



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

“Um Caminho para uma Escola Profissional mais Inclusiva”

Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Especial na especialidade de – Domínio Cognitivo e Motor



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Ana Rita Teixeira Martins

“Um Caminho para uma Escola Profissional mais Inclusiva”

Dissertação de Mestrado em Educação Especial na especialidade de – Domínio Cognitivo e Motor, apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

Arguente: Prof. Doutora Paula Maria Mendes da Costa Neves

Orientador: Prof. Doutora Vera Maria Silvério do Vale

Novembro de 2021

AGRADECIMENTOS

“Chegar até ao cimo da montanha e contemplar o imenso vazio do cume pode ser gratificante. Mas nada é superior à árdua caminhada desde o baixo terreno e às dificuldades percorridas nessa viagem, para superar os percalços da subida.”

Esta frase serve para elucidar todo o caminho até aqui percorrido. Só foi possível percorrê-lo, com a presença de pessoas, que mais ou menos e de forma direta ou indireta, me ajudaram na construção deste para que conseguisse alcançar aquele que seria o meu principal objetivo, oferecendo compreensão, amizade, alegria e conselhos, tornando mais agradável a minha caminhada.

Primeiramente, os meus agradecimentos recaem sobre o Instituto Politécnico de Coimbra, concretamente à Escola Superior de Educação de Coimbra, que me acolheu durante o percurso académico que agora estou prestes a concluir.

Por toda a sua dedicação, exigência e preocupação em todo este processo de trabalho, agradeço também à minha orientadora Doutora Vera do Vale.

Ao Instituto Técnico Artístico e Profissional de Coimbra, pela sua colaboração, carinho e afeto demonstrados sem eles não seria possível. Em especial à Dra. Rita Fernandes, Diretora Pedagógica da Instituição, que sempre se disponibilizou para tudo o que fosse necessário para a concretização do estudo realizado, e aos docentes envolvidos, pelo esforço e dedicação demonstrada.

A todos os professores que fizeram parte do meu percurso e me transmitiram os seus conhecimentos tão preciosos para superar os obstáculos encontrados ao longo da vida.

A todos os meus colegas e amigos, um obrigado pela companhia e disponibilidade em especial à Sandra Campos, Inês Maia Afonso e Rute Pimentel, que por mais obstáculos que tivesse que ultrapassar para chegar ao fim desta etapa da vida, nunca me deixaram desistir.

Agradeço às pessoas mais importantes da minha vida, a minha mãe e ao meu namorado, pelo apoio dado, pelo carinho, dedicação, paciência e, principalmente por sempre terem acreditado em mim.

Ao meu pai, que mesmo não presente, sempre foi o meu anjo-da-guarda e que me dá força para lutar.

À minha família, por todo o apoio e ajuda que sempre me deram para seguir a vida em frente.

Acredito que o carácter de uma pessoa é construído todos os dias, com as experiências que se vivem e com as pessoas com quem nos cruzamos. A todas essas pessoas, que não referir aqui, muito obrigada.

Título: “Um Caminho para uma Escola Profissional mais Inclusiva”

RESUMO:

Compreendendo a inclusão como um fenómeno social complexo, que depende principalmente do planeamento e capacidade de toda a comunidade educativa, e seu envolvimento no processo, a presente dissertação é fruto de uma investigação sobre Educação Inclusiva e a perceção dos docentes de uma escola profissional face à mesma, bem como a sua apropriação/implementação, tendo em conta o novo regime jurídico.

Para o efeito, recorreu-se à revisão da literatura para esclarecer os conceitos essenciais da investigação, tais como: necessidades educativas especiais, inclusão, educação inclusiva, o ensino colaborativo, formação de professores e o ensino de formação profissional.

De modo a obter a informação pretendida, e como método de recolha de dados, foi utilizada a observação participante ativa, de forma a analisar as atitudes dos docentes no seu estado natural, sem que estes se apercebessem de que estariam a ser observados, sendo também realizados inquéritos por questionário à equipa de docência da escola.

Perante a análise da informação recolhida, verificou-se que a maioria dos inquiridos conhece o novo regime jurídico, apresentando, no entanto, diversas dificuldades na sua implementação. Alguns dos resultados obtidos sugerem inquietações em relação ao processo de inclusão, apontando como pertinentes algumas condições importantes para a sua melhoria, tais como a formação dos professores. Neste sentido, elaborou-se uma ação de formação, de forma que os docentes, por um lado, pudessem sentir-se mais confiantes na utilização de estratégias enquadradas no novo regime jurídico e desenvolver um trabalho colaborativo, e, por outro, levá-los a refletir sobre as suas metodologias.

A reduzida dimensão da amostra, limitada a uma única escola, permite apenas inferir do panorama da realidade em estudo, limitando, deste modo, a obtenção de conclusões gerais definitivas.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, educação inclusiva, necessidades educativas, cursos profissionais, perceção dos docentes, regime jurídico, ensino colaborativo

Title: “A Path to a More Inclusive Vocational School”

ABSTRACT:

Understanding inclusion as a complex social phenomenon, which depends mainly on the planning and capacity of the entire educational community and its involvement in the process. This thesis is the result of an investigation on inclusive education and the perception of teachers in a professional school regarding inclusive Education and its appropriation/implementation, taking into account the new legal regime.

For this purpose, a literature review was used to clarify the essential concepts of the investigation, such as: special educational needs, inclusion, inclusive education, collaborative teaching, teacher training and the teaching of professional training.

To obtain the desired information, active participant observation was used as data collection methods in order to analyse the attitudes of teachers in their natural environment without realizing that they were being observed. Questionnaire surveys were also handed out to the teaching team of the school.

Upon analysing the information collected, it was found that most respondents know the new legal regime; however, for most of the people, there are still several difficulties in its implementation. Some of the results obtained show concerns regarding the inclusion process, noting as pertinent some important conditions for its improvement, such as teacher training. Therefore, we designed a training class, so that teachers could, on the one hand, feel more comfortable in the use of strategies framed in the new legal status, unite teachers and reinforce the importance of collaborative work and, on the other hand, make teachers reflect on their methodologies.

The small size of the sample, limited to a single school, allows only a panorama of the reality under study, thus preventing us from drawing definitive general conclusions.

KEYWORDS: Inclusion, inclusive education, educational needs, professional courses, teachers' perception, legal regime, collaborative teaching.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO:	III
ABSTRACT:.....	V
LISTA DE ABREVIATURAS	IX
ÍNDICE DE FIGURAS	X
ÍNDICE DE TABELAS.....	X
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	X
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA	5
1. A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	3
1.1 A Evolução da Educação Especial em Portugal	6
1.1.1 O atual Decreto-lei 54/2018 de 6 julho	10
2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	17
2.1 Desafios colocados aos Professores	23
2.2 A Sala de aula inclusiva	26
3. O ENSINO COLABORATIVO	29
3.1 Definição e caracterização.....	29
3.2 Definições e Atribuições de Desempenhos	37
3.2.1 Professor de Educação Especial	37
3.3 Barreiras ao Modelo Colaborativo	39
4.FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES	42
5. O ENSINO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	44
5.1. Enquadramento legal dos Cursos Profissionais	44
5.1.1 Enquadramento legal dos Cursos Profissionais	46
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO	49
1. QUESTÃO DE BASE/PROBLEMA.....	51

1.1 Pergunta de investigação.....	52
1.2 Objetivos da investigação	53
1.3 População e Amostra	53
1.4 Instrumentos.....	54
1.4.1 Análise documental.....	54
1.4.2 Observação	55
1.4.3 Inquérito por questionário.....	58
2. MÉTODO	61
2.1 Abordagem metodológica	61
2.2 Amostra.....	61
2.3 Instrumento de recolha de dados.....	62
2.4 Procedimentos de aplicação na recolha de dados.....	62
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	65
1. RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO.....	67
2. RESULTADOS DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES DA ESCOLA PROFISSIONAL – ITAP.....	69
3. DISCUSSÃO DE RESULTADOS	83
CAPÍTULO IV – FORMAÇÃO DE EQUIPA DE DOCÊNCIA	87
1. FORMAÇÃO – INTERVENÇÃO COM OS DOCENTES DO ITAP.....	89
1.1 Descrição da formação: “Um Caminho para uma Escola Profissional mais Inclusiva”	90
1.2 Considerações finais - Formação	92
2. RELATOS E AGRADECIMENTOS	94
CONCLUSÃO	99
BIBLIOGRAFIA	105
LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	112
ANEXOS	115
ANEXO 1 – CONSENTIMENTO INFORMADO	117
ANEXO 2 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	118

ANEXO 3 – POWERPOINT FORMAÇÃO.....	131
------------------------------------	------------

LISTA DE ABREVIATURAS

1. ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
2. APA – American Psychological Association
3. CE – Conselho das Escolas
4. CEF – Curso de Educação e Formação
5. CNE – Conselho Nacional de Educação
6. CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
7. D.L. – Decreto-Lei
8. DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem
9. EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
10. ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra
11. FCT – Formação em Contexto de Trabalho
12. GAA – Gabinete de Apoio ao Aluno
13. ITAP – Instituto Técnico Artístico e Profissional de Coimbra
14. LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
15. LGP – Língua Gestual Portuguesa
16. NE – Necessidades Educativas
17. NEE – Necessidades Educativas Especiais
18. OIT – Organização Internacional do Trabalho
19. ONU – Organização das Nações Unidas
20. PAP - Prova de Aptidão Profissional
21. PEI – Programa Educativo Individual
22. SPO – Serviço de Psicologia e Orientação
23. UFCD – Unidades de Formação de Curta Duração
24. UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Pirâmide de Abordagem Multinível	12
Figura 2: Desenho Universal para a Aprendizagem	15
Figura 3: Integração x Inclusão	17
Figura 4: Cronologia dos Direitos para a Inclusão.....	20
Figura 5: Esquema conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (in Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017: 7)	22
Figura 6: Características da Colaboração (Adaptado de Friend & Bursuck, 1999)	33
Figura 7: Modelo de Trabalho Colaborativo (Donalson & Sanderson, 1996, p.12)	35
Figura 8: Dinâmica da Colaboração; Tiegerman – Farber e Radziewicz(1998, p.72).....	36

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Matriz dos Cursos Profissionais; Portaria n.º 235-A/2018, de 23 agosto	48
Tabela 2: Tipos de Observação.	57
Tabela 3: Opinião dos inquiridos, sobre Estratégias de Educação Inclusiva e gestão de comportamentos desadequados	76
Tabela 4 – Opinião dos inquiridos, sobre o trabalho colaborativo.....	78

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição dos inquiridos em função da faixa etária	69
Gráfico 2: Distribuição dos inquiridos em função do género	69
Gráfico 3: Distribuição dos inquiridos em função das suas habilitações académicas	70
Gráfico 4: Distribuição dos inquiridos em função do tempo de serviço.....	70

Gráfico 5: Distribuição dos inquiridos em função do nível de ensino	71
Gráfico 6: Distribuição dos inquiridos em função de ter ou não formação em Educação Especial	71
Gráfico 7: Distribuição dos inquiridos em função de ter ou não conhecimento sobre o que é o coensino	72
Gráfico 8: Opinião dos inquiridos sobre a vantagem do coensino	72
Gráfico 9: Opinião dos inquiridos sobre a forma como o coensino seria vantajoso	73
Gráfico 10: Opinião dos inquiridos sobre: o trabalho cooperativo entre professores/técnicos facilita a inclusão.	73
Gráfico 11: Opinião dos inquiridos sobre o respeito, os interesses e necessidades de cada aluno	74
Gráfico 12: Opinião dos inquiridos sobre a consistência das práticas Inclusivas na escola com o novo decreto-lei	74
Gráfico 13: Opinião dos inquiridos sobre a envolvimento dos pais/encarregados de educação nas tomadas de decisão relativas ao seu educando	75
Gráfico 14: Grau de satisfação dos inquiridos em relação às práticas inclusivas na escola	79
Gráfico 15: Satisfação dos inquiridos em relação às metodologias de trabalho usadas com os colegas.	80
Gráfico 16: Distribuição dos inquiridos em função da predisposição em realizar formação na área da Educação Inclusiva	80
Gráfico 17: Opinião dos inquiridos sobre o tipo de formação que gostariam de realizar	81
Gráfico 18: Opinião dos inquiridos sobre a necessidade de formação sobre metodologias de Educação Inclusiva	81
Gráfico 19: Opinião dos inquiridos sobre quais os temas que gostaria de ter formação.	82

INTRODUÇÃO

O trabalho de investigação que se propôs realizar, como dissertação de Mestrado em Educação Especial, centra-se num aspeto do sistema educativo que consideramos fundamental para o sucesso e bem-estar de todos os jovens que frequentam a escola.

