



**Implementação do Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 julho,
alterado pela Lei n.º116/2019, de 13 de setembro - perceção
dos professores**

Dissertação de Mestrado em Educação
Especial, Domínio Cognitivo Motor

Maria Helena Alves Araújo Silva

IESF- Escola Superior de Educação de Fafe

2020/2021



**Implementação do Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 julho,
alterado pela Lei n.º116/2019, de 13 de setembro -
perceção dos professores**

Dissertação de Mestrado em Educação
Especial, Domínio Cognitivo Motor

Maria Helena Alves Araújo Silva

Sob a Orientação do Prof.º Doutor Victor Sil

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço, ao Doutor Victor Sil, pela sua sabedoria, orientação e o apoio prestado durante esta dissertação.

Às minhas amigas, Aurora Guimarães, Joana Monteiro, Alice Santos e Sandra Freitas, pelo incentivo e apoio prestado ao longo da realização deste projeto.

Às minhas queridas sobrinhas, Inês Araújo e Bárbara Costa, pela disponibilidade dispensada.

À minha amiga Goretti, pela partilha, apoio e companheirismo, desde que iniciei esta caminhada.

Um agradecimento especial ao meu marido, Orlando Silva e ao meu filho Nuno Araújo Silva, que souberam estar sempre do meu lado, compreender e aceitar as minhas ausências, pelo apoio nos momentos de maior ansiedade, incentivo e grande colaboração na partilha das tarefas familiares e domésticas, o que em muito facilitou a concretização deste trabalho.

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABELAS	ii
ÍNDICE DE FIGURAS	iii
ÍNDICE DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – FUNDAMENTOS CONCEPTUAIS E TEÓRICOS	3
1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA	3
1.1. Educação inclusiva: perspetiva evolutiva.....	3
1.2. Educação inclusiva no contexto educativo português	4
1.2.1. Medidas promotoras de sucesso	5
1.3. Os recursos para a educação inclusiva	6
1.3.1. Papel do Professor do Ensino Regular	7
1.3.2. Papel do Professor de Educação Especial	8
1.3.3. Papel dos Técnicos	9
1.3.4. Papel da EMAEI.....	11
PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO	13
1. Situação de Base/Problema	13
1.1. Pergunta de Investigação.....	13
1.2. Objetivos de Investigação	14
1.3. Questões de Investigação-Hipóteses	14
2.1. Abordagem Metodológica.....	15
2.2. Amostra	15
2.3. Procedimentos de aplicação e recolha de dados	15
3.1. Apresentação dos resultados	17
3.2. Discussão dos Resultados.....	25
4 - CONCLUSÕES.....	29
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	31
ANEXOS	35

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1-Dados sócio demográficos dos sujeitos participantes no estudo	17
Tabela 2-Contexto profissional dos sujeitos participantes no estudo.....	18
Tabela 3-Apropriação e conhecimento dos inquiridos sobre o Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho	19
Tabela 4-Práticas Inclusivas	20
Tabela 5-Recursos Humanos e Materiais	21
Tabela 6-Políticas e culturas do Agrupamento.....	22
Tabela 7-Sucesso na Implementação do Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º116/2019 de 13 de setembro.	23
Tabela 8-Mecanismos de monitorização e supervisão	24
Tabela 9-Opinião dos inquiridos sobre os mecanismos de monitorização desenvolvidos	25

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Adaptado do Manual de Apoio à Prática	11
---	----

ÍNDICE DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACES/ULS - Equipas locais de Intervenção Precoce, equipas de Saúde Local

APA - American Psychological Association

AO - Assistente Operacional

AT - Assistente Técnico

CAA - Centro de Apoio à Aprendizagem

CDPD - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

CE - Conselho das Escolas

CEI - Currículo Específico Individual

CNE - Conselho Nacional de Educação

CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CRI - Centro de Recursos para a Inclusão

CRTIC - Centro de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação para a Educação Especial.

CT - Conselho de Turma

DL - Decreto – Lei

DGE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem

EE - Encarregado de Educação

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

LGP - Língua Gestual Portuguesa

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ODS - Objetivo de Desenvolvimento Sustentável

PEI - Programa Educativo Individual

PEE - Professor de Educação Especial

PIT - Plano Individual de Transição

RTP - Relatório Técnico Pedagógico

TF - Terapeuta da Fala

TE - Técnico Especializado

TO - Terapeuta Ocupacional

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (acrónimo de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

RESUMO

O objetivo deste estudo é recolher informação através da opinião dos professores do Ensino Básico e Educação Especial, para percebermos de que forma está a ser implementado, nas escolas, o Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º116/2019, de 13 de setembro. Passados três anos desde a sua implementação importa-nos fazer uma reflexão sobre a ação que tem sido desenvolvida, perceber as dificuldades que foram encontradas por todos os intervenientes no processo educativo, assim como os aspetos positivos que este Decreto trouxe à educação.

Para compreendermos as mudanças paradigmáticas e obtermos a informação pretendida, aplicaram-se inquéritos por questionário a 308 docentes do Ensino Básico (Regular e Educação Especial), pertencentes aos vários Agrupamentos de escolas das cinco regiões de Portugal Continental. Os resultados deste estudo revelam, por um lado, que as escolas têm implementado algumas práticas e políticas inclusivas, verificando-se que tem existido maior sensibilidade para a realidade por parte dos agentes educativos e maior divulgação desta realidade. No entanto, mostram igualmente, que há ainda um longo percurso a percorrer para que o processo inclusivo funcione de forma verdadeiramente sustentada.

Palavras-chave - Inclusão na Educação, Decreto-Lei nº 54 de 2018, Indicadores para a Inclusão.

ABSTRACT

The objective of this study is to collect information through the opinion of teachers of Basic Education and Special Education, in order to understand how it is being implemented the Decree-Law no. 54/2018 of July 6, amended by Law no. 116/2019, of September 13th. Three years after its implementation, it is important for us to reflect on the action that has been developed, to understand the difficulties that were encountered by all those involved in the educational process, as well as the positive aspects that this Decree brought to education.

In order to understand the paradigm shifts and obtain the required information, questionnaire surveys were applied to 308 Basic Education teachers (Regular and Special Education), belonging to the various groups of schools in the five regions of mainland Portugal. The results of this study reveal, on the one hand, that schools have implemented some inclusive practices and policies, verifying that there has been greater sensitivity to reality on the part of educational agents and greater dissemination of this reality. However, they also show that there is still a long way to go before the inclusive process works in a truly sustainable way.

Keywords: Inclusion in Education, Decree Law number 54 of 2018, indicators for inclusion.

INTRODUÇÃO

Atualmente o tema da Inclusão é debatido nacional e internacionalmente, onde se aborda constantemente a igualdade de oportunidades, a importância da equidade, da diversidade cultural, assim como os valores que devem estar implícitos nas práticas educativas. Por sua vez esta discussão coloca desafios à escola, pois a inclusão não pode ser apenas entendida com o simples acolhimento de todos os alunos na escola, mas sim assegurar uma educação de qualidade a todos e a cada um, através de mudanças no ambiente educativo. Essas mudanças visam responder à diversidade, à heterogeneidade das turmas e à necessidade da flexibilidade dos currículos, que se pretendem cada vez mais diferenciados, proporcionando uma verdadeira cultura cooperativa e de interajuda em todas as práticas educativas.

O ato de educar não escolhe o público-alvo, nesse sentido é fundamental criar as condições necessárias para responder eficazmente à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, contribuindo para a identificação e remoção de barreiras de natureza física, organizacional e de logística de recursos humanos e materiais, que se podem constituir como obstáculos à aprendizagem, com vista a proporcionar a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, segurança e bem-estar, assim como, potenciar a participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. Desta forma, criamos oportunidades para que todos se sintam incluídos e participem ativamente nas atividades escolares, garantindo os princípios da equidade, tornando-se a escola efetivamente inclusiva, onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social encontrem respostas, que lhes possibilitem a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Isto implica uma mudança de paradigma perante a escola e a sua estruturação, assente na articulação, no trabalho colaborativo, práticas pedagógicas diferenciadas, currículos flexíveis, autonomia curricular e opções metodológicas diversificadas, configurando-se como alavanca fundamental para o desenvolvimento do modelo de escola inclusiva. Cada escola fará o seu caminho, tendo em conta a sua realidade, o meio onde está inserida, envolvendo toda a comunidade, cientes que cada um tem o seu papel e que juntos podem e devem formar uma escola unida, única e forte. Neste sentido, é importante que cada escola identifique obstáculos e barreiras, promovendo a autoavaliação e autorregulação sistemática, apoiadas num trabalho colaborativo em equipa, com envolvimento de toda a comunidade educativa e defina o caminho que pretende percorrer.

Perante tudo que referimos, suscitou-nos a curiosidade em aferir como estão as escolas a responder a todas estas exigências, justificando o tema que selecionamos para este estudo de investigação, o qual é constituído por duas partes.

Assim, na primeira parte, abordamos os fundamentos conceptuais e teóricos acerca da educação inclusiva e a sua evolução ao longo da história, assim como os recursos necessários à sua implementação efetiva nas escolas.

Na segunda parte debruçamo-nos sobre o enquadramento empírico, onde enunciamos os objetivos que nortearam o processo de realização deste estudo, o método e a caracterização da amostra, o processo de elaboração e aplicação dos questionários, os procedimentos de análise dos dados, assim como são apresentados e discutidos os resultados obtidos.

PARTE I – FUNDAMENTOS CONCEPTUAIS E TEÓRICOS

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1.1. Educação inclusiva: perspectiva evolutiva

O percurso histórico da educação inclusiva sofreu ao longo dos tempos vários avanços e recuos, passando por diferentes fases desde a exclusão, segregação, integração até à inclusão. No decorrer do tempo verificaram-se desenvolvimentos relevantes, particularmente a partir da segunda metade do séc. XX, quando surgiu o movimento para a integração, com o intuito de mudar o paradigma da exclusão social. As profundas alterações sócio culturais e técnico científicas conduziram a uma reorganização social, que englobou uma reestruturação a nível da educação.

