

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
ESPECIALIZAÇÃO NO DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

**Educação Inclusiva e a Operacionalização do
Decreto-lei n.º 54/2018 – Contributos a uma reflexão**

Joaquina da Conceição Barão Duarte

Maio de 2023

Instituto Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

DISSERTAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
ESPECIALIZAÇÃO NO DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

**Educação Inclusiva e a Operacionalização do
Decreto-lei n.º 54/2018 – Contributos a uma reflexão**

Orientadora: Professora Doutora Maria Elisabete da Silva Tomé Mendes

Mestranda: Joaquina da Conceição Barão Duarte

Dissertação apresentada na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre para obtenção de Grau de Mestre em Educação Especial.

Maio de 2023

Constituição do Júri:

Presidente – Professora Doutora Maria Luísa de Sousa Panaças

Arguente – Professora Doutora Amélia de Jesus Gandum Marchão

Orientadora – Professora Doutora Maria Elisabete da Silva Tomé Mendes

“Ser professor é uma lenta e metódica metamorfose. É um movimento perpétuo entre a lagarta e o casulo. É um vaivém contínuo entre o saber e o desaprender. É a adaptação permanente à mudança: dos saberes, das metodologias, das culturas, das tecnologias...”

Ruivo, 2015

Agradecimentos

Cheguei, finalmente, ao fim desta jornada que só foi possível com o apoio, compreensão, carinho, incentivo, respeito, colaboração e ensinamentos de todos e todas que fizeram comigo este caminho.

À Professora Doutora Maria Elisabete Tomé Mendes, minha estimada professora e orientadora, que com todo o seu saber ser, saber estar e saber fazer me apoiou e incentivou nos momentos menos favoráveis que me fizeram crescer pessoal e profissionalmente.

Aos professores deste mestrado por todos os ensinamentos e amizade. Um agradecimento especial à Professora Doutora Maria Luísa de Sousa Panaças.

Ao meu marido, aos meus filhos, Renato e Daniela (o melhor de mim) e aos meus pais, pelo amor incondicional com que me presenteiam todos os dias, mesmo quando os privei da minha presença, não me deixando desistir nos momentos adversos.

Às colegas de mestrado, que apesar de nos termos conhecido e convivido no período de confinamento, em que o ensino foi totalmente à distância, criámos laços de amizade, de respeito, de partilha, de incentivo, de apoio e companheirismo. Um agradecimento especial à colega e amiga Inês Espadinha com a qual caminhei lado a lado, partilhando saberes, angústias e vitórias.

Às colegas e amigas que validaram o questionário.

A todos os participantes que responderam ao questionário e a outras pessoas com quem me cruzei nesta viagem e que, embora de forma indireta, me fizeram acreditar que com esforço, dedicação e empenho conseguimos chegar a bom porto.

E como diz Saint-Exupéry... “Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

A todos e todas a minha enorme e eterna gratidão.

Bem hajam!

Resumo

O Decreto-lei n.º 54/2018 (DL), com a primeira alteração pela Lei n.º 116/2019, estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade do público escolar. Como todas as mudanças educativas, este normativo apresenta um conjunto de alterações a nível estrutural, organizacional e pedagógico, o que causou alguma inquietação na classe docente. A introdução deste normativo legal, apesar de ter estado em discussão pública, não permitiu espaço às escolas para se apropriarem do mesmo antes da sua implementação. Assim, surgiram discussões, dúvidas e anseios acerca das alterações introduzidas. Neste contexto, surgiu a razão deste estudo, o qual pretende perceber como é que está a ser operacionalizado o referido Decreto-lei e quais os constrangimentos que ainda existem nas escolas.

Os instrumentos de recolha de dados foram a análise das interações, entre docentes, no período entre 2018-2020, explanadas no Espaço 54- Grupo de Apoio à Educação Inclusiva, criado na rede social Facebook, e a aplicação de um questionário online direcionado a docentes, ao qual responderam 93 participantes. Este questionário encontra-se organizado em blocos, versando a sua legitimação, a caracterização sociodemográfica dos inquiridos, a perceção dos docentes sobre a operacionalização do DL, forças, constrangimentos e desafios. Para o tratamento dos dados conjugaram-se duas abordagens, qualitativa e quantitativa.

Analisados os resultados obtidos, podemos inferir que a falta de formação e de recursos, bem como a cultura organizacional, são fraquezas que encontramos na implementação de uma educação inclusiva. Há ainda caminho por desbravar para que se construa uma responsabilidade coletiva na (re)construção de uma escola de todos, para todos e com todos.

Palavras-chave: DL 54/2018, Educação Inclusiva, Diversidade, Formação

Abstract

The Decree-law n.º 54/2018 (DL), with the first amendment by Law n.º 116/2019, establishes the principles and norms that guarantee inclusion, as a process that aims to respond to the diversity of the public school. Like all educational changes, this regulation presents a set of alterations at a structural, organizational and pedagogical level, which causes some uneasiness in the teaching class. The introduction of this legal norm, despite being under public discussion, did not allow schools to take ownership of it before its implementation. Thus, discussions, doubts and anxieties about the changes introduced arose. In this context, the reason for this study gained even more importance, which aims to understand how the Decree-law is being operationalized and which constraints still exist in schools.

The data collection instruments were the analysis of interactions between teachers in the period between 2018 and 2020, shared in “Espaço 54 - Grupo de Apoio à Educação Inclusiva”, an established group at social network Facebook, and the application of an online questionnaire directed at teachers, to which 93 participants responded. This questionnaire is structured into blocks, respectively the legitimacy of the questionnaire, the socio-demographic characterization, the teachers' perception of the operationalization of the DL, strengths, constraints, and challenges. For the data treatment, two approaches were combined, qualitative and quantitative.

According with the results obtained, we can infer that lack of training and resources, as well as the organizational culture, are weaknesses that we find in the implementation of an inclusive education. There is still a way to go in order to build a collective responsibility in the (re)construction of a school of all, for all and with all.

Keywords: DL 54/2018, Inclusive Education, Diversity, Training

Abreviaturas

AE – Agrupamento de Escolas

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

DL – Decreto-lei n.º 54/2018

ENA – Escolas Não Agrupadas

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

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

ONU – Organização das Nações Unidas

PEI – Programa Educativo Individual

RTP – Relatório Técnico-pedagógico

Índice

Introdução.....	11
Capítulo I - Revisão da literatura	14
1.1.Inclusão e Equidade na Educação	14
1.2.Educação inclusiva	19
1.3.Regime Jurídico da Educação Inclusiva	23
1.4.Formação de professores e inclusão educativa	35
Capítulo II – Estudo Empírico.....	41
2.1. Questões de investigação.....	41
2.2. Metodologia	43
2.3. Participantes	45
2.4. Instrumentos.....	46
2.5. Procedimentos	49
Capítulo III- Apresentação e discussão de resultados	52
3.1. Apresentação de resultados	52
3.1.1. Comentários no Espaço 54- Grupo de Apoio à Educação Inclusiva.....	52
3.1.2. Resultados do inquérito por questionário	56
3.2 Discussão de resultados.....	78
Conclusões e considerações finais	91
Referências Bibliográficas	96

Anexos

Anexo I - Síntese dos Decretos-lei n.º 319/1991; 3/2008 e 54/2018

Anexo II – Guião orientador à elaboração do questionário

Anexo III – Questionário

Anexo IV– Guião orientador de leitura e análise - Espaço 54-Grupo de apoio à Educação Inclusiva

Anexo V – Espaço 54- Grupo de Apoio à Educação Inclusiva - categorias e unidades de registo

Anexo VI – Distribuição por funções atribuídas

Anexo VII – Mudança de práticas: categorias e unidades de registo

Anexo VIII - Constrangimentos e ajustes ao DL: categorias e unidades de registo

Índice de figuras

Figura 1 – Distribuição por grupo de docência.....	57
--	----

Índice de tabelas

Tabela 1 – Implementação do DL.....	58
Tabela 2 – Práticas inclusivas.....	61
Tabela 3 – Prática pedagógica.....	63
Tabela 4 – Recursos Organizacionais.....	65
Tabela 5 – Trabalho colaborativo.....	66
Tabela 6 – Desenvolvimento profissional.....	68
Tabela 7 – Mudança de práticas.....	69
Tabela 8 – Constrangimentos e ajustes ao DL.....	73

Introdução

O XXI Governo Constitucional definiu como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por esse meio, a igualdade de oportunidades. Neste âmbito, a 5 de julho de 2017, o Governo colocou em discussão pública o anteprojeto que viria a ser a base do atual Regime Jurídico da Educação Inclusiva, falamos, pois, do Decreto-Lei n.º 54/2018.

O Regime Jurídico da Educação Inclusiva, tem como referências os documentos internacionais, nomeadamente da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), *European Agency for Development in Special Needs Education* entre outros, e defende que todas as crianças e jovens são considerados como tendo necessidades diferentes. Desafia a escola a implementar novos modelos de intervenção pedagógica para atender a diversidade, ou (re)ajustamentos organizacionais, pedagógicos e curriculares e introduz uma nova “gramática educativa”. Concomitantemente a este normativo é publicado o Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho o qual estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, de forma a garantir a todos os alunos que adquiram conhecimentos e desenvolvam capacidades e atitudes de modo a alcançarem as competências previstas no Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e, assim, se vem encorpar o Decreto-lei n.º 54/2018. Estes dois normativos complementam-se no sentido de dotar as escolas de autonomia para o desenvolvimento curricular adequado aos contextos específicos e às necessidades de todas as crianças e jovens.

Importa referir que com a publicação desses normativos competiu às escolas proceder à sua implementação na preparação do ano letivo 2018-2019. Com o período reduzido para apropriação da nova legislação e para a sua operacionalização, com todos os desafios que colocam à educação, às escolas, às lideranças, aos professores, aos alunos, aos técnicos, aos pais e parceiros da comunidade, manifestaram-se constrangimentos na resposta às exigências dos mesmos, que se explanaram publicamente.

Sendo o ser humano um ser eminentemente social, procura junto dos seus pares conhecimentos e experiências. Deste modo, surgiram nas redes sociais grupos de partilha e reflexão relativos à aprendizagem, inclusão, formação e investigação científica na área da educação inclusiva. Com o intuito de melhor compreendermos como estava a ser

vivenciada a implementação do Decreto-lei 54/2018, procuramos recolher informação em alguns grupos e *blogs* disponíveis na internet. Após a pesquisa e consulta dos mesmos centramo-nos em um deles, onde os membros expressam o seu sentir nesta mudança de quadro legislativo, referimo-nos ao grupo que foi criado a onze de julho de 2018, o “Espaço 54 - Grupo de Apoio à Educação Inclusiva”, na rede social *Facebook*¹. Este Espaço de carácter público, é um grupo de acesso livre onde qualquer pessoa pode ver quem o integra e o que é publicado. É um espaço informal, cujo objetivo visa a partilha e reflexão de informações relativas à publicação do Decreto-lei. Constatámos, então, que deste grupo fazem parte docentes, pais e técnicos, e apercebemo-nos que as dificuldades na apropriação do novo paradigma e implementação do normativo legal eram comuns a todos os indivíduos. Assim, e como ponto de partida do nosso trabalho e para a recolha inicial de dados referentes à operacionalização do Decreto-lei n.º 54/2018 procurámos perceber, através da interação entre os membros docentes do referido Grupo, quais as dificuldades que sentiram e que mudanças ocorreram nas escolas em resposta ao exigido no normativo legal nos dois anos após a publicação do novo quadro legislativo. Após recolha e análise de comentários existentes no grupo, sentimo-nos motivados para investigar que mudanças ocorreram passados quase cinco anos da sua publicação. Deste modo, de acordo com os dados recolhidos e com a revisão da literatura, considerámos a aplicação de um inquérito por questionário, de elaboração própria, o qual disponibilizamos online na rede social *Facebook*.

Tendo em conta a importância deste normativo na mudança de paradigma na resposta à diversidade do público escolar e conhecendo as dificuldades na sua operacionalização, sentidas na maior parte das escolas portuguesas, pretendemos aprofundar quais as mudanças que aconteceram e perceber que constrangimentos ainda existem, sabendo que as ações dos docentes podem ser determinantes no processo de mudança na dinâmica das escolas e, conseqüentemente, no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, bem como na inclusão de todos os alunos.

Para ir ao encontro dos nossos objetivos, na primeira parte enquadrámos os fundamentos científicos e teóricos, onde abordamos aspetos relacionados com os normativos legais, a inclusão, a educação inclusiva, a equidade e a formação dos docentes. Na segunda parte, apresentamos a metodologia, que se ancora num estudo exploratório,

¹ <https://www.facebook.com/groups/279373106144035>

assim como os resultados obtidos; na terceira parte a discussão dos resultados e, por último, apresentamos as conclusões e considerações finais da nossa investigação.

Esperamos que com este estudo possamos dar o nosso contributo, na determinação dos fatores facilitadores para a promoção de uma Escola de Todos e, embora de forma indireta, convidar as escolas a uma reflexão sobre a Educação Inclusiva.

Capítulo I - Revisão da literatura

“A revisão da literatura consiste, pois, na pesquisa bibliográfica referente ao tema pré-definido, tendo como objetivo dar a conhecer ao leitor as fontes de pesquisa já relacionadas com o estado atual do tema de investigação” (Reis, 2022, p. 37).

Neste capítulo, que suporta a nossa investigação sobre a aplicação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva, não poderíamos deixar de abordar os construtos teóricos que enquadram e dão corpo a uma educação na e pela diversidade, nomeadamente os relacionados com a inclusão, a equidade, a educação inclusiva e a formação docente.

1.1. Inclusão e Equidade na Educação

Consideramos ser importante apresentar primeiro a definição dos termos inclusão e equidade, para melhor entendemos estes processos. De acordo com a UNESCO (2018, p. 13) inclusão é definida como “processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes” e equidade refere-se a “garantir que existe uma preocupação com justiça/processo justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância”. A mensagem que aqui se procura transmitir é a de que “Todo estudante é importante e tem igual importância”. A inclusão escolar é, então, “o acesso de todos à educação, é para além de um direito, um passo essencial e uma condição para se atingir o objetivo da inclusão social”. Um dos desafios mais importantes que se colocam, hoje, aos professores, é o atendimento às distintas necessidades educativas dos alunos e alunas, referia Wang (1995). Concordamos com a autora quando defende que se se pretende levar a cabo um ensino eficaz, é essencial que se reflita continuamente e se adapte o ensino às características diversas dos alunos, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem só terá êxito na medida em que cada docente adeque a sua intervenção e responda à diversidade de capacidades, interesses, motivações e estilos peculiares de aprender, que se manifestam em qualquer grupo/turma. As diferenças devem ser vistas como fator enriquecedor para democratizar e enriquecer a aprendizagem e não como problema a ser resolvido, como é visto em diversas escolas UNESCO (2019).

Em *European agency for special needs and inclusive education* (2011) Meijer defende que por muito que se fale e discuta o processo de educação inclusiva nos mais diversos níveis (conceitual, político, normativo ou a nível da investigação), é “o professor

que tem que lidar com a diversidade de alunos na sala de aula” (p. 19). Nesta perspectiva, e concordando com o autor, são os agentes educativos (professores) quem implementam os princípios da educação inclusiva. Não obstante, Cosme (2018) defende que educar é permitir que o sujeito se reconheça e afirme como um sujeito no seio da comunidade humana, tendo por referência o património cultural dessa mesma comunidade. A escola, sendo uma instituição que se define como um espaço de influência educativa, deve perceber o sentido dessa influência, tal como os professores devem ser capazes de fazer uma gestão curricular e pedagógica respeitando o princípio de estabelecer uma relação entre os alunos e o património cultural, levando-os a realizarem aprendizagens significativas.

Reconhece-se a importância do papel do professor, sendo que os fatores mais importantes para a eficiência e a equidade são a qualidade, a experiência e a motivação dos professores e as metodologias que utilizam. No entanto, deve existir um trabalho em colaboração com as famílias e os serviços da segurança social, de forma a garantir a participação e a educação de todos, independentemente da sua condição ou classe social.

A inclusão é um tema debatido entre os países membros da União Europeia e, embora sejam utilizadas várias abordagens para responder às diversas necessidades dos alunos, particularmente os que apresentam necessidades específicas, há um conjunto de elementos comuns orientados para a melhoria dos resultados para todos.

Na publicação *Princípios-chave para a Promoção da Qualidade em Educação Inclusiva* (Agência Europeia, 2009, 2011) foi considerado como princípio mais abrangente o alargar a participação para aumentar as oportunidades educacionais de todos os alunos. Deste objetivo decorrem seis temas que se cruzam, respetivamente:

educação e formação em inclusão para todos os professores; cultura organizacional que promova a inclusão; estruturas de apoio organizadas para apoiar a inclusão; sistemas flexíveis de recursos que promovam a inclusão; políticas que promovam a inclusão; legislação que promova a inclusão. (p. 9)

Como Princípios-chave para a Promoção da Educação Inclusiva destacam-se: a importância de envolver os alunos nas tomadas de decisão que afetam as suas vidas; o direito à participação na vida da escola e da comunidade; na atitudes positivas dos docentes em relação a todos os alunos, sem exceção, no trabalho colaborativo e reflexivo no sentido de responder aos desafios que a diversidade dos alunos lhes coloca, assim como a nível de dotação de competências para responder à mesma, lidando de forma

eficaz; a lideranças, em particular as direções das escolas que devem incentivar o trabalho colaborativo entre os docentes, em os apoiar na inovação das respostas dadas à diversidade e ainda à existência de apoios e serviços interdisciplinares da comunidade, para acompanhar as crianças, os jovens e as suas famílias.

“A escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, local de vivência de cidadania” (Alarcão, 2001, p. 18). Contudo, defende Correia (2008), é fundamental conjugar estes princípios de equidade e inclusão com os setores da saúde, do bem-estar, e da proteção à criança, de forma a assegurar um quadro legislativo comum para a educação inclusiva e equidade. Porém, neste processo surgem fatores que podem facilitar ou inibir práticas inclusivas e equitativas, tais como as atitudes e habilidades dos docentes, as infraestruturas, as estratégias pedagógicas e o currículo (UNESCO, 2019; Mantoan, 2006, 2015).

A diferenciação curricular, a partir das décadas de 80 e 90, do pretérito século, assume novos contornos no debate curricular, deixando de ser uma opção sociopolítica e/ou sociopedagógica, mas tornaram-se ambas centrais e indissociáveis, quer para responder às pressões das sociedades atuais, quer para possibilitar a efetiva inclusão de todos os indivíduos, a qual se vem colocando, a nível internacional, desde a Declaração de Salamanca (UNESCO;1994) e cujo princípio fundamental consiste “(...) em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam” (p. 11). É mencionado ainda na referida Declaração que as escolas devem ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, devendo encontrar formas de educar com sucesso todas elas.

Podemos, pois, dizer que os processos reflexivos por parte dos docentes visam o seu crescimento profissional, a sua competência e a eficácia na sua prática e consequentemente nas respostas às necessidades dos seus alunos, fator que consideramos importante na ação e relação pedagógica.

Da revisão da literatura, percecionamos que a diversidade do público escolar coloca desafios constantes à prática docente, sendo necessário definir o perfil profissional dos docentes, inclusive, do docente de educação especial, uma vez que surge como colaborador e dinamizador na promoção de uma escola inclusiva. Diversos estudos têm vindo a ser realizados sobre as suas funções na escola e na promoção de uma educação inclusiva. De acordo com os objetivos da Agenda 2030 (UNESCO, 2019), continua a

constituir ainda um grande desafio, em quase todos os países, a educação de todos os estudantes de forma a garantir que cada um tenha uma oportunidade igual e personalizada para o progresso da Educação, e Portugal não é exceção, apesar dos progressos que se têm vindo a verificar, no sentido de reduzir as barreiras à aprendizagem e garantir a todos o direito à educação num ambiente verdadeiramente inclusivo. A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável tem como principal objetivo “Não deixar ninguém para trás”, e incentiva a que todos os países construam sociedades mais inclusivas e equitativas, começando com sistemas de educação inclusivos, enfatizando inclusão e equidade como principal chave para uma educação e aprendizagem de qualidade, apelando, também, à construção de instalações educacionais que sejam sensíveis às crianças, às deficiências e às questões de género, de forma a criar um ambiente de aprendizagem securizante, não violento, inclusivo e eficaz para todos. Não obstante, destaca que para que tal objetivo seja atingido os países devem tomar medidas de prevenção, lidar com todas as formas de exclusão e marginalização, disparidade, vulnerabilidade e igualdade de acesso à educação, participação e conclusão, bem como nos processos de aprendizagem e resultados.

Voltando ao que referimos, anteriormente, sobre o perfil profissional dos docentes, a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC, 2008) refere que:

Aos docentes de Educação Especial compete lecionar as áreas curriculares específicas (leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, treino de visão e atividade motora adaptada), bem como os conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social dos alunos, definidos no currículo específico individual. É, ainda, da responsabilidade destes docentes o apoio à utilização de materiais didáticos adaptados e de tecnologias de apoio, devendo antecipar e reforço das aprendizagens, a elaboração e adaptação de materiais, no domínio da leitura e escrita transversal ao currículo. (p. 19)

Correia (2008, p. 40) refere que “o docente de Educação Especial é um técnico especializado, em que as funções são cada vez mais de consultoria e menos de apoio direto, cujo papel se enquadra na componente educacional dos serviços educacionais especializados”.

O novo quadro normativo, Decreto-lei 54/2018, com a primeira alteração pela Lei 116/2019, dá ao professor de Educação Especial maior protagonismo do que até agora. Embora não especifique o seu papel, este Decreto-lei parece seguir muito a linha do

previsto no Despacho Conjunto n.º 198/99 - Regime Jurídico da formação especializada de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário - o qual destaca a qualificação para o exercício de funções de apoio de acompanhamento e de integração socioeducativa de indivíduos com necessidades específicas. Identifica ainda as competências nos domínios de análise crítica, de intervenção, de formação, de supervisão e de avaliação, bem como de consultoria, para cada uma das áreas de formação especializada, nomeadamente domínio cognitivo e motor, domínio emocional e da personalidade, domínio da audição e surdez, domínio da comunicação e linguagem. Contudo, este despacho foi elaborado num contexto diferente daquele que se vive atualmente nas nossas escolas, com um público escolar bastante diversificado e o “abandono” do termo necessidades educativas especiais. De acordo com Borges (2020), os desafios que a educação inclusiva coloca aos docentes de educação especial induzem para a necessidade de se discutir e refletir sobre o perfil de competências destes profissionais na medida em que aponta para novos âmbitos de intervenção e sugerem a emergência de novas funções e novas competências, “apoiando e articulando as políticas de inclusão desenvolvidas pelas escolas” (p. 93), de forma a que a sua ação garanta a oportunidade de todos os alunos obterem o seu sucesso, o que vai ao encontro do preconizado pela *European Agency for special needs and inclusive education* (2009).

Considerando o disposto no normativo atrás referido, acreditamos ser fundamental a formação de professores de modo a que as escolas e os professores possam encontrar formas de trabalhar mais inclusivas. Também Porter (1997) já defendia que a educação inclusiva implicava uma abordagem de trabalho colaborativo. O autor defende o papel do professor de Educação Especial, ou professor de métodos e recursos, como é por ele designado, de consultor, de apoio junto do professor do ensino regular, sendo responsável por ajudá-lo a desenvolver estratégias e atividades que apoiem a inclusão dos alunos com necessidades especiais na turma, encontrando soluções que surgem na sala de aula, defendendo, ainda, a importância da formação docente e do trabalho cooperativo. “A reconstrução das necessidades especiais fornece maravilhosas oportunidades de crescimento e de aprendizagem (...) para nos apoiarmos uns aos outros no nosso aperfeiçoamento” Ainscow (1997, p. 28). Na esteira deste autor, Correia (2008) defende a formação de professores no âmbito da formação inicial e da formação especializada direcionada para o atendimento às diversas necessidades dos alunos de forma a poderem dar respostas educativas eficazes a todos os alunos.

A este propósito, Madureira e Leite (2003) consideram que a colaboração entre os docentes do ensino regular e de apoio, num trabalho em equipa e estruturado, é fundamental para o sucesso escolar e/ou social dos alunos. Nesta linha, Cosme (2018) defende que a cultura docente de cooperação acrescida da capacidade de reflexão facilita o alargamento e diversificação de respostas a cada um dos alunos, tal como já referimos anteriormente.

Deste modo, o progresso da aprendizagem dos alunos, consiste no desenvolvimento da eficácia do ensino. Todos os alunos, sem exceção, necessitam “simplesmente” de um ensino eficaz. Pode haver casos em que os alunos com necessidades específicas necessitem de um ensino ministrado de forma mais intensiva, não precisando de um ensino diferente. Defende ainda Cosme (2018), que estes alunos necessitam de *input* suplementar, numa fase precoce e, igualmente, ao longo do seu percurso educativo, tal como refere (Wang, 1997, p. 55) os alunos “precisam igualmente de professores eficientes”.

Consideramos que para responder de forma eficaz às necessidades dos alunos, o trabalho em equipa, é essencial, mas requer envolvimento e formação de todos os agentes educativos e uma constante reflexão crítica. Recordamos a metáfora da inclusão – o caleidoscópio (Forest, 1987 cit. in Mantoan, 2015, p. 15) “Ele precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado”. Neste contexto, Andrade (2022), considera que as escolas devem tornar-se centros de desenvolvimento de competências e valores, com autonomia e flexibilidade crescentes, com mediação de docentes e mentores. Realça, ainda, a participação e envolvimento ativo dos pais no processo de ensino e aprendizagem, bem como o envolvimento da comunidade, para que todos possam evoluir, contribuir socialmente e realizar-se ao longo da vida.

1.2.Educação inclusiva

Constatamos, da revisão da literatura, que as conceções e as práticas relativas ao atendimento educativo de crianças e jovens com necessidades específicas têm evoluído ao longo dos tempos. As atitudes face à diferença, que imperam desde tempos remotos, sofreram uma mudança com o novo interesse pelo Homem e pela sua individualidade. A inclusão resulta de uma longa trajetória que foi construída por todos ao longo dos anos,

num processo marcado pela segregação e discriminação. Nesta trajetória no campo da diversidade tem também a terminologia sofrido alterações. De acordo com Nielsen (1999) o “Education of the Handicapped Act” usava o termo *handicapped*, para referir indivíduos com necessidades educativas especiais, o “Individuals with Disabilities Education Act” passou a empregar o termo *disability*. Defende o autor que independentemente da terminologia, os desafios e os problemas que os sujeitos que apresentam necessidades específicas enfrentam, não sofreram alterações significativas. Citando os autores Pierangelo e Jacoby (1996) a expressão necessidades educativas especiais “refere qualquer criança ou jovem que exiba discrepâncias significativas no que diz respeito aos fatores capacidade/resultados e que, por essa razão, possa necessitar de receber serviços especiais, para dar resposta às suas necessidades educativas” (Nielsen, 1999, p. 11).

Como referem Neto e colaboradores (2018) falar de inclusão é um tema desafiador, mas para falarmos de educação especial e educação inclusiva é fundamental perceber a história, o comportamento, o contexto e os moldes da sociedade em determinada época. Para o autor, a educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os alunos na escola regular. Considera-a como uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de forma a que respondam à diversidade dos alunos que a compõem. A inclusão educativa é uma abordagem humanista, democrática, que percebe o sujeito e as suas singularidades, tendo como objetivo o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Verificamos que diversas mudanças se têm feito sentir no âmbito da Educação. A normalização de serviços, que no âmbito educativo pressupõe a integração escolar, fez surgir pontos de vista e práticas diferentes. A escola da discriminação deu lugar à escola da inclusão, a escola da homogeneidade deu lugar à escola da diversidade.

A educação para crianças com necessidades específicas em Portugal, orienta-se pelos princípios que estão consignados pelos organismos internacionais, nomeadamente pela Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e pelos diplomas legais já publicados, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Decreto-lei n.º 35/90; o Decreto-lei n.º 319/91, o Decreto-lei n.º 3/2008 e o atual Regime Jurídico da Educação Inclusiva - Decreto-lei n.º 54/2018. De acordo com a Direção Geral do Ensino Básico e Secundário (1992) os princípios orientadores da Educação Especial podem ser sintetizados em três direitos fundamentais, respetivamente: o Direito à Educação, o Direito à Igualdade de

Oportunidades e o Direito de Participar na Sociedade. O direito à Educação está contemplado na Declaração do Direitos da Criança e dos Direitos Humanos.

A Educação, encontra nos dias de hoje um crescente de argumentos a favor da inclusão de crianças com necessidades específicas, cujo princípio fundamental, é referido na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 11), apelando a que “(...) as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos (...)”. Esta conceção defendida na Declaração de Salamanca, fez surgir o conceito de “Escola Inclusiva”. Segundo esta perspetiva a escola tem que ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, educar com sucesso todas as crianças, incluindo as que apresentam graves incapacidades e assumir uma pedagogia em que o normal é a diferença e que as estratégias de aprendizagem devem ser adaptadas às características da criança, em vez de ser esta a ter que se adaptar a conceções pré-determinadas relativamente ao ritmo e à natureza do seu processo educativo. A questão central para as escolas é a de gerir a heterogeneidade e promover a igualdade de oportunidades de sucesso dos alunos. O mérito da Escola Inclusiva não consiste apenas no facto de ser capaz de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças, constitui também um passo fundamental na modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas.

Para proporcionar educação com sucesso para todos é, pois, necessário diferenciar, e diferenciar é estar atento às diferenças, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais. Diferenciação, a um nível mais restrito, tem por base a regulação individualizada dos processos e itinerários de aprendizagem e passa pela seleção apropriada de métodos de ensino adequada às estratégias de aprendizagem de cada aluno em situações de grupo. A diferenciação, reside, na adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno. O sistema educativo deve desenhar um currículo aberto e flexível a todos, ou seja, ofertas de estratégias comuns e não de estratégias pontuais para dar resposta à diversidade. O professor deve saber lidar com a gestão e organização da sala de aula, sem o domínio da qual se torna difícil e menos relevante o alcance dos objetivos esperados, opinião partilhada por Nielsen (1999), que defende a criação de ambientes de aprendizagem positivos, na medida em que são essenciais para que a educação tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos. Nesta linha, Trindade e

Cosme (2010), defendem a flexibilidade curricular como medida fundamental para a transformação e evolução do processo de ensino e de aprendizagem, numa perspectiva de igualdade e de equidade no acesso ao currículo. A educação inclusiva é, antes de tudo, uma questão de direitos e valores, condição fundamental para uma educação democrática, onde todos aprendem (Colôa, 2017; Correia, 2017, Rodrigues 2018).

Atualmente, a nossa escola confronta-se com uma grande heterogeneidade social e cultural. Da revisão da literatura, verificamos que são muitos os autores, que desde cedo, chamam a atenção para a heterogeneidade do público escolar, defendendo que esta realidade implica uma outra conceção de organização escolar que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça o direito à diferença, considerando, assim, a diversidade como um fator enriquecedor da própria comunidade, uma vez que diferença não é sinónimo de desigualdade, mas sim de enriquecimento.

Para que a escola para todos seja vivida e sentida é necessário encontrar formas de organização das escolas e do trabalho das turmas de modo a que todas as crianças e jovens possam realizar uma aprendizagem com sucesso. No entanto, a mudança não se resolve apenas a nível estrutural, pois não podemos esquecer os protagonistas diretos e indiretos da instituição cujas práticas fazem o dia a dia de uma escola. Mudar as práticas pressupõe mudar os quadros de referência (morais, ideológicos, sociais e culturais, curriculares - explícitos e implícitos), que as fundamentam e dão sentido, “Mudar as práticas exige...a construção de novas práticas... Muda-se mudando...” (Benavente, 1993, p. 20). Na perspectiva de Roldão (2003) a mudança não é uma tarefa fácil, pois gera desconforto e inquietação face a novas políticas educativas sendo que os processos de mudança determinam uma dinâmica complexa, uma vez que com ela surgem novas competências, novas perceções, novas convicções e novos significados, ocorrendo estas mudanças conceptuais dos professores entre dois contextos interativos: o da prática e o social, embora ambos determinem os projetos de escola, que assentam num conceito de escola que compreende como recursos de aprendizagem, os meios natural e sociocultural em que a mesma se insere. Roldão (2003), conduz-nos a uma contextualização do seu objeto de estudo muito cuidada, procurando concetualizar a diferenciação curricular, numa perspectiva analítica e pró-ativa, identificadora e estruturadora de possíveis quadros de ação, sustentados na análise teórica da complexidade das situações e numa representação mais consistente da ação curricular e seus fundamentos, da escola que a organiza e dos profissionais que por ela são responsáveis, realçando as perspetivas e

influências a nível macro (políticas educativas), meso (cultura organizacional de escola) e micro (sala de aula), no processo de educar.

1.3. Regime Jurídico da Educação Inclusiva

Ora, os dispositivos legais cujos princípios assentam na educação de todas as crianças e jovens, independentemente das suas condições físicas e sociais, caracterizam-se por um enfoque na criança ou jovem, de inquestionável importância no processo educativo, tendo como eixo central o respeito pela diversidade, exigindo as devidas mudanças e adequações necessárias, contribuindo para uma maior liberdade e autonomia nas decisões por parte de todos os intervenientes no ato de educar (Porter, 1994; Hegarty 1994, 1997; Ainscow 1995, Wang 1995, Meirás 1997). Assim, há que promover a mudança, no sentido de se responder a todos os alunos com maior eficácia ao nível da sala de aula, do conteúdo curricular, das estratégias pedagógicas, da interação professor-aluno e aluno-aluno, do material utilizado, como também ao nível da estrutura escolar, de uma liderança eficaz, da valorização e intercâmbio dos professores, às condições de formação contínua, tal como garantir uma avaliação contínua dos progressos alcançados com o objetivo de proporcionar à criança ou ao jovem um clima seguro, no qual se possa entregar à descoberta e participação nas vertentes social, cognitiva e emocional.

