



ESEF - ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE FAFE

O Papel do Docente de Educação Especial na Escola Inclusiva; das atribuições às funções

Dissertação de Mestrado em Educação
Especial, Domínio Cognitivo Motor

Eulália Maria Nogueira da Silva Rocha

IESF- Escola Superior de Educação de Fafe

2020/2021



ESEF - ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE FAFE

O Papel do Docente de Educação Especial na Escola Inclusiva; das atribuições às funções

Dissertação de Mestrado em Educação
Especial, Domínio Cognitivo Motor

Eulália Maria Nogueira da Silva Rocha

Sob a Orientação da Prof.^a Doutora Olívia da
Conceição Andrade de Carvalho

Agradecimentos

Após o término de uma importante etapa do meu percurso de vida, agradeço a todos os que contribuíram não só para a minha evolução profissional e acadêmica, mas também para o meu desenvolvimento como ser humano.

A todos os que me incentivaram a abraçar este desafio.

A todos os que contribuíram para que este trabalho fosse possível.

À Professora Doutora Olivia de Carvalho por ter aceitado ser minha orientadora, pela empatia, motivação, disponibilidade, colaboração, e cooperação demonstradas até ao final deste estudo.

Aos meus amigos Jaime, Sandra, Ofélia e São por estarem sempre perto quando precisei deles e nunca me deixarem desistir.

Às minhas irmãs e irmão que me apoiaram nesta decisão pelo carinho com que pude sempre contar.

Ao meu marido pelo apoio, incentivo e compreensão ao longo deste processo, prescindindo de momentos familiares para que eu pudesse realizar o meu trabalho.

À minha filha e ao meu filho, por acreditarem em mim, pelo apoio incondicional, pela presença e pela compreensão que demonstraram ao longo deste longo percurso.

À minha mãe, por ser o meu porto abrigo, a minha luz, e por estar sempre disponível quando mais preciso.

Dedico ao meu pai, que embora já tenha partido, continua sempre no meu coração a velar por mim e a iluminar o meu caminho, e que sempre me fez acreditar que tudo é possível.

Índice geral

Resumo	viii
Abstract	ix
Introdução	10
Parte I – Enquadramento Teórico.....	12
Capítulo I - Evolução Concetual: Marcos Históricos.....	12
1.1.Direitos Humanos, Inclusão e Educação.....	12
1.2.Escola Inclusiva: Política, Culturas e Práticas	17
1.3.Professores Inclusivos	21
1.4.Enquadramento legislativo para o DEE	22
1.5.Trabalho colaborativo para Equipas Educativas e Lideranças Inclusivas.....	27
1.6.(Re)definir o Perfil do Docente de Educação Especial	32
Parte II – Estudo Empírico	38
Capítulo II. Metodologia de Estudo	38
2.1. Questão de investigação	38
2.2. Objetivos	38
2.3. Método	39
2.4. Participantes	39
2.5. Procedimento.....	40
2.6. Material	40
2.7. Análise estatística.....	42
Capítulo III – Apresentação de Resultados, Discussão e Conclusão	42
3.1. Resultados	42
3.2. Discussão dos resultados.....	57
Conclusão	65
Referência Bibliográficas.....	68
Anexos.....	79

Índice tabelas

Tabela 1 de frequências: Resumo dados Sociodemográficos	42
Tabela 2 de frequências: Valores inclusivos	44
Tabela 3 de frequências: Funções/atribuições DEE	45
Tabela 4 de frequências: Culturas Inclusivas	47
Tabela 5 de frequências: Políticas Inclusivas	49
Tabela 6 de frequências: Práticas Inclusivas	50
Tabela 7- Consistência interna	53
Tabela 8– Estatísticas descritiva	53
Tabela 9- Comparação por género	54
Tabela 10 - Comparação por habilitações académicas	54
Tabela 11 – Comparação por tempo de serviço	54
Tabela 12 – Comparação por género/liderança	55
Tabela 13 – Comparação por formação em EE	56
Tabela 14 de frequências: Equipas Educativas	55
Tabela 15 de frequência: Lideranças	56

Índice quadros

Quadro 1. Marcos históricos	12
-----------------------------------	----

Índice de siglas e abreviaturas

AE – Agrupamento de Escolas

AEDEE: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva

CAA - Centro de Apoio à Aprendizagem

CNE – Conselho Nacional de Educação

D.L – Decreto-Lei

DEE -Docente Educação Especial

DGE – Direção Geral de Educação

DUA – Desenho Universal para Aprendizagem

DUDC - Declaração Universal dos Direitos da Criança

DUDH – Declaração Universal dos Direitos do Homem

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EADSEE- European Agency for Development in Special Needs Education

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

NE- Necessidades Específicas

OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico.

ODS- Objetivo de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PIT- Plano Individual de Transição

QA – Quadro de Agrupamento

QE – Quadro de Escola

QZP- Quadro de Zona Pedagógica

SPSS - Statistical Package for the Social Science

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

Resumo

A sociedade atual desafia todas as escolas, a transformarem-se em escolas inclusivas. Os normativos em Portugal, conceptualmente ambiciosos, respondem ao desafio, convocando-nos para esta metamorfose. Com o novo paradigma de matriz profundamente inclusivo, precisamos construir comunidades educativas inclusivas. A partir de uma reflexão sobre a realidade das escolas, pretendemos compreender como os docentes dinamizam as políticas, culturas e práticas. Como entendem os valores, competências dos professores inclusivos, descrevem a relevância do trabalho colaborativo, para dinâmica de equipas educativas e lideranças inclusivas. Como percebem o papel do docente educação especial, suas atribuições e funções, facultando contributos para a revisão do seu perfil de competências. A investigação assumiu uma abordagem quantitativa, de carácter descritivo, tendo-se recolhido dados por questionário junto de 413 docentes dos agrupamentos de escolas de todos os concelhos da região Norte, Centro, Sul de Portugal, envolvendo docentes de todos os níveis de ensino. Os resultados evidenciam a existência de percepções claras e positivas sobre os valores essenciais para o professor inclusivo. Nos indicadores inclusivos, destacamos a necessidade de melhoria em todas as áreas, já que todas se inter-relacionam, mas principalmente, na promoção de práticas inclusivas, onde a diferença na percepção dos docentes do ensino regular e da educação especial são estatisticamente significativa. Referem como realidade desejada lideranças e equipas educativas colaborativas. Concordam com as atribuições e funções do DEE, à luz do DL n. °54/2018. Os indicadores deste estudo poderão contribuir para uma melhor clarificação do seu perfil de competências.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Inclusão na Educação, Índex, Colaboração, Docente de Educação Especial

Abstract

Today's society challenges all schools to become inclusive schools. The regulations in Portugal, conceptually ambitious, respond to the challenge, calling us to this metamorphosis. With the new paradigm of a deeply inclusive matrix, we need to build inclusive educational communities. Based on a reflection on the reality of schools, we intend to understand how teachers make policies, cultures and practices more dynamic. As they understand the values, competences of inclusive teachers, they describe the relevance of collaborative work for the dynamics of educational teams and inclusive leadership. How they perceive the role of the special education teacher, their attributions and functions, providing contributions to the review of their skills profile. The investigation took a quantitative, descriptive approach, having collected data through a questionnaire from 413 teachers from groups of schools in all municipalities in the North, Centre, South of Portugal, involving teachers from all levels of education. The results show the existence of clear and positive perceptions about the essential values for the inclusive teacher. In inclusive indicators, we highlight the need for improvement in all areas, as they are all interrelated, but mainly in the promotion of inclusive practices, where the difference in the perception of regular education and special education teachers is statistically significant. They refer to as desired reality leaderships and collaborative educational teams. Agree with the attributions and functions of DEE, in light of DL n° 54/2018. The indicators in this study may contribute to a better clarification of your skills profile.

Keywords: Human Rights, Inclusion in Education, Index, Collaboration, Special Education Teacher

Introdução

“O compromisso com a educação inclusiva, de acordo com a definição da UNESCO (2009), (...) foi reiterado por Portugal com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (...) e reafirmada na Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa, em julho de 2015. Este compromisso visa ainda dar cumprimento aos objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU” (DL 54/2018, de 6 de julho).

As citações introdutórias escolhidas, para o nosso estudo, sublinham a escolha de um itinerário de investigação, em que assumimos um percurso feito de caminhos, e de aprendizagens ao longo da nossa vida. Pesquisando para uma melhor compreensão do mundo em que vivemos, e o modo como este tão profundamente nos convoca, apela e invoca. A nossa intenção é modesta, partilhamos algumas reflexões, sobre direitos humanos, inclusão, educação e pretendemos participar no movimento “Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2016, p.i). Certos, de que assim, com uma educação de qualidade inclusiva, avançamos rumo a uma sociedade efetivamente mais democrática. O novo quadro normativo, em Portugal, invoca mudanças significativas nos contextos educativos, nas funções dos seus profissionais, convocando todos, para a construção de uma escola, que responde a todos, e a cada um dos seus alunos, não deixando ninguém para trás.

Na atualidade, o perfil de competências do docente de educação especial (DEE), encontra-se regulamentado, pelo Despacho-Conjunto n.º 198/99, de 3 de março. Este despacho, foi produzido num contexto completamente distinto, hoje a mudança de paradigma registada exemplarmente nos normativos portugueses, vêm destacar a premência de repensar as funções e atribuições do DEE, em tempo de escola inclusiva, determinadas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e na Lei n.º 116/119, de 13 de setembro (1.ª alteração). Neste estudo, determinamos conhecer a realidade atual e o funcionamento das escolas, passados três anos de implementação do referido normativo (culturas, políticas e práticas), compreender a perceção dos docentes quanto às funções e atribuições do DEE, na escola inclusiva.

Na primeira parte do trabalho, construímos o enquadramento teórico, fazendo uma abordagem aos conceitos que suportam o estudo: direitos humanos, inclusão, educação (evolução concetual), escola inclusiva: políticas, culturas e práticas, Índex, valores fundamentais para professores inclusivos; trabalho colaborativo para equipas educativas e

lideranças inclusivas; enquadramento legislativo para o DEE; e (re)pensar o perfil do docente de educação especial num “tempo”, de escola inclusiva.

Na segunda parte apresentamos a identificação do problema, o objetivo central da investigação, o método (participantes, procedimento, material), análise estatística, discussão e conclusão. Nesta parte, resumimos todos os aspetos conclusivos, mais significativos, com recurso aos métodos estatísticos e respetiva discussão, onde expomos resumidamente os principais factos investigados. No final são elaboradas as considerações finais, permitindo focar os aspetos que se mostraram mais relevantes neste estudo.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo I - Evolução Concetual: Marcos Históricos

“Numa sociedade democrática, a educação ou é inclusiva ou não é educação”

(Casanova, 2011)

1.1. Direitos Humanos, Inclusão e Educação

O ponto de partida deste itinerário, advém da necessidade vital, de contrapormos, preconceitos, discriminação, exclusão e marginalização do diferente, na vida social, familiar e escolar, envolvendo graves prejuízos para todos. “Numa sociedade para todos, cada um de nós é parte integrante dela e a todos assiste o direito de ser incluído. Garantir este direito é um dever coletivo, mas particularmente, dos que intervêm diretamente na orientação dos destinos da sociedade, da educação” (Carvalho & Peixoto 2000, p.9). A Diretora-geral da UNESCO, na sequência do “Relatório de Monitorização Global da Educação de 2020” (Relatório GEM), afirma

Nunca foi tão crucial tornar a educação um direito universal e uma realidade para todos. Sendo o seu contributo essencial na construção de sociedades inclusivas e democráticas, onde opiniões distintas podem ser manifestadas livremente, todas as vozes podem ser ouvidas, numa celebração da diversidade (UNESCO, 2020, p.5).

Nos últimos 30 anos, houve grandes esforços internacionais, para o fortalecimento do paradigma da inclusão na educação e do desenvolvimento da escola inclusiva (Ainscow, 2020). As últimas décadas foram vitais, e foram múltiplos os marcos que contribuíram para a sua evolução histórica. Citamos alguns, por serem em nosso entender, capitais para o paradigma inclusivo atual.

Quadro 1. Marcos históricos para a inclusão na educação

1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos
1959	Declaração dos Direitos da Criança: Reafirma os DH, proclama “Direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente” (ONU, p.2)
1960	Convenção contra a Discriminação em Educação
1965	Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial
1966	1 Pacto Internacional de Direitos Económicos, Sociais e Culturais
1979	Convenção para a Eliminação da Discriminação contra as Mulheres
1975	Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes
1978	Warnock Report (ONU): Surge o conceito de NEE, mudança de paradigma: médico-psicológico para paradigma educativo.

1989	Convenção sobre os Direitos da Criança: Reafirma os DH, DC proclama que a infância tem direito a uma ajuda e assistência especial;
1990	Declaração Mundial de Jomtien sobre Educação para Todos. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem
1993	Normas das Nações Unidas para a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência
1994	Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais: “Todas as crianças devem aprender juntas e obter as respostas adequadas.”
2000	Declaração do Milénio Educação para Todos: O Compromisso de Dakar (UNESCO). Cumprindo os nossos objetivos Coletivos: Educação de Qualidade para todos;
2006	Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Surge no Artº 9 - Acessibilidade (...viver de forma independente e participar plenamente em todos os aspetos da Vida...)
2007	Declaração de Lisboa: Jovens com NEE pedem para serem ouvidos e participar nas suas escolhas;
2015	A Declaração de Incheon - Educação 2030 (UNESCO), é um compromisso histórico de todos nós com a transformação de vidas por meio de uma nova visão para a educação, com ações ousadas e inovadoras, para que alcancemos nossa ambiciosa meta até 2030.

Quadro 1 Elaborado pela autora

As influências destas políticas internacionais, foram determinantes na resposta à diversidade. Tentaremos, no entanto, descrever e analisar as mais significativas, pela sua influência, no enquadramento legislativo português, e pela sua correlação entre o direito à educação e o direito à inclusão (Rodrigues,2015).

Mencionamos para iniciar o itinerário histórico, o Relatório *Warnock*, de 1978, que invoca mudanças nas atitudes, e nas práticas educativas. Os seus efeitos foram imediatos, em todo o mundo, e também em Portugal, como é referido por Madureira e Leite (2003), a publicação do *Warnock Report*, é o início da educação não segregada de deficientes e não deficientes; sublinhando que a integração é um fim a atingir, e que todas as crianças, com e sem deficiência, têm os mesmos direitos, devendo frequentar a mesma escola, e esta escola, deve a responder às suas necessidades.

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, em 1989, reforça e estabelece o direito a um procedimento igual para todos. Determinando que as práticas inclusivas, devem permitir que todas as crianças, interajam com os seus pares, sem privação (Rodrigues, 2015).

Também a Declaração de Salamanca, organizada pelo governo de Espanha, em cooperação com a UNESCO, se fundamenta no princípio de inclusão, defendido em 1978, por *Mary Warnock*. Efetivamente, é a partir de 1994, com a sua publicação, que o termo educação inclusiva adquire força. esta declaração tem uma importância primordial, na ligação entre

inclusão e educação ao declarar, que as escolas inclusivas devem identificar e responder às diversas necessidades dos seus alunos (Pereira, 2020).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (proclamada pelas Nações Unidas em 2006), é também um documento histórico internacional, e nacional, que vem confirmar princípios universais objetivados na promoção, proteção e garantia de igual gozo de todos os direitos humanos e liberdades, fundamentais por todas as pessoas com deficiência, na promoção e respeito pela sua dignidade inerente.

Como resposta a uma crise educacional, no contexto educativo americano, surge a oito de janeiro de 2002, a lei *No Child Left Behind*, um projeto baseado na importância de promover aprendizagens de qualidade, para crianças em situação de risco, com o desígnio de “não deixar nenhuma criança para trás” (Pereira, 2020).

No nosso roteiro concetual, surge também, a Agenda 2030, para o desenvolvimento sustentável, que se constitui como uma meta definida em 2015, na cidade de Incheon, Coreia do Sul, no Fórum Mundial para a Educação, onde participaram 160 países, entre eles, Portugal. Esta declaração vem fortalecer, o legado da Declaração de Salamanca e apela a uma transformação revolucionária dos sistemas e sociedades educativas (Pereira, 2020).

No entender de Rodrigues, numa entrevista a Sofiato e Angelucci (2017), a Declaração de Incheon, deveria ser um documento de estudo obrigatório, para qualquer curso de pedagogia, por tratar e apontar para princípios muito simples, mas determinantes para a educação inclusiva, como os objetivos serem atingidos, quando atingidos por todos. Em Incheon, são reafirmados compromissos anteriores, assumidos pelo Movimento Global Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000. Após balanço dos progressos e metas atingidas, todos se responsabilizam, e comprometem com caráter de urgência, com Agenda 2030 e o objetivo de desenvolvimento sustentável (ODS) 4. Esta estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos, garantir a educação inclusiva, equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015).

Na Declaração de Lisboa, sobre equidade educativa que teve lugar na referida cidade, de 26 a 29 de julho de 2015, reafirmam-se o compromisso, em trabalhar cooperativamente para a promoção de sistemas educacionais equitativos, em todo o mundo. Afirmando os delegados presentes, apoio à declaração de Incheon “Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa para todos ao longo da vida.

No Fórum Internacional, sobre Inclusão e Equidade na Educação - Todos os Alunos Importam, realizado em 2019, na Colômbia, mais uma vez a UNESCO, recorre a sua

determinação para dar um novo impulso à inclusão e à equidade na educação, no contexto da agenda 2030 (Pereira, 2020).

A pesquisa do conceito de inclusão, a partir da dimensão dos direitos, é uma visão assumida por diversos autores, que ao apresentarem a sua evolução histórica, a enquadram num contexto mais amplo, respondendo ao movimento inclusivo, analisado por diferentes áreas científicas, nomeadamente por psicólogos, pedagogos e sociólogos, apresentando resultados que sustentam um poderoso movimento social que emergiu, e que adentrou na vida das escolas, universidades, publicações, artigos científicos e debates internacionais (Barragán, 2010).

Entendemos o conceito de inclusão, como o da liberdade, isento de dúvidas, podendo ser descrito como utopia, indefinível, e até com diferentes definições, mas os aspetos essenciais deste conceito gozam de concordância entre múltiplos e amplos investigadores. Carvalho e Peixoto (2000), descrevem a inclusão como um compromisso que deve ser imediato, mas planeado para um futuro próximo, onde todos, nos unimos para responder com urgência a esse direito de inclusão na educação. É um marco crucial, e uma referência para a construção de diálogos pacíficos entre os povos, baseados em valores comuns, é a força impulsionadora de uma reforma nos sistemas educativos (Rodrigues, 2014). A inclusão na sua plenitude poderá ser alcançada, quando se assumir que a diversidade é a norma, como descreve Costa (2020).

O que é normal é sermos diferentes, diferentes caras, uns narizes mais arrebitados do que outros, olhos de várias cores; uns gostam de *Jazz* e *Blues*, outros gostam de *Bach* e *Jazz*, uns bebem café curto, outros preferem-no cheio, outros em chávena aquecida; uns correm a maratona, outros podiam correr, mas não têm preparação física, outros não têm pernas; uns falam árabe, outros, português, outros *farsi*, outros, inglês, uns têm pais com capacidade financeira e sabedoria para acompanhar o trabalho escolar, outros têm pais com sabedoria e querem ajudar, mas vivem com turnos e empregos múltiplos que os exaurem e deixam sem tempo (p. 3).

Lopes e Oliveira (2021), entendem que a inclusão vai além da integração dos alunos com necessidades específicas nas salas de aula, a educação inclusiva é um privilégio, de uma educação na e para a democracia.

Correia (2000), salienta que o ato de incluir todos os alunos na escola, permite criar sociedades fortes e resilientes onde todas as crianças, seja qual for o seu estatuto sócio-económico, classe social, sexo, crença religiosa, capacidade, cultura ou língua, façam parte da nossa comunidade, por conseguinte, das nossas escolas. Sendo o ato de incluir um facilitador para uma sociedade mais forte, resiliente e solidária.

Bairrão (2004), destaca que o que sustenta a fundamentação do modelo de inclusão na educação, e por sua vez o desenvolvimento humano, é a forma como se atua sobre o meio ambiente por forma a encontrar oportunidades de aprendizagem ricas, adultos envolventes e pares estimulantes e organizadores.

Corroboramos a definição da UNESCO (2020), que utiliza o termo inclusão na educação e não, educação inclusiva, por também acreditarmos, que este pode remeter a algo que já está concluído, terminado, ou seja, que todos os sujeitos em questão, já estão incluídos. Ao passo que ao aplicarmos o termo inclusão na educação, chamamos atenção para o que entendemos, como Bairrão, Correia, Rodrigues, Carvalho, Ainscow, Booth, Azevedo, entre outros, que a inclusão é um processo contínuo e inacabado, onde cada descoberta leva a novas interrogações.

Echeita (2014), relembra a definição de Booth e Dyson (2006), sobre inclusão na educação, como num processo de eliminar barreiras de diferentes tipos que limitam a presença, aprendizagem e participação, na vida e na cultura das comunidades educativas onde são educados, com particular atenção, para os que são mais vulneráveis.

A inclusão na educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora, compromissada em enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos (Sofiato & Angelucci, 2017).

Em Portugal, nas últimas décadas, experienciaram-se e introduziram-se várias formas, métodos e aplicaram-se diferentes, e diversas estratégias nos contextos educativos. Gradualmente, verificou-se uma alteração ao nível das práticas, dos princípios, da intervenção, da legislação, e sobretudo ao nível conceptual. Com o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, em vigor durante 17 anos, falava-se de “ensino especial”, passando pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, 10 anos em vigor, que cria o conceito de “educação especial”, até ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e sua primeira alteração pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, que modifica a conceção para “escola inclusiva” (Santos, 2019).

A escola proposta nos novos normativos legais, permite dar fundamento, estruturar e consolidar uma completa mudança, pela Escola Inclusiva, determinando o direito a uma escolaridade obrigatória, digna e segura, prolongada e eficaz, promotora de um futuro melhor (Gonçalves, 2018).

Numa escola que de acordo com Costa (2018), abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito: um perfil de base humanista, alicerçado em valores e competências que os torna aptos para o exercício de uma cidadania ativa, exercida

em liberdade e proporcionadora de bem-estar. Uma escola que corrige e diminuiu as desigualdades e desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno. Precisamos urgentemente de inovar, descobrir e construir uma escola, alicerçada na investigação e nos seus resultados.

1.2. Escola Inclusiva: Política, Culturas e Práticas

“Já pensaram? Que direito temos nós, por exemplo, de privar alguns alunos do convívio e interação com outros alunos?”

(Sofiato & Angelucci, 2017)

Com o crescimento de diretrizes inclusivas nacionais, e internacionais, assiste-se a necessidade de identificar um processo realista, para a construção da escola inclusiva. Precisamos como destaca Santos (2019), de uma reorganização global da educação, sendo que a educação, é a base da sociedade. Uma mudança agregadora, mais participada, implicando a renovação das políticas e mentalidades, transformando todos os alunos, sem exceção, em cidadãos mais interessados, mais cultos e inclusivos. Atualmente, a escola é convocada a educar todos os alunos, e para tal terá que se organizar para responder à diversidade.

Esta meta tão ambiciosa, pode ser alcançada, segundo Rodrigues (1999, quando a educação conseguir aprender algo com o *Jazz*, pois na ótica do investigador, a educação não deve ter medo de conhecer, reconhecer, e valorizar as culturas dos alunos. Sendo a educação não uma aceitação, mas uma mais-valia para as suas vidas.

Lopes e Oliveira (2021), referindo um artigo publicado no *Education Leadership*, enunciam as principais vantagens de uma escola inclusiva, onde o desenvolvimento de práticas educativas eficazes para os alunos com necessidades especiais, beneficiará a todos, porque os professores e as escolas estarão mais preparados para quaisquer circunstâncias, a separação dos alunos é dispendiosa, ineficaz e uma violação dos direitos humanos.