Surtem então vários movimentos internacionais expressos em vários documentos como a Public Law, nos EUA (1975) ou o Warnok Report no Reino Unido (1978), tendo este último utilizado pela primeira vez o conceito de aluno com necessidades educativas especiais (NEE). Este conceito, aliado às alterações verificadas nos sistemas de ensino, permitiu alargar o apoio a todos os alunos, abrindo caminho à emergência de uma escola inclusiva, onde se compreende que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente de todas as variáveis que cada aluno possa apresentar. É de salientar a Declaração de Salamanca em 1994, a qual vem dar origem à fase da Inclusão. Esta Declaração condecorada mundialmente e sendo um dos documentos mais importantes que visam a inclusão social, juntamente com Convenção sobre os Direitos da Criança (1988) e da Declaração Mundial sobre Educação para todos (1990), define “Os Princípios, a Política e as Práticas na área das NEE”.

O destaque deixou de estar na perturbação apresentada e passou a estar no tipo de resposta que a escola deveria desenvolver (Cunha, 2010). Os alunos com NEE apresentam determinadas condições especiais que requerem a intervenção de serviços de educação especial, de forma a facilitar o seu percurso escolar, pessoal e social.

De acordo com Correia, Armstrong e Rodrigues (2001), a escola deve ser para todos os alunos, independentemente do sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual, considerando a diferença uma força e uma base de trabalho.

O conceito tornou-se muito mais amplo, uma vez que “engloba as crianças e adolescentes, que demonstram dificuldades significativas de aprendizagem no acompanhamento do currículo normal, necessitando assim de adequações curriculares de acordo com a sua problemática ou patologia” (Correia, 2008, p.22). Estas são, sem dúvida, algumas das diretrizes emanadas em

diversos diplomas legais internacionais e nacionais e para tal, as escolas necessitam de criar condições para pôr em prática aquilo que lhes é pedido e, até de alguma forma, imposto.

Há uns anos atrás a realidade vivida era bem diferente, nos tempos atuais a escola centra-se na promoção da equidade e do sucesso educativo. Para que a inclusão não passe de uma utopia, torna-se crucial a continuação do investimento, da reflexão e da construção constantes. Esta adaptação das escolas para o novo regime jurídico da educação inclusiva encontrar-se-á, na opinião de muitos, ainda numa fase muito embrionária. Neste sentido, a UNESCO (2020) alerta que a educação com qualidade é inclusiva, equitativa, e é a “base de um sistema educativo de boa qualidade, que permite a todas as crianças, jovens e adultos aprender e atingir todo o seu potencial” (pag. 22). Para isso, a concretização de uma política educativa que garanta a igualdade de oportunidades e promova o sucesso educativo, torna-se fundamental em todo este processo. O reconhecimento de uma escola inclusiva implica a cooperação, de forma complementar, os recursos da comunidade, fazendo mais por cada um dos alunos, maximizando a sua aprendizagem ao longo da vida (Pereira, et al 2018).

1.2. Educação inclusiva no contexto educativo português

O percurso da inclusão em Portugal, tem características semelhantes a outros países, passando por fases sucessivas: asilar, assistencial, em ambientes segregados e a de educação, integração e participação (Serra, 2008, p.5). Não obstante a importância de cada uma das fases referidas no surgimento da educação inclusiva em Portugal, focar-nos-emos apenas nos marcos históricos principais da evolução do conceito no nosso país, tendo em conta o objetivo empírico e metodológico desta dissertação.

Salientamos como marco decisivo a introdução da Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), em 1986, na qual são consagrados os direitos à educação, à igualdade de oportunidades e à participação na sociedade, como pilares orientadores da Educação Especial. Isto implicou muitas alterações nas estruturas educativas, com enormes consequências na organização das estratégias de intervenção do professor de apoio e fundamentalmente no papel da escola e dos próprios professores do ensino regular.

À semelhança do que aconteceu nos restantes países do mundo, a Declaração de Salamanca (1994) foi decisiva para a evolução de uma nova perspetiva da educação em Portugal.

Volvidos dezanove anos, foi publicado a 7 de janeiro de 2008, o Decreto-Lei n.º 3/2008 (alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio), que veio revogar o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, constituindo-se como o principal diploma orientador da organização e

funcionamento da educação especial/educação inclusiva, sendo um dos seus aspetos fundamentais a definição, para efeitos de elegibilidade dos serviços de Educação Especial (art.1.º).

Com este decreto, ficou reunida num único diploma, uma série de legislação dispersa, criando e definindo um conjunto de pressupostos de natureza conceptual e organizacional, com o intuito de incluir na escola crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

O Fórum Mundial para a Educação, realizado em 2015, em Incheon, Coreia do Sul, que contou com a participação de 160 países, entre eles Portugal vem fortalecer “o legado da Declaração de Salamanca e apela a uma transformação revolucionária dos sistemas e sociedades educativas” (Pereira, 2020, p.15).

No ano em que a Declaração de Salamanca completa 26 anos, dão-se em Portugal novos passos no que concerne à educação especial. O recém-criado Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei nº116/2019, de 13 de setembro, confere um novo paradigma educacional. Promove-se, sem precedentes, a educação inclusiva, passando a escola por uma renovação conceitual e estabelecendo como base a inclusão. É certo que já o anterior Decreto-Lei nº3/2008 referia a palavra “inclusiva”, pois, no essencial, pretendia-se desenvolver uma ação educativa através de estratégias personalizadas e individualizadas “para que todas as crianças superem as suas necessidades educativas”. O atual decreto pretende ir mais longe, uma vez que transfere o foco das “necessidades educativas especiais” de algumas crianças e jovens para as “medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão”, possibilitando a TODOS o acesso ao currículo e às aprendizagens, na sua plenitude. A Escola Inclusiva visa, assim, apoiar a educação para todos, onde os alunos estão na escola a participar, aprender e desenvolver as suas capacidades. Os mesmos pressupostos são reforçados pela UNESCO (2020), que alerta que a educação com qualidade é inclusiva, equitativa, e é a “base de um sistema educativo de boa qualidade, que permite a todas as crianças, jovens e adultos aprender e atingir todo o seu potencial” (pag. 22). Para isso a concretização de uma política educativa que garanta a igualdade de oportunidades e promova o sucesso educativo, torna-se fundamental em todo este processo.

1.2.1. Medidas promotoras de sucesso

A escola de hoje assume um papel importantíssimo a nível da inclusão na sua total amplitude, devendo dar respostas à diversidade das necessidades dos seus alunos, tendo em consideração as características singulares de cada um. A escola não pode apenas preocupar-se

em transmitir conhecimentos, mas sim formar futuros adultos que revelem competências, saberes e valores, que lhe permitam ter um papel ativo na sociedade. Os nossos jovens precisam de estar preparados para as exigências da sociedade que os vai acolher, têm que ser capazes de se adaptar a diversos contextos, ser empreendedores, interventivos e críticos. A implementação do Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º116/2019, de 13 de setembro, veio fortalecer esta perspetiva, defendendo os princípios e valores inclusivos, através da implementação de políticas e medidas educativas, levando-nos a refletir e a alterar as práticas educativas e as respostas dadas aos alunos. De acordo com este Decreto-Lei, as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão pretendem garantir a todos os alunos a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo. “O diploma enuncia um conjunto de princípios, práticas e condições de operacionalização da educação inclusiva que resultam de opções teóricas e metodológicas, designadamente a abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem” (DGE, 2018, p.18). Estas duas abordagens surgem devido à necessidade de nos adaptarmos a uma mudança de pensamento que inclui um compromisso com a inclusão e que visa responder à diversidade de necessidades de todos os alunos, visão essa recomendada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 2007 e reafirmada na Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa em 2015. Surge assim, a intervenção multinível, que tenta garantir que todos os alunos tenham oportunidade de aprendizagem através de medidas organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as especificidades de cada um, medidas essas em constante avaliação através da monitorização da aplicação e eficácia das mesmas, pelos docentes, técnicos e encarregados de educação em diálogo constante, de forma a valorizar as potencialidades dos alunos até ao seu limite.

1.3. Os recursos para a educação inclusiva

De acordo com o Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º116/2019 de 13 de setembro, as escolas têm de recrutar um conjunto de recursos, especialmente, humanos, organizacionais e específicos existentes na comunidade, para que seja possível ao longo do percurso escolar, mediante a heterogeneidade de alunos, responder às diferentes modalidades de educação e formação. Segundo o art.º 11º, ponto 1, do referido decreto, são recursos humanos específicos, os docentes de educação especial, os técnicos especializados, entre os quais psicólogos, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, assim como os assistentes operacionais, preferencialmente com formação específica.

Os recursos organizacionais específicos são a EMAEI, Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), escolas de referência no domínio da visão, escolas de referência para a educação bilingue, escolas de referência para a intervenção precoce e centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a educação especial (CRTIC) (art.º 11º, ponto 2).

Quanto aos recursos da comunidade (art.º 11º, ponto 3), são as equipas locais de intervenção precoce, equipas de saúde escolar dos ACES/ULS, comissões de proteção de crianças e jovens (CPCJ), centros de recursos para a inclusão (CRI), instituições da comunidade (segurança social, serviços de emprego e formação profissional, ...) e estabelecimentos de educação especial.

Para cumprir os objetivos da inclusão, cooperam de forma complementar e sempre que necessário, os recursos da comunidade, nomeadamente da educação, da formação profissional, do emprego, da segurança social, da saúde e da cultura. É da responsabilidade do Governo garantir os meios necessários para habilitar todos os trabalhadores com a formação específica gratuita de apoio à aprendizagem e à inclusão (número 6 do artigo 11.º, atualizado pela Lei n.º116/2019 de 13 de setembro).

1.3.1. Papel do Professor do Ensino Regular

À luz da nova legislação, ser professor do ensino regular é implementar metodologias ativas, modelos que integram a abordagem multinível, orientando-se para o sucesso de todos e de cada um dos alunos. De acordo com Leite (2016) in Ainscow e Miles (2016), a pedagogia inclusiva, envolve principalmente a atitude do professor face à diferença e depende da sua atitude face ao currículo. Ao pensar em modificar alguns aspetos da prática pedagógica, apresentando apenas novas estratégias e outro tipo de atividades, ou seja, induzindo novas práticas, tem-se demonstrado superficial e ineficaz nas respostas aos problemas dos professores, agravadas pelo facto de alguns continuarem a considerar que a diferença é uma incapacidade fixa e definitiva, e que o currículo é uma via de sentido único pré-programado. Leite (2016) defende que “ (...) é no campo das práticas curriculares que se ganham ou perdem as possibilidades de uma verdadeira inclusão, mas essas práticas são configuradas por conhecimentos, crenças e valores” (p.8).