Outros autores, nomeadamente Meirás (1997) e Cadima (1998), já defendiam também que a aceitação da diversidade e pluralismo exige o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valoriza o sentido do próprio grupo através das capacidades que cada membro desse grupo tem. É necessário uma modificação das práticas escolares e dos projetos Educativos de Escola de maneira a dar oportunidades à diversidade de raças, culturas, níveis de capacidade e origem social. Meirás (1997), concordando com Ainscow (1995) e Wang (1995), salienta a importância da modificação dos ambientes de aprendizagem da escola para dar resposta à diferença dos alunos, como desenvolvimento das suas capacidades para que aprendam nestes ambientes de forma a criarem-se situações que permitam partilhar o que cada um tem a partir do que cada um sabe.

Os ambientes de aprendizagem propostos por Wang (1995) e Ainscow (1995) baseiam-se nos seguintes princípios: heterogeneidade; variedade de propostas simultâneas, autonomia (capacidade de decisão e autocontrole do aluno); utilização flexível dos recursos; significatividade e motivação para a aprendizagem, cooperação e modificação do tipo de avaliação. Nesta linha de pensamento, Cosme (2018) realça a

necessidade de se criarem espaços de auto e heteroavaliação que permitam ao professor verificar o percurso que os alunos fizeram, como o realizaram e o que aprenderam no decorrer do trabalho que desenvolveram. Destaca ainda a autora o trabalho cooperativo não só entre os discentes, mas também entre os docentes, no processo de criar respostas educativas respeitando o público escolar.

Concordamos, pois, que a diversidade do público escolar exige da escola uma reformulação e inovação constante em todo o sistema, com estratégias de ensino que possibilitem dar resposta a todos os alunos, sem exceção. Deste modo, a educação inclusiva rompe com os valores da educação tradicional, que ainda vigora em muitas das escolas, exigindo o desenvolvimento de novas políticas e reestruturação do sistema educativo. Para Neto et al. (2018) muitas escolas ainda não asseguram uma educação verdadeiramente inclusiva, sendo mais excludente do que inclusiva. Defendem que a transformação da escola depende de cada um, da sociedade em geral e principalmente da classe docente, sendo esta uma ação fundamental para a aceitação da diversidade dos diferentes modos de aprender dos alunos em sala de aula, apesar dessa transformação não ser fácil. Também Ghergut (2011) defende que o processo educacional ainda caminha, vagarosamente, para a inclusão dos alunos, ocorrendo alterações gradativas através do envolvimento consistente das políticas educativas, ou seja, um envolvimento entre os normativos revogados e os novos normativos em vigor ou até mesmo numa combinação entre eles. Ora, uma mudança paradigmática como esta implica o repensar da vontade política de formação que a devem orientar, sendo necessário “(...) desconstruir para compreender, reconstruir para agir.” (Roldão, 2003, p. 54). Esta abordagem implica ainda, uma tentativa de desmontagem do discurso educacional sobre a diferenciação e dos significados que simultaneamente comporta, dissemina, oculta e constrói particularmente no discurso educacional aos seus vários níveis e, nomeadamente, no plano das representações dos professores (Roldão & Almeida, 2018).

Em Portugal, a formalização política do regime educativo, na resposta a esta diversidade, foi decretada pela primeira vez em 1991, com a publicação do Decreto-lei n.º 319/1991, o qual regulamentou a integração das crianças com necessidades específicas no ensino regular, dando ênfase ao modelo pedagógico em detrimento do modelo médico que vigorava em Portugal e, também, noutros países. Este normativo, introduz o conceito de necessidades educativas especiais, de caráter permanente ou de caráter temporário, destacando o envolvimento dos pais na educação dos filhos. Define um conjunto de

medidas educativas respeitando o princípio de que a educação dos alunos com necessidades específicas se deve processar num meio menos restritivo possível.

A educação em Portugal vai sofrendo alterações e ao mesmo tempo sofre influências externas, sendo de grande relevo, como já foi referido, a importância da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Neste contexto, em 2008, é revogado o Decreto-lei 319/1991 sendo substituído pelo Regime Jurídico da Educação Especial, consagrado no Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, cujo princípio defende a construção de uma escola de qualidade, inclusiva e democrática, orientada para responder à heterogeneidade do público escolar, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário e define os apoios especializados, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais, com limitações ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. Tinha como princípios gerais a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a preparação e o acompanhamento na vida pós-escolar, visando a criação de ambientes favoráveis à aprendizagem, criando um conjunto de medidas educativas, dependendo estas da avaliação da criança ou jovem, por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade de crianças e jovens (CIF'CJ), aprovada pela Organização Mundial de Saúde em 2007.

Tal como todas as mudanças legislativas, esta também foi bastante contestada. Nesse contexto, Correia (2008) opina que este documento exclui os alunos com necessidades educativas de carácter temporário, não operacionaliza o conceito de inclusão e o uso da CIF'CJ acaba por confluir num modelo médico. Várias críticas se fizeram sentir e, a 6 de julho de 2018, foi publicado o novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva. Uma nova política educativa foi introduzida, rompendo com a resposta que se procurava dar no âmbito do Regime Jurídico da Educação Especial (DL 3/2008), a um público com necessidades educativas, de carácter permanente, para quem eram mobilizados serviços e apoios especializados, após a sua elegibilidade, decorrente da avaliação do aluno por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade. De acordo com o Conselho Nacional de Educação (2018), o Regime de Educação Inclusiva espelha grandes avanços a nível concetual relativos à educação inclusiva, destacando o comprometimento de toda a escola em responder às necessidades de todos os alunos quer

a nível das respostas educativas ajustadas a cada um quer a nível da avaliação das e para as aprendizagens.

Este novo normativo legal, defende a escola como um todo, abandonando a legislação da educação especial, o conceito de necessidades educativas especiais e o sistema de categorização, dando especial enfoque às respostas educativas para qualquer aluno, em qualquer momento que delas necessite, definindo um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, tendo como pilar o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o Modelo Multiníveis, onde todos os alunos independentemente da sua situação pessoal, social e cultural têm acesso ao currículo, podendo beneficiar de um continuum de respostas educativas, correspondendo deste modo às características e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, permitindo-lhes atingir o definido no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017) e as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018). Parece-nos que o efeito Pendular da Educação, se faz sentir nesta passagem de modelo pedagógico-modelo médico-modelo pedagógico (vide anexo B quadro síntese dos três normativos).

Costa e Couvaneiro (2019, p. 106) defendem que a heterogeneidade dos contextos educativos deve ser assumida como um recurso imprescindível para a promoção da justiça e da coesão social e ser considerada como estratégia eficaz no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento individual e tende a valorizar todas as dimensões da comunidade, isto é, “uma escola inclusiva é aquela em que o currículo se torna inclusivo, adequando-se às necessidades de todos e ajustando-se a cada um”. Dos pressupostos deste novo quadro normativo, destaca-se a avaliação. Esta, sendo um processo, deverá considerar aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais, mas também os fatores ambientais, uma vez que, desse processo resulta toda a sequenciação da intervenção. Destacamos ainda os princípios norteadores do Regime Jurídico da Educação Inclusiva, nomeadamente a educabilidade universal (todos têm capacidade de aprendizagem), equidade (todos têm acesso aos apoios adequados para atingir o seu potencial) e a personalização (planeamento centrado no aluno), tendo em conta a autodeterminação e o envolvimento parental, como figuras centrais no desenho curricular perspetivando um futuro ativo (art.º 3.º, DL 54/2018). Introduce ainda novas nomenclaturas, nomeadamente os níveis de intervenção das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão (modelo multiníveis) que integram as medidas universais, as medidas seletivas e as medidas adicionais, e ainda, o Desenho Universal para a Aprendizagem e o conceito de acomodações curriculares,

sendo estas uma medida de gestão curricular que permite o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem, na sala de aula. Neste âmbito destacamos Pereira (2018) que considera a inclusão um processo em constante construção “nunca está acabado” e defende uma melhoria contínua. Para a autora a abordagem multinível corresponderá a que todos e todas acedam ao currículo em igualdade de oportunidades, mas em medidas diferenciadas, nos planos de ação dos diferentes contextos educativos. Desta abordagem multinível constam uma visão compreensiva, holística e integrada numa conexão entre a aprendizagem, a dimensão individual e comportamental nos diferentes contextos educativos, uma atuação preventiva, tendo em consideração o desenvolvimento de competências no domínio do saber e das aprendizagens monitorizadas em evidências, para as decisões serem sustentadas em função dos dados aferidos dos alunos a serem definidos deste modo o tipo, a intensidade, a frequência da intervenção, assim como as estratégias pedagógicas. Destaca-se a importância de mudanças organizativas, de gestão curricular, de articulação, de cooperação, de avaliação e monitorização, assim como da formação. Também Costa e Couvaneiro (2019) defendem que a diversificação de instrumentos de avaliação permite avaliar com rigor e com objetividade quer os conhecimentos quer as competências dos alunos, sendo que a sua integração nas diversas situações de aprendizagem permite ir ajustando permanentemente a planificação integrada, ajustando as estratégias implementadas e criando novas condições para que todos aprendam e se desenvolvam.

Cria e reforça o trabalho das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva e a constituição dos Centros de Apoio à Aprendizagem. Contudo, este novo paradigma, parece-nos que trouxe para o terreno constrangimentos quanto à sua operacionalização. Como refere Carvalho (2022), a dificuldade dos decisores em analisar o mérito de outras propostas pode criar o efeito de “bola de neve”, com a publicação de sucessivos e, por vezes, contraditórios diplomas, o que gera alguma polémica, desconforto e confusão acerca da operacionalização dos mesmos, surgindo, como diz a autora, “a devida parcela de comentários de publicações” (p. 36), por parte de quem vive nas escolas. Destaca a autora o Processo Pendular da Educação defendido por Whitaker em 1999, o qual se manifesta nas “[...] contraditórias tensões observadas no discurso externo sobre a escola e no discurso provindo do seu interior: persiste a dúvida de que os principais conceitos em debate tenham o mesmo significado para os intervenientes” (p. 38). Desta forma, defende a autora que este Processo Pendular da Educação tende a contribuir para o descrédito e para a descrença das políticas educativas e dos seus agentes

educativos, gerando alguns conflitos internos, enquanto organização, e a escola que deve ser “disponibilizada a todos”, fica, ainda, distante de ser uma escola “igual para todos”. Fernandes e Oliveira (2019), defendem que as políticas educativas oscilatórias levam as escolas e os professores a desconfiarem da sua eficácia nos processos de trabalho e na melhoria das aprendizagens.

Em paralelo a este normativo é publicado o Decreto-lei 55/2018 - Autonomia e Flexibilidade Curricular - o qual confere à escola autonomia para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário a partir das matrizes curriculares-base, assumindo a heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos de acesso ao currículo encontrando opções que assegurem que todos os alunos conseguem adquirir conhecimentos e desenvolver as competências, atitudes e valores previstos no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017). Salientamos que estes diplomas se encontram em consonância com outros documentos orientadores, respetivamente o já referido Perfil, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (DGE, 2016) e as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018). Todos estes documentos, induzem os agentes educativos a (re)pensar a escola quanto ao seu modo de organização, de gestão do currículo e as aprendizagens no sentido de que todos atinjam o sucesso educativo (Alves & Palmeirão, 2017; Pereira, 2018).

A treze de setembro de 2019, resultado da primeira apreciação parlamentar, é homologada a Lei n.º 116/2019 que altera e republica o Decreto-lei n.º 54/2018, com as alterações votadas pelo Parlamento. Desse documento destacamos as alterações que nos parecem mais relevantes, nomeadamente o reforço do papel interventivo e direito dos pais ou encarregados de educação no que respeita à sua participação na equipa multidisciplinar, a sua colaboração na elaboração do Relatório Técnico-pedagógico, no Programa Educativo Individual e no Plano Individual de Transição, quando aplicáveis. Reforça o papel da monitorização através das equipas multidisciplinares, as quais devem definir indicadores de monitorização e realçar que as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão não prejudicam a consideração de outras medidas, que possam ser enquadradas; e, por último, destaca a competência do Governo em “garantir os meios necessários para habilitar todos os trabalhadores com a formação específica gratuita de apoio à aprendizagem e inclusão” (Capítulo III, art.º 11.º, ponto 6). No que respeita à constituição das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva indica no artigo 12.º, ponto 4, que os elementos permanentes da equipa “podem ser reforçados de acordo com as necessidades da escola”; para além de acompanhar e monitorizar a

aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão deve ainda avaliar a sua aplicação e acompanhar o funcionamento do Centro de Apoio à Aprendizagem. No que se refere a este Centro acrescenta que compete ao diretor de escola definir os seus espaços de funcionamento de forma a que sejam rentabilizados os recursos existentes na escola. Indica ainda que a escola deve estabelecer em sede de regulamento interno as suas funções e abrangência, assim como a sua constituição e coordenação, os locais e horário de funcionamento, os recursos humanos e materiais existentes; as formas de concretização dos objetivos específicos de acordo com os demais serviços e estruturas da escola. Propõe que pode ser elaborado um regimento interno próprio, do qual constem as formas de medição do impacto do Centro de Apoio à Aprendizagem na inclusão e aprendizagem de todos os alunos.

Como podemos constatar através da literatura, e tal como já referimos, há uma tendência natural para a estabilidade e para a manutenção das regras e de práticas existentes, “frequentemente a cultura escolar “domestica” as inovações para se adaptar à cultura instituída” (Verdasca, 2002, citado por Fialho 2017, p. 21). Refere a autora que as escolas tendem a ser “hiper-estáveis”, no sentido de “logo que começam a esbater-se e a afrouxar as pressões relativamente a certos tipos de intervenção (tendem a retornar) rapidamente à situação de normalidade (anterior). As mudanças desenhadas a nível central, quando aplicadas nas escolas, não funcionam de maneira uniforme porque cada escola é única, possui uma história, uma cultura, uma entidade própria” (Bolívar, 2003, p. 22). Relembramos, aqui, o efeito do “Processo Pendular da Educação”, referido por Carvalho (2022, p. 37), que sendo um processo meramente pendular “não permite melhorias significativas, para quem na escola trabalha e aprende”.

As diferentes perspetivas e os constrangimentos que se têm feito sentir na operacionalização deste normativo legal têm suscitado interesse a diversos investigadores. Nesta linha, Abreu e Grande (2021), através de uma metodologia qualitativa, com recurso a entrevistas semiestruturadas a dezassete profissionais de contextos educativos portugueses, procuraram compreender quais as dificuldades e soluções que estes profissionais apontavam, neste momento inicial da transição legislativa. Foram identificadas diversas dificuldades, tais como, a falta de recursos, falta de formação, falta de tempo, a demarcação da legislação anterior e o ajustamento à nova definição de papéis por parte de toda a comunidade educativa (incluindo as famílias), bem como a fatores de natureza macrossistémica, como as características da classe docente e as incongruências nas informações disponibilizadas. Já como soluções, apontaram: apoio

no domínio formativo, apoio emocional e apoio logístico (recursos humanos). De acordo com as autoras, estes resultados indicam que, segundo estes/as profissionais, este foi um processo de transição pautado por diversas dificuldades passíveis de serem colmatadas pela ação conjunta de todos, desde instâncias superiores, estruturas intermédias, profissionais dos contextos educativos e famílias.

Neste âmbito, também Monteiro et al. (2020), realizaram um estudo exploratório sobre a implementação do Decreto-lei n.º 54/2018, nomeadamente no que se refere às experiências e perceções de uma Equipa Multidisciplinar. Deste estudo destaca-se a identificação de condições importantes para a implementação do novo normativo legal, tais como: a formação, o tempo para reuniões e articulação entre profissionais, os recursos humanos e o apoio do Ministério da Educação. De acordo com as autoras, à medida que os participantes adquiriam mais conhecimentos e experiência, as preocupações centravam-se sobretudo na falta de formação e de tempo para implementar o disposto no Decreto-lei, na difícil colaboração/comunicação entre os serviços da escola e o Ministério da Educação, bem como na quantidade de trabalho adicional, relativa ao aspeto burocrático na elaboração dos documentos de suporte à implementação das medidas. Consideram as autoras que a otimização da implementação do referido normativo encontra-se seriamente dependente da responsabilização e envolvimento de todos, tendo sido reiterado pelos participantes que a maioria dos colegas desconhecem o Decreto-lei. Os resultados deste estudo indicam que a implementação de uma nova legislação é influenciada por um conjunto de fatores relacionados com aspetos individuais, mas também aspetos organizacionais associados à verificação das condições necessárias para implementar as mudanças inerentes a uma nova política. Apesar de ser um estudo exploratório, com todas as suas limitações, contribui para um maior conhecimento, quanto às perceções dos profissionais no que concerne a implementação de políticas educativas inclusivas.

A Associação Nacional de Professores de Educação Especial (2019, 2021), Colôa (2018, 2021) e Loureiro (2018) apresentam os constrangimentos que têm percecionado no que concerne à aplicação deste novo diploma legal. Destacam a heterogeneidade na forma como as escolas se têm vindo a organizar quanto à sua operacionalização e os obstáculos no que respeita à criação e ação dos Centros de Apoio à Aprendizagem e à estruturação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva. Referem ainda dificuldades no entendimento da nova terminologia, com a necessidade de clarificação de conceitos, nomeadamente das medidas de suporte à aprendizagem e

inclusão (para que não fiquem sujeitas ao entendimento individual), a explicitação do que se entende por acomodações curriculares e, ainda, a falta de formação (a docentes e, em particular às lideranças). Estes autores reforçam a importância da ação desenvolvida pelas lideranças no estabelecimento de uma política de inclusão e na mudança de cultura de escola e do papel que é atribuído às Equipas Regionais no Acompanhamento à Implementação/Operacionalização do novo quadro legislativo. A Associação Nacional de Professores de Educação Especial (2021), destaca ainda a necessidade de haver um novo olhar sobre a Intervenção Precoce na Infância, de se refletir sobre o trabalho efetivo com as minorias étnicas e, ainda, a clarificação no que respeita ao acompanhamento e monitorização do trabalho das escolas. Defende, ainda, o impacto que a ação do docente de educação especial tem na promoção dos valores de inclusão, referindo que estes docentes devem mobilizar e partilhar conhecimento, em conjunto com as lideranças e com a escola. Realça também a necessidade de se apostar na formação de todos os docentes e repensar a formação inicial de professores, bem como a formação especializada e aprofundar a autonomia das escolas e a flexibilidade curricular. Para que se possa responder eficazmente às diferentes necessidades dos alunos, para que todos eles possam aprender juntos, Colôa (2018, 2021) destaca que o normativo apresenta várias contradições no que respeita à nomenclatura utilizada, as implicações práticas da mesma e a sua especificidade. Crítica a forma como o modelo multiníveis foi transposto para um modelo pedagógico, transformando o sistema multiníveis num sistema de classificação e de elegibilidade para determinar as respostas educativas. Reforça ainda a ideia de que a diferenciação pedagógica, integrada na abordagem multinível, é destituída da sua verdadeira aceção enquanto modelo de ação, para se transformar ela própria em medida educativa.

É urgente prover a coerência legislativa e (re)colocar conceitos numa lógica robusta e cientificamente consensualizada. Para além disso assegurar a igualdade de equidade nas aprendizagens não pode ser tarefa da exclusiva responsabilidade dos sistemas educativos, mas deve ser uma tarefa partilhada, numa lógica horizontal e vertical entre diversos organismos e serviços. O comprometimento dos financiamentos com as respostas nacionais e locais para a inclusão tem que ser total. Por isso não podem ser conceitos e, concomitantemente, práticas de geometria e geografia variável. (Colôa, 2021, p. 9)

O estudo apresentado por Bonança, Castanho e Morgado (2022) corrobora as investigações realizadas no âmbito da operacionalização do Decreto-lei 54/2018. De acordo com os autores os participantes apresentam críticas ao normativo, salientando algumas incongruências, nomeadamente a intenção subjacente em descategorizar e, simultaneamente, fazer referência às necessidades educativas especiais, denotando a dificuldade em se afastar da categorização. Entre outros aspetos, acentuam as fragilidades existentes a nível da compreensão da nomenclatura do diploma, reforçando a necessidade de formação. Surge ainda no seu estudo a referência à necessidade de se criar um novo diploma ou em alterar o atual. Concluem os autores que os pontos fortes e fracos do diploma apontam para um longo caminho que necessita ainda de ser desbravado.

Ainda no campo de estudos desenvolvidos neste contexto, importa referir os realizados pela Federação Nacional de Professores (FENPROF) em 2019 e 2022, respetivamente: “Como avaliam e o que dizem os docentes e as direções das escolas de agrupamentos - a docentes e a direções de agrupamentos e escolas não agrupadas” e “Educação Inclusiva quatro anos após a implementação”. Estes estudos foram realizados através de um questionário respondido por oitenta Agrupamentos de Escola e Escolas não Agrupadas, do todo o território continental, correspondendo a amostra a 10% do total. Da análise dos dados obtidos observa-se que quer os docentes, quer as direções, não contestam o carácter inclusivo da educação e o facto deste normativo procurar dar respostas educativas adequadas; os alunos com necessidades específicas de educação, para os quais foram mobilizadas medidas seletivas e/ou adicionais, permanecem na sala de aula em 60% do tempo letivo, o que apela a um trabalho colaborativo que exige uma maior articulação entre docente de educação especial, docente titular, docentes em regime de coadjuvação e restantes elementos do Conselho Turma; possibilita uma maior sensibilização para a inclusão e uma maior interação entre os alunos; as respostas às necessidades de aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão não assenta no modelo clínico, o que contribui para que deixe de existir a categorização dos alunos e permite um maior envolvimento dos docentes. Não obstante, o último estudo (2022) refere que as direções dos Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas continuam a considerar que existem diversas falhas/lacunas que dificultam a efetiva inclusão. Neste âmbito, mencionam que as estratégias de resposta são semelhantes às existentes no enquadramento legal anterior (Decreto-lei 3/2008). Destacam ainda a necessidade de existirem mais recursos humanos (docentes de Ed. Especial, técnicos especializados e assistentes operacionais). Realçam a importância de os técnicos poderem ser contratados

pelos Agrupamentos ou Escolas não Agrupadas e não por entidades exteriores. Apesar do DL54/2018 não referir as unidades especializadas continua a fazer-se referência à existência destas valências especializadas como resposta a casos de Multideficiência, Surdo-cegueira e Perturbação do Espectro do Autismo. No que respeita aos Centros de Apoio à Aprendizagem os agrupamentos consideram que estes se destinam a dar resposta aos alunos para os quais são mobilizadas medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, nomeadamente medidas seletivas e/ou adicionais. Relativamente à terminologia e conceitos, verifica-se que a prática se mantém semelhante ao modelo anterior, tal como nos outros estudos realizados. A falta de formação aos docentes no âmbito do Regime Jurídico da Educação Inclusiva e a necessidade de alocar recursos humanos às escolas para a efetiva resposta às necessidades dos discentes são constrangimentos também apontados.

Nesta sequência, consideramos ainda referir a síntese dos resultados referentes à Educação Inclusiva das Escolas da Rede Pública do Ministério da Educação (Ministério de Educação e Ciência, 2022), referente ao ano letivo 2020/2021 e cujos resultados indicam que a necessidade de intervenção do docente de educação especial decresce com o nível de ensino e o ciclo de estudos e que as taxas de retenção/transição se esbatem com a progressão entre níveis de ensino de ciclos de estudo. No que respeita à origem dos técnicos destacam a contratação de escola e as parcerias com os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI). Relativamente à composição da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, varia em algumas escolas, de acordo com a sua organização. A coordenação da Equipa é assumida em cerca de metade dos agrupamentos pelo docente de educação especial e em um terço das escolas pelo elemento da direção. No que concerne ao trabalho realizado no Centro de Apoio à Aprendizagem, maioritariamente, é referido pelos Agrupamentos que a função é a de apoiar a inclusão das crianças e alunos na turma e nas rotinas e atividades da escola, através da diversificação de estratégias de acesso ao currículo. Outras escolas apontam como principal objetivo apoiar a qualidade e participação dos alunos nas atividades da turma a que pertencem e nos demais contextos de aprendizagem. No que respeita aos recursos agregados aos Centros de Apoio à Aprendizagem são referidos os Serviços de Psicologia e Orientação e a Biblioteca Escolar. É ainda referido que o tempo semanal de permanência dos alunos na turma é superior a 60% do tempo letivo, decrescendo no ensino secundário. É identificada a intervenção de apoios especializados destacando as áreas de psicologia, terapia da fala e terapia ocupacional. Atentos a estes dados parece-nos que as escolas, mediante a sua

organização, procuram ir ao encontro do preconizado pelo normativo, no sentido de dar resposta às especificidades dos alunos.

Para que a mudança conceptual e estrutural transite de um sistema para outro, devemos ter em consideração os mecanismos que incitam à mudança. De acordo com Perrenoud (1993), numa sociedade pluralista, tal como é a nossa, é necessário refletir, analisar a prática, compreender o como e porquê de determinada atitude, ou se aquela intervenção foi bem ou mal sucedida, realizar outros ensaios e passar a agir de forma diferente. Cohen e Fradique (2018) defendem que temos que pensar e construir oportunidades para que os nossos/as jovens e crianças sejam protagonistas do seu processo educativo, de modo a poderem incorporar os seus interesses e as suas necessidades no ambiente escolar, uma vez que os desafios da educação se tornam mais exigentes, pois vivemos num mundo em constante mudança onde o acesso ao conhecimento e à informação está “banalizado” pelos meios de comunicação de massas. Daí que, defendem os autores, as escolas e os professores têm de se reinventar para superar tais desafios. Na linha destes autores, Fialho (2017) defende também que os professores e as escolas fazem a diferença,

A mudança tem de começar dentro da escola, na sala de aula, nas práticas docentes, a garantia do sucesso educativo passa pela melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Impõe-se o desafio de não deixar nenhum aluno para trás. (p. 21)

No âmbito da revisão da literatura, constatamos que as mudanças ao nível das políticas educativas incitam nos diferentes agentes educativos perceções díspares de forma reflexiva e crítica face à inevitabilidade de não terem apenas de repensar, reajustando a sua atuação pedagógica, a organização dinâmica do trabalho individual, mas também no modo de como entendem o trabalho colaborativo.

As mudanças na educação implicam alterações ou ajustes no currículo, nas metodologias e estratégias, de forma a responder às necessidades da população escolar. Estas mudanças, na nossa perspetiva, levam à necessidade de constante atualização de conhecimentos que conduza à mudança de práticas pedagógicas, colocando aos profissionais novos desafios. Palikara, Castro, Gaona e Eirinaki (2018) defendem que as mudanças no quadro legislativo resultam em desafios e oportunidades de superação para os docentes, visto serem eles que implementam as orientações preconizadas nos normativos. Porém, também causam controvérsias entre os profissionais, principalmente,

quando as respostas se direcionam para as necessidades específicas e nas respostas a dar. Também no que respeita à mudança, Costa e Couvaneiro (2019) referem que

Nas alterações curriculares, nas novas conceções pedagógicas, é frequente mudar-se muita coisa formalmente, sem que nada na prática e no quotidiano das escolas mude realmente. Na maioria das vezes, as coisas novas começam sem que as que lhes antecedem terminem. Abordagens e concessões radicalmente opostas coexistem muitas vezes numa amálgama disforme e inconciliável. Em termos educativos, a resiliência das teorias e das práticas ultrapassadas tendem a persistir como lastro que gera entropias e condiciona o desenvolvimento do sistema. (p. 18)

Deste modo, concordando com Arcenas, Karino & Sasaki (2022) e Santos (2022), consideramos ser fundamental promover oportunidades de desenvolvimento profissional que modelem o pensamento e coloquem o enfoque no processo de aprendizagem, em situações de aprendizagem colaborativa.

1.4. Formação de professores e inclusão educativa

Ferreira e Compiani (2021) consideram que formar cidadãos autónomos, com capacidade para a tomada de decisões e para uma plena participação numa sociedade democrática e plural não é tarefa simples. Destacam ainda que os professores, para além de toda a sua formação teórica precisam demonstrar nas suas práticas capacidade de reflexão crítica, intencionalidade e criatividade para encontrar soluções próprias frente à diversidade do seu público escolar. Mantoan (2013, 2015) refere que para se responder a esse desafio implica romper com a “visão unidirecional” de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber, destacando a necessidade de a escola se reorganizar e a necessidade de se repensar os cursos de formação inicial e contínua de professores.

Bertolde e Ribeiro (2021), destacam o papel da formação de professores, pois os processos de inclusão desafiam as escolas a refletirem sobre a sua prática pedagógica, questionando-se e intensificando discussões sobre ideais e valores, sejam estes políticos, sociais, económicos, culturais ou pedagógicos, pelo que concordamos com estes autores quando referem que a escola de hoje precisa mudar para receber e conseguir atender a diversidade individual de cada aluno, de forma a conseguir garantir que a sua aprendizagem seja eficaz. Sousa e Palitot (2021) acentuam a urgência na formação de

docentes para que a inclusão não passe apenas de um tópico discutido nas unidades curriculares dos cursos. Defendem, deste modo, uma formação contínua dos docentes. Na perspetiva de Leite (2016, p. 9) a formação deve orientar-se para a inclusão, mas com “abordagens holísticas e suficientemente integradas e compreensivas para o ensino de turmas inclusivas”. Considera ainda a autora que a inclusão não exige do professor competências de educação especial, mas sim competências profissionais, características da docência e, ainda, de um conhecimento profissional sólido nas suas diferentes dimensões. Consideramos, também, que é fundamental um constante aperfeiçoamento a nível do desenvolvimento de estratégias para incluir e educar todas as crianças e jovens, independentemente das suas características físicas, sociais, económicas e culturais.

Neto, Silva e Silva (2021) referem que as conceções sobre diferença e deficiência ainda são um discurso camuflado pela conceção da diversidade que precisam de ser debatidos nas formações dos docentes. Defendem ainda que a formação de professores deve ser oferecida e concretizada, com currículos que desmistifiquem a conceção de deficiência associada à diferença, de diversidade associada ao respeito, e, de aprendizagem associada à normalidade. A formação docente deve ser, pois, pensada de forma consciente para que os docentes consigam responder eficazmente às necessidades de cada aluno. Contudo, alertam os autores supracitados que é preciso cautela para se analisar o discurso da inclusão escolar nos ambientes escolares. A escola e a sala de aula são espaços destinados a todos, tal como precisa ser o processo de ensino e de aprendizagem, pelo que

É preciso compreender os riscos em se manter o discurso da diversidade que atua diretamente para anular em si o discurso das diferenças entre os sujeitos. A diversidade que deveria reconhecer e valorizar a existência das diferenças reveste o discurso da inclusão com a maquiagem de igualdade de direitos sobre a anulação e/ou inibição das condições peculiares de cada sujeito se constituir. (Neto, Silva e Silva, 2021, p. 84)

Neste contexto, defendem os autores acima citados, que é fundamental pensar a equidade como forma de tornar o ensino e a aprendizagem como algo justo e destinado a todos, capaz de oferecer a cada um ferramentas necessárias para o seu conhecimento. A inclusão não pode ser padronizada, mas pensada a partir da ótica do crescimento individual e coletivo. A relação entre a formação de professores e a inclusão tem ocupado lugar de destaque no debate académico, legislativo e na sociedade. A sua importância,

valores, abrangência histórica, entre outros, revela a necessidade dessa formação para que a educação inclusiva deixe de ser um mero tema de debate e passe a ser uma vivência social.

A formação de professores é também apontada por diversos autores como uma das principais dificuldades para a efetivação da inclusão. Borges (2020) concordando com Leite (2016), defende a existência de formação para todos os professores perante os desafios que a diversidade lhes coloca. Leite (2016) considera que é preciso ter consciência de que a heterogeneidade atual da população escolar exige diferenciação, quer apresentem ou não necessidades específicas. Contudo, na perspectiva de Inês et al (2021) os planos de formação inicial e de formação contínua devem ser revistos de forma a que se possa responder às exigências sociais, contemporâneas, num cenário globalizado. Destacam ainda as autoras que a formação contínua deve ser repensada no âmbito da gestão curricular e pedagógica de diversidades, uma vez que a frequência das formações não é obrigatória. Esta preocupação das autoras surge pelo facto de considerarem a correlação entre formação docente, inclusão escolar e equidade, constituindo a formação uma estratégia potenciadora da inclusão e da equidade. Não obstante, Rocha et al. (2021) reforçam a necessidade de um maior investimento na formação de professores e das lideranças, envolvendo também alunos, famílias e outros agentes educativos. Destacam ainda a importância de as escolas definirem desafios e identificarem obstáculos e barreiras, a promoverem a autorreflexão e autorregulação sistemática, apoiadas num trabalho colaborativo, em que todos estejam envolvidos, incluindo pais e a comunidade em geral. Deste modo, os desafios da educação inclusiva remetem para a necessidade de se refletir sobre o perfil de competências dos docentes. Santos e Costa (2021) consideram também que o professor deve reunir “um conjunto de competências multifacetadas em constante atualização, de forma a responder à diversidade de alunos com que lida no seu dia-a-dia” (p. 366).

Os professores desempenham um papel crucial na formação das crianças e jovens para que venham a ser cidadãos ativos. A ação do professor afigura-se como orientadora do processo de aprendizagem, lançando desafios de modo a que os alunos construam o seu próprio conhecimento, utilizando recursos disponibilizados pelo docente, se tornem cada vez mais autónomos, tomem decisões, reflitam sobre as suas próprias práticas. Neste âmbito, também Perrenoud (2002), defende que a prática reflexiva não é suficiente, mas é uma condição necessária para enfrentar a complexidade do processo de ensino e de aprendizagem. Na esteira deste autor, Alarcão (2001, p. 10) afirma que “A reflexão é

importante para os educadores, porque têm uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro”.

Compreendemos, pois, que a reflexão é um dos caminhos que levam o docente a questionar as suas práticas. Contudo, e concordando com a Alarcão (2001), a escola também precisa de uma mudança paradigmática, sendo necessário mudar o pensamento sobre ela. “É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, numa atitude de diálogo com problemas e frustrações, os próprios sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros” (Alarcão, 2001, p. 15).