Assiste-se assim, a uma intenção que pretende que todos os alunos, seja qual for a severidade da sua problemática, participe em todos os aspetos da vida escolar. Nasce a “inclusão”, vista como “Presença, Participação e Progresso”, e com ela todo um conjunto de pressupostos, de entre os quais se destacam as atitudes dos professores, envolvimento das famílias, formação, colaboração e lideranças inclusivas. Numa escola onde todos aprendem, independentemente do seu ponto de partida e condição socioeconómica (Luz, et al., 2019).

Costa (2018), também convoca as comunidades de aprendizagem, para o compromisso com a escola inclusiva, uma escola onde todos os alunos têm oportunidade de efetuar

aprendizagens significativas, onde todos são respeitados, valorizados, que corrige assimetrias, desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno, é um imperativo nacional e um desafio para o qual estamos todos convocados. Esta escola, já é uma realidade em muitas comunidades educativas onde alunos com necessidades especiais crescem com os outros; há escolas em que as práticas curriculares aliviam os efeitos da pobreza; há escolas em que alunos de comunidades migrantes desenvolvem aprendizagens como outros. A escola de hoje, tornou-se assim mais plural, acolhedora, transformando-se verdadeiramente num mundo que agrega vários mundos, ou seja, várias visões do mundo, dos valores, da educação e da escola (Estevão, 2018).

Com a determinação de construir uma escola inclusiva, a 6 de julho, foi promulgado o Decreto-lei n.º 54/2018, com a primeira alteração feita, a 13 de setembro, descrita na Lei n.º 116/2019. Este novo quadro legal, baseia-se numa abordagem sistémica, contínua e integrada do percurso escolar, envolve na sua operacionalização ruturas profundas na estrutura escolar, e no sistema educativo. Para Almeida (2020), este paradigma descrito no normativo, destaca a necessária construção de uma escola de qualidade, com todos e para todos, numa perspetiva de inclusão e de articulação com a família, comunidade e todos os técnicos envolvidos.

Mas isso implica, rejeitar, a exclusão, presencial ou académica, de qualquer aluno da comunidade escolar, e desenvolver políticas, culturas e práticas inclusivas (Rodrigues, 2006). A Direção-Geral da Educação (2018), entende também, que o sucesso para a implementação da inclusão na educação, implica considerar e agregar três dimensões: cultura, política, e prática, numa construção permanente de comunidades de aprendizagens inclusivas.

Armstrong e Rodrigues (2014), sublinham que a escola inclusiva se constrói com a valorização de alunos e professores, o aumento da participação e redução da exclusão, a reestruturação de culturas, políticas e práticas, como resposta à diversidade dos alunos, na redução dos obstáculos à aprendizagem e à participação de todos. As diferenças dos alunos, são um recurso para apoiar a aprendizagem e não um problema, todos têm direito a ter uma educação na comunidade em que vivem. A escola que pretende tornar-se inclusiva, desenvolve políticas, culturas e práticas, valorizando o contributo e participação de cada aluno, para a edificação de um conhecimento construído e partilhado, e desta forma atingir a qualidade académica e sociocultural sem discriminação (Rodrigues, 2014).

Nos primeiros anos do século XXI, os investigadores Booth e Ainscow, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento da escola inclusiva, com políticas, culturas e práticas inclusivas, definem uma série de indicadores, compilados num guião denominado de *Index for Inclusion*. Este documento, assume-se como um projeto dinâmico, reflexivo, cuja intervenção se centra na política, na cultura, e nas práticas de toda a escola. Pretende não somente responder

a um problema específico de determinado grupo da população escolar, mas aos problemas de toda a comunidade educativa (AEDEE, 2009).

Ventura (2010), considera que o *Índex* é o único conjunto de materiais delineados para apoiar a escola no processo de inclusão. Envolve as escolas num processo de autorregulação suportado em três dimensões-chave; culturas, políticas e práticas. Inclui um conjunto de 45 indicadores e 500 questões, que permite ao grupo de agentes educativos (professores, diretores, pais, governantes e alunos), analisar e reequacionar condições que podem contribuir para a mudança, no seu processo de desenvolvimento inclusivo (Moital, 2012).

Em Portugal, o *Índex*, está atualmente na sua terceira edição. Tendo a primeira sido criada em 2000, a segunda em 2002, e a terceira lançada em 2011. Moital (2012) refere que a versão portuguesa, foi produzida pelos “Cidadãos do Mundo”, a partir da autorização escrita da CSIE (*Centre for Studies on Inclusive Education*), com tradução em 2002, de Ana Bernard da Costa e José Vaz Pinto.

Booth e Ainscow (2002), consideram que as três dimensões referidas no guião, culturas, políticas e praticas inclusivas, estão obrigatoriamente correlacionadas e interligadas, e são necessárias, para implementar o processo de mudança efetiva, na escola inclusiva. Esclarecem também, que o *Índex* é constituído por cinco fases: fase 1 “começar a trabalhar com o *Índex*”, fase 2 “conhecer a escola”, fase 3 “elaborar um plano de desenvolvimento (PE) inclusivo”, fase 4 “implementar as prioridades” e fase 5 “avaliar o processo do *Índex*”.

A primeira fase “começar a trabalhar com o *Índex*” apresenta uma abordagem das escolas, numa perspectiva inclusiva, e foca-se na descrição do conhecimento existente, utilizando quatro etapas (elementos). Na primeira etapa, definem-se alguns conceitos - chave, como inclusão, barreiras à aprendizagem e participação, apoio à diversidade, com o objetivo de proporcionar uma linguagem mais homogênea e uniformizada na reflexão sobre o desenvolvimento da educação inclusiva. A segunda etapa, da primeira fase do documento, define o enquadramento, e apresenta as dimensões e secções como partes estruturantes do processo de avaliação da escola (Booth & Ainscow, 2002). A terceira etapa, desta primeira fase, descreve os materiais de avaliação, indicadores e perguntas. Os indicadores segundo os autores, constituem uma descrição de intenções que, ao serem comparados com as situações vigentes, conduzem ao estabelecimento de prioridades para o desenvolvimento da escola inclusiva. O significado de cada indicador é clarificado através duma série de perguntas. E como quarta etapa, surge o processo inclusivo que pretende assegurar que o processo de avaliação, planeamento para a mudança e concretização da prática, dos planos, sejam em si mesmos inclusivos. (Booth & Ainscow, 2002).

A segunda parte do *Índex*, segundo Booth e Ainscow (2002), baseia-se na utilização do documento para um planeamento da ação educativa, visando o desenvolvimento da escola. Esta parte tem cinco fases, a primeira fase “começar a trabalhar com o Índex”, indica a constituição de um grupo para coordenar o projeto, a segunda “conhecer a escola”, a terceira “elaborar um plano de desenvolvimento (projeto educativo) inclusivo”, a quarta “implementar as prioridades” e a quinta parte “avaliar o processo do Índex”, através de um processo de autoavaliação. A equipa revê globalmente os progressos verificados, destacando “mudança das culturas, das políticas e das práticas” e sugere propostas de melhoria.

Na terceira parte do documento, são apresentados os indicadores e as perguntas, desenvolvidos a partir de três dimensões, relacionadas entre si: A – “criar culturas inclusivas”, B – “produzir políticas inclusivas” e C – “desenvolver práticas inclusivas”. Cada dimensão (A, B e C), divide-se por sua vez em seis secções (A.1, A.2, B.1, B.2, C.1, C.2), com a finalidade de focar a atenção naquilo que é necessário fazer, para aumentar a aprendizagem e a participação na escola (Booth & Ainscow, 2002).

A dimensão A, criar culturas inclusivas e suas secções, A1, construir o sentido de comunidade, A2 estabelecer valores inclusivos, foca-se na criação de uma comunidade que aceita, coopera e colaboradora, na qual todas as pessoas são ouvidas, envolvidas e valorizadas. Trata do desenvolvimento de valores de inclusão em toda a comunidade educativa, e com todos os seus membros estudantes, pais e encarregados de educação, professores, membros da direção e auxiliares de educação (Booth & Ainscow, 2002).

A dimensão B, produzir políticas inclusivas e secções B1, desenvolver escola para todos, B2, organizar o apoio à diversidade, pretende que a inclusão se entranhe em todos os planos da escola. As políticas estimulam a participação dos alunos e de toda a comunidade educativa. Todas estas políticas envolvem estratégias claras de mudança, apoiadas em atividades que conduzem a um aumento da capacidade de resposta à diversidade dos alunos. Todas as formas de apoio são organizadas de acordo com os princípios inclusivos e enquadram-se numa única estrutura ((Booth & Ainscow, 2002).).

A Dimensão C, para desenvolver práticas inclusivas e secções, C1-organizar a aprendizagem e C2 – mobilizar recursos, corresponde ao desenvolvimento de práticas que traduzem, transpõem as culturas e as políticas inclusivas da escola, respondendo à diversidade dos alunos, estes são encorajados a participar em todos os aspetos da sua educação, o que implica que se tenha em conta as suas vivências e experiências realizadas fora da escola, assim como os conhecimentos aí adquiridos (Booth & Ainscow, 2002).

Estes indicadores compõem uma declaração de intenções que ao serem comparados com as situações vigentes, conduzem ao estabelecimento ou desenvolvimento de ambientes inclusivos. As questões permitem explorar com pormenor os indicadores, provocando uma reflexão sobre cada um. Em conjunto, facultam uma avaliação pormenorizada de todos os aspetos da escola e ajudam a identificar as prioridades relativas à mudança (Booth, Ainscow, 2002,).

A Direção Geral da Educação (2018), corrobora a descrição de Booth, Ainscow, reforçando que os indicadores para a inclusão, objetivam apoiar o processo de autoconhecimento das escolas, com vista à definição de prioridades de mudança para o desenvolvimento da inclusão.

Hansen, et al (2020), afirmam que as crenças e atitudes refletem - se nas políticas, culturas e práticas, que quando falamos em ambientes inclusivos, estes são direcionados para estratégias que visam a intervenção direta, como resposta as necessidades do aluno, mas raramente envolvem a mudança da prática docente, nomeadamente as práticas colaborativas.

1.3. Professores Inclusivos

“Porque teimamos em ignorar tudo o que de bom vai sendo legislado e nunca se chega sequer a fazer, a tentar fazer...?”

(Gonçalves, 2018, p.20)

Alguns fatores têm sido reconhecidos, como sendo fundamentais, para o desenvolvimento da inclusão na educação, nas escolas regulares. Segundo Booth e Ainscow (2001), como referimos anteriormente, as culturas, as políticas e as práticas, são fatores centrais para uma reforma inclusiva. Mas para além destes fatores, a UNESCO (2020), destaca que esse desenvolvimento só será possível a menos que os professores sejam agentes de mudança, com valores, conhecimentos e atitudes, que permitam que todos os estudantes tenham sucesso. Acrescenta também que o ensino inclusivo implica que os professores estejam abertos à diversidade, e tenham a consciência de que todos os estudantes aprendem a relacionar na sala de aula a suas experiências de vida. Os professores devem, pois, ser vistos como parceiros basilares para iniciar e desenvolver qualquer reforma educacional.

Para os investigadores, Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), a vitória mais importante, de qualquer reforma educativa, é vencer a força da porta da sala de aula. Pois se o professor não estiver verdadeiramente convencido da utilidade e justiça de qualquer reforma educativa, ele

poderá sempre usar a porta da sala para deixar a reforma no corredor, fora da sala de aula. Poderá também fechar a porta para pôr em prática reformas que não são oficiais.

Um estudo desenvolvido pela OCDE (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective*, refere que as competências dos professores, com mais impacto na aprendizagem dos alunos são: transmitir ideias de forma clara e com convicção; criar ambientes eficazes de aprendizagem para grupos heterogêneos; promover uma forte relação com os alunos; ser criativo, entusiasta e trabalhar de forma eficiente. Este organismo defende ainda que o perfil dos professores, deve incluir um saber profundo da disciplina a ensinar, competências pedagógicas, a capacidade para trabalhar de forma eficaz, com uma multiplicidade de colegas e alunos, a capacidade de contribuir para a escola e para a profissão e a motivação para continuar a desenvolver-se enquanto professor

O projeto formação de professores para a inclusão, da Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva, desenvolvido durante três anos, procurou responder às seguintes questões: que perfil de professor é necessário para uma sociedade inclusiva, e numa escola do século XXI, e quais as competências essenciais do professor para a educação inclusiva. No mesmo documento foram traçados os valores identificados como fundamentais, para as práticas dos professores que trabalhem em contextos inclusivos: 1. valorização da diversidade, a diferença é considerada um recurso e um valor para a educação; 2. apoiar todos os alunos, os professores têm elevadas expectativas sobre os resultados a atingir por todos os alunos; 3. trabalho com outras pessoas, colaboração e trabalho em equipa são metodologias essenciais para todos os professores; 4. desenvolvimento profissional e pessoal, o ensino é uma atividade de aprendizagem e os professores assumem a responsabilidade pela sua aprendizagem ao longo da vida. Esses valores essenciais estão associados a áreas de competência, compostas por três elementos: atitudes, conhecimentos e capacidades (Watkins, 2012). Uma das principais recomendações da organização, é de que as competências para a inclusão, seja uma meta a atingir junto de todos os professores na sua formação inicial, e complementada para o desenvolvimento profissional com a formação contínua.

1.4.Enquadramento legislativo para o DEE

“Já várias pessoas me perguntaram como é que se chama agora a um aluno com NEE.

Eu respondo que se chama ALUNO” (Gonçalves, 2018, p.27)

Nas últimas décadas, a legislação através de vários indicadores, contribuiu para uma melhor compreensão, do perfil do docente de educação especial (DEE). Tendo como primeira análise, a Lei de Bases do Sistema Educativo, passando por decretos mais específicos, referentes à integração de alunos com deficiência, nas escolas públicas e respetivos apoios, nomeadamente, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, do Ministério da Educação, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, do Ministério da Educação, até ao atual diploma referente à educação inclusiva, Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e sua 1ª alteração efetuada pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. Este último normativo (DL 54/2018) mereceu o louvor da associação australiana *All Means All*, por ser considerado um dos marcos, no caminho da escola e de uma sociedade para a inclusão. Atribui ao professor de educação especial, um grande protagonismo, muito na linha do previsto no Despacho-Conjunto no 198/99, de 3 de março (Almeida, 2019).

Com o Despacho-Conjunto no 198/99, de 3 de março, o Ministério da Educação e Inovação, vem definir para cada área de formação especializada, as competências nos domínios da análise crítica, de intervenção, de formação, supervisão e avaliação, bem como de consultoria. Nesse despacho, surge a descrição do perfil de formação de professores, na área de formação especializada, de educação especial, qualificando-os para o exercício das funções de apoio, de acompanhamento, e de integração socioeducativa de indivíduos com necessidades educativas especiais (NEE). O normativo define quatro áreas de competência para o DEE: competências de análise crítica; competências de intervenção; competências de formação, de supervisão e de avaliação e competência de consultoria.

Na competência de análise crítica, é escrito que o DEE deve saber interpretar a escola, organizar o currículo de acordo com contributos teóricos das ciências da educação, para alunos com NEE; ter conhecimento científico, para fundamentar a tomada de decisão; posicionar-se face a modelos de resposta às NEE e aos seus quadros conceptuais.

Na competência de intervenção, o DEE deve: a) identificar a NEE, com limitações físicas e/ou desvantagens sociais, no quadro do desenvolvimento social e educativo dos alunos; b) aplicar técnicas de aconselhamento e de diferenciação pedagógica; c) apoiar a diversificação de estratégias e de metodologia, por forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens; d) saber elaborar adaptações ao currículo regular decorrentes das respetivas necessidades educativas; e) desenvolver, como docente, programas em áreas específicas de aprendizagem para alunos portadores de deficiências de baixa incidência, nomeadamente cegos, surdos ou multideficientes; f) aplicar medidas previstas no Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, relativas aos alunos com NEE; g) dinamizar programas de educação

parental e intervir em processos de envolvimento dos pais na educação precoce, educação escolar e formação profissional dos seus filhos, bem como em projetos de integração educacional e social; h) melhorar as condições e ambiente educativo da escola numa perspetiva de fomento da qualidade e da inovação educativa; i) promover a elaboração e implementação de projetos educativos da escola que respondam às características da população escolar, mobilizando os recursos locais existentes.

Para as competências de formação, de supervisão e de avaliação o DEE, deve: a) apoiar e cooperar na formação contínua de professores de ensino regular, dos docentes especializados e dos órgãos de administração e gestão das escolas; b) colaborar com os professores de ensino regular, na sala de aula em tarefas de diferenciação pedagógica, respondendo às necessidades das turmas heterogéneas em processos de educação inclusiva, numa escola para todos; c) diagnosticar NEE dos alunos tendo como referência o currículo e os padrões sociais correspondentes à idade cronológica, em articulação com o desenvolvimento dos projetos educativos das escolas.

Por último na competência de consultoria, deve o DEE: a) apoiar os órgãos de gestão, de coordenação pedagógica e os professores, na construção de projetos educativos e curriculares que proporcionem uma gestão flexível dos currículos e a sua adaptação às realidades locais, aos interesses e às capacidades dos alunos; b) assessorar e apoiar os centros de formação das associações de escolas no planeamento e execução de programas de formação. Neste Despacho-Conjunto, é também referido que, tratando-se de um primeiro referencial, considera-se que o mesmo deverá ser objeto de reapreciação no prazo de cinco anos, por forma a possibilitar o seu ajustamento à evolução que, previsivelmente, se fará sentir no sistema educativo, o que não se confirmou.

Após mais de 20 anos, sobre este despacho emerge a necessidade da sua revisão, nomeadamente, no que se refere à área de formação especializada, de educação especial, onde tantas mudanças ocorreram nas últimas duas décadas.

Examinamos os decretos que foram publicados, ao longo dos últimos vinte anos, procurando encontrar indicadores que contribuam para as definições de funções e atribuições do DEE, em tempos de Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro. Em 23 de agosto, o Ministério da Educação, através do Decreto-Lei n.º 319/91, refere que o docente de educação especial representa um recurso do/e para o aluno com deficiência e/ou NEE, já que encontramos na alínea a) no seu artigo n.º 13, relativo às “competências” apenas a indicação de que compete à gestão/órgão de administração “aplicar o regime educativo especial, sob proposta conjunta dos professores do ensino regular e de

educação especial, ou dos serviços de psicologia e orientação, consoante a complexidade das situações” (p. 4391). O artigo n.º 17, do respetivo decreto, determina que o responsável pelo Programa Educativo Individual é o DEE. Procurando fazer uma aproximação na análise, verifica-se que é também em 1999, que é publicado o Despacho – Conjunto n.º 198/99, de 3 de março (Borges, 2020). Passados sete anos, em 2006, é criado o grupo de educação especial (Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, do Ministério da Educação).

No contexto do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, já com a existência do grupo de educação especial, surge a definição de um departamento de educação especial ou de serviços educativos de apoio especializado, envolvendo serviços de psicologia e orientação (SPO). A atuação do DEE, está prevista apenas para a alínea d) o “reforço e desenvolvimento de competências específicas” estabelecendo, que o apoio definido na alínea d) do n.º 1 é prestado consoante a gravidade da situação, dos alunos, e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial. As unidades de ensino estruturado, para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo, são salientadas no ponto n.º 4, do artigo n.º 25, onde é definido que as escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado integram docentes com formação especializada em educação especial, bem como no artigo n.º 26, relativamente às unidades de apoio especializado, para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita, em que está igualmente previsto que as escolas ou agrupamentos de escolas, com unidades especializadas integram docentes com formação especializada, em educação especial. O capítulo VI, artigo n.º 28, nas suas disposições finais, esclarece que as áreas curriculares específicas, definidas no ponto n.º 2 e n.º 3, do artigo n.º 18, e do artigo n.º 21, são lecionadas por docentes de educação especial.

Com base na análise documental, dos normativos anteriores, podemos reconhecer que o documento que melhor define o perfil do DEE, é o despacho- conjunto no 198/99, de 3 de março, no entanto, este encontra-se no nosso entender desatualizado, referindo e remetendo ainda para funções do DEE, no enquadramento legal, do Decreto-Lei no 319/91, de 23 de agosto (Borges, 2020).

Segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e sua primeira alteração descrita na Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro e o “Manual de Apoio à Prática, para uma Educação Inclusiva” (DGE, 2018), podemos mencionar que a intervenção do DEE, neste novo paradigma da escola inclusiva, se realiza de acordo com duas vertentes, uma relativa ao trabalho colaborativo, com os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos, e outra relativa ao apoio direto prestado aos alunos que terá, sempre, um carácter complementar ao

trabalho desenvolvido em sala de aula ou em outros contextos educativos. Enquanto recursos especializados estão definidos de forma objetiva, as competências que deve exercer no que se refere às escolas de referência no domínio da visão, do bilinguismo e educação de crianças surdas, e centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação. A sua intervenção fundamental e imprescindível incide na aplicação das medidas adicionais, enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem, sendo, preferencialmente, implementadas em contexto de sala de aula. Abrange também a ação educativa, desenvolvida nos centros de apoio à aprendizagem (CAA), complementar da que é realizada na turma de pertença do aluno, ou noutros contextos educativos, traduzindo-se no suporte e apoio de modo colaborativo, numa lógica de corresponsabilização aos demais docentes do aluno, na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão. Evidenciamos ainda, o papel essencial que lhes é atribuído no processo de flexibilidade curricular, contribuindo para a promoção de competências sociais e emocionais, envolvendo os alunos ativamente na construção da sua aprendizagem, promovendo o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO)”, nomeadamente, a capacidade de resolução de problemas, o relacionamento interpessoal, os pensamentos crítico e criativo, a cidadania. O seu papel será igualmente relevante: (a) nos processos de gestão dos ambientes de sala de aula, (b) na adaptação dos recursos e materiais, (c) na constituição de grupos de alunos consoante as suas necessidades e potencialidades, (d) na adequação das metodologias de ensino e de aprendizagem, (e) na avaliação das aprendizagens, (f) na definição de percursos de melhoria das aprendizagens, (g) no trabalho interdisciplinar e (h) na monitorização da implementação de medidas de apoio à aprendizagem (DGE, 2018).

Enquanto elemento permanente (e variável) da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), partilha a responsabilidade num conjunto de competências de apoio à operacionalização da educação inclusiva, por um lado, apoiar a implementação, acompanhamento e monitorização da eficácia das medidas de suporte à aprendizagem, por outro lado, cabe-lhe o aconselhamento dos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, o acompanhamento do CAA e a sensibilização da comunidade educativa para a educação inclusiva, através de ações diversas (DL n.º 54/2018).

Concordamos com Luz, et al. (2019) quando menciona que o maior desafio para a implementação deste diploma, resulta na articulação de forma colaborativa, produtiva e

construtiva, entre todos os intervenientes, para que as respostas às necessidades de todo e qualquer aluno, sejam as mais eficazes e mais adequadas.

1.5.Trabalho colaborativo para Equipas Educativas e Lideranças Inclusivas

“Quando ensinar juntos significa aprendizagem para todos “(UNICEF, s/d)

Por que devemos colaborar, como colaborar, forma eficaz de colaboração, a urgência do trabalho colaborativo, equipas educativas colaborativas e lideranças inclusivas, são questões que tentaremos esclarecer, por serem questões vitais, segundo vários investigadores, para a construção da escola inclusiva, e conseqüentemente, competências essenciais para os seus atores, os docentes.