O docente português, atualmente, tem uma aceitação dos alunos com Necessidades Específicas muito diferente daquela que tinha há vinte anos atrás, mas tendencialmente ainda considera que a socialização é a principal finalidade da inclusão de grande parte destes alunos (Leite, 2016). “ (...) a escola tem funções de socialização, é certo, mas o seu principal papel é fazer aprender. Fazer aprender todos os alunos” (Roldão, 1999, in Leite, 2016).

Torna-se obrigatório, então, promover e reconfigurar o sistema educativo, levando-nos à questão: qual é então o papel do professor do século XXI? Que competências lhe são exigidas? O professor do século XXI tem como principais desafios, a capacidade de se manter atualizado sobre as novas metodologias de ensino e a capacidade de desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes (Nóvoa, 1992). Neste sentido, é necessário que os professores organizem a sua intervenção pedagógica de acordo com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), para que o currículo seja acessível a todos os alunos, não esquecendo que deve ainda garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos. Este passa a ser entendido como alguém que estimula, negocia, cria as condições para que os seus alunos adquiram autonomia intelectual, tornando-se capaz de utilizar e de recriar os instrumentos, as informações e os procedimentos que lhes permitam pensar acerca do mundo que os rodeia e agir de forma informada e eticamente congruente de acordo com os valores de uma sociedade democrática (Cosme, 2006). Por isso, o espaço de sala de aula tem de ser repensado como “uma subcomunidade de discentes recíprocos, com o professor a orquestrar os processos” (Bruner, 2000, p.42). A aprendizagem é uma atividade conjunta, em que as relações colaborativas entre os alunos podem e devem ter espaço.

Muitas são as pesquisas no campo educativo que afirmam ser o professor um dos protagonistas da educação, uma vez que são confrontados diariamente com novas tarefas, adquirindo novas responsabilidades, enfrentando constantes desafios (Conceição e Sousa, 2012 *in* Marques, 2013). Pelo que é vantajoso adotar um trabalho de parceria, estabelecendo as condições indispensáveis para que o aluno desenvolva a inteligência, e não a simples memorização. Assim, o papel do professor é de criar as condições para a invenção, em lugar de fornecer conhecimentos consolidados, estimulando nos alunos o desenvolvimento de capacidades para jogar o jogo e sobretudo para mudar as regras do jogo (Cortês, 2000).

1.3.2. Papel do Professor de Educação Especial

Perante este novo paradigma de educação inclusiva, muitas são as questões colocadas acerca do papel do professor de educação especial (PEE). O papel deste docente sempre suscitou dúvidas, contudo esta visão alterou-se sensivelmente quando o paradigma educativo passou de “Integração” para “Inclusão”, deixando de se reportar unicamente a alunos com condições de deficiência, para abranger todos os alunos que possam experimentar dificuldades em acompanhar os demais colegas nas atividades curriculares e escolares. Nesta altura surgem as primeiras dúvidas sobre as verdadeiras funções do PEE, mas rapidamente se voltaram a atribuir todos os alunos com necessidades educativas especiais a estes docentes. Atualmente

com este novo paradigma a questão volta a levantar-se, mas estando explícito que cabe ao professor titular de turma, ao educador de infância ou diretor de turma, consoante o caso, a coordenação da implementação das medidas previstas no relatório técnico-pedagógico, este sim, elaborado com a participação do PEE. Não é de todo esperado que este seja o único responsável pelos alunos com medidas universais, seletivas ou adicionais previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. O PEE “é um pedagogo especializado, um “fazedor de pontes”, um articulador, um sensor das necessidades de formação da escola. Reconhecemos a imprescindibilidade da educação de qualidade, mas também, da importância da formação específica deste docente e do seu papel no apoio à inclusão” (Pró-Inclusão, 2021, p.7).

Fica mais claro, então, que a intervenção do professor de educação especial assenta em duas vertentes: uma de trabalho colaborativo com os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos e outra relativa ao apoio direto prestado aos alunos, que terá sempre, um carácter complementar das tarefas realizadas em sala de aula, pelo professor titular/educador.

Contudo, ainda há um grande caminho a percorrer, pois nem sempre é fácil clarificar o papel de cada um. Na nossa opinião e de acordo com o Manual de Apoio à Prática, o PEE deve ser entendido com um profissional especializado em aprendizagem que, por um lado, trabalha numa dimensão de potenciar a aprendizagem de todos, através da conceção de modelos, de estratégias e da mobilização de instrumentos de gestão curricular e, por outro, trabalha a consultoria e a supervisão da intervenção educativa, dinamizando, apoiando e articulando as Políticas de Inclusão desenvolvidas pelas escolas.

A atribuição das medidas adicionais que requerem a intervenção de recursos especializados deve convocar a intervenção do docente de educação especial enquanto dinamizador, articulador e especialista na diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem (DUA – Desenho Universal de Aprendizagem) (art.º 10º, ponto 5) e a intervenção proeminente no CAA (art.º 13º, ponto 3).

1.3.3. Papel dos Técnicos

O papel dos técnicos nas escolas é muito diversificado, exercendo funções muito distintas, tendo a publicação do Decreto-Lei n.º 121/2008, de 12 de julho, simplificado as suas carreiras, dividindo-as em três categorias: assistentes operacionais (AO), assistentes técnicos (AT) e técnico superior. Atualmente a carreira dos técnicos superiores abarca um leque de profissionais com habilitações superiores, muito distintos, sendo designados por técnicos especializados (TE), nomeadamente psicólogos, terapeutas da fala (TF), terapeuta ocupacional (TO), técnicos

de serviço social, formadores em língua gestual portuguesa (LGP), intérpretes em LGP, animadores socioculturais, mediadores, fisioterapeutas, psicomotricistas, nutricionistas ou audiológicos. Apesar das suas capacidades profissionais serem diferentes e as suas funções e competências bastante distintas, a nível de complexidade e responsabilidade, todos têm em comum o seu grande e significativo contributo para o sucesso, bem-estar e inclusão das crianças e jovens na educação escolar. Na atualidade, são reconhecidos os benefícios a nível da sua intervenção, não só para os alunos com dificuldades, mas também um contributo para todos os agentes educativos e para o próprio processo educativo, sendo uma garantia de tranquilidade para toda a comunidade educativa. O novo paradigma de escola inclusiva vem reconhecer o seu papel na prossecução da mudança, estando identificados nos documentos legislativos como recursos humanos necessários e previstos para o cumprimento de medidas específicas.

Sob um paradigma inclusivo que prevê a igualdade de oportunidades, preconiza-se o trabalho em equipa, onde todos os intervenientes, na sua especificidade, se complementam de forma a desenvolver uma perspetiva holística do aluno e a delinear e implementar abordagens e metas comuns. O aluno fará parte desta equipa, sempre que possível, envolvendo-se na definição de objetivos e de estratégias. De acordo com a particularidade de cada caso, o técnico especializado em conjunto com a equipa pedagógica avaliam potencialidades, expectativas e necessidades. Discutem estratégias relacionadas com as competências de desempenho e implementam planos de ação com vista à melhoria das dificuldades demonstradas pelo aluno, em todo o processo de avaliação.

A aposta do Governo numa escola inclusiva e na promoção do sucesso escolar implica um trabalho contínuo de elevação dos padrões de qualidade, assumindo o pessoal não docente das escolas um papel essencial para o cumprimento desse objetivo.

A importância do papel dos AO tem vindo a ser largamente reconhecida, no que respeita às responsabilidades e à dimensão educativa do seu trabalho, valorizado sobretudo pela vantagem de estes profissionais serem detentores de um conhecimento aprofundado das dinâmicas do meio, por comparação com outros agentes, podendo fornecer aos professores, psicólogos, ou outros intervenientes, preciosos indicadores que possibilitem melhorar o ambiente (Barroso, 1995; Almeida, Mota & Monteiro, 2001; Carreira, 2007). Segundo relatório da (OCDE, 2018), são efetuadas recomendações importantes sobre o uso dos recursos na escola e de como estes podem ser geridos para melhorar a qualidade, equidade e eficiência da educação escolar. Princípio que é revigorado pelos próprios diretores das escolas, mencionando a importância que os AO têm na supervisão dos alunos e no apoio em situações de indisciplina ou perturbação nas aulas (Liebowitz et al., 2018). Também os professores, pais e encarregados

de educação, consideram que estes recursos na escola, são fundamentais, pela variedade das funções desempenhadas, nomeadamente o cuidado pelo bem-estar e segurança das crianças e jovens (Gonçalves, 2010).

1.3.4. Papel da EMAEI

A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), constitui-se como um dos recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, tendo em vista uma leitura alargada, integrada e participada de todos os intervenientes no processo educativo. Esta equipa mobiliza os meios de que a escola dispõe para que todos consigam aprender e participar na vida da comunidade educativa.

Apresentamos de seguida a composição/constituição da EMAEI, na figura 1.

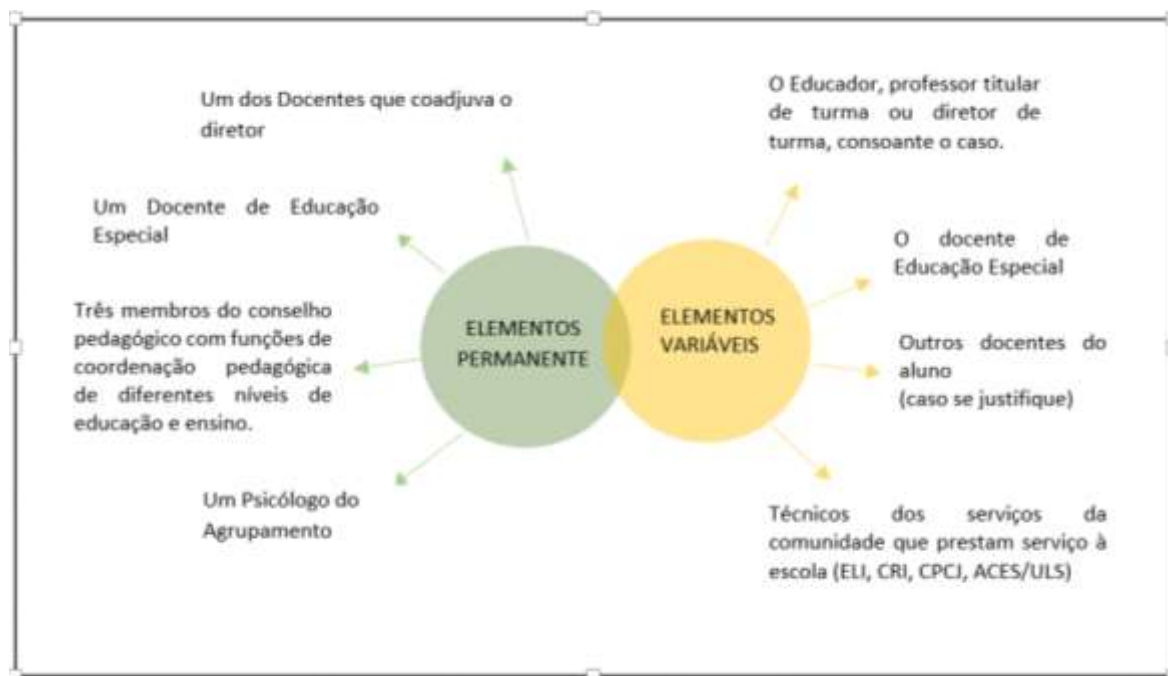


Figura 1- Adaptado do Manual de Apoio à Prática

Os elementos permanentes da EMAEI são profissionais que conhecem a organização e as especificidades da escola. Os elementos variáveis são nomeados pelo coordenador da EMAEI, sempre que seja pertinente a sua presença para recolha de informações importantes na tomada de decisão em função de cada caso.