Fialho (2017), considera que as práticas colaborativas implicam a tomada de consciência do valor da reflexão sobre o ensino e a aprendizagem num processo de partilha que promove o desenvolvimento de competências profissionais, a partir de situações ou problemas reais observados na prática pedagógica, num processo partilhado, de questionamento e reflexão promotor de aprendizagens significativas. Não obstante, defende a autora, os professores deverão dar maior importância à partilha de experiências com os seus pares, ao espírito de compromisso e de responsabilidade, traduzindo-se tal facto na melhoria das suas aprendizagens como profissional e das aprendizagens dos alunos. Deste modo, para tomarmos consciência da nossa ação é fundamental refletir sobre a nossa prática pedagógica (Roldão, 2017). Assim, os poderes de escolha e de decisão, pressupõem que o professor possa, queira e sinta necessidade de aliar a capacidade de refletir sobre a sua prática, para que a tomada de decisões seja fundamentada e consistente. Neste contexto, Schön (1992) defendia que a formação do professor inclui uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais, nomeadamente *conhecimento na ação*, sendo este o conhecimento que os professores demonstram durante a própria ação; *reflexão na ação*, a qual consiste na reflexão em simultâneo com a ação; *reflexão sobre a ação*, a reflexão que decorre à posteriori, e por fim o *reflexo sobre a reflexão na ação*, ou seja, a reflexão que permite o desenvolvimento profissional, o que a autora identifica como meta-reflexão. Refletir sobre a ação permite reconstruir e analisar os acontecimentos, ajuda a tomar consciência do que aconteceu e a perceber o porquê e o como, que muitas vezes escapam quando se está demasiado envolvido. Já a reflexão na ação permite reformular e ajustar a prática, de forma a que as respostas sejam mais adequadas às situações que vão surgindo. Refletir sobre a prática, tendo como base a teoria, permite construir e reconstruir saberes. No entanto, a reflexão sobre a reflexão na ação permite ao professor atingir outros patamares de entendimento, desenvolver novas formas de agir e de pensar os problemas.

A este propósito, Leite (2016) defende que quando se fala em educação inclusiva e em atitudes face à diferença, a formação contínua e a formação inicial devem abarcar a cultura profissional (incluindo crenças e tradições) e a cultura de escola (incluindo os processos de liderança educacional), pois o que se faz num destes campos tem repercussões no outro. Diz, a autora, que existe, ainda, uma conceção muito fechada de currículo (o currículo como programa), o que na sua visão torna mais difícil a aceitação da diferença, mesmo quando “essa norma é a norma e não a exceção”. Na opinião de Nóvoa (2022), os atuais modelos de formação encontram-se desatualizados. Urge repensar a formação de professores, na sua relação com os professores e com o seu desenvolvimento profissional. Defende, o autor, que só desde modo se conseguem criar condições para que os professores estejam à altura das profundas mudanças que estão a ocorrer nas escolas e na educação.

Para conseguir refletir de forma crítica sobre a sua prática o professor deve agir, de modo a conhecer-se melhor. Nesta autoanálise, Brookfield (1985) propõe que o professor escreva a sua autobiografia, não só como profissional da educação, mas também como aprendente, o que lhe permitirá ver-se como uma terceira pessoa, tomando consciência dos pressupostos e ideias que norteiam a sua prática pedagógica. Inclui, ainda, nesta prática reflexiva a opinião dos alunos sobre a forma como o veem. Considera também que a supervisão das aulas poderá permitir ao professor aceder a aspetos da sua prática que devido à sua proximidade/relação com a situação, não os percecionem. Neste contexto, Madureira e Leite (2007) partilham desta opinião, realçando a importância de se assegurar e desenvolver esta supervisão pedagógica, no sentido de possibilitar, numa ótica reflexiva e colaborativa, processos de aprendizagem capazes de responder à diversidade do público escolar. Contudo, e como podemos ver através da literatura, este convite a assistir às aulas é pouco comum na prática docente. Defende ainda Brookfield (1985), que para que se reflita de forma crítica é necessário que exista “abertura de espírito” para ouvir opiniões diferentes da sua ou admitir erros, “responsabilidades sobre os seus atos” e empenho na sua prática.

Consideramos, pois, que a reflexão é um dos caminhos para o desenvolvimento profissional do professor, uma vez que alia a prática sustentada pela teoria, de forma a descobrir as razões que levam a querer melhorar essa prática e sentir autoconfiança necessária para o fazer, conseguindo perceber as consequências das suas práticas nas vidas e nas aprendizagens significativas dos seus alunos; devendo, no entanto, ser uma

reflexão crítica, mas não solitária, ou seja, num espírito de partilha e colaboração com os seus pares.

A atuação dos docentes face à diferença existente na sua sala de aula e sobre o currículo e as estratégias de ensino é de relevante importância na facilitação do processo de inclusão escolar e do desenvolvimento de saberes, de competências e de atitudes. Concordamos, pois, com Leite (2016, p. 96), quando defende que “É no campo das práticas curriculares que se ganham ou perdem as possibilidades de uma verdadeira inclusão.”. Uma escola inclusiva é uma escola de todos, para todos e com todos onde se respeita e aceita o direito à diferença e à educação.

Capítulo II – Estudo Empírico

2.1. Questões de investigação

“Uma investigação é, por definição algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Campenhoudt, Marquet & Quivy, 2019, p. 40)

De acordo com Reis (2022), uma questão de investigação é a declaração de uma questão específica a que o investigador quer responder para o problema da investigação, a qual orienta os tipos de dados a recolher e as variáveis do estudo. Campenhoudt, Marquet e Quivy (2019) defendem ainda que a construção de uma problemática corresponde à formulação dos principais pontos de referência teóricos que estruturam o trabalho a desenvolver.

Da revisão da literatura, constatamos que a mudança de quadro legislativo da Educação Especial (Decreto-lei n.º 3/2008) para a Educação Inclusiva (Decreto-lei n.º 54/2018), trouxe para a nossa comunidade educativa desafios, dúvidas, constrangimentos, como qualquer mudança induz. Foi este conjunto de dúvidas e desafios que nos conduziu ao presente estudo.

A Escola de hoje coloca inúmeros e enormes reptos aos agentes educativos, exigindo uma ação educativa cuidada e um trabalho de estreita cooperação. A Educação Inclusiva, origina expectativas em torno do processo de ensino e de aprendizagem e apela a práticas colaborativas e à reflexão sobre os atos de educar e aprender. A diversidade do público escolar, que se apresenta com grande pertinência, aparece em todas as agendas do processo educativo e da política educacional, pelo que a oferta educativa deve acompanhar a realidade do seu público.

Assim, em Portugal, de forma a responder a Todos os alunos foi publicado o Decreto-Lei 54/2018, o qual estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder a diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. Apesar do quadro legislativo, verificamos, da parte do corpo docente, receios e dúvidas no que respeita à sua operacionalização, uma vez que não lhes foi dada formação e tempo para apropriação do mesmo. Como já referiam Fernandes (1994) as conceções e as atitudes dos docentes no

processo de ensino e aprendizagem parecem ter influência determinante nas ações por eles desenvolvidas na sala de aula, facto este que nos parece poder influenciar a inclusão dos alunos na escola e na turma, pois podem funcionar como filtro de resistência à mudança.

Na sequência da publicação do normativo referido, surgem nas redes sociais grupos e blogs, onde os/as docentes, despojados/as de receios, de forma genuína e livre, expõem as suas incertezas, dúvidas e opiniões sobre os conceitos e sobre a operacionalização das medidas preconizadas no Regime Jurídico da Educação Inclusiva.

Movidos por estas constatações, colocámo-nos as seguintes questões:

- Como se organizaram as escolas?
- Que formação foi dada aos professores?
- Que mudanças ocorreram no papel do docente de educação especial, na resposta a todos os alunos e à escola?
- Como foi feito o acompanhamento às escolas, pelas Equipas definidas no normativo legal?

Neste contexto, e estando profissionalmente implicada na área da educação, formulamos a seguinte questão de partida:

- O que mudou nas escolas portuguesas com a publicação do Decreto-lei 54/2018? Assim, o objetivo geral do nosso estudo é aferir as mudanças ocorridas na escola e as perceções os docentes relativamente à operacionalização deste normativo legal, nestes cinco anos da sua vigência.

Atendendo à complexidade do tema, considerámos pertinente abordar algumas questões mais restritas, nomeadamente no que se refere às mudanças que ocorreram nas escolas no que respeita à sua reorganização, recursos, papel dos docentes e elencar, também, quais os constrangimentos que ainda persistem, procurando, após a análise dos resultados, partilhar a informação e contribuir, assim, para a reflexão sobre o modo como se tem vindo a implementar a inclusão educativa.

No sentido de responder a estas interrogações, bem como à questão de partida, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as mudanças que ocorreram com a implementação do DL;
- Identificar fatores facilitadores ao desenvolvimento de uma educação inclusiva;
- Identificar constrangimentos relativamente à aplicabilidade do disposto no Decreto-lei n.º 54/2018.

2.2. Metodologia

A metodologia de investigação poder-se-á dividir em dois importantes aspetos. Um relativo aos momentos preparativos da própria investigação, cuidados metodológicos que devem ser tidos em consideração, desde a fase da definição do problema a investigar até à definição de um modelo de relações entre as variáveis a estudar. O outro refere-se às questões do plano de investigação. É fundamental não descorar o sentido de necessária continuidade de decisões e de passos na investigação científica (Almeida & Freire, 2003).

Ruas (2021) considera que as metodologias de investigação se referem às técnicas que são empregues no âmbito da investigação a ser realizada e que o conhecimento científico se reveste de uma articulação entre a teoria e a realidade empírica, sendo o método o fio condutor para se formular esta articulação.

De acordo com Ruas (2021, p. 121) “a investigação de tipo exploratório é utilizada quando se pretende obter informação qualitativa, como por exemplo o sentimento, o pensamento e as opiniões das pessoas envolvidas num determinado evento, problema ou fenómeno no contexto do mundo real”. No entanto, também se utiliza para se identificarem os fatores e causas que contribuem para o surgimento de tais fenómenos ou problemas que necessitam ser compreendidos e esclarecidos de forma a dar uma explicação e/ou solução para os mesmos. Geralmente é utilizada para produzir dados qualitativos, mas em algumas situações pode ser empregue para produzir dados quantitativos, dependendo do tema da investigação, a qual determinará o método de recolha de dados e de informação a ser aplicado.

Champhenoudt, Marquet & Quivy (2019) referem que entrevistas, observações e consultas de documentos diversos coexistem muitas vezes durante o trabalho exploratório e os princípios metodológicos são fundamentalmente os mesmos. Conjugar vários métodos de observação permite estabelecer ligações entre os factos e cruzá-los com o objetivo de obter uma visão mais ampla dos resultados.

Na presente investigação pretendemos, assim, recorrer à triangulação dos dados, o que na opinião de Ruas (2021) acrescenta valor e credibilidade aos resultados da investigação, uma vez que permite o cruzamento de dados obtidos de diferentes formas e diferentes métodos.

Importa referir que uma das metas da investigação é a de obter respostas fiáveis e validadas que corroborem os objetivos da mesma. Neste âmbito, o estudo decorre num contexto do qual, apesar de sermos docentes, não somos participantes ativos, pois não

integramos o grupo em análise. Deste modo, o estudo exploratório exigiu um maior rigor no distanciamento e a consequente neutralidade em relação ao fenómeno estudado, procurando sermos imparciais e isentos de sentimentos. Procurámos, assim, que os resultados obtidos fossem fidedignos e espelhassem a perceção dos docentes no que respeita à operacionalização do Decreto-lei 54/2018, de acordo com os objetivos do nosso estudo.

Durante o desenvolvimento do estudo o investigador procede à recolha de dados, explora-os e vai tomando decisões, sobre quais são os aspetos mais pertinentes a aprofundar, ou seja, vai delimitando o campo de investigação. Para Bogdan & Biklen (1994) os dados recolhidos são matéria prima a explorar, são provas e pistas em simultâneo. Neste âmbito, e de acordo com Reis (2022), são vários os fatores que levam à escolha de diferentes instrumentos de recolha de dados, pelo que o investigador deve conhecer as suas vantagens e desvantagens e as condições que tem para usar os instrumentos que se adequam à pesquisa, de modo a obter o máximo de informação para responder às questões em estudo.

A análise de dados é um procedimento de procura e de ordenação sistémica, a qual resulta da transcrição de materiais que foram sendo armazenados, com o intuito de os compreendermos e de os expormos a outros. De acordo com Bardin (2008), fizemos, inicialmente, uma leitura “flutuante” e com este procedimento pretendemos estabelecer contacto com o material existente num processo exploratório, o qual consiste em “estabelecer contacto com outros documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2008, p. 122). Assim, analisámos as questões e os comentários publicados no “Espaço 54- Grupo de apoio à Educação Inclusiva” a fim de construirmos categorias de codificação que traduzissem a natureza das opiniões expressas no grupo. A análise de conteúdo é particularmente útil quando o investigador não se sente apto para antecipar todas as categorias ou formas de expressão que possam assumir as representações ou práticas do sujeito questionado, sendo que para Bardin (2008), a sua finalidade é produzir inferência, trabalhando com vestígios e evidências. Amado (2017), citando Vala (1986) destaca que em muitos estudos o investigador não dispõe de hipótese de partida, mas vai reunindo dados, de forma controlada e sistemática que posteriormente organiza a classifica, pelo que a análise de conteúdo é uma técnica privilegiada para trabalhar a informação obtida. Para Reis (2022, p. 91) a análise de conteúdo é uma análise que incide sobre os significados das palavras

e é um método destinado a “fazer frente aos problemas postos por documentos produzidos diariamente em grande quantidade”. No sentido de analisar o conteúdo dos comentários obtidos no “Espaço 54 - Grupo de Apoio à Educação Inclusiva”, organizámos as respostas com base nas questões colocadas pelos membros (docentes) de acordo com os nossos objetivos, o que nos permitiu organizar as respostas em categorias. Neste espaço, encontramos situações de discussão entre alguns membros, que nos pareceram ser de índole mais pessoal, pelo que as excluímos. Deste modo obtivemos orientações para a fase seguinte, procurando indicadores que nos levassem à definição de categorias.

No nosso estudo, após realizada a análise de conteúdo das opiniões expressas no “Espaço 54 - Grupo de Apoio à Educação Inclusiva”, considerámos que seria relevante aprofundar o conhecimento sobre a realidade escolar, procurando saber o que mudou nestes quase cinco anos de vigência do normativo. Nesse sentido, considerámos aplicar um inquérito por questionário a docentes para recolha de dados mais específicos e de informação mais detalhada sobre a problemática em estudo. O questionário foi construído a partir dos dados recolhidos no Espaço 54, bem como, com base na revisão da literatura (Booth e Ainscow, 2002; UNESCO, 2011). Após validação do questionário, por profissionais ligados à educação, foi disponibilizado online na rede social *Facebook*.

2.3. Participantes

Colocadas as questões de investigação é fundamental definir a população sobre a qual se vai centrar o estudo. Deve-se então definir a amostra. Como referem Cohen e Manion (1990) nem sempre é possível e prático obter resposta de toda uma população. O investigador, reúne um grupo menor da população de maneira a que o conjunto seja representativo da população total em estudo.

Na primeira etapa do nosso estudo, recorreremos ao uso de uma amostra não probabilística. Apesar das desvantagens que produz pela sua não representatividade, revelam-se, segundo os autores supracitados, menos complicadas de estabelecer, são de menor custo e são adequadas quando o investigador não tem a intenção de generalizar os seus resultados para além da amostra em questão. No nosso caso a amostra é por conveniência, ou como também é conhecida, por amostra acidental, a qual é composta por elementos que vão surgindo. Este tipo de amostra consiste em eleger os sujeitos mais próximos para servirem como informantes e continuar o processo até que se consiga obter o número suficiente de informação.

Face às questões de investigação inventariadas e da revisão da literatura, considerou-se que a amostra mais apropriada à natureza do estudo seria constituída por docentes, visto que são os docentes os principais agentes de mudança. Deste modo, os informantes são os professores que integram o grupo da rede social Espaço 54 - Grupo de Apoio à Educação Inclusiva. Este grupo surgiu com o objetivo de discutir, partilhar experiências e informações sobre o DL 54/2018.

A caracterização dos participantes, no que concerne aos dados sociodemográficos, apresenta-se como um constrangimento, pois não nos foi possível determiná-la. Apenas, selecionamos as respostas que eram dadas por docentes e que se enquadravam nas nossas questões de partida. Conseguimos verificar que eram docentes pela identificação que se encontra no perfil de alguns dos membros. Sendo um Grupo presente nas redes sociais, o número dos seus membros ou seguidores é bastante elevado, pelo que optámos por seleccionar comentários que respondessem aos nossos objetivos. Apesar dos constrangimentos na identificação observamos que a maioria dos seus elementos são do sexo feminino e pertencem maioritariamente à Região Norte do país.

Na aplicação do inquérito por questionário, de acordo com Álvares (2021) a nossa amostra é não aleatória e também de tipo de acidental. Deste modo, e como já referimos anteriormente, partilhámos o questionário na rede social *Facebook* e solicitámos, a colaboração aos docentes. Obtivemos a participação de noventa e três docentes, de diversos grupos disciplinares, de diferentes categorias, maioritariamente, do sexo feminino, com idade situada no intervalo entre os 30 e os 61 anos, encontrando-se a maioria dos participantes na faixa etária entre os 41 e 50 anos. Pertencem a várias regiões do país, embora a colaboração dos docentes da região centro e da região do algarve tenha sido pouco significativa.

2.4. Instrumentos

As redes sociais não são um fenómeno recente, nem tão pouco surgiram com a internet. Existiram sempre na sociedade, motivados pela procura do indivíduo por pertença, necessidade de partilhar com outros os seus conhecimentos, as suas informações e preferências. O ciberespaço permite ao indivíduo interagir e partilhar opiniões de forma mais espontânea, sendo que esta troca é favorável a um desenvolvimento da inteligência coletiva, o que na opinião dos autores Souza e Scheider (2012) permite o amadurecimento de opiniões e estabelece relações de tolerância e

compreensão mútua. Qualquer indivíduo pode participar numa rede social através de redes baseadas em interesses pessoais e profissionais, localização (países, cidades, vilas), trabalho ou ensino. Exploramos os comentários explanados na rede social do *Facebook*, denominado de Espaço 54-Grupo de Apoio à Educação Inclusiva, num intervalo de tempo, respetivamente dois mil e dezoito a dois mil e vinte. Neste caso procedemos a uma análise documental. Esta, é também uma fonte de informação importante no contexto de investigação, em particular na investigação em educação.

Campenhoudt, Marquet e Quivy (2019) e Reis (2022) consideram que o estudo de documentos é fundamental e depende sempre da natureza dos documentos a analisar - escritos ou não, oficiais, públicos ou privados, individuais ou coletivos, abertos ou fechados, didáticos, científicos, o que influencia e determina a exaustividade do estudo e do objeto e finalidade da própria investigação, isto é, se tem caráter exploratório ou confirmatório o que exige um tratamento e análise demorados. A análise documental permite a recolha de dados que podem ser cruzados com os resultados de outros instrumentos, que ajudam a confirmar factos ou respostas fornecidas. A análise de conteúdo pode ser utilizada para complementar a informação obtida ou como principal método de investigação. Contudo, também apresenta desvantagens pois depende das fontes de informação que existem e da sua melhor ou pior qualidade e representatividade, credibilidade a quantidade.

Após a análise dos dados obtidos no Espaço 54 - Grupo de Apoio à Educação Inclusiva, consideramos necessário recolher mais informações considerando o período de vigência do DL, pelo que decidimos aplicar um questionário na modalidade mista, isto é, com questões de resposta fechada e questões de resposta aberta, o qual colocamos na rede social, partilhando-o no Espaço 54 - Grupo de apoio à Educação Inclusiva e em outros grupos de carácter educativo.

Procedemos à elaboração de um guião orientador para construção do questionário (vide Anexo II). O questionário compreende quatro seções, sendo que cada seção corresponde a um bloco de perguntas a que se refere a cada dimensão de análise, de forma a recolher informações adequadas e necessárias para o nosso estudo. A primeira procede à legitimação e à garantia de confidencialidade e anonimato aos participantes, apelando à classe docente a sua prestimosa colaboração; a segunda destina-se à caracterização sociodemográfica dos inquiridos; a terceira pretende compreender qual a perceção dos docentes sobre a operacionalização do Decreto-lei n.º 54/2018 nas suas escolas, onde procuramos perceber como está a ser implementado o DL, as necessidades e desafios que

se colocam. Esta terceira parte do inquérito encontra-se dividida em seis blocos, respetivamente: Bloco 1 – Implementação do DL; Bloco 2 – Práticas Inclusivas; Bloco 3 – Prática pedagógica; Bloco 4 – Recursos organizacionais; Bloco 5 – Trabalho colaborativo; e, Bloco 6 – Desenvolvimento profissional. Nas perguntas fechadas são consideradas as opções de resposta de concordância que se inserem numa escala tipo *Likert* de quatro valores (concordo, concordo totalmente, discordo, discordo totalmente). Na última seção colocamos três questões de resposta aberta, de forma a dar liberdade aos participantes para manifestarem a opinião relativa à implementação do DL com o intuito de verificar a existência ou não de constrangimentos, tal como a necessidade de proceder a ajustes ao respetivo DL (vide Anexo III).

O facto de termos considerado questões abertas e fechadas segue na esteira de Amado (2017) que refere a necessidade da existência de um equilíbrio entre a quantificação e a análise qualitativa. As questões de resposta aberta são de grande utilidade no quadro da pesquisa qualitativa. De acordo com o autor referido, esta técnica permite uma expressão livre das opiniões dos respondentes, ainda que o questionário contemple questões de itens orientados e itens fechados, diz ainda, que a partir da análise das respostas torna-se possível detetar perceções, experiência subjetiva e representações dos participantes acerca do tema em apreço. Com as questões de resposta fechada pretende-se que os inquiridos forneçam informações exatas e facilitem a análise de dados, o que não acontece com as respostas abertas que exigem uma análise de dados mais demorada. Como outras desvantagens na sua aplicação, pode ocorrer não resposta a determinados itens ou respostas padronizadas, por dificuldades de interpretação do respondente, ou seja, não permite o esclarecimento de dúvidas nas questões colocadas, uma vez que a sua realização não é efetuada na presença do investigador e, ainda, o facto de o questionário não dever ser muito longo, dificulta a obtenção de mais informações.

Importa referir que o questionário permite colocar a um conjunto de indivíduos, geralmente representativos de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema.

Na perspetiva de Cohen e Manion (1990), Lima e Vieira (1997) e Reis (2022) o questionário apresenta algumas vantagens, nomeadamente o facto de ser anónimo, os respondentes sentem-se mais seguros no que concerne ao seu anonimato, com tendência para ser mais fiável, a existência de uma maior sinceridade, facilita a análise e tratamento

de dados obtidos e, ainda, ser de grande abrangência em termos de aplicabilidade na amostra, num espaço temporal curto e menos dispendioso. De acordo com Reis (2022) quando o questionário é aplicado através de meios eletrónicos pode ocorrer a probabilidade de obter uma taxa baixa de retorno de resposta.

2.5. Procedimentos

“Um procedimento é uma forma de progredir em direção a um objetivo” (Campenhoudt, Marquet & Quivy, 2018 p. 28). Cada investigação é, na opinião dos autores, uma experiência única, um processo de descoberta que se desenrola num determinado contexto ao longo do qual o investigador encontra certamente constrangimentos, pelo que tem de ser flexível na adaptação a situações inicialmente imprevistas e é levado a fazer escolhas que influenciarão o seguimento da investigação. Contudo, alertam estes autores, não se pode proceder de acordo com a intuição, mas sim seguindo um método. Isto é, devem ser respeitados os princípios gerais do trabalho científico.

Iniciamos a pesquisa, para realizar a nossa investigação, através da leitura de opiniões e dúvidas colocadas em alguns *Blogs* (Atenta Inquietude; Necessidades Educativas Especiais; Ensino.EU; Incluso e DeAr Lindo) e, em Grupos criados no *Facebook* (Inclusão: comunicar na diferença; Espaço 54 - Grupo de Apoio à Educação Inclusiva). Contudo, não encontramos um número significativo de comentários ou troca de opiniões entre os seus membros, à exceção do grupo do *Facebook* “Espaço 54 - Grupo de Apoio à Educação Inclusiva”. Optámos, por isso analisar este grupo “Espaço 54 - Grupo de Apoio à Educação Inclusiva”, visto parecer o mais enriquecedor em termos de partilha de opiniões, o que nos permitiria perceber as preocupações dos docentes face à operacionalização do Decreto-lei n.º 54/2018.

A recolha de dados no “Espaço 54 - Grupo de Apoio à Educação Inclusiva”, constituiu uma primeira abordagem da nossa pesquisa. Este estudo exploratório desenvolveu-se em três fases, isto é, primeiro efetuou-se uma leitura global das questões colocadas no grupo e das respostas dadas; em seguida, procedeu-se a uma leitura mais cuidadosa das questões e respostas colocadas no grupo e, posteriormente, procedemos à seleção das questões debatidas, identificando as que se relacionavam com a operacionalização do Decreto-lei 54/2018 (vide Anexo IV); e, finalmente, o

esquartejamento, passando então à análise de conteúdo das respetivas respostas. A recolha de dados realizada, relativamente às questões colocadas e respostas dadas, neste Grupo, situou-se nos anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020. Neste período de tempo, verificou-se uma maior interação entre os seus membros. A partir de 2020/2021 observámos uma quebra ao nível da colocação de questões relativas à operacionalização do referido Decreto-lei, passando a surgir com uma frequência esporádica. Facto este que nos fez colocar a questão: os constrangimentos reportados inicialmente terão sido ultrapassados? As escolas responderam eficazmente ao disposto no normativo legal?

Segundo Campenhoudt, Marquet & Quivy (2019) e Reis (2022) as informações da fase exploratória são determinantes na escolha do método de recolha e análise das informações postos em prática nas etapas seguintes. Neste contexto, decidimos aplicar o questionário, para perceber o que mudou nas escolas portuguesas nestes quase cinco anos de vigência do Decreto-Lei 54/2018. Após construção do guião de elaboração do questionário e da sua construção, seguimos a linha de Amado et al. (2017) e Álvares (2021) procedendo à aplicação de um teste-ensaio, que consiste em aplicar previamente o questionário, a um pequeno grupo, de forma a identificar incorreções e as alternativas de resposta e analisá-lo no sentido de saber se os objetivos previstos correspondem ao objeto da investigação. O questionário foi, então, objeto de análise e crítica por parte de seis profissionais ligados à educação, com perfil diversificado, ou seja, de diferentes grupos disciplinares e formação, afim de verificarem a adequabilidade da formulação dos itens e se respondia aos objetivos do estudo. De acordo, com as suas sugestões, o questionário foi, por nós, reformulado.

Assim, o questionário foi transcrito na plataforma *Google forms*, de forma a viabilizar a coleta de dados online, sendo utilizada a rede social *Facebook*. Esteve disponibilizado na rede social cerca de duas semanas. Findo este período, recolhemos o questionário. Verificando que os números de participantes de algumas regiões do país tinham pouca representatividade, voltamos a colocar o questionário por mais dez dias, apelando à participação de docentes dessas regiões (Algarve e Centro). Após este período encerramos o processo de aceitação de respostas e iniciamos a análise dos dados recolhidos.

Para analisar as respostas de questões fechadas recorreremos a uma análise de estatística descritiva. As respostas obtidas na recolha online deram origem a um documento *Excel*, o qual foi convertido para a base de dados do programa “*Statistical Package for de Social Sciences*” – SPSS.

A análise das respostas às questões abertas, foram tratadas qualitativamente com recurso à análise de conteúdo. Construimos categorias de codificação que permitissem atender à natureza das opiniões expressas pelos docentes. De acordo com Campenhoudt, Marquet e Quivy (2019) a análise de conteúdo consiste em submeter as informações recolhidas a um tratamento metodológico, agrupando-as por temas, compará-las umas com as outras e relacioná-las, ou ainda organizá-las de acordo com uma estrutura que lhe dê mais sentido, no âmbito da sua investigação.

Capítulo III- Apresentação e discussão de resultados

3.1. Apresentação de resultados

Apresentamos de seguida os resultados obtidos na fase exploratória, baseada na recolha de dados relativa aos conteúdos publicados no Espaço 54 - Grupo de Apoio à Educação Inclusiva, e, posteriormente, os resultados relativos aos dados recolhidos através da aplicação do questionário.

3.1.1. Comentários no Espaço 54 - Grupo de Apoio à Educação Inclusiva

Na análise dos conteúdos publicados no “Espaço 54- Grupo de Apoio à Educação Inclusiva” considerámos três dimensões, respetivamente:

- Dimensão I – Impacto da publicação do Decreto-lei: procuramos perceber qual o impacto que o normativo trouxe para a vida das escolas e verificar se o âmbito do DL é compreendido;

- Dimensão II – Condições para a implementação do Decreto-lei: foi nosso intuito saber que condições foram criadas nas escolas para a efetivação do novo normativo legal;

- Dimensão III – Procedimentos para a operacionalização do DL: pretendemos saber quais foram os procedimentos adotados pelos docentes na implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva.

No que se refere à Dimensão I, definimos três categorias: âmbito de aplicação do DL; desafios que o DL coloca à escola; clarificação de conceitos; as quais passamos a apresentar.

– Âmbito de aplicação do DL 54/2018

Dos comentários analisados podemos inferir que os docentes interiorizaram o âmbito da aplicação deste DL, referindo ainda a complementaridade com um outro normativo legal – o Decreto-lei 55/2018. Defendem que o Regime Jurídico da Educação Inclusiva apela a um modelo habilitativo e não remediativo e destina-se a todos os alunos sem exceção. Destacam a importância da partilha de informação; a definição do papel dos docentes, em particular do docente de Educação Especial e a necessidade de existir uma linha orientadora para toda a comunidade educativa. Não obstante, os docentes, apresentam algumas críticas no sentido de o DL, como cita [P9] “*não ter uma linha*

orientadora clara o que se vai refletir na extrema dificuldade dos docentes e de toda a comunidade educativa conseguirem desenvolver mecanismos que funcionem”.

– **Desafios que o Decreto-lei coloca à escola**

Os docentes apresentam muitas incertezas referindo que *“há dúvidas e temos que fazer esta caminhada devagar e sem stress”* [P4]; consideram ter havido pouco tempo entre a publicação e a implementação do normativo, tal como refere [P6] *“é pouco tempo para analisar o documento”*, bem como, a existência de algumas incongruências *“um decreto que suscita tanta divergência não pode ser adequado”* [P3]; destacam as mudanças a nível organizacional e pedagógico, o que leva a *“mudar mentalidades”* [P8]. Manifestam dúvidas quanto ao conceito Centros de Apoio à Aprendizagem e à sua respetiva operacionalização, e ainda no que respeita à formação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e aos critérios para nomear o coordenador. Sugerem que o coordenador da EMAEI deve reunir *“um conjunto de competências essenciais para o bom funcionamento da Equipa. Uma visão do que se pretende no quadro de uma avaliação compreensiva, de uma visão global das respostas e recursos existentes no Agrupamento, capacidade de liderança partilhada, gestão de casos a avaliar e mais do que tudo uma capacidade de resolução de problemas”* [P7], o que desafia a escola a (re)pensar a sua cultura organizacional.

Referem ainda que o número de identificações de alunos com necessidades de aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão pode aumentar *“Com o novo Decreto vão aumentar as necessidades de apoio específico!”* [P17]. Alguns docentes consideram que este normativo não traz mudança *“A bem da verdade nada muda”* [P12] e que a sua operacionalização arrasta consigo um excesso de burocracia, como indica [P10] *“Passei o fim de semana a fazer uma grelha para avaliar cada aluno, cada medida em 10 disciplinas onde o aluno funciona de maneira diferente”.*

– **Clarificação de conceitos**

A nível da terminologia utilizada parece existir necessidade de clarificação dos conceitos relativos às medidas de suporte à aprendizagem, nomeadamente explicitar o que significado de: acomodações curriculares; apoio psicopedagógico; abordagem multinível e Desenho Universal para a Aprendizagem.

Os membros do grupo criticam o normativo dizendo que *“nada muda, apenas mudam os nomes”* [P2] e, referem-se aos alunos para os quais são mobilizadas medidas de suporte à aprendizagem e inclusão designando-os de: *“Os seletivos; os universais, os adicionais, os antigos CEI’s”* [P1], distinguindo os alunos. Os alunos são alunos não são

nem seletivos, nem adicionais, nem universais, as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar de acordo com as suas necessidades e que se designam de medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais. Esta linguagem utilizada pelos docentes, parece denotar atitudes mais depreciativas em relação aos alunos que necessitam da aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.

Relativamente à Dimensão II - Condições para a Implementação do Decreto-lei - estabelecemos, em função das narrativas dos membros do grupo, duas categorias: Falta de condições e Falta de Formação.

– **Falta de condições**

Os docentes referem as poucas condições que lhes foram dadas para a apropriação do normativo e a sua implementação, uma vez que o mesmo foi publicado a 7 de julho, com efeitos a partir da data da sua publicação. Destacam ainda, a nível organizacional, a *“falta de tempo para articulação”* [P1] e *“falta de tempo para realizar trabalho colaborativo”* [P2], e a carga burocrática que este normativo acrescentou às escolas, para além da *“falta de técnicos e de docentes”* [P1]. Frisam o *“pouco tempo para analisar os documentos”* e consideram que: *“vão aumentar substancialmente as necessidades de apoio específico! Inclusão sem recursos é exclusão”* [P14]. A falta de recursos assinalada pode advir da leitura que foi feita, relativamente ao facto de os apoios técnicos especializados do Centro de Recursos para a Inclusão se direcionarem para os alunos abrangidos pelas medidas adicionais. Os docentes manifestam, ainda, fragilidades em perceber o papel da Equipas de Acompanhamento às Escolas. Nas opiniões partilhadas no Espaço 54, são mencionadas as Equipas de Acompanhamento às Escolas, definidas no artigo 33.º do DL, e na opinião de alguns dos membros, o seu papel no apoio à implementação do normativo e na clarificação de dúvidas, é visto como tendo uma função fiscalizadora: *“A inspeção já está nas escolas”* [P14].