Os investigadores, Boavida e Pontes (2002), citando Fullan e Hargreaves (2001) destacam que a prática docente é demasiado autónoma. O trabalho do professor assenta ainda numa cultura individualista, com uma prática docente demasiado autónoma e isolada, tornando-se um potencial obstáculo à partilha e reflexão conjunta, impedindo assim, o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Para estes investigadores, atualmente, tem-se observado um esforço, no sentido da mudança de uma cultura individualista, para uma cultura colaborativa, assente no trabalho colaborativo entre docentes. Silva (2011), menciona que vários estudos indicam que a cultura colaborativa, se encontra associada a um maior nível de satisfação, tanto de docentes como de alunos, havendo um maior potencial para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Nos contextos educativos atuais, o trabalho em colaboração ganha grande relevância porque permite definir estratégias conjuntas para enfrentar problemas ou dificuldades, e promover políticas, culturas e práticas inclusivas. O conceito de colaboração é a ação e/o efeito de colaborar. A colaboração, por conseguinte, é uma ajuda que se presta para que alguém possa fazer algo que, de outra maneira, não seria possível realizar ou então fazê-lo com muita dificuldade (Silva, 2011).

Muitos autores empregam o termo cooperar ou colaborar com o mesmo significado, daí a importância de clarificarmos o conceito, porque segundo diversos investigadores, não se trata de um sinónimo como frequentemente é referido (Boavida e Pontes, 2002). Os dois verbos “colaborar” e “cooperar” têm o prefixo “co” que designa uma ação conjunta, mas têm distinção no seu significado etimológico. Colaborar vem do latim *laborare*, que indica trabalhar em conjunto, enquanto cooperar, vem do latim *operare* que implica atuar conjuntamente com

outros para o mesmo fim (Boavida & Ponte, 2002). Enquanto no “operar” se trata de uma operação simples, definida com um plano antecipado, no “laborar” trata-se do desenvolvimento de uma atividade com determinados objetivos, implicando o pensamento, a preparação, o refletir, planejar, formar, empenhar-se. Já a colaboração exige uma maior dose de partilha e interação do que a simples realização conjunta de diversas operações (Boavida & Ponte, 2002).

Na opinião de Kagan (1991), colaboração é um termo empregue para descrever o relacionamento, entre duas ou mais pessoas, programas ou instituições. É o culminar de um processo, que encarna uma hierarquia de componentes, tais como, cooperação e coordenação. A cooperação forma a base, e em princípio existe sem qualquer estrutura definida. No que lhe concerne, a coordenação requer já, um compromisso de aperfeiçoar o relacionamento entre organizações. A colaboração representa uma forma particular de cooperação que envolve trabalho conjuntamente realizado de modo que os atores envolvidos aprofundem mutuamente o seu conhecimento (Boavida & Pontes, 2002).

Estes dois modelos, cooperação e coordenação, têm sido amplamente utilizados, com o objetivo de melhorar a construção da escola inclusiva, e na promoção da educação inclusiva. Pugach e Johnson (1995), numa perspetiva mais ampla, definem o mesmo conceito, como o resultado do trabalho em equipa, onde os seus membros trabalham em conjunto e se ajudam mutuamente para alcançar uma meta específica. Para estes investigadores, os esforços de colaboração com vista ao sucesso, requerem mais que um empenhamento pessoal e uma visão conjunta. Invocam, um conjunto de esforços, que estão penderes de uma comunicação efetiva e de capacidades interpessoais. É um processo difícil que requer tanto partilha com compromisso mútuo.

Para Silva (2011), na colaboração os diversos participantes trabalham em conjunto, numa base de relativa igualdade, numa relação de ajuda mútua, procurando atingir objetivos comuns. Enquanto na cooperação, as relações podem ser bastante desiguais, até hierárquicas, os objetivos comuns podem ser difusos e totalmente subordinados aos objetivos individuais apenas de alguns dos participantes.

Bruder (1994), aborda também um aspeto importante no conceito de colaboração, descrevendo-a como um processo de alcançar os objetivos, que não podem ser atingidos de uma forma eficiente, agindo isoladamente. É um processo, em que indivíduos ou organizações concordam trabalhar em conjunto, com a finalidade de alcançarem objetivos comuns. Envolve responsabilidades partilhadas, desenvolvimento consensual, formulação de objetivos, resolução de problemas e tomadas de decisões.

Para Roldão, (2007), o trabalho colaborativo organiza -se como um processo de trabalho articulado e refletido em conjunto, permitindo assim alcançar melhores resultados, com base no enriquecimento de toda a interação dinâmica dos vários saberes específicos e de vários processos cognitivos.

Na cooperação as relações de poder e os papéis dos participantes no trabalho cooperativo não são questionados, a colaboração envolve negociação cuidada, tomada conjunta de decisões, comunicação efetiva, e aprendizagem mútua. Na colaboração, as decisões e a responsabilidade são partilhadas, enquanto na cooperação todos combinam o trabalho comum, podendo, no entanto, ter objetivos separados e autónomos. O poder e função dos que trabalham em cooperação não são questionados, enquanto no trabalho em colaboração, é necessária uma “negociação” para a tomada de decisões, uma comunicação efetiva e aprendizagem mútua (Boavida & Ponte, 2002).

No entendimento de Roldão (2007), num verdadeiro trabalho colaborativo, os docentes têm que definir um plano estratégico, criar metas que direcionam as suas tarefas, assim como organizar adequadamente todos as normas no grupo para que, permitam: a) alcançar com mais sucesso o que se pretende (as aprendizagens ambicionadas); b) ativar e envolver o mais possível os participantes de modo a garantir que a atividade não se limite só a alguns; c) ampliar o conhecimento construído por cada um, pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros.

Podemos constatar que a colaboração é definida de forma similar e complementar por vários autores. Estes apresentam definições que focalizam aspetos mecânicos, regulares do processo como: desenvolver, concordar, partilhar, responsabilidades, alcançar resultados (Johnson et al.,1998). No entanto, o ato de trabalhar em conjunto, implica um certo nível de interação pessoal, que determina um impacto significativo no sucesso da colaboração.

Para Silva (2011), as dinâmicas colaborativas entre docentes devem acontecer, então, de forma natural, em trabalho de equipa, como um compromisso comum. Todavia, para o efetivo desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professores, torna-se necessário a realização de trabalho em equipa e essa situação entronca com a falta de disponibilidade dos professores.

Advém, no entanto, segundo a Bruder (1994), mais um desafio, fazer com que um grupo de profissionais, funcione e se transforme numa equipa. A investigadora descreve as suas diferenças, salientando que chegar a equipa não é fácil, e para que um grupo de profissionais possa trabalhar como uma equipa educativa colaborativa, não basta aceitar a definição, já que um grupo de pessoas se transforma numa equipa quando as suas finalidades e funções, derivam de uma filosofia comum e de objetivos similares. No grupo, os objetivos nem sempre são

comuns, os profissionais centram-se neles próprios, as sugestões não são encorajadas, não existe confiança, a comunicação de alguns é uma "armadilha", as capacidades não são aproveitadas pelo coordenador, este por vezes, não ajuda a resolver as situações de conflito, as decisões tomadas, nem sempre são partilhadas, levando a situações de conformismo. Enquanto, numa equipa, existem objetivos, fruto de ajuda mútua, partilham-se funções e conhecimentos, contribuindo para o sucesso da equipa, existe um clima de confiança, a comunicação é aberta e honesta, as aptidões são desenvolvidas e aplicadas com o apoio da equipa, os conflitos são resolvidos rapidamente de forma positiva, as decisões são partilhadas, o líder exerce a sua autoridade quando necessário, com o objetivo de obter resultados positivos. A criação de tal clima, faz-nos definir então colaboração, como um processo de resolução de problemas, pelos membros de uma equipa (que representam as diferentes disciplinas), em que cada um contribui equitativamente com o seu conhecimento ou com a sua experiência (Bruder, 1994).

Bruder (1994), especifica alguns obstáculos que podem impossibilitar a colaboração, como a competitividade, a falta de organização na coordenação, que advém, de filosofias diferenciadas, objetivos distintos, ausência de alguém que facilite o processo, falta de processo de registo e avaliação, ausência de planificação, inexistência de poder e autoridade para tomar e executar decisões. A *European Agency for Development in Special Needs Education* (2012), sublinha que a colaboração e trabalho em equipa são metodologias fundamentais para todos os professores. A colaboração e o trabalho em equipa são um desafio, e delas, depende o sucesso de políticas, culturas e práticas inclusivas.

Para Pugach e Johnson (1995), a colaboração é então um conjunto de esforços que estão dependentes de uma comunicação eficaz e competências interpessoais. A comunicação eficaz por seu lado, envolve: o saber ouvir, a negociação e mediação, o trabalho em equipa, a resolução de problemas e capacidades de liderança. Referem outros aspetos complementares para se poder atingir o sucesso do trabalho colaborativo, como: saber ouvir, existir negociação e mediação na comunicação, capacidade de resolução de problemas e uma boa liderança.

Segundo Panaças et al. (2015), numa escola rica na diversidade, os líderes precisam através de mudanças das suas práticas de gestão, transformar as escolas em verdadeiras comunidades educativas inclusivas, onde cada membro se sinta valorizado. Com uma política de valorização profissional de toda a equipa, onde os diretores das escolas implementam políticas inclusivas com eficácia, transmitindo uma visão muito clara de inclusão, a todo o corpo docente. Entendem também que a liderança deve ser uma responsabilidade de todos, deve por isso ser partilhada, dado a complexidade e pluralidade de aspetos organizativos e curriculares,

que envolvem uma resposta educativa adequada, é improvável que uma única pessoa, por exemplo, um diretor possa proporcionar uma liderança eficaz para tudo e para todos.

Uma boa liderança colaborativa implica conseguir transformar um grupo, numa equipa colaborativa e produtiva. Um líder colaborativo combina envolvimento pessoal, com conhecimentos de comunicação interpessoal, de modo a dar poder aos membros da equipa e conseguir partilhar esforços, realizados em colaboração. Deve criar uma estrutura dinâmica de interação, que possibilite a qualidade das comunicações em equipa, como também esforçar-se no encontro de soluções para os problemas (Johnson, et al.,1998). Os bons líderes colaborativos, empenham-se pessoalmente, nos objetivos da equipa, nas relações interpessoais, mobilizando esforços de forma a repartir o poder com os outros membros da equipa. O resultado resume-se a um ambiente de igualdade (Kagan, 1991).

Para Luz, et al. (2019), a colaboração é a palavra-chave, para que todos os atores em conjunto consigam atuar perante a diversidade dos alunos, envolvendo-os ativamente no seu processo de aprendizagem e promovendo o desenvolvimento das competências gravadas no “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

Boavida e Ponte (2002), reforçam que a colaboração é, assim, uma dimensão incontornável do mundo de hoje, e das escolas atuais. Por outro lado, é um recurso para ultrapassar obstáculos e para lidar com fragilidades e dificuldades, promovendo capacidade de reflexão acrescida, oportunidades de aprendizagem mútua e confiança para iniciar novos percursos que o trabalho colaborativo possibilita, tornam-na numa estratégia particularmente prometedora para delinear e solidificar caminhos na construção da escola inclusiva.

Segundo Lopes e Oliveira (2021) o estudo, *Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers*, concluiu que os professores têm consciência das dificuldades na implementação do trabalho colaborativo, consideram que estas dificuldades vêm mais das características organizacionais e estruturais (por exemplo, condições de tempo e de trabalho), do que da predisposição dos docentes para trabalharem em conjunto. Focam também que uma liderança efetiva, é basilar para aumentar a motivação dos professores, a satisfação no trabalho, promovendo desta forma e reciprocamente, um trabalho colaborativo autêntico e produtivo.

Carvalho e Azevedo (2019), apontam para a necessidade das escolas, continuarem a trabalhar para o desenvolvimento de comunidades educativas mais inclusivas, sendo o papel das lideranças (inclusivas) decisivas para essa construção. É crucial uma liderança determinada e coerente para que o docente de educação especial possa, de facto, desempenhar o seu papel

de consultor na escola e de verdadeiro colaborador com o professor titular da turma, num processo efetivo de ensino/aprendizagem para todos os alunos (Carvalho e Peixoto, 2000).

1.6. (Re)definir o Perfil do Docente de Educação Especial

“Precisam-se: indivíduos que sejam entusiastas, inteligentes, enérgicos e capazes de trabalhar em situações desafiantes com indivíduos desafiantes. Recompensas extrínsecas mínimas. Recompensas intrínsecas ilimitadas” (Mastropieri, 2001, p.66)

Neste prazeroso processo de investigação, recolhemos baseados na literatura científica, e normativos em vigor, evidência e indicadores que de certa forma possam contribuir para a (re) definição do perfil de competências do docente de educação especial, à luz do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro (1ª alteração ao DL 54/2018).

As políticas da inclusão na educação, propõem diminuir os limites entre a educação especial e o ensino regular, bem como os limites nas funções e competências dos respetivos docentes (Lopes e Oliveira, 2021). O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, apostam numa escola inclusiva, onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes proporcionam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua total inclusão social. Esta prioridade política vem materializar o direito de cada aluno, a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades, no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social

A expectativa atual, é que os docentes de educação especial funcionem como recursos para toda a escola, colaborando e apoiando os professores do ensino regular, no seu papel de resposta a todos os alunos. Na mesma linha, os normativos atuais, promotores de uma escola inclusiva, vêm incentivar as escolas e os professores, a trabalharem colaborativamente, de forma interdisciplinar, a repensar as suas práticas e baseá-las em princípios de flexibilidade curricular e de autonomia escolar. A desenvolverem respostas adequadas a todos os alunos. A literatura sobre a colaboração profissional, afirma que a colaboração entre docentes de educação especial e do ensino regular é vital, para a construção de uma escola inclusiva, e para a implementação efetiva de uma educação inclusiva. Esta também é clara, quando destaca que este objetivo está longe de ser alcançado (Lopes e Oliveira, 2021).

Glat, et al., (2007) mencionam que para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar todos os seus agentes educativos (equipa de gestão, lideranças, professores e assistentes técnicos), bem como rever as formas de interação existentes, entre todos os grupos que compõem a comunidade educativa. Isto implica avaliar e redesenhar toda a estrutura organizacional ao nível das políticas, culturas e práticas: documentos orientadores, recursos humanos, didáticos, práticas pedagógicas, assim como metodologias e estratégias de ensino.

Carvalho e Peixoto (2000), referem que os profissionais docentes que desejassem trabalhar na educação especial deveriam demonstrar as suas competências profissionais no ensino regular. Segundo estes autores, só com professores prestigiados, e valorizados no ensino regular, se poderá caminhar para uma melhor qualidade na educação especial.

Correia (2003) relativamente às funções e papéis a desempenhar pelo DEE, descreve-o com funções, mais de consultoria e menos de apoio direto. Nessa medida, entende que no seu desempenho profissional deverá, entre outros aspetos, ser de colaborador com o professor da turma (ensino em cooperação); efetuar trabalho de consultoria (a professores, pais, outros profissionais de educação); planificar em conjunto com professores de turma; trabalhar diretamente com o aluno.

Para Glat (2018), a educação especial, é um conjunto de conhecimentos, metodologias, recursos (materiais, pedagógicos e humanos) disponibilizado para as escolas e outros espaços sociais, de forma que possam promover a aprendizagem e a inclusão de todos os alunos. Tem como alvo não só o apoio direto aos alunos com Necessidades Específicas, mas, talvez, prioritariamente, o apoio aos professores do ensino regular para assim poderem adequadamente, desenvolver o ensino aprendizagem desses alunos. De facto, para a investigadora, um dos pressupostos conceituais básicos, da proposta de inclusão na educação, é que mesmo quando envolve a mediação de um DEE, o ensino-aprendizagem se efetue no espaço comum da turma. Pois a tarefa de ensinar todos os alunos, em primeira instância, é do professor titular de turma.

Mas, atuação de grande parte dos docentes de educação especial, ainda é marcada por uma intervenção direcionada para “salas especiais” na maior parte dos casos, são organizadas sem rigor no planeamento e sem sistema um de avaliação consistente. Verificamos uma certa resistência, por parte dos docentes de educação especial, quando se deparam com a complexidade do ensino comum, continuando a assumir responsabilidade sobre a aprendizagem dos alunos com necessidades específicas. Ou seja, em vez de interagir colaborativamente com o professor titular de turma/disciplina, para juntos construírem uma proposta curricular, pedagógica diferenciada, contextualizada com o que é planeado para o resto da turma, tornam-se o único, ou pelo menos, o mais importante referencial do aluno (e da sua família) na escola.

A autora sublinha, os DEE mostram resistência (se não no discurso, certamente, na prática) em prescindir do monopólio de atender os alunos com necessidades especiais e desenvolver um trabalho de colaboração, de forma equitativa com os demais docentes da escola (Glat, 2018).

Santos (2015) entende que o DEE deve revelar domínio e um conhecimento cada vez mais complexo e um repertório sofisticado de práticas de ensino. Este conceito de docente investigador, marcado por uma atitude de investigação, é essencial para ajudar a perceber a natureza, as problemáticas, os métodos e o valor da produção de conhecimento nos vários domínios, e permitir desenvolver uma atitude investigadora, de abertura à reflexão e ao permanente aprofundar do conhecimento.

As competências essenciais do DEE, podem ser de três ordens, menciona Luz, et al., (2019), pessoais, sociais e de gestão organizacional. As competências pessoais caracterizam-no como estar aberto à mudança, um facilitador dessa mudança junto dos seus pares, da equipa multidisciplinar, dos diretores de turma, tendo a colaboração como palavra-chave. Deve ter competências de gestão organizativa, traduzidas em estratégias de gestão de sala de aula, em que pode assumir a coordenação de um grupo ou estar em coadjuvação. A gestão de um ambiente favorável à aprendizagem por parte de todos os alunos é essencial, visando reforçar estratégias de diferenciação e mobilizar meios e ferramentas adequadas a cada contexto, no sentido de motivar os alunos para a aprendizagem. As competências ao nível da gestão de processos revelam-se fundamentais, desde a identificação, à proposta de implementação de medidas de suporte à inclusão e à aprendizagem, o seu acompanhamento, em presença na sala de aula ou em complementaridade no centro de apoio à aprendizagem (CAA), ou através de reuniões com o diretor de turma, professor titular de turma, pais e encarregados de educação, quer indiretamente no acompanhamento da documentação de todo o processo e a sua monitorização. O docente de educação especial assume um papel essencial no processo de flexibilidade curricular e de inclusão, contribuindo para a promoção de competências sociais e emocionais, envolvendo os alunos ativamente na construção da sua aprendizagem, promovendo o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos alunos, nomeadamente, a capacidade de resolução de problemas, o relacionamento interpessoal, o pensamento crítico, criativo e a cidadania.

Para desempenhar a sua função, o DEE tem que possuir conhecimentos sólidos em todas as áreas de intervenção: conhecer fragilidades, potencialidades, e necessidades dos alunos, adequando metodologias de ensino e aprendizagem; estabelecer relações de confiança; criar um bom clima de trabalho entre todos os agentes educativos; gerir o ambiente de sala de aula; dinamizar o trabalho interdisciplinar, com apresentação de projetos ou atividades promotoras

de sucesso; sugerir ou encontrar soluções para múltiplos desafios que vão surgindo na adaptação de recursos e materiais ou na definição de percursos de melhoria de aprendizagens. A intervenção do DEE deve, principalmente, promover atividades relevantes para o desenvolvimento e participação social de todos os alunos. As competências essenciais de um DEE para o desempenho das suas funções e atribuições, envolvem dinamismo, colaboração com todos os agentes da comunidade educativa, e apoio a toda a comunidade educativa. Com um olhar atento e permanente, “no outro!” (Gonçalves, 2019).

O DEE, enquanto recurso humano específico de apoio à aprendizagem, e à inclusão, deve fundamentalmente: compreender a visão e missão da escola objetivados na promoção e sucesso da aprendizagem para todos os alunos; contribuir para o sucesso educativo e para a promoção de competências socioemocionais; resolver colaborativamente, em equipa, questões ou situações, como pensador crítico e ativo; ser um colaborador, um comunicador ativo e eficaz; ser um pesquisador e investigador que reflete em equipa sobre a eficácia dos seus contextos/ambientes; planificar e avaliar em conjunto; compartilhar ideias que motivem e envolvam saberes partilhados e especializados. O DEE deve promover articuladamente com o Conselho de Turma/Docentes as competências previstas no Projeto Educativo, nomeadamente conhecimentos, capacidades e atitudes; desenvolver competências de complementaridade (desenvolvimento do Plano Individual de Transição, metodologias e estratégias de ensino estruturado, autonomia pessoal e social...); deve integrar ou articular ativamente com a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (Alves, 2019).

Segundo Madureira e Leite (2019), o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, perspetiva o docente de educação especial, como um duplo especialista: especialista na planificação e intervenção aos alunos com problemáticas específicas (no ponto 5, do Art. n.º 10, no ponto 3, alínea b), do Art. n.º 12, no ponto 3, do Art.n.º13, no ponto 2 e 3 do Art. n.º 14; no ponto 2, do Art.n.º15); especializado em pedagogia inclusiva, colaborando com os professores, e outros profissionais na construção de ambientes de aprendizagem onde todos os alunos participam e experienciam situações de sucesso para o desenvolvimento pessoal, social e escolar (alínea a), do ponto1, do Art.n.º11 e no ponto 4, do Art. n.º11). O artigo n.º 11, do normativo, esclarece que, de forma colaborativa e corresponsável, o docente de educação especial, apoia os restantes professores na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão.

O contributo de Prata e Santos (2019), baseada em entrevistas efetuadas, a diretores de Agrupamentos, coordenadores da EMAEI e DEE, objetivadas na obtenção de indicadores e

evidências que caracterizem o papel do DEE, no enquadramento atual, comunga dos mesmos aspetos, evidenciando que DEE assume, um papel de destaque, nas dinâmicas de mudanças de mentalidade e vivências na comunidade escolar, no fortalecimento dos valores da diversidade, educação de qualidade, igualdade de oportunidades, participação, flexibilização curricular e personalização da planificação didática, na inclusão de todos os alunos, no apoio à gestão e nas orientações pedagógicas e organizacionais dos agrupamentos. Evidencia-se, ainda o reconhecimento da sua capacitação, experiência, dedicação e até vocação que garantem a promoção do sucesso educativo dos alunos.

Para Alves, (2019), os princípios da escola inclusiva, colocam desafios constantes a todos os profissionais docentes. Inevitavelmente, implicam também alterações nas competências do DEE. Com o novo paradigma inclusivo é inadiável que o DEE se oriente pelo determinado pela *European Agency for Development in Special Needs Education* (2012), sobre os valores fundamentais do perfil dos professores inclusivos, conjugando-os com os princípios orientadores do desenho universal para a aprendizagem. Com esta perspetiva assume especial relevância a codocência que se ajusta ao papel do DEE, enquanto construtor/criador de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. O DEE deve construir relações positivas priorizando às relações interpessoais, uma escuta ativa, demonstrando respeito e incorporando as ideias de todos e de cada um. Neste sentido, a sua ação global, deve estar enraizada nas bases ecológicas, que fundamentam a Intervenção Precoce na Infância, mais especificamente nas “Práticas Centradas na Família”, indicador também valorizado no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei 116/2019, de 13 de setembro. A sua intervenção transversal implica uma função ativa, como impulsionador, inspirador no desenvolvimento e implementação de planos de trabalho que respondam à diversidade de todos os alunos, avaliando porque aprendem, o que aprendem e como aprendem. Enquanto parte ativa das equipas educativas o apoio do DEE, baseado no trabalho colaborativo, é basilar para que em conjunto, se reflita e implemente com a maior precocidade, estratégias flexíveis e inclusivas que permitam identificar e ultrapassar as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos, tendo em conta as “Áreas de Competência do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)”.