Esta equipa tem como função sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva, propor a mobilização das medidas de suporte à aprendizagem, acompanhar e monitorizar a aplicação das medidas, prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, elaborar os documentos decorrentes da avaliação multidisciplinar e acompanhar o CAA. Compete, ainda, à EMAEI, elaborar os documentos

decorrentes da avaliação multidisciplinar como o RTP, que fundamenta a mobilização de medidas seletivas e /ou adicionais. Neste processo a EMAEI deve ouvir os pais, assim como solicitar todos os elementos que possam contribuir para um conhecimento mais aprofundado do aluno e dos contextos. Este documento deve ficar concluído num prazo máximo de 30 dias úteis após, a identificação das necessidades educativas. Cabe também a esta equipa elaborar o PEI e o PIT, cumprindo os prazos definidos na legislação.

A EMAEI deve coordenar este processo de transição numa ótica de aprendizagem e melhoria contínua. Partir do que existe, analisar as necessidades, objetivos e recursos, considerando todas as hipóteses, planos e estratégias. Estar atenta, mantendo tudo sob observação e apreciação, aberta a novas sugestões ou reformulações, verificando resultados e analisando novas soluções. Cabe também à EMAEI dinamizar espaços de reflexão e ações que sensibilizem a comunidade educativa a adotar princípios e valores inclusivos, ou seja, garantir que exista envolvimento e trabalho colaborativo entre os próprios profissionais, entre estes e as famílias, assim como com as diferentes instituições/serviços da comunidade, assegurando uma escola verdadeiramente inclusiva.

PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

1. Situação de Base/Problema

O Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º116/2019, de 13 de setembro, foi publicado com a pretensão de que a educação seja um direito efetivo de todos, onde todos os alunos adquiram oportunidades de aprendizagem significativas, onde todos sejam respeitados e valorizados, uma verdadeira escola inclusiva. Isto vem exigir que as escolas se organizem a nível de recursos e espaços, de forma a responder às necessidades específicas de cada um, que se tracem projetos inclusivos, que se alterem métodos de lecionar e que exista cooperação entre escola e a comunidade. O caminho é longo e exigente, com muitas barreiras para derrubar, estarão as escolas a criar as condições necessárias para responder aos princípios emanados neste quadro legal?

Concluída a análise da informação considerada mais relevante para o enquadramento teórico do presente estudo, particularmente aquela que fundamenta o modelo de escola inclusiva considerado como referência, damos início a este capítulo com o propósito de enquadrar e delimitar o problema de investigação, definir os objetivos do estudo, explicitar e fundamentar o processo de recolha de dados, caraterizar o modo de investigação utilizado e apresentar os resultados obtidos.

Assim, nesta parte empírica elegemos como problema, estudar a perceção dos professores do Ensino Básico, relativamente à implementação do Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º116/2019 de 13 de setembro e a sua significância no contexto atual.

1.1. Pergunta de Investigação

De acordo com o que foi mencionado e perante toda a polémica levantada em torno do referido decreto, deparamo-nos com o problema que nos propomos estudar, que é investigar como está a ser implementado nas escolas do nosso país, este regime jurídico que incorpora a Educação Inclusiva. A questão que nos propomos responder é a seguinte: **Qual é a perceção dos professores relativamente à implementação do Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º116/2019, de 13 de setembro?**

1.2. Objetivos de Investigação

Deste modo, o problema em estudo permite-nos formular os seguintes objetivos de investigação:

- 1- Conhecer a perceção dos professores do Ensino Básico, relativamente à apropriação do Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º116/2019, de 13 de setembro.
- 2- Conhecer a opinião dos professores relativamente à existência de recursos para a implementação preconizada no Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º116/2019, de 13 de setembro.
- 3- Conhecer a opinião dos professores sobre as políticas e as culturas inclusivas praticadas nas escolas.
- 4- Identificar as fragilidades/facilidades que os docentes sentem na aplicação do Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro.

1.3. Questões de Investigação-Hipóteses

Procuramos ainda, dentro da temática estudada, comprovar as seguintes hipóteses que apresentamos de seguida:

- H1- Será que os professores do Ensino Básico têm conhecimentos suficientes relativamente ao Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º116/2019, de 13 de setembro?
- H2 - Será que os Agrupamentos de Escolas estão providos dos recursos necessários, para uma eficaz aplicação do Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º116/2019, de 13 de setembro?
- H3 – As escolas e os professores do Ensino Básico promovem políticas e culturas que fomentam a educação inclusiva?
- H4 - Os professores do Ensino Básico sentem dificuldades/facilidades na implementação do Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º116/2019, de 13 de setembro?

2 – MÉTODO

2.1. Abordagem Metodológica

Perante a investigação pretendida, optámos pela aplicação de um questionário aos professores de ensino básico (ensino regular e educação especial), pretendendo conhecer as suas perceções relativamente à implementação e aplicação do Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º116/2019, de 13 de setembro. Os questionários foram partilhados via correio eletrónico institucional e pelas redes sociais, permitindo a sua receção a uma quantidade mais vasta e abrangente de inquiridos. O conteúdo dos questionários será objeto de uma análise de conteúdo sistemática destinada a testar as hipóteses de trabalho.

2.2. Amostra

Para a concretização da investigação pretendíamos uma amostra constituída por professores do ensino básico, a qual é composta por 308 sujeitos, distribuído em todas as áreas geográficas do território português: Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve, dos quais vai ser apresentada uma caracterização pormenorizada, aquando da apresentação de dados. O papel do professor, tal como foi referido na parte teórica, é crucial na implementação das medidas/diretivas das novas orientações legislativas, na aplicação de novas dinâmicas de forma a motivar/cativar os jovens para a aprendizagem, promovendo que os mesmos construam o seu próprio conhecimento, favorecendo a autonomia, a responsabilidade, o espírito crítico e a criatividade.

2.3. Procedimentos de aplicação e recolha de dados

O referido questionário é constituído por quinze questões no total, numa escala do tipo Likert: sempre; muitas vezes; algumas vezes; raramente; e nunca, sendo que uma é do tipo aberta, outra questão de escolha múltipla e uma questão de resposta de escala dicotómica entre “sim” e “não”.

Coutinho (2005) menciona que o inquérito por questionário passa por um processo de validação que deve ser iniciado por uma pré-testagem. Assim foi solicitado o seu preenchimento a alguns docentes de diferentes Agrupamentos, que não constam da amostra deste estudo, com o intuito de percebermos se as perguntas estavam a ser bem interpretadas e para observar como reagiam à sua aplicação, de forma a assegurar a correta recolha de dados. Este procedimento permitiu aferir não só o tempo de preenchimento do questionário, como a clareza das questões, a coerência da sua sequência, assegurar a aceitabilidade do instrumento na sua totalidade e a

sua correta adaptação às necessidades do estudo. Deste modo, aquando do término deste procedimento foram realizadas as respetivas modificações e procedeu-se à sua aplicação.

Na elaboração do questionário foram consideradas regras metodológicas quanto à recolha de dados *online*, esclarecendo na parte inicial do questionário o objetivo do estudo a realizar, o tipo de público a quem ele é destinado, os respetivos agradecimentos, assim como, garantindo o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos.

O questionário foi elaborado na página de formulários do *Google Drive* e enviado por correio eletrónico a professores dos diferentes níveis de ensino. Paralelamente, também foi enviado, através das redes sociais, solicitando-se a colaboração e referindo-lhes a importância da objetividade e sinceridade no momento do preenchimento do mesmo. A recolha de dados decorreu entre finais de fevereiro a meados de abril de 2021.

3- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O trabalho realizado incide sobre uma amostra anteriormente caracterizada, com a intenção de se obter uma imagem representativa da realidade. Foi implementado um questionário que foi distribuído via correio eletrónico institucional e através das redes sociais aos docentes. O inquérito por questionário tem como finalidade perceber de que forma está a ser implementado o Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º116/2019, de 13 de setembro, ao nível do Ensino Básico. Foram abordadas questões que remetem para a reflexão acerca das práticas inclusivas executadas nas diferentes escolas do país, constrangimentos, barreiras ou benefícios.

De forma a facilitar a análise e interpretação dos dados recolhidos, através do questionário, sobre a perceção dos professores em relação à implementação do Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, procedemos a uma análise descritiva das questões inquiridas e recorremos a representações através de tabelas de frequência.

3.1. Apresentação dos resultados

Como podemos verificar na tabela 1, para a concretização do estudo obtivemos um total de 308 questionários.

Tabela 1-Dados sócio demográficos dos sujeitos participantes no estudo

Género	N	%	Habilitações académicas	N	%
Feminino	261	85,0	Bacharelato	4	1,3
Masculino	47	15,2	Licenciatura	174	56,5
Idade	N	%	Pós- Graduação	59	19,2
< 35 anos	2	1,0	Mestrado	64	20,8
35 – 45 anos	101	32,7	Doutoramento	7	2,3
46 – 55 anos	141	45,7	Formação Especializada	N	%
>55 anos	64	20,8	Sim	114	37
Tempo de Serviço	N	%	Não	194	63
< 10 anos	14	4,6	Onde Leciona	N	%
10 – 20 anos	67	21,8	Ensino Regular	208	67,5
21 – 30 anos	156	50,8	Educação Especial	81	26,3
>31 anos	71	23,1	Apoio Educativo	19	6,2

Fonte: elaborada pelos autores

O universo em estudo é constituído por 308 docentes (Regular e Educação Especial), envolvendo os níveis de Ensino Básico, distribuído em todas as áreas geográficas do território português.