Durante longos e largos anos, a Escola foi vista como um mero lugar de ensino que não atendia às diferenças, pois era caracterizada por uma visão homogénea dos alunos. Nos dias de hoje, a escola propõe-se formar cidadãos aptos para a vida na sociedade atual, o que leva estes estabelecimentos a estarem sempre em constante mudança, de modo a se adequarem às exigências de uma sociedade em perante evolução. Deste modo, a escola tradicional dá lugar à escola inclusiva, que proporciona o acesso a TODOS os alunos, independentemente das suas características e/ou necessidades individuais.

A legislação em vigor (Decreto-Lei 54/2018) acompanha esta perspetiva, tendo em conta que assume os princípios orientadores da Declaração de Salamanca: “as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adaptados (...) e estratégias pedagógicas diferenciadas” (UNESCO, 1994, p.5). A escola para Todos reserva grandes desafios, na medida em que as diferenças entre os alunos serão oportunidades para a promoção de um completo desenvolvimento de todos. A escola deve possuir um ambiente estimulante, responsivo e favorável, onde todos os alunos possam ter as mesmas oportunidades. A inclusão escolar de alunos com necessidades educativas é a melhor resposta, desde que as escolas lhes garantam respostas adequadas, já que aprendem a interagir com os seus pares, partilhando experiências pessoais, sociais e culturais.

Compete à escola encontrar formas de responder efetivamente às necessidades educativas de uma população escolar cada vez mais heterogénea, de construir uma escola efetivamente mais inclusiva, uma escola que a todos aceite e trate de forma diferenciada. Os alunos são todos diferentes: apresentam potencialidades e necessidades diferentes; aprendem de formas diferentes, em diferentes tempos e com diferentes ritmos; possuem diferentes inteligências; apresentam características pessoais distintas relacionadas com a

cultura, religião, valores, modo de vida, ideologias, ambiente envolvente, estrutura física e personalidade.

O papel dos docentes na aprendizagem dos alunos, através da promoção de atitudes positivas, na gestão da turma, com recurso a metodologias e práticas pedagógicas ativas, adequadas aos conteúdos e às características dos alunos, sustenta a importância do docente na criação de ambientes inclusivos. Para tal, é extremamente importante que os professores se sintam aptos, para que sempre que necessário, consigam fazer alterações curriculares adequadas às necessidades e potencialidades de cada aluno. Estas alterações pressupõe a articulação e um trabalho colaborativo entre toda a comunidade educativa da escola. Desta forma, será possível, criar, descobrir e reinventar novas estratégias pedagógicas condizentes com as necessidades e potencialidades de cada aluno.

Com a presente pesquisa, pretende-se estudar as perceções dos docentes face à ao novo regime jurídico (Decreto-lei 54/2018), a sua apropriação e implementação, bem como os obstáculos, constrangimentos e aspetos positivos. Desta forma pretende-se contribuir para clarificar e enriquecer o conhecimento dos docentes face à educação inclusiva.

Relativamente à estrutura do presente documento, o mesmo encontra-se dividido em quatro capítulos.

O Capítulo I é dedicado ao enquadramento teórico do estudo e apresenta uma revisão da literatura focada nas opiniões de alguns autores, bem como a importância dos docentes para a inclusão, a formação e o ensino de formação profissional.

No Capítulo II refere-se o enquadramento do estudo, no qual se apresenta a questão base que conduziu à realização desta investigação, as hipóteses deste trabalho, assim como os objetivos que se pretende alcançar. Neste capítulo é ainda descrito o método, caracterizando os participantes, apresentando os instrumentos de recolha de dados, e relatando os procedimentos aplicados.

O Capítulo III apresenta a descrição dos resultados, com recurso a métodos estatísticos, e a discussão destes, expondo-se resumidamente os principais factos apurados.

O projeto culmina no Capítulo IV com apresentada a formação realizada aos docentes da comunidade educativa do Instituto Técnico Artístico e Profissional de Coimbra (ITAP).

CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA

1. A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Desde a Antiguidade, a Educação Especial teve um percurso evolutivo marcado pela transformação face às mudanças políticas, sociais, económicas e ideológicas verificadas ao longo dos tempos. Deste modo, diferentes concepções e práticas acompanharam a sua evolução histórica,

Durante a maior parte da História da Humanidade, o deficiente foi vítima de segregação, pois a ênfase estava na sua incapacidade, na sua anormalidade (Fernandes, 2002).

Na fase denominada de exclusão, considerada a pré-história da educação especial (Jiménez, 1997), predominava um olhar sobrenatural sobre as pessoas com deficiência, que eram comumente ignoradas e perseguidas, vítimas de atitudes sectaristas, como o abandono e o extermínio.

Até à Idade Média, época mais segregacionista, os deficientes eram exterminados por transportarem espíritos malignos, abandonados, venerados por se achar que os seus espíritos eram puros, ou até rentabilizados, através da sua exibição como aberrações ou como guardas silenciosos de Faraós (Antigo Egipto).

No século XVII, assiste-se a uma atitude mais protecionista, com as organizações religiosas a começarem a oferecer assistência.

Na Idade Moderna, embora as correntes Humanistas exaltassem o valor do Homem, existia uma visão patológica da pessoa deficiente, o que trazia como consequência a sua separação da restante sociedade.

Já em 1792, Condorcet (1942) alertava que os direitos humanos permaneceriam formais se não se firmassem na base da igualdade efetiva dos indivíduos em relação à Educação e à Instrução.

No século XIX, o médico Jean Marc Itard (1774 - 1838), reconhecido como sendo o primeiro investigador a utilizar métodos sistematizados para o ensino de deficientes, apelidado de *pai* da educação especial (Fonseca, 1989), deu um importante contributo, ao considerar que existiam inteligências educáveis. Assim como também o médico Edward Seguin (1812-1880) que, influenciado por Itard, criou o método fisiológico de

treino, derivado das especulações pedagógicas de Jean-Jacques Rousseau (1712-1798), que era aplicado através do estímulo do cérebro por meio de atividades físicas e sensoriais.

Maria Montessori (1870 - 1952) foi uma educadora e médica italiana que baseou as suas conceções pedagógicas na defesa do potencial criativo da criança e no direito de receber uma educação adequada às peculiaridades da personalidade, conjugando o desenvolvimento biológico e mental e dando ênfase ao treino prévio dos movimentos musculares. A sua técnica para o ensino de deficientes mentais foi experimentada em vários países da Europa e da Ásia.

A filosofia da Educação Especial começa a sofrer mudanças no século XX, principalmente após a Declaração de Genebra de 1924, da Assembleia da Liga das Nações, declaração essa que não teve o impacto necessário ao pleno reconhecimento internacional dos direitos da criança.

Clough, (2000) considera que até à década de 50 imperou o legado psicomédico, no qual se vê o indivíduo como tendo de algum modo um *déficit*. Ao mesmo tempo que se começava a questionar o enquadramento legal da deficiência, as escolas especiais continuaram a expandir-se, com o objetivo de proporcionar uma atenção educacional mais individualizada. A Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) defendia o direito à educação de todos os indivíduos.

Na década de 60, segundo Coll, Marchesi e Palacios (2004), o conceito “necessidades educacionais especiais” começou a ser utilizado como forma de identificar o aluno deficiente sem estigmatizá-lo. Foi iniciado em diferentes países um importante movimento favorável à integração educacional dos alunos com necessidades educativas, visando reivindicar condições educacionais satisfatórias para todos dentro da escola regular e sensibilizar os docentes, os pais e as autoridades públicas, com base em critérios como a justiça e a igualdade (Clough, 2000).

Em 1978, no Reino Unido o conceito “necessidades educativas especiais” foi introduzido pelo Warnock Report. Por toda a Europa se queria integrar todas as crianças, com ou sem deficiência, categorizando as várias deficiências e avaliando segundo as características

individuais dos alunos, mas responsabilizando-se a escola regular pelo pedido de medidas e recursos educativos especializados e adequados a cada situação específica (Warnock, 1978)

O conceito de necessidades educativas especiais, baseado em critérios pedagógicos e não clínicos, foi introduzido no sistema educativo português pelo Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto. Este decreto permitiu que as escolas passassem a dispor de um suporte legal para organizarem o seu funcionamento no que diz respeito aos alunos com necessidades educativas especiais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) proclama os direitos da criança à educação, reconfirmada pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Assim, o cidadão portador de deficiência tem o direito de realizar os seus interesses no que diz respeito à sua educação, de acordo com as suas capacidades, sendo que, para tal, é ainda consagrado o direito à igualdade de oportunidades sem discriminação.

Em 1993, as Nações Unidas proclamaram uma norma sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, na qual exortavam os estados-membros a assegurar que a educação das pessoas com deficiência fizesse parte integrante do sistema educativo. Surge nesta sequência a Declaração de Salamanca, proferida pela Unesco em 1994, sendo apontada a necessidade de um modelo escolar inclusivo, no qual esta perspectiva não fosse somente uma teoria sem bases, mas sim um modelo realmente integrante de todos os alunos com necessidades educativas especiais, de modo que existisse o princípio de uma educação de qualidade, focada no aluno, e como um direito de todos os alunos com necessidades educativas especiais.

O primeiro conceito de necessidades educativas especiais vem substituir a designação de alunos com deficiência e transmite o princípio de que todas as crianças com deficiência devem ser educadas nas escolas das suas residências.

Segundo Correia (2000), no que se refere a pessoas com deficiência, a história da educação percorreu quatro fases principais.

A primeira, a *Fase da Exclusão*, anterior ao século XX, na qual as pessoas com deficiência não têm direito à educação escolar; a segunda, a *Fase da Institucionalização*, a do

atendimento às pessoas deficientes dentro de grandes instituições; a terceira, a *Fase da Integração*, na qual as pessoas, com, ou sem, necessidades educativas especiais partilham o mesmo espaço, possuem um estilo de vida normal, sem recorrer a instituições especiais. Para tal, houve a necessidade de não criticar negativamente a criança diferente e eliminar obstáculos no processo de integração, promovendo assim, um processo de adaptação à pessoa e ao tipo de deficiência identificada e nunca ao tipo de patologia subjacente; e a quarta, a Fase da Inclusão, que surge na metade da década de 90 e continua até ao presente. A ideia fundamental desta fase é de adaptar o sistema escolar às necessidades dos alunos, baseando-se em princípios tais como: a aceitação das diferenças individuais como uma qualidade e não como uma barreira, a valorização da diversidade humana para o enriquecimento de todas as pessoas, o direito de pertencer e não ficar de fora e igual valor das minorias em comparação com a maioria (Correia, 2000).

Esta mudança contém uma conceção nova e diferente, ao contrário de enfatizar o problema do aluno, focaliza a necessidade educativa que advém dela e introduz um modelo de atuação fundamentalmente pedagógico, deslocando o enfoque médico para um enfoque na aprendizagem escolar. Deste modo, o conceito de Educação Especial, referido a crianças com dificuldades na aprendizagem em consequência de deficiência, dá lugar ao conceito mais vasto de necessidades educativas especiais que se alarga a todos os tipos de dificuldades na aprendizagem, todos tem direito a uma educação comum, de qualidade e equitativa.

1.1 A Evolução da Educação Especial em Portugal

Bairrão (1998) descreve que, em Portugal, pode-se considerar três fases no desenvolvimento das estruturas organizacionais para os deficientes ao longo do tempo.

A primeira fase (segunda metade do século XIX), que corresponde à criação das primeiras instituições para cegos e surdos com uma perspetiva assistencial e de proteção. Estas instituições eram iniciativas privadas, com fundos próprios.

Nesta fase, e no entender de Correia, (1997, p.14) “prevalece uma prática segregacionista que se vai manter durante décadas”.

A segunda fase (anos 60, século XX), caracterizada pela criação de centros de Educação Especial, centros de observação e pela realização dos primeiros programas de formação especializada de professores. Nesta fase inicia-se uma intervenção mais ativa, de natureza pública, conduzida pelo Ministério dos Assuntos Sociais. No entanto, as respostas continuavam a ser muito limitadas. As crianças deficientes mantinham-se fora das escolas regulares, sendo raras as crianças que as frequentavam. Bairrão (1998, p.44) afirma que “os pais recorriam aos estabelecimentos oficiais, onde as listas de espera se iam avolumando e muitas crianças iam permanecendo em casa”.

Na terceira fase (iniciada na década de 70), o Ministério da Educação passa a assumir a Educação Especial, através da legislação publicada pela reforma Veiga Simão (1973), criando as Divisões de Ensino Especial do Ensino Básico e do Ensino Secundário. No período pós-25 de Abril de 1974, no aspeto legislativo, assiste-se à criação das Equipas de Ensino Especial Integrado.

Estas equipas foram, no entender de Bairrão (1998, p.16), “a primeira medida prática que veio a permitir o apoio a crianças com deficiências” e tinham como objetivo a promoção da integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência.

