com formas de ultrapassar essas barreiras					
Permite aos seus docentes flexibilidade para procurarem e implementarem métodos de ensino inovadores que ajudem as crianças a aprender					
Relaciona-se com a comunidade, é responsiva às suas necessidades e proporciona «troca de ideias» para despoletar práticas inclusivas					
Responde às necessidades dos seus profissionais					
Qual o impacto na sua escola da prática das medidas do Decreto-Lei 54 de 6 de julho 2018					
A medida implementada aos alunos tem sido eficazes					
AMBIENTE ESCOLAR: A sua escola:					
Tem os apoios necessários, bem como mecanismos de monitorização e supervisão					
Existe um ambiente saudável e acolhedor					
Serve e/ou vende alimentos saudáveis e nutritivos					
Tem profissionais que apoiam os docentes, restante comunidade educativa, pais e alunos					

O enfoque é colocado no trabalho em equipa entre professores e alunos					
As instalações da escola são acessíveis					

Legenda: Não sei. A opção “não sei” deve ser analisada quando, por falta de conhecimentos, não é possível uma verdadeira avaliação da frase.