– **Falta de Formação**

Os membros do grupo realçam a importância da formação na resposta ao consignado no DL pelo que apontam como um dos constrangimentos à sua operacionalização a falta de formação dos docentes: *“Temos dúvidas, queremos fazer o nosso melhor, não queremos prejudicar os alunos e não temos suporte, o ministério não sabe responder ou responde de forma evasiva”* [P10]; *“Falta de formação prévia”*[P1]; *“A formação deve ser promovida pelos Centros de Formação dos Agrupamentos de Escolas”*[P3]. Verifica-se nos relatos dos docentes que a formação dada no âmbito do

enquadramento legal do Regime Jurídico da Educação Inclusiva, aconteceu a nível das associações privadas, sendo pagas pelos docentes, como podemos observar num dos relatos “(...) *segmentar formações como se fossem vendedores de coleções para rentabilizar negócio*” [P4].

No que respeita à Dimensão III – Procedimentos para a operacionalização do DL: definimos a Categoria Avaliação dos Alunos.

– **Avaliação dos alunos**

Atendendo aos relatos dos membros do grupo parecem existir dúvidas no que respeita aos procedimentos na determinação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão para cada aluno, uma vez que no normativo anterior existia um documento orientador para a determinação das medidas educativas a aplicar (referimo-nos à Classificação Internacional de Funcionalidade para Crianças e Jovens - CIF’CJ) e, ainda, no que se refere ao papel da EMAEI.

Os docentes parecem apresentar dúvidas no que respeita à determinação e à forma de operacionalizar as medidas de suporte à aprendizagem a aplicar, pois referem: “*Confusão instalada*” [P1]; “*Precisa de ir à EMAEI para aplicar as medidas*” [P2]; “*Reposicionar alunos*” [3]; “*Necessidade de avaliação clínica*” [P5] ; “*Dúvidas em quem deve fazer o RTP [Relatório Técnico-pedagógico] e o PEI [Programa Educativo Individual]*” [P6]; “*Perda de informação relativa aos alunos na transição dos decretos [reavaliação dos processos dos alunos]*” [P13].

Os membros do grupo manifestam preocupação no que respeita à aplicação do artigo 28.º do DL, designadamente as adaptações ao processo de avaliação. Apresentamos algumas das opiniões: “*É para passar todos os alunos*” [P12]; “*Em sala de aula aplica o que considera necessário para apoio à aprendizagem e inclusão dos alunos, nas provas externas solicita-se e aguarda-se deferimento/indeferimento pelo Diretor ou JNE de acordo com o previsto na Norma do JNE*” [P15].

Globalmente, a partir da leitura e análise dos relatos dos comentários partilhados no Espaço 54 (vide Anexo V), inferimos mais constrangimentos do que ações ou partilha de boas práticas, o que leva a pensar que a formação docente, prévia à saída do normativo poderia ter sido um fator facilitador à implementação do DL, evitando dúvidas e diversas interpretação e formas de operacionalizar o disposto no normativo legal. Contudo, os docentes compreendem os pressupostos e o âmbito do documento, mas reforçam a ideia

de que é necessário tempo, recursos e formação para a sua efetiva implementação nas escolas.

3.1.2. Resultados do inquérito por questionário

Passamos à apresentação dos dados sociodemográficos, os quais nos permitem conhecer o universo dos participantes.

Responderam ao questionário 93 participantes, sendo 81 do sexo feminino (87,1%) e 12 do sexo masculino (12,9%).

No que respeita à **idade** dos respondentes, dois têm idade inferior a 30 anos (2%); três entre os 31 e 40 anos (3%); 41 estão no intervalo de 41 a 50 anos de idade (44%); entre 51 e 60 anos temos 36 participantes (40%); e, com mais de 61 anos de idade responderam ao questionário 10 participantes (11%).

Relativamente aos **anos de serviço**, seis participantes têm tempo de serviço inferior a 10 anos (6,4%); 11 têm entre os 10 e os 20 anos de serviço (11,8%); de 21 a 30 anos encontram-se 45 participantes (48,4%); entre 31 a 40 anos responderam 25 (26,9%) e com mais de 40 anos de serviço houve seis docentes (6,4%) a responder.

No que concerne à **situação profissional**, 11 participantes são contratados (11,8%); nove pertencem aos quadros de zona pedagógica (9,7%); e, 72 participantes ao quadro de escola (78,5%).

Quanto ao **nível de ensino** em que se encontram a lecionar, seis dos participantes são docentes da educação pré-escolar (6,4%); 25 do 1.º Ciclo do Ensino Básico (26,9%); 17 do 2.º Ciclo do Ensino Básico (18,3%); oito do 3.º Ciclo do Ensino Básico (8,6%); 10 do Ensino Secundário (10,8%); e, 27 docentes (29%) lecionam em mais do que um nível de ensino.

No que se refere à **tipologia de ensino**, constatamos que 39 docentes se encontram no grupo de Educação Especial (41,9%); 41 estão no Ensino Regular (44,1%); cinco docentes exercem funções de Apoio Educativo (5,4%); e, oito docentes indicaram outro tipo de ensino (8,6%). Destes oito docentes, um é representante da Autonomia e Flexibilidade Curricular em Centro de Formação de Associações de Escolas; um é docente do Ensino Superior; um é docente no Ensino profissional; um é Diretora-adjunta; um pertence à Equipa Local de Intervenção Precoce; um leciona nos Cursos de Educação e Formação (CEF) e Curso de Educação e Formação de Adultos (EFA); um é docente no

Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF); e, um é docente em coadjuvação a todo o primeiro ciclo.

Os **Grupos de docência** a que pertencem os participantes são muito diversos e vão desde a educação pré-escolar até ao Ensino Secundário (vide Figura 1). Contudo, observamos que o grupo com maior representatividade na nossa amostra é o Grupo 910 (Educação Especial) seguido do Grupo 110 (1.º Ciclo Ensino Básico), Grupo 300 (Português 3.º Ciclo Ensino Básico) e o Grupo 100 (Educação de Infância).

Figura 1

Distribuição dos participantes por grupo de docência



Fonte: Elaboração própria

No que concerne ao **desempenho de cargos** pelos participantes, podemos constatar que 49 dos participantes (52,7%) para além da docência não desempenham quaisquer cargos e os restantes 44 docentes (47,3%) desempenham outras funções. Destes 44 inquiridos, 40 indicaram as funções que desenvolvem (vide Anexo VI). Maioritariamente, a função mais assinalada é a coordenação da EMAEI. Porém, parece-nos que existem discrepâncias na designação dos mesmos cargos, nomeadamente na terminologia empregue, destacamos a designação de cargo de Coordenador de Departamento de Educação Especial e que em algumas escolas surge como Coordenador de Educação Inclusiva ou Coordenador de Núcleo de Educação Especial. Verificamos também que em algumas escolas existe o Departamento de Educação Especial, em outras o Núcleo de Educação Especial e, ainda, em outras escolas o Grupo Disciplinar de Educação Especial, bem como, o cargo de subcoordenador(a) de educação especial e de representante de grupo. Constatámos, também, que alguns docentes acumulam diferentes cargos, o que na nossa opinião pode ser favorável a um maior conhecimento da vida da

escola e das forças e fraquezas nela existentes, mas por outro lado podem ter dificuldade na gestão do tempo para executar as diferentes tarefas associadas às diversas funções, para as quais são solicitados.

Relativamente aos **Serviços Regionais** a que pertencem os participantes, da análise dos dados efetuada, constatamos que o grupo que constitui a população do nosso estudo, abarca docentes das diversas Direções de Serviços Regionais do continente: 36 da Região do Alentejo (38,7%); 25 da Região de Lisboa e Vale do Tejo (26,9%); 21 da Região Norte (22,6%); nove da Região Centro (9,7%) e dois da Região do Algarve (2%). Verifica-se, assim, a pouca representatividade das Regiões do Algarve e do Centro e a ausência de respostas ao questionário por parte de docentes das regiões da Madeira e dos Açores.

No que se refere à **formação inicial** dos participantes, 70 têm licenciatura (75,3%) e 23 bacharelato (24,7%). E, no que respeita à **formação complementar**, 28 dos participantes têm formação especializada (30,1%), 26 grau de mestre (28%); 16 com pós-graduação (17,2%) e dois com doutoramento (2%); sendo de referir que 21 dos respondentes (22,6%) não referenciaram outra formação para além da inicial.

Da leitura global relativa aos dados sociodemográficos dos participantes podemos dizer que é uma amostra bastante heterogénea quer a nível de idades, grupos disciplinares, regiões e cargos, o que nos parece ser bastante enriquecedor. No entanto, verifica-se que a maioria dos participantes, neste estudo, pertencem ao grupo disciplinar de Educação Especial pelo que estarão diretamente envolvidos na implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva.

No que respeita ao terceiro bloco do questionário, apresentamos na Tabela 1 os dados obtidos, no que concerne à implementação do DL.

Tabela 1
Implementação do DL

Itens	Escala ordinal									
	Concordo		Concordo totalmente		Discordo		Discordo totalmente		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Na minha escola o DL é implementado.	53	57,0	34	36,6	3	3,2	3	3,2	93	100,0
Estou familiarizado/a e aplico adequadamente os novos conceitos e as medidas de	46	49,5	45	48,4	1	1,1	1	1,1	93	100,0

suporte à aprendizagem e inclusão previstas no DL											
Na minha escola ainda existem dúvidas relativas à nova nomenclatura.	56	60,2	18	19,4	14	15,1	5	5,4	93	100,0	
O Manual de Apoio à Prática responde às minhas dúvidas.	51	54,8	10	10,8	26	28,0	6	6,5	93	100,0	
O DL alterou a organização da sua minha escola.	52	55,9	9	9,7	26	28,0	6	6,5	93	100,0	
A resposta dada aos alunos ao abrigo do DL é a adequada.	38	40,9	10	10,8	32	34,4	13	14,0	93	100,0	
O DL veio facilitar o envolvimento de todos os intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem, numa lógica de trabalho colaborativo.	45	48,4	9	9,7	30	32,3	9	9,7	93	100,0	
O DL permitiu a diversificação de respostas dadas às necessidades específicas dos/as discentes, em sala de aula.	38	40,9	17	18,3	30	32,3	8	8,6	93	100,0	
O DL promoveu uma melhor inclusão e educação dos/as alunos/as com necessidades específicas e de outras culturas ou etnias.	37	39,8	11	11,8	36	38,7	9	9,7	93	100,0	
O DL implicou mudanças na ação do/a docente de Educação Especial.	45	48,4	17	18,3	24	25,8	7	7,5	93	100,0	
O DL implicou mudanças na ação do/a docente do ensino regular.	51	54,8	15	16,1	21	22,6	6	6,5	93	100,0	
A aplicação do DL é burocrática.	42	45,2	26	28,0	24	25,8	1	1,1	93	100,0	
O DL e documentos orientadores em vigor são utilizados, na minha escola, no sentido de reduzir barreiras à participação e à aprendizagem de todos/as os/as alunos/as.	51	54,8	18	19,4	19	20,4	5	5,4	93	100,0	
Na minha escola o número de alunos/as com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão tem vindo a aumentar.	41	44,1	40	43,0	9	9,7	3	3,2	93	100,0	
As Equipas de Acompanhamento às Escolas promoveram ações de	27	29,0	8	8,6	40	43,0	18	19,4	93	100,0	

sensibilização e esclarecimento sobre o DL.											
As ações de formação organizadas na minha escola contribuem para responder ao disposto no DL.	32	34,4	11	11,8	37	39,8	13	14,0	93	100,0	
O DL implicou uma maior articulação entre a escola e as Equipas Locais de Intervenção Precoce.	33	35,5	8	8,6	37	39,8	15	16,1	93	100,0	
O DL implicou uma maior articulação entre a escola e o Centro de Recursos para a Inclusão (CRI).	44	47,3	8	8,6	31	33,3	10	10,8	93	100,0	

Fonte: Elaboração própria

Pela análise das respostas podemos inferir que 93,6% dos participantes considera que o DL está a ser implementado nas suas escolas e 97,9% encontra-se familiarizada e aplica o disposto no normativo. No que respeita às respostas dadas aos alunos observamos que 48,4% dos inquiridos entende que as mesmas não são as adequadas, contudo 51,7% considera-as ajustadas às necessidades dos alunos. Quanto ao Manual de Apoio à Prática, parece que este responde às dúvidas da maioria dos participantes (65,6%). Relativamente às dinâmicas da escola, 65,6% dos docentes indica que se verificaram algumas mudanças a nível organizacional. Quanto a um maior envolvimento de todos os intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem, numa lógica de trabalho colaborativo, 58,1% indica que nas suas escolas ocorreram mudanças, no entanto um número considerável (42%) dos inquiridos sinaliza que isso não aconteceu, o que, na nossa opinião, parece estar em consonância com as respostas dadas nos itens 8 e 9, em que 41,1% dos participantes considera que o DL não permitiu a diversificação de respostas dadas às necessidades dos alunos e 48,4% opina que não promoveu a inclusão de Todos os alunos.

Apesar desta discordância, acreditamos que as escolas têm procurado diversificar as respostas pedagógicas ajustadas à heterogeneidade do público escolar, seguindo o disposto nos documentos orientadores, nomeadamente o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais e da avaliação.

No que respeita à articulação entre escola e Equipas Locais de Intervenção Precoce 55,9% refere que o DL não promoveu uma maior articulação, enquanto na opinião de 44,1% dos sujeitos passou a existir um trabalho de maior proximidade. Já no que respeita à articulação com os Centros de Recursos para a Inclusão, verificamos o

processo inverso. Relativamente às Equipas de Acompanhamento às Escolas, referidas no DL, 62,4% dos inquiridos manifesta uma opinião pouco favorável no que respeita ao apoio que as mesmas facultaram. Neste âmbito, pensamos que, talvez, a ação destas Equipas se tenha centrado a nível das lideranças e na monitorização das Escolas.

No que concerne ao aspeto burocrático, 73,2% dos participantes considera que a implementação deste normativo aumentou o nível de burocracia. Relativamente às ações de formação promovidas pelas escolas, 46,2% opinam que as formações realizadas nas suas escolas contribuíram para um melhor entendimento do DL, o que na nossa opinião pode permitir aos docentes encontrar respostas educativas mais adequadas à diversidade dos seus alunos.

Na ação educativa os docentes são os principais atores. Assim, quando questionados se o DL implicou mudanças nas suas ações, 66,7% afirma que se verificaram mudanças no papel do docente de educação especial e 70,9% identifica mudanças no docente do ensino regular. Não obstante às mudanças ocorridas nas escolas e nas ações dos docentes, observamos que o número de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão tem vindo a aumentar, opinião manifestada por 87,1% dos sujeitos da nossa amostra, o que nos parece ser contraditório com o que se preconiza no DL 54/2018 e DL 55/2018.

Apresentamos em seguida (Tabela 2) os dados obtidos na questão relativa às práticas inclusivas implementadas nas Escolas.

Tabela 2
Práticas Inclusivas

Itens	Escala ordinal									
	Concordo		Concordo totalmente		Discordo		Discordo totalmente		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A minha escola tem definida uma política clara sobre a Educação Inclusiva, a qual está explícita no Projeto Educativo.	36	38,7	21	22,6	28	30,1	8	8,6	93	100,0
As lideranças de topo e as intermédias, docentes, alunos, assistentes operacionais, pais/encarregados de educação compreendem a importância de uma educação inclusiva.	47	50,5	16	17,2	25	26,9	5	5,4	93	100,0
Na minha escola os docentes têm liberdade para desenvolverem novas metodologias e criarem	50	53,8	28	30,1	9	9,7	6	6,5	93	100,0

novos ambientes de aprendizagem.											
Na minha escola existe uma coordenação efetiva de todas as modalidades de apoio educativo e de educação especial.	37	39,8	20	21,5	28	30,1	8	8,6	93	100,0	
Na minha escola existe trabalho de parceria com organizações da comunidade que apoiam a escola na implementação de uma educação inclusiva.	47	50,5	14	15,1	26	28,0	6	6,5	93	100,0	
Na minha escola todos os alunos/as são valorizados de igual forma.	41	44,1	23	24,7	21	22,6	8	8,6	93	100,0	
Na minha escola procura-se minimizar a saída dos/as alunos/as para fora da sala de aula regular.	50	53,8	20	21,5	16	17,2	7	7,5	93	100,0	
Na minha escola os /as alunos/as com adaptações curriculares significativas participam da vida da sua turma sendo-lhes criadas condições de acesso efetivo às atividades.	49	52,7	19	20,4	21	22,6	4	4,3	93	100,0	
Na minha escola, as atitudes face à inclusão são menos favoráveis quando se trata de crianças ou jovens com dificuldades intelectuais moderadas e severas.	38	40,9	11	11,8	23	30,1	16	17,2	93	100,0	

Fonte: Elaboração própria

A análise dos resultados indica que na maioria das escolas (61,3%) existe uma política clara, espelhada nos Projetos Educativos, relativa à educação inclusiva, sendo que 67,7% dos participantes refere que todos (lideranças, docentes, pais/encarregados de Educação, alunos, assistentes operacionais) compreendem a importância de uma educação inclusiva. No que se refere à cultura organizacional e confiança nas lideranças, 83,9% indica que nas suas escolas lhes é dada liberdade para criarem novos ambientes de aprendizagem e desenvolverem novas metodologias, sendo a articulação com parceiros da comunidade favorável à implementação desses ambientes, tal como indica 65,6% dos participantes.

A maioria dos docentes (61,3%) refere existir uma coordenação efetiva das modalidades de apoio educativo e de educação especial. Na resposta educativa à diversidade da sala de aula, 75,3% dos participantes defende que procura minimizar a saída dos alunos da sala de aula, o que está em concordância com os dados obtidos no

item 8, em que 73,1% dos inquiridos afirma que os alunos participam da vida da turma e que lhes são criadas condições de acesso efetivo às atividades.

Porém, reparamos, pela leitura dos resultados apresentados na Tabela 2, que 52,7% dos participantes afirma que as atitudes dos docentes são menos favoráveis à inclusão das crianças e jovens que apresentam dificuldades intelectuais severas ou moderadas, o que na nossa opinião parece contrariar a valorização de todos os alunos, de igual forma.

Apresentamos na Tabela 3 os resultados relativos à prática pedagógica dos docentes inquiridos.

Tabela 3
Prática pedagógica

Itens	Escala ordinal									
	Concordo		Concordo totalmente		Discordo		Discordo totalmente		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
O DL alterou as minhas dinâmicas em sala de aula.	40	43,0	15	16,1	31	33,0	7	7,5	93	100,0
Planifico as minhas aulas e preparo os materiais tendo em consideração o nível e estilos de aprendizagem dos meus alunos (DUA).	47	50,5	39	41,9	7	7,5	0	0	93	100,0
Na minha prática letiva o trabalho colaborativo e cooperativo entre os alunos em contexto de sala de aula é uma constante, sendo uma mais-valia no processo de ensino e de aprendizagem.	52	55,9	30	32,3	11	11,8	0	0	93	100,0
Faço uma monitorização sistemática dos progressos dos meus alunos.	56	60,2	30	32,3	5	5,4	2	2,2	93	100,0
Na avaliação dos/as alunos/as recorro a diferentes instrumentos de avaliação, de acordo com as necessidades de cada um.	47	50,5	41	44,1	5	5,5	0	0	93	100,0
As adaptações ao processo de avaliação que implemento promovem a aquisição das aprendizagens essenciais.	50	53,8	37	39,8	6	6,5	0	0	93	100,0
Todas as crianças e jovens aprendem, independentemente das suas condições e necessidades.	35	37,6	39	41,9	17	18,3	2	2,2	93	100,0

Encaro a diferença inerente aos alunos como um recurso de apoio à aprendizagem.	48	51,6	37	39,8	8	8,6	0	0	93	100,0
O modelo multinível aplica-se a todos aos alunos e de todos os níveis de ensino.	43	46,2	31	33,3	16	17,2	3	3,2	93	100,0

Fonte: Elaboração própria

Estes resultados permitem-nos concluir que 59,1% dos docentes considera que a aplicação do Decreto-lei trouxe mudanças nas suas práticas em sala de aula, contudo 40,5% afirma não ter alterado as suas dinâmicas. A grande maioria dos inquiridos (92,4%) revela que planifica as aulas de acordo com o Desenho Universal para a Aprendizagem. Afirmam 88,2% dos participantes que realizam trabalho cooperativo e colaborativo; 92,5% indica que monitoriza de forma sistemática o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos discentes; 94,6% recorre à diversificação dos instrumentos de avaliação, sendo que 93,6% dos docentes afirma que as dinâmicas que realizam na sala de aula promovem a aquisição de aprendizagens. Para 79,8% dos participantes os alunos aprendem, independentemente das suas especificidades; 91,4% afirma que encara a diferença como um recurso à aprendizagem e 79,9% defende que o Modelo Multiníveis se aplica a todos os alunos, independentemente do seu nível ou ano de ensino.

De acordo com estes dados, inferimos que o DL trouxe para a prática pedagógica mudanças no sentido de responder a todos os alunos e em todos os níveis de ensino, uma vez que da nossa amostra fazem parte docentes de vários níveis de ensino e de diferentes grupos disciplinares, o que permite também perceber que encaram a heterogeneidade como um recurso à aprendizagem (trabalho cooperativo entre alunos). Não obstante, consideramos que há ainda trabalho a desenvolver junto do corpo docente, no que respeita à mudança de atitudes relativamente aos alunos que apresentam fragilidades acentuadas no seu desenvolvimento global.

Passamos, agora, a apresentar na Tabela 4 os dados que respeitam aos recursos organizacionais disponíveis nas escolas.

Tabela 4*Recursos Organizacionais*

Itens	Escala ordinal									
	Concordo		Concordo totalmente		Discordo		Discordo totalmente		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Os recursos humanos existentes na minha escola são conhecidos por todo o corpo docente.	38	40,9	27	29,0	23	24,7	5	5,4	93	100,0
Os recursos da minha escola são distribuídos de forma a contribuir para apoiar a inclusão e a aprendizagem de todos os/as alunos/as.	36	38,7	19	20,4	31	33,3	7	7,5	93	100,0
Os/as docentes de Educação Especial da minha escola são corresponsáveis na planificação, aprendizagem e participação de todos os alunos.	45	48,4	20	21,5	25	26,9	3	3,2	93	100,0
Os/as docentes Ed. Especial desenvolvem recursos e materiais para apoiarem a participação e a aprendizagem dos alunos/as.	45	48,4	27	29,0	16	17,2	5	5,4	93	100,0
Na minha escola o apoio do/a docente de Educação Especial é destinado a todos/as alunos/as sem exceção.	29	31,2	12	12,9	40	43,0	12	12,9	93	100,0
O Centro de Apoio à aprendizagem (CAA) da minha escola tem recursos humanos, físicos e materiais suficientes para responder às necessidades das crianças e jovens.	18	19,4	7	7,5	45	48,4	23	24,7	93	100,0
O CAA da minha escola destina-se a apoiar apenas alunos para os quais foram mobilizadas medidas adicionais.	28	30,1	15	16,1	30	32,3	20	21,5	93	100,0
O CAA da minha escola é uma mais-valia para o desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos sem exceção.	38	40,9	20	21,5	24	25,8	11	11,8	93	100,0

Fonte: Elaboração própria

De acordo com os dados apresentados podemos ver que 69,9% dos participantes afirmam que os recursos humanos existentes nas suas escolas são conhecidos pelo corpo docente e 59,1% diz que estes são distribuídos de forma a contribuir para apoiar a aprendizagem e a inclusão de todos os alunos.

No que concerne à ação do docente de Educação Especial, inferimos pela leitura dos resultados, que é vista como participativa e colaborativa pela maioria dos inquiridos (69,9% de respostas concordantes). Podemos ainda verificar que a ação deste docente também passa por desenvolver recursos e materiais para apoiar a participação e a aprendizagem dos alunos, conforme revelam os dados obtidos (77,4%). Todavia, 55,9% dos participantes afirma que o apoio do docente de Educação Especial não é dirigido a todos os alunos, o que nos faz pensar que há uma priorização no atendimento aos alunos com perturbações do desenvolvimento.

Relativamente ao Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) 62,4% dos participantes considera a ação nele desenvolvida como fundamental no apoio à aprendizagem. Apesar disso, 46,2% dos participantes afirma que o apoio prestado pelo CAA se destina aos alunos para os quais são mobilizadas medidas adicionais e 73,1% indica a falta de recursos humanos, físicos e materiais suficientes para responder às necessidades das crianças e jovens.

De seguida (vide Tabela 5) apresentamos os dados referentes ao trabalho colaborativo realizado nas Escolas.

Tabela 5
Trabalho Colaborativo

Itens	Escala ordinal									
	Concordo		Concordo totalmente		Discordo		Discordo totalmente		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Considero uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem o trabalho colaborativo e de articulação realizado em entre docentes.	27	29,0	66	71,0	0	0	0	0	93	100,0
Na minha escola todos/as os/as docentes têm tempo nos seus horários para planear, articular.	24	25,8	24	25,8	33	35,5	12	12,9	93	100,0
Os pais participam nas reuniões de EMAEI.	37	39,8	34	36,6	16	17,2	6	6,5	93	100,0

Na minha escola, sempre que possível, os alunos participam na reunião da EMAEI.	29	31,2	13	14,0	37	39,8	14	15,1	93	100,0
A EMAEI da minha escola acompanha, avalia e monitoriza de forma regular e eficaz as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.	42	45,2	31	33,3	16	17,2	4	4,3	93	100,0
A EMAEI presta aconselhamento na implementação de práticas pedagógicas inclusivas.	36	38,7	29	31,2	21	22,6	7	7,5	93	100,0
Na minha escola os técnicos participam nas reuniões de Conselho de Turma.	34	36,6	24	25,8	27	29,0	8	8,6	93	100

Fonte: Elaboração própria

Analisando os resultados obtidos, constatamos que a totalidade (100%) dos participantes considera o trabalho colaborativo como uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem. Apesar desta relevância, na distribuição de serviço esse tempo para trabalho colaborativo e de articulação não está definido, parecendo-nos variar de escola para escola, visto que 51,6% dos participantes refere que na sua escola lhes é dado esse tempo, enquanto 48,4% dos participantes afirma que nos seus horários não estão definidos esses tempos.

Relativamente ao papel dos pais nas reuniões da EMAEI, 76,4% dos sujeitos da amostra afirma que os pais participam nas reuniões e 45,2% indica que os alunos também participam nas mesmas. No que respeita ao papel desempenhado pela Equipa 78,5% dos participantes refere que esta monitoriza, avalia e acompanha a implementação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, de forma regular e 69,9% menciona que os seus membros efetuam aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas. No que respeita à participação dos técnicos verificamos que 62,4% dos participantes afirma que os mesmos são parte integrante dos Conselhos de Turma/Conselhos de Docentes.

Passamos, agora, a apresentar os dados relativos ao desenvolvimento profissional dos docentes (vide Tabela 6).

Tabela 6
Desenvolvimento Profissional

Itens	Escala ordinal									
	Concordo totalmente		Concordo		Discordo		Discordo totalmente		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A formação sobre o regime Jurídico da Educação Inclusiva é essencial para a implementação do DL.	37	39,8	46	49,5	9	9,7	1	1,1	93	100
Na minha escola a formação dos docentes no âmbito do Regime Jurídico da Educação Inclusiva, da Autonomia e Flexibilidade curricular foi a adequada.	4	4,3	39	41,9	41	44,1	9	9,7	93	100
A formação contínua que tenho realizado permite-me responder com eficácia à diversidade da minha sala de aula.	24	25,8	47	50,5	19	20,4	3	3,2	93	100
A partilha de conhecimentos científicos e de experiências entre docentes conduzem a uma reflexão/mudança sobre a prática pedagógica.	40	43,0	48	51,6	3	3,2	2	2,2	93	100
A formação especializada em Educação Especial dota os/as docentes de ferramentas que lhes permitem responder com eficácia às necessidades do público escolar.	23	24,7	51	54,8	14	15,1	5	5,4	93	100
A EMAEI promove ações de sensibilização/formação no âmbito da Educação Inclusiva.	15	16,1	39	41,9	24	25,8	15	16,1	93	100

Fonte: Elaboração própria

Analisando os dados obtidos, apuramos que 89,3% dos participantes concorda que a formação sobre o Regime Jurídico da Educação Inclusiva é determinante para que se responda eficazmente às necessidades do público escolar. Estes dados parecem corroborar as opiniões dadas por 53,8% dos participantes que afirmam que a formação facultada nas suas escolas foi insuficiente. A maioria dos participantes (76,3%) considera que a formação contínua que tem realizado é eficaz, no sentido de os capacitar para responder eficazmente à heterogeneidade dos seus alunos. Como contributo para o

desenvolvimento profissional, 94,6% dos docentes afirma que a partilha de saberes, de conhecimento científico e de experiências é fundamental no desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente. Também a formação especializada é vista por 79,5% dos nossos participantes como uma mais-valia nas respostas às necessidades do público escolar. Quanto à ação da EMAEI na promoção de ações de sensibilização, no âmbito do Regime Jurídico da Educação Inclusiva, 58% dos participantes afirma que nas suas escolas a Equipa tem promovido ações nesse âmbito.

Concluída a apresentação dos dados obtidos nas questões de resposta fechada, passamos a apresentar os resultados relativos às questões de resposta aberta. Sendo a análise de dados um procedimento de procura e de ordenação sistemática, resultante da transcrição de relatos/opiniões, procurámos evidências que nos conduzissem à definição de categorias, para cada uma das questões.

- Na primeira questão: Que mudanças ocorreram, nas suas práticas, com a publicação do DL? Obtiveram-se 54,8% de respostas. Apresentamos na Tabela 7 as categorias definidas relativamente às respostas obtidas.

Tabela 7
Mudança de práticas

Categoria	Descrição	Unidade de registo
Mudança nas práticas pedagógicas	Alteração nas respostas educativas aos alunos	<i>“Poucas...mudaram as nomenclaturas, mas não a forma de atuar dos professores.” [P16]</i>
Alunos abrangidos pelo DL	Reconhecer o âmbito do DL e a mudança de paradigma	<i>“Abrange todos os alunos.” [P1]</i> <i>“Inclusão dos alunos mais tempo na sala de aula.” [P6]</i>
Práticas colaborativas	Trabalho colaborativo, articulação e partilha entre profissionais	<i>“Articulação com os vários intervenientes no processo ensino-aprendizagem” [P5]</i> <i>“Articulação e cooperação com os colegas aumentou.(...)” [P2]</i>
Diferenciação pedagógica	Adequar a realização de atividades na sala de aula	<i>“Respeitar o ritmo e o modo de aprender de cada aluno, diferenciar e produzir materiais</i>

		<i>específicos para cada aluno.”</i> [P2]
Metodologias participativas	Desenvolver aulas dinâmicas envolvendo todos os alunos	<i>“Mais dinâmicas pensadas nas diferentes formas de fazer e aprender”</i> [P2]
Modos de avaliação	Diversificar os instrumentos de avaliação	<i>“Maior diversificação de instrumentos de avaliação”</i> [P1]

Fonte: Elaboração própria

– **Mudanças nas práticas pedagógicas**

Podemos observar que os docentes consideram não ter havido uma alteração significativa, ou porque já desenvolviam metodologias em sala de aula que respondem à diversidade nela existente ou porque continuam a desenvolver uma prática ainda direcionada para a homogeneidade. Referem, por exemplo, *“A mim nada porque sempre trabalhei numa perspectiva inclusiva na educação”* [P15] ou *“Já adotava algumas estratégias e metodologias antes do decreto, depois assumi com mais regularidade. Mas infelizmente muitos colegas ainda não mudaram nada nas suas práticas ou fazem algo pontual”* [P22].

– **Alunos abrangidos pelo DL**

É do entendimento de todos os participantes que as respostas educativas se destinam a todos os alunos que necessitam de medidas de suporte à aprendizagem para superarem fragilidades, como indica o [P1]: *“Abrange todos os alunos”*. Depreende-se, pelas respostas dadas, que os alunos passaram a integrar a turma mais tempo do que acontecia anteriormente, como refere o [P6]: *“Inclusão de alunos com medidas, o mais tempo possível, na sala de aula junto do grupo/ turma.”* Observamos, ainda, que há dificuldade na mudança de um atendimento focado apenas nos alunos com necessidades específicas para todos os alunos, independentemente das suas necessidades, como podemos constar em algumas das opiniões: *“Alterou-se muita coisa para ficar tudo na mesma”* [P14].

– **Práticas colaborativas**

Atendendo aos relatos dos participantes, a publicação do normativo DL54/2018, induziu a um trabalho de proximidade entre os profissionais e incutiu a importância de se realizar um trabalho cooperativo em sala de aula, promovendo o trabalho de pares, como opina o participante [P2] *“A articulação e cooperação com colegas aumentou. A nível da sala de aula as sugestões a nível da adaptação dos conteúdos exemplificando para conseguir demonstrar que é possível. Aumentou a intervenção e a cooperação”*. Como defendem Alves et al. (2022), apesar das práticas colaborativas não serem consistentes, há por parte

dos docentes um maior reconhecimento das suas potencialidades no desenvolvimento das dinâmicas pedagógicas. Promovem a discussão e a reflexão, o que leva à criação de contextos favoráveis à mudança e à inovação na educação e conseqüentemente a promoção do sucesso educativo.

– **Diferenciação pedagógica**

Os participantes referem que trabalham em sala de aula, promovendo a inclusão e respondendo às especificidades de cada aluno, como podemos observar através dos relatos do participante [P9] “(...) Eu já fazia adaptações ao processo avaliativo, diversificava conteúdos, materiais e tarefas... Poucas ou nenhuma, sendo eu formadora certificada no domínio da metodologia Aula Diversificada”, ou como refere [P13] “Alteração de práticas consoante os alunos, métodos de ensino e aprendizagem, avaliação adequada às características dos alunos e um trabalho colaborativo com toda a turma e os alunos com dificuldade!”. Porém encontramos ainda alguma resistência na mudança de práticas, diferenciando o ensino. [P21] “*Passar todos os alunos independentemente das suas aprendizagens*”.