Madureira e Leite (2019), apresentam duas visões de diferentes investigadores, sobre o papel do docente de educação especial. Para York, Barr et al. (2005), é um “controlador de tráfego aéreo”, pois desempenha múltiplas competências no seu exercício profissional. Já para Abbott, (2007) o docente de educação especial, desempenha funções correspondentes a uma “missão impossível”, por ter de promover a inclusão e heterogeneidade, num sistema de ensino

ancorado em pressupostos e princípios de homogeneidade. Na sua prática profissional, o DEE deve revelar competências de natureza científica, pedagógica e relacional que lhe permitam uma intervenção eficaz junto de alunos, professores e famílias. As suas tomadas de decisão, frequentemente envolvem dilemas de natureza ética e pedagógica que exige uma rápida capacidade reflexiva para ação, implicando também competências de resiliência, precisa partilhar com outros profissionais, dúvidas, questões e procurar em conjunto as melhores respostas para cada situação. Ferreira (2019) sublinha que este é um perfil

exigente, mas urgente e que perpassa o conteúdo funcional da profissionalidade do docente de EE, exigindo competências, valores pessoais, profissionais, atitudes, conhecimentos e capacidades de saber fazer, em prol de uma escola, mais inclusiva. Falamos de uma escola visionária, aprendente, reflexiva e mais equitativa, que ofereça a Todos e a cada um, uma educação de qualidade, com aprendizagens significativas, cuja centralidade seja o aluno para que nenhum fique para trás (p. 21).

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo II. Metodologia de Estudo

Torna-se importante referir que um trabalho de investigação escreve sempre numa história de vida, e que as suas opções, se baseiam no quadro teórico e concetual em que o investigador se move, a sua visão (Sá-Chaves, 2002).

2.1. Questão de investigação

Começamos por referir que a educação especial, tem constituído ao longo do nosso percurso profissional, uma área privilegiada, de profissão e intervenção. Esta advém de vinte sete anos de prática educativa, enquanto docente de educação especial (DEE), assumindo os direitos humanos como imperativo categórico, indispensável para o desenvolvimento pessoal e profissional. Ao longo deste período, lecionamos em diversos agrupamentos, assumindo funções docentes, técnico-pedagógicas (coordenações pedagógicas, direção, assessoria, lideranças intermédias) e desenvolvendo um trajeto, no âmbito da formação de professores. Iniciamos a nossa prática na área da educação especial, como docente da intervenção precoce, destacada pelo apoio educativo, regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto, passando pela alteração da forma como foi definida a inclusão, dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas escolas regulares, pelo DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro, até ao atual Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro.

Esta investigação partiu de um problema que se delineou a partir da seguinte questão geral: conhecer a realidade atual e o funcionamento da escola inclusiva (culturas, políticas e práticas, equipas educativas e lideranças), passados três anos de implementação do DL n.º 54/2018, de 6 de julho, alterados pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, como também compreender como os docentes percecionam as funções e atribuições do DEE, e assim criar uma visão partilhada sobre os traços dominantes do perfil do DEE, na escola inclusiva.

2.2. Objetivos

Esta questão constituiu o fio condutor no processo de investigação. Da procura de respostas para as mesmas, emergiram os objetivos de investigação que se pretendeu atingir ao longo do estudo:

- I. Compreender como os professores, percecionam, os valores fundamentais que determinam as suas competências (professores inclusivos) nos contextos atuais da escola inclusiva;
- II. Compreender como os professores, percecionam, as competências definidas no DL 54/2018, de 6 julho, alterado pela Lei n. °116/2019, de 13 de setembro, para o docente educação especial;
- III. Compreender como os docentes, percecionam e aplicam as culturas, políticas e práticas inclusivas;
- IV. Aferir a realidade das escolas na dinamização de lideranças e equipas educativas colaborativas;
- V. Re(definir) o perfil do docente de educação especial, num tempo de escola inclusiva.

2.3. Método

O estudo empírico partiu da necessidade de “ouvir” todos os docentes, e compreender o que mudou após três anos de implementação do Decreto-Lei n. ° 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei 116/2019, de 13 de setembro, percecionando para isso, as culturas, políticas e práticas inclusivas existentes atualmente nas escolas, assim como percecionar as dinâmicas das equipas educativas e das lideranças. O perfil do DEE encontra-se associado a outros paradigmas, e outros normativos, por isso foi nossa intenção, percecionando os docentes e baseados na literatura, contribuir para (re) definição do papel do docente de educação, num tempo de escola inclusiva.

Para a realização do estudo recorreu-se a um instrumento de recolha de dados de caráter quantitativo, inquérito por questionário, com tratamento de dados estatísticos através do software SPSS.

2.4. Participantes

Amostra é constituída por 413 docentes, de todos os níveis de ensino, de Agrupamentos de Escolas de todos os Concelhos do Norte, Centro e Sul de Portugal Continental. A participação foi de 348 docentes, do sexo feminino (84,3%) e 65 docentes do sexo masculino (15,7%). A idade dos participantes, varia entre os 21 e mais de 61 de idade, destes 2 tem idades compreendidas entre os 21 aos 31 anos, 34 docentes entre os 42 aos 51 anos (43,1%), 178 entre os 42 aos 51 anos (43,1%), 155 entre os 52 e os 60 anos (37,5%), e 44 têm 61 ou mais. Habilitação de 212 docentes é a licenciatura (51,3%), 96 (23,2%) têm mestrado, possuem pós-

graduação, 92 docentes (22,3%), 7 detêm doutoramento e 6 têm bacharelato. Verifica-se estabilidade profissional (QA/AE) para 286 participantes (69,2%), estabilidade relativa para 64 (15, 5%) e instabilidade para 62 docentes (15,2%), 1 (0,2%) docente participante leciona no ensino privado. Quanto ao tempo de serviço, 26 têm menos de 10 anos (6,3%), 72 têm de 10 a 20 anos (17,4%), 171 têm de 21 a 30 anos (41,4%) e 144 têm mais de 30 anos (34,9%).

2.5. Procedimento

No âmbito da presente investigação foi aplicado um inquérito por questionário que segundo Lapa (2021) se revela numa técnica de recolha de dados composta por um conjunto de questões, aplicado a uma amostra populacional e que devolverá um determinado conhecimento ao pesquisador. O questionário foi realizado no *Google Forms* e enviado por endereço eletrónico institucional para 810, agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas. Esteve disponível na Internet durante 4 semanas, sendo obtidas 413 respostas de docentes. O facto de o questionário estar disponível ‘online’ possibilitou algumas vantagens como a rapidez e ausência de custos, mas também ofereceu uma maior agilidade no controlo e acompanhamento das respostas dos inquiridos, bem como uma maior rapidez na compilação e tratamento dos dados.

Tendo em conta o conselho de Correia (2015), sobre a necessidade de testar o inquérito por questionário para garantir a sua aplicabilidade e avaliar se corresponde aos objetivos inicialmente formulados pelo investigador. Foi submetida uma versão provisória à apreciação da professora orientadora do estudo, e de quatro docentes, do nosso Agrupamento de Escolas que não fizeram parte do universo da pesquisa. Estes manifestaram através de uma discussão falada, a sua opinião sobre o tempo gasto, no preenchimento do questionário, a forma e o conteúdo do mesmo, a pertinência dos itens, a linguagem utilizada e a extensão do mesmo.

2.6. Material

Os inquéritos por questionário, foram construídos pela investigadora, ao longo do primeiro trimestre de 2021, tendo como referência para a elaboração das questões, a literatura da especialidade, as questões e os objetivos da investigação, o conhecimento que detém das comunidades educativas e dos seus agentes educativos, decorrente da sua larga experiência profissional. Optamos por elaborar um inquérito por questionário, cujo preenchimento fosse claro e rápido. As instruções foram precisas, e utilizando uma linguagem apropriada às características da população a quem se destinavam (profissionais docentes).

A versão final do questionário que se utilizou neste estudo, é composto por três partes. Na primeira parte, iniciamos o questionário, com um preâmbulo que refere o enquadramento no âmbito da investigação de mestrado. Explicita-se o objetivo do trabalho, nomeadamente, o propósito de recolher informações sobre “O Papel do Docente de Educação Especial na Escola Inclusiva; das atribuições às funções”. É chamada a atenção para o facto de se assegurar o anonimato, a confidencialidade das respostas e das informações recolhidas.

Na segunda parte, pretendemos recolher os “dados sociodemográficos” dos docentes respondentes, através de sete variáveis: nomeadamente género, idade, habilitações académicas, situação profissional, tempo de serviço, nível de ensino que leciona, formação na área da educação especial e exercício de cargos de liderança. A terceira parte do questionário foi construído com uma escala, tipo *Likert* baseada em 4 pontos (concordo inteiramente- CI, concordo até certo ponto- CP, discordo -D, e preciso de mais informação- MI). Esta parte integrou inicialmente, quatro afirmações que incidem sobre os “Valores fundamentais”, relacionados com o ensino e a aprendizagem, para o trabalho de todos os professores em contextos inclusivos, da *European Agency for Development in Special Needs Education* (2012). Nomeadamente: valorização da diversidade; apoiar todos os alunos; trabalho colaborativo; desenvolvimento profissional e pessoal. Descrevemos as competências do DEE, discriminadas no Decreto – Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, enquanto recurso especializado através de nove questões de concordância (concordo inteiramente, concordo, discordo, e preciso de mais informação). Concorda que o DEE seja: docente para “todos os alunos da escola” e parceiro nas Medidas Universais; Colaborador com todos os docentes e lideranças; recurso especializado na definição de estratégias de diferenciação pedagógica; recurso especializado na implementação do “Desenho Universal para a Aprendizagem”; Dinamizador de trabalho colaborativo com corresponsabilização; elemento da Equipa Multidisciplinar Apoio à Educação Inclusiva; Elemento do CAA; dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios, materiais de aprendizagem e de avaliação e formador. Para perceber a dinamização de culturas, políticas e práticas inclusivas, usamos os “Indicadores para a Inclusão”, traduzido e adaptado de Mel Ainscow e Tony Booth, anexo I, do manual “Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática” (DGE, 2018, p. 68). O questionário manteve a estrutura original, respeitando as três dimensões: A - Criar culturas inclusivas; B – Implementar políticas inclusivas; C – Promover práticas inclusivas, as seis secções, e os 38 indicadores. Colocamos também oito questões do Anexo 10, do Manual de Apoio à Prática, sobre a realidade das equipas educativas e lideranças.

2.7. Análise estatística

A análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respectivos desvios-padrão) e estatística inferencial. O nível de significância para rejeitar a hipótese nula foi fixado em $(\alpha) \leq .05$. Utilizou-se o coeficiente de consistência interna Alfa de *Cronbach*, o teste t de *Student* para uma amostra, o teste t de *Student* para amostras independentes e a *Anova repeated measures*. Aceitou-se a normalidade de distribuição dos valores nas amostras com dimensão superior a 30, de acordo com o teorema do limite central. A homogeneidade de variâncias foi analisada com o teste de *Levene*.

A análise estatística foi efetuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 27 para Windows.

Capítulo III – Apresentação de Resultados, Discussão e Conclusão

3.1. Resultados

Dados Sociodemográficos

As análises apresentadas neste ponto permitem atingir o objetivo:

d) (Re) delinear o perfil do docente de educação especial, num tempo de Escola Inclusiva.

Tabela 1 de frequências: Resumo dados Sociodemográficos

		Frequência	Porcentagem
Sexo	Masculino	65	15,7
	Feminino	348	84,3
Idade	Dos 21 aos 31	2	,5
	Dos 32 aos 41	34	8,2
	Dos 42 aos 51	178	43,1
	Dos 52 aos 60	155	37,5
	>61	44	10,7
Habilitações Académicas	Bacharelato	6	1,5
	Licenciatura	212	51,3
	Pós-graduação	92	22,3
	Mestrado	96	23,2
	Doutoramento	7	1,7
Tempo de serviço	Menos de 10 anos	26	6,3
	De 10 a 20 anos	72	17,4
	De 21 a 30 anos	171	41,4
	Mais de 30 anos	144	34,9
Situação profissional	Contratado	62	15,0
	QZP	64	15,5
	QA/QE	286	69,2
	Outra	1	,2

AE onde leciona	Norte	186	45,0
	Centro	143	34,6
	Sul	84	20,3
No presente ano letivo encontra-se a lecionar	Pré-Escolar	17	4,1
	1º CEB	58	14,0
	2º CEB	34	8,2
	3º CEB	82	19,9
	Ensino Secundário	67	16,2
	Educação Especial	150	36,3
	Intervenção Precoce	5	1,2
Encontra-se a exercer algum cargo de Liderança	Não	292	70,7
	Sim	121	29,3
Possui formação especializada em educação especial?	Não	186	45,0
	Sim	227	55,0
Total		413	100,0

Portanto, como contributo para a revisão do perfil do docente de educação especial, num tempo escola inclusiva: verifica-se uma participação maioritariamente do sexo feminino; com predominância das idades dos 42 aos 51 anos, e dos 52 aos 60 anos; em que a habilitação de destaque é a Licenciatura, embora já surjam muitos professores com Pós-graduação ou Mestrado; com predomínio dos tempos de serviço de 21 a 30 anos e mais de 30 anos; com distribuição geográfica pelas três zonas do país, mais no Norte e menos no Sul; imperando os docentes colocados na educação especial, embora muitos lecionem no 1º CEB, 2º e 3º CEB e no ensino secundário; em que menos de um terço, exercem algum cargo de liderança, sendo os mais frequentes, coordenação de departamento (n=23), coordenadores de direção de turma (n=20), coordenação da EMAEI (n=14), representante de educação especial e coordenação de educação especial (n=30), membro da EMAEI (n=7), diretor (n=7) subdiretor (n=8), adjunto da direção (n=7), presidente do conselho geral (n=1).

Mais de metade 55% (n=227) tem formação especializada em educação especial, sendo que apenas duas respostas especificam “educação especial”. Duas respostas identificaram “interesse pela área da educação especial” e “não colocação no grupo de origem”. relativamente “possui formação específica na área da educação inclusiva”, apenas se verificam duas respostas que especificam “ação de curta duração - duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas” e “curso de formação contínua de mais de 50 horas”. “Possuí formação específica na área do DL 54/2018 de 6 de julho”: apenas se verificam duas respostas que especificam “ação de curta duração - duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas” e “curso de formação contínua - mais de 50 horas”.

Valores fundamentais para os Professores Inclusivos

As análises apresentadas neste ponto permitem atingir o objetivo: Compreender como os professores, percebem, os quatro valores fundamentais que determinam as suas competências nos contextos atuais da escola inclusiva.

Tabela 2 de frequências: Valores inclusivos

	Concordo inteiramente		Concordo até certo ponto		Discordo		Preciso de mais informação	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Valorização da diversidade	319	77,2%	84	20,3%	2	,5%	8	1,9%
Apoiar todos os alunos	327	79,2%	73	17,7%	9	2,2%	4	1,0%
Trabalho colaborativo	355	86,0%	50	12,1%	3	,7%	5	1,2%
Desenvolvimento profissional e pessoal	346	83,8%	59	14,3%	1	,2%	7	1,7%

Legenda: Concordo inteiramente; Concordo até certo ponto; Discordo; Preciso de mais informação

Todos os quatro valores fundamentais que determinam as competências dos professores inclusivos, nos contextos atuais da escola inclusiva, são bem percebidos pelos professores, em que a inteira concordância, por ordem decrescente, é de 86,0% (n=355) para “trabalho colaborativo”, 83,8% (n=246) para “desenvolvimento profissional e pessoal”, 79,2% (n=327) para “apoiar todos os alunos” e 77,2% (n=319) para “valorização da diversidade”; a concordância até certo ponto, por ordem decrescente, é de 20,3% (n=84) para “valorização da diversidade”, 17,7% (n=73) para “apoiar todos os alunos”, 14,3% (n=59) para “desenvolvimento profissional e pessoal” e 12,1% (n=50) para “trabalho colaborativo”; sendo a discordância residual, embora atingindo os 2,2% (n=9) para “apoiar todos os alunos”, enquanto que a resposta “preciso de mais informação” varia entre 1,0% (n=4) para “apoiar todos os alunos” e 1,9% (n=9) para “valorização da diversidade”.

Portanto, todos os quatro valores fundamentais que determinam as competências dos professores nos contextos atuais da escola inclusiva são muito bem percebidos pelos professores, se adicionarmos as percentagens de respostas de concordância podemos dizer que a percepção é perto de total para “trabalho colaborativo” com 98,1%, (n=405) “desenvolvimento profissional e pessoal” com 98,1%, (n=405) “valorização da diversidade” com 97,6% (n=403) e “apoiar todos os alunos” com 96,9% (n=400).

Funções/atribuições DEE no DL 54/2018

As análises apresentadas neste ponto permitem atingir o objetivo: Compreender como os professores, percebem, as competências definidas no DL n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, para o docente educação especial.

Tabela 3 de frequências: Funções/atribuições DEE

	Concordo inteiramente		Concordo até certo ponto		Discordo		Preciso de mais informação	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Docente para "todos os alunos da escola", parceiro nas Medidas Universais.	215	52,1%	156	37,8%	32	7,7%	10	2,4%
Colaborador com todos os docente e lideranças.	308	74,6%	91	22,0%	4	1,0%	10	2,4%
Recurso especializado na definição de estratégias de diferenciação pedagógica.	313	75,8%	87	21,1%	6	1,5%	7	1,7%
Recurso especializado na implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem.	259	62,7%	129	31,2%	10	2,4%	15	3,6%
Dinamizador de trabalho colaborativo com coresponsabilização.	263	63,7%	130	31,5%	9	2,2%	11	2,7%
Elemento da EMAEI.	266	64,4%	104	25,2%	22	5,3%	21	5,1%
Elemento do Centro Apoio à Aprendizagem.	293	70,9%	93	22,5%	10	2,4%	17	4,1%
Dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem e de avaliação.	277	67,2%	112	27,2%	12	2,9%	11	2,7%
Formador (sensibilização).	212	51,3%	148	35,8%	25	6,1%	28	6,8%

Legenda: Concordo inteiramente; Concordo até certo ponto; Discordo; Preciso de mais informação

Todos as funções e atribuições definidas nos normativos (DL n.º 54/2018, de 6 de julho e Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro), para os docentes de educação especial analisados apresentam relevância para os professores inquiridos, em que a inteira concordância, por ordem decrescente, é de 75,8% (n=303) para “recurso especializado na definição de estratégias de diferenciação pedagógica” e 74,6% (n=308) para “colaborador com todos os docente e lideranças”, seguidos de 70,9%(n=293) para “elemento do centro apoio à aprendizagem” e 67,2% (n=277) para “dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem e de avaliação”, depois de 64,4% (n=266) para “elemento da EMAEI”, 63,7% (n=263) para “dinamizador de trabalho colaborativo com coresponsabilização” e 62,7% (n=259) para “recurso especializado na implementação do desenho universal para a aprendizagem”, finalmente de 52,1% (n=215) para “docente para "todos os alunos da escola", parceiro nas medidas universais” e 51,3% (n=212) para “formador (sensibilização)”. a concordância até certo ponto varia entre perto de 22% (n=91) para “recurso especializado na definição de estratégias de diferenciação pedagógica”, “colaborador com todos

os docente e lideranças” e “elemento do centro apoio à aprendizagem”. para “docente para todos os alunos da escola, parceiro nas medidas universais” 37,8% (n=156) concordam até certo ponto, assim como 35,8% (n=148) apresenta concordância com reservas para “formador (sensibilização)”. a discordância apresenta valores que variam entre 1,0% (n=4) para “colaborador com todos os docente e lideranças” e 7,7% (n=32) para “docente para "todos os alunos da escola", parceiro nas medidas universais”; enquanto a resposta “preciso de mais informação” é assinalada entre 1,7% (n=7) para “recurso especializado na definição de estratégias de diferenciação pedagógica” e 6,8% (n=28) para “formador (sensibilização)”.

Logo, se adicionarmos as percentagens de respostas de concordância, todas as funções e atribuições determinadas para o DEE analisadas apresentam relevância para os professores, podemos dizer que a relevância é superior para “recurso especializado na definição de estratégias de diferenciação pedagógica” com 96,9% (n=400), “colaborador com todos os docente e lideranças” com 96,6% (n=399), “dinamizador de trabalho colaborativo com coresponsabilização” com 95,2% (n=393), “dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem e de avaliação” com 94,4% (n=389) , “recurso especializado na implementação do desenho universal para a aprendizagem” com 93,9%(n=388) , “elemento do centro apoio à aprendizagem” com 93,5% (n=386), seguidos de “docente para "todos os alunos da escola", parceiro nas medidas universais” com 89,8% (n=371), “elemento da EMAEI” com 89,6% (n=370) e depois de “formador (sensibilização)” com 87,2% (n=360).

Indicadores para a Educação

As análises apresentadas neste ponto permitem atingir o objetivo: compreender como os docentes, percecionam, agem e aplicam as políticas, culturas e práticas inclusivas.

Culturas Inclusivas

Neste primeiro ponto, procuramos compreender como os docentes, percecionam, agem e aplicam as culturas Inclusivas. A dimensão A “Culturas Inclusivas”, divide-se em duas secções “A1 Construir o sentido de comunidade” e “A2 Estabelecer valores inclusivos”. “B1 Desenvolver escola para todos”, “B2 Organizar o apoio à diversidade”, “C1 Organizar a aprendizagem” e “C2 Mobilizar recursos”.

Tabela 4 de frequências: Culturas Inclusivas

	Concordo inteiramente		Concordo até certo ponto		Discordo		Preciso de mais informação	
	N	%	N	%	N	%	N	%
A.1.1 Todos se sentem bem-vindos.	239	58,0%	152	36,9%	16	3,9%	5	1,2%
A.1.2 Os alunos entreadjudam-se.	187	45,4%	202	49,0%	17	4,1%	6	1,5%
A.1.3 Os professores colaboram entre si.	204	49,5%	177	43,0%	28	6,8%	3	,7%
A.1.4 Os professores e os alunos respeitam-se mutuamente.	244	59,2%	149	36,2%	14	3,4%	5	1,2%
A.1.5 Os professores e os pais trabalham em parceria.	141	34,2%	228	55,3%	35	8,5%	8	1,9%
A.1.6 Os professores e a direção da escola trabalham em conjunto.	228	55,3%	152	36,9%	24	5,8%	8	1,9%
A.1.7 A comunidade está envolvida na escola.	163	39,6%	206	50,0%	33	8,0%	10	2,4%
A.2.1 Os professores têm elevadas expectativas para todos os alunos.	94	22,8%	248	60,2%	67	16,3%	3	,7%
A.2.2 Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão.	156	37,9%	202	49,0%	46	11,2%	8	1,9%
A.2.3 Todos os alunos são igualmente valorizados.	194	47,1%	164	39,8%	48	11,7%	6	1,5%
A.2.4 A relação professor/aluno é baseada no respeito mútuo.	282	68,4%	112	27,2%	15	3,6%	3	,7%
A.2.5 A escola procura remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos.	249	60,4%	142	34,5%	18	4,4%	3	,7%
A.2.6 A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.	265	64,3%	126	30,6%	16	3,9%	5	1,2%

Legenda: Concordo inteiramente; Concordo até certo ponto; Discordo; Preciso de mais informação

A percepção dos docentes na forma como interpretam, agem e aplicam as culturas inclusivas apresentam valores globais de concordância elevados, embora divididos entre a concordância absoluta e a concordância parcial, em que a inteira concordância, por ordem decrescente, é de 68,4% (n=282) para “a relação professor/aluno é baseada no respeito mútuo”, 64,3% (n=245) para “a escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação”, 60,4% (n=249) para “a escola procura remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos”, 59,2% (n=244) para “os professores e os alunos respeitam-se mutuamente”, 58,0% (n=239) para “todos se sentem bem-vindos” e 55,3% (n=228) para “os professores e a direção da escola trabalham em conjunto”, seguidos de 49,5% (n=204) para “os professores colaboram entre si”, 47,1% (n=194) para “todos os alunos são igualmente valorizados” e 45,4% (n=187) para “os alunos entreadjudam-se”, seguidos depois por 39,6% (n=163) para “a comunidade está envolvida na escola”, 37,9% (n=156) para “os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão” e 34,2% (n=141) para “os professores e os pais

trabalham em parceria”, e finalmente de 22,8% (n=94) para “os professores têm elevadas expectativas para todos os alunos”. a concordância até certo ponto varia entre perto de 36,2% (n=149) para “a relação professor/aluno é baseada no respeito mútuo” e “a escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação” com 30,6% ((n=126) e 60,2% (n=248) para “os professores têm elevadas expectativas para todos os alunos” e “os professores e os pais trabalham em parceria” 55,3% (n=228). a discordância apresenta valores que variam entre 2,4% (n=10) para “a comunidade está envolvida na escola” e 16,3% (n=67) para “os professores têm elevadas expectativas para todos os alunos”; enquanto que a resposta “preciso de mais informação” é assinalada entre 0,7% (n=3) para “os professores colaboram entre si”, “os professores têm elevadas expectativas para todos os alunos”, “a relação professor/aluno é baseada no respeito mútuo” e “a escola procura remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos”.