No que respeita amostra sociodemográfica, podemos verificar que é constituída por uma significativa maioria de sujeitos do género feminino 85% (n=261), de diferentes faixas etárias, situando-se grande parte dos inquiridos 45,7% (n=141) entre os 46 e os 55 anos, apresentando uma distribuição da experiência profissional que predominantemente 50,8% (n=156) localizada entre os vinte um e os trinta anos de serviço, com diferentes habilitações, prevalecendo 56,5% (n=174) a licenciatura e 37% (n=114) apresentam formação especializada em Educação Especial.

Relativamente ao contexto profissional como podemos observar na tabela 2, responderam inquiridos de todas as regiões do país.

Tabela 2-Contexto profissional dos sujeitos participantes no estudo

Região	N	%		Nível de Ensino que Leciona	N	%
Norte	202	65,6		1º ciclo	117	38,0
Centro	29	9,4		2º ciclo	77	25,0
Lisboa e Vale do Tejo	37	12,0		3º ciclo	114	37,0
Alentejo	19	6,2		Situação Profissional	N	%
Algarve	21	6,8		Contratado	44	14,3
				QZP	60	19,5
				QA/QE	204	66,2

Fonte: elaborada pelos autores

Perante os resultados podemos afirmar que a maioria das respostas é fornecida por docentes da Região Norte 65,6% (n=202) e distribuídos pelos diversos níveis de ensino, destacando-se o 1º ciclo 38% (n=117), seguido do 3º ciclo com 37% (n=114) e o 2º ciclo com 25% (n=77). Os inquiridos apresentam uma situação profissional estável, pois na sua grande maioria 66,2% (n=204) pertencem ao quadro de agrupamento ou quadro de escola.

A tabela 3 dá-nos a conhecer a apropriação e conhecimento dos inquiridos sobre o Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º116/2019, de 13 de setembro.

Tabela 3-Apropriação e conhecimento dos inquiridos sobre o Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho

Item	Sempre		Muitas Vezes		Algumas Vezes		Raramente		Nunca	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Quando tem oportunidade frequenta/participa formação sobre o Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho?	48	15,6	79	25,6	116	37,7	52	16,9	13	4,2
Na sua opinião o referido Normativo Legal contribui para a aplicação da lei a todos os alunos?	79	25,6	126	40,9	90	29,2	10	3,2	3	1,0
O novo Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º116/2019 de 13 de setembro, modificou de alguma forma a sua perspetiva em relação à inclusão, levando-o a alterar práticas educativas?	34	11,0	103	33,4	114	37,0	37	12,0	20	6,5
Participa em encontros com outros docentes, pais e elementos da comunidade sobre o desenvolvimento de salas de aula inclusivas?	26	8,4	60	19,5	122	39,6	69	22,4	31	10,1
O Manual de Apoio à Prática contribui para esclarecer dúvidas relacionadas com a aplicação deste Decreto?	36	11,7	131	42,5	107	34,7	28	9,1	6	1,9
As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (universais, seletivas e adicionais) constituem um contínuo integrado de intervenções ao serviço de todos os alunos?	91	29,5	129	41,9	67	21,8	19	6,2	2	0,6
A abordagem multinível, entendida como um modelo de suporte à aprendizagem, orienta-se para o sucesso de todos os alunos?	95	30,8	110	35,7	84	27,3	16	5,2	3	1,0

Fonte: elaborada pelos autores

Ao analisarmos a tabela 3, percebemos que 40,9% (n=126) dos inquiridos considera que muitas vezes este normativo legal contribui para a aplicação da lei a todos os alunos e 25,6% (n=79) refere que contribui sempre. Constatando-se, também, que 42,5% (n=131) considera que muitas vezes o Manual de Apoio à Prática contribui para o esclarecimento de dúvidas relacionadas com o Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º116/2019, de 13 de setembro. Já no que diz respeito à alteração de práticas educativas 11,0% (n= 34) é da opinião que o Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, modificou a sua perspetiva em relação à inclusão, 33,4% (n=103) consideram que modificaram muitas vezes e 37,0% (n= 114) apenas algumas vezes.

No que diz respeito a frequentar/participar em formação, sobre o Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º116/2019, de 13 de setembro, constatamos que 41,2% (n=127) frequenta sempre ou muitas vezes e 37,7% (n=116) frequenta algumas vezes. Em relação à participação em encontros com outros docentes, pais ou elementos da comunidade

sobre o desenvolvimento de salas de aula inclusivas verificamos alguma divisão nas respostas, dado que 39,6% (n=122) responderam que algumas vezes, 32,5% (n=100) responderam raramente ou nunca e 27,9% (n=86) sempre ou muitas vezes. Verificamos ainda, que 71,4% (n=220) considera que sempre ou muitas vezes as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (universais, seletivas e adicionais) constituem um contínuo integrado de intervenções ao serviço de todos os alunos e 66,5% (n=210) é da opinião que sempre ou muitas vezes a abordagem multinível é entendida como um modelo de suporte à aprendizagem, que se orienta para o sucesso de todos os alunos.

Na tabela 4 são identificadas práticas inclusivas aplicadas pelos professores de Ensino Básico como resposta à heterogeneidade de alunos e de acordo com o Decreto-Lei em vigor.

Tabela 4-Práticas Inclusivas

Item	Sempre		Muitas Vezes		Algumas Vezes		Raramente		Nunca	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Considera que existe um trabalho colaborativo e de corresponsabilização entre professores de educação especial e os professores do ensino regular?	63	20,4	142	46,1	88	28,6	13	4,2	2	0,6
Considera que os professores de ensino regular revelam preparação e sensibilidade para receber na sala de aula todos os alunos?	18	5,8	82	26,6	166	53,9	41	13,3	1	0,3
Planifica as aulas em função da aprendizagem e da participação de todos os alunos, diversificando recursos e materiais pedagógicos, recorrendo ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)?	97	31,5	136	44,1	59	19,1	13	4,2	3	0,9

Fonte: elaborada pelos autores

De acordo com os dados da tabela 4, verificamos que 53,9 % (n=166) dos inquiridos consideram que só algumas vezes os professores de ensino regular revelam preparação e sensibilidade para receber na sala de aula todos os alunos e 32,4% (n=100) é da opinião sempre ou muitas vezes.

No que respeita à existência de um trabalho colaborativo e de corresponsabilização entre professores de educação especial e os professores do ensino regular 66,5% (n=205) afirma que muitas vezes ou sempre e 28,6% (n=88) é da opinião que só algumas vezes. Também no que concerne aos professores planificarem as aulas em função da aprendizagem

e da participação de todos os alunos, diversificando recursos e materiais pedagógicos, recorrendo ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) 75,6% (n=233) referem que muitas vezes ou sempre e apenas 23,3 % (n=72) menciona que algumas vezes ou raramente.

Tal como podemos observar, a tabela 5 apresenta a opinião dos inquiridos sobre os recursos humanos e materiais existentes nas escolas onde lecionam.

Tabela 5-Recursos Humanos e Materiais

Item	Sempre		Muitas Vezes		Algumas Vezes		Raramente		Nunca	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Os recursos materiais e humanos do seu Agrupamento melhoraram?	12	3,9	91	29,5	138	44,8	55	17,8	12	3,9
A criação da Equipa Multidisciplinar (EMAEI) é uma mais-valia para a promoção da educação inclusiva?	93	30,2	118	38,3	74	24,0	21	6,8	2	0,6
A EMAEI do seu Agrupamento tem uma participação ativa?	114	46,7	107	34,7	77	25	8	2,6	2	0,6
No seu Agrupamento o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) tem Recursos humanos e materiais adequados?	35	11,4	109	35,3	132	42,8	28	9,1	4	1,2
A existência do CAA é uma mais-valia para a promoção da aprendizagem e da participação?	73	23,7	137	44,5	84	27,2	13	4,2	1	0,3
Os recursos da escola são distribuídos de forma equitativa para que a inclusão seja uma realidade na escola?	33	10,7	117	38,0	130	42,2	25	8,1	3	0,9
Os apoios do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) são adequados às diferentes necessidades dos alunos identificados com relatório técnico-pedagógico (RTP) e/ou programa educativo individual (PEI)?	34	11,0	108	35,1	124	40,2	36	11,7	6	1,9

Fonte: elaborada pelos autores

Na análise dos dados verificamos que grande parte dos participantes 44,8% (n=138) é da opinião que o seu Agrupamento melhorou a nível dos recursos humanos e materiais algumas vezes, 33,4% (n=103) considera que melhorou muitas vezes ou sempre. Já no que diz respeito à sua distribuição de forma equitativa para que a inclusão seja uma realidade na escola 48,7% (n=150) salienta que muitas vezes ou sempre e 42,2% (n=130) diz que apenas algumas vezes isso acontece.

Quanto à criação da EMAEI a maioria 38,3% (n=118) considera que muitas vezes é uma mais-valia para a promoção da educação inclusiva e 30,2% (n=93) acha que é sempre, verificando-se que 47,7% (n=114) salienta que tem sempre uma participação ativa. No que

concerne à existência de recursos humanos e materiais adequados no CAA 42,8% (n=132) dos participantes é da opinião que apenas algumas vezes e 46,7% (n=144) menciona que muitas vezes e sempre. Sendo que para 68,2% (n=210) a existência do CAA é muitas vezes ou sempre, uma mais-valia para a promoção da aprendizagem e da participação. Em relação aos apoios prestados pelo CRI 40,2% (n=124) considera que só algumas vezes são adequados às diferentes necessidades dos alunos identificados com relatório técnico-pedagógico (RTP) e/ou programa educativo individual (PEI), 35,1% (n=108) considera que são muitas vezes e 11,0% (n=34) refere que são sempre.

A tabela 6 mostra-nos a opinião dos inquiridos sobre as políticas e culturas do seu Agrupamento.