Numa primeira etapa, o trabalho desenvolvido por estas equipas era dirigido às deficiências motoras e sensoriais, mas com capacidade para desenvolver os currículos normais. Correia (1997, p.26) afirma que o apoio educativo por elas prestado “centrava-se no próprio aluno e a sua presença na classe regular não pressupunha modificações, quer na organização quer no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem”. Acrescenta, ainda, que os professores exerciam a sua atividade “com um número reduzido de alunos em cada escola numa ação itinerante”. Mais tarde, estenderam o seu apoio a alunos com deficiência mental.

Ao longo dos anos 70, e prolongando-se pelos anos oitenta, verifica-se a proliferação de estabelecimentos de Ensino Particular Lucrativo e a criação das cooperativas para o ensino de crianças e jovens com deficiência mental, sob a tutela do Ministério da Educação, paralelamente ao atendimento feito pelas Equipas de Ensino Especial Integrado. No entanto, Bairrão (1998, p. 46) considera que “a maior parte destes

investimentos financeiros foram dirigidos para as estruturas segregadas e não para o desenvolvimento da educação integrada.”

A Lei de Bases, em 1986, no ponto 1 do artigo 18º, define a organização da Educação Especial, defendendo que deverá decorrer “preferencialmente segundo os modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico e, com os apoios de educadores especializados” (LBSE,1986 p.3073).

Na sequência da publicação da Lei de Bases é publicado o Despacho Conjunto n.º 38/SEAM/SERE/88. As Equipas passaram a designar-se por Equipas de Educação Especial. O Ministério da Educação intensifica os recursos para o ensino integrado, permitindo que o número de alunos apoiados aumentasse substancialmente e o número de alunos atendidos em escolas especiais diminuísse.

A partir da década de 90 assiste-se a algumas alterações do ponto de vista legislativo, sendo criados pelo Ministério da Educação os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO, Decreto-Lei n.º 190/91) já enunciados na Lei de Bases, no seu art.º 26.º, que os define como “unidades especializadas de apoio educativo, integradas na rede escolar, que desenvolvem a sua ação nos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”. As suas funções situam-se no campo da avaliação, planeamento educativo, apoio psicopedagógico, orientação e colaboração com os serviços de Educação Especial e serviços de saúde entre outros.

A publicação do Decreto-Lei n.º 319/91 teve um impacto notório no sistema educativo introduzindo princípios e conceitos inovadores. O mesmo constituiu-se como suporte legal para organizar o funcionamento da Educação Especial e o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais.

Nesse sentido, preconiza critérios pedagógicos, ao adotar o conceito de necessidades educativas especiais, reconhecendo que os problemas dos alunos devem ser encarados do ponto de vista educativo; a escola deve estar aberta a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspetiva de uma Escola para Todos privilegiando a integração do aluno com necessidades educativas especiais de acordo com o princípio de

que a educação se deve processar no meio menos restritivo possível; à escola regular cabe a responsabilidade na procura de respostas educativas adequadas, consagrando um conjunto de medidas de Regime Educativo Especial que pressupõem a individualização de intervenções educativas através de Planos Educativos Individuais (art.º 15.º) e de Programas Educativos (art.º 16.º), cuja aplicação deve ser bem ponderada; e, por último, reforça o papel dos pais na orientação educativa dos filhos.

No entanto, na prática, e segundo a perspetiva de Correia (1997, p.32), a falta de estruturas sólidas que sustentassem o apoio aos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, tais como “o apoio técnico deficitário e o número insuficiente de professores especializados em Educação Especial, bem como a falta de formação do professor de Ensino Regular, constituíram limitações ao sucesso da integração”.

Em 1997, o Despacho Conjunto n.º 105 veio trazer novas expectativas e orientações normativas em relação ao atendimento de alunos com necessidades educativas especiais. Este despacho visava introduzir mudanças no panorama existente, referindo a melhoria da intervenção educativa como resultado da necessidade de articulação da gestão mais eficaz dos recursos especializados com a diversificação das práticas pedagógicas.

Salienta-se ainda, a importância da atuação de professores com formação especializada, passando de uma perspetiva centrada na criança para uma perspetiva centrada na escola, e a criação de equipas multidisciplinares com profissionais não docentes.

São criadas Equipas de Coordenação de Apoios Educativos de base concelhia, que vêm substituir as anteriores Equipas de Ensino Especial Integrado.

Em 2005, o Despacho n.º 10856 centra nos agrupamentos de escolas e nas escolas não agrupadas a responsabilidade de identificação e quantificação do número de alunos com necessidades educativas especiais. Estabelece também a obrigatoriedade da elaboração de relatórios de todos os alunos apoiados e a colocação dos docentes de Educação Especial nos agrupamentos de escolas e em escolas não agrupadas, de acordo com as necessidades manifestadas pelos mesmos.

Em 2006, é publicado o Decreto-Lei n.º 20, que vem regulamentar o concurso para seleção e recrutamento de todo o pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este Decreto-Lei consagra a criação de “lugares de Educação Especial destinados a promover a existência de condições para a inclusão socioeducativa de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter prolongado”.

Deste modo, são extintas as Equipas de Coordenação de Apoios Educativos e os professores de Educação Especial são colocados nos quadros de agrupamentos.

Em 2008, o Decreto-Lei 319/91 é revogado e substituído pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, o qual vem redefinir a educação especial, alargando-a ao ensino pré-escolar, ao ensino particular e cooperativo, trazendo diversas e possíveis respostas às necessidades específicas de cada aluno com necessidades educativas especiais, sendo fundamental o desenvolvimento e a estruturação de todas as medidas com vista à inclusão dos alunos num ensino orientado para o sucesso. O referido diploma define como grupo-alvo da educação especial os “alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de 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.”

Em 2018, uma década depois, é publicado a 6 de julho o Decreto-Lei nº 54/2018, atualmente em vigor e especificado de seguida.

1.1.1 O atual Decreto-lei 54/2018 de 6 julho

O Decreto-lei 54/2018 (em vigor a esta data), tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. Mesmo nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo por parte dos alunos, caberá a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à

aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades.

O presente Decreto-Lei assenta no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemática da eficácia das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses.

Ao contrário do anterior Decreto-Lei 3/2008, esta nova legislação afasta-se da conceção de que é necessário categorizar para intervir. Procura-se garantir que o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo. O presente decreto-lei consagra, assim, uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno garantindo uma educação de qualidade e equidade ao longo da escolaridade obrigatória.

O Decreto-lei n.º 54/2018, 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. Estas abordagens devem ser consideradas de forma integrada, articulada e flexível, constituindo-se como guias de apoio à ação das escolas na operacionalização do diploma ao nível da comunidade, da escola e da sala de aula.

A mobilização e operacionalização das medidas depende da escola e dos seus profissionais, sustentando-se especialmente nos modelos de enquadramento da legislação (abordagem multinível e desenho universal para a aprendizagem).

A abordagem multinível, entendida como um modelo compreensivo de ação, de âmbito educativo ao nível da escola, orienta-se para o sucesso de todos e de cada um dos alunos através da organização de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem.

Os princípios subjacentes à abordagem multinível são: uma visão compreensiva, holística e integrada; uma atuação proativa e preventiva; uma orientação para a qualidade e eficácia dos processos; uma estruturação dos processos de tomada de decisão em função dos dados.

Partindo dos princípios de base à abordagem multinível, importa identificar as suas principais características distintivas: a organização multinível das medidas de suporte à aprendizagem; a determinação de um contínuo de medidas de suporte à aprendizagem; o enfoque no currículo e na aprendizagem; a opção por práticas que sejam teórica e empiricamente sustentadas e a organização de processos sistemáticos de monitorização.

Uma das características deste modelo é a organização por níveis de intervenção. Estes níveis variam em termos do tipo, intensidade e frequência das intervenções e são determinados em função da resposta dos alunos às mesmas.

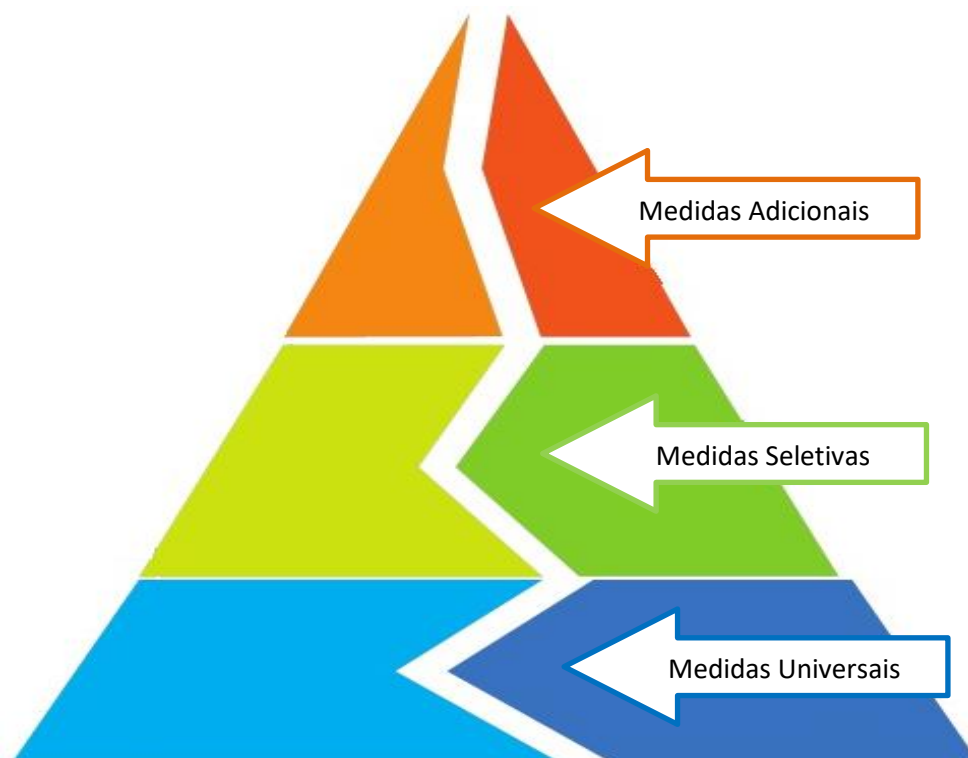


Figura 1: Pirâmide de Abordagem Multinível

O nível 1, medidas universais, refere-se a práticas ou serviços disponibilizados com o objetivo de promover a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos. Com efeito, não dependem da identificação de necessidades específicas de intervenção, sendo medidas generalizadas a todos os alunos. As avaliações do tipo rastreio/despiste estão por excelência associadas a este nível de intervenção, podendo ser realizadas no início e em vários momentos do ano letivo, com o objetivo de apoiar a definição de áreas prioritárias de intervenção para todos, bem como de identificar os alunos em risco que podem necessitar de avaliações e intervenções mais intensivas.

As medidas universais poderão incidir em:

- Diferenciação pedagógica;
- Acomodações curriculares;
- Enriquecimento curricular;
- Promoção do comportamento pró-social;
- Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

O nível 2, medidas seletivas, inclui práticas ou serviços dirigidos a alunos em situação de risco acrescido de insucesso escolar ou que evidenciam necessidades de suporte complementar, em função da resposta às intervenções de nível 1. Estas medidas podem consubstanciar-se, por exemplo, em intervenções implementadas em pequenos grupos e tendencialmente de curta duração.

As medidas seletivas poderão incidir em:

- Percursos curriculares diferenciados;
- Adaptações curriculares não significativas;
- Apoio psicopedagógico;
- Antecipação e o reforço das aprendizagens;

- Apoio tutorial.

O nível 3, medidas adicionais, refere-se a intervenções mais frequentes e intensivas, desenhadas à medida das necessidades e potencialidades de cada aluno, implementadas individualmente ou em grupos pequenos, e geralmente mais prolongadas.

As medidas adicionais poderão incidir em:

- Frequência do ano de escolaridade por disciplinas;
- Adaptações curriculares significativas;
- Plano individual de transição;
- Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;
- Desenvolvimento de competência de autonomia pessoal e social.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) assenta em práticas pedagógicas flexíveis que oferecem oportunidades e alternativas acessíveis para todos os alunos, em termos de métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação, sem alterar o nível de desafio e mantendo elevadas expectativas de aprendizagem. Pretende-se, assim, identificar e remover as barreiras à aprendizagem e participação e maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.

A implementação de práticas pedagógicas em sala de aula tendo por base o DUA implica uma abordagem flexível e personalizada por parte dos docentes, na forma como envolvem e motivam os alunos nas situações de aprendizagem, no modo como apresentam a informação e na forma como avaliam os alunos, permitindo que as competências e os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de maneira diversa.

O DUA assenta em três princípios base, que suportam um conjunto de orientações para tornar as salas de aula mais acessíveis a todos os alunos: proporcionar múltiplos meios de envolvimento; proporcionar múltiplos meios de representação e proporcionar múltiplos meios de ação e expressão.