Novamente, se adicionarmos as percentagens de respostas de concordância (concordo inteiramente e concordo até certo ponto), todos os aspetos das culturas inclusivas são bem percecionados pelos professores, sendo a concordância superior para “a relação professor/aluno é baseada no respeito mútuo” com 95,6% (n=394), “os professores e os alunos respeitam-se mutuamente” com 95,4% (n=393), “realizo várias atividades conjuntas para que os alunos com NE participem mais” com 95,4% (n=393), “todos se sentem bem-vindos” com 94,9% (n=391), “a escola procura remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos” com 94,9% (n=391), “a escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação” com 94,9% (n=391), “os alunos entrem-se” com 94,4% (n=389), “os professores colaboram entre si” com 92,5% (n=381), seguidos de “Os professores e a direção da escola trabalham em conjunto” com 92,2% (n= 380), depois de “os professores e os pais trabalham em parceria” com 89,6% (n= 369) e “a comunidade está envolvida na escola” com 89,6% (n= 369), seguidos de “os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão” com 86,9% (n= 358) e “todos os alunos são igualmente valorizados” com 86,9% (n= 358) e finalmente de “os professores têm elevadas expectativas para todos os alunos” com 83,0% (n= 342).

Políticas Inclusivas

Neste segundo ponto, procuramos compreender como os docentes, percecionam, agem e aplicam as políticas inclusivas. A dimensão “B, Políticas Inclusivas”, divide-se pela seção “B1 Desenvolver escola para todos” e “B2 Organizar o apoio à diversidade”.

Tabela 5 de frequências: Políticas Inclusivas

	Concordo inteiramente		Concordo até certo ponto		Discordo		Preciso de mais informação	
	N	%	N	%	N	%	N	%
B.1.1 Os novos professores são ajudados a integrar-se na escola.	226	54,7%	156	37,8%	22	5,3%	9	2,2%
B.1.2A escola procura admitir todos os alunos da sua área geográfica.	306	74,1%	76	18,4%	9	2,2%	22	5,3%
B.1.3A escola procura tornar o seu edifício acessível a todos.	291	70,5%	101	24,5%	16	3,9%	5	1,2%
B.1.4 Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.	260	63,0%	129	31,2%	14	3,4%	10	2,4%
B.1.5 As turmas são organizadas de forma a valorizar todos os alunos.	184	44,6%	160	38,7%	54	13,1%	15	3,6%
B.2.1 Todas as formas de apoio são coordenadas.	179	43,3%	186	45,0%	36	8,7%	12	2,9%
B.2.2 As ações de formação ajudam os professores a responder à diversidade dos alunos.	176	42,6%	187	45,3%	39	9,4%	11	2,7%
B.2.3 A escola procura minimizar a exclusão de alunos por motivos disciplinares.	221	53,5%	148	35,8%	25	6,1%	19	4,6%
B.2.4 A escola procura eliminar as barreiras que impedem a frequência escolar.	276	66,8%	113	27,4%	13	3,1%	11	2,7%
B.2.5A escola procura eliminar a violência escolar.	295	71,4%	94	22,8%	15	3,6%	9	2,2%

Legenda: Concordo inteiramente; Concordo até certo ponto; Discordo; Preciso de mais informação

A perceção dos docentes na forma como percecionam, agem e aplicam as políticas inclusivas apresentam valores globais de concordância muito positivos, embora divididos entre a concordância absoluta e a concordância parcial, em que a inteira concordância, por ordem decrescente, é de 74,1% (n=306) para “a escola procura admitir todos os alunos da sua área geográfica”, 71,4% (n=295) para “a escola procura eliminar a violência escolar” e 70,5% (n=291) para “a escola procura tornar o seu edifício acessível a todos”, seguidos de 66,8% (n=276) para “a escola procura eliminar as barreiras que impedem a frequência escolar” e 63,0% (n=260) para “todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola”, depois de 54,7% (n=) para “os novos professores são ajudados a integrar-se na escola” e 53,5% (n=221) para “a escola procura minimizar a exclusão de alunos por motivos disciplinares”, e finalmente de 44,6% (n=184) para “as turmas são organizadas de forma a valorizar todos os alunos”, 43,3% (n=179) para “todas as formas de apoio são coordenadas” e 42,6% (n=176) para “as ações de formação ajudam os professores a responder à diversidade dos alunos”; a concordância até certo ponto varia entre 18,4% (n=76) para “a escola procura admitir todos os alunos da sua área geográfica” e “a escola procura eliminar a violência escolar” e cerca de 45% (n=186) para “todas as formas de apoio são coordenadas” e “as ações de formação ajudam os professores a responder à diversidade dos alunos”; a discordância apresenta valores que variam entre 2,2%

(n=9) para “a escola procura admitir todos os alunos da sua área geográfica” e 13,1% (n=54) para “as turmas são organizadas de forma a valorizar todos os alunos”; enquanto que a resposta “preciso de mais informação” é assinalada entre 1,2% (n=5) para “a escola procura tornar o seu edifício acessível a todos” e 5,3% (n=22) para “a escola procura admitir todos os alunos da sua área geográfica”.

Se adicionarmos as percentagens de respostas de concordância, todos os aspetos das políticas inclusivas são percecionados pelos professores, sendo a concordância superior para “a escola procura tornar o seu edifício acessível a todos” com 94,9%(n= 391) , “todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola” com 94,2% (n= 389), “a escola procura eliminar as barreiras que impedem a frequência escolar” com 94,2% (n= 389) e “a escola procura eliminar a violência escolar” com 94,2% (n= 389) , seguidos de “os novos professores são ajudados a integrar-se na escola” com 92,5% (n= 381) e “a escola procura admitir todos os alunos da sua área geográfica” com 92,5% (n= 381) , depois de “a escola procura minimizar a exclusão de alunos por motivos disciplinares” com 89,3% (n= 369), “todas as formas de apoio são coordenadas” com 88,4% (n= 365) e “as ações de formação ajudam os professores a responder à diversidade dos alunos” com 87,9% (n= 363), e finalmente de “as turmas são organizadas de forma a valorizar todos os alunos” com 83,3% (n= 344).

Práticas Inclusivas

Neste terceiro ponto, procuramos compreender como os docentes, percecionam, agem e aplicam as práticas inclusivas. Esta Dimensão C, divide-se em duas seções “C1 Organizar a aprendizagem” e “C2 Mobilizar recursos”.

Tabela 6 de frequências: Práticas Inclusivas

	Concordo inteiramente		Concordo até certo ponto		Discordo		Preciso de mais informação	
	N	%	N	%	N	%	N	%
C.1.1 Considera que as aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos.	132	32,0%	230	55,7%	40	9,7%	11	2,7%
C.1.2 As aulas encorajam a participação de todos os alunos.	167	40,4%	199	48,2%	37	9,0%	10	2,4%
C.1.3 As aulas promovem a compreensão da diferença.	168	40,7%	206	49,9%	29	7,0%	10	2,4%
C.1.4 Os alunos são ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem.	158	38,3%	210	50,8%	35	8,5%	10	2,4%
C.1.5 Os alunos aprendem de forma colaborativa.	154	37,3%	221	53,5%	30	7,3%	8	1,9%
C.1.6 A avaliação promove a aprendizagem de todos os alunos.	137	33,2%	211	51,1%	55	13,3%	10	2,4%
C.1.7 A disciplina no contexto da sala de aula é baseada no respeito mútuo.	248	60,0%	146	35,4%	15	3,6%	4	1,0%
C.1.8 Os professores planificam, ensinam e avaliam em parceria.	149	36,1%	214	51,8%	42	10,2%	8	1,9%

	Concordo inteiramente		Concordo até certo ponto		Discordo		Preciso de mais informação	
	N	%	N	%	N	%	N	%
C.1.9 Os professores de apoio promovem a participação e a aprendizagem de todos os alunos.	211	51,1%	165	40,0%	17	4,1%	20	4,8%
C.1.10 Os TPC contribuem para a aprendizagem de todos os alunos.	91	22,0%	213	51,6%	90	21,8%	19	4,6%
C.1.11 Todos os alunos participam nas atividades fora da sala de aula.	124	30,0%	199	48,2%	66	16,0%	24	5,8%
C.2.1 A diversidade dos alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.	141	34,1%	219	53,0%	40	9,7%	13	3,1%
C.2.2 O saber dos professores é plenamente utilizado.	134	32,4%	220	53,3%	44	10,7%	15	3,6%
C.2.3 Os professores desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação.	211	51,1%	173	41,9%	21	5,1%	8	1,9%
C.2.4 Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.	121	29,3%	233	56,4%	35	8,5%	24	5,8%
C.2.5 Os recursos da escola são distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão.	179	43,3%	178	43,1%	43	10,4%	13	3,1%

Legenda: Concordo inteiramente; Concordo até certo ponto; Discordo; Preciso de mais informação

O entendimento dos docentes na forma como percebem, agem e aplicam as práticas inclusivas apresentam valores globais de concordância, divididos entre a concordância absoluta e a concordância parcial, em que a inteira concordância, por ordem decrescente, é de 60,0% (n=248) para “a disciplina no contexto da sala de aula é baseada no respeito mútuo”, seguida de 51,1% (n=211) para “os professores de apoio promovem a participação e a aprendizagem de todos os alunos” e 51,1% (n=211) para “os professores desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação”, depois de 43,3% (n=179) para “os recursos da escola são distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão”, 40,7% (n=168) para “as aulas promovem a compreensão da diferença” e 40,4% (n=167) para “as aulas encorajam a participação de todos os alunos”, seguidos de 38,3% (n=158) para “os alunos são ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem”, 37,3% (n=154) para “os alunos aprendem de forma colaborativa”, 36,1% (n=149) para “os professores planificam, ensinam e avaliam em parceria”, 34,1% (n=) para “a diversidade dos alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem”, 33,2% (n=137) para “a avaliação promove a aprendizagem de todos os alunos”, 32,4% (n=134) para “o saber dos professores é plenamente utilizado”, 32,0% (n=132) para “considera que as aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos”, 30,0% (n=124) para “todos os alunos participam nas atividades fora da sala de aula” e 29,3% (n=121) para “os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados”, e finalmente de 22,0% (n=91) para “os TPC contribuem para a aprendizagem de todos os alunos”. a concordância até certo ponto tem normalmente valores superiores à integral concordância e varia entre perto de 35,4% (n=146) para “a disciplina no contexto da sala de aula é baseada no respeito mútuo” e cerca de 55,7% (n=230) para “considera que as aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos

os alunos” e “os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados”. A discordância apresenta valores que variam entre 3,6% (n=15) para “a disciplina no contexto da sala de aula é baseada no respeito mútuo” e 21,8% (n=90) para “Os TPC contribuem para a aprendizagem de todos os alunos”; enquanto que a resposta “preciso de mais informação” é assinalada entre 1,0% (n=4) para “a disciplina no contexto da sala de aula é baseada no respeito mútuo” e 5,8% (n=24) para “todos os alunos participam nas atividades fora da sala de aula” e “os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados”.

Adicionando as percentagens de respostas de concordância, todos os aspetos das práticas inclusivas, são perçecionados pelos professores, embora menos que para as culturas e as políticas, sendo a concordância superior para “a disciplina no contexto da sala de aula é baseada no respeito mútuo” com 95,4% (n=393) e “os professores desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação” com 93,0% (n=384), seguidas de “os professores de apoio promovem a participação e a aprendizagem de todos os alunos” com 91,1% (n=376), “os alunos aprendem de forma colaborativa” com 90,8% (n=375), “as aulas promovem a compreensão da diferença” com 90,6% (n=374),, “os alunos são ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem” com 89,1% (n=), “as aulas encorajam a participação de todos os alunos” com 88,6%(n=), “os professores planificam, ensinam e avaliam em parceria” com 87,9%, “considera que as aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos” com 87,7% (n=362), “a diversidade dos alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem” com 87,2% (n=360), “os recursos da escola são distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão” com 86,4% (n=360), “o saber dos professores é plenamente utilizado” com 85,7% (n=354), “os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados” com 85,7% (n=354), “a avaliação promove a aprendizagem de todos os alunos” com 84,3% (n=348), depois de “todos os alunos participam nas atividades fora da sala de aula” com 78,2% (n=323), e finalmente de “Os TPC contribuem para a aprendizagem de todos os alunos” com 73,6% (n=304).s

A consistência interna das subescalas, analisada com o coeficiente de consistência interna Alfa de *Cronbach*, variou entre um mínimo de .902 a um máximo de .937 e pode ser considerada com excelente. A categorização dos valores de Alfa tem como referência Hill (2014).

Tabela 7- Consistência interna

	Alfa de Cronbach
Criar culturas inclusivas	.921
Criar políticas inclusivas	.902
Promover práticas inclusivas	.937

As estatísticas descritivas dos valores obtidos pelos participantes podem ser observadas na tabela seguinte. Nela, indicamos os valores mínimos e máximo, médias e respectivos desvios padrão. Os valores são todos significativamente superiores ao ponto médio das escalas de avaliação ($p < .001$), o que significa que a percepção dos professores sobre as culturas, políticas e as práticas inclusivas é elevada. O teste multivariado da *Anova Repeated Measures*, indica que existem diferenças significativas entre as respectivas médias, $F(2, 642) = 104.269, p < .001$, sendo que o teste de comparação múltipla a posteriori indica que todas as diferenças de médias são significativas, com os professores a perceberem mais a dimensão a *Criar políticas inclusivas* e menos a dimensão *Promover práticas inclusivas*.

Tabela 8– Estatísticas descritiva

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Criar culturas inclusivas	1,14	3,00	2,44	0,41
Criar políticas inclusivas	1,00	3,00	2,56	0,42
Promover práticas inclusivas	1,00	3,00	2,32	0,44

Legenda: 1 – Concordo inteiramente; Concordo até certo ponto; Discordo; Preciso de mais informação

Comparação por género

As diferenças na percepção de professores e professoras sobre as culturas, políticas, e práticas inclusivas em função do género não são estatisticamente significativas ($p > .05$).

Tabela 9 – Comparação por género

	Feminino		Masculino		Sig.
	M	DP	M	DP	
Criar culturas inclusivas	2,44	,41	2,47	,44	,607
Criar políticas inclusivas	2,57	,42	2,52	,47	,491
Promover práticas inclusivas	2,32	,45	2,32	,42	,967

M – Média - DP – Desvio padrão

Comparação por habilitações académicas

As diferenças na perceção dos professores sobre culturas, políticas e práticas inclusivas em função das habilitações académicas não são estatisticamente significativas ($p > .05$).

Tabela 9- Comparação por habilitações académicas

	Licenciatura		Pós-graduação		Mestrado		Doutoramento		Sig.
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Criar culturas inclusivas	2,45	,39	2,43	,47	2,45	,41	2,37	,49	.914
Criar políticas inclusivas	2,56	,40	2,54	,48	2,57	,42	2,61	,34	.933
Promover práticas inclusivas	2,37	,40	2,24	,51	2,28	,46	2,25	,42	.140

M – Média - DP – Desvio padrão

Comparação por tempo de serviço

As diferenças na perceção de professores e professoras das culturas, políticas e práticas inclusivas em função do tempo de serviço não são estatisticamente significativas ($p > .05$).

Tabela 10 - Comparação por tempo de serviço

	Até 10		11 a 20 anos		21 a 30 anos		> 30 anos		Sig.
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
	Criar culturas inclusivas	2,45	,46	2,43	,41	2,45	,38	2,45	
Criar políticas inclusivas	2,50	,38	2,57	,38	2,59	,41	2,53	,46	.654
Promover práticas inclusivas	2,36	,37	2,34	,41	2,34	,43	2,28	,49	.698

M - Média - DP – Desvio padrão

Comparação por exercício de cargo de liderança

As diferenças na perceção de professores e professoras das culturas, políticas e práticas inclusivas em função do exercício de cargo de liderança não são estatisticamente significativas ($p > .05$).

Tabela 11 – Comparação por género/liderança

	Não		Sim		Sig.
	M	DP	M	DP	
Criar culturas inclusivas	2,43	,42	2,49	,41	,188
Criar políticas inclusivas	2,54	,43	2,61	,40	,160
Promover práticas inclusivas	2,32	,44	2,31	,46	,880

M - Média - DP – Desvio padrão

Comparação por formação em educação especial

Os professores que não têm formação em educação especial percebem níveis mais elevados de promoção de práticas inclusivas, sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(345) = 2.982, p = .003$.

Tabela 13– Comparação por formação em educação especial

	Não		Sim		Sig.
	M	DP	M	DP	
Criar culturas inclusivas	2,45	,41	2,45	,43	,984
Criar políticas inclusivas	2,57	,42	2,56	,43	,747
Promover práticas inclusivas	2,40	,40	2,26	,47	,003**

M - Média DP – Desvio padrão ** $p \leq .01$

. Lideranças e Equipas Educativas

As análises apresentadas neste ponto permitem atingir o objetivo: Aferir a realidade das escolas na dinamização de lideranças e equipas educativas colaborativas.

Equipas Educativas

Neste ponto, procuramos perceber a realidade das equipas educativas colaborativas nas escolas.

Tabela 12 de frequências: Equipas Educativas

	Realidade atual		Realidade desejada		Próximos passos	
	N	%	N	%	N	%
Têm oportunidades regulares para a concretização de trabalho colaborativo?	188	45,5%	205	49,6%	20	4,8%
Todos os professores integram e participam em equipas de trabalho?	155	37,5%	236	57,1%	22	5,3%
As equipas de trabalho estão orientadas para o sucesso dos alunos?	231	55,9%	154	37,3%	28	6,8%
O trabalho colaborativo é avaliado?	140	33,9%	212	51,3%	61	14,8%

Legenda: Realidade atual; Realidade desejada; Próximos passos

Relativamente às equipas educativas, a percepção de que é a realidade atual, por ordem decrescente, é de 55,9% (n= 231) para “as equipas de trabalho estão orientadas para o sucesso dos alunos?”, 45,5% (n= 188) para “têm oportunidades regulares para a concretização de trabalho colaborativo?”, 37,5% (n= 155) para “todos os professores integram e participam em equipas de trabalho?” e 33,9% (n= 140) para “o trabalho colaborativo é avaliado?”; a percepção

de que é a realidade desejada é de 57,1% (n= 236) para “todos os professores integram e participam em equipas de trabalho?”, 51,3% (n= 212) para “o trabalho colaborativo é avaliado?”, 49,6% (n= 205) para “têm oportunidades regulares para a concretização de trabalho colaborativo?” e 37,3% (n= 155) para “as equipas de trabalho estão orientadas para o sucesso dos alunos?”; a ideia de que ainda são os próximos passos a dar é de 14,8% (n= 61) para “o trabalho colaborativo é avaliado?”, 6,8% (n= 28) para “as equipas de trabalho estão orientadas para o sucesso dos alunos?”, 5,3% (n= 22) para “todos os professores integram e participam em equipas de trabalho?” e 4,8% (n= 20) para “têm oportunidades regulares para a concretização de trabalho colaborativo?”.

. Lideranças

Neste primeiro ponto, procuramos compreender como os docentes destacam a relevância das lideranças inclusivas para a construção da escola inclusiva.

Tabela 13 de frequências: Lideranças

	Realidade atual		Realidade desejada		Próximos passos	
	N	%	N	%	N	%
As lideranças (superiores e intermédias) estão orientadas para o sucesso dos alunos e da escola?	294	71,2%	107	25,9%	12	2,9%
As lideranças são abertas à inovação e melhoria?	272	65,9%	116	28,1%	25	6,1%
As lideranças dão apoio e participam nos projetos e atividades?	267	64,6%	134	32,4%	12	2,9%
As lideranças estimulam o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos docentes?	257	62,2%	133	32,2%	23	5,6%

Legenda: Realidade atual; Realidade desejada; Próximos passos

Quanto às lideranças, a perceção de que é a realidade atual, por ordem decrescente, é de 71,2% (n=294) para “as lideranças (superiores e intermédias) estão orientadas para o sucesso dos alunos e da escola?”, 65,9% (n=252) para “as lideranças são abertas à inovação e melhoria?”, 64,6% para “as lideranças dão apoio e participam nos projetos e atividades” e 62,2% (n= 257) para “as lideranças estimulam o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos docentes”; a perceção de que é a realidade desejada é de 32,4% (n= 134) para “as lideranças dão apoio e participam nos projetos e atividades?”, 32,2% (n= 133) para “as lideranças estimulam o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos docentes?”, 28,1% (n= 116) para “as lideranças são abertas à inovação e melhoria?” e 25,9% (n= 107) para “as lideranças (superiores e intermédias) estão orientadas para o sucesso dos alunos e da escola?”; a ideia de que ainda são os próximos passos a dar é de 6,1% (n= 25) para “as lideranças são abertas à inovação e melhoria?”, 5,6% (n= 23) para “as lideranças estimulam o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos docentes?”, 2,9% para “as lideranças

(superiores e intermédias) estão orientadas para o sucesso dos alunos e da escola?” e 2,9% (n=12) para “as lideranças dão apoio e participam nos projetos e atividades?”

3.2. Discussão dos resultados

Os dados recolhidos relativamente aos dados pessoais e profissionais vêm corroborar estudos e conclusões do Conselho Nacional de Educação (CNE) que observando o perfil demográfico do universo dos docentes de todos os níveis de educação e ensino, evidencia seis tendências gerais e comuns, sendo que a primeira é: envelhecimento crescente e constante do corpo docente das escolas, a segunda o desequilíbrio quanto ao género em todos os níveis de educação e de ensino, sendo o corpo docente maioritariamente feminino (2016).

Relativamente aos resultados de “menos de um terço exercem algum cargo de liderança”, isto é apenas (29,3%), incube-nos sublinhar a recomendação CNE, na síntese do Relatório Estado da Educação (2010), que aconselha “o reforço das competências e responsabilidades das lideranças intermédias” (p. 54 301). Percebemos, ainda, que o corpo docente apresenta estabilidade profissional, sendo que 69,2% (n=286) dos docentes pertencem ao quadro de agrupamento/escola (QA/QE), e 15,5% (n=64) são do quadro de zona pedagógica (QZP). Esta estabilidade profissional dos docentes responde à recomendação n.º 1/2016 que destaca, dever ser assegurado ao professor uma posição social que confirme o seu papel essencial para a evolução da educação e a importância do seu contributo para o desenvolvimento do ser humano e da sociedade.

No objetivo compreender como os professores, percecionam, os quatro valores fundamentais, que determinam as suas competências nos contextos atuais da escola inclusiva. Todos os quatro valores fundamentais que determinam as competências dos professores inclusivos, são muito bem percecionados, podemos verificar que a perceção é perto de total, para valores direcionados para “trabalho colaborativo” (98,1%), “desenvolvimento profissional e pessoal” com (98,1%), “valorização da diversidade” com (97,6%) e “apoiar todos os alunos” com (96,9%). As respostas dos participantes vão plenamente ao encontro dos valores fundamentais do perfil do professor inclusivo, criado pela agência europeia para as necessidades especiais e educação inclusiva (2012), sendo muito bem percecionado pelos docentes inquiridos, que estes valores são capitais, para a definição das suas competências na escola atual, que só pode ser inclusiva. Ressalva-se, no entanto, que o valor fundamental do apoio a todos os alunos, que envolve promoção da aprendizagem académica, social e emocional, e a necessária diversificação de metodologias de ensino eficazes, em turmas

heterogêneas, foi o menos percebido, seguido da “valorização da diversidade”, que envolve concepções da escola inclusiva e perspectivas do professor sobre a diferença.