– **Metodologias participativas**

No tocante a esta categoria, verificamos que existe uma preocupação por parte dos docentes em responder aos diferentes estilos de aprendizagem que existem na sala de aula, verificando-se um envolvimento no processo de diagnóstico, na ação, na avaliação e na intervenção [P1] “*Alteração de práticas consoante os alunos, métodos de ensino e aprendizagem, avaliação adequada às características dos alunos e um trabalho colaborativo com toda a turma e os alunos com dificuldade*”. Também neste contexto [P2] refere que nas suas aulas passou a haver “*Mais dinâmicas nas diferentes formas de fazer e aprender*”. Como defendem Ferreira e Almeida (2016) a metodologia participativa é uma ferramenta fundamental no diagnóstico e para o desenvolvimento das competências pessoais e sociais para a aprendizagem.

– **Modos de avaliação**

Constatamos que se valoriza a diversidade dos alunos, respeitando o desenho universal para a aprendizagem e o modelo Multiníveis, tal como referem os participantes: “*Planificação das aprendizagens de acordo com o DUA, utilização de diferentes modalidades de avaliação, destacando a avaliação formativa*” [P2] e “*Essencialmente na forma de avaliação dos alunos, bem como o recurso a materiais, multimédia e aprendizagem cooperativa*” [P3], o que vai ao encontro do defendido por Lima (2022, p.

9) “A avaliação pedagógica não pode estar dissociada das práticas de ensino-aprendizagem” e, na nossa opinião, o aluno deve estar envolvido neste processo.

De um modo global, com base na análise dos resultados obtidos na primeira questão, percebemos que alguns docentes já desenvolvem práticas inclusivas, apesar de existirem ainda algumas resistências à mudança e no atendimento a todos os alunos, encontrando-se alguns docentes ancorados nos aspetos mais administrativos no que concerne à operacionalização do DL. A necessidade de formação é também um recurso apontado como necessário como relata um dos participantes: “*Formação para todos os docentes acerca do DL*” [P1. Na nossa opinião esta insegurança em responder à diversidade dos alunos associada à falta de formação dos docentes, pode inibir o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam a heterogeneidade da sala de aula, e, claro o comprometimento do processo ensino e aprendizagem, como opina o participante [P19] “*As preocupações e as respostas a cada problemática, continuaram a serem as mesmas antes da publicação do DL 54/2018*”. (vide Anexo VII).

Relativamente às opiniões aduzidas pelos inquiridos, no que se refere à segunda e terceira questão, tal como ao espaço reservado a comentários, considerámos analisar globalmente as respostas e aglomerar as categorias que apresentamos na Tabela 8, uma vez que os conteúdos eram coincidentes.

- Na segunda questão: Na sua opinião existem constrangimentos quanto à operacionalização do DL54/2018? Responderam afirmativamente 60,2% dos participantes e 38,9% consideram que não.
- Na terceira questão: Considera que devem ser feitos ajustes ao DL 54/2018? Um total de 57% dos inquiridos considera que não são necessários ajustes e 43% defende que devem ser feitas alterações.
- No espaço reservado a comentários apenas 20% do total da amostra teceu a sua opinião.

Tabela 8*Constrangimentos e ajustes ao Decreto-lei*

Categoria	Descrição	Unidade de registo
Liderança	Reconhecimento do papel das lideranças	<i>“Necessidade de dar formação às lideranças, pois são estas que têm toda a competência para modelar percepções relativas à educação inclusiva.” [P8]</i>
Gestão da diversidade	Gestão de sala de aula e cultura organizacional	<i>“Turmas muito grandes que impedem um ensino mais personalizado. Dificuldade em alterar práticas pedagógicas numa escola com a estrutura do século passado.” [P11]</i>
Formação	Formação sobre a legislação e orientada para a resposta à diversidade em sala de aula	<i>“Deveria haver mais ações de formação sobre este decreto nas escolas e de práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem inclusivas às diferentes necessidades dos alunos!” [P7]</i>
Recursos	Necessidade de existência de recursos para responder às necessidades dos alunos.	<i>“Falta de recursos humanos e materiais” [P14]</i>
Clarificação das medidas	Necessidade de clarificar a tipologia dos apoios a implementar	<i>“Clarificação dos seguintes pontos: quando aplicar medidas seletivas e as medidas adicionais, atribuição de apoio técnico especializado, frequência dos alunos com ACS a todas as disciplinas” [P1]</i>
Uniformização de procedimentos	Necessidade de existir uma linha orientadora para todas as Escolas	<i>“Uma linha condutora e universal para que o DL seja aplicado e entendido de igual modo e não o que acontece atualmente, em que cada agrupamento entende o DL à sua maneira.” [P4]</i>
Alterações ao DL	Necessidade de proceder a ajustes ao DL	<i>“Contemplar ou inserir questões de monitorização da qualidade e da equidade educativa.” [P5]</i>
Apoio às escolas	Necessidade de acompanhamento às escolas	<i>“Falta o apoio das equipas às escolas para ajudar na operacionalização do DL” [P3]</i>

Fonte: Elaboração própria

– **Liderança**

Considerando os olhares dos participantes relativamente ao papel desempenhado pelas estruturas de gestão das Escolas na promoção de uma Educação Inclusiva, parecem existir a necessidade de clarificar os conceitos de Educação Inclusiva e de Educação Especial pois, apesar de ambos estarem interligados, são distintos, tal como esclarece Correia (2008, 2017, 2018) e Gonçalves (2018, p. 24). Alguns participantes ao reconhecerem o papel das lideranças na construção de uma educação inclusiva identificam algumas fragilidades, tais como a falta de sensibilidade e a cultura organizacional, como constatamos em alguns dos relatos: *“A falta de uma visão dos AE partilhada no tocante às políticas educacionais no âmbito da Educação Inclusiva”* [P1], *“A direção não liga nada à Educação Especial”* [P2], *“Falta de sensibilização das lideranças no que respeita à mudança de práticas de partilha de conhecimento científico que se refletem numa mudança pedagógica”* [P6];

– **Gestão da diversidade**

Encontramos comentários que se direcionam para a gestão da sala de aula e outros para a cultura organizacional. A nível de gestão em sala de aula, parecem existir ainda alguns constrangimentos no que respeita à resposta à heterogeneidade dos grupos/turma, como podemos ver pelo comentário do participante [P1]: *“Dificuldade em muitos professores em perceberem ou estarem disponíveis para adequar estratégias educativas e diferenciação pedagógica”*. Apontam fragilidades em algumas escolas no que respeita ao modelo multiníveis, ao Desenho Universal para a Aprendizagem, à flexibilização curricular e à diferenciação pedagógica.

Relativamente à cultura organizacional das escolas, os participantes destacam a necessidade de nos seus horários se definirem tempos comuns para que possam realizar trabalho colaborativo, o que parece ir ao encontro dos 48,4% dos inquiridos quando referem que não lhes é atribuído esse tempo (vide Tabela 5, item 2). Para gerir eficazmente a diversidade na sala de aula dos diferentes modos de aprender, os docentes destacam a falta de momentos de análise e de estudo nos diversos departamentos sobre práticas inclusivas, enfatizando a burocracia: *“Muita burocracia e menos tempo para preparar e elaborar materiais para os alunos”* [P10]. Manifestam o cansaço e o desgaste que se tem sentido nas escolas, no que respeita ao papel administrativo que, muitas vezes, assola o trabalho docente. Verifica-se a necessidade de registar tudo o que cada aluno

realiza, daí que o excesso de burocracia que leva à criação “Muitas grelhas e pouca eficácia”. Contudo, as “grelhas” que os docentes referem são elaboradas pelas próprias escolas, não existindo referência a este tipo de trabalho no DL.

Ainda a nível da gestão da diversidade do público escolar, a nível organizacional é referido que *“O contexto das turmas é atualmente muito heterogéneo, é impossível mesmo em turmas reduzidas (20 alunos) respeitar e valorizar as necessidades e aspirações de todos os alunos”*; [P4] *“Ser mais claro no rácio de alunos por cada professor de educação especial”* [P6]. Salientam também a *“Falta de resposta para os alunos com Adequações Curriculares Não Significativas sem passarem para Adequações Curriculares Significativas, precocemente como medida para não ficarem retidos”* [P12] e *“Não existe real inclusão na escola. Existem professores que não gostam de ter alunos com NEE nas turmas, outros são resistentes à aplicação de medidas. Os alunos com medidas adicionais passam mais tempo fora das turmas pois os profs do regular não sabem o que fazer com eles”* [P14]; o que nos indica a necessidade de formação aos docentes no que respeita à gestão da diversidade em sala de aula, de forma a criarem ambientes de aprendizagem que a promovam, sejam ambientes formais ou informais em que as crianças ou jovens adquiram conhecimentos, capacidades e atitudes que possam aplicar no seu quotidiano (UNESCO, 2004). Pensamo-nos, ainda, que a operacionalização do definido pelo DL 54/2018 pode estar comprometida, pelo facto de não ser atribuído tempos aos docentes, em particular os que constituem a EMAEI, para responderem à exigência de uma visão holística da escola e serem capazes de responder aos desafios que lhe são colocam diariamente.

– **Formação**

Para os docentes a formação contínua deve ser considerada um pilar na promoção de uma educação inclusiva. Neste âmbito, o participante [P3] menciona: *“Falta de formação, ainda, sobre a operacionalização da pirâmide multinível e sobre o DUA”*; e, o [P7] considera que *“(…) a falta de formação, conhecimento nesta área, leva a uma má implementação e má docência para estes alunos, excluindo-os dos outros levando-os a outras problemáticas complexas e desmotivando ainda mais os alunos.”*

Ora, a ação dos docentes é fundamental no processo educativo. Valorizando a formação de docentes e considerando-a como “alavanca-chave” na operacionalização de uma educação inclusiva, a *European Agency for Development in Special Needs Education* (2012) elaborou um guia onde apresenta o Perfil de Professores Inclusivos, o qual

identifica capacidades, conhecimentos, atitudes e valores necessários a todos os docentes, destacando a importância da formação de professores.

– Recursos

Na definição desta categoria atentamos nas opiniões dos participantes sobre a relevância da existência de recursos nas escolas para responder eficientemente às necessidades de todos os alunos. Contudo, parece-nos que os recursos, referidos pelos inquiridos, se direcionam mais para um apoio individualizado aos alunos por parte do docente de educação especial, apesar de referirem os espaços físicos e os recursos materiais. Assim, mencionam a falta de docentes de educação especial, a falta de recursos materiais e a falta de criação de espaços físicos para desenvolverem atividades com os alunos, espaços estes que anteriormente estavam referidos nos anteriores normativos legais, nomeadamente as Unidades de Apoio à Multideficiência, Unidades de Ensino Estruturado e as Unidades de Surdos e que foram agregados ao Centro de Apoio à Aprendizagem, citamos a exemplo: *“Incluir (...) a obrigatoriedade de mais espaços físicos”* [P7]. Os recursos humanos, são considerados como fatores facilitadores ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos que apresentam necessidades específicas, referindo que: *“As necessidades não podem ser suprimidas recorrendo aos recursos existentes nas escolas porque são insuficientes”* [P8]. Notamos que os docentes consideram que existem poucos recursos para dar resposta às necessidades dos alunos, desde o ensino pré-escolar e destacam a diferença na alocação dos recursos nas diversas escolas do país *“A distribuição de recursos humanos e físicos, ainda é um fosso entre as diferentes áreas geográficas e o público-alvo.”* [P6]. Os participantes referem que a tutela não tem correspondido a esta necessidade, não colocando mais docentes de Educação Especial nas escolas; e, consideram que a falta destes docentes *“(…) impede maior sucesso dos alunos da Educação Inclusiva”* [P2].

No que respeita aos recursos direcionados para apoio individualizado Frattura e Capper (2007, citados por UNESCO, 2019) referem que o apoio dado a nível individual não melhora necessariamente a capacidade do sistema de ensino. Defendem ainda que as escolas devem pensar a qualidade dos recursos e não a quantidade, para que se procedam às necessárias mudanças e respondam às necessidades dos alunos, opinião também partilhada por Verdasca (2014) e Azevedo (2014).

– Clarificação tipologia das medidas

Verificamos que para os participantes é necessário esclarecer o que se entende por insuficiência ou a ineficácia das medidas de suporte à aprendizagem e a existência de

maior explicitação de quando propor medidas de suporte à aprendizagem, nomeadamente as medidas seletivas e/ou adicionais. Assim, refere [P1] a necessidade de “*Clarificação dos seguintes pontos: quando aplicar medidas seletivas e as medidas adicionais, a atribuição de apoio técnico especializado; frequência dos alunos com ACS a todas as disciplinas do seu ano de escolaridade...*”; e [P3] indica que se deve “*Clarificar os requisitos necessários para a mudança de nível universal para nível seletivo*”. Se nos reportarmos ao extinto Decreto-lei n.º 3/2008, eram seguidas as orientações da Classificação Internacional de Funcionalidade de Crianças e Jovens (CIF’CJ). A avaliação por referência a esta classificação permitia a elegibilidade dos alunos com necessidades específicas, de carácter permanente, a partir da qual se definiam/propunham as medidas de apoio, contudo este novo DL abandona este sistema de categorização e atribui aos docentes a responsabilidade na determinação das medidas de suporte à aprendizagem. Correia (2018), Morgado (2018) e Colôa (2018) criticam esse afastamento, pois consideram que a classificação e a consequente categorização, no que respeita às necessidades específicas dos alunos, se baseia em critérios científicos, pedagógicos e sociais.

Os participantes referenciam também ser necessário: “*(...) clareza e objetividade na legislação para que todas as escolas adotem as mesmas medidas*” [P5]; e, ainda, uma “*Linguagem mais clara e uma definição do que pode ser implementado, pois deixa muito espaço à subjetividade*” [P7].

– **Uniformização de procedimentos**

Pensamos que ao existir uma melhor clarificação na tipologia das medidas a adotar poderá conseguir-se uma uniformização nos procedimentos a adotar no âmbito da implementação do DL. Assim, os inquiridos opinam que deveria haver “*Uma linha condutora e universal para que o DL seja aplicado e entendido em todos Agrupamentos de igual modo e não o que acontece atualmente, em que cada agrupamento entende o DL à sua maneira e conveniência*” [P4] e salientam que existem “*Dúvidas na forma de implementação e sucessivas mudanças legislativas em outros normativos*” [P1].

– **Alterações ao DL**

Constatamos que existem divergências nas opiniões dos participantes neste estudo no que se refere ao aperfeiçoamento do Decreto-lei. Por exemplo, o docente [P5] enfatiza que “*Existem sempre ajustes... não somos máquinas, mas cada agrupamento deveria de forma construtiva e não destrutiva enviar propostas*”, mas na opinião do [P3], o DL deve

ser revogado: “*Não devem ser feitos ajustes pois pode ainda ficar pior... deve ser mudado completamente*”.

– **Apoio às escolas**

No que respeita ao apoio prestado pela Equipa de Acompanhamento às Escolas, definidas no artigo 33.º do DL 54/2018, parece-nos que para os participantes tem sido pouco visível, tal como refere [P3]: “*Falta o apoio das equipas às escolas para ajudar na operacionalização do DL e recursos materiais, físicos, humanos*”; o que vai ao encontro dos dados obtidos nas questões de resposta fechada, em que 62% dos indivíduos da amostra manifestam uma opinião pouco favorável no que respeita ao trabalho destas Equipas. Neste contexto, destacam a falta de tempo dos membros da EMAEI para acompanhar a implementação do DL.

A EMAEI é constituída por elementos que exercem também outras funções de coordenação, o que pode implicar alguma dificuldade na gestão do tempo para acompanhar os docentes e monitorizar a aplicação das medidas de suporte à aprendizagem, sendo de referir que os elementos permanentes que constituem a EMAEI, fazem também parte de uma outra estrutura, o Conselho Pedagógico, cujas funções estão descritas no Decreto-lei n.º 137/2012 no artigo 31.º.

Globalmente, pela análise que efetuamos, parece-nos que existem mais fraquezas do que forças na implementação das orientações do DL 54/2018. Na nossa opinião, estas fraquezas podem tornar-se forças ou oportunidades num contexto de mudança de paradigma, em que a formação de professores e a mudança de atitudes face à diversidade é fulcral. (vide anexo VIII)

3.2. Discussão de resultados

Após a apresentação dos resultados da nossa pesquisa passamos à sua discussão. Ao debruçarmo-nos sobre os dados sociodemográficos dos participantes, deparamo-nos com a dificuldade em estabelecer comparação entre as duas amostras (Participantes no Espaço 54 - Grupo de Apoio à educação Inclusiva e no Inquérito por Questionário), visto não ter sido possível obter informação relativa à caracterização dos docentes que expressaram as suas opiniões no grupo do *Facebook*.

Dos participantes que responderam ao questionário, verificamos que 78,5 % dos docentes pertencem a quadros de escola, 9,7% pertence a quadros de zona pedagógica e 11,8% são docentes contratados. Como podemos verificar, a maioria dos participantes

estão afetos a quadros de escola, o que pode ser um indicador de estabilidade do corpo docente. Estão representados diversos grupos disciplinares, embora a maioria (34,4%) dos participantes pertença ao grupo disciplinar de Educação Especial. Um fator que também consideramos enriquecedor é o desempenho de cargos de coordenação (lideranças intermédias) por 45% das participantes, destacando que na sua maioria são coordenadores da EMAEI, os quais, possivelmente, possuem uma visão mais abrangente do que se passa nas suas escolas. Na amostra, 1% dos inquiridos exerce a função de formador no Centro de Formação de Apoio às Escolas (CFAE), docentes com doutoramento, mestrado e especialização em áreas diferenciadas, sendo que, (34%) possui formação no domínio de especialização cognitivo e motor. Julgamos, pois, que a heterogeneidade da nossa amostra é enriquecedora, pois apresenta experiências e perspetivas profissionais diferenciadas, as quais, no nosso entendimento, podem apresentar-se como um recurso no sentido da promoção de um trabalho colaborativo e formativo nas escolas e desenvolvimento de uma escola inclusiva.

Na resposta ao questionário verificamos uma maior participação dos docentes das regiões do Alentejo, de Lisboa e Vale do Tejo, e da Região Norte, sendo que houve uma menor participação dos docentes da Região Centro e do Algarve. Das regiões autónomas não houve participantes uma vez que o DL 54/2018 não é aí aplicado, na sua essência, pois foi adaptado à realidade das escolas da Região Autónoma da Madeira pelo Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020, e na Região Autónoma dos Açores, no período de aplicação do questionário estava em discussão o Anteprojeto do novo modelo de educação inclusiva.

De acordo com a informação obtida, quer a nível qualitativo quer quantitativo, podemos dizer que os participantes compreendem que as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão se destinam a todos os alunos, sem exceção. Passados estes quatro anos, percebemos que os docentes estão familiarizados e aplicam as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão e manifestam-se favoráveis à inclusão escolar (97,8%), porém 79,5% dos participantes no questionário consideram que na sua escola ainda persistem dúvidas relativas à nova terminologia, o que vai ao encontro dos dados obtidos na análise dos comentários publicados no Espaço 54 - Grupo de Apoio à Educação Inclusiva, e do defendido por Colôa (2018).

O documento produzido pela Direção-Geral da Educação (DGE, 2018), Manual de Apoio à Prática é, na opinião de 65,6% dos participantes, esclarecedor, respondendo às suas dúvidas. Concomitantemente, a Direção-Geral da Educação, no site oficial,

publica as respostas frequentes às questões que lhes são colocadas sobre o DL 54/2018. Contudo, estas respostas são constantemente alteradas, apresentando-se atualmente a oitava versão. Mais recentemente foram publicadas respostas às questões colocadas sobre a aplicabilidade do DL 54/2018, à educação pré-escolar. Estas constantes alterações nas respostas, no nosso entender, podem causar alguma descrença na implementação do DL, percepção esta que parece estar presente nas palavras de membros do Espaço 54 - Grupo de Apoio à Educação Inclusiva, ao referirem que: *“Um Decreto que suscita tanta divergência não pode ser adequado”* [P3], ou: *“Temos dúvidas, queremos fazer o nosso melhor, não queremos prejudicar os nossos alunos e não temos suporte, o ministério não sabe responder ou responde de forma evasiva, sem qualquer assertividade”* [P2].

No que concerne à organização das escolas, 65,6% dos participantes afirma que houve mudanças a nível organizacional, sendo que os restantes (34,4%) referem que “nada mudou”, o que é convergente com as opiniões encontradas no Espaço 54 - Grupo de Apoio à Educação Inclusiva, quando referem: “nada muda”; “confusão instalada” e “há muitas dúvidas e temos que fazer esta caminhada devagar”. Como menciona Cosme (2019, p. 35) “o Decreto-lei 54/2018 está agora a ser testado e é com naturalidade que devemos prever ajustes e melhorias”.

Na resposta dada às necessidades dos alunos verificamos uma diferença pouco significativa entre os participantes que referem que esta tem sido adequada (51,6%) e os que entendem (48,4%) que a dita resposta não tem ido ao encontro das necessidades das crianças ou jovens. Um total de 42% aponta para que não se verifica envolvimento por parte dos intervenientes na lógica de trabalho colaborativo. E, 40,8% dos sujeitos refere que o DL não permitiu a diversificação de respostas às necessidades dos alunos em sala de aula, sendo de salientar que 48,4% defende que não promoveu uma melhor inclusão e educação de alunos com necessidades específicas e de outras culturas ou etnias. Estes resultados são corroborados pelas respostas ao item 6 (a resposta dada aos alunos ao abrigo do DL é adequada?), na qual obtivemos 54% de respostas que indicam que não permitiu aos docentes desenvolverem a sua intervenção de acordo com o disposto no normativo e torná-los mais familiarizados com os novos conceitos.

Os resultados do nosso estudo vão ao encontro dos resultados obtidos pela Federação Nacional de Educação (2019), à exceção do que respeita às parcerias com a comunidade, em que 79% indicava que não resultam, assim como a participação dos pais no processo fica aquém do pretendido (34,65%), e, no nosso estudo, estes valores melhoraram, ou seja, apenas 34,5% indica que as parcerias com elementos da

comunidade não ocorrem conforme o esperado e 67,7% dos docentes indicam que os pais participam no processo (embora não se possam generalizar estes dados).

No estudo realizado pela Federação Nacional de Professores – FENPROF (2022) 48,6% dos inquiridos referem que a resposta às necessidades dos alunos não é a adequada, mantendo a estrutura anterior de apoio. Mantêm-se as dúvidas quanto à nomenclatura utilizada e na aplicação do diploma. Será que estamos perante a metáfora pendular? Ter-se-á verificado uma acomodação ou como diz um dos participantes: “Alterou-se muita coisa para ficar tudo na mesma” [P14].

De acordo com a *European Agency for Development in Special Needs Education* (2019, p. 11) o enfoque em abordagens orientadas para os resultados pode não sustentar a prática inclusiva, pelo que torna necessário "desenvolver formas eficazes e inclusivas para monitorizar e avaliar os recursos e para garantir o entendimento entre decisores políticos, inspetores, direção escolar quanto à definição de sucesso e a noção de qualidade.” Pelos resultados obtidos parece-nos que a avaliação da aprendizagem exerce uma maior influência na prática pedagógica do que a avaliação para a aprendizagem.

A nível das políticas inclusivas de escola constatamos que os inquiridos indicam terem ocorrido mudanças na ação dos docentes quer do ensino regular (71%) quer de Educação Especial (67%). De acordo com Borges (2020) o papel do docente de educação especial deve ser analisado à luz do atual contexto educativo e proceder aos devidos reajustes. Será que a formação dos docentes os prepara para darem resposta às exigências e desafios que lhe são colocadas diariamente? Se recuarmos às propostas da UNESCO (2012) o papel do professor inclusivo assenta em quatro pilares que procuram dar aos docentes mecanismos para responderem aos desafios de uma educação na diversidade, nomeadamente apoiar Todos os alunos; a valorização da diversidade; trabalho com outros e o desenvolvimento profissional e pessoal.

No que respeita a ação das Equipas de Acompanhamento criadas no âmbito do DL, artigo 33.º, 62 % dos participantes afirma que não houve apoio às escolas. Nos relatos encontrados no blog, esta Equipa é vista como tendo uma ação fiscalizadora, quando a sua função deveria ser de acompanhamento e monitorização da aplicação do DL nas escolas portuguesas.

Constatamos também que 56% dos docentes que participaram no nosso estudo, concordam que passou a existir uma maior articulação entre as escolas e os Centros de Recursos para a Inclusão, e 44% refere a articulação com as Equipas Locais de Intervenção Precoce. No Espaço 54 - Grupo de Apoio à Educação Inclusiva, apresenta-

se a perceção por parte dos seus membros, que a intervenção dos técnicos do CRI, apenas é direcionada para os alunos para quem são mobilizadas medidas adicionais. De acordo com as recomendações da *European Agency for Development in Special Needs Education* (2014, p. 17) "Um trabalho de Equipa eficiente aumenta a probabilidade de a necessidade de apoio ser identificada e abordada o mais cedo possível."

Não obstante a todas as mudanças ocorridas nas escolas e as orientações dos normativos, o número de alunos com necessidades de aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão tem vindo a aumentar, o que nos parece contrariar o preconizado no DL 54/2018 e no DL 55/2018, que permitem uma maior flexibilidade na gestão curricular com vista a dinamizar um trabalho interdisciplinar de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer a aprendizagens essenciais, numa abordagem multiníveis que responda de forma ajustada às necessidades dos alunos, levando-os a atingirem as competências definidas no Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória. Nas respostas ao questionário observamos que esta opinião se mantém para a grande maioria dos inquiridos (87%). O entendimento de que a diversidade em sala de aula é um fator enriquecedor no desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica e curricular, mas será vista e utilizada como tal? Recordamos uma das recomendações, em que se devem

"Desenvolver estruturas curriculares e de avaliação mais acessíveis e apoiar uma maior flexibilidade em pedagogia, organização escolar e alocação de recursos para que as escolas possam trabalhar em novas formas de desenvolver um continuum de apoio aos alunos, em vez de ajustá-los num sistema existente". (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2014, p. 26)

As políticas inclusivas, a inclusão e a equidade são princípios abrangentes que deveriam nortear todas as políticas, os planos e as práticas educacionais, em vez de ser o foco de uma política separada (Vitelb & Mithaug, 1998, citados por UNESCO, 2019). Esses princípios reconhecem que a educação é um direito humano e é o alicerce para as comunidades mais inclusivas, equitativas e coesas, ou seja, como princípio estruturante de sociedades mais igualitárias e justas socialmente (Borges, 2020). Deste modo, asseguram que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação de qualidade que, segundo a UNESCO (2015) é o intrínseco valor da diversidade e o respeito pela dignidade da pessoa humana. Assim, as diferenças são vistas de forma positiva como o estímulo para fomentar a aprendizagem entre crianças, jovens e adultos.

Os princípios da inclusão e da equidade visam não somente assegurar o acesso à educação, mas também sobre espaços de aprendizagem de qualidade e estratégias pedagógicas que permitam a todos os alunos progredir, compreender as suas realidades e trabalhar para uma sociedade mais justa. Ora, na esteira dos princípios da inclusão e da equidade, podemos dizer, relativamente aos dados por nós obtidos, através dos dois instrumentos de recolha de dados, que 62% dos participantes consideram que as suas escolas têm uma política clara sobre educação inclusiva a qual se encontra explícita no Projeto Educativo de Escola, sendo este documento orientador e que as lideranças, docentes, alunos, encarregados de educação e assistentes operacionais compreendem a importância de uma educação inclusiva (68%). Este documento orientador, vai, pois, na nossa opinião, refletir-se na liberdade que é dada aos docentes em desenvolverem novas metodologias, novos projetos e em criarem ambientes de aprendizagem inovadores e inclusivos, encaminhado para um trabalho colaborativo e de parceria com entidades da comunidade que apoiam a escola na implementação de uma educação inclusiva, valorizando de igual forma todos os alunos, isto é, reconhecem e valorizam a participação e a presença de todos, independentemente dos seus contextos e características pessoais, minimizando a saída dos mesmos para fora da sala de aula, o que nos permite dizer que reconhecem a diversidade do seu público como fator favorável à aprendizagem com e na diferença. Não obstante, 52% dos participantes consideram que nas suas escolas as atitudes são menos favoráveis à inclusão quando os alunos apresentam dificuldades moderadas ou severas, contrariando a mensagem de que "Todo estudante é importante e tem igual importância" (UNESCO, 2019, p. 13). Ora, parece-nos que existe nos dados recolhidos alguma incongruência, uma vez que cerca de metade (48,4%) dos inquiridos indica que o DL não promoveu uma melhor inclusão e educação dos alunos. Sendo ainda de destacar que 40,8% opina que o normativo legal não permitiu a diversificação de respostas dadas às necessidades dos alunos em sala de aula, o que parece ir ao encontro das respostas obtidas nas questões abertas, quando os participantes afirmam: *"A classe docente na sua maioria continua a lecionar como no Estado Novo, o professor o centro e os alunos sentados em fila como principais ouvintes... muito tem de se mudar!"* [P13].

Sentimos, pois, que as afirmações revelam alguma ambiguidade, sendo necessário perceber esta dualidade, numa escola que é de todos e para todos, bem como trabalhar a nível da formação, da mudança de atitudes e de pensamento que ainda subsiste em algumas comunidades educativas. Ora, de acordo com a UNESCO (2019, p. 12) a "Política de Educação pode influenciar e apoiar o pensamento e práticas inclusivas,

estabelecendo o direito igual de cada indivíduo à educação, e delineando as formas de ensino, apoio e liderança que lançam as bases para uma educação de qualidade para Todos".

Relativamente à cultura organizacional, afigura-se-nos a existência de trabalho colaborativo entre docentes de educação especial e de ensino regular, assim como a corresponsabilização no processo ensino e aprendizagem. Destacamos aqui, Correia (2003, p. 13) que defendia que "no caso da filosofia inclusiva, o papel do professor titular de turma deve conciliar-se com o papel do professor de educação especial, com o dos pais, para que todos eles, em colaboração, possam desenhar estratégias que promovam o sucesso escolar". Também Southworth e Cambel (1992) manifestavam a sua opinião quanto às vantagens da colaboração e da colegialidade ao nível dos relacionamentos do corpo docente, da planificação curricular e do âmbito do ensino e aprendizagem. Correia (2017) defende que a criação de relações de colaboração entre professores é condição essencial para um desenvolvimento profissional face às mudanças que ocorrem no quadro legislativo. Quanto ao conhecimento sobre os recursos existentes nas escolas e a sua distribuição no apoio à construção de uma educação inclusiva e de aprendizagens significativas, 59% da nossa amostra refere que são do conhecimento do corpo docente, o que na nossa opinião pode vir a constituir-se um fator facilitador ao desenvolvimento do processo de trabalho colaborativo e de articulação, sendo que o trabalho colaborativo é visto pela totalidade dos participantes como uma mais-valia, como já referimos. Porém, percebemos que existem algum desfasamento no que concerne ao papel do docente de Educação especial, uma vez que a sua ação não está direcionada a todos os alunos, como indica 56% dos sujeitos.

No que concerne ao trabalho colaborativo, 100% dos participantes considera-o como uma mais-valia no processo de ensino e de aprendizagem, porém 48% dos sujeitos indicam que ainda não se verifica o envolvimento de todos os intervenientes neste processo, possivelmente porque na distribuição de serviço docente não é definido tempo para este trabalho efetivo. Observamos, pois, que este é um facto que deve ser repensado pelos decisores políticos, pelas lideranças de topo e pelas lideranças intermédias. É claro que este tempo é fundamental para os docentes, quer para os técnicos especializados, quer para os elementos que constituem as EMAEI, pois o papel que lhe é exigido requer trabalho em equipa na procura de resolução de problemas de toda a escola. É fundamental pensar que 30% dos sujeitos da nossa amostra refere que a EMAEI não presta

aconselhamento na implementação de práticas inclusivas. Será o fator tempo ou fator formação que influencia esta ação?

No trabalho conjunto é fundamental a colaboração ativa e participativa das famílias e dos alunos na promoção do sucesso escolar e pessoal das crianças e jovens. Atentos aos dados recolhidos, 76% dos sujeitos indica que os pais participam nas reuniões de EMAEI, mas será que essa continuidade se prolonga para além destas reuniões? E 45% aponta para a participação dos alunos nas reuniões de EMAEI, aquando da determinação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. Não obstante a estes dados, verificamos nas respostas abertas que não se dá voz ao aluno nem se refere a importância das famílias na promoção de um ensino e aprendizagem partilhada.

Ainda no que respeita aos recursos humanos, materiais e físicos salientamos que 73% dos participantes que responderam ao questionário considera-os insuficientes para darem resposta às necessidades das crianças e jovens, perceção esta que vai ao encontro do manifestado no Espaço 54 - Grupo de Apoio a Educação Inclusiva e nas questões de resposta aberta em que a falta de recurso é uma palavra transversal. Esta necessidade de reorganização de recursos espelha-se também na forma como os docentes percebem o Centro de Apoio à Aprendizagem, parecendo considera-lo como uma resposta educativa para alunos com necessidades específicas, mais acentuadas.

É claro que para que todo este processo, ainda em construção, se desenvolva eficazmente a formação é fundamental. No que respeita ao desenvolvimento profissional, verificamos que a formação docente é vista por 89% dos participantes como essencial, no desenvolvimento da sua profissionalidade. Apesar do esforço que a escola tem empregue surge, ainda, a necessidade de formação, que na nossa opinião se dirige mais às estratégias de diferenciação pedagógica e curricular, ou seja, à resposta à diversidade em sala de aula, tal como podemos constatar na Tabela 1 em que existem fragilidades nas respostas educativas aos alunos que apresentam maiores fragilidades ou pertencem a outras culturas ou etnias.