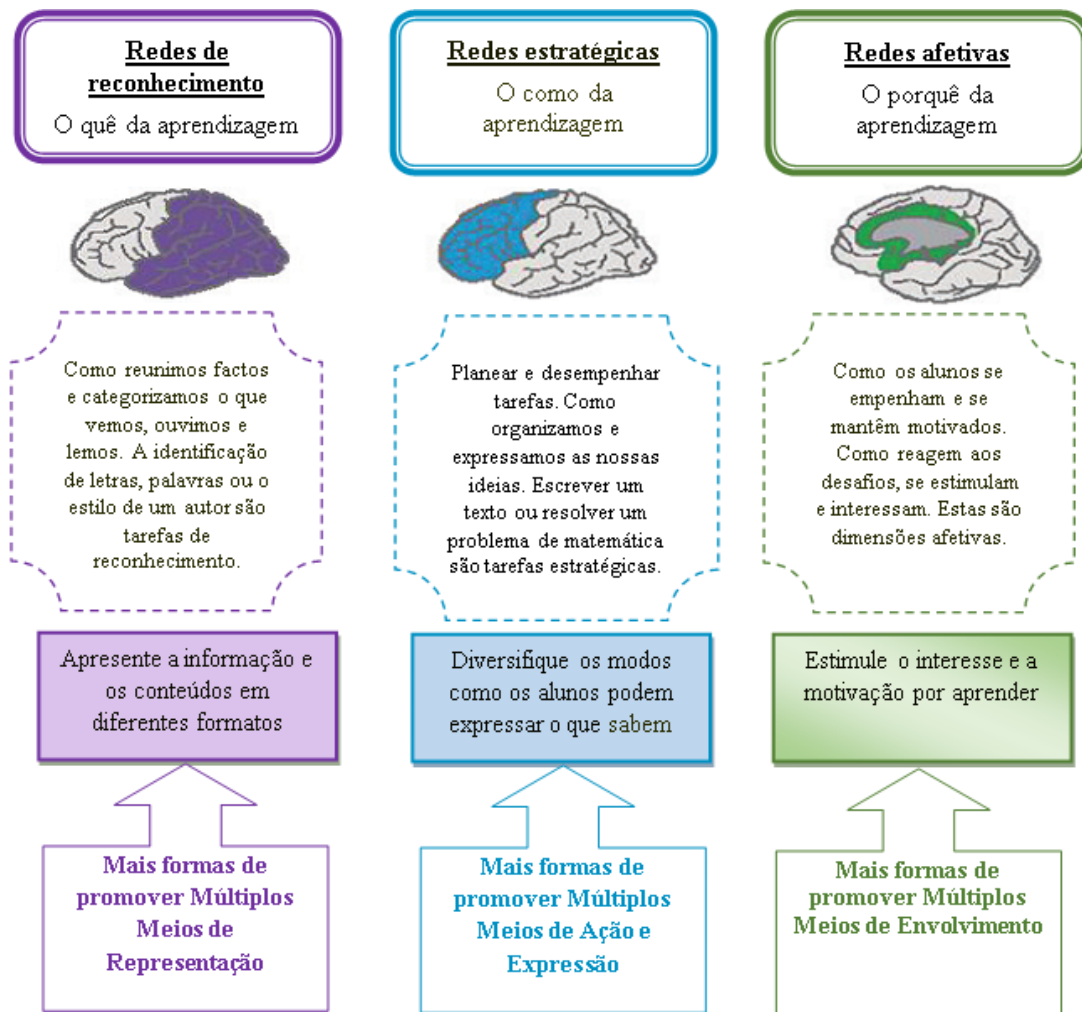


Figura 2: Desenho Universal para a Aprendizagem

Este Decreto-Lei n.º 54/2018 consagra ainda as Adaptações ao Processo de Avaliação, que se materializam na: diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como, inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou áudio; os enunciados em formatos acessíveis, nomeadamente braille, tabelas e mapas em relevo, digital; a interpretação em LGP; a utilização de produtos de apoio; o tempo suplementar para realização da prova; a transcrição das respostas; a leitura de enunciados; a utilização de sala separada; as pausas vigiadas e o código de identificação de cores nos enunciados.

Como medida de apoio à educação inclusiva e centros de apoio à aprendizagem, são criadas equipas multidisciplinares.

À semelhança do antigo decreto-lei, são mantidas as escolas de referência no domínio da visão, as escolas para a educação bilíngue, as escolas para a intervenção precoce na infância, os centros de recursos para a inclusão e os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação.

Neste novo modelo surgem os Centros de Apoio à Aprendizagem, que constituem um apoio da escola, agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências, tendo como principais objetivos: apoiar a inclusão das crianças e jovens no grupo/turma e nas rotinas e atividades da escola, designadamente através da diversificação de estratégias de acesso ao currículo; promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar e promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma.

2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O conceito de inclusão, ou seja, a inserção do aluno com necessidades educativas, em termos físicos, sociais e académicos, nas escolas ultrapassa em muito o conceito de integração, uma vez que não pretende posicionar o aluno com necessidades educativas numa “curva normal”, mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre alunos é um fator positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas.

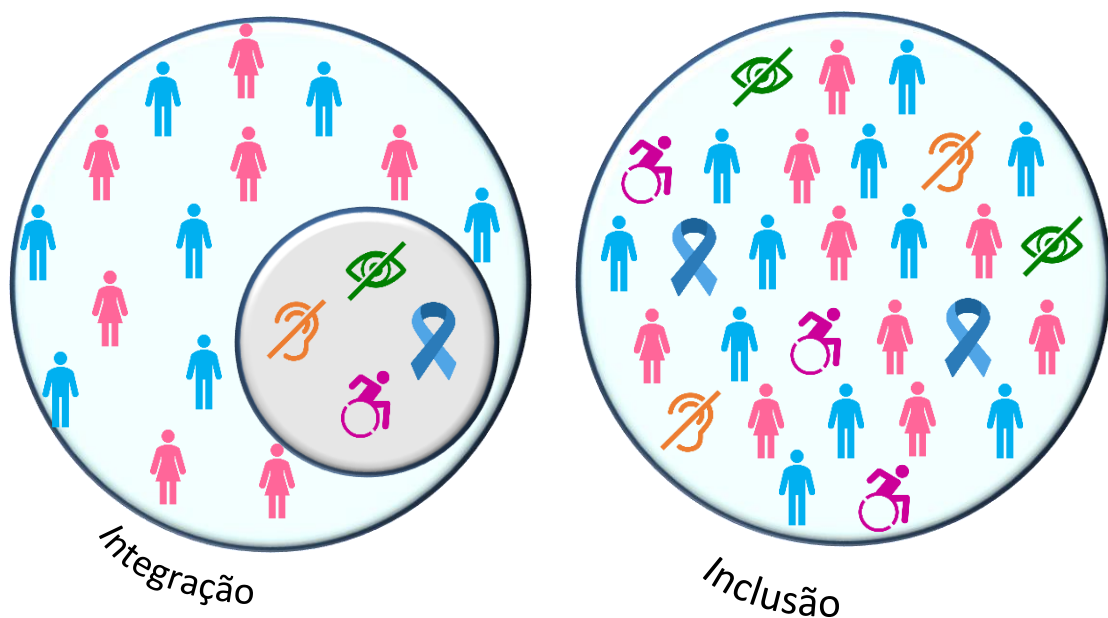


Figura 3: Integração x Inclusão

A educação inclusiva é um processo que reduz a exclusão e visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos, através do incremento da participação na aprendizagem, culturas e comunidades. Assume-se que neste processo, é responsabilidade do sistema de ensino educar todas as crianças e alunos ao limite das suas capacidades e que a singularidade implica adaptações do currículo às características específicas de todos os alunos.

A educação inclusiva não é sinónimo das organizações educativas acolherem no seu seio crianças e jovens com dificuldades acentuadas e graves na aprendizagem, mas sim, como

um construto multidimensional que engloba não só um combate às barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação do aluno, mas também a uma multiplicidade de estratégias, atividades, recursos, projetos e processos adequados às necessidades de todos e de cada uma das crianças e jovens. Estes pressupostos visam tornar realidade os direitos universais para a qualidade, uma educação potenciadora do desenvolvimento integral do potencial de cada aluno e ainda, procura permitir que todos combatam a discriminação e celebrem a pluralidade e equidade.

Segundo Almeida e Rodrigues (2006) a definição de inclusão é abrangente e complexa, mas assenta sempre sobre um outro modo de perspetivar a educação e sobre as diferenças entre o que existe e o que poderá vir a tornar-se realidade. A inclusão pode ser vista como o empenho em reestruturar o programa da escola, adaptando-o à diversidade dos alunos, centrando numa nova perspetiva de necessidades educativas especiais, contrapondo integração e inclusão precisamente no facto de se deslocar o objeto de intervenção, até aqui centrada no aluno, para a intervenção centrada no currículo e para os fatores organizacionais da escola.

De acordo com Porter (1997), para a concretização de uma Educação Inclusiva é essencial ter em atenção os seguintes dispositivos:

Formação e atualização: a formação dos professores de apoio e dos professores do ensino regular deverá ser permanente para que haja uma atualização de conhecimentos e competências;

Equipas de resolução de problemas: estas equipas são um instrumento valioso que contribuirá para resolver problemas centrados na Escola, permitindo a todos os professores o acesso ao acompanhamento direto, prático e positivo;

Currículo inclusivo: deverá existir um currículo comum que garanta um ensino com níveis diversificados e dê aos alunos oportunidades de se envolverem, de forma positiva, nas atividades da turma. O currículo deverá basear-se em atividades que permitam que os alunos “aprendam fazendo”, facilitando a colaboração entre alunos e professores de forma a conseguir-se uma aprendizagem significativa para cada aluno;

Ensino com níveis diversificados: possibilitando ao professor a preparação de unidades de ensino com base na diversificação, com a finalidade de responder às necessidades de todos os alunos.

A Unesco (2009) refere que uma escola inclusiva deve ter como pedra basilar a educação conjunta de todos os alunos independentemente das suas dificuldades/diferenças. As escolas devem ser capazes de responder às diversas necessidades dos alunos que as frequentam, através de um currículo apropriado e de modificações organizacionais.

Ao definir inclusão, é importante realçar os seguintes elementos:

Neste sentido, a escola portuguesa tem vindo a dar resposta ao paradigma da escola inclusiva.

A inclusão Está interessada em:	A Inclusão Não Está interessada em:
• Aceitar a diversidade • Beneficiar todos os alunos e não apenas os excluídos • Admitir na escola as crianças que se possam sentir excluídas • Promover igual acesso à educação ou tomar algumas medidas para certos grupos de crianças sem as excluir	• Reformar apenas a educação especial, mas sim reformar tanto o sistema de educação formal como o não formal • Dar resposta apenas à diversidade, mas sim melhorar a qualidade da educação para todos • Criar escolas especiais, mas sim proporcionar apoios adicionais para os alunos no sistema educativo regular • Resolver apenas os problemas das crianças portadoras de deficiência • Resolver os problemas de uma criança à custa de outra criança.

Quadro 1: Definição de Inclusão (adaptado de Lopes e Silva, 2009)

Podemos constatar, na cronologia que se segue abaixo (Figura 4), os passos que foram dados ao longo dos anos, de forma que a educação inclusiva se ajustasse às necessidades dos alunos e não vice-versa.

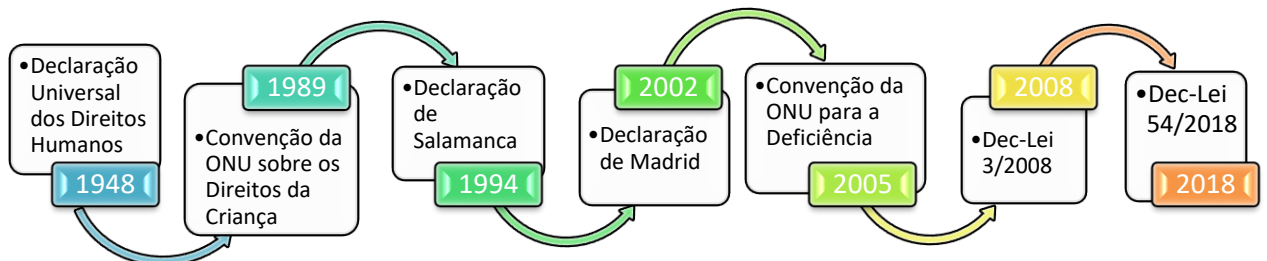


Figura 4: Cronologia dos Direitos para a Inclusão

Cerca de dez anos depois da publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, ainda se verificam práticas de integração (escola inclusiva), denominadas de inclusão, havendo, por isso, a necessidade de se estabelecer um verdadeiro compromisso com a inclusão.