Cabral (2020), destaca que os valores inclusivos, se assumem como fundamentais para o “Perfil do Professor Inclusivo”, perante as necessidades atuais da escola. Na escola atual, os professores devem compreender as complexidades de ensino e de aprendizagem e os muitos fatores que os afetam. Devem reconhecer que todos os alunos devem ser ativamente envolvidos na aprendizagem, mais do que consumidores passivos do conteúdo curricular prescrito. Também a UNESCO (2020) sublinha o ensino inclusivo determina que os professores estejam abertos à diversidade e tenham a consciência de que todos os alunos aprendem ao relacionar na sala de aula, as suas experiências de vida (UNESCO, 2020).

Na dimensão culturas inclusivas, no âmbito “Construir o sentido de comunidade (A1)” e “Estabelecer valores inclusivos (A2)” todos os aspetos são percebidos pelos docentes positivamente, sendo a concordância superior para “a relação professor/aluno é baseada no respeito mútuo” e “os professores e os alunos respeitam-se mutuamente” a concordância diminui gradualmente para o indicador “a escola procura remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos”, “os professores e os alunos respeitam-se mutuamente”, “todos se sentem bem-vindos”, “os professores e a direção da escola trabalham em conjunto”, “os professores colaboram entre si”, “todos os alunos são igualmente valorizados para “os alunos ajudam-se”, “a comunidade está envolvida na escola”, “os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão” “os professores e os pais trabalham em parceria”: e finalmente para concordância muito baixa nos indicadores “os professores têm elevadas expectativas para todos os alunos”. Estes resultados corroboram um estudo de Carvalho, et al. (2019a) em que os professores consideram como pontos fortes das suas escolas, a resposta à diversidade, a prestação de apoio aos alunos, a cooperação entre docentes e discentes. No entanto, à semelhança dos nossos dados, esse estudo, demonstra que o trabalho colaborativo entre professores, alunos e família, se apresenta como um desafio em construção, as baixas expectativas dos professores sobre os seus alunos, assim como a visão de uma filosofia inclusiva partilhada, entre toda a comunidade educativa.

No âmbito da implementação de políticas educativas, e para o desenvolvimento de uma escola para todos (B1), na organização do apoio à diversidade (B2), os resultados apontam que na percepção dos docentes e na forma como agem e aplicam nas suas escolas as políticas inclusivas, os valores globais de concordância são elevados, embora divididos entre a concordância absoluta e a concordância parcial, sendo a concordância superior para “a escola procura tornar o seu edifício acessível a todos”, “todos os novos alunos são ajudados a integrar-

se na escola”, “a escola procura eliminar as barreiras que impedem a frequência escolar” e “a escola procura eliminar a violência escolar”. com concordância mais baixa surgem os indicadores “todas as formas de apoio são coordenadas”, “as ações de formação ajudam os professores a responder à diversidade dos alunos”, “as turmas são organizadas de forma a valorizar todos os alunos” e finalmente “as ações de formação ajudam os professores a responder à diversidade dos alunos”. Os resultados refletem concordância elevada nas políticas inclusivas, no entanto reconhecem-se necessidades de melhoria na coordenação dos apoios, na organização das turmas de forma mais inclusiva, assim como na formação específica para o apoio à diversidade. Estes dados apontam para um estudo de Carvalho, et al. (2019a), onde os docentes salientam que os recursos nas escolas são limitados e insuficientes, existe falta de oportunidade para o desenvolvimento profissional que por si, dificulta a implementação de políticas inclusivas. Os planos estratégicos das escolas analisados não são claros, nem explícitos sobre como responder e valorizar as diferenças ou como todos os alunos participam ou aprendem (Carvalho, et al., 2019b). A este propósito, também Hansen, et al. (2020),, destacam a importância do trabalho colaborativo, evidenciando que dele, depende uma filosofia de inclusão ou exclusão nas escolas.

Na dimensão promoção de práticas inclusivas e nos aspetos relacionados com a organização da aprendizagem (C1), e na mobilização de recursos (C2), adicionando as percentagens de respostas de concordância, todos os aspetos das práticas inclusivas, são positivamente percebidos pelos professores, embora menos que para as culturas e políticas, sendo a concordância superior para “a disciplina no contexto da sala de aula é baseada no respeito mútuo” , “os professores desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação”, seguidas de “os professores de apoio promovem a participação e aprendizagem de todos os alunos”, “os alunos aprendem de forma colaborativa”, “as aulas promovem a compreensão da diferença”. com concordância mais baixa, surgem os indicadores, “as aulas encorajam a participação de todos os alunos”, “os professores planificam, ensinam e avaliam em parceria”, “considera que as aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos”, “a diversidade dos alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem”, “os recursos da escola são distribuídos de forma justa para poderem apoiar a inclusão”, “o saber dos professores é plenamente utilizado”, “os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados”, “a avaliação promove aprendizagem de todos os alunos”, “todos os alunos participam nas atividades fora da sala de aula” e finalmente “os TPC contribuem para a aprendizagem de todos os alunos”. Estes resultados apontam para fragilidades na planificação, metodologias e avaliação, em resposta a todos os alunos. É promovida a disciplina, baseada no

respeito mútuo, assim como no apoio à aprendizagem e participação de todos os alunos. Nos aspetos relacionados com a mobilização de recursos (C2), os mesmos sugerem que a resposta à diversidade e o seu envolvimento nas atividades fora da sala, merece um maior investimento, e que os seus conhecimentos académicos, não são utilizados na prática docente para apoiar a aprendizagem e a participação de todos os alunos. Um estudo, de Carvalho, et al. (2019b) menciona quanto as práticas, que os professores possuem planificações, para todo o ano letivo ou trimestre letivo, mas não planificam diariamente, em modelo próprio. Também destaca que as planificações são as mesmas para as diferentes turmas, verificando-se que os professores não planeiam levando em consideração as características e diversidade das suas turmas, grupos ou alunos. Carvalho, et al. (2019a), identificaram também potenciais barreiras para a prática inclusiva, em sala de aula, como turmas grandes, falta de recursos, procedimentos de implementação de políticas inadequados, falta de competências e conhecimentos em vários domínios, suporte insuficiente para implementar práticas inclusivas eficazes, formação inadequada sobre educação inclusiva

Na resposta ao objetivo “compreender como os docentes, percebem, agem e aplicam as Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas” podemos verificar pelos resultados, que os professores percebem mais a dimensão a “Criar políticas inclusivas” e menos a dimensão “Promover práticas inclusivas”. As diferenças na percepção de professores e professoras sobre as culturas, políticas, e práticas inclusivas em função do género não são estatisticamente significativas. As diferenças na percepção dos professores sobre culturas, políticas e práticas inclusivas em função das habilitações académicas não são estatisticamente significativas. Assim como na percepção de professores e professoras sobre as culturas, políticas e práticas inclusivas em função do tempo de serviço. As diferenças na percepção de professores e professoras sobre as culturas, políticas e práticas inclusivas em função do exercício de cargo de liderança também não são estatisticamente significativas. Apresentando uma diferença estatisticamente significativa entre os professores que não têm formação em educação especial percebendo níveis mais elevados de promoção de práticas inclusivas. Estes resultados apresentam alguma consistência, com estudos anteriores, onde se descrevem fragilidades idênticas ao nível das políticas, culturas e práticas inclusivas, manifestadas por vários sistemas educativos em todo o mundo, e onde a formação docente é referida como crucial para a construção da escola inclusiva. Ainscow, (2020), perante dificuldades similares identificadas por diferentes sistemas educativos, propõe melhorias baseadas na definição clara, e amplamente compreendidas por todos, dos conceitos, relacionados com inclusão na educação, entre outros. Sugere que as metodologias e estratégias aplicadas, contemplem registo de evidências, sobre o

seu impacto na presença, participação e desempenho de todos os alunos. Lembra a importância do reconhecimento e do destaque das atividades e projetos promotores de práticas inclusivas.

Quanto às lideranças, estas devem promover e orientar o trabalho de todos os docentes, para o compromisso com a inclusão na educação. Refere também a importância de as comunidades educativas valorizarem a experiência, e o conhecimento de todos. Menciona a relevância da divulgação, e partilha dos sucessos e das boas experiências com toda a comunidade e entre várias comunidades. Sendo que para isso, o envolvimento de todos e de cada um, é crucial (Ainscow, 2020).

Para responder ao objetivo definido para o estudo de aferir a realidade das escolas ao nível das lideranças e equipas educativas colaborativas, verificamos pelos resultados que a percepção dos docentes, por ordem decrescente, indica que “as equipas de trabalho estão orientadas para o sucesso dos alunos?”, “têm oportunidades regulares para a concretização de trabalho colaborativo?”, “todos os professores integram e participam em equipas de trabalho?” e para “o trabalho colaborativo é avaliado?”; a percepção de que é uma realidade desejada recai para “todos os professores integram e participam em equipas de trabalho?”, “o trabalho colaborativo é avaliado?”, “têm oportunidades regulares para a concretização de trabalho colaborativo?” e para “as equipas de trabalho estão orientadas para o sucesso dos alunos?”; a ideia de que ainda são os próximos passos a dar surge para “o trabalho colaborativo é avaliado?”, “as equipas de trabalho estão orientadas para o sucesso dos alunos?”, “todos os professores integram e participam em equipas de trabalho?” e para “têm oportunidades regulares para a concretização de trabalho colaborativo?”. Os resultados recolhidos demonstram que nas escolas, relativamente às equipas educativas, ainda não existe um processo consolidado de trabalho colaborativo. Relembramos que nas suas recomendações para o sucesso da escola inclusiva, AEDEE (2012) sublinha que da colaboração e do trabalho em equipa, depende o sucesso de políticas, culturas e práticas inclusivas. Lopes e Oliveira (2021) mencionam também que a colaboração entre docentes de educação especial e do ensino e regulares é vital, para a construção de uma escola inclusiva.

Mas mesmo sendo um pré-requisito essencial, para o planeamento e implementação da inclusão na educação, sustentado por vários investigadores, como demonstramos anteriormente na revisão da literatura, parece que as oportunidades, condições de colaboração e participação na organização das escolas, ainda são negligenciadas e pouco promovidas, como descreve um estudo de Carvalho, et al. (2019c). Segundo o mesmo estudo, a participação e a colaboração são desafiadoras, devem ser promovidas e apoiadas intencionalmente. Os líderes escolares precisam criar expectativas, comportamentos de envolvimento ativo, oferecer tempo e espaços

para trabalho colaborativo, valorizar as contribuições de todos os docentes e de outros agentes educativos, efetivando-se assim com toda a comunidade educativa, um compromisso partilhado da visão e missão para a escola.

Numa análise comparativa, verificamos os professores percecionam mais a dimensão a “criar políticas inclusivas” e menos a dimensão “promover práticas inclusivas”. As diferenças na perceção de professores e professoras sobre culturas, políticas, e práticas inclusivas em função do género, não são estatisticamente significativas, o mesmo verificamos em função das habilitações académicas, tempo de serviço, exercício de cargo de liderança. Os professores que não têm formação em educação especial, percecionam níveis mais elevados de promoção de práticas inclusivas, sendo a diferença estatisticamente significativa. Apontando os resultados para dados que revelam que os professores com formação em educação especial, têm uma perceção mais baixa, sobre a implementação atual das práticas inclusivas nas escola.

Quanto a perceção dos docentes relativa as lideranças inclusivas e sua realidade atual nas escolas, por ordem decrescente, surge “as lideranças (superiores e intermédias) estão orientadas para o sucesso dos alunos e da escola?”, “as lideranças são abertas à inovação e melhoria?”, “as lideranças dão apoio e participam nos projetos e atividades” e “as lideranças estimulam o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos docentes”. A perceção de que é a realidade desejada incide se “as lideranças dão apoio e participam nos projetos e atividades?”, “as lideranças estimulam o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos docentes?”, “as lideranças são abertas à inovação e melhoria?” e para “as lideranças (superiores e intermédias) estão orientadas para o sucesso dos alunos e da escola?”; a ideia de que ainda são os próximos passos a dar é para “as lideranças são abertas à inovação e melhoria?”, “as lideranças estimulam o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos docentes?”, “as lideranças (superiores e intermédias) estão orientadas para o sucesso dos alunos e da escola?” e para “as lideranças dão apoio e participam nos projetos e atividades?”. Os resultados indicam que os líderes escolares, têm objetivos inclusivos, embora reconheçam dificuldades na operacionalização das práticas inclusivas. Esta opinião é também corroborada, por um estudo de Carvalho et, al. (2019d) que aponta para a necessidade das escolas continuarem a trabalhar para o desenvolvimento de comunidades educativas, mais inclusivas, sendo o papel das lideranças inclusivas, determinante para essa construção. Lopes e Oliveira (2021) salientam que uma liderança efetiva é basilar para aumentar a motivação dos professores, e a satisfação no trabalho, tornando o trabalho colaborativo produtivo. Perspetiva reforçada, por Carvalho e Peixoto (2000) que entendem ser fundamental uma liderança determinada, eficiente e coerente,

para que o docente de educação especial, possa desempenhar o papel de consultor e colaborador de toda a comunidade educativa.

Para responder ao objetivo de compreender como os professores, percebem, as competências definidas no Decreto- Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela e Lei n.º 116/2019, para o docente educação especial, verifica-se que as percentagens de respostas de concordância, sobre todas as competências do DEE, definidas nos normativos, apresentam relevância na percepção dos docentes inquiridos, podendo perante os resultados obtidos mencionar que a relevância é superior para: 1) “recurso especializado na definição de estratégias de diferenciação pedagógica”; 2) “colaborador com todos os docente e lideranças”, 3) “dinamizador de trabalho colaborativo com coresponsabilização”; 4) “dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem e de avaliação”; 5) “recurso especializado na implementação do desenho universal para a aprendizagem” ; 6)“elemento do centro apoio à aprendizagem”; 6) “docente para "todos os alunos da escola"; 7) parceiro nas medidas universais”; 8) “elemento da EMAEI” e 9) “formador (sensibilização)”. Os resultados obtidos, decorrentes da auscultação dos docentes deste estudo, demonstram o que é referido por Madureira e Leite (2019) que em Portugal, com o DL n.º 54/2018, de 6 de julho e sua alteração Lei nº119/2019, de 13 de setembro, o DEE deve ser entendido como especialista, com duplas funções: especialista na planificação e intervenção aos alunos com problemáticas específicas, especialista em pedagogia inclusiva, colaborador com todos os professores e outros profissionais, para a construção de ambientes de aprendizagem onde todos os alunos participam e experienciam situações de sucesso em termos de desenvolvimento pessoal, social e escolar. Também Borges, (2020), destaca 3 dimensões de intervenção para o DEE, congruentes com os nossos resultados como: o trabalho de orientação e cariz pedagógico com os alunos; trabalho colaborativo e e consultoria com outros professores; orientação e definição de políticas inclusiva; parcerias com a escola (sobretudo lideranças) e com a comunidade.

Para (re)definir o perfil profissional do docente de educação especial, num tempo de escola inclusiva: verifica-se que o contributo é muito maioritariamente do sexo feminino; com predomínio das idades dos 42 aos 51 anos e dos 52 aos 60 anos em que a habilitação preponderante é a licenciatura, embora já surjam muitos professores com pós-graduação ou mestrado; com predominância dos tempos de serviço de 21 a 30 anos e mais de 30 anos; com distribuição geográfica pelas três zonas do país, mais no Norte e menos no Sul; predominando os que colocados na educação especial, embora muitos lecionem no 1.º CEB, no 3.º CEB e no ensino secundário; em que menos de um terço exercem algum cargo de liderança, sendo os

mais frequentes, coordenação de departamento curricular, direção de turma, coordenação da EMAEI, e coordenação da educação especial; tendo mais de metade formação especializada: ações curta duração, formação contínua e especialização em educação especial.

Sendo o seu perfil profissional na atualidade definido por ordem decrescente pelos docentes inquiridos como: um recurso especializado na definição de estratégias de diferenciação pedagógica; colaborador com todos os docente e lideranças; dinamizador de trabalho colaborativo com corresponsabilização; dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem e de avaliação; recurso especializado na implementação do desenho universal para a aprendizagem; elemento do centro apoio à aprendizagem; docente para "todos os alunos da escola"; parceiro nas medidas universais; elemento da EMAEI e, formador (sensibilização da comunidade educativa).

Conclusão

Mais do que apresentar soluções definitivas e acabadas, pretendemos com este estudo, contribuir para a problematização do tema, gerando novas discussões e propostas de investigação. Revisitamos o estudo feito, desde a sua fase exploratória, até à fase final, pondo em evidência, algumas considerações que nos parecem mais pertinentes. Recordamos a questão central que norteou este estudo, conhecer a realidade atual e o funcionamento das escolas, passados três anos de implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 julho, como também compreender como os docentes percebem, o papel do docente de educação especial, suas funções e atribuições, na escola inclusiva.

As nossas conclusões apontam para a necessidade de continuar a edificar a escola inclusiva, com ambientes e práticas mais inclusivas. Como afirmam Azorín e Ainscow (2018), é necessária uma compreensão uniformizada, similar e participada da inclusão na educação. As lideranças inclusivas, devem como, e com as equipas educativas, avaliar, refletir, planificar, orientar, colaborar, envolver as suas comunidades educativas, numa visão partilhada e dinamizadora de uma escola inclusiva. Precisamos de proteger o direito de todas as crianças à educação, e garantir que esta responda com qualidade a todos, promovendo valores de paz, justiça, direitos humanos e igualdade de género (UNESCO, 2016).

Os docentes constituem um grupo social identificado por uma missão, com deveres, funções e papéis estatutariamente definidos consoante os níveis de ensino, com perfis académicos e identidades profissionais singulares. É uma profissão complexa e exigente que envolve a concretização de funções simultaneamente educativas, de formação pessoal e social, que contribui para que aluno descubra os seus próprios interesses, aptidões e desenvolva as suas capacidades de raciocínio, memória, pensamento crítico, sensibilidade estética e criatividade (CNE, 2016).

Os resultados da nossa investigação permitem identificar algumas competências do DEE, à luz do novo quadro normativo, com contributos significativos para a construção da escola inclusiva. O docente de educação especial, na escola atual, deve assumir um duplo papel, como recurso especializado, ser pedagogo (apoio direto), ser consultor (trabalho colaborativo) de toda a comunidade educativa, ser um “fazedor de pontes”, desperto e atento principalmente para as necessidades dos mais vulneráveis, mais frágeis.

Nas atribuições de pedagogo, podemos definir a direcionabilidade das suas funções para: proporcionar apoio direto aos alunos promoção de competências sociais, emocionais e desenvolvimento de áreas de competências do “Perfil dos alunos à saída da escolaridade

obrigatória”; desenvolver práticas colaborativas com os professores do ensino regular em codocência; definição de estratégias de diferenciação pedagógica, reforço de aprendizagem; identificação de múltiplos meios de motivação, expressão e representação da aprendizagem, através da implementação do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA); metodologias inovadoras; desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social, operacionalização das medidas adicionais; implementação do plano anual de transição (PIT); desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares; apoiar a organização do processo de transição para a vida pós -escolar; promover o desenvolvimento de competências emergentes da leitura e escrita em braille; intervir na educação bilíngue; promover uma avaliação das aprendizagens inclusiva.

Nas atribuições de consultoria e de ação colaborativa, podemos definir a direcionalidade das suas funções para: sensibilização da comunidade educativa para a educação inclusiva; atualizar e partilhar conhecimentos; aconselhamento aos docentes para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas; assegurar que a escola de modo geral, adota comportamentos facilitadores de inclusão; dinamização de espaços de reflexão e formação para toda a comunidade educativa; apoiar e articular políticas de inclusão, desenvolvidos na escola; incentivar e colaborar nos processos de gestão dos ambientes de sala de aula; otimizar as aprendizagens colaborativas; adaptar recursos e materiais às necessidades de cada aluno (a); avaliar aprendizagens e adaptações do processo de avaliação; corresponsabilizar os demais docentes; estabelecer relações de confiança; criar um bom clima de trabalho, entre todos os agentes educativos; mobilizar, monitorizar e implementar medidas promotoras de sucesso; envolver e orientar os docentes na conceção de documentos estruturantes suportados numa visão inclusiva; implementar e reforçar mecanismos de envolvimento ativo e efetivo dos encarregados de educação, técnicos e outros recursos; participar como elemento da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI); participar no centro de apoio à aprendizagem (CAA); orientar toda a comunidade educativa (lideranças, docentes, famílias, alunos, técnicos); inspirar na resolução de problemas, segurança, confiança e empatia; comunicar com rigor científico e pedagógico e com transparência; fomentar a participação e trabalho de equipa colaborativo; envolver e articular com encarregados de educação e serviços da comunidade e dinamizar formação para toda a comunidade educativa.

O DEE deve construir relações positivas, dando prioridade às relações interpessoais, a uma escuta ativa, mostrando respeito, integrando as ideias de todos e de cada um. Neste sentido, a sua ação no geral deve estar enraizada nas bases ecológicas que fundamentam a intervenção

precoce na infância, mais concretamente nas práticas centradas na família (Alves, 2019). Como sublinha Ferreira (2019) o perfil do DEE é exigente, mas é determinante na construção de uma escola inclusiva. Este estudo evidencia com os seus resultados que o DEE, pela sua formação especializada, revela competências de identificação mais criteriosa e exigente, quanto à monitorização e implementação das práticas inclusivas. O DEE é também crucial no desenvolvimento de culturas e políticas inclusivas.

Torna-se urgente, o seu reconhecimento como especialista, rico na multiplicidade das suas funções (Madureira & Leite, 2019). Implicando a revisão do seu perfil de competências, ainda baseado no Despacho-Conjunto n.º 198/99, de 3 de março. Ao docente de EE, num tempo de escola inclusiva, são exigidas competências, valores pessoais, profissionais, atitudes, conhecimentos e capacidades de saber fazer e de construir uma escola, mais inclusiva. Falamos de uma escola inovadora, solidária, visionária, aprendente, reflexiva e mais equitativa, que oferece a todos e a cada um, uma educação de qualidade, com aprendizagens significativas, onde o foco principal é o aluno, e onde nenhum aluno fica para trás (Ferreira, 2019). Uma escola onde as vivências e aprendizagens sejam enriquecedoras, uma “alavanca” para a vida de todos, onde não existam, como referem Carvalho e Peixoto, (2000) “filhos de um Deus menor” (.165).

Concordamos com Nóvoa (1992), quando destaca que há necessidade, do docente ser valorizado, como pessoa e de lhe ser dado um estatuto próprio pela sua experiência. A formação não acontece só pelos cursos, pelos conhecimentos e pelas práticas acumuladas que possui, mas sim, e principalmente, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as suas práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Sendo nosso propósito, contribuir para uma atitude reflexiva, por parte dos profissionais docentes, sobre as funções e atribuições do DEE, esperamos ter alcançado o objetivo, convictos de que a reflexão, conduzirá a melhores práticas inclusivas.

No decorrer desta investigação, encontramos algumas limitações, como o tempo para concluir o estudo, e a dificuldade em encontrar bibliografia, isto porque, apesar de se ter aprofundado a pesquisa, não foram encontradas muitas investigações sobre o trabalho do DEE, num tempo de escola inclusiva.