Tabela 6-Políticas e culturas do Agrupamento

Item	Sempre		Muitas Vezez		Algumas Vezez		Raramen te		Nunca	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Os novos professores são apoiados na apropriação das políticas inclusivas implementadas na escola?	51	16,5	105	34,0	120	38,9	30	9,7	2	0,6
Existem barreiras arquitetónicas que dificultam a participação dos alunos?	8	2,6	44	14,2	140	45,4	82	26,6	34	11,0
As turmas são organizadas de forma a valorizar todos os alunos?	41	13,3	118	38,3	110	35,7	35	11,3	4	1,3
Na sua escola todas as formas de apoio são coordenadas?	72	23,4	116	37,6	106	34,4	13	4,2	1	0,3
A escola dispõe de estratégias e mecanismos para prevenir e eliminar a violência escolar?	80	26,0	119	38,6	95	30,8	13	4,2	1	0,3

Fonte: elaborada pelos autores

Ao analisar os dados verificamos que os docentes não são unânimes sobre o facto de receberem ajuda na apropriação das políticas inclusivas implementadas na escola, visto que 38,9% (n=120) respondeu que algumas vezes 34,0% (n=105) responderam muitas vezes e 16,5% (n=51) responderam que são sempre. No que diz respeito a todas as formas de apoio serem coordenadas, também verificamos alguma divisão nas respostas já que 37,6% (n=116) responderam que muitas vezes e 34,4% (n=106) refere que algumas vezes. A maioria 45,4% (n=140) refere que na escola ainda existem muitas vezes barreiras arquitetónicas que dificultam a participação dos alunos, no entanto 38,6% (n=119), salientam que muitas vezes a escola

dispõe de estratégias e mecanismos para prevenir e eliminar a violência escolar e 38,3% (n=118) refere que as turmas são organizadas de forma a valorizar todos os alunos.

A tabela 7 permite-nos analisar, segundo a opinião dos professores, o sucesso na implementação do Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º116/2019, de 13 de setembro.

Tabela 7-Sucesso na Implementação do Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º116/2019 de 13 de setembro.

Item	Sempre		Muitas Vezes		Algumas Vezes		Raramente		Nunca	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sente que no seu Agrupamento existem barreiras na implementação do Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei 116/2019, de 13 de setembro?	3	0,9	28	9,0	137	44,5	96	31,1	44	14,2
Na sua opinião o referido Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º116/2019, de 13 de setembro, está a ser devidamente implementado e de forma sustentável?	41	13,3	125	40,6	131	42,5	10	3,2	1	0,3
Verifica que os professores ainda apresentam muitas dificuldades na sua implementação?	9	2,9	103	33,4	169	54,9	24	7,8	3	0,9
Verifica que no seu Agrupamento as práticas a nível de ensino foram alteradas?	14	4,5	107	34,7	159	50,0	27	8,7	1	0,3
A sua escola permite aos professores flexibilidade para procurarem e implementarem métodos de ensino inovadores que ajudem os alunos a aprender?	66	21,4	124	40,2	103	33,44	15	4,9	0	0
Considera importante a existência de um <i>ratio</i> professor aluno?	134	43,5	115	37,3	51	16,5	4	1,3	4	1,3
Sente-se com preparação adequada para receber todos os alunos na sala de aula?	53	17,2	106	34,4	121	39,2	20	6,5	8	2,6
Planifica as suas aulas tendo prioritariamente em conta a aprendizagem dos alunos e não o cumprimento do programa?	110	35,7	122	39,6	63	20,4	9	2,9	4	1,3
Na sua prática letiva utiliza diversos instrumentos de avaliação, conhecimentos, capacidades e atitudes?	139	45,1	138	44,8	26	8,4	5	1,6	0	0

Fonte: elaborada pelos autores

Quanto ao sucesso da implementação do Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º116/2019, de 13 de setembro, 44,5% (n=137) dos professores refere que nos seus Agrupamentos algumas vezes ainda se verificam barreiras, mas 40,6% (n=125) concorda que muitas vezes e 13,3% (n=41) são da opinião que o Decreto-Lei está a ser devidamente implementado e de forma sustentável sempre, já 42,5% (n=131) diz que só algumas vezes.

Também no que diz respeito à alteração de práticas a nível de ensino 50,0% (n=159) respondeu que apenas algumas vezes isso se verifica.

Neste âmbito, os professores e as suas concepções sobre a educação inclusiva têm um papel fulcral na implementação deste paradigma educacional e a sua eficácia poderá ser influenciada pelas crenças e atitudes dos profissionais (Artiles, Kozleski & Waitoller, 2011).

Para 40,2% (n=124) dos inquiridos na sua escola muitas vezes é permitido flexibilidade para procurar e implementar métodos de ensino inovadores que ajudem os alunos a aprender, no entanto 39,2% (n=121) dos professores respondeu que só algumas vezes se sente preparado para receber todos os alunos na sala de aula, 34,4% (n=106) muitas vezes e apenas 17,2% (n=53) refere estar sempre preparado. No que concerne à planificação das aulas tendo prioritariamente em conta a aprendizagem dos alunos e não o cumprimento do programa 39,6% (n=122) dos participantes apreciam que isso acontece muitas vezes. Nos aspetos relacionados com existência de um *ratio* professor aluno 43,5% (n=134) dos inquiridos considera que é sempre importante e 37,3% (n=115) que é muitas vezes. Quanto à diversificação de instrumentos de avaliação, capacidades e atitudes na prática letiva 45,1% (n=139) menciona que utiliza sempre e 44,8% (n=138) refere que muitas vezes.

Na tabela 8 podemos verificar se os Agrupamentos usam ou não mecanismos de monitorização e supervisão das medidas de suporte à inclusão.

Tabela 8-Mecanismos de monitorização e supervisão

Item	Sim		Não	
	n	%	n	%
O seu Agrupamento desenvolveu mecanismos de monitorização e supervisão desde que este Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º116/2019, de 13 de setembro, foi publicado?	298	96,7	10	3,2

Fonte: elaborada pelos autores

Perante os resultados obtidos constatamos que 96,7% (n=298) dos inquiridos respondeu que o seu Agrupamento desenvolveu mecanismos de monitorização e supervisão desde que o Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º116/2019, de 13 de setembro, foi publicado.

Tal como podemos constatar a tabela 9 dá-nos a conhecer alguns dos mecanismos de monitorização utilizados nos respetivos Agrupamentos.

Tabela 9-Opinião dos inquiridos sobre os mecanismos de monitorização desenvolvidos

	n	%
Grelhas de monitorização	253	82,1
Reuniões de articulação	248	80,5
Relatórios	216	70,1
Tabelas de Registo	118	38,0
Outros	30	9,7

Fonte: elaborada pelos autores

Segundo os inquiridos os mecanismos de monitorização mais desenvolvidos nos seus Agrupamentos são: grelhas de monitorização 82,1% (n=253); reuniões de articulação 80,5% (n=248); relatórios 70,1% (n=216) e tabelas de registo 38,0% (n=118). No campo “outros” os intervenientes tiveram a oportunidade de referir mais mecanismos de monitorização, tendo referido os seguintes: observação direta 0,9% (n=3); contacto próximo com DT, TT 0,6% (n=2); reuniões com encarregados de educação e técnicos 1,6% (n= 5); questionários Google 0,6% (n=2); tabelas Excel 0,6% (n=2); gráficos 0,9% (n=3).

3.2. Discussão dos Resultados

Com a determinação de construir uma escola inclusiva, a 6 de julho de 2018, foi promulgado o Decreto-lei 54/2018, de 6 julho, alterado pela Lei n. °116/2019, de 13 de setembro. Surge um novo quadro legal com uma abordagem contínua e integrada do percurso escolar (DGE, 2018).

Segundo João Costa, Secretário de Estado da Educação, “O compromisso com a construção de uma escola inclusiva, uma escola na qual todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados, uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno, é um desígnio nacional e um desafio para o qual estamos TODOS convocados” (2018).

Sendo assim, ressalta-se que a construção de uma escola inclusiva implica dificuldades na sua conceção e na sua concretização. Foi nosso intuito com este estudo, aferir a opinião dos professores do Ensino Básico e Educação Especial, relativamente ao contexto atual da Educação Inclusiva vivenciado nas escolas perante as diretrizes dos normativos legais em vigor,

nomeadamente da forma como está a ser implementado o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. Perante os inquéritos realizados verificamos que 40,9% (n=126) dos inquiridos considera que muitas vezes este normativo legal contribui para a aplicação da lei a todos os alunos, 71,4% (n=220) considera que sempre ou muitas vezes as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (universais, seletivas e adicionais) constituem um contínuo integrado de intervenções ao serviço de todos os alunos e 66,5% (n=210) é da opinião que sempre ou muitas vezes a abordagem multinível é entendida como um modelo de suporte à aprendizagem, que se orienta para o sucesso de todos os alunos, o que valida a nossa primeira hipótese “os professores têm conhecimentos suficientes relativamente ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro”. A abordagem multinível é um modelo compreensivo e integrado de prestação de serviços que procura garantir uma resposta atempada e adequada às necessidades de todos os alunos no plano académico, comportamental e sócio emocional (Mendes 2019, citando Lane, Oakes, & Menzies, 2014). Constatou-se que, só algumas vezes, 53,9 % (n=166) dos inquiridos consideram que os professores de ensino regular revelam preparação e sensibilidade para receber na sala de aula todos os alunos. Assim, um aspeto a melhorar é a formação dos professores, sendo fundamental que os mesmos reconheçam a importância da formação que lhes permita compreender formas de atuar, aprender estratégias e métodos de ensino a aplicar em contexto de escola inclusiva, visando que todos os alunos possam usufruir de um ensino que responda à plenitude das suas necessidades, interesses e motivações. Por isso, refere-se que a atitude do professor talvez seja “o fator mais crítico para o sucesso da Inclusão” (Kuester, 2000, p. 2). Atualmente, os docentes têm que refletir acerca do seu desempenho para uma realidade escolar verdadeiramente inclusiva, sendo imprescindível a formação contínua a nível científico e pedagógico/didático.

Em relação à segunda hipótese, nos aspetos relacionados com a mobilização de recursos humanos e materiais, 44,8% (n=138) dos participantes considera que o seu Agrupamento melhorou algumas vezes. Já no que diz respeito à sua distribuição de forma equitativa, para que a inclusão seja uma realidade na escola, 48,7% (n=150) salienta que muitas vezes ou sempre e 42,2% (n=130) diz que apenas algumas vezes isso acontece, o que nos deixa algumas dúvidas visto não existir unanimidade.