De acordo com a UNESCO (2009), a educação inclusiva visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos através da promoção da participação e da aprendizagem. Para que a inclusão seja uma realidade, a educação inclusiva tem de ser colocada em prática pelos sistemas educativos, não podendo negligenciar as três dimensões que a incorporam: a dimensão ética; a dimensão da política educativa que enquadra a ação das escolas e das suas comunidades (liderança, organização e gestão), e a dimensão relacionada com as práticas educativas (ensino e aprendizagem).

Nesse sentido, existiu a necessidade de analisar se as escolas e as comunidades estão preparadas para implementar o Decreto-Lei n.º 54/2018 que vem dar corpo à dimensão política definindo as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

“O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” ao afirmar-se “como um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular”, pode servir de base para verificar em que medida os “gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino” estão a adotar as medidas mais adequadas em termos de “organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva”. O

carácter abrangente e transversal deste documento vai ao encontro de uma escola que ser quer inclusiva e multifacetada, no respeito pela diversidade através da flexibilização do currículo e do estabelecimento de consensos sociais. Todas as áreas de competência consideradas no Perfil do Aluno passam a ser trabalhadas de forma transversal em cada área curricular. O conteúdo e as finalidades deste documento podem ainda ser, em cada ano de escolaridade, convocados, estando assim a ser trabalhados de forma continuada. Para que os seus princípios, visão, valores e competências sejam alcançados pelos jovens no final da escolaridade obrigatória, torna-se necessária a assunção de compromissos, não só por parte da escola e de toda a comunidade escolar e local, como também dos pais/encarregados de educação.

Com a mobilização de conhecimentos, valores e competências, este documento ajuda a preparar as gerações futuras no sentido de aprenderem a intervir nas sociedades, a tomar decisões livres e fundamentadas e a desenvolverem uma “capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável”.

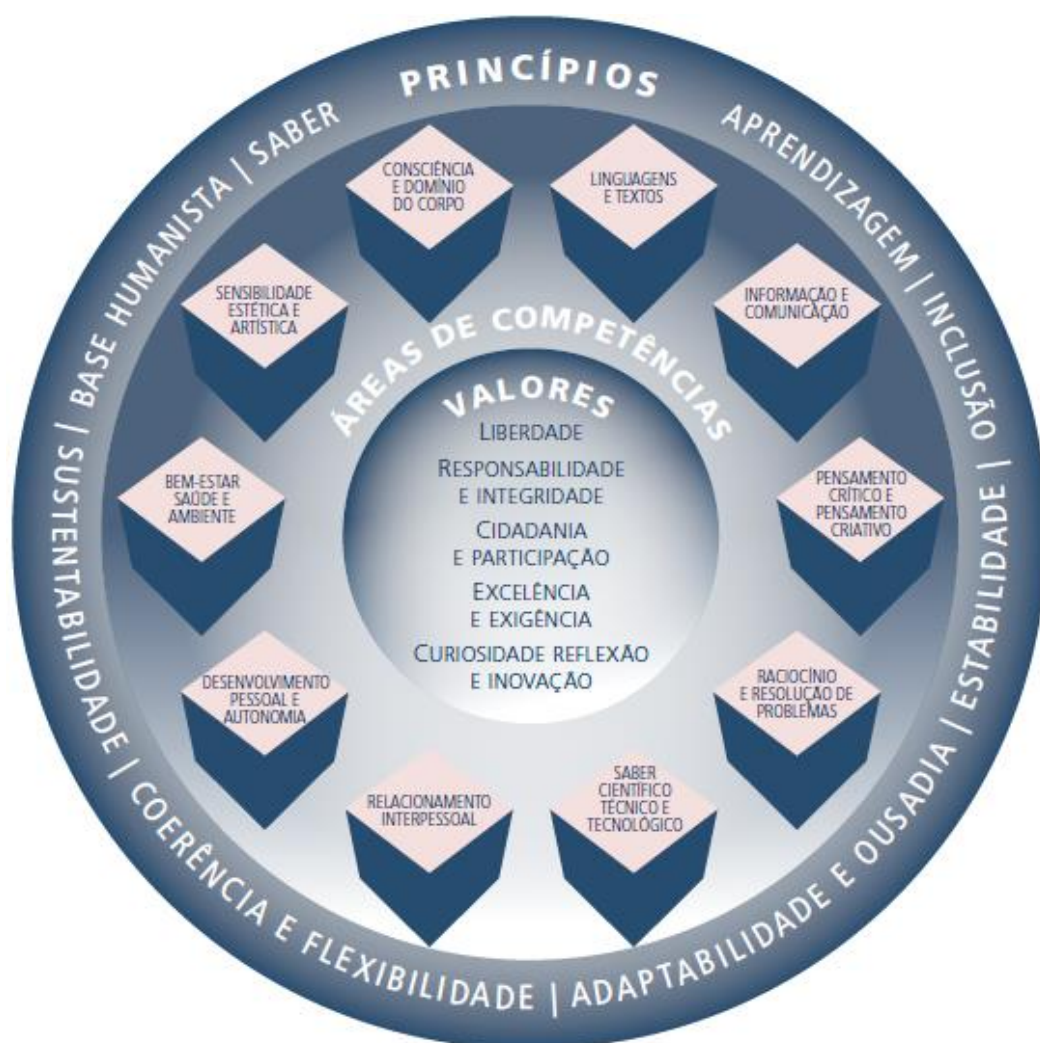


Figura 5: Esquema conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (in Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017: 7)

2.1 Desafios colocados aos Professores

Nos tempos que correm e com uma sociedade em constante mudança, são novos e exigentes os desafios colocados aos professores, pelo que é necessário repensar a profissão no sentido de transformar tanto os métodos de trabalho, como os modos de relacionamento com os alunos e comunidade escolar.

De facto, atualmente, é atribuído ao docente um papel de mediador intercultural, organizador de uma vida democrática e intelectual que não se limita a transmitir saberes, mas que é um agente que luta pela mudança e que coloca na primeira linha práticas reflexivas que, em muito, contribuem para o real desenvolvimento da sua atuação como profissional da educação (Perrenoud, 2000).

Se o fenómeno da globalização e da transformação social a que assistimos nos nossos dias exige um novo sentido de escola, naturalmente que daí decorre a reconfiguração do papel do professor no processo educativo, levando-o abandonar a sua zona de conforto e a tornar-se mais aberto às mudanças que ocorrem na escola. Como refere Bourdieu (2003), é necessário mexer nos *habitus* para suscitar a reflexão das práticas vividas dos contextos, para se conseguir alterar o inconsciente prático dos professores.

Segundo Ainscow (1996), Tilstone (2003) e Correia (2005), um dos principais meios para dar resposta aos desafios da escola atual é a aposta na formação inicial e contínua de professores, devendo ser disponibilizado tempo para que os professores se entreajudem e explorem aspetos da sua prática pedagógica num clima saudável, evolutivo e reflexivo da pedagogia praticada nas suas escolas e, mais particularmente, nas suas aulas. Tanto a formação contínua como a disponibilidade de tempo são muito importantes e pertinentes, ajudando os docentes a identificarem e partilharem os sucessos e os insucessos da prática pedagógica, ajudando-os a melhorar as suas ações futuras (cf. Santos, 2007).

Holloway (2000), na mesma linha de pensamento de Ainscow e Tilstone afirma que “é necessário que as universidades e as escolas de formação de professores aprofundem a qualidade e densidade dos aspetos curriculares relativos ao ensino diferenciado e que as

escolas e equipas de professores estimulem e apoiem o desenvolvimento profissional do professor” (Holloway, 2000 in Correia, 2003:84).

A propósito da formação de professores, Costa (2005) deixa-nos algumas sugestões:

- A formação inicial deve contemplar os conhecimentos e as competências subjacentes ao desenvolvimento de modelos e práticas educativas promotoras de inclusão e qualidade;
- Em termos de desenho curricular deve ser salvaguardado o princípio do isomorfismo da formação;
- Os conhecimentos pragmáticos deverão estar presentes, não só através de unidades curriculares próprias, mas também como conteúdo recorrente em todo o desenho curricular;
- Deve ser incentivada a componente prática dos cursos de formação inicial e dos cursos de especialização, para que os formandos sejam expostos a modelos positivos de educação inclusiva.

Não obstante, o êxito da escola inclusiva não depende apenas da formação de professores. A par de uma boa formação devemos colocar enfoque em toda a prática pedagógica que os docentes realizem no exercício das suas funções.

Porter (1998), afirma que as boas práticas pedagógicas são benéficas para todos os alunos, quer sejam, ou não, portadores de deficiência, pois todos eles têm pontos fracos que necessitam de ser colmatados. É um fator enriquecedor da dinâmica das escolas e dos professores criar ambientes e estratégias que facilitem a aprendizagem de todos os alunos, independentemente das suas diferenças, sejam elas de ordem social, económica, cultural, física ou familiar.

Santos (2007) sublinha que “os professores, ao protagonizarem práticas de ensino, promovem novas exigências à organização escolar. Surgem desta forma os professores como agentes de mudanças e a escola como centro motor da mesma, constituindo a expressão da sua função social ao nível do comportamento dos alunos e ao nível de atuação dos professores. Neste quadro, os professores são construtores profissionais do

currículo, trabalham em colaboração, estabelecem diálogo e negociam as suas propostas com os pares”.

Mas, para que todas estas teorias funcionem, o professor deve estar atento às dificuldades que o grupo/turma apresenta e terá de ir ao encontro do aluno, percorrer e analisar o percurso por ele agilizadado na tentativa de compreender e colmatar as dificuldades encontradas. Só assim poderá fomentar estratégias eficazes e adequadas às características individuais de cada discente. Desta forma, os professores contribuem para o crescimento de uma escola com perspectivas amplas no âmbito de desenvolvimento curricular, de ensino aprendizagem, da organização da sala de aula e das respostas às necessidades educativas individuais dos alunos, contribuindo para o sucesso de uma escola cada vez mais inclusiva (cf. Tilstone, 2003).

Cabe, assim, ao professor a responsabilidade de flexibilizar os currículos e de efetuar adaptações curriculares que promovam a progressão dos alunos dentro da diversidade que é a escola e a sala de aula. Atualmente, é o aluno que dita os conteúdos a aprender, o ritmo de aprendizagem e os processos de aprendizagem. É um ensino virado para o aluno e para as suas capacidades e limitações, passando o professor para um papel de retaguarda que este não está habituado a desempenhar, daí a dificuldade que alguns docentes sentem ao trabalharem com a diferença.

Outro aspeto que se deve frisar é a importância que a prática reflexiva dos professores tem para o sucesso escolar. Ainscow (cf. Ainscow, 1996) defende a prática reflexiva como sendo uma estratégia para a resolução de alguns problemas vividos na escola, uma vez que este procedimento encoraja os professores a aprenderem com a sua própria experiência, fomentando a busca de soluções práticas para os obstáculos quotidianos e promovendo o trabalho cooperativo entre professores. Assim, de acordo com Santos (2007), “com base na reflexão, os professores constroem o seu saber profissional, potenciando o desenvolvimento de uma ação responsiva e ajustada às situações contextuais”.

Para fazer face à diversidade de situações de sala de aula, Sanches (2003) sublinha que o professor deve:

- Estar disponível para enfrentar imprevistos porque cada situação demanda uma resposta diferente;
- Ser capaz de controlar a ansiedade e não elevar as expetativas;
- Consciencializar-se que a escola, para além de instruir, também tem um papel socializante, papel esse que, para os alunos com necessidades educativas especiais é talvez o mais importante;
- Relacionar-se positivamente com os alunos problemáticos mesmo que tenha de abdicar de alguns idealismos;
- Conquistar, quotidianamente, a sua autoridade; estabelecer objetivos para cada aluno, tendo em conta os saberes já adquiridos;
- Avaliar os alunos de acordo com as aquisições e progressos dos mesmos (cf. Sanches, 2003).

É deste modo que o professor vê alargado o seu campo de atuação e assume “novas condições pedagógicas: organiza situações de aprendizagem, observa a ação dos alunos e intervém em função das necessidades que diagnostica para fazer com que os discentes adquiram os meios de conhecimentos e de ação necessários à sua progressão nas aprendizagens” (Postic, 1995), tais como a flexibilização dos currículos, adaptações curriculares e a diferenciação pedagógica.

2.2 A Sala de aula inclusiva

Cada grão de areia pode tornar-se num diamante, se plantado no ambiente adequado. A educação inclusiva oferece uma abordagem multidimensional de competências e habilidades, reduzindo as barreiras à aprendizagem e a participação de todos os alunos.

Este processo torna possível, a cada um, o alcance do seu pleno potencial. No núcleo da educação inclusiva está o direito humano à educação, proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. Igualmente importante é o direito das crianças

não serem discriminadas (artigo 2º, da Convenção sobre os Direitos da Criança, ONU, 1989). Assim, todas as crianças têm direito a receber um tipo de educação que não as discrimine pela sua diferença.