Conscientes de que este estudo, não se esgota aqui, seria importante, em futuras investigações, estudar as perceções que outros agentes educativos, têm sobre as funções e atribuições do docente de educação especial. Assim como estudar, se as matrizes curriculares das instituições do ensino superior, formam atualmente docentes inclusivos, para a escola inclusiva.

Referência Bibliográficas

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012). *Perfil de Professores Inclusivos*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. Disponível em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-PT.pdf
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6:1, 7- 16. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M. (2019). Todas as Escolas são inclusivas, em determinado grau. *Revista de Educação Inclusiva*, 10(2), 7-10.
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação Inclusiva. Algumas Reflexões sobre Experiências internacionais. In *Perspectivas sobre Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Ainscow, M. (2019). Todas as Escolas são inclusivas, em determinado grau. *Revista de Educação Inclusiva*, 10(2), 7-10.
- Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (2000). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, F. (2019). Como avaliar a prática do professor de Educação Especial: Articular o DL 54/2018, de 6 de julho, com os Artº16.o e 19.o do Decreto Regulamentar no 26/2012, de 21 de fevereiro. *Gestão e Desenvolvimento*, 27, 2 29–255. Disponível em: [file:///C:/Users/eulal/Downloads/Como avaliar a pratica do professor de educacao es%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/eulal/Downloads/Como%20avaliar%20a%20pratica%20do%20professor%20de%20educacao%20es%20(3).pdf)
- Alves, I. (2019). É preciso coragem...e é preciso tempo...! *Revista Educação Inclusiva*, 10(2).
- Alves, M. M. (2019). O Papel do Docente de Educação Especial à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem: chegar ao topo com um trabalho de base. *Revista Educação Inclusiva*, 10(1), 8 –11.
- Armstrong, F., & Rodrigues, D (2014). *Questões-Chave da Educação: A Inclusão nas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Azorín, A. C. (2018). The Journey towards Inclusion: Exploring the Response of Teachers to the Challenge of Diversity in Schools. *Revista Colombiana de Educación N° 75*, 39-57. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/326002844> The Journey towards Inclusion Exploring the Response of Teachers to the Challenge of Diversity in Schools

- Bairrão, R., J. (2004). *Políticas e práticas educativas o caso da educação especial e do apoio socioeducativo nos anos 2002 a 2004*. Lisboa: Fundação Liga Portuguesa dos Deficientes Motores.
- Barragán, V. E. (2010). Tesis doctoral: *La Importancia de la Organización Escolar para el Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Universidade de Salamanca. Disponível em: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/76601/DDOMI_Velazquez_Barragan_ELaimportanciadlaorganizacionescolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bay, M. & Parker- Katz, M. (2009). Perspectives on Induction of Beginning Special Educators Research Summary, Key Program Features, and the State-Level Policies. *Teacher Education and Special Education, Vol. 32, N. ° 1, 17-32*.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0888406408330871>
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In GTI (Org.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional, 43-55, Lisboa*. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02->
- Booth, T., Simon, C. Sandoval, M., Echeita, G. & Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13(3), 5-19*.
Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55141402001>
- Borges, M. L., Luísa, C., & Martins, M. H. (2015). Livro de Atas: I Congresso Internacional, *Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo Boas Práticas*. Universidade do Algarve Disponível em:
<https://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/6101/4/Atas%20%20DHEI%2014%2012%202015%20Final.pdf>
- Borges, N. I. C. (2020). *Perfil de Competências do Docente de Educação Especial. Contributos para a identidade de uma profissão*. Coimbra: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Disponível em:
https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/perfil_do_dee_ib.pdf
- Bruder, M., B. (1994). Working with Members of others Disciplines: Collaboration for Succes. In: Wolery, M. & Wilbert, J. S. *Including Children with Special Needs in Early Childhood Programs*. Editors: Copyright.

- Cabaço, L., (2017). Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Ministério dos Negócios Estrangeiros.
<https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/07/Portugal2017.pdf>
- Cabral, A., F., S. (2020) Formação de Professores de 1º CEB para atuar em contextos inclusivos. Tese de doutoramento: Universidade de Lisboa.
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/44165>
- Cardoso, Alarcão, & Celrico, (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, M., Azevedo, H., C. Vale, C. & Fonseca. H. (2019a). Diversity, inclusion, and education: challenges in perspective. *EDULEARN19 Proceedings*, 8157- 8162. Disponível em: <https://library.iated.org/view/CARVALHO2019DIV>
https://plataforma.dge.mec.pt/pluginfile.php/26762/mod_resource/content/1/paper_Challengesperspective.pdf
- Carvalho, M., & Azevedo, H. (2019b). Planejamento de inclusão: do que dizemos e do que fazemos. *EDULEARN19 Proceedings*, 10 371. Disponível em: <https://library.iated.org/view/CARVALHO2019PLA>
- Carvalho, M., I Cabral, I., J. Verdasca, J., & Alves, J., M. (2019c). Participação de professores no planeamento estratégico: um caminho para o sucesso do planeamento escolar. *EDULEARN19 Proceedings*, 10384-10388. Disponível em: <https://library.iated.org/view/CARVALHO2019TEA>
- Carvalho, M., Azevedo, H., & Vale, C. (2019d). Liderança para a inclusão: Perspectivas dos diretores da escola portuguesa. *EDULEARN19 Proceedings*, 8163-8167. Disponível em: <https://library.iated.org/view/CARVALHO2019LEA>
- Carvalho, O., & Peixoto, L. (2000). *A escola inclusiva: da utopia à realidade*. Braga: Edições APPACDM: Braga.
- Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf.
- Conselho Nacional de Educação (2016). *Condição Docente: contributos para uma reflexão. Relatório técnico*. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/RTAcondicaodocente.pdf
- Correia, L.M. (1999). *Uma nova política em educação. Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L.M. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In Correia, L.M. (Coord.), *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 10-39). Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. *Um Guia para Educadores e Professores*, 23- 29.
- Declaração de Salamanca de 10 de Junho (1994). Disponível em:
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>
- Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa de 29 de julho (2015). Disponível em:
file:///C:/Users/eulal/Downloads/document.onl_declaracao-de-lisboa-sobre-equidade-educativa-julho-de-2015-the-lisbon.pdf
- Direção Geral da Educação (2018). *Para uma Educação Inclusiva Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Direção-Geral da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em:
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Echeita, G., Muñoz, Y., Mena, M., & Simón R. Cecilia. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latino americana de Educación Inclusiva*. 8, 25-48. Disponível em:
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/668210/reflexionando_echeita_RLEI_2014.pdf?
- Estévão C, V. (2018). Educação para direitos humanos: uma proposta crítica. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 36, 161-170. disponível em:
<https://www.readcube.com/articles/10.14201%2Fshhc201836161170>
- Ferreira, A. M. L. (2019). Ser Docente de Educação Especial: refletindo o nosso percurso na procura de uma Educação cada vez mais inclusiva! *Revista Educação Inclusiva*, 10(1), 19–21.
- Glat, R., Glat, Pletsch, M., D., & Fontes, R., S., (2007). Educação Santa Maria, v. 32, n. 2, 343-356, 2007 343. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>
- Gonçalves, M., D. (2018). *Educação Inclusiva: Desafios, Ideias, Boas Práticas*. Edição: Sinapis Editores.

- Hansen, A., Carrington, S., Jensen, C., R., Molbæk, M., & Secher, M., C. Schmidt (2020). A prática colaborativa de inclusão Investigação e exclusão. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6, 47-57. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20020317.2020.1730112>
- Hill, M., & Hill, A. (2000). *por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo Lda. <https://www2.ed.gov/admins/lead/account/nclbreference/reference.pdf>
- Inclusive and Supportive Education Congress (2015). Lisboa, de 26 a 29 de Julho. Disponível em: <http://isec2015lisbon-pt.weebly.com/>
- Instituto Nacional de Estatística (2011). Classificação Portuguesa das Profissões: 2010. Lisboa: INE. Disponível em: <https://www.ine.pt/xurl/pub/107961853>
- Johnson, L.J., & Noga, J., E. (1998). Key Collaborative Skills. In: *Early Childhood Education: Blending Theory, blending practice*. Baltimore: MD: Brookes, 19-43.
- Johnson, L.J., Ruiz, D., M., LaMontagne, M., J., & George, E. (1998). The History of Collaboration: Its Importance to blending Early Childhood Special Education Practices. In: *Early Childhood Education: Blending Theory, blending practice*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co, 1-17.
- Kyriazopoulou, M., & Weber, H. (2009). *Desenvolvimento de um conjunto de indicadores – para a educação inclusiva na Europa*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Disponível em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_indicators-PT.pdf
- Lapa, M., L., V., (2021). Os ambientes virtuais no suporte ao trabalho colaborativo entre docentes. Dissertação de Mestrado em Educação e Tecnologias Digitais. Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/48004>
- Lima, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J.L., & Oliveira., C.R. (2021) Educação Inclusiva em Portugal: Desenvolvimento Profissional Docente, Condições de Trabalho e Eficácia Instrucional. *Educ. Sci.* 11, 169. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/4/169>
- Maddux, R., B. (1988). *Team building: An exercise in Leadership*. Kogan Page LTD.
- Madureira, I. & Leite, T. (2019). Escola Inclusiva: qual o papel do professor de educação especial? *Revista Educação Inclusiva*, 10(1), 4–7.
- Madureira, I. P., & Leite, T. S. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em:

<file:///C:/Users/eulal/Downloads/MadureiraI.P.LeiteT.S.2003NecessidadesEducativasEspeciais.pdf>

- Madureira, I., P. (2012). *Tornar-se professor de educação especial uma abordagem biográfica*. Tese de Doutoramento em Educação Formação de Professores. Lisboa: Universidade de Lisboa. Instituto de Educação. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7316/1/ulsd063640_td_Isabel_Madureira.pdf
- Madureira, I., P. (2014). Professores de educação especial – socialização e identidades profissionais. *Investigar em Educação - IIª Série, Número 2*, 81- 93. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/75/74>
- Maroco, J., (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (5ª Ed.). Edições:Reportnumber.
- Martins, A.P. (2000). *O Movimento da Escola Inclusiva. Atitude dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado não publicada. I.E.C. Universidade do Minho.
- Mastropieri, M.A. (2001). Is the Glass Half Full or half Empty? Challenges Encountered by First- Year Special Education Teachers. *The Journal of Special Education, Vol. 35*, nº2, 66-74. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/002246690103500201>
- Ministério dos Negócios Estrangeiros (1978). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Diário da República, Série I, número 57, de 19 de janeiro (1978). Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/446107>
- Monteiro., P., L., & David., A., H. (2020). *Guião para Implementação do PIT: uma proposta da APSA*. Edição: Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger/Ministério da Educação. Disponível em: https://www.dgeste.mec.pt/wp-content/uploads/2021/01/guiao_pit_12janeiro_2021.pdf
- Nóvoa, A. (2007). *Os professores e as histórias da sua vida*. Porto: Porto Editora.
- OCEDE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing And Retaining Effective Teachers. Education and Training Policy*. <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- Paige, R., Hickok, E., & Neuman, S. (2002). *No Child Left Behind: A Desktop Reference Nation*. Disponível em: <https://www2.ed.gov/admins/lead/account/nclbreference/reference.pdf>
- Panaças, M., L., Carvalho, L. & Passarudo, J. (2015). Educação inclusiva e liderança: o papel do diretor de agrupamento de escolas. *Revista Aprender, n.º 36*, 130-145. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Portalegre. Disponível em: <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/46/36>

- Pereira, D. (2020). Relatório final do Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade na Educação — Todo Aluno Importa. Cali, Colômbia (2019). *Revista Educação Inclusiva. Volume 11*, n.º 1, pp. 14-25.
- Pestana, M., H., & Gageiro, J., N. (2008). *Análise de dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS* (5.ª Ed.). Edições Sílabo, Lisboa.
- Prata, M., & Santos, J. (2019). Propostas de reflexão a partir dos olhares e perspetivas dos Diretores, Coordenadores das EMAEI e dos DEE. *Revista Educação Inclusiva*, 10 (1), 34–39.
- Pugach, M., & Johnson, L. J. (1995). *Collaborative Praticitionners, collaborrative schoolls*. Denver: Love publishing.
- Recomendação n.º 1/2014 de 23 de junho do Conselho Nacional de Educação (2014). Diário da República, 2.ª série, no 118. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao_DR_1_.pdf
- Recomendação no 1/ 2016 de 19 de dezembro do Conselho Nacional de Educação (2016). Diário da República, 2.ª série, no 241. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/105382844/details/3/maximized?serie=II&dreId=105382795>
- Ribeiro, S. (2014). Perfil Profissional do Docente de Educação Especial. Escola Superior de Educação João de Deus. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14390/1/S%C3%B3niaRibeiro.pdf>
- Rodrigues, D. (1999). Jazz e Multiculturalismo. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º12, pp. 47-62. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC12/12-2-rodrigues.pdf>
- Rodrigues, D. (2014). Conferência Direitos fundamentais da criança e educação inclusiva. Sala do Senado, 28 maio. Assembleia da República: Lisboa. <https://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f764c324679626d56303d&fich=cdd59166-178a-4717-a608-d02936c9a4dd.pdf&Inline=true>
- Rodrigues, D. (2015). A Inclusão como Direito Humano Emergente. In Borges, M., L., et al. (Coord.), *I Congresso Internacional. Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo Boas Práticas*, 6-16. Universidade do Algarve: Faro. Disponível em: <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/6101/4/Atas%20%20DHEI%2014%2012%202015%20Final.pdf>
- Rodrigues, D. (2018). Inclusão: O elogio de uma certa forma de imperfeição. *Revista Educação Inclusiva*, vol.9, n.º1, pp.7-8.

- Rodrigues, D. (2019). Educação inclusiva: 25 anos depois de Salamanca. *Revista de Educação Inclusiva*, 10(2). Disponível em:
https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/artigo-david_jletras_mai2019.pdf
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores. In *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de Formação*, 89–108. Lisboa: Instituto Piaget. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/7Fm5pTfbN5j3QG6VRwSgZJM/?lang=pt&format=pdf>
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2011). Educação Especial E Inclusiva Em Portugal: Fatos e Opções. *Rev. Bras. Ed. Esp., Marília*, v.17, n.1, 3-20. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/290161302_Educacao_especial_e_inclusiva_em_Portugal_Factos_e_opcoes
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. In Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, *Revista Noesis*, no 71, 24-29. Disponível em:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, J. (2015). *Formação de professores para a educação especial Motivações, expectativas e impacto profissional*. Universidade da Beira Interior: Covilhã. Disponível em:
<https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/3966/1/Forma%20profissional.pdf>
- Santos, M. (2019). Para uma Educação Inclusiva: intervenção em Espaços de (in)visibilidade. *Revista Educação Inclusiva*, 10(1), 12–17.
- Santos, M. P., Nascimento, A., Motta, E. R., & Carneiro, L.A. B. (2014). O Index para a inclusão como instrumento de pesquisa: uma análise crítica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(4), pp. 485-496. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/ZkDRjq3dfBYdNnSgws9rnzD/?format=pdf&lang=pt>
- Silva, Alcino, (2011). A articulação pedagógica do Professor do Ensino Regular com o Professor de Educação Especial para a inclusão dos alunos com NEE. *Profforma no. 03*, 1-4. Disponível em:
http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_08_03.pdf
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *Int. J. Incl. Educ.* 23, 909–922. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2019.1602366>

- Sofiato, C., & Angelucci, B., C. (2017). Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. *Educ. Pesqui.* Vol.43 no.1. São Paulo, p. 283- 295. Acesso em: 25 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/q6kQMH3SXj7pPrjYPSPTQf/?format=pdf&lang=t>
- Tamayo, Mauro., Rebolledo, J., & Besoain-Saldaña, Á. (2017). Monitorando a educação inclusiva no Chile: Diferenças entre áreas urbanas e rurais. *Elsevier*, vol.53 (C), pp. 110-116. Disponível em: <https://ideas.repec.org/a/eee/injoed/v53y2017icp110-116.html>
- Trindade, A., & Rosa, M. (2019). Professores de Educação Especial - Grupo Focal. *Revista Educação Inclusiva*, 10, pp. 21–23.
- UNESCO, (1994). Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação – Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)
- UNESCO, (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições Asa. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf
- UNESCO, (1998). *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien. Disponível em: <https://www.ie.uminho.pt/pt/Instituto/PublishingImages/Paginas/Nucleo-de-Educacao-para-os-Direitos-HumanosNEDHIEUM/declaracaoEducacaoTodosr.pdf>
- UNESCO, (2005). *Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, Disponível em: https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf
- UNESCO, (2008). *Inclusive Education: The Way of the Future International*. Conference on Education. Génova. Disponível em: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CO_NFINTED_48-3_English.pdf
- UNESCO, (2015). *Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4*. Brasília. Disponível em: <https://inee.org/system/files/resources/245656por.pdf>
- UNESCO, (2016). *Declaração de Incheon educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*.

Brasília. Disponível em: <file:///C:/Users/eulal/Downloads/243278por.pdf>

UNESCO, (2020). Relatório Inclusão e educação: Todos, sem exceção. *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação: Inclusão e educação para todos*. Paris. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por

Ventura, M., F., Silva (2010). O professor e a escola inclusiva: contributos psicossociais. Teses de Doutoramento. Universidade Aberta. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/1528>

Warnock, M. (1978). Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office. Disponível em: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

Legislação

Decreto-Lei n.º 27/2006 de 10 de fevereiro do Ministério da Educação. Diário da República: I série-A, No 30, (2006). Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/27/2006/02/10/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro do Ministério da Educação. Diário da República: 1a série, no 4, 154 (2008). Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/386871>

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto do Ministério da Educação. Diário da República: 1 Série- A, no 193, 4389 (1991). Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/319/1991/08/23/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República: série I, no 129, (2018). Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Despacho-Conjunto n.º 198/99 de 03 de março do Ministério da Educação-Secretário de Estado da Administração Educativa. Diário da República: II Série, no 52, 3136 (1999). Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/745467>

Lei n.º 116 de 13 de setembro da Assembleia da República (2019). Diário da República: no 176, Série I. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/lei/116/2019/09/13/p/dre>

Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro da Assembleia da República (1986). Diário da República: I Série, no 237, 3067(1986). Disponível em:

<https://data.dre.pt/eli/lei/46/1986/10/14/p/dre/pt/html>

Resolução n.º 56/2009 30 de julho da Assembleia da República (2009). Diário da República no 146/2009, Série I (2009). Disponível em: [https://dre.pt/pesquisa/-](https://dre.pt/pesquisa/-/search/493187/details/maximized)

[/search/493187/details/maximized](https://dre.pt/pesquisa/-/search/493187/details/maximized)

Resolução n.º 57/2009 de 30 de julho da Assembleia da República (2009). Diário da República no 146, Série I. Disponível em: [https://dre.pt/pesquisa/-](https://dre.pt/pesquisa/-/search/493184/details/maximized)

[/search/493184/details/maximized](https://dre.pt/pesquisa/-/search/493184/details/maximized)

Resolução A/RES/61/106 de 13 de Dezembro do Ministério Público (2006). Convenção Sobre os Direitos das Pessoas Com Deficiência. Disponível em:

https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas_deficiencia_convencao_sobre_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf

Anexos

Anexo 1: Email Diretor

Exmo.(a). Sr.(a). Diretor (a)

O presente questionário integra-se no âmbito da realização da Dissertação de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo Motor, Na Escola Superior de Educação de Fafe, e pretende ser um contributo para a construção de Escolas Inclusivas.

Solicito a sua colaboração para o encaminhamento deste questionário a todos os docentes do vosso Agrupamento de Escolas. O QUESTIONÁRIO É ANÓNIMO E ABSOLUTAMENTE CONFIDENCIAL.

Agradecendo desde já a sua colaboração e disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

Os questionários foram enviados para todas as escolas de Portugal Continental, tendo sido o email institucional retirado “Roteiro das escolas – IGefe”.

Poderá pesquisar Escolas e Agrupamentos através da hiperligação seguinte:

<http://www.igefe.mec.pt/PesquisaRede>

Anexo 2: Inquérito por questionário aos docentes

O presente questionário insere-se no projeto de investigação do Mestrado em Educação Especial (domínio cognitivo e motor), desenvolvido na Escola Superior de Educação de Fafe. Os desafios atuais da educação, estão alicerçadas em políticas, culturas e práticas inclusivas. Neste sentido, é objetivo fundamental deste estudo identificar qual o posicionamento crítico e propositivo que os docentes têm face ao novo paradigma da Educação Inclusiva.

O QUESTIONÁRIO É ANÓNIMO E ABSOLUTAMENTE CONFIDENCIAL, com duração de preenchimento de 10 a 15 minutos, sendo as respostas rececionadas única e exclusivamente pela equipa de investigação.

Mediante o exposto, muito agradecemos que responda de forma sincera a este questionário.

Gratos pela sua colaboração!

Sexo

Masculino

Feminino

Idade

Dos 21 aos 31

32 aos 41

42 aos 51

52 aos 60

>61

Habilitações Académicas

Bacharelato

Licenciatura

Pós-graduação

Mestrado

Doutoramento

Situação profissional

Contratada

QZP

QE/QA

Outra opção

AE onde leciona

Norte

Centro

Sul

No presente ano letivo encontra-se a lecionar

Pré-Escolar

1ºCEB

2ºCEB

3ºCEB

Ensino Secundário

Educação Especial

Intervenção Precoce

Encontra-se a exercer algum cargo de Liderança?

Sim

Não

Se sim, qual?

Possui formação especializada em educação especial?

Sim

Não

Se sim, qual?

Valores fundamentais, relacionados com o ensino e a aprendizagem, para o trabalho de todos os professores em contextos inclusivos (European Agency for Development in Special Needs Education (2012))	CI	CP	D	MI
Valorização da diversidade				
Apoiar todos os alunos				
Trabalho colaborativo				
Desenvolvimento profissional e pessoal				
DL 54/2018, de 6 de julho e Lei 116/2019, de 13 setembro (Art.º 10.º, Art.º 11.º, Art.º 12.º, Art.º 13.º) e Lei 116/2019 (Artº 8 e Artº 9) atribui competências ao Docente Educação Especial enquanto recurso especializado da escola.	CI	CP	D	MI
Docente para “todos os alunos da escola”, parceiro nas Medidas Universais.				
Colaborador com todos os docente e lideranças.				
Recurso especializado na definição de estratégias de diferenciação pedagógica.				
Recurso especializado na implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem.				
Dinamizador de trabalho colaborativo com coresponsabilização.				
Elemento da EMAEI.				
Elemento do Centro Apoio à Aprendizagem.				
Dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem e de avaliação.				
Formador (sensibilização).				

Legenda: CI – Concordo inteiramente; CP – Concordo até certo ponto; D – Discordo; MI – Preciso de mais informação

Indicadores para a Inclusão				
DIMENSÃO A - CRIAR CULTURAS INCLUSIVAS				
A.1.1 Todos se sentem bem-vindos.				
A.1.2 Os alunos entreeajudam-se.				
A.1.3 Os professores colaboram entre si.				
A.1.4 Os professores e os alunos respeitam-se mutuamente.				
A.1.5 Os professores e os pais trabalham em parceria.				
A.1.6 Os professores e a direção da escola trabalham em conjunto.				
A.1.7 A comunidade está envolvida na escola.				
A.2.1 Os professores têm elevadas expectativas para todos os alunos.				
A.2.2 Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão.				
A.2.3 Todos os alunos são igualmente valorizados.				
A.2.4 A relação professor/aluno é baseada no respeito mútuo.				
A.2.5 A escola procura remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos.				
A.2.6 A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.				
DIMENSÃO B - CRIAR POLÍTICAS INCLUSIVAS				
B.1.1 Os novos professores são ajudados a integrar-se na escola.				
B.1.2 A escola procura admitir todos alunos da sua área geográfica.				
B.1.3 A escola procura tornar o seu edifício acessível a todos.				
B.1.4 Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.				
B.1.5 As turmas são organizadas de forma a valorizar todos os alunos.				
B.2.1 Todas as formas de apoio são coordenadas.				
B.2.2 As ações de formação ajudam os professores a responder à diversidade dos alunos.				
B.2.3 A escola procura minimizar a exclusão de alunos por motivos disciplinares.				
B.2.4 A escola procura eliminar as barreiras que impedem a frequência escolar.				