Apesar da maioria dos docentes da nossa amostra revelar atitudes inclusivas, nem sempre consideram que os recursos humanos e materiais são distribuídos de forma equitativa. Mas relativamente à EMAEI, 42,8% (n=132) considera que só algumas vezes tem recursos humanos

e materiais adequados, no entanto 47,7% (n=114) salienta que a mesma tem sempre uma participação ativa.

No que concerne à existência de recursos humanos e materiais adequados no CAA, 42,8% (n=132) consideram que só algumas vezes são uma realidade. Sendo que, para 44,5% (n=137) são de opinião que a existência do CAA é sempre uma mais-valia para a promoção da aprendizagem e da participação.

Em relação aos apoios prestados pelo CRI, 40,2% (n=124) considera que só algumas vezes são adequados às diferentes necessidades dos alunos identificados com Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) e/ou Programa Educativo Individual (PEI), o que nos leva a concluir que nem sempre os Agrupamentos de escolas estão providos dos recursos necessários para a eficaz aplicação do Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º116/2019, de 13 de setembro. Tal como considera o Conselho das Escolas (CE) (2018), a escassez de recursos deve-se à dependência de vários organismos e entidades exteriores, a que a escola está sujeita.

Quanto à terceira hipótese, ao analisar os dados verificamos que os docentes não são unânimes sobre o facto de receberem ajuda na apropriação das políticas inclusivas implementadas na escola, visto que 38,9% (n=120) respondeu que só algumas vezes isso acontece. Sendo que, 45,4% (n=140) dos inquiridos refere que na escola ainda existem muitas vezes barreiras arquitetónicas que dificultam a participação dos alunos. No que diz respeito a todas as formas de apoio serem coordenadas, verificamos que não existe unanimidade nas respostas já que 37,6% (n=116) responderam que muitas vezes e 34,4% (n=106) refere que algumas vezes. Dos participantes 30,3% (n=118) refere que muitas vezes as turmas são organizadas de forma a valorizar todos os alunos, o que nos leva a acreditar que esta constatação poderá dever-se ao facto de existir cada vez mais, um número reduzido de alunos por turma e consequentemente um aumento de turmas por escola, e não propriamente no sentido de responder às características de uma educação inclusiva, que como diz Rodrigues (2000), uma escola inclusiva constitui “um desafio radical à escola tal como ela se encontra organizada” (p. 12). Ou seja, as escolas, além dos profissionais qualificados, necessitam também da disposição dos mesmos para a adoção de práticas e políticas inclusivas, assim como para trabalhar em equipa.

Relativamente à quarta e última hipótese, dificuldades/facilidades na implementação do Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º116/2019 de 13 de setembro, para 40,2% (n=124) dos inquiridos, na sua escola muitas vezes é permitido flexibilidade para procurar e implementar métodos de ensino inovadores que ajudem os alunos a aprender. Nos

aspetos relacionados com existência de um *ratio* professor aluno, 43,5% (n=134) dos inquiridos consideram que são sempre importantes e 45,1% (n=139) menciona que recorre sempre à diversificação de instrumentos de avaliação.

Da análise dos dados também aferimos que um número significativo de inquiridos, 50,0% (n=159) demonstra alguma dificuldade na sua implementação, nomeadamente no que diz respeito à alteração de práticas a nível de ensino. Largar os métodos tradicionais com os quais sempre se trabalhou e pensar em novas estratégias não é tarefa fácil para alguns professores. Muitos sentem-se confusos e stressados na adaptação a tantas mudanças em tão pouco tempo. Pois essas geram desconforto e inquietação face às novas propostas e ideias apresentadas pelos órgãos gestores da educação. Assim e de acordo com Pacheco (2001), in Vicente (2021), a diferenciação pedagógica pode ser entendida como “um processo de alteração de objetivos, conteúdos programáticos, atividades e avaliação em função das necessidades educativas dos alunos” (p.13). Perante estes resultados concluímos que apesar de estarmos a caminhar num bom sentido é ainda desejável continuar a evoluir, formando uma escola unida e forte, definindo desafios para o sucesso da implementação deste decreto.

4 – CONCLUSÕES

Com todas as mudanças a nível legislativo, enquanto professores de Educação Especial, impulsionados pelo interesse em conhecer a perceção dos professores, relativamente à implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, torna-se urgente perceber de que forma o referido Decreto-Lei está a ser implementado e aceitar nos diversos Agrupamentos, das cinco regiões de Portugal Continental, e, desta forma, perceber quais as lacunas existentes e os aspetos a melhorar.

O enquadramento legal atual facilita a construção de respostas pedagógicas preventivas, mais eficientes e direcionadas para as características de cada aluno. A escola assume, assim, uma visão mais humanista, solidária e tolerante, uma estrutura inclusiva e equitativa com princípios orientadores, num compromisso de preparar TODOS os alunos para a vida futura (Elias, 2020). Neste sentido, a escola inclusiva acarreta mudanças nas atitudes, práticas e vontades, determinando o sucesso individual de cada um, procurando dar respostas mais adequadas aos desafios colocados pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, à garantia de mais inclusão e equidade, num compromisso claro com o desígnio de preparar alunos que serão jovens e adultos em 2030, conforme o acordo que consta no compromisso com a “Agenda 2030 e o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4”.

Foi nosso propósito com este estudo, verificar a aplicabilidade do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, nas escolas. Os dados do estudo empírico permitem-nos chegar a algumas conclusões, tendo por base as respostas às perguntas de investigação que formulamos e aos objetivos de que partimos, para a realização deste trabalho.

Somos de opinião que a reflexão em torno de aspetos relacionados com a perceção dos professores sobre a implementação do Decreto-Lei permite-nos ter uma visão mais alargada das perspetivas, dúvidas e dificuldades existentes na aplicabilidade do respetivo decreto. Acreditamos que os resultados obtidos possibilitam-nos um alcance mais alargado da temática estudada, permitindo, no nosso ponto de vista, contribuir, de alguma forma, para uma melhor aplicação das práticas a nível da Inclusão, dando a conhecer a situação atual, na perspetiva dos professores, a nível da Educação Inclusiva nas escolas, podendo também, servir como ponto de partida para outras investigações nos restantes ciclos de ensino, assim como para futuros estudos nesta área.

Ao longo de todo o trabalho de investigação, reconhecemos que sentimos alguma dificuldade em aprofundar determinados resultados, devido à escassez de informação

respeitante ao papel do professor de Educação Especial e ao facto da legislação atual ser relativamente recente. No entanto, estamos convictos que os resultados obtidos revelam ser credíveis e consistentes com as conclusões de outros estudos realizados na área.

Através dos dados obtidos, constatamos que os docentes ainda demonstram alguns constrangimentos face à implementação do referido Decreto-Lei. Verificamos que, por vezes, estes não possuem formação ao nível de práticas inclusivas suficientes que lhes proporcione competências, para enfrentarem novos desafios e metodologias na sua prática diária em sala de aula. Sendo importante que haja uma consciencialização tal como preconiza a literatura, a qual evidencia que as práticas realizadas na sala devem ser adequadas ao aluno, utilizando uma variedade de estratégias e metodologias potenciadoras da inclusão (DGE, 2018).

Constatamos, igualmente, que alguns dos inquiridos revelam algum domínio dos instrumentos legislativos, tendo em conta que realizaram formação ao longo dos anos, a qual lhes possibilita, no exercício das suas funções, aplicar as novas dinâmicas à luz da legislação atual.

No que diz respeito às políticas e culturas de escola existem já ações implementadas que permitem alguma flexibilidade aos docentes, mas o facto de não existirem recursos suficientes limita de alguma forma a aplicação plena das orientações do referido Decreto-Lei.

Em jeito de conclusão, importa salientar que este paradigma é a base para a construção de uma escola de qualidade e equidade com todos e para todos, numa perspetiva de inclusão e de articulação com a família, comunidade e todos os técnicos envolvidos. Implica transformações ao nível do currículo, da avaliação, da pedagogia e do número de alunos por sala, para contemplar a diversidade de género, de nacionalidade, de raça, de língua de origem ou de nível de aprendizagem, entre outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação.
- Ainscow, B. T.-H. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation*. Bristol: CSIE
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). *Compreendendo a Educação Inclusiva*. In D. Rodrigues, *Perspectivas Sobre a Inclusão - Da Educação á Sociedade*. p. 103-116. Porto: Porto Editora.
- Ainscow, M. (2006). *Necessidades Especiais na Sala de Aula. Um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, L., Mota, C. & Monteiro, E. (2001). *O Auxiliar da Ação Educativa de uma Escola em Mudança*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Armstrong, F. & Barton, L. (2003). *Besoins éducatifs particuliers et “inclusive education”*. Brigitte Belmont.
- Artiles, A., Kozleski, E. & Waitoller, F. (2011). *Inclusive Education: Examining Equity on Five Continents*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Bairrão, J. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Ministério da Educação /CNE.
- Booth, Tony, Ainscow, Mel. (2000). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Bruner, J. S. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Conselho das Escolas. (2018). *Parecer 03/2018: Regime Jurídico da Educação Inclusiva*. https://www.cescolas.pt/wpcontent/uploads/2018/03/Parecer_03_2018_Educacao_Inclusiva.pdf
- Conselho Nacional de Educação (2019). *Estado da Educação 2018*. Lisboa: Autor.
- Conselho Nacional de Educação (2020). *Recomendação n.º 4/2020. Recomendação sobre «A condição dos assistentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das escolas»*.
- Correia, L. M. (2001). *Educação inclusiva ou educação apropriada*. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*, (p.123-142). Porto Editora.

-
- Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE - Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Carreira, J. (2007). *A importância da formação no desempenho dos auxiliares de ação educativa*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/671>
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Coleção: Histórias e Ideias, 11. Porto: Edições Afrontamento
- Cosme, A. (2006). *Ser professor numa escola e num tempo de incertezas: Desafios, exigências e dilemas profissionais*. Dissertação de doutoramento, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, C. (2010). *O currículo e as necessidades educativas especiais – práticas de adequação curricular no terceiro ciclo*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/>
- DGE. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- DGE. (2018). *Para uma Educação Inclusiva- Manual de apoio à prática*. Lisboa: DGE.
- Elias, F. (2020). *Escola hoje e amanhã que desafios*. Disponível em: <https://www.vozprof.com/escola-hoje-e-amanha-que-desafios-fernando-elias/>
- Gonçalves, D. (2018). *Educação inclusiva: Desafios, IDEA's e boas práticas*. Lisboa: Lipsisic.
- Kuester, V. M. (2000). *10 years on: have teacher attitudes toward the inclusion of students with disabilities changed?*. Apresentação ao International Special Education Congress, Manchester, England.
- Leite, T. (2016). *Formação de Professores para a Inclusão*. Conferência apresentada no Congresso Internacional Escola Inclusiva - Educar e formar para a vida independente, organizado pela CERCICA, Cascais, 3 dezembro.