A inclusão implica mudanças e modificações no conteúdo, abordagens, estruturas e estratégias. A visão comum tem de abranger todas as crianças de uma faixa etária e é da responsabilidade do ensino regular educá-las (UNESCO, 1994).

Falar de educação inclusiva é também falar de aprendizagens dentro da sala de aula, no grupo e com o grupo heterogêneo. Ainscow (1997: 16) aponta três fatores chave que influenciam a criação de salas de aula mais inclusivas:

1. “Planificação para a classe como um todo” – planificação das atividades para a turma no seu conjunto e não para um aluno em particular;
2. “Utilização eficiente de recursos naturais” – valorização dos conhecimentos, experiências e vivências dos próprios alunos, através do reconhecimento da sua capacidade para contribuir para a respetiva aprendizagem, na perspectiva de que esta é constituída por um processo social; ao mesmo tempo pode ser desenvolvido o trabalho em pares/cooperativo e criados ambientes educativos mais ricos, baseado na capacidade de resposta dos professores ao feedback dos alunos, no decorrer das atividades;
3. “Improvisação” – o professor deve ser capaz de fazer uma alteração de planos e atividades em resposta às reações dos alunos, encorajando uma participação ativa e a personalização da experiência da aula;

Verifica-se que, embora seja muito útil a existência de recursos materiais na sala de aula, este não é o fator mais importante, mas sim a maneira como se conceitualiza a tarefa (cf. Ainscow, 1995).

Por outro lado, o Princípio da Inclusão não pode ser entendido como um conceito inflexível (cf. Correia, 2008). Várias opções poderão ser tomadas sempre que uma situação o exija, atendendo a que a inclusão significa a prestação de serviços educacionais

a todas crianças com necessidades educativas, incluindo as necessidades educativas significativas na classe regular.

Partindo do pressuposto de que proporcionando os serviços adequados e apoios suplementares na classe regular, a criança com necessidades educativas significativas também conseguirá alcançar os objetivos delineados, de acordo com as suas características e necessidades. Estas necessidades podem revelar-se de tal forma, que a permanência, a tempo inteiro, numa classe regular não é o método mais eficaz, sendo assim, pode existir uma complementaridade dos serviços educativos.

Correia (cf. Correia, 2008) refere, igualmente, que as reformas demoram o seu tempo e as mudanças devem ser estudadas continuamente. Por outro lado, a filosofia do “tudo ou nada” poderá ser irrealista e não praticável, atendendo ao clima educacional do momento e aos recursos existentes.

3. O ENSINO COLABORATIVO

3.1 Definição e caracterização

Quando se fala em educação/ensino não se pode descurar a análise aos principais intervenientes na relação ensino /aprendizagem, esta leva de imediato para a relação entre o professor e o aluno, que como se sabe é crucial, para o sucesso da aprendizagem. Além disso, esta também remete para a importância da figura do professor do ensino especial, no âmbito da área de intervenção.

A relação entre o professor titular e o professor do ensino especial é de extrema importância/ relevância, pois o currículo tem que ser obrigatoriamente centrado no aluno. Este tem de ser adequado, com ênfase nas suas potencialidades, no seu treino e no trabalho nas suas dificuldades, com o objetivo último do aluno atingir as competências necessárias e as aprendizagens significativas

Ao falar em educação especial e em educação inclusiva, obrigatoriamente se faz referência à relação que deve ser estabelecida entre os agentes educativos, com o fim de promover um ensino de qualidade e o sucesso do aluno, sendo esta, uma premissa indispensável à qualidade da aprendizagem, ao sucesso do ensino e não obstante ao ensino colaborativo.

Assim sendo, ao ser realizado, quando se pretende um ensino de qualidade, este deve estar assente em diretrizes específicas e assertivas, onde a partilha de experiências, de conhecimentos, de saberes e de estratégias preconizam um ensino motivado, empenhado, baseado numa relação de respeito e de confiança, com mote para a complementaridade e verdadeira parceria.

O ensino colaborativo está intimamente ligado ao ensino partilhado e ao seu conceito, denominado por Bauwens e Hourcade (1995), por *“cooperativeteaching”*. Segundo estes autores, o ensino partilhado é: “uma reestruturação dos processos de ensino na qual dois ou mais educadores, com competências diferentes, trabalham numa forma coordenada para em conjunto ensinar, grupos de estudantes heterogéneos, do ponto de vista académico e comportamental, em locais integrados, isto é, nas classes regulares” (p.46).

O conceito de ensino colaborativo ou partilhado é, no ponto de vista de Reinhiller (1996), uma atividade na qual dois professores de educação especial e do ensino regular trabalham juntos num mesmo espaço físico numa variedade de atividades de ensino, para conseguir concretizar um ensino de qualidade a um maior número de estudantes.

Redditt, (1991, p. 56) define ensino partilhado: “como um método sistemático e colaborativo de integrar as culturas da educação regular e especial, é um dos modelos inovadores para incluir estudantes com diferentes necessidades, na educação regular. Como um bom casamento esta colaboração exige dedicação, envolvimento, e trabalho árduo”.

Pode-se dizer que estudar o ensino colaborativo é perceber e entender a relação entre os diversos agentes intervenientes, no processo educativo, sejam eles professores, terapeutas diversos ou técnicos e, é nessa relação de partilha de saberes e experiências, que se constata a característica principal do ensino colaborativo.

Para Correia (2008, p.50): “os profissionais devem proporcionar ambientes de entreajuda onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias, tal como o ensino em cooperação e a aprendizagem em cooperação, tão necessárias ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos com NEE, ao papel do professor de educação especial e do psicólogo, que devem trabalhar mais diretamente com os educadores e/ou professores e, também, ao papel de todos os outros agentes educativos e dos pais, que devem assumir participações mais ativas nos processos de aprendizagens dos alunos”.

Pode-se referir ainda que, para a grande maioria dos autores estudados e apresentados, é importante que se faça sempre uso do ensino colaborativo, em prol de outros tipos de ensino, pelos benefícios que apresentam.

Fontes (2007, p.58) cita Mendes (2006,p.32): “Em síntese, o ensino colaborativo ou coensino, é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogéneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou

escolas especiais, e especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais”.

Indubitável é o facto de que, se tem assistido, ao longo dos tempos, a uma reestruturação e evolução de estratégias e de medidas que promovam uma escola mais inclusiva e obviamente mais produtiva, de maior qualidade para os alunos, fazendo à forma direta e indireta de colaboração, para que este objetivo seja efetivamente atingido. Esses esforços são de dois tipos: colaboração indireta e colaboração direta. Bauwens e Hourcade (1995).

Quando se fala na forma indireta, faz-se referência ao facto de que, apenas um profissional, normalmente o professor titular, elabora a planificação, para que seja implementada e trabalhada em sala de aula, com os alunos; enquanto que na forma direta, todos os profissionais de educação planificam e implementam a ação e intervêm em sala de aula, em conjunto complementando - se uns aos outros. Assim sendo, a forma direta constitui umas das premissas do ensino colaborativo ou partilhado, tendo ganho diversos adeptos ao longo dos tempos, uma vez que esta traz maiores benefícios para o ensino e concomitantemente para os alunos, promovendo assim, aprendizagens e competências, e sem dúvida ganhos quer para os alunos, quer para os professores e demais profissionais intervenientes.

Outra característica importante é o facto de a colaboração, a partilha e o envolvimento surgirem de forma espontânea e voluntária, isto é, acontecem, porque os profissionais assim o entendem e não porque são de todo impostas ou exigidas. Estas estratégias aparecem por vontade própria, das pessoas envolvidas e que sobretudo acreditam neste tipo de ensino como uma mais-valia. “Não é possível forçar ninguém a desenvolver uma relação colaborativa” (Friend & Cook, 1996).

Sem dúvida que, esta nova forma de pensar e encarar o ensino, veio dar uma “lufada de ar fresco” ao ensino que se preconizava até então, onde o professor trabalhava de forma isolada, com os seus métodos e estratégias, sem grande abertura para outras metodologias, onde não havia nada de novo, nem tão pouco de incentivador a novas mudanças e alterações, que melhorassem as aprendizagens dos alunos. Com o incremento do ensino partilhado ou colaborativo, o professor deixou de estar isolado a trabalhar e, passou a estar integrado numa equipa multidisciplinar, onde há sem dúvida

uma mudança de constructo ou paradigma do ensino, em que o aluno está no centro de todo o processo e em que o contributo de cada um é fundamental, para o sucesso das aprendizagens. Todo o processo ensino/aprendizagem ganhou com esta mudança, uma vez que todos são importantes e todos têm um contributo positivo a dar, onde a partilha de objetivos, de metodologias, de estratégias e de conteúdos, bem como as tomadas de decisão são envolvidos e trabalhados por todos.

Verifica-se que cada vez mais os atributos, como o respeito e confiança entre profissionais, assim como o valor atribuído ao próprio processo, são requisitos fundamentais para o ensino colaborativo (Friend&Coock 1996).

Tendo presente o princípio do ensino colaborativo e não obstante da partilha, os autores Pugach e Jonhson (1995) apontam para a importância dos educadores e dos professores considerarem em conjunto a função de cada um e o respetivo nível de intervenção, pela qual os professores devem definir as suas funções e responsabilidades na sala.

Donalson e Sanderson (1996, p.3) sustentam três argumentos básicos para o trabalho colaborativo:

- 1.“O trabalho em colaboração beneficia diretamente a criança, uma vez que os educadores não podem evoluir nas suas práticas quando estão isoladas, eles precisam uma segunda opinião, de partilhar ideias e de ajuda na intervenção com crianças com NEE,
- 2.O trabalho em colaboração beneficia diretamente os educadores porque aprendem com os outros, logo o seu profissionalismo e eficácia melhoram.
- 3.Enriquecimento profissional na cultura escolar; estudos na área, concluem que quando os professores trabalham em colaboração, revelam mais interesse e receptividade às inovações e mudanças pessoais”.

Tendo presente toda a história da educação e da sua evolução, considera-se que, de acordo com as premissas do ensino colaborativo, o facto dos professores trabalharem lado a lado, planificando em conjunto, ensinando ao mesmo tempo no mesmo espaço e com o mesmo grupo, constituirá sem dúvida um grande desafio para todos e que será

necessário ultrapassar, num processo moroso, mas que se pretende dinâmico e em construção.

O Modelo de colaboração promovido de Friend e Cook (1996) adaptado por Friend e Bursuck (1999), figura 6 esquematiza as características de colaboração essenciais para um ambiente propício para o processo ensino – aprendizagem, numa escola inclusiva.

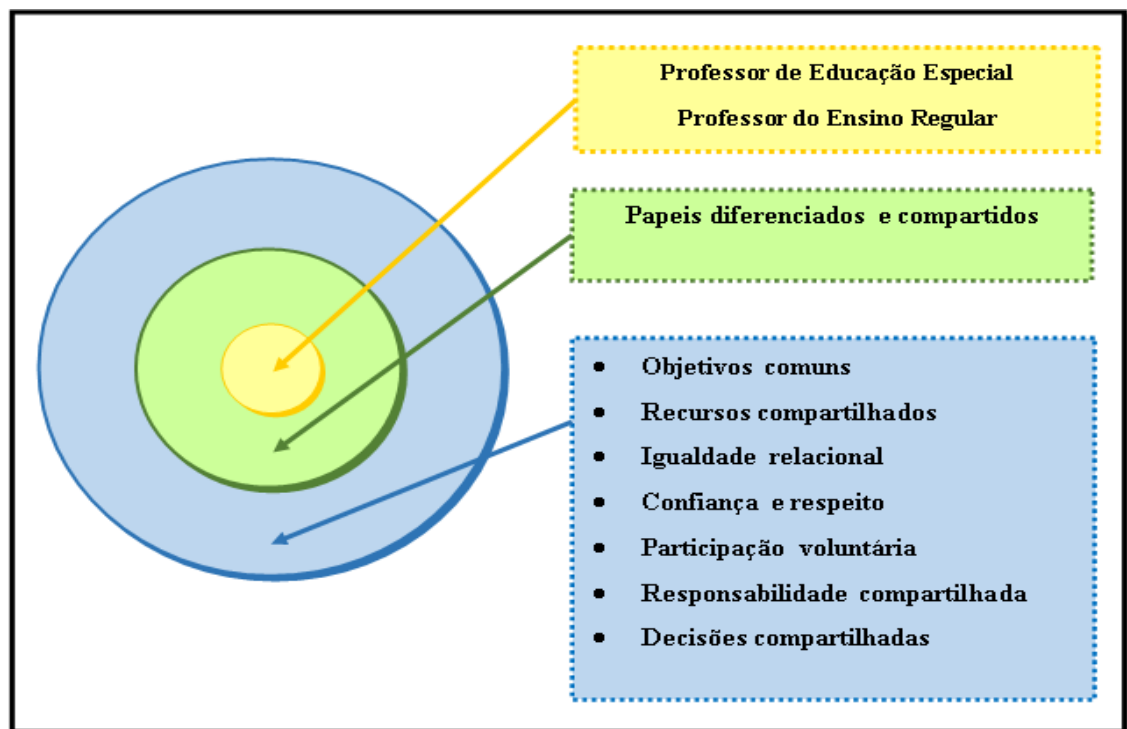


Figura 6: Características da Colaboração (Adaptado de Friend & Bursuck, 1999)

Segundo Donalson e Sanderson (1996, p. 3), existem três argumentos básicos para a colaboratividade:

- a)O trabalho em colaboração beneficia diretamente a criança, uma vez que os educadores não podem evoluir nas suas práticas quando estão isolados, precisam de partilhar ideias e de ajuda na intervenção com crianças com necessidades educativas.
- b)O trabalho em colaboração beneficia diretamente os professores porque aprendem com os outros, melhorando o seu profissionalismo e a sua eficácia.

c) Há um enriquecimento profissional na cultura escolar, pois quando os professores trabalham em colaboração, estão mais recetivos á novidades e às mudanças pessoais.