B.2.5 A escola procura eliminar a violência escolar.				
DIMENSÃO C - PROMOVER PRÁTICAS INCLUSIVAS				
C.1.1 As aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.2 As aulas encorajam a participação de todos os alunos.				
C.1.3 As aulas promovem a compreensão da diferença.				
C.1.4 Os alunos são ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem.				
C.1.5 Os alunos aprendem de forma colaborativa.				
C.1.6 A avaliação promove a aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.7 A disciplina no contexto da sala de aula é baseada no respeito mútuo.				
C.1.8 Os professores planificam, ensinam e avaliam em parceria.				
C.1.9 Os professores de apoio promovem a participação e a aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.10 Os TPC contribuem para a aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.11 Todos os alunos participam nas atividades fora da sala de aula.				
C.2.1 A diversidade dos alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.				
C.2.2 O saber dos professores é plenamente utilizado.				
C.2.3 Os professores desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação.				
C.2.4 Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.				
C.2.5 Os recursos da escola são distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão.				
Anexo 1: Manual da Apoio à Prática. Traduzido e adaptado de: Mel Ainscow e Tony Booth (2002)				
Legenda: CI – Concordo inteiramente; CP – Concordo até certo ponto; D – Discordo; MI – Preciso de mais informação				
Lideranças e Equipas Educativas				
	RA	RD	PP	
Equipas Educativas				
Na escola, temos oportunidades regulares para a concretização de trabalho colaborativo?				
Na escola, todos os professores integram e participam em equipas de trabalho?				
Na escola, as equipas de trabalho estão orientadas para o sucesso dos alunos?				
Na escola, o trabalho colaborativo é avaliado?				
Lideranças				
Na escola, as lideranças (superiores e intermédias) estão orientadas para o sucesso dos alunos e da escola?				
Na escola, as lideranças são abertas à inovação e melhoria?				
Na escola, as lideranças dão apoio e participam nos projetos e atividades?				
Na escola, as lideranças estimulam o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos docentes?				

Anexo 10 – Manual da Apoio à Prática

Legenda: Realidade Atual (RA); Realidade Desejada (RD); Próximos Passos (PP)

Anexo 3 Tabelas e Gráficos

Tabela nº1 de frequências: Sexo

	Frequência	Porcentagem
Masculino	65	15,7
Feminino	348	84,3
Total	413	100,0

Na amostra, 84,3% (n=348) são do sexo feminino e os restantes 15,7% (n=65) são do sexo masculino.

Tabela nº2 de frequências: Idade

	Frequência	Porcentagem
Dos 21 aos 31	2	,5
Dos 32 aos 41	34	8,2
Dos 42 aos 51	178	43,1
Dos 52 aos 60	155	37,5
>61	44	10,7
Total	413	100,0

Na amostra, 0,5% (n=2) têm idade dos 21 aos 31 anos, 8,2% (n=34) têm idade dos 32 aos 41 anos, 43,1% (n= 178) têm idade dos 42 aos 51 anos, 37,5% (n= 155) têm idade dos 52 aos 60 anos e 10,7% (n=44) têm mais de 60 anos.

Tabela nº 3 de frequências: Habilitações Académicas

	Frequência	Porcentagem
Bacharelato	6	1,5
Licenciatura	212	51,3
Pós-graduação	92	22,3
Mestrado	96	23,2
Doutoramento	7	1,7
Total	413	100,0

Na amostra, 1,5% têm Bacharelato, 51,3% têm Licenciatura, 22,3% têm Pós-graduação, 23,2% têm Mestrado e 1,7% têm Doutoramento.

Tabela nº4 de frequências: Tempo de serviço

	Frequência	Percentagem
Menos de 10 anos	26	6,3
De 10 a 20 anos	72	17,4
De 21 a 30 anos	171	41,4
Mais de 30 anos	144	34,9
Total	413	100,0

Na amostra, quanto ao tempo de serviço, 6,3% (n=26) têm menos de 10 anos, 17,4% (n=72) têm de 10 a 20 anos, 41,4% (n= 171) têm de 21 a 30 anos e 34,9% (n= 144) têm mais de 30 anos.

Tabela nº 5 de frequências: Situação profissional

	Frequência	Percentagem
Contratado	62	15,0
QZP	64	15,5
QA/QE	286	69,2
Outra	1	,2
Total	413	100,0

Na amostra, quanto à situação profissional, 69,2% são QA/QE, 15,5% são QZP, 15,0% são Contratado e 0,2% (um elemento) responde Outra, especificando “Privado”.

Tabela nº 6 de frequências: AE onde leciona

	Frequência	Percentagem
Norte	186	45,0
Centro	143	34,6
Sul	84	20,3
Total	413	100,0

Na amostra, quanto à localização do AE onde leciona, 45,0% respondem Norte, 34,6% respondem Centro e 20,3% respondem Sul.

Tabela nº 7 de frequências: Nível de Ensino

	Frequência	Percentagem
--	------------	-------------

Pré-Escolar	17	4,1
1º CEB	58	14,0
2º CEB	34	8,2
3º CEB	82	19,9
Ensino Secundário	67	16,2
Educação Especial	150	36,3
Intervenção Precoce	5	1,2
Total	413	100,0

Na amostra, 36,3% (n=150) lecionam na Educação Especial, 1,2% (n=5) na Intervenção Precoce, 4,1% (n=17) no Pré-Escolar, 14,0% (n=58) no 1º CEB, 8,2% (n=34) no 2º CEB, 19,9%(n=82) no 3º CEB e 16,2%(n=67) no Ensino Secundário.

Tabela nº 8 de frequências: Cargo de Liderança

	Frequência	Porcentagem
Não	292	70,7
Sim	121	29,3
Total	413	100,0

Na amostra, 29,3% (n=121) encontram-se a exercer algum cargo de Liderança. Sendo especificados os cargos listados seguidamente:

Gráfico nº1 Tipos de Cargos de Liderança

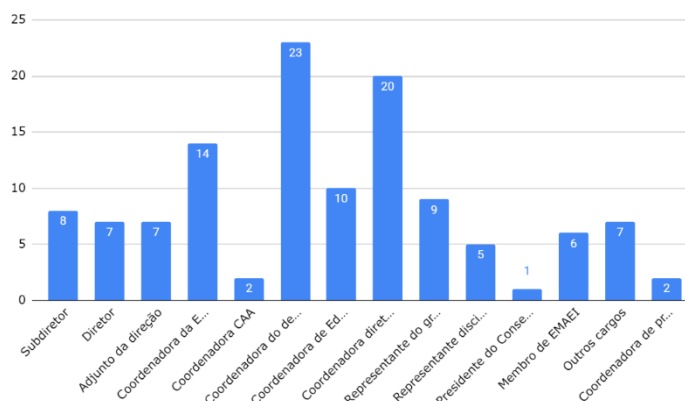


Tabela nº 9 de frequências: Formação especializada em educação especial

	Frequência	Porcentagem
Não	186	45,0
Sim	227	55,0
Total	413	100,0

Na amostra, 55,0% (n=227) possui formação especializada em educação especial.

Gráfico de frequências: Sexo

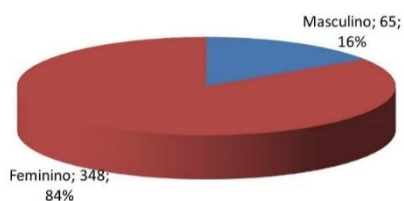


Gráfico de frequências: Idade

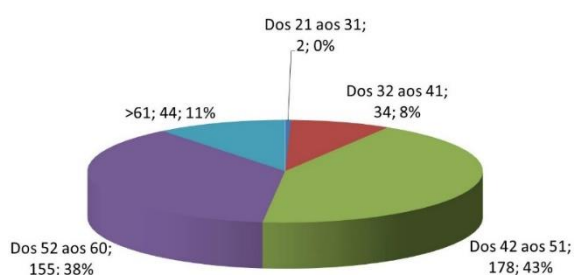


Gráfico de frequências:

Habilitações Académica

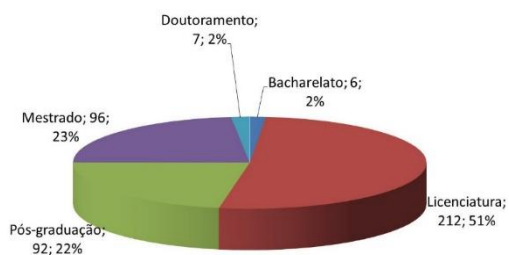


Gráfico de frequências:

Tempo de serviço

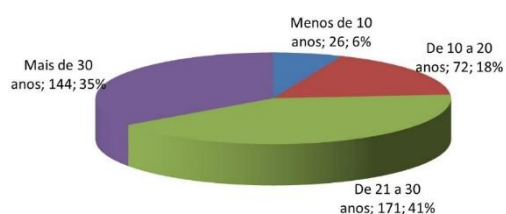


Gráfico de frequências: Situação profissional

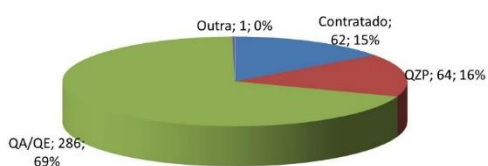
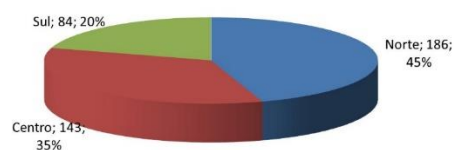


Gráfico de frequências:

AE onde leciona



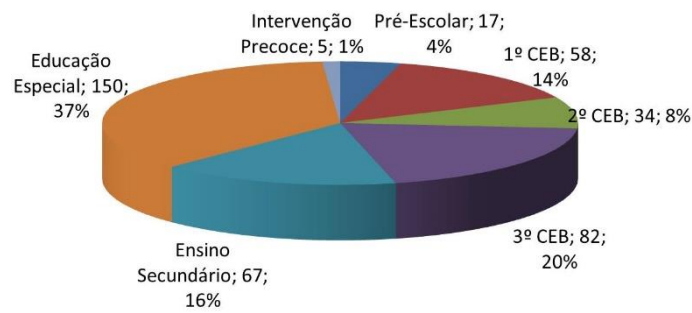


Gráfico de frequências: Encontra-se a exercer algum cargo de Liderança

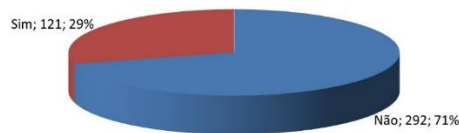


Gráfico de frequências: Possui formação especializada em educação especial?

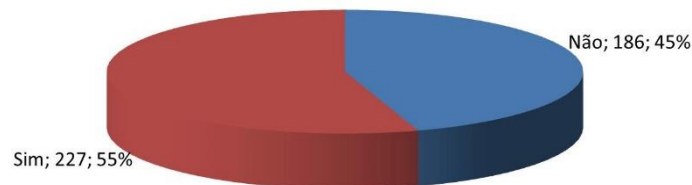
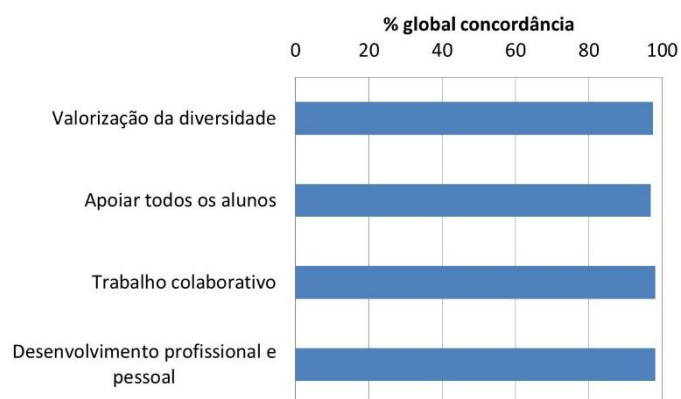
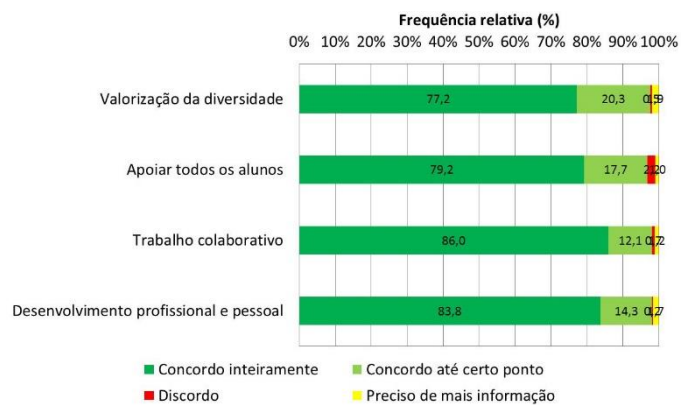


Gráfico de frequências: Valores fundamentais, relacionados com o ensino e a aprendizagem, para o trabalho de todos os professores em contextos inclusivos



c) destacar a relevância do trabalho colaborativo para a construção da escola inclusiva;

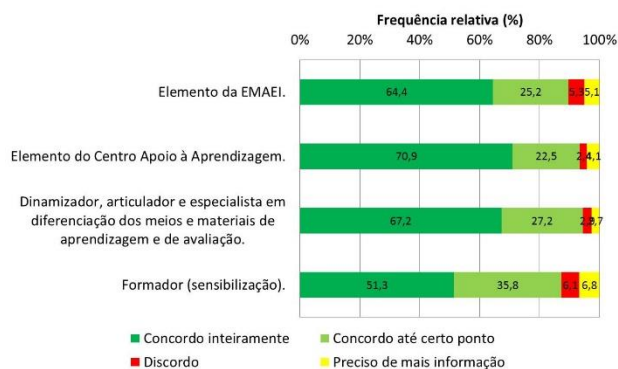
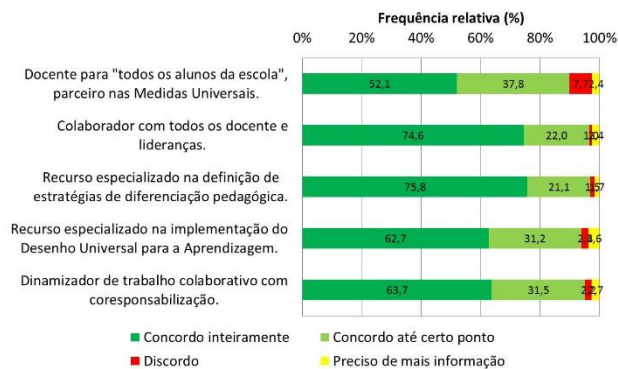


Gráfico de frequências: Percentagem global de concordância com o DL 54/2018, de 6 de julho e Lei 116/2019, de 13 setembro

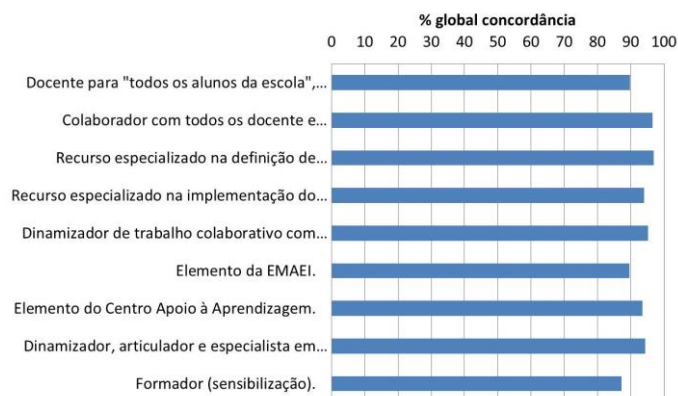


Gráfico de frequências: Culturas Inclusivas

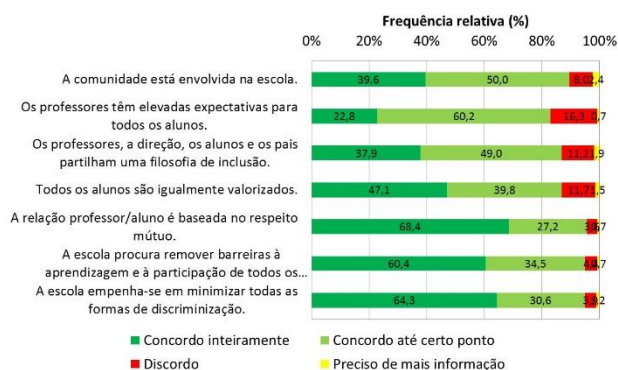
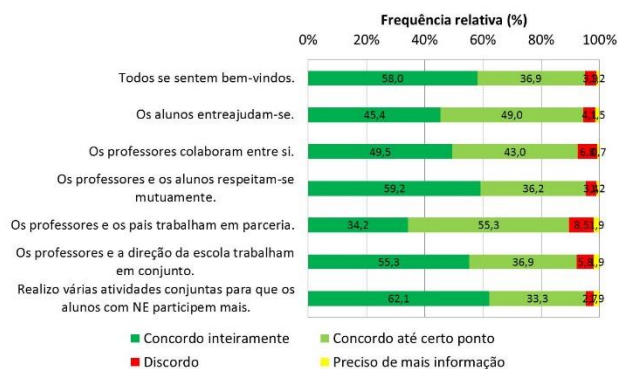


Gráfico de frequências: Percentagem global de concordância com Culturas Inclusivas



Gráfico de frequências: Políticas Inclusivas

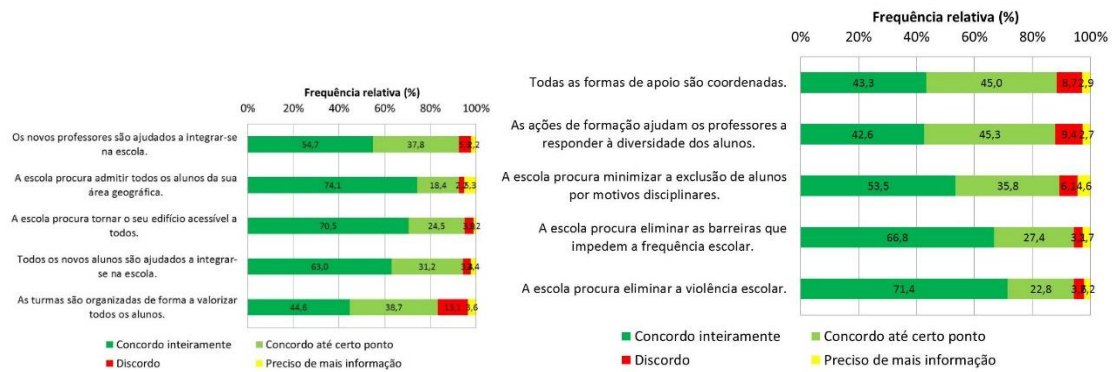


Gráfico de frequências: Percentagem global de concordância com Políticas Inclusivas

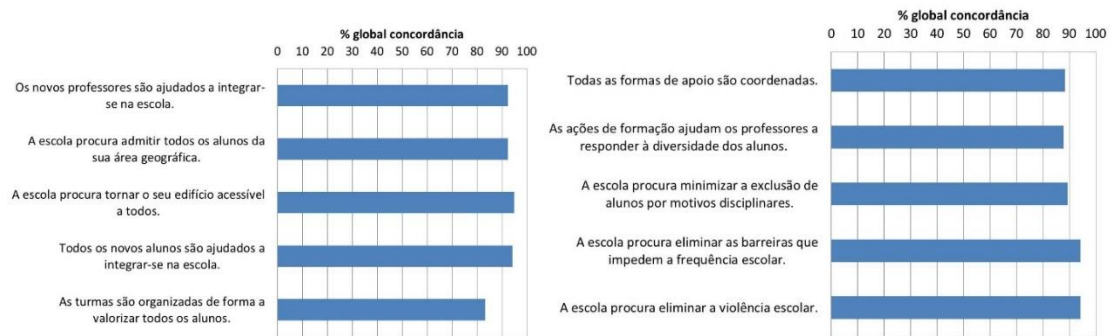


Gráfico de frequências: Práticas Inclusivas

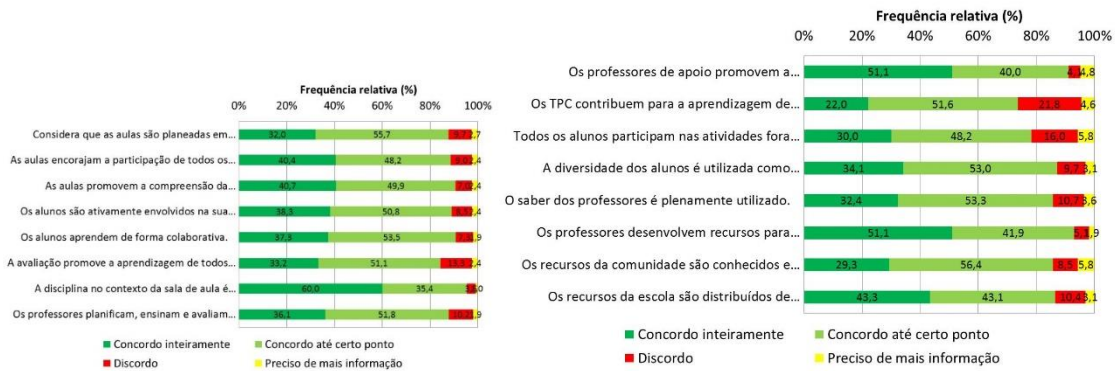


Gráfico de frequências: Percentagem global de concordância com Práticas Inclusivas

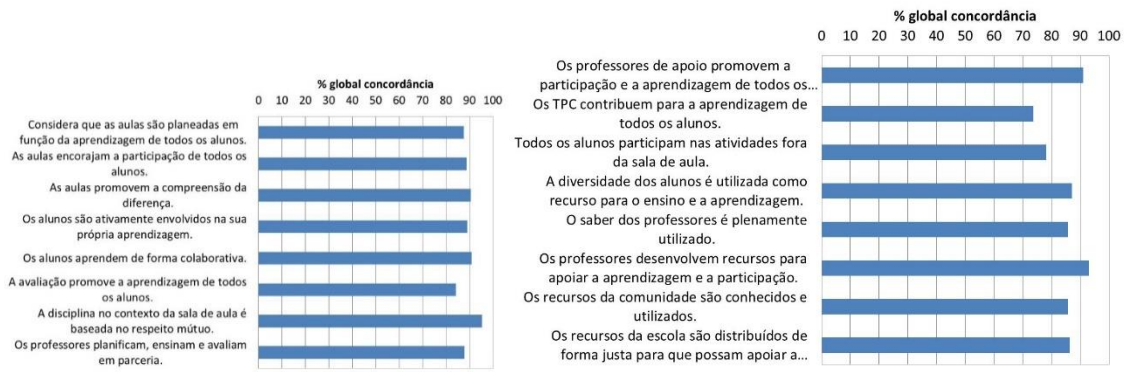


Gráfico de frequências: Equipas Educativas

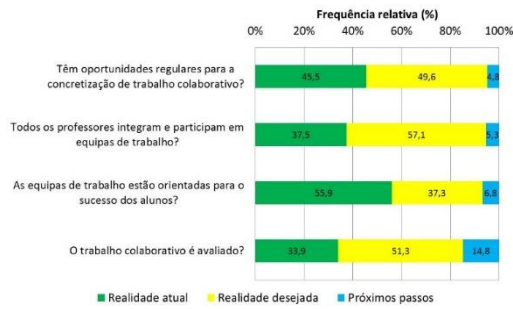


Gráfico de frequências: Lideranças