-
- Liebowitz, D., Gonzalez, P., Hooge, E., Lima, G. (2019). *Avaliações da OCDE sobre recursos escolares: Portugal 2018*. OECD. Disponível em: <https://www.amazon.com/OECD-Reviews-School-Resources-Portugal/dp/9264308393>
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação. Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Marques, A. (2013). *O Professor do século XXI e o uso das aplicações informáticas*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa, Portugal.
- Mendes, Sofia (2019). *A Prática Profissional da Psicologia Escolar*. Lisboa. Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- OCDE (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE Publishing
- OECD (2019). *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Reviews of School Resources. Paris: OECD Publishing. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/working-and-learning-together_b7aaf050-en
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO: Jomtien.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO: Salamanca.
- Pereira, Filomena (Coord.) (2018). *Para Uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática*, Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). Portugal.
- Pereira, D. *Relatório final do Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade na Educação — Todo Aluno Importa*. Cali, Colômbia (2019). In, *Educação Inclusiva Revista da Pró-Inclusão*: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. Volume 11, n.º 1, junho de 2020.
- Pró-Inclusão. (2019). *Decreto-Lei n.º 54/2018: para onde aponta o vivido*. Disponível em: https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/avalia%C3%A7%C3%A3o_54_versao_final.pdf
- Pró-Inclusão. (2021). *Contributos do Docente de Educação Especial para a Educação Inclusiva*. Disponível em: <https://proandee.weebly.com>
- Rodrigues, D. (2000). *O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda*

possível. *Inclusão*, 1, 7-13

Rodrigues, D. (2019). *Cimentar o compromisso com a Educação Inclusiva*. Disponível em: <http://inclusaoaquilino.blogspot.com/2019>.

Sil, V. (2008). *Estratégias pedagógicas no ensino de alunos em risco de insucesso escolar: estudo com professores do ensino básico*. Universidade do Minho, Braga, Portugal

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: UNESCO.

UNESCO. (2015). *Declaração de Incheon. Fórum Mundial de Educação*. Coreia do Sul.

UNESCO, (2020). *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação: Inclusão e educação para todos*. Paris.

UNICEF. (2019). *30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança: avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil*. Fundo das Nações Unidas para a Infância, São Paulo.

Vicente, P.M.R. (2021). *Inclusão de alunos com adaptações curriculares significativas em cursos profissionais no ensino secundário – um estudo caso*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação, Lisboa, Portugal.

Warnock, H. M. (1978). *Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Legislação

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República, 1.ª série, n.º 129.

Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho.

Decreto-Lei 121/2008 de 12 de julho

Decreto-Lei n.º 262/2007 - Diário da República n.º 138/2007, Série I de 2007-07-19

Decreto-Lei n.º 121/2008, de 12 de julho

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.).

Lei n.º 116/2019, 13 setembro. Diário da República n.º 176/2019, Série I. Lisboa: Ministério da Educação, 2019.

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.).

ANEXOS

Perceção dos professores do Ensino Básico, relativamente à implementação do Decreto-Lei n.º54/2018 de 6 de julho, alterado pela Lei n.º116/2019, de 13 de setembro.

O presente questionário integra-se no âmbito da realização da tese de Mestrado em Educação Especial- Domínio Cognitivo Motor e pretende recolher a opinião dos professores do Ensino Básico, para perceber de que forma está a ser implementado nas escolas, o Decreto-Lei n.º54/2018 de 6 de julho, alterado pela Lei n.º116/2019, de 13 de setembro.

O questionário dirige-se a professores, é anónimo e as respostas são confidenciais, destinando-se apenas para fins académicos.

Pedimos a sua colaboração e absoluta sinceridade para o êxito deste trabalho de investigação, agradecendo desde já a sua disponibilidade.

Parte I - Caracterização pessoal

1- Género

Masculino	☐
Feminino	☐

2- Idade

< 35 anos	☐
35 a 45 anos	☐
46 a 55 anos	☐
> 55 anos	☐

3- Habilitações Académicas:

Bacharelato	☐
Licenciatura	☐
Pós-graduação	☐
Mestrado	☐
Doutoramento	☐

4- Tempo de serviço

Menos de 10 anos

De 10 a 20 anos

De 21 a 30 anos

Mais de 30 anos

5- Situação profissional

Contratado

QZP

QA/QE:

6- Nível de ensino que leciona?

1º Ciclo

2º Ciclo

3º Ciclo

7- No presente ano letivo encontra-se a lecionar?

Ensino Regular

Educação Especial

Apoio Educativo

8- Indique o concelho no qual se encontra a lecionar?

9- Possui formação especializada em Educação Especial?

Sim

Não

Parte II- Contexto Profissional

10- Apropriação e conhecimentos do Decreto-Lei n.º54/2018 de 6 de julho, alterado pela Lei n.º116/2019, de 13 de setembro.

(Selecione apenas uma das opções para cada linha).

Nº	Questões	1	2	3	4	5
		Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
10.1	Quando tem oportunidade frequenta/participa formação sobre o DL n.º54/2018?					
10.2	Na sua opinião o referido Normativo Legal contribui para a aplicação da lei a todos os alunos?					
10.3	O novo DL n.º54/2018 modificou de alguma forma a sua perspetiva em relação à inclusão, levando-o a alterar práticas educativas?					
10.4	Participa em encontros com outros docentes, pais e elementos da comunidade sobre o desenvolvimento de salas de aula inclusivas?					
10.5	O Manual de Apoio à Prática contribui para esclarecer dúvidas relacionadas com a aplicação deste Decreto?					
10.6	As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (universais, seletivas e adicionais) constituem um contínuo integrado de intervenções ao serviço de todos os alunos?					
10.7	A abordagem multinível, entendida como um modelo de suporte à aprendizagem, orienta-se para o sucesso de todos os alunos?					

11- Decreto- Lei n.º54/2018 de 6 de julho, alterado pela Lei n.º116/2019, de 13 de setembro - Práticas Inclusivas

(Selecione apenas uma das opções para cada linha)

Nº	Questões	1	2	3	4	5
		Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
11.1	Considera que existe um trabalho colaborativo e de corresponsabilização entre professores de educação especial e os professores do ensino regular?					
11.2	Considera que os professores de ensino regular revelam preparação e sensibilidade para receber na sala de aula todos os alunos?					
11.3	Planifica as aulas em função da aprendizagem e da participação de todos os alunos, diversificando recursos e materiais pedagógicos, recorrendo ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)?					

12- Decreto- Lei n.º54/2018 de 6 de julho, alterado pela Lei n.º116/2019, de 13 de setembro -Recursos Humanos e Materiais
(Selecione apenas uma das opções para cada linha)

Nº	Questões	1	2	3	4	5
		Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
12.1	Os recursos materiais e humanos do seu Agrupamento melhoraram?					
12.2	A criação da Equipa Multidisciplinar (EMAEI) é uma Mais-valia para a promoção da educação inclusiva?					
12.3	A EMAEI do seu Agrupamento tem uma participação ativa?					
12.4	No seu Agrupamento o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) tem Recursos humanos e materiais adequados?					
12.5	A existência do CAA é uma mais-valia para a <u>promoção da aprendizagem e da participação</u> ?					
12.6	Os recursos da escola são distribuídos de forma equitativa para que a inclusão seja uma realidade na escola?					
12.7	Os apoios do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) são adequados às diferentes necessidades dos alunos identificados com relatório técnico-pedagógico (RTP) e/ou programa educativo individual (PEI)?					

13- Decreto-Lei n.º54/2018 de 6 de julho, alterado pela Lei n.º116/2019, de 13 de setembro - Políticas de Agrupamento
(Selecione apenas uma das opções para cada linha).

Nº	Questões	1	2	3	4	5
		Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
13.1	Os novos professores são apoiados na apropriação das políticas inclusivas implementadas na escola?					
13.2	Existem barreiras arquitetónicas que dificultam a participação dos alunos?					
13.3	As turmas são organizadas de forma a valorizar todos os alunos?					
13.4	Na sua escola todas as formas de apoio são coordenadas?					
13.5	A escola dispõe de estratégias e mecanismos para prevenir e eliminar a violência escolar?					

14- Sucesso na Implementação – Decreto-Lei n.º54/2018 de 6 de julho, alterado pela Lei n.º116/2019, de 13 de setembro.

(Selecione apenas uma das opções para cada linha)

Nº	Questões	1	2	3	4	5
		Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
14.1	Sente que no seu Agrupamento existem barreiras na implementação do DL n.º54/2018?					
14.2	Na sua opinião o referido DL n.º54/2018 está a ser devidamente implementado e de forma sustentável?					
14.3	Verifica que os professores ainda apresentam muitas dificuldades na sua implementação?					
14.4	Verifica que no seu Agrupamento as práticas a nível de ensino foram alteradas?					
14.5	A sua escola permite aos professores flexibilidade para procurarem e implementarem métodos de ensino inovadores que ajudem os alunos a aprender?					
14.6	Considera importante a existência de um <i>ratio</i> professor aluno?					
14.7	Sente-se com preparação adequada para receber todos os alunos na sala de aula?					
14.8	Planifica as suas aulas tendo prioritariamente em conta a aprendizagem dos alunos e não o cumprimento do programa?					
14.9	Na sua prática letiva utiliza diversos instrumentos de avaliação, conhecimentos, capacidades e atitudes?					

15- O seu Agrupamento desenvolveu mecanismos de monitorização e supervisão desde que este DL n.º54/2018 foi publicado?

☐ Sim

☐ Não

15.1- Se respondeu afirmativamente refira quais os que foram desenvolvidos.
(marcar tudo o que foi aplicado)

☐ Grelhas de monitorização

☐ Reuniões de articulação

☐ Relatórios

☐ Tabelas de registo

☐ Outro: _____

Obrigada pela sua colaboração!