Para ser possível desenvolver e implementar o ensino colaborativo é imprescindível que a escola crie as condições necessárias, para que seja possível desenvolver o ensino colaborativo, na verdadeira aceção do termo, nomeadamente no que diz respeito à diversidade de profissionais de educação e de materiais, onde a relação de confiança e de respeito existente entre os diversos profissionais exista de forma clara e inequívoca, para bem de todos nomeadamente dos alunos.

Suportado em estudos de Fullan e Hargreaves, Telford (1996), ao caracterizar a cultura de colaboração, refere que não é imprescindível uma organização formal de procedimentos burocráticos, mas sim as atitudes e a relação proveitosa entre os profissionais. De acordo com a mesma autora, a confiança, a ajuda, o apoio e abertura são aspetos fundamentais para a valorização individual e da turma, bem como da escola em que estão integrados. Donalson e Sanderson (1996), Figura 7, mostram-nos um modelo de trabalho colaborativo que se processa em quatro fases e nove etapas.

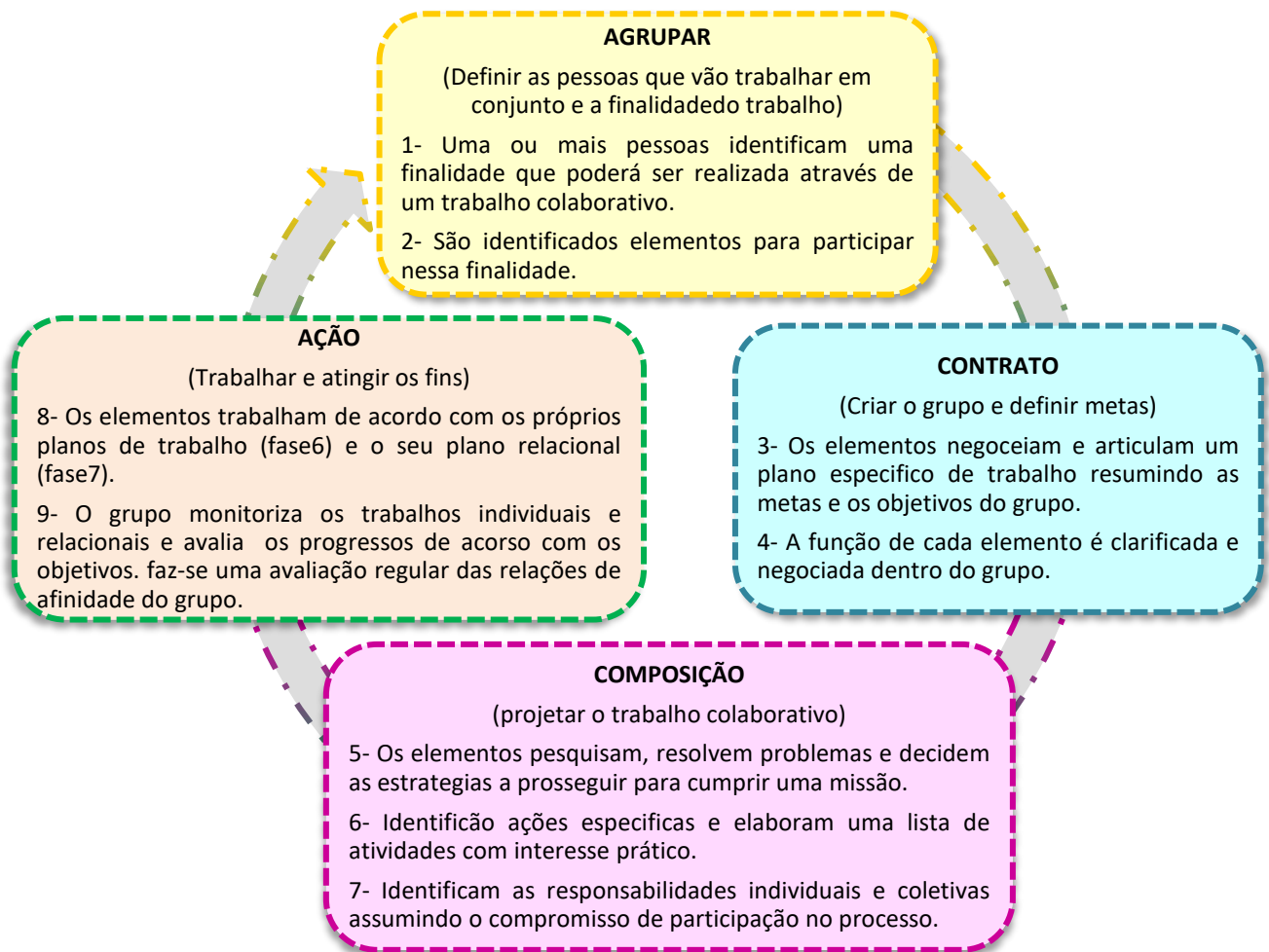


Figura 7: Modelo de Trabalho Colaborativo (Donalson & Sanderson, 1996, p.12)

De acordo com a análise destes autores, a construção do processo do ensino colaborativo está assente basicamente nestas fases, embora defendam também que este modelo de trabalho deve ser encarado como um ponto de partida, uma mera orientação, uma vez que é necessário adequar as fases às características dos grupos e das escolas em si, e como tal não pode ser encarado de forma taxativa e igual para todos os casos.

Outro dos desafios é sem dúvida trabalhar em equipa, o que nem sempre é assim tão fácil de acontecer, uma vez que é preciso que o profissional seja flexível, criativo, dinâmico e consiga estar particularmente aberto a outras descobertas e a dar valor a outras ideias que possam surgir e que até sejam importantes. Ao trabalhar em equipa está a partilhar, a permitir o envolvimento e o dinamismo de todo o processo de aprendizagem.

Com o incremento da educação inclusiva, as escolas deverão promover e sustentar as relações entre os diversos docentes, na partilha das decisões e na resolução de problemas, com o objetivo principal de atender às necessidades dos alunos. Pois, estando os profissionais envolvidos e o modelo de colaboração implementado, a inclusão terá maior ou menor sucesso (Tiegerman-Farber & Radziewicz 1998).

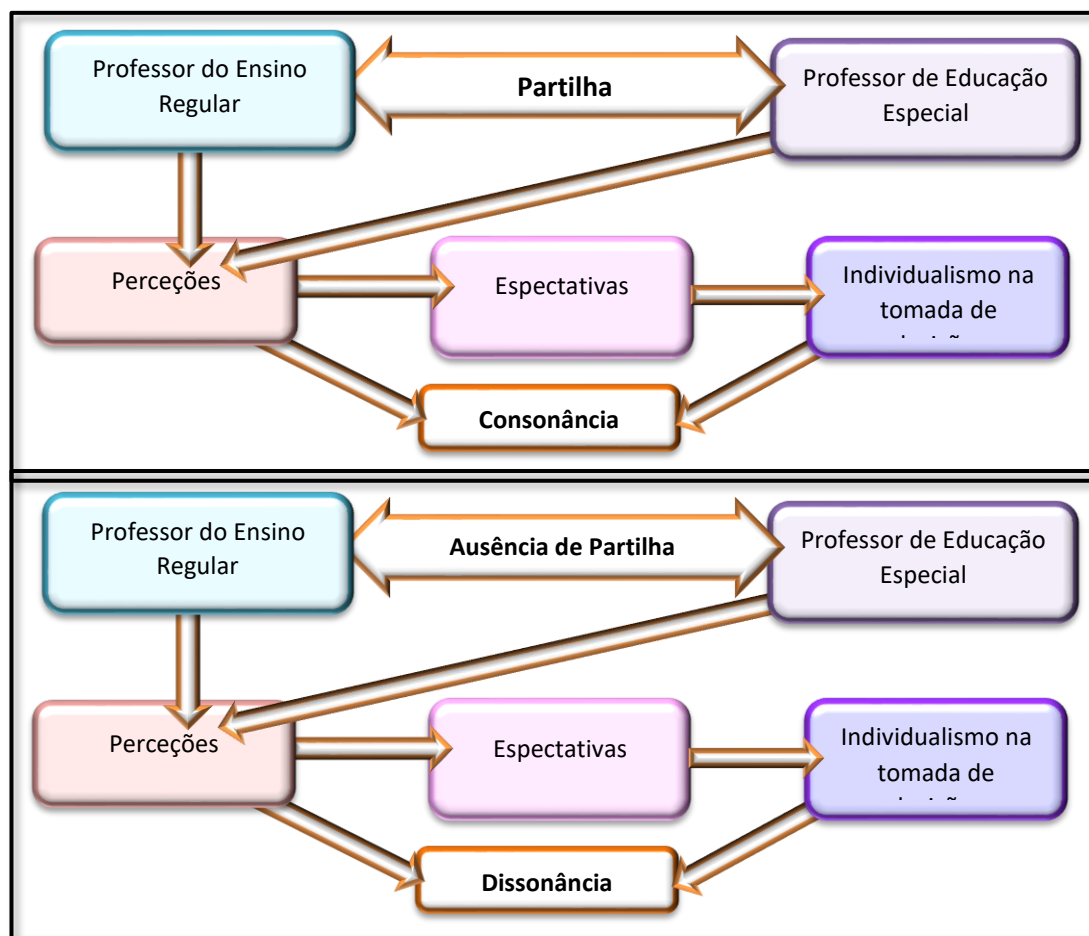


Figura 8: Dinâmica da Colaboração; Tiegerman – Farber e Radziewicz(1998, p.72)

Podemos assim aferir que relativamente ao sucesso da implementação do ensino colaborativo, estão subjacentes o empenho, a qualidade profissional e relacional dos profissionais de educação, num contínuo em construção nomeadamente entre as pessoas, pois da qualidade dessa relação depende todo o sucesso do ensino colaborativo.

3.2 Definições e Atribuições de Desempenhos

Ao pensar sobre o que é ser professor, a sua função e o que a distingue de outras profissões, pode verificar-se que não há uma definição fechada, isto é, está sempre em mudança, em evolução, contudo não se pode falar em professor, sem referir a paixão por ensinar, por transmitir conhecimentos. Ser professor é uma construção histórica e social em permanente evolução Nóvoa (1995). Ao professor compete ensinar numa relação direta e assertiva com o aluno.

Sobre esta definição Rodrigues (2006, Cita Campos, 2000): “Um professor não é um técnico (no sentido de aplicar técnicas relativamente normalizadas e previamente conhecidas) nem é um funcionário (isto é, uma pessoa que executa funções enquadrado por uma cadeia hierárquica perfeitamente definida). A profissão de professor exige uma grande versatilidade dado que se lhe pede que haja com uma grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições muito diferentes. Para desenvolver esta competência tão criativa e complexa não basta uma formação académica; é necessária também uma formação profissional”.

3.2.1 Professor de Educação Especial

Verifica-se que, na atualidade, a própria sociedade e também a escola exigem dos professores determinados conhecimentos e competências, de forma a poderem atuar com os alunos com e/ou sem necessidades educativas. A ideia do professor generalista surge assim, da capacidade mais além da própria docência, ficando este, com um perfil abrangente e globalizante (Jesus & Martins, 2000).

De acordo com a filosofia inclusiva, a educação especial tem que abranger profissionais com capacidades e detentores de determinadas qualidades e de saberes específicos, com o objetivo de proporcionar aos seus alunos, um atendimento individualizado e essencialmente eficaz. Assim sendo, este propósito só é atingido, através dos serviços de educação especial, que segundo Correia (2008, p.59) são “serviços de apoio especializados destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial”.