A grande maioria dos indivíduos da amostra (94,6%) consideram que a partilha de conhecimentos científicos e experiências entre os participantes é um veículo que conduz a uma reflexão que, por sua vez, na nossa opinião, induz à mudança de práticas e a um maior sucesso escolar. A formação especializada é vista como ferramenta que permite responder eficazmente às necessidades do público escolar.

Embora não possamos generalizar os resultados do nosso estudo, atrevemo-nos a dizer que existem ainda resistências ao desenvolvimento de uma educação inclusiva, que

segundo os autores Correia (2008; 2019), Armino Rodrigues (2019) e Kauffman (2019), a representação que a escola e os seus agentes educativos partilham está mais de acordo com a ideia de presença física da criança com necessidades educativas em sala de aula, independentemente da equação tempo/qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, para além das atitudes face à inclusão poderem ser genericamente positivas, os professores reconhecem a necessidade de apoios e de recursos e tempo para trabalhar eficazmente com a heterogeneidade do seu público escolar.

Parece-nos também existir uma certa relutância em refletir sobre a prática docente, facto que se denota nas questões abertas do questionário, assim como nas opiniões registadas no Espaço 54- Grupo de Apoio à Educação Inclusiva. Na justificação das respostas quanto às alterações nas práticas e nos fatores que podem conduzir a uma melhor resposta às necessidades de cada aluno, não encontramos evidências relativas ao que mudou realmente na resposta de cada professor à diversidade dos seus alunos. Tal como referem Souza e Machado (2019, p. 28) “O medo do diferente e a incerteza quanto à aprendizagem, impossibilitam o avanço das práticas de aprendizagens relevantes” e como defende Freitas (2006, p. 177) “O papel do professor neste novo contexto e a postura diante dos alunos tem de mudar”, o que vai ao encontro do defendido por Correia (2008, 2017), o qual também acrescenta que a pedagogia centrada no aluno é fundamental e deve-se ter em consideração as capacidades, interesses e necessidades dos alunos exigindo da parte dos docentes modalidades de atendimento diversificadas indo ao encontro do preconizado nos normativos em vigor e nos documentos orientadores, tal como o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017).

A linguagem utilizada revela ainda uma menor apropriação da terminologia expressa no normativo, nomeadamente o conceito de acomodações curriculares e a categorização dos alunos em “os adicionais”, “os seletivos” e “os universais”, fazendo aqui um paralelismo com a linguagem usada no âmbito do revogado Decreto-lei 3/2008 quando se referiam a alunos que usufruíam de um currículo específico individual os denominados “Ceis”. Kauffman (2018, p. 44) defende que o profissional deve redobrar esforços para empregar termos precisos e não estigmatizantes que “designem um problema, compreender o que o termo significa e o que não significa e usar termos ou outras formas de linguagem que sejam mais apropriadas ao fim a que se destinam”. Refere ainda o autor que as novas palavras podem transportar ideias concebidas do antigo “rótulo” “a menos que a compreensão do objeto a que se refere também seja alterada” (p.

40). Colôa (2021) considera estas novas denominações como manifestações de exclusão e de categorização dos alunos.

Destaca-se nos relatos dos docentes a necessidade de formação, quer antes quer após a publicação dos normativos. No Espaço 54 - Grupo de Apoio à Educação Inclusiva refere-se que a formação dada foi a nível de instituições privadas sendo a mesma paga pelo próprio docente, defendendo que os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) devem promover esta formação. Simões (2022), refere que a aposta destes centros de formação tem sido dirigida para a capacitação digital dos docentes, deixando suspensa a formação tão necessária, no âmbito da construção de uma escola mais inclusiva.

No que respeita à avaliação dos alunos parecem existir algumas dúvidas, em particular a nível das adaptações ao processo de avaliação externa, destacando especificamente as adaptações para os alunos que apresentam um quadro clínico compatível com Dislexia. Subjaz a estas perceções a nuvem da avaliação externa, que parece funcionar como fator inibidor ao desenvolvimento da flexibilidade curricular, desenvolvendo-se uma metodologia mais tradicional, procurando “treinar” os alunos para os exames. Este facto pode também inibir a aplicação das adaptações ao processo de avaliação interna, descrito no artigo 28.º do DL54/2018 e o disposto no DL 55/2019.

Também a falta de recursos humanos e materiais constituem fatores inibidores às respostas às necessidades dos alunos, tal como a dificuldade em entender que tipo de ações se desenvolvem no Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) e a quem se destina, ou seja, parece que, ainda, não está interiorizado o conceito de CAA.

De um modo global, as perspetivas partilhadas no Espaço 54 - Grupo de Apoio à Educação Inclusiva e nas respostas obtidas através da aplicação do questionário, convergem para a falta de formação, falta de recursos, avaliação e monitorização, burocracia e a falta de tempo para realizar trabalho colaborativo. Estas perceções por nós constatadas vão ao encontro do defendido por Colôa (2018, 2019), pela Associação Nacional de Professores de Educação Especial (2019, 2021) e pela Federação Nacional de Professores (FENPROF, 2019, 2022).

Persiste ainda a ideia de “facilitismo”, ou seja, no dizer de alguns docentes este normativo “veio permitir que todos os alunos transitassem destacando que o sucesso é fictício”, o que nos permite dizer que existe alguma resistência na mudança de práticas em sala de aula, na criação de novos ambientes de aprendizagem, aplicando o verdadeiro conceito de diferenciação pedagógica. Concordamos com Azevedo (2014), Correia

(2018) e Costa e Couvaneiro (2019), quando defendem a necessidade de todos os profissionais envolvidos no processo educativo terem que mudar as atitudes e práticas pedagógicas aceitando a responsabilidade de educar todos os alunos, independentemente da sua problemática, sendo imprescindível a sua formação de forma a adquirirem aptidões científicas e pedagógicas para além das adquiridas na formação inicial. Como podemos verificar, através dos relatos apresentados, alguns docentes mantêm uma pedagogia centrada no professor e não no aluno, como diz um dos participantes [P10] *“É urgente a mudança de atitude de todos os intervenientes para de seguida olharem o DL de outro modo”*.

Neste contexto, destacamos a importância de se rever a formação inicial e a formação contínua dos docentes, esta, na nossa perspetiva, deve considerar as necessidades de cada escola e ser centrada na e pela escola.

Dos dados obtidos, atentamos ainda que a operacionalização do DL é considerada “burocrática”. De acordo com o estudo realizado por Alonso et al. (2022, p. 111) a “carga burocrática é excessiva e apresenta ineficácia pedagógica, apresenta ineficiência pedagógica e administrativa, e apresenta, ainda, inefetividade pedagógica e administrativa na vida dos alunos e outros membros da comunidade educativa”, refere ainda o autor que esta carga influencia a perceção que os docentes detêm sobre o DL “não admira que a maioria dos docentes, em coerência com as perceções registadas (...) que optaria, se tivesse poder por isso, por alterar ou anular/substituir”. Também Araújo et al. (2022), Varela et al. (2018) apontam que os docentes veem a burocracia como “fator negativo” ou “extremamente negativo” no desenvolvimento da sua profissão, o que vai ao encontro dos relatos dos nossos participantes quando dizem que o processo é muito burocrático.

No que respeita aos constrangimentos que percecionamos, os mesmos dirigem-se, tal como já referimos anteriormente, à falta de recursos humanos considerados facilitadores à implementação das medidas de suporte à aprendizagem e consequentemente ao desenvolvimento das crianças e jovens. Nos comentários dos docentes não se destaca o dar voz aos alunos, ao seu envolvimento no processo de ensino e de aprendizagem nem estratégias implementadas. Não são identificadas práticas ou dinâmicas, as quais certamente enriqueceriam a nossa investigação. As fragilidades por nós encontradas parecem ir ao encontro do disposto no Sistema de Monitorização de Implementação do Regime Jurídico de Educação Inclusiva em Portugal (DGE, 2022).

Quanto a melhorias, alguns participantes defendem a revogação do DL, mas, concordamos com as palavras de um dos participantes [P4] *“Existem sempre ajustes...não somos máquinas, mas cada agrupamento deveria de forma construtiva e não destrutiva enviar propostas”*.

Reportando-nos ao tema da nossa investigação, “Educação Inclusiva e a Operacionalização do Decreto-lei 54/2018 - Contributos a uma reflexão” e aos objetivos que a suportaram podemos dizer que o pouco tempo entre a publicação e a aplicação do normativo, pode, na nossa perspetiva, ter sido um dos fatores adversos à sua operacionalização, assim como formação docente (inicial quer contínua). Defende Simões (2022) que não se coloca em causa a legislação pioneira de educação inclusiva, mas a dificuldade na sua aplicação, referindo como um dos aspetos menos favoráveis se centra no facto de que a oferta formativa ministrada no âmbito da educação inclusiva não tem sido financiada, o que na opinião da autora, com a qual concordamos, gera barreiras e desigualdades aos formandos que as procuram. Destaca ainda a mesma autora que o facto de a maioria dos professores ainda não ter formação nesta área pode estar relacionada com o “fantasma” de se considerar a educação inclusiva como sendo da responsabilidade do docente de educação especial, o que vai ao encontro dos resultados que obtivemos na nossa amostra existe um número significativo de docentes de educação especial, em relação aos restantes grupos disciplinares. Azevedo (2014) defende que os professores no seu trabalho nas escolas não podem ser esquecidos no quadro das políticas públicas de educação. Diz ainda o autor que as sucessivas alterações no sistema de ensino, sem que as mesmas sejam avaliadas exige um “refazer” da formação inicial de professores, assim como recrear práticas profissionais em contexto de trabalho. Cornejo-Espejo (2021) realça a necessidade de as instituições de ensino superior reverem o plano de formação de docentes, uma vez que a formação dada está, ainda, direcionada para alunos com necessidades específicas, apresentando um “descuido” para os restantes grupos, os quais compõem a diversidade de alunos existentes nas escolas.

Verificamos, que quase cinco anos após a publicação dos normativos legais (Decreto-lei 54/2018; Decreto-lei 55/2018, entre outros) ainda persistem fraquezas que na nossa opinião, podem até constituir-se como facilitadoras à mudança. A formação superior dos participantes pode facilitar a promoção de uma educação inclusiva, desde que sentida, no interior da escola. Esperamos que o nosso estudo, possa vir a contribuir de alguma forma para uma reflexão sobre as mudanças necessárias, na aplicação do âmbito do Regime Jurídico da Educação Inclusiva.

Conclusões e Considerações Finais

Findo este trabalho, entendemos tecer algumas considerações e não uma conclusão pelo facto de sermos fiéis ao título desta investigação “Educação Inclusiva e a Operacionalização do Decreto-lei 54/2018: contributos a uma reflexão” e, por outro lado, porque a discussão relativa à Educação Inclusiva parece não se esgotar, tal como podemos constatar ao percecionarmos a imensa literatura e estudos realizados nesta área, quer a nível nacional quer a nível internacional e, a necessidade de continuar a explorar os desafios que a inclusão e educação inclusiva colocam à escola e à sociedade e, ainda, porque a nossa amostra não é significativa, mas podemos, sim, contribuir para um novo olhar sobre a Educação Inclusiva, numa perspetiva de ser uma educação de todos, para todos e com todos.

Ao colocarmos o questionário nas redes sociais, ficamos expostos a comentários. Nesse âmbito, gostaríamos de apresentar alguns dos comentários tecidos, os quais foram motivadores e relevam também a importância que os docentes atribuem à Educação Inclusiva. Assim, consideramos ser interessante deixá-los aqui registados: “Questionário muito bem elaborado”; “o questionário não pretende obter respostas no sector solidário e cooperativo?”; “Bom estudo e que as conclusões espelhem a real e efetiva escola”; “Questionário muito bem construído, permitindo refletir sobre as questões mais prementes da Educação Inclusiva”; e, aos quais demos respostas de agradecimento pelo contributo e motivação.

A este propósito, acreditamos que os docentes refletiram sobre a operacionalização do DL nas suas escolas e na sua ação educativa, pelo que pensamos ter conseguido dar o nosso pequeno contributo. E, de forma a darmos feedback dos resultados obtidos aos participantes, pretendemos elaborar uma síntese da nossa investigação e disponibilizá-la nas redes sociais.

De acordo com os dados obtidos podemos dizer, que neste espaço temporal, os docentes evidenciam uma atitude favorável à Educação Inclusiva, porém, quando as necessidades dos/das alunos/as são mais acentuadas ou quando as crianças e jovens pertencem a outras etnias ou culturas, a atitude destes profissionais de educação é menos favorável à sua inclusão, o que nos transporta para a necessidade de ser revista a formação inicial de professores, bem como a formação contínua, pois os professores são o fator mais significativo numa oferta educativa de qualidade e para que aconteça um ensino

eficiente há que dar aos docentes reconhecimento, formação, apoio, recursos, autonomia e oportunidades de aprendizagem eficazes.

Apesar de este ser um tema que é abordado desde meados do séc. XX e das mudanças que vêm acontecendo, continuamos com as mesmas necessidades de formação, recursos e mudança de atitudes. Neste contexto, reportamo-nos a Roldão (2003) e a Carvalho (2022) relativamente à alegada alternância pendular do currículo como metáfora explicativa. Esta alternância é um processo em constante construção e reconstrução que se constitui numa alternativa de atendimento à escolarização.

Como sabemos, quaisquer alterações legislativas, seja em que área for, provocam sempre alguma instabilidade, e os relatos obtidos na nossa investigação, apesar de não serem significativos, espelham essa instabilidade, insegurança e necessidades. Recordando Palikara et al. (2018) a implementação de inovação em qualquer sistema tem um período para entrar em vigor e, da mesma forma, para ser interiorizada pelos profissionais e pelas instituições que a vão operacionalizar, o que na nossa opinião o período de tempo entre a homologação do DL e a sua operacionalização nas escolas não lhes facultou espaço para a sua análise e discussão causando reações menos favoráveis à sua implementação, uma vez que com este normativo foram publicados outros documentos de referência, já aqui referidos, e que no seu todo se complementam, na procura de um ensino eficaz na diversidade, promotor de aprendizagens significativas. Ora, a implementação de normativos sem que sejam discutidas, planeadas e avaliadas as mudanças de práticas e perceções que essa mesma legislação implica, parece provocar alguma lentidão na desejada mudança, pois como refere Rodrigues (1995, p. 99) “designam por novos nomes velhas realidades”.

Concordamos com Morgado (2019) quando defende que a discussão e reflexão nas e pelas escolas teria estimulado uma apropriação envolvida e permitiria construir alguma coerência e maior tranquilidade no trabalho a desenvolver pelas Equipas das escolas quando os normativos entrassem em vigor. Acrescenta ainda este autor que “teria sido possível a construção nas escolas de uma massa crítica sólida e fundamentada que, então sim, sustentasse o ajustamento do quadro legislativo, importante e necessário, mas não realizado de forma mais avulsa e reativa” (*in* atentainquietude.blogspot.com, 21 novembro 2019).

Gostaríamos, que este estudo constituísse uma reflexão que, tal como muitos outros estudos (numa perspetiva possivelmente ambiciosa) convidasse os professores a uma reflexão sobre a educação inclusiva, bem como outros agentes educativos pois é da

responsabilidade de todos. Quanto a nós, consideramos que esta investigação nos fez refletir sobre a nossa ação e relação como agente educativo numa escola e sociedade que se pretendem inclusivas e nos apetrechou de conhecimentos de forma a sentirmo-nos mais seguros e confiantes junto dos nossos pares nesta caminhada conjunta, no alcance de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Os resultados obtidos, apesar de não poderem ser generalizados, tal como já referimos, parecem indicar que as escolas estão preparadas para seguirem o caminho de uma educação inclusiva e equitativa, apesar dos constrangimentos ainda sentidos. As fragilidades apontadas pelos docentes (falta de recursos, falta de formação direcionada para a diferenciação pedagógica, falta de tempo para realizar trabalho colaborativo, excesso de burocracia, monitorização/avaliação para a aprendizagem) são fatores que já vêm sendo reportados na literatura, quer nacional quer internacional.

Neste sentido, defendemos a urgência em pensar nas escolas que temos e na escola que queremos, nos alunos que as frequentam, nos professores que nelas ensinam, no grau de receptividade de cada um dos indivíduos à mudança e nas famílias para que se (re)construam alicerces, estruturas organizacionais que permitam desenvolver padrões de crescimento pessoal, consentindo a sua transformação à medida que a sociedade evolui, tal como defende UNESCO (2022).

O Decreto-lei 54/2018 conjugado com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, com o DL 55/2018, constituem em si mesmo um conjunto de princípios que visam melhorar as práticas educativas, onde o processo de responder a toda a heterogeneidade do público escolar deve promover ao máximo a sua participação e aprendizagem. É claro que esta mudança arrasta consigo alterações nas formas como os docentes a percebem, pelo que a formação, quer inicial quer contínua, é fundamental, nesta abordagem Multiníveis combinada com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ancorados numa ética profissional capaz de garantir a aprendizagem de todos e para todos. Sendo a formação docente considerada, por diversos investigadores na área da educação, um pilar para a promoção de um ensino de qualidade e equitativo, o que é que falta fazer para incitar esta transformação tão, mas tão necessária? Defendemos, que a revisão da formação inicial é urgente, pois sabemos que a tendência dos docentes é a de reproduzir modelos de ensino em que estiveram inseridos, o que à partida pode comprometer a docência, e, concordando com Borges (2020), à semelhança do que foi criado para os alunos com a construção do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, poder-se-á (re)construir também o Perfil do Docente à saída da sua formação

inicial, tendo em conta a diversidade do público escolar e as políticas educativas. Quanto à formação contínua, consideramos que deve ser centrada na e para a escola, adequada a cada contexto e às suas reais necessidades de mudança educativa. Olhando para os dados sociodemográficos dos nossos participantes, parece que as escolas possuem recursos que podem desencadear/fomentar o processo de partilha de conhecimento e de solidificar o trabalho colaborativo nas suas escolas. Estamos apenas no começo da viagem...

O nosso papel, como docentes, é o de conduzir a aprendizagem dos alunos dentro de um ambiente inclusivo, seja formal ou informal. Deste modo a ação e relação educativa bem alicerçadas permitem o desenvolvimento e crescimento quer ao aluno quer ao professor, não esquecendo que nesta dualidade as políticas educativas constituem uma bússola em todo o processo educativo, sendo o sistema educativo um reflexo da sociedade em que se insere e da sua projeção para o futuro.

Após reflexão sobre o nosso trabalho, e considerando os objetivos definidos no início da investigação podemos dizer que observamos algumas mudanças nas escolas, mas também algumas resistências à mudança, independentemente de existirem alguns pontos do DL que merecem ser melhorados e clarificados. Sentimos que o nosso estudo não ficou completo, existem fragilidades que ficaram expostas e que podem ser investigados de forma mais intensa, recorrendo a outros instrumentos de coleta de dados. Algumas respostas poderiam ter sido exploradas junto dos participantes, mas esta é uma das desvantagens da aplicação de um questionário. Pensamos ainda ser relevante a realização de estudos sobre a perceção como é vista a Educação Inclusiva pelas famílias, pelos alunos, pelas lideranças, pelos assistentes operacionais, técnicos e parceiros das escolas, uma vez que esta educação inclusiva se constrói com a participação de todos e também se pretende que conduza a uma inclusão social e a uma cidadania ativa e participativa.

Consideramos ser de grande importância aprofundar o estudo sobre o trabalho realizado pelas Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva [EMAEI], uma vez que na nossa amostra fazem parte docentes que exercem o cargo de coordenação desta Equipa, e através do nosso questionário não conseguimos apurar a perceção que estas equipas detêm sobre implementação do DL nas suas escolas, as suas fragilidades e os seus pontos fortes e, ainda, se a sua ação vai ao encontro do definido no normativo ou carece de melhoria, e perceber se foram e/ou estão preparadas cientificamente para responder à exigências que a diversidade do público escolar lhes coloca dia a dia. O

mesmo sentimos em relação à ação desenvolvida pelo CAA, pois também nos pareceu existir alguma confusão quanto ao seu funcionamento e ação.

Um outro aspeto que o nosso trabalho nos fez refletir, como pessoas implicadas na educação, prende-se com a própria formação especializada dos docentes. Será que a formação dada no âmbito da especialização e na formação contínua dos professores os tem preparado para responderem de forma eficiente e eficaz aos desafios dos atuais contextos educativos?

Por último e não menos importante, procurando ir também ao encontro da questão colocada por um dos participantes no estudo, que pode ser eventualmente a preocupação de muitos docentes que desenvolvem a sua atividade no ensino privado, defendemos a necessidade de se realizar um estudo sobre a operacionalização do Regime Jurídico da Educação Inclusiva no setor solidário e cooperativo.

A terminar, gostaríamos ainda de referir que como em qualquer estudo, o nosso também apresenta algumas limitações, as quais passamos a elencar:

- Como se trata de um estudo de carácter transversal, não podemos generalizar os resultados, pois restringe-se a docentes e a amostra não é significativa.
- A análise dos comentários ao DL, no Espaço 54, é um dos constrangimentos do nosso trabalho, uma vez que ainda precisamos de uma melhor preparação científica para um trabalho de maior rigor na análise de conteúdo dessas publicações, ao mesmo tempo que exigem distanciamento ao investigador. Procurámos ser fiéis aos objetivos do estudo. Foi, sem dúvida, uma aprendizagem constante, desafiante e enriquecedora.
- A aplicação do questionário nas redes sociais (divulgação e devolução) foi também uma experiência gratificante, que nos permitiu evoluir no campo das redes sociais, onde somos membros pouco ativos. Este facto pode ter contribuído para que o número de inquiridos não tenha sido mais elevado.
- Pensamos que teria sido importante a realização de um *focus group* de forma a aprofundar algumas das respostas, principalmente as que concernem ao entendimento sobre diferenciação pedagógica e especificar pontos que os docentes consideram que devem ser melhorados no DL.

Referências Bibliográficas

- Abreu, D. C.; Grande, C. (2021). A caminho para uma escola Inclusiva em Portugal: desafios sentidos pelos profissionais dos contextos educativos. *Revista Educação Especial*, 34, e-20/1-21. <https://doi.org/10.5902/1984686X47438>
- Ainscow, M. (1995). Necesidades especiales en el aula – *Guia para la formacion del profesorado*. Narcea.
- Ainscow, M.; Porter, G.; Wang, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador- Que sentido? Que formação? In Campos, B.P. (org). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior/ Cadernos de formação de professores* (pp. 21-30). Porto Editora.
- Almeida, L.; Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilíbrios.
- Alonso, R.; Araújo, P. & Delgado, P. (2022). Desafios para a participação e a inclusão numa escola burocratizada. *Journal of Learning Styles*, 15, 103-115. <http://www.revistaestilodeaprendizaje.com>
- Alves, M. & Palmeirão, C. (2017). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular – os desafios da escola e dos professores*. Universidade Católica.
- Alves, S., Macedo, L. Madanelo, O.M; Martins, M.M. & Martins, M. (2022). Trabalho colaborativo docente para a melhoria da ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, 30, 209-231. <https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2022.11325>
- Álvares, M. (2021). *Investigação em administração e gestão escolar – Introdução à investigação quantitativa e análise SPSS*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/10529>
- Amado, J.; Costa, A.P., & Crusoé, N. (2017). A técnica de análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301-350). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, J. P. (Org.2022). *Aprendizagens visíveis - Experiências teórico-práticas em sala de aula*. Panda Educação.

- Araújo, P.; Alonso, R.; Delgado, P. & Romão, P. (2022). Efeito da burocracia na educação inclusiva: as percepções dos diretores portugueses. in *Arquivos analíticos de políticas educativas*. 31(3) Arizona State University. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7475>
- Arcenas, C. E.; Karino, C. A.; & Sasaki, C. (2022). Tornando visível a presença de oito forças que propiciam o desenvolvimento de uma cultura de pensamento num ambiente de aprendizado. In J. P. Andrade (Org.), *Aprendizagens visíveis – experiências teórico-práticas em sala de aula* (pp. 37-65). Panda Educação.
- Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. (2019, 31 de janeiro). *Parecer da Pró-Inclusão sobre a aplicação do Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho*. Assembleia da República, Portugal. https://www.proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/apresentacao_proinclusao_audicao_31jan2019.pdf
- Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. (2019, 15 de junho). *Para onde aponta o vivido*. Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/avaliacao_54_versao_final.pdf
- Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. (2021, 20 de maio). *Texto elaborado para a audição conjunta sobre o acompanhamento e avaliação da aplicação do Decreto-lei 54/2018 e Lei n.º 116/2019*. Assembleia da República, Portugal. https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/audicao_gt_ed_incl_20mai2021.pdf
- Azevedo, J. (2014). Como se tece o insucesso escolar: o papel crucial dos professores. In Machado, J. & Alves, J.M. (Orgs.). *Melhorar a escola- sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativa* (pp.39-54). Universidade Católica do Porto.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Benavente, A. (1993). *Mudar a Escola, Mudar as Práticas*. Escolar Editora.

- Bertolde, F. Z., Ribeiro, M.M.S. (2021). As contribuições das políticas na conjuntura da educação especial. In F. A. Almeida (Org.), *Educação Inclusiva, especial e políticas de inclusão* (pp.38-47). Editora científica digital. doi:10.3788/210705228
- Bogan, T., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto Editora.
- Bolívar, A. (2017). Justiça social y equidade escolar. Una revisión actual. In Machado, J.; Alves; J.M. (Orgs.). *Equidade e justiça em educação – desafios da escola bem-sucedida com todos* (pp.79-117). Universidade Católica.
- Bonança, R.; Castanho, M.; Morgado, E. (2022). O Decreto-Lei n.º 54/2018: Um desafio para a inclusão, *Brazilian Journal of Education, TechnologYand Society (Brajets)*, 15, 135-143. <http://dx.oj.org/10.14571/brajets.v15.Se1.135-143>
- Borges, I. (2020). *Perfil de Competências do Docente de Educação Especial – Contributos para a identidade de uma profissão*. Núcleo de Investigação Pró-Inclusão – Associação Nacional de Professores de Educação Especial.
- Both, T.; Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools revised Editions*. Cidadãos do Mundo. www.csei.org.uk
- Brookfield, S. D. (1985). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. CA: Jossey-Bass -a Witey Brand.
- Cadima, A.; (1998). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico – alguns itinerários*. Instituto Inovação Educacional.
- Campenhoudt, L.; Marquet, J.; & Quivy, R.; (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Carvalho, E. M. dos A. (2022). O processo pendular da educação e o caso da agregação escolar. In *Brazilian Journal of Development*. 8(5), 40835-40856. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n5-525>
- Cohen, L., Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Editorial La Muralha.
- Cohen, A. C.; Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raíz Editora.

- Colôa, J. (2017). *Modelos de ação pedagógica: Para a educação especial ou para a melhoria da escola?*. UIDEF Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 8(1), 13-19.
- Colôa, J. (2018, 10 de outubro). *Texto elaborado para a Audição pública sobre aplicação do Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho*. Assembleia da República, Portugal. <https://inclusaoaquilino.blogspot.com>
- Colôa, J. (2021, 20 de maio). *Texto para a Audição pública sobre aplicação do Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho*. Assembleia da República, Portugal. <https://pt.slideshare.net/jcoloa/texto-elaborado-para-audio-conjunta-sobre-o-acompanhamento-e-avaliacao-da-aplicacao-do-decretolei-n-542018-e-lei-n-1162019>
- Conselho Nacional de Educação (2018, 4 de abril). *Parecer Regime Jurídico da Educação Inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Conselho Nacional de Educação (CNE). http://cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/Parecer_Educacao_Inclusiva.pdf
- Cornejo-Espejo, J. (2021). Competencias del profesorado para a atención de la diversidad en el aula. *Revista de Educação Especial*, 34, 1-21. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X67482>
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular – propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Cosme, A. (2019). As escolas estão autorizadas a pensar, agora é preciso criar condições. In A. Cosme.; Leite, C.; Lima, F. & Barroso, J. (Participantes). *Estão as escolas preparadas para a autonomia e flexibilidade curricular?* (pp. 28-35). EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo.
- Costa, J.; Couvaneiro, J. (2019). *Conhecimentos vs. Competências -uma dicotomia disparatada na educação*. Guerra & Paz Editores, S.A.
- Correia, L.M. (2003). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais – considerações para uma educação com sucesso*. Porto Editora.

- Correia, L. M. (2017). *Fundamentos da Educação Especial – Guia prático para educadores e professores*. Flora Editora.
- Correia, L. M. (2018). Educação inclusiva e educação especial: sim ao bom senso, não ao extremismo. In Correia, L. M. (Org.), *Educação Inclusiva & Necessidades Especiais* (pp. 11-34). Flora Editora.
- Correia, L. M. (2019). *Dislexia :o que é? Como entendê-la?* In Correia, L. M. (Org.), *Educação Inclusiva & Necessidades Especiais* (pp. 11-30). Flora Editora.
- Decreto-lei n.º 137/2012 de 2 de julho de 2012 do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República, n.º 126, Série I de 02.07.2012, p.3340-3364. http://dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl_137_2012.pdf
- Decreto-lei n.º 319/91 de 23 de agosto da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República, n.º 193, Série I-A de 23.01.1999, p.4398-4393. https://files.dre.pt/1s/1991/08/193_a00/43894393.pdf
- Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República, n.º 4, Série I de 07.01.2008, p.154-164. <https://files.dre.pt/1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>
- Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República, n.º 129, Série I de 06.07-2018, p.2918-2928. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho Decreto-lei da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República, n.º 129, Série I de 06.07-2018, p.2928-2943. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Despacho Conjunto n.º 198/99 de 3 de março. Diário da República, n.º 52, Série II de 03-03-1999, p.3136.
- Despacho n.º 6478 de 6 de julho de 2017. Diário da República n.º143, Serie II de 06-07-2017, p. 15484. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho de 2019. Diário da República n.º 138, Série II de 19-07-2018, p.19734. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- Despacho n.º 6173/2016 de 10 de maio. Presidência do Conselho de Ministros e Educação. Diário da República n.º 90, Série II de 10-05-2016, p. 14676. Gabinetes

da Secretária de Estado para a Cidadania e Igualdade de Género e do Secretário de Estado da Educação.

Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2022). *Relatório Educação Inclusiva 2020-2021 – apoio à aprendizagem e inclusão, escolas públicas da rede do Ministério da Educação*. DGEEC. www.dgeec.mec.pt/np4/1363.html

Direcção-Geral da Educação (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direcção Geral da Educação.

Direcção-Geral da Educação (2022). *Desenho de um Sistema de Monitorização da Implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal – Relatório Final*. <http://www.dge.mec.pt/sistema-de-monitorizacao-da-implementacao-do-regime-juridico-da-educacao-inclusiva-em-portugal>

European Agency for special needs and inclusive education. (2009). *Diversidade multicultural e necessidades especiais em educação*. European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for special needs and inclusive education. (2011). *Princípio-chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para a prática*. European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for special needs and inclusive education. (2012). *Formação de professores para a inclusão - Perfil dos professores inclusivos*. European Agency for special needs and inclusive education.

European Agency for special needs and Inclusive education (2014). *Cinco menagens para a educação inclusiva – colocar a teoria em prática*. European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for special needs and inclusive education (2021). *Princípios-chave – Apoio ao desenvolvimento e implementação de políticas para a educação inclusiva*. European Agency for special needs and inclusive education.

Federação Nacional de Educação [FNE]. (2019, novembro). *Consulta nacional de educação inclusiva 2019*. Federação Nacional de Educação. https://fne.pt/uploads/documentos/documento_1575631457_1855.pdf

Federação Nacional de Professores [FENPROF]. (2019, 20 de novembro). *Consulta Nacional – Educação Inclusiva. Como avaliam e o que dizem os docentes e as*

direções de escolas e agrupamentos-resultados do inquérito. Federação Nacional de Professores. <https://www.fenprof.pt/como-avaliam-e-o-que-dizem-os-docentes-e-as-direcoes-das-escolas-e-agrupamentos-resultados-do-inquerito-promovido-pela-fenprof>

Federação Nacional de Professores [FENPROF]. (2022, 20 de julho). *Consulta Nacional – Educação Inclusiva. Educação inclusiva 4 anos após a sua implementação: É tempo de avaliar a resposta*. Federação Nacional de Professores <https://www.fenprof.pt/media/download/8FC29A4C0AE796B3975EF21E86D78D49f-084-resultados-inquerito-dl54-2018-22-07-22.pdf>

Fernandes, P.; Oliveira, E. (2019). Educação Inclusiva e Flexibilidade Curricular – aproximações e distanciamentos entre discursos “oficiais” e discurso de professores. *Revista de Estudos Curriculares*, 2(10), 52-73.

Fernandes, D.; Borralho, A. & Amaro, Gertrudes (Org.). (1994). *Resolução de problemas: Processos cognitivos- conceção de professores e desenvolvimento curricular*. Instituto Inovação educacional.

Ferreira, V.; Almeida, H. N. (2016). *Kit de ferramentas para diagnóstico participativo. PLGE Local Agender Equality Mainstreaming de Género nas Comunidades Locais*. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. https://lge.ces.uc.pt/outputs.php#primeiro_cont

Ferreira e Compiani (2021). A complexidade da linguagem analógica em ciências para alunos com Transtorno do Espectro do Autista. In F. A. Almeida (Org.), *Educação Inclusiva, especial e políticas de inclusão*. Editora científica digital, 12-24. <http://doi.org/10.37885/editoracientifica.org/articles/code/21064984>

Fialho, I. (2017). *Equidade e Justiça em Educação – Desafios da Escola Bem-sucedida com Todos*. Universidade Católica Editora.

Fonseca, F.; Araújo, J.M. (2022). *Gestão e liderança da escola: o envolvimento do diretor na formação*. Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação, 14(1). <https://doi.org/10.34620/eduser.v14i1.173>

Freitas, S. (2006). A formação de professores na Educação Inclusiva: Construindo a base de todo o processo. In Rodrigues, D. (Org.), *Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a Educação Inclusiva* (pp.162-182). Summus Editorial.

- Ghergut, A. (2011). National policies on education and strategies for education. Case Study. In *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 29, 1697-1700.
- Gonçalves, D. (2018). *Educação Inclusiva: Desafios, IDEA's e boas práticas*. Sinapsis.
- Hegarty, S. (1994). *Aprender Juntos la Integración escolar*. Morata.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2022, agosto). *Perfil dos alunos – acompanhamento do trabalho das escolas – Ação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva - Relatório 2021*. Inspeção-Geral da Educação e Ciência. <http://igec.mec.pt/upload/Relatórios/AEMAEI2021.pdf>
- Inês, H., Seabra, F., Pacheco, J. A. (2021). Formação docente para gerir diversidades em sala de aula regular em Portugal. *Revista Lusófona da Educação*. 53, 11-30. <http://hdl.handle.net/10437/13044>
- Kauffman, J. M.; Anastasiou, D. (2018). Nomear e manter: dois requisitos Básicos para uma educação especial viável e vibrante. In Correia, L. M.(Org.), *Educação Inclusiva & Necessidades Especiais* (pp.35-54). Flora Editora.
- Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro da Presidência do Conselho de Ministros, Diário da República, n.º 176, Série I de 13.09.2019. p.12-35. <https://diarioderepublica.pt/dr/detalhe/lei/116-2019-124680588>
- Leite, T. (2016, 3 dezembro). *Formação de professores para a inclusão*. Congresso Internacional Escola Inclusiva – Educar e formar para a vida independente. CERCICA. <http://hdl.handle.net/10.400.21/6818>
- Lima, L.; Ferreira, D.; Cosme, A. A. (2022). Mudar a escola, mudar a avaliação: reflexão sobre o essencial da avaliação pedagógica. In G. Trindade (Coord.). *Ensinar, aprender & avaliar* (pp. 5-17). *Cadernos de Formação*, 7. Nova Ágora.
- Lima, M.P; Vieira, C.M.C. (1997). *Metodologia da Investigação Científica* (5.ª ed.). Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação de Coimbra.
- Loureiro, M. & Duarte, S. (2018, dezembro). Perspetivas sobre a educação inclusiva: olhares sobre a nova lei. *Educação Inclusiva – Revista da Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 9(2), 27-32.

- Madureira, L. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Universidade Aberta.
- Madureira, I. & Leite, T. (2007). Educação Inclusiva e Formação de Professores, uma visão integrada. *Revista Diversidades*, 5(17), p.12-16.
- Mantoan, M.; Prieto, R. (2006). *Inclusão escolar- Pontos e contrapontos*. Summus Editorial.
- Mantoan, M. (2013). *Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença*. Instituto Rodrigues Mendes.
- Mantoan, M. (2015). *Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como fazer?* Summus Editorial.
- Meirás, F.I. (1997). Adaptaciones curriculares para alunos com necessidades educativas especiais. Fundación Quinesia.
- Monteiro, S.; Sanches-Ferreira, M.; Alves, S. (2020). Implementação do Decreto-lei 54/2018: Experiências e perceções de uma Equipa Multidisciplinar. *Centro de Investigação & Inovação em Educação [Sensos-e]*, 7(3), 70-86. <http://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/3679/1647>
- Morgado, J. (2018,26 de outubro). *Acompanhamento, monitorização e avaliação do DL 54/2018 e DL 55/2018*. Atenta Inquietude. <http://atentainquietude.blogspot.com/2018/10/acompanhamento-monitorizacao-e.html>
- Morgado, J. (2019,13 de dezembro). *De regresso o lado B da educação inclusiva*. Atenta Inquietude. <https://atentainquietude.blogspot.com/2019>
- Neto, A. O. S.; Ávila, E. G.; Sales, T. R.R.; Amorim, S.S.; Nunes, A. K. F.; & Santos, U.M. (2018). Educação Inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31, 81-92. <https://www.redalyc.org/articulo.a?id=313154906008>
- Neto, A.; Silva, F. & Silva, L. (2021). Formação de professores na perspetiva da inclusão. In Almeida, F. A. de (Org.), *Educação inclusiva, especial e políticas de educação*. (pp. 79-93). Editora Científica Digital.
- Nielsen, Lee B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula – Um guia para professores*. Porto Editora.

- Nóvoa, A. & Alvim, Y. (2022). *Escolas e Professores: transformar, valorizar*. Empresa Gráfica do Estado da Bahia EGBA.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades Educativas especiais: acesso e qualidade*. UNESCO.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2004). *Abraçar a diversidade-guia de ferramentas para criar ambientes inclusivos e amigos da aprendizagem*. UNESCO.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (2015). *Educação para todos 2000-2015 – Relatório conciso*. UNESCO.
- Organização para as Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2019). *Manual para garantir a equidade na educação. Agenda 2030*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>
- OCDE. (2022). *Review of inclusive education in Portugal, Review of National Policies for Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>.
- PaliKara; O.; Castro, S.; Gaona, C. & Eirinaki, V. (2018). Professional's views on the new policy for special educational needs in England: ideology versus implementation, *European Journal of Special Needs Education*, 34, 83-97. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1451310>
- Pereira, F. (2018, 12 de setembro). Educação Inclusiva: um imperativo ético. *Jornal de Letras*, 1-5.
- Perrenoud, F. (1993). *Práticas Pedagógicas, profissão docente: perspectivas sociológicas*. D. Quixote.
- Porter, G.L. (1997). Organização das escolas. Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In Ainscow, M., Porter, G.L., Wang, M. (pp. 34-48). *Caminhos para as escolas Inclusivas*. Instituto Inovação educacional.
- Reis; F. L. (2022). *Investigação Científica e trabalhos Académicos – Guia prático*. Edições Sílabo.
- Rocha, E.S.; Silva, H. A.; Carvalho, O.; Galinha, S. & Machado, C. (2021). Perceções docentes sobre Inclusão na Educação: um estudo do Norte, Centro e Sul de

- Portugal. In Galinha, S.A. (Coord.), *CO3 – Co-Construir comunidades* (pp.127-148). Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT). <http://hdl.handle.net/10400.15/3615>
- Rodrigues, A. (2019). O atendimento de necessidades especiais em contexto de inclusão escolar. In Correia, L. M. (Org.). *Educação Inclusiva & Necessidades Especiais* (pp.109-143). Flora Editora.
- Rodrigues, D. (1995). *Dimensões da Metodologia de Intervenção com crianças com Necessidades Educativas Especiais. A Inovação em Educação Especial*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Rodrigues, D. (2015). *Equidade e Educação Inclusiva*. Profedições.
- Rodrigues, D. (2018). 2018: Cimentar o compromisso com a Educação Inclusiva. In *Estado da educação 2018-Conselho Nacional de Educação* (2019). 290-295. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao/1527-estado-da-educacao-2019>
- Roldão, M.C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspetivas e práticas em análise*. Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação Curricula Revisitada: conceitos, discurso e práxis*. Porto editora.
- Roldão, M.C. (2017). Currículo e Aprendizagem Efetiva e Significativa. Eixos de investigação curricular dos nossos dias. In Palmeirão, C.; Alves, J.M. (Coord.). (15-24). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular – os desafios da escola e dos professores*. Universidade Católica.
- Roldão, M.C. e Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a autonomia das escolas e dos professores*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ruas, J. (2021). *Manual de Metodologias de Investigação - como fazer propostas de investigação, monografias, dissertações e teses*. Escolar Editora.
- Sanches, I.; Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 105-149.

- Santos, R. A. M. dos. (2022). O Pensamento Visível e a formação continuada de professores. In J.P. Andrade (Org.) *Aprendizagens visíveis – Experiências teórico-práticas em sala de aula* (pp.67-88). Panda Educação.
- Simões, C. (2022). Formação contínua na educação inclusiva: mitos ou realidades. *Educação Inclusiva - Revista da Pró-inclusão* 13(1), 17-20.
- Schön, D. (1992). *La Formacion de profesionales reflexivos – Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paídos.
- Sousa, I.L.; Palitot, K.C. dos S. (2021). Avanços e desafios referentes à compreensão do Espectro Autista. In *Educação Inclusiva, especial e políticas de inclusão* (pp. 45-58). Editora Científica Digital.
- Southworh, G. & Campbell, P. (1992). *Repensando a colegialidade: opiniões de professores*. Routledge.
- Souza, A.A.N; Scheider, H. N. (2012). Aprendizagem colaborativa nas redes sociais - novos olhares sobre a prática pedagógica. In J.F. Matos (Coord.), *II Congresso Internacional Tic e Educação*, 2100-2012. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. http://cidtff.web.ua.pt/producao/dayse_souza/atas_ticEduca.pdf
- Souza, M.L.de; Machado, A. Dos S. (2019). Perspetivas e desafios da Educação Inclusiva: Uma revisão Bibliográfica. *Revista de Educação da Universidade Federal do Vale de São Francisco*, 9(20), 24-49. <https://www.periodocos.univasf.ed.br>.
- Trindade, R.; Cosme. A. (2010). *Educar e Aprender na Escola – questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão.
- Varela, R. (coord.); Santa, R. della; Olivera, H.M.; Matos, A.C.; Rolo, D.; Areosa, J. & Leher, R. (2018). Inquérito Nacional sobre as condições de vida e trabalho na Educação em Portugal (INCVTE). *Jornal da FENPROF*, outubro 2018, n.º 294.
- Verdasca, J. (2014). Promovendo o sucesso escolar: lições de práticas recentes. In Machado, J. & Alves, J.M. (Org.). *Melhorar a escola - sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativa* (pp. 17-38). Universidade Católica do Porto.
- Wang, M. C. (1997). *Atencion a la diversidad del alumnado*. Narcea.

Anexo I

Síntese dos Decretos-lei 319/91, 3/2008 e 54/2018

Decreto-lei 319/1991 (revoga o Decreto-lei n.º 174/77, de 2 de maio e o Decreto-lei n.º84/78 de 2 de maio)	Decreto-lei 3/2008 (revoga o Decreto-lei n.º 319/91 de 23 de agosto)	Decreto-lei 54/2018 (revoga o Decreto-lei n.º 3/2008; a portaria 201-C/2015)
Desígnios		
<ul style="list-style-type: none">♦Estabelece o Regime Educativo Especial aos alunos com necessidades educativas especiais.♦A substituição da classificação em diferentes categorias, baseadas em decisões de foro médico, pelo conceito de “alunos com necessidades educativas especiais”, baseado em critérios pedagógicos.♦Responsabiliza a escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem.♦Promove a perspetiva de “escola para todos”, abrindo as portas das escolas a alunos com necessidades educativas especiais.♦Destaca o reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos.♦Consagra um conjunto de medidas educativas cuja aplicação deve estar de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve ocorrer no meio menos restritivo possível, e neste contexto, cada uma das medidas só deve ser aplicada quando se revele indispensável para que atingir os objetivos educacionais.	<ul style="list-style-type: none">♦Promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino.♦Promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.♦Sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada que responda à diversidade de características de todos os alunos sem exceção.	<ul style="list-style-type: none">♦Estabelece como uma das prioridades a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontra respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social.♦Afasta-se da conceção de que é necessário categorizar para intervir.♦Procura garantir que o PASEO seja atingido por todos os alunos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo, com vista ao seu sucesso educativo.♦Estabelece um continuum de respostas para todos os alunos, cujas opções metodológicas assentam no Desenho universal para a Aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo.♦Redefine as atribuições das Equipas multidisciplinares de apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) na condução dos processos de identificação de necessidade de aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e define as suas competências e constituição.

		<ul style="list-style-type: none"> ♦Introduz alterações nas formas como a escola e as estruturas de apoio se encontram organizadas (Centros de Apoio à aprendizagem) ♦Perspetiva a mobilização, de forma complementar, sempre que necessárias adequada, de recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social.
Objeto e Âmbito		
<ul style="list-style-type: none"> ♦Aplica-se aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário. <p>Apesar de ser referido que as medidas se aplicam a alunos com necessidades educativas especiais, este conceito não aparece definido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo. ♦Visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. ♦Define os objetivos da Educação Especial: <ul style="list-style-type: none"> -promover a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional; -promover a igualdade de oportunidades, a preparação para prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a via profissional e para a transição da escola para o emprego das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de caráter permanente. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦Estabelece princípios e normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos. ♦Identifica as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, as áreas curriculares específicas, os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e alunos, ao longo do seu percurso escolar. ♦Aplica-se a todos os AE e ENA, escolas profissionais e aos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária.

Definições		
<p>♦Define:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Equipamentos especiais de compensação; -As áreas curriculares específicas; -Adaptações materiais, -Adaptações curriculares; -Condições especiais de matrícula; -Condições especiais de frequência; -Adequação na organização das classes ou turmas; -Apoio pedagógico acrescido; -Ensino especial 	<p>♦Define:</p> <ul style="list-style-type: none"> a)Apoio pedagógico personalizado; b)Adequações curriculares individuais; c)Adequações no processo de matrícula; d)Adequações no processo de avaliação; e)Currículo específico individual; f)Tecnologias de apoio. 	<p>♦Define:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) acomodações curriculares; b)Adaptações curriculares não significativas; c)Adaptações curriculares significativa; d)Áreas curriculares específicas; e)Barreiras à aprendizagem; f)Equipa de saúde escolar; g)Intervenção precoce na Infância; h)Necessidades de saúde especiais; i)Plano individual de transição; j)Plano de saúde individual; k)Plano educativo individual.
Princípios orientadores		
<p>Não explicita os princípios orientadores, mas faz referência à responsabilidade de a escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem. Faz alusão à abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspetiva de “escola para todos”.</p>	<p>♦A Ed. Especial segue, em permanência, os princípios da justiça, da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.</p> <p>♦As escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as profissionais financiadas pelo Ministério da Educação não podem rejeitar a matrícula ou inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade necessidades educativas especiais.</p> <p>♦As crianças e jovens com NEE de caráter permanente gozam de prioridade de matrícula.</p> <p>♦As crianças e jovens com NEE de caráter permanente têm o direito ao reconhecimento da sua</p>	<p>♦Educabilidade universal-todas as crianças e alunos têm capacidades de aprendizagem e de desenvolvimento educativo;</p> <p>♦Equidade - todas as crianças têm acesso aos apoios necessários para promover o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento.</p> <p>♦Inclusão - todas as crianças e alunos têm direito ao acesso e participação aos mesmos contextos educativos;</p> <p>♦Personalização - planeamento educativo centrado no aluno, de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível;</p> <p>♦Flexibilidade - gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo a que a ação educativa responda às especificidades de cada um;</p>

	<p>singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas ao seu perfil de funcionalidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆Dever de sigilo por parte dos membros da comunidade educativa garantindo a confidencialidade das informações. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆Autodeterminação - respeito pela autonomia pessoal, de forma a criar oportunidades para o exercício do direito à participação na tomada de decisões; ◆Envolvimento parental - o direito dos pais ou encarregados de educação á participação e à informação relativa a todo os aspetos do processo educativo do seu educando; ◆Interferência mínima – a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária na promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela vida privada e familiar.
Participação dos pais e encarregados de Educação		
<ul style="list-style-type: none"> ◆Estipula a necessidade da anuência dos encarregados de educação na avaliação do aluno tendente á aplicação de qualquer medida do regime educativo especial e a sua participação na elaboração e na revisão do Plano Educativo Individual e do Programa Educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆Define os direitos dos pais ou encarregados de educação e os deveres de participarem no exercício do poder paternal nos termos da lei relacionadas com a educação especial a prestar aos seus filhos, acedendo a toda a informação que conste no processo educativo. ◆Introduz procedimentos no caso em que os pais ou encarregados de educação não exerçam o direito de participação e no caso de os pais não concordarem com as medidas educativas propostas pela escola. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆Define o direito e o dever dos pais ou encarregados de educação em participar e cooperar em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando e em aceder a toda a informação que conste no processo individual do aluno. ◆Os pais ou encarregados de educação têm o direito a: <ul style="list-style-type: none"> -Participar na EMAEI, na qualidade de elemento variável; -Participar na elaboração do Relatório técnico-pedagógico (RTP), do programa educativo individual(PEI) e do plano individual de transição (PIT), quando estes se aplicarem; -Solicitar a revisão dos documentos (RTP;PEI; PIT), quando estes aplicarem -Consultar o processo individual do seu filho ou educando;

		<p>-Ter acesso à informação relativa ao seu filho ou educando.</p> <p>♦Ressalva que quando os pais ou encarregados de educação não exerçam os seus poderes de participação compete à escola desencadear as medidas apropriadas em função das necessidades educativas identificadas.</p>
Organização /linhas de atuação		
<p>♦Define que o número de alunos em turmas que integrem alunos com necessidades educativas especiais não pode ser superior a 20, não podendo incluir mais de dois alunos com NEE, salvo casos excepcionais devidamente fundamentadas</p>	<p>♦Define que as escolas devem integrar nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessários às respostas educativas dos alunos com NEE de carácter permanente, com vista a assegurar a sua participação nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.</p> <p>♦Estabelece a criação de redes de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão.</p> <p>♦Estabelece a possibilidade de as escolas ou agrupamentos poderem criar respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, através da criação de unidades respetivamente Unidades de ensino estruturado e Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.</p>	<p>♦Define no art.º 5 as linhas de atuação para a inclusão:</p> <p>-As escolas devem incluir nos seus documentos orientadores as linhas de atuação para a criação de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender e as condições para se realizarem.</p> <p>-As linhas de atuação para a inclusão vinculam toda a escola a um processo de mudança cultural, organizacional e operacional baseado num modelo de intervenção multinível.</p> <p>-Devem integrar um contínuo de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão (medidas universais, seletivas e adicionais) que respondam às necessidades de todos e de cada um dos alunos.</p> <p>-As escolas devem definir indicadores destinados a avaliar a eficácia das medidas referidas anteriormente, através das Equipas multidisciplinares.</p>
Processo de encaminhamento	Processo de referenciação	Processo de determinação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão
<p>♦Refere que no caso em que se verifique a necessidade de aplicação das medidas de ensino</p>	<p>♦Define todo o processo de referenciação para a educação especial, o qual deve ocorrer o mais</p>	<p>♦Deve ocorrer o mais precocemente possível</p>

<p>especial devem os serviços de psicologia e orientação em colaboração com os serviços de saúde escolar, propor o encaminhamento adequado, nomeadamente a frequência de um estabelecimento de educação especial.</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦No caso de situações que não exijam especialização de métodos e instrumentos ou cuja solução não implique segregação significativa dos alunos, podem dar lugar a propostas subscritas pelos professores do ensino regular e de educação especial, de caráter não formal ma devidamente fundamentadas. ♦Não refere modelo próprio para proceder ao encaminhamento, nem prazos para o efetuar. ♦Indica a competência do órgão de administração e gestão escolar da escola em decidir quanto à aplicação do regime educativo especial, sob a proposta conjunta dos docentes do ensino regular e de educação especial, ou dos serviços de psicologia e orientação, consoante a grau de complexidade do caso. 	<p>precocemente possível, e indica quem pode desencadear o processo (pais ou encarregados de educação, serviços de intervenção precoce, docentes ou outros técnicos que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦O processo de referenciação é feito aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos, elaborado em modelo próprio onde se explicitam as razões que levam a referenciar a situação e anexando à mesma toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação. ♦Referenciada a criança ou jovem, o conselho executivo desencadeia os devidos procedimentos, respetivamente o encaminhamento do processo para o departamento de educação especial e ao serviço de psicologia e orientação um relatório técnico pedagógico conjunto, com o contributo de todos os intervenientes e onde sejam identificadas, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade; -Atribui ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, das adequações do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio. No caso de não se estar perante uma situação de necessidades educativas especiais que justifiquem a intervenção dos serviços de educação especial deve ser efetuado 	<ul style="list-style-type: none"> ♦Inicia-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou aluno. ♦A identificação é apresentada ao diretor da escola, em modelo próprio, indicando as razões que levam à necessidade de aplicação das medidas de suporte à aprendizagem, acompanhada de documentação relevante. ♦A documentação pode integra parecer médico, nos casos de saúde física ou mental. ♦Apresentada a identificação o diretor encaminha para a Equipa Multidisciplinar, a qual após a análise do processo. Nas situações em que a equipa considere que devem ser mobilizadas apenas as medidas universais, devolve o processo ao diretor, no prazo de dez dias uteis, a constar a partir do dia útil a seguir à deliberação, com essa indicação. O diretor devolve o processo do Diretor de Turma para que este comunique aos pais ou encarregados de educação a decisão. -Nos casos em que se considera a aplicação de medidas seletivas e/ou adicionais a equipa elabora o relatório técnico-pedagógico (RTP), no prazo de trinta dias úteis após a apresentação ao diretor da necessidade de aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. Caso seja aplicada a medida adicional b) adaptações curriculares significativas será também elaborado o programa educativo individual -O relatório é submetido à aprovação do encarregado de educação, 5 dias úteis após a sua conclusão. O aluno deve também, sempre que
---	---	--

	<p>encaminhamento para os apoios disponibilizados pela escola e que melhor se adequem às necessidades dos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦A avaliação deve ter por referência a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF’CJ) ♦Estabelece o serviço docente no processo de referenciação e de avaliação. ♦Assegura a participação dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência. ♦Compete ao Conselho executivo homologar a relatório Técnico-pedagógico e determinar as suas implicações ♦Estipula o prazo de 60 dias para concluir a avaliação após a referenciação com a aprovação do programa educativo individual pelo presidente do conselho executivo. Caso este decida pela não aprovação do mesmo deve exarar despacho justificativo da decisão. 	<p>aplicável, fazer parte do processo e assinar o RTP. Caso não concordem, devem fazer constar os fundamentos da sua discordância.</p> <p>-Após a concordância RTP e/ou PEI são submetidos para homologação do diretor, ouvido o conselho pedagógico.</p> <p>-O RTP e, quando aplicável, o PEI devem ser revistos atempadamente de modo a garantir que no início do ano as medidas são imediatamente mobilizadas.</p>
<p>Medidas de ensino especial</p>	<p>Medidas educativas</p>	<p>Medidas de suporte à aprendizagem e inclusão</p>
<p>♦Define ensino especial como um conjunto de procedimentos pedagógicos que permitam o reforço da autonomia individual dos alunos com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas e mentais e o desenvolvimento pleno do seu projeto educativo.</p> <p>♦As adaptações traduzem-se nas seguintes medidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Equipamentos especiais de compensação; b) Adaptações de materiais; c) Adaptações curriculares; d) Condições especiais de matrícula; e) Condições especiais de frequência; 	<p>♦As medidas educativas visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; c) Adequações no processo de matrícula; d) Adequações no processo de avaliação; e) Currículo específico individual; f) Tecnologias de Apoio. <p>Estas medidas podem ser aplicadas cumulativamente à exceção das alíneas b) e e)</p>	<p>♦ As medidas de suporte à aprendizagem estão organizadas em três níveis e não prejudicam a consideração de outras que possam ser enquadradas:</p> <p>Medidas Universais – correspondem às medidas educativas que a escola disponibiliza para todos os alunos com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens. Nas medidas universais enquadram-se a.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) A diferenciação pedagógica; b) As acomodações curriculares; c) O enriquecimento curricular; d) A promoção do comportamento pró-social;

<p>f) Condições especiais de avaliação;</p> <p>g) Adequações na organização de classes ou turmas;</p> <p>h) Apoio pedagógico acrescido;</p> <p>i) Ensino especial-compreende dois tipos de currículo: currículos escolares próprios e currículos alternativos.</p> <p>♦A medida ensino especial apresenta dois tipos de currículos:</p> <p>-Currículo escolar próprio, o qual tem como padrão os currículos do regime educativo comum, devendo ser adaptados ao grau e tipo de deficiência;</p> <p>-Currículo alternativo que substitui os currículos do regime educativo comum e destinam-se a proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos.</p>		<p>e)A intervenção em foco académico ou comportamental em pequenos grupos.</p> <p>Medidas seletivas – visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais. Consideram-se medidas seletivas:</p> <p>a) Os percursos curriculares diferenciados;</p> <p>b)As adaptações curriculares não significativas;</p> <p>c) O apoio psicopedagógico;</p> <p>d) A antecipação e o reforço das aprendizagens.</p> <p>Medidas adicionais – visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e inclusão. A mobilização destas medidas depende da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas.</p> <p>Consideram-se medidas adicionais.</p> <p>a) A frequência por ano de escolaridade por disciplinas;</p> <p>b) As adaptações curriculares significativas;</p> <p>c) O plano individual de transição;</p> <p>d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;</p> <p>e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.</p>
	Modalidades específicas de educação	Recursos específicos de apoio à aprendizagem
	<ul style="list-style-type: none"> ♦Educação bilingue de alunos surdos; ♦Educação de alunos cegos e com baixa visão; ♦Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do Espectro do Autismo; 	<ul style="list-style-type: none"> ♦Identifica e define recursos humanos específicos (docente educação especial, técnicos especializados, assistentes operacionais) ♦Identifica e define os recursos organizacionais específicos (equipa multidisciplinar; centro de apoio à aprendizagem; escolas de referência no

	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congênita; ◆ Intervenção precoce na infância 	<p>domínio da visão; escolas de referência para a educação bilíngue, escolas de referência para a intervenção precoce na infância e os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a educação especial).</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Identifica e define recursos existentes na comunidade a mobilizar para apoio à aprendizagem e à inclusão (As equipas locais de intervenção precoce; as equipas de saúde escolar dos ACES/ULS, as comissões de proteção de crianças e jovens; os centros de recursos para a inclusão. ◆ Identifica a necessidade de frequência de áreas curriculares específicas.
Condições de aplicação	Disposições finais	Disposições transitórias e finais
<ul style="list-style-type: none"> ◆ As condições e os procedimentos à aplicação das medidas previstas do regime educativo especial são estabelecidos por despacho do ministério da educação que determinará a condições de reordenamento e afetação dos recursos materiais, humanos e institucionais. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Serviço docente- compete ao docente de Ed. Especial lecionar as áreas curriculares específicas, nomeadamente leitura e escrita Braille, orientação e mobilidade, treino da visão e a atividade motora adaptada, entre outras; -O ensino bilíngue: LGP ◆ Cooperação e parceria: desenvolver parceria com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Estabelece que os alunos abrangidos pela medida e) currículo específico individual, do DL 3/2008, devem ter os seus Programas educativos individuais reavaliados pela equipa multidisciplinar para determinar as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e elaborar o relatório técnico-pedagógico previsto no DL 54/2018. ◆ Criação do Manual de apoio à prática. ◆ Define o acompanhamento, monitorização e avaliação da aplicação deste normativo. ◆ Os centros de apoio à aprendizagem acolhem as valências existentes, nomeadamente as unidades especializadas. ◆ A criação e extinção de escolas de referência é da competência do Governo.
As situações mais complexas dão lugar a propostas formais, consubstanciadas em documentos próprios		

<p>♦Plano Educativo Individual (PEI): nele constam a identificação do aluno; resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes; designadamente o grau de eficácia das medidas menos restritivas anteriormente adotadas; caracterização das potencialidades, nível de aquisição e problemas do aluno;</p> <p>d) Diagnóstico médico e recomendações dos serviços de saúde escolar;</p> <p>e) Medidas do regime educativo especial;</p> <p>f) Sistema de avaliação da medida ou das medidas aplicadas;</p> <p>g) data e assinatura dos participantes na sua elaboração.</p> <p>♦A aplicação da medida i) Ensino especial implica que no Plano educativo individual conste a orientação geral sobre as áreas e conteúdos curriculares especiais adequados ao aluno e os serviços escolares e outros de que deverá beneficiar.</p> <p>♦Programa Educativo (PE)– a aplicação da medida i) ensino especial dá também lugar à elaboração de um Programa Educativo no qual deve constar obrigatoriamente:</p> <p>a) O nível de aptidão ou competência do aluno nas áreas ou conteúdos previstos no Plano Educativo Individual;</p> <p>b) Os objetivos a atingir;</p> <p>c) As linhas metodológicas a adotar;</p> <p>d)O processo e respetivos critérios de avaliação,</p> <p>e)O nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola;</p>	<p>♦O relatório técnico pedagógico resulta da avaliação, por referência à CIF’CJ e nesse se identifica o perfil de funcionalidade do aluno, tendo em conta a atividade e a participação, as funções e estruturas do corpo e a descrição dos facilitadores e barreiras que a nível dos fatores ambientais influenciam essa mesma funcionalidade. Explicita ainda as razões que determinam as necessidades educativas especiais e a sua tipologia, as respostas e as medidas educativas a adotar, que irão servir de base à elaboração do programa educativo individual (PEI). Determina a elegibilidade de encaminhamento para a educação especial.</p> <p>O PEI integra os indicadores de funcionalidade do aluno. Nele deve constar a identificação do aluno; o resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes, a caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno; os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou barreiras à participação e à aprendizagem; definição das medidas educativas a implementar; discriminação de conteúdos, dos objetivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar; nível de participação do aluno nas atividades da escola, distribuição horária das diferentes atividades; previstas, identificação dos técnicos responsáveis; definição do processo de avaliação da implementação do PEI e, por fim a data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pela sua implementação.</p>	<p>♦O relatório técnico-pedagógico é o documento que fundamenta a mobilização de medidas de suporte à aprendizagem (medidas seletivas e/ou adicionais). Deve constar no processo individual da criança ou aluno. Nele constam:</p> <p>-A identificação dos fatores facilitadores e que dificultam o progresso e o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, nomeadamente os fatores da escola, da família e do aluno;</p> <p>-As medidas de suporte à aprendizagem e inclusão a mobilizar;</p> <p>-O modo de operacionalização de cada medida, incluindo objetivos, metas e indicadores de resultados;</p> <p>-Os responsáveis pela implementação das medidas;</p> <p>-Os procedimentos de avaliação da eficácia de cada medida, e quando aplicável, do programa educativo individual;</p> <p>-A articulação com os recursos específicos de apoio.</p> <p>♦A coordenação do RTP compete ao educador de infância, ao titular de turma ou ao diretor de turma.</p> <p>♦ O programa educativo individual (PEI) apresenta a identificação e a operacionalização das adaptações curriculares significativas e inclui as competências a desenvolver pelos alunos, as estratégias de ensino e as adaptações efetuar ao processo de avaliação. Integra as medidas outras medidas de suporte à inclusão, propostas pela equipa multidisciplinar. O PEI deve conter ainda o total de horas letivas do aluno, de acordo com o seu nível de escolaridade, identificação dos produtos de apoio necessários para a participação e acesso</p>
---	---	--

<p>f) A distribuição das diferentes tarefas previstas no Programa Educativo;</p> <p>g) A distribuição horária;</p> <p>h) A data do início, conclusão e avaliação do Programa Educativo;</p> <p>i) A assinatura dos técnicos que intervieram na sua elaboração.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A elaboração do Programa Educativo é da responsabilidade do professor de educação especial que superintende a sua execução • Na elaboração do Programa educativo (PE) participam os técnicos responsáveis pela sua execução. • O PEI e o PE podem ser revistos sempre que o aluno mude de estabelecimento ou quando seja fundamentado o pedido de revisão pelos elementos responsáveis pela sua execução. Nestes casos o PEI ou o PE deve ser submetido à aprovação do órgão de administração e gestão da escola no prazo de 30 dias. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ o plano individual de transição, complementa o PEI e é implementado três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória. Deve promover a capacitação e aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária. Nele constam os conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e prioriza o desenvolvimento de atividade de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar. 	<p>ao currículo e as estratégias para a transição entre ciclos quando, aplicável.</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ O programa educativo individual e o plano individual de intervenção precoce são complementares. ♦ O programa educativo individual e o plano de saúde individual são complementares, no caso de crianças com problemas de saúde especiais. ♦ O plano individual de transição – acompanha o programa educativo individual, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória e destina-se a promover a transição do aluno para a vida pós-escolar.
Ensino pré-escolar		
<p>Afixadas normas técnicas por portaria do ME</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Cria os agrupamentos de escolas de referência para a intervenção precoce para a colocação de docentes 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Define a rede de escolas de referência para a intervenção precoce na infância.
Certificação		
<ul style="list-style-type: none"> ♦ O aluno cujo PE se traduza num currículo alternativo, obtém no final da sua escolaridade, um certificado que especifique as competências alcançadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem um percurso escolar com programa educativo individual. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ No final do seu percurso escolar todos os alunos têm direito à emissão de certificado e diploma de conclusão da escolaridade obrigatória. ♦ No certificado dos alunos que seguiram o percurso escolar com adaptações curriculares significativas deve constar o ciclo e o nível de

		ensino concluído e a informação curricular relevante do seu programa educativo individual, e as áreas e experiências desenvolvidas ao longo da implementação do PIT.
--	--	--

Anexo II

Guião orientador à elaboração do Questionário

Blocos	Objetivos	Questões
I-Legitimação do questionário	Legitimar e motivar os/as docentes para responderem Garantir a confidencialidade e anonimato das respostas	-Informar sobre o tema e os objetivos -Solicitar a colaboração assegurando confidencialidade -Agradecer a colaboração
II-Characterização sociodemográfica	Conhecer o universo dos participantes	-Género -Idade -Tempo de serviço -Situação profissional -Nível de ensino -Formação especializada -Grupo de recrutamento -Cargos que desempenha -Zona do país
III-Perceção dos docentes sobre a operacionalização do DL	Perceber como está a ser aplicado o DL	-Na minha escola o DL é implementado na sua plenitude. -A resposta dada aos alunos ao abrigo do DL54/2018 é a adequada. -Os docentes da minha escola ainda têm dúvidas relativas à nova nomenclatura. -A aplicação é burocrática. -O DL alterou a organização da minha escola. -O DL alterou as minhas dinâmicas em sala de aula. -O DL implicou mudanças na ação do/a docente de Educação Especial. -O DL permitiu a diversificação de respostas dadas às necessidades específicas dos/as discentes, em sala de aula. -O DL veio facilitar o envolvimento de todos os intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem dos/as alunos/as, numa lógica de trabalho colaborativo. -A escola recebeu mais recursos humanos (terapeutas, educadores ou assistentes sociais, docentes de LGP psicólogos,

nutricionistas,...) para responder às necessidades dos/as alunos/as

- O DL promoveu uma melhor inclusão e educação dos/as alunos/as com necessidades específicas e de outras culturas ou etnias.
- O DL e documentos orientadores em vigor são utilizados, na sua escola, no sentido de reduzir barreiras à participação e à aprendizagem de todos/as os/as alunos/as.
- O número de alunos/as com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão aumentou.
- As Equipas de Acompanhamento às Escolas promoveram ações de sensibilização e esclarecimento sobre o DL.
- O DL 54/2018 implicou ou uma maior articulação entre a escola e Equipas Locais de Intervenção Precoce.
- O DL 54/2018 implicou ou uma maior articulação entre a escola e o Centro de Recursos para a Inclusão (CRI).
- O atendimento às necessidades específicas dos alunos existentes em sala de aula regular, exige dos docentes uma maior diferenciação pedagógica.

Perceber se as políticas inclusivas de escola são facilitadoras à Educação Inclusiva

-A sua escola tem definida uma política clara sobre a Educação Inclusiva, a qual está explícita no Projeto Educativo e no Regulamento.

-Na sua escola existe trabalho de parceria com organizações da comunidade que apoiam a escola na implementação de uma educação inclusiva.

-Os profissionais, as lideranças de topo e as intermédias, os alunos, os pais/encarregados de educação e assistentes operacionais compreendem a

importância de uma educação inclusiva.

-A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.

-Os recursos da escola são suficientes para responder às necessidades.

-Os recursos humanos existentes na escola são conhecidos por todo o corpo docente e estão bem geridos.

-Os/as docentes conhecem todos os serviços que podem apoiar o desenvolvimento da aprendizagem e da participação na escola.

-Os recursos da sua escola são distribuídos de forma a contribuir para apoiar a inclusão e a aprendizagem de todos os/as alunos/as.

-Os docentes Ed. Especial desenvolvem recursos e materiais para apoiarem a participação e a aprendizagem dos alunos.

-A diferença inerente aos alunos é encarada como um recurso de apoio à aprendizagem.

-Existe uma coordenação efetiva de todas as modalidades de apoio Educativo e de Ed. Especial.

Perceber se o ambiente escolar respeita o Regime Jurídico da Educação Inclusiva

-Na sua escola foram eliminadas as barreiras arquitetónicas.

-Na sua escola a constituição de turmas respeita o número de alunos com necessidades específicas, de acordo com os normativos em vigor.

-Na sua escola o enfoque é colocado no trabalho em Equipa entre todos os professores. Na sua escola o enfoque é colocado no trabalho em Equipa entre todos os professores.

-Todos os alunos são valorizados de igual forma.

-
- Os pais participam ativamente nas reuniões de EMAEI
 - Os alunos integram a reunião de Equipa, sempre que possível.
 - As ações de formação organizadas na sua escola contribuem para responder ao disposto no DL.
 - Na sua escola procura-se minimizar a saída dos/as alunos/as para fora da sala de aula regular.
 - Na sua escola os alunos/as com adaptações curriculares significativas estão com a sua turma, em todas as disciplinas do seu ano de escolaridade.
 - Todos/as os/as docentes têm tempo nos seus horários para planear, articular com os elementos da Equipa Educativa.
 - Na sua escola os docentes têm liberdade para desenvolverem novas metodologias e criarem novos ambientes de aprendizagem que promovam o desenvolvimento das aprendizagens.

Perceber as atitudes dos docentes e as mudanças nas suas práticas pedagógicas

- O modelo multinível aplica-se a todos aos alunos e de todos os níveis de ensino.
 - Já está familiarizada e aplica adequadamente os novos conceitos e as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, do DL 54/2018
 - O Manual de Apoio à Prática responde às suas dúvidas O Manual de Apoio à Prática responde às suas dúvidas.
 - Planifica as suas aulas e prepara os materiais tendo em consideração o nível e estilos de aprendizagem dos meus alunos.
 - Na sua prática letiva o trabalho colaborativo e cooperativo entre os seus alunos em contexto de sala de aula é uma constante, sendo uma mais-valia no
-

processo de ensino e de aprendizagem.

- O processo de avaliação e as modalidades da avaliação têm como preocupação o sucesso de todas as crianças e jovens.

-Na sua escola o apoio do docente Ed. Especial é destinado aos alunos/as com medidas adicionais.

-Na sua escola o/a docente de Ed. Especial presta consultadoria e articula com outros docentes.

-O docente Ed. Especial identifica e desenvolve respostas para alunos de outras culturas e etnias em articulação com a EMAEI.

-Quando planifica as suas aulas tem sempre em conta o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

-Faz uma monitorização sistemática dos progressos dos seus alunos.

-Na sua escola, são elaborados Domínios de Autonomia Curricular (DAC's) para que todos/as os/as alunos/as e atinjam o seu sucesso

-Na avaliação dos/as seus/suas discentes recorre a diferentes instrumentos de avaliação, de acordo com as necessidades específicas de cada um.

-As adaptações ao processo de avaliação interna que implementa para com os seus alunos leva-os à aquisição das aprendizagens essenciais e consequentemente ao sucesso educativo.

-É uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem o trabalho colaborativo e de articulação realizado em Equipa Pedagógica.

-Os professores de Educação Especial são corresponsáveis na planificação, aprendizagem e participação de todos os alunos.

		<p>-Em relação à aprendizagem dos seus alunos, apresenta expectativas elevadas.</p> <p>-Na sua escola, as atitudes dos docentes face à inclusão são menos favoráveis quando se trata de crianças ou jovens com dificuldades intelectuais moderadas e severas.</p> <p>-Na sua opinião todas as crianças e jovens aprendem, independentemente das suas condições e necessidades específicas.</p> <p>- Na sua escola os técnicos fazem parte das reuniões de Equipa Pedagógica.</p>
<p>III- Recursos</p>	<p>Perceber a opinião dos docentes relativamente aos recursos organizacionais</p>	<p>-Na sua opinião a constituição da EMAEI, definida no DL, foi uma mais-valia para promoção de uma educação inclusiva.</p> <p>-Na sua escola todos conhecem as funções da Equipa Multidisciplinar.</p> <p>-Os pais conhecem as funções da Equipa Multidisciplinar e estão presentes nas reuniões de Equipa.</p> <p>-A EMAEI acompanha, avalia e monitoriza de forma regular e eficaz as medidas de suporte a aprendizagem e inclusão.</p> <p>-A EMAEI presta aconselhamento na implementação de práticas pedagógicas inclusivas.</p> <p>-A EMAEI promove ações de sensibilização/formação no âmbito da Educação Inclusiva.</p> <p>-A EMAEI acompanha com regularidade o funcionamento do CAA.</p> <p>-A EMAEI da sua escola tem espaço e horário definidos para responder às necessidades do corpo docente, pais, técnicos e assistentes operacionais.</p> <p>-A EMAEI responde às solicitações no prazo estipulado no DL.</p>

		<p>-O Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) da sua escola dá resposta a todos/as os alunos/as sem exceção.</p> <p>-O CAA da sua escola destina-se a apoiar apenas alunos/as para os quais foram mobilizadas medidas adicionais.</p> <p>-O CAA da sua escola tem recursos humanos, físicos e materiais suficientes para responder às necessidades das crianças e jovens com necessidades específicas de educação.</p> <p>-O CAA da sua escola é uma mais-valia para o desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos sem exceção.</p> <p>-Na sua escola aumentou o número de técnicos, docentes, assistentes operacionais.</p> <p>-As parcerias com o CRI e outras entidades da comunidade são uma mais-valia no processo educativo.</p>
<p>IV- Desenvolvimento profissional dos docentes</p>	<p>Perceber a importância da formação no desenvolvimento de uma educação inclusiva</p>	<p>-A formação sobre o regime Jurídico da Educação Inclusiva é essencial para a implementação do DL.</p> <p>-Na sua escola a formação dos docentes no âmbito do Regime Jurídico da Educação Inclusiva e da autonomia e flexibilidade curricular foi a adequada.</p> <p>-A formação contínua que tem realizado permite-lhe responder com eficácia à diversidade da sua sala de aula.</p> <p>-A formação especializada em Educação Especial dota os/as docentes de ferramentas que lhes permitem trabalhar e responder com eficácia às necessidades de todo o público escolar e dos docentes, respondendo ao disposto no DL 54/2018.</p> <p>-Os conhecimentos especializados, experiências e</p>

		<p>competências adquiridas pelos profissionais da escola são compartilhados nas reuniões de Equipa Pedagógica e permitem uma reflexão/mudança sobre a prática pedagógica.</p> <p>-A formação inicial de professores prepara-os para responderem eficazmente à diversidade do público escolar.</p> <p>-Necessito de formação no âmbito do Regime Jurídico da Educação Inclusiva.</p>
<p>V- Vantagens, constrangimentos e desafios.</p>	<p>Perceber as vantagens, os constrangimentos e desafios que o DL ainda coloca à comunidade educativa.</p>	<p>1-Que mudanças ocorreram na sua prática, com a publicação do DL?</p> <p>2-Na sua opinião, existem constrangimentos quanto à operacionalização do Decreto-lei 54/2018? Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/></p> <p>Se respondeu sim, por favor, por favor, identifique-os.</p> <p>3-Considera que devem ser feitos ajustes ao Decreto-lei 54/2018? Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/></p> <p>Se respondeu sim, por favor, por favor, explicita.</p> <p>- Espaço reservado a comentários que considere pertinentes sobre a operacionalização do DL.</p>

Anexo III - Inquérito por questionário

Anexo IV

Guião orientador para leitura e análise aos comentários relativos à operacionalização do DL no Espaço 54 - Grupo de Apoio à Educação Inclusiva.

Critérios

- Garantir a confidencialidade nas questões e respostas dadas pelos membros do grupo.
- Excluir respostas de índole pessoal e/ou causadoras de atritos pessoais entre os membros.

Dimensões	Objetivos
Dimensão I – Impacto da publicação do DL nas escolas portuguesa	-Perceber qual foi o impacto que o normativo trouxe para a vida das escolas. -Perceber se o âmbito do DL é compreendido pelos docentes.
Dimensão II – Condições para a implementação do DL, nas escolas	- Saber que condições foram criadas nas escolas para a efetivação deste novo quadro normativo.
Dimensão III – Procedimentos realizados pelas escolas na operacionalização do DL	- Perceber quais foram os procedimentos implementados pelas escolas, na operacionalização do DL.

Fonte: Elaboração própria

Espaço54 - Grupo de Apoio à Educação Inclusiva - Categorias e unidades de registo

Dimensões	Categorias	Unidades de registo (ideias presentes nos discursos dos membros)
Dimensão I – Impacto da publicação do DL nas escolas portuguesas	Âmbito de aplicação do DL	<p>P1 “Todos os alunos sem exceção.”</p> <p>P2 “O novo paradigma leva-nos primeiro para a prevenção e depois para a reabilitação.”</p> <p>P3 “As escolas, talvez, digo eu que sou leiga, não devem “olhar” o DL 54 sem “olhar” primeiro para o DL55.”</p> <p>P5 “Processo lento.”</p> <p>P6 “Importância da partilha de informação.”</p> <p>P7 “Definição do papel dos profissionais, em particular do docente de educação especial.”</p> <p>P8 “É uma ilusão.”</p> <p>P9 “Mas o mais grave neste Decreto é o de não ter uma linha orientadora clara o que se vai refletir na extrema dificuldade dos docentes e toda a comunidade educativa conseguirem desenvolver mecanismos que funcionem.”</p>
	Desafios que o DL coloca à escola	<p>P1 “Mudança nas funções do professor de educação especial.”</p> <p>P2 “Abordagem multinível.”</p> <p>P3 “Um decreto que suscita tanta divergência não pode ser adequado.”</p> <p>P4 “Há muitas dúvidas e temos que fazer esta caminhada devagar e sem stress.”</p> <p>P5 “Desconforto total.”</p> <p>P6 “Pouco tempo para analisar o documento.”</p> <p>P7 “O coordenador da EMAEI reúna um conjunto de competências essenciais para um bom funcionamento da</p>

Equipa. Uma visão do que se pretende no quadro de uma avaliação compreensiva, de uma visão global das respostas e recursos existentes no Agrupamento, capacidade de liderança partilhada, gestão de casos a avaliar e mais do que tudo uma capacidade de resolução de problemas.

P8 “Mudar mentalidades.”

P9 “Formação das Equipas Multidisciplinares.”

P10 “Passei o fim e semana a fazer uma grelha para avaliar cada aluno, cada medida em 10 disciplinas onde o aluno funciona de maneira diferente.”

P11 “Constituição dos Centros de Apoio à Aprendizagem.”

P9 “Burocracia”

P12 “A bem da verdade nada muda.”

P13 “Perda de informação sobre os alunos.”

P14 “Dúvidas na sua operacionalização.”

P15 “Procedimentos.”

P16 “Falta de tempo para realizar trabalho colaborativo.”

P17 “Com o novo decreto vão aumentar substancialmente as necessidades de apoio específico! Inclusão sem recursos é exclusão.”

P18 “Tempo é o melhor amigo! Agora é tempo de retemperar energias, depois, com calma, se irá percebendo a melhor forma de TODOS começarem a percorrer caminhos mais inclusivos para TODOS os alunos!”

Clarificação de conceitos **P1** “Os CEI’s; os universais, os adicionais, os seletivos.”

P2 “Nada muda, apenas os nomes.”

		P3 “É preciso clarificar conceitos.”
Dimensão II – Condições para a implementação do DL, nas escolas	Falta de condições	P1 “Falta de técnicos e de docentes.” P2 “Falta de tempo para articulação.” P3 “Falta de tempo para realizar trabalho colaborativo.” P4 “Muitos alunos vão ficar sem apoio do professor de Educação Especial.” P5 “Burocracia.” P6 “Confusão instalada.” P7 “Precisa de ir à EMAEI para aplicar as medidas universais.” P8 “Reposicionar alunos.” P9 “Perfil do aluno.” P10 “Vão aumentar substancialmente as necessidades de apoio específico!” P11 “A inspeção já está nas escolas.”
	Falta de formação	P1 “Falta de formação prévia.” P2 “Deve ser gratuita.” P3 “Deve ser promovida pelos CFAE.” P4 “Segmentar formações como se fossem vendedores de coleções para rentabilizar negócio.” P5 “Apoio do CRI só para os adicionais.” P6 “Não há critérios para nomear o coordenador da EMAEI.” P7 “O coordenador da EMAEI não deve ser o representante da Educação especial.” P8 “Importante perceber o papel dos elementos da EMAEI.” P9 “Temos dúvidas, queremos fazer o nosso melhor, não queremos prejudicar os alunos e não temos suporte, o ministério não sabe ou

Dimensão III –
Procedimentos
realizados pelas escolas
na operacionalização
do DL

Avaliação dos alunos

responde de forma evasiva,
sem qualquer assertividade.”

- P1**“Confusão instalada.”
P2“Precisa de ir à EMAEI para
aplicar as medidas universais.”
P3“Reposicionar alunos.”
P4“Passei o fim e semana a
fazer uma grelha para avaliar
cada aluno, cada medida em 10
disciplinas onde o aluno
funciona de maneira
diferente.”
P5“Avaliação Clínica.”
P6“Quem deve fazer o RTP e
o PEI?”
P7 “Dúvidas nos
procedimentos da avaliação
dos seletivos e dos adicionais.”
P8“Perda de informação sobre
os alunos.”
P9“Burocracia.”
P10“É para passar todos os
alunos.”
P11“Falta de flexibilidade.”
P12“O país está confinado a
um modelo simplista de
avaliação que não abrange as
reais aptidões dos alunos.”
P13“Em sala de aula aplica o
que considera necessário para
apoio à aprendizagem e
inclusão dos alunos, nas provas
externas solicita-se e aguarda-
se deferimento/indeferimento
pelo Diretor ou JNE de acordo
com o previsto na Norma do
JNE.”
P14“Inspeção.”
P15“Clarificação.”
-

Anexo VI

Cargos desempenhados

Cargos desempenhados pelos participantes	<i>n=40</i>
Coordenadora EMAEI	7
Coordenador da Ed. inclusiva e elemento permanente da EMAEI	1
Coordenador. EMAEI e coordenador Dep. Ed. especial	1
Coordenadora Departamento e coordenadora EMAEI	1
Coordenador de EMAEI e de área disciplinar	1
Coordenadora de Núcleo de ed. especial e coordenador EMAEI	1
Gestor 910 e coordenador EMAEI	1
Subcoordenadora Ed. especial	1
Coordenador de diretores de turma	1
Coordenador departamento	1
Coordenadora disciplina	5
Coordenadora Cidadania e desenvolvimento	1
Responsável cento giravólei e diretora de instalações	1
Coordenador de Projetos	1
Diretora de Instalação	2
Coordenador jornal escolar	1
Coordenador de ano	1
Coordenador ensino noturno	1
Coordenador	1
Coordenadora de conselho de docentes	2
Professora bibliotecária, orientadora de programa de mentoria	1
Diretora de Turma	1
Adjunto da direção	4
Diretora adjunta	1
Assessora CFAE	1

Fonte: elaboração própria.

Nota: Do Universo de $n=44$, apenas 40 sujeitos indicaram os cargos que ocupam.

Anexo VII

Mudanças de práticas – categorias e unidades de registo

Categorias	Unidades de registo
Mudanças nas práticas pedagógicas	<p>P1 “Nenhuma.”</p> <p>P2 “Nenhuma, já que vinha a desenvolver o que ficou plasmado neste DL.”</p> <p>P3 “Nenhumas. Nada de novo.”</p> <p>P4 “Nada de novo.”</p> <p>P5 “Muito poucas.”</p> <p>P6 “Poucas.”</p> <p>P7 “Muitas.”</p> <p>P8 “Pouco significativas.”</p> <p>P9 “Muito poucas. Eu já fazia adaptações no processo avaliativo, diversificava conteúdos, materiais e tarefas...Poucas ou nenhuma, sendo eu formadora certificada no domínio da metodologia “Aula diversificada”.</p> <p>P10 “Não houve grandes alterações.”</p> <p>P11 “Inclusão de alunos com medidas, o mais tempo possível, na sala de aula junto do grupo/turma. Articulação com os vários intervenientes do processo ensino-aprendizagem.”</p> <p>P12 “Implantação de medidas universais.”</p> <p>P13 “Na abrangência das medidas universais.”</p> <p>P14 “Alterou-se muita coisa para ficar tudo na mesma.”</p> <p>P15 “A mim nada porque sempre trabalhei numa perspetiva inclusiva da educação. Sou professor e formador.”</p> <p>P16 “Poucas...mudaram as nomenclaturas, mas não a forma de atuar dos professores do regular.”</p> <p>P17 “As práticas pedagógicas são iguais, operacionalização da mobilização das medidas é diferente.”</p> <p>P18 “Não ocorreram grandes mudanças uma vez que o empenho nas minhas práticas e a inclusão destas crianças antes do DL54/2018 já era uma prioridade.”</p> <p>P19 “As preocupações e as respostas a cada problemática, continuaram a serem as mesmas antes da publicação do DL54/2018.”</p> <p>P20 “Mudanças organizacionais mais rápidas, difíceis e práticas na prática mais lentas e mais difíceis ainda.”</p>

	<p>P21 “Passar todos os alunos independentemente das suas aprendizagens.”</p> <p>P22 “Já adotava algumas estratégias e metodologia antes do decreto, depois assumi com mais regularidade. Mas infelizmente muitos colegas ainda não mudaram nada nas suas práticas ou fazem ou fazem algo pontual.”</p> <p>P23 “As exigidas pela aplicação do diploma.”</p> <p>P24 “A principal foi a alteração por mais momentos de avaliação, mas com menos matéria, cada capítulo seus momentos lou2, mas só com essa matéria. Mais trabalho para o professor, mas com crianças mais felizes.”</p> <p>P25 “A sensibilização dos professores do regular para a efetiva implantação das medidas universais.”</p> <p>P26 “Mais burocracia, poucas diferenças. Falta de formação para os professores entenderem e aplicarem estas medidas.”</p> <p>P27 “Mais burocracia e mais elaboração de documentos que os DT’s é que assinam e não elaboram nada.”</p>
<p>Alunos abrangidos pela DL</p>	<p>P1 “Abrange todos os alunos.”</p> <p>P2 “Atendimento a todos os alunos”.</p> <p>P3 “Alargar as medidas a todos os alunos.”</p> <p>P4 “Passamos a poder apoiar mais especificamente cada aluno nas suas necessidades e de acordo com o seu perfil de funcionalidade.”</p> <p>P5 “As mudanças ocorreram no sentido de se tornar mais abrangente a todos os alunos.”</p>
<p>Práticas colaborativas</p>	<p>P1 “Estou mais alerta para a diversidade e realizo mais trabalho entre pares para estimular o trabalho com formas diferentes de fazer/aprender.”</p> <p>P2 “A articulação e cooperação com colegas aumentou. A nível de sala de aula as sugestões a nível da adaptação dos conteúdos exemplificando para conseguir demonstrar que é possível. Aumentou a intervenção e a cooperação.”</p> <p>P3 “Trabalho colaborativo.”</p> <p>P4 “Trabalho colaborativo com os docentes e ma inclusão.”</p> <p>P5 “Articulação com os vários intervenientes do processo ensino-aprendizagem.”</p>

Diferenciação pedagógica	<p>P1 “Planificação específica para cada aluno; práticas inovadoras e mais motivadoras.”</p> <p>P2 “Continuar a respeitar o ritmo e o modo de aprender de cada aluno, diferenciar e produzir materiais específicos para os alunos.”</p> <p>P3 “Adaptações curriculares.”</p> <p>P4 “Diferenciação pedagógica.”</p>
Metodologias participativas	<p>P1 “Alteração de práticas consoante os alunos, métodos de ensino e aprendizagem, avaliação adequada às características dos alunos e um trabalho colaborativo com toda a turma e os alunos com dificuldades.”</p> <p>P2 “Mais dinâmicas pensadas nas diferentes formas de fazer e aprender.”</p>
Modos de avaliação	<p>P1 “Maior diversificação de instrumentos de avaliação, por exemplo.”</p> <p>P2 “Planificação das aprendizagens de acordo com o DUA, utilização de diferentes modalidades de avaliação, destacando a avaliação formativa”.</p> <p>P3 “Essencialmente, na forma de avaliação dos alunos, bem como no recurso a materiais multimédia e aprendizagem cooperativa.”</p> <p>P4 “Na minha prática letiva procuro pensar nas barreiras que podem impedir os meus alunos de acederem ao currículo e de participarem no processo de ensino-aprendizagem. A diversificação nas formas de acesso, de representação e de avaliação procuram responder às necessidades, expectativas e dificuldades dos alunos.”</p>

Anexo VIII

Constrangimentos e ajustes ao DL 54/2018 – categorias e unidades de registo

Categoria	Unidades de registo
Liderança	<p>P1 “A falta de uma visão dos AE partilhada no tocante às políticas educacionais no âmbito da Educação Inclusiva.”</p> <p>P2 “A direção não liga nada à Educação Especial”.</p> <p>P3 “Falta de respostas inclusivas”</p> <p>P4 “Número de alunos por turma, tempo para reflexão e planificação.”</p> <p>P5 “Falta de tempo para o efetivo trabalho colaborativo e monitorização da implementação das medidas por parte da EMAEI.”</p> <p>P6 “Falta de sensibilização das lideranças no que respeita à mudança de práticas de partilha de conhecimento científico que se refletem numa mudança pedagógica. A falta de momentos de análise e de estudo nos diversos departamentos, sobre práticas inclusivas.</p> <p>P7 “Necessidade de dar formação às lideranças, pois são estas que têm toda a competência para modelar perceções relativas à educação inclusiva; apetrechar todos os docentes de ferramentas para que possam responder eficazmente (mudanças de metodologias em sala de aula) à diversidade do público escolar.”</p>
Gestão da diversidade	<p>P1 “Obrigatoriedade de existência de equipas multidisciplinares.</p> <p>P2 “Simplificação e procedimentos: Há muitos que ficam bonitos no papel.</p> <p>P3 “Tornar os documentos uniformes e simples para todas as escolas. Simplificar para deixar tempo para o que realmente importa.”</p> <p>P4 “O contexto das turmas é atualmente muito heterogéneo, é impossível mesmo em turmas reduzidas (20 alunos) respeitar e valorizar as necessidades e aspirações de todos os alunos.”</p> <p>P5 “Não devem ser todos os alunos abrangidos, mas sim os que realmente têm necessidade.”</p> <p>P6 “Ser mais claro no rácio de alunos por cada professor de Educação Especial.</p> <p>P7 “Burocracia e confusão entre conceitos.</p> <p>P8 “Muitas grelhas e pouca eficácia.”</p>

-
- P9** “Burocracia.”
- P10** “Muita burocracia.”
- P11** “Turmas muito grandes que impedem um ensino mais personalizado. Dificuldade em alterar práticas pedagógicas numa escola com a estrutura do séc. passado.”
- P12** “A falta de resposta para os alunos ACNS sem passarem para ACS precocemente como medida para não ficarem retidos.”
- P13** “A classe docente na sua maioria continua a lecionar como no Estado Novo, o professor o centro e os alunos sentados em fila como principais ouvintes...muito se tem de mudar!”
- P14** “A inclusão não depende do DL. Não existe uma real inclusão nas escolas, todos sabemos disso. Existem professores que não gostam de ter alunos com NEE nas turmas, outros são resistentes à aplicação de medidas. Os alunos com medidas adicionais passam mais tempo mais tempo foram das turmas pois os profs do regular não sabem o que fazer com ele. E muito mais havia a dizer, inclusive os enc. de ed. que querem à força que os filhos não tenham medidas adicionais, outros que não querem que os filhos sigam um curso profissional por preconceitos, etc”
- P15** “A mudança de práticas de gestão de sala de aula, a implementação do desenho universal da aprendizagem, a mudança de paradigma de que a escola é para Todos e de Todos, assegurando a equidade na distribuição de recursos e na acessibilidade.”
- P16** “Mais professores nas escolas com formação em EE.”

Formação

- P1** “Formação para todos os docentes acerca do DL.”
- P2** “A retenção poderá em casos pontuais uma mais valia para o aluno e dar-lhe tempo para recuperar aprendizagens”.
- P3** “Falta formação ainda sobre a operacionalização da pirâmide multinível e sobre o DUA.”
- P4** “A falta de interiorização do DL por docentes e direções.”
- P5** “A mentalidade da grande maioria dos docentes que não compreende as metas deste decreto.”
- P6** “Como não se percebe ou não se sabe como fazer transitam-se alunos sem adquirir as
-

aprendizagens essenciais, criando-se lacunas irreversíveis.”

P7 “Deveria de haver mais ações de formação sobre este decreto nas escolas e de práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem inclusivas às diferentes necessidades dos alunos! Pois a falta de formação, conhecimento nesta área leva a uma má implementação e má docência para estes alunos, excluindo-os dos outros levando-os a outras problemáticas complexas e desmotivando ainda mais os alunos!”

P8 “Os docentes deveriam procurar mais formação no DUA e na implementação do DL.”

P9 “Apesar de não haver receitas, julgo que seria importante fazer formação de forma a capacitar todos os docentes na implementação do DL54.”

P10 “É urgente a mudança de atitude de todos os intervenientes para de seguida olharem o DL de outro modo.”

P11 “Mais trabalho colaborativo que efetivamente saia do papel. Envolvimento do pais.”

Recursos

P1 “O cumprimento do estabelecido por parte da tutela, nomeadamente em relação aos recursos humanos.”

P2 “Muita falta de professores de educação especial impedem maior sucesso dos alunos da Educação Inclusiva.

P3 “É necessário ajustar os recursos ao ensino pré-escolar.”

P4 “É necessário colocar mais professores nas escolas para dar respostas adequadas aos alunos e para os que têm mais dificuldades mais recursos materiais e humanos.”

P5 “Seria importante o aumento de recursos humanos e materiais.”

P6 “A distribuição de recursos humanos e físicos, ainda é um fosso entre as diferentes áreas geográficas e o público-alvo. O desconhecimento dos princípios, valores e normas do DL, são um entrave à sua aplicação.”

P7 “Incluir no mesmo a obrigatoriedade de mais espaços físicos.”

P8 “As necessidades não podem ser supridas recorrendo aos recursos existentes nas escolas porque são insuficientes.”

-
- P9** “Mais apoios de docentes.”
- P10** “Aumentar o número de docentes.”
- P11** “Falta de recursos humanos.”
- P12** “Principalmente a falta de recursos materiais e o excesso de conteúdos nas disciplinas.”
- P13** “Falta de tempo e de recurso humanos.”
- P14** “Falta de recursos humanos. Falta de recursos materiais.”
- P15** “Recursos humanos e físicos.”
- P16** “Escassez de recursos humanos; falta de formação e clarificação relativamente ao DL 54/2018.”
- P17** “Falta de recursos, falta de tempo para refletir e preparar materiais adequados com a participação dos professores de educação especial.”
- P18** “Existência de recurso suficientes para a sua implementação; existência de tempos para que cada professor possa adequar a sua prática pedagógica, dimensão das turmas.
- P19** “Espaços desadequados.”
- P20** “Sem apoio.”
- P21** “A falta de sensibilidade e à formação de alguns docentes do regular.”
- P22** “Escassez de recursos humanos; Espaços escolares estandardizados/espartilhados e pequenos em termos de área; resistência dos profissionais para mudar.”
- P23** “O número de docentes de EE é insuficiente para os alunos que acompanham.”
- P24** “Deveria existir mais professores de EE.”
- P25** “Algumas barreiras humanas no que toca à sensibilidade de alguns docentes.”
- P26** “Falta de recursos e respostas às necessidades dos alunos.”
- P27** “Incluir no mesmo a obrigatoriedade de mais espaços físicos.”
- P28** “As necessidades não podem ser supridas recorrendo aos recursos existentes nas escolas porque são insuficientes.”
- P29** “Mais apoios de docentes.”
- P30** “Aumentar o número de docentes.”
- P31** “Mais professores nas escolas com formação em EE.”
- P32** “O cumprimento do estabelecido por parte da tutela, nomeadamente em relação aos recursos humanos.”
- P33** “É necessário ajustar os recursos ao ensino pré-escolar.”
-

	<p>P34 “É necessário colocar mais professores nas escolas para dar respostas adequadas aos alunos e para os que têm mais dificuldades mais recursos materiais e humanos. “</p> <p>P35 “Seria importante o aumento de recursos humanos e materiais.”</p> <p>P36 “A distribuição de recursos humanos e físicos, ainda é um fosso entre as diferentes áreas geográficas e o público-alvo. O desconhecimento dos princípios, valores e normas do DL, são um entrave à sua aplicação.”</p>
<p>Clarificação na tipologia das medidas</p>	<p>P1 “Clarificação dos seguintes pontos: quando aplicar medidas seletivas e as medidas adicionais; a atribuição de apoio técnico especializado, frequência dos alunos com ACS a todas as disciplinas do seu ano de escolaridade, ...</p> <p>P2 “Clarificar determinadas situações que são confusas no DL 54/2018.”</p> <p>P3 “Clarificar os requisitos necessários para a mudança de nível universal para nível seletivo.”</p> <p>P4 “Menos burocracia; clareza e objetividade na legislação para que todas as escolas adotem as mesmas medidas.”</p> <p>P5 “A obrigatoriedade e inclusão na avaliação dos docentes e escolas bem claro.”</p> <p>P6 “Clarificar melhor o que são evidências da insuficiência da aplicação das medidas universais. Definir muito bem que alunos devem beneficiar de medidas seletivas. “</p> <p>P7 “Linguagem mais clara e uma definição do que pode ser implementado, pois deixa muito espaço à subjetividade.”</p>
<p>Uniformização de procedimentos</p>	<p>P1 “Dúvidas na forma de implementação e sucessivas mudanças legislativas em outros normativos.”</p> <p>P2 “Implementação de um decreto sem suporte formativo por parte da tutela...Mas sim a partir de um processo de descoberta e empenho pelos docentes, emaei...Muitas perguntas surgem sem resposta ou com muitas respostas diferentes.”</p> <p>P3 “Nem todos os docentes estão devidamente informados, concordam ou implementam as diretrizes do decreto.”</p>

Alterações ao DL

P4 “Uma linha condutora e universal para que o DL seja aplicado e entendido em todos os Agrupamentos de igual modo e não o que acontece atualmente, em que cada agrupamento entende o DL à sua maneira e conveniência.”

P1 “Na minha opinião apenas permitiu que todos transitassem. Sucesso fictício e mais papéis para se preencher.”

P2 “Um decreto que promove o sonho da inclusão...Mas que deixa à deriva a sua parte prática...Em relação à emaei...a quem compete tudo...Nem lembraram das horas para o fazer...2h semanais? A coordenadora da Ed. pré-escolar nem essas 2h tem!!!! A base é mesmo muito frágil.”

P3 “Não devem ser feitos ajustes pois pode ainda ficar pior...deve ser mudado completamente.”

P4 “Existem sempre ajustes...não somos máquinas, mas cada agrupamento deveria de forma construtiva e não destrutiva enviar propostas.”

P5 “Contemplar ou inserir questões de monitorização da qualidade e da equidade educativa.”

Apoio às escolas

P1 “Os docentes continuam a dar aulas como no séc. XIX.”

P2 “Dificuldade em muitos professores em perceberem ou estarem disponíveis para adequar estratégias educativas e diferenciação pedagógica.”

P3 “Falta o apoio das equipas às escolas para ajudar na operacionalização do DL e recursos materiais e físicos, humanos”

P4 “Necessidade de dar formação às lideranças, pois são estas que têm toda a competência para modelar perceções relativas à educação inclusiva; apetrechar todos os docentes de ferramentas para que possam responder eficazmente (mudanças de metodologias em sala de aula) à diversidade do público escolar.”

P5 “As equipas Multidisciplinares de Apoio à educação Inclusiva devem ser constituídas por pessoas que sentem e desenvolvem uma verdadeira Educação Inclusiva.”