Segundo este autor (ibidem), existem diferenças entre a ação do professor de apoio (o professor detentor de habilitação própria, que tem funções similares às suas áreas de docência) e o professor de educação especial (um técnico especializado, com funções mais de consultadoria do que propriamente apoio direto, que se vai enquadrar, na componente educacional dos serviços de educação especial).

Segundo o autor Sanches (1997, p. 19), este professor é “um dos principais recursos dos professores do ensino regular... e é consultor, agente de formação, dinamizador e gestor de meios disponíveis e a disponibilizar para a implementação dos programas de intervenção”.

O professor de educação especial é especializado na área de educação especial, apenas num dos três domínios específicos: no domínio cognitivo e motor; no domínio da cegueira e baixa visão ou no domínio da surdez. De acordo com o Despacho Conjunto n.º 105/97, tem a função de prestar um apoio geral à escola, como assessor dos processos de integração e de inclusão, num trabalho colaborativo com o professor do ensino regular. Além disso, este deve apoiar o aluno e a própria família e também colaborar na identificação de necessidades educativas, no planeamento, na implementação, na organização e na gestão das medidas educativas, consagradas no Decreto-Lei n.º 54/2018, 6 de julho.

No que diz respeito à formação dos professores de educação especial, estes devem possuir habilitação para os grupos de educação especial, serem detentores de qualificação profissional para a docência, terem uma formação especializada nas áreas da educação especial. Relativamente às áreas de formação especializada, estas têm reconhecimento no Regime Jurídico da formação especializada, consideradas como uma formação acrescida, proporcionada e certificada pelas instituições de Ensino Superior, estas habilitam os professores para o desempenho de cargos, de atividades e de funções especializadas, no sistema educativo (Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril).

Segundo o autor Correia (2008, p.60) e de acordo com este tipo de ensino, o professor deve trabalhar em conjunto com a equipa e saber colocar em prática:

- Adequar e alterar o currículo comum, de modo a facilitar a aprendizagem de criança com NEE;
- Proporcionar toda a ajuda suplementar e todos os serviços que o aluno necessite para ter sucesso dentro e fora da sala;
- Alterar as avaliações de modo ao aluno demonstrar o que realmente aprendeu;
- Estar atento a todos os aspetos que comportam o ensino individualizado, de forma a conseguir dar resposta às necessidades do aluno.

Segundo o autor Correia (ibidem) além das considerações acima referidas, este ao desempenhar as suas funções, em conjunto com outros profissionais e professores, deve ter em conta também, os seguintes aspetos:

- Cooperar no ensino com o professor de turma;
- Realizar em conjunto com o professor da turma, as respetivas planificações;
- Trabalhar de forma direta nas salas de aula e/ou apoio, a tempo parcial com o aluno com necessidades educativas, se este estiver determinado no PEI do próprio aluno.

De acordo com as orientações para uma educação inclusiva de qualidade, o professor de educação especial tem uma função fundamental e relevante em todo o processo. A sua competência, a sua atitude e o seu profissionalismo são muito importantes para se conseguir atingir um ensino de qualidade.

3.3 Barreiras ao Modelo Colaborativo

O modelo Colaborativo, assim como outros modelos de educação, tem aspetos sensíveis.

De acordo com estudos já realizados, uma das principais barreiras ao modelo Colaborativo reside na falta de tempo que os professores envolvidos têm para trabalhar em conjunto. Além disso, a falta de familiaridade entre eles, também pode dificultar. Hargreaves (1998).

Segundo os autores Friend e Cook (1996) para desenvolver uma relação colaborativa é necessário existir uma comunicação efetiva entre os professores. A relação deve ser baseada na clarificação de vários níveis, condição essencial para uma relação deste tipo.

Para que não existam dificuldades de comunicação em conjunto, as crenças acerca dos ensinamentos devem ser clarificadas, de modo que os conceitos sobre a educação, objetivos e metas sejam comuns aos dois.

É importante reforçar a ideia já referenciada da falta de tempo para a planificação em conjunto. Na planificação conjunta deve estar bem definida a responsabilidade de cada professor, pois na eventualidade de algum aspeto falhar, o sucesso do processo pode ficar em risco. A planificação conjunta deve ser concretizada na sua plenitude, pois se isso não acontecer, o professor do ensino regular poderá sentir que existe uma sobrecarga na sua pessoa e por outro lado, o professor de educação especial poderá sentir que não faz parte integral do ensino.

Segundo os autores, deve existir uma discussão prévia entre os professores sobre a existência de paridade, pois quando esta não existe, a relação entre os professores pode sofrer fragilidades.

Na relação entre os diferentes profissionais deve existir entendimento. Torna-se negativo, quando existem aspetos que de certa forma desagradam à relação profissional, por isso, é absolutamente necessário que exista da parte dos professores a indicação como pretendem receber “feedback” Friend e Cook (1996).)

Capellini (2004 citado por Fontes 2007, p.59) refere que “Entre as dificuldades está a instalação de ambientes de tensão entre estes profissionais, motivada, em parte, pela indefinição de seus papéis em sala de aula”.

Outra das barreiras existentes à colaboratividade entre os intervenientes reside na diferença de valores e de crenças na relação de professores. Esta é uma importante crítica apontada por Huberman (1990) citado por Hargreaves (1998, p.214): “É natural que muitas vezes os escultores queiram ver-se uns aos outros a esculpir, falar sobre esculturas com artistas colegas, ver exposições do seu trabalho, mas nunca esculpiriam o mesmo

pedaço de mármore com um colega. Os professores não são muito diferentes dos escultores”.

Desde sempre que existem profissionais que preferem trabalhar individualmente/sozinhos, estes acabam por se tornarem individualistas. No entanto, este tipo de individualismo, não se enquadra no ensino colaborativo, e acaba por prejudicar a relação/cooperação entre colegas, colocando em risco a partilha de ideias, a planificação conjunta, os objetivos a atingir, e mais preocupante ainda, coloca em risco a intenção das práticas que são impostas por este tipo de modelo.

Fontes (2007, p.60) refere que o ensino colaborativo e a relação entre professores) “nem sempre é uma experiência positiva para os professores que se sentem desconfortáveis com a presença de um outro professor em sala de aula. Grande parte desta dificuldade deve-se ao fato de que este tipo de ensino exige uma harmonia de ações entre professores com formações diferentes. Além disso, demanda um certo tempo para que laços de confiança se estabeleçam”.

Nas escolas da atualidade, o ensino colaborativo é já uma realidade presente, este encontra-se já fundamentado ao nível da literatura. No entanto, a sua qualidade ainda reserva alguns apuramentos. Segundo Fontes (ibidem, p.59 citando Mendes 2006): “o foco desses estudos está ainda mais na defesa do uso do modelo, e não nas formas de como implementá-lo. Consequentemente, há pouco conhecimento sobre este modelo de ensino para favorecer a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais específicas”.

Para existir um ensino colaborativo, todos os profissionais devem trabalhar em conjunto, partilhando reflexões, de forma a procurar sempre o aperfeiçoamento.

4.FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

A formação dos professores é um dos aspetos fundamentais para a implementação de práticas de educação inclusiva nas escolas, pois “para proceder a um atendimento diferenciado a todos os alunos que a escola deve acolher, o professor deverá possuir uma formação adequada, com um grau de conhecimentos que lhe permita fazer face às necessidades dos alunos.” (Sobral, 1999).

A velocidade com que se dá a evolução, a inevitável inserção da tecnologia no quotidiano, e a necessidade da aprendizagem para toda a vida, requer um novo tipo de docente, que se disponha a procurar acompanhar o ritmo das mudanças a fim de não ficar obsoleto. Não é a idade que faz um docente envelhecer, mas antes a resistência em se adaptar às mudanças que a carreira precisa.

Fernandes e Gonçalves (2000) sustentam que é necessário que os cursos de formação inicial de professores os capacitem a ter atitudes reflexivas sobre as suas práticas, mantendo uma relação dialógica entre o conhecimento e a ação, valorizando o aluno presente neste processo. Acresce que estes autores, apoiados em alguns estudos na área, referem que nas bases curriculares dos cursos de formação inicial de professores não estão incorporadas estratégias de ensino que incluam todos os alunos, no propósito de respeitar e alcançar os diversos ritmos da aprendizagem destes sujeitos.

Jesus (2000) refere que os cursos de formação inicial de professores devem capacitar docentes a confrontar e refletir sobre a sua prática, para que estes a desenvolvam, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem do aluno. Partindo do princípio de uma formação que atenda aos diferentes ritmos de aprendizagem, correspondente à aquisição de habilidades de gestão e planeamento do ensino, Vasconcelos (2012), apoiado em alguns estudos na área, refere que uma das necessidades de formação docente é gerir e organizar o trabalho de modo que alcance as aprendizagens de todos os alunos. Acresce ainda a necessidade de formação, a fim de saber avaliar os alunos com necessidades educativas, bem como de desenvolvimento de um trabalho colaborativo com outros atores educativos. Dessa maneira, segundo tais necessidades, as práticas do ensino, ao reclamarem a diferenciação pedagógica, têm que considerar os aportes teóricos presentes nas formações e o desenvolvimento de estratégias que

possibilitem aos futuros docentes o trabalho com as diferentes realidades presentes em sala de aula.

“Desta forma, a educação inclusiva coloca desafios e reforça a ação das escolas e respetivas equipas, apontando para a existência de um único sistema de ensino e não uma dualidade, regular e especial, acentuando a necessidade de reformulação da formação de todos os professores para que consigam lidar com a diversidade existente na sala de aula e na escola, visando uma orientação educativa flexível”, aponta Costa (2006), referido por Baptista (2013). Assim, o professor tem um papel preponderante na construção de uma escola inclusiva, uma vez que a eficácia da política curricular está dependente do professor que leva as decisões da teoria à prática (Baptista, 2013).

5. O ENSINO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

5.1. Enquadramento legal dos Cursos Profissionais

A Educação Inclusiva visa uma educação de qualidade, estando, por isso, implícito um trabalho de cooperação e colaboração entre os demais intervenientes no processo de ensino aprendizagem, quer do ensino regular quer da educação especial.

Tendo em conta esta perspetiva da educação inclusiva, a criação de cursos vocacionados com vista a uma aprendizagem de carácter mais profissionalizante, e, por isso, de cariz mais prático, pode proporcionar uma boa transição para a vida ativa, tanto em crianças que apresentam necessidades específicas de aprendizagem quanto aquelas que não apresentam.

Nesta perspetiva, surgiram os Cursos Profissionais, tendo em vista conduzir os alunos a uma certificação e encaminhamento profissional.

Os Cursos Profissionais remetem as suas origens à época do Estado Novo. De acordo com os Estatutos do Ensino Liceal e Técnico, determinados no Decreto-lei n.º 37029 e a Lei n.º 2025, de 19 de junho de 1947, o ensino secundário oficial apresentava duas grandes vias, muito diferenciadas, quer no que respeita aos conteúdos do ensino, quer em relação à origem social dos alunos. O ensino liceal, que dava acesso aos cursos superiores, estava dividido em três níveis, o 1.º Ciclo (dois anos), seguido do Curso Geral dos Liceus (três anos) e o Curso Complementar dos Liceus (dois anos). Já o ensino técnico permitia aceder aos Institutos Comerciais e Industriais. Este ensino apresentava cursos nas áreas de Serviços, Formação Feminina, Indústria e Artes.

É de salientar a existência de um certo estigma relativamente aos cursos de carácter técnico, mais vocacionados para pessoas de classes sociais médias ou baixas. Tal situação verificou-se até à reforma de Veiga Simão (década de 70), o que significa que predominou até então o elitismo na frequência de Cursos Liceais e uma parte significativa dos alunos apenas frequentou os estudos primários. Aqui, a legislação nada prevê no que concerne a inclusão de alunos com necessidades educativas. Posteriormente, com a lei 5/73, de 25

de julho, determinou-se que o ensino secundário tinha como objetivo a preparação dos jovens para o ingresso “[...] nos diversos cursos superiores ou a inserção em futura atividade profissional”. (Lei 5/73, Base IX: 1317)

O Despacho de 25 de julho de 1973, da responsabilidade do Gabinete do Ministro do Ministério da Educação Nacional, clarifica que a solução deve envolver várias vias que prossigam para o ensino superior, salientando-se que o ensino técnico complementar permitirá também o acesso à Universidade e outras escolas do ensino superior, em condições idênticas ao ensino liceal, o que levou à instituição de cursos complementares no setor industrial, de serviços, agrícola e das artes aplicadas.

Por outro lado, o ensino profissional destinar-se-ia a permitir o ingresso no mercado de trabalho. Tal situação proporcionou um decréscimo do abandono escolar.

Neste enquadramento, é obrigação da escola proporcionar a todos os alunos as ferramentas necessárias para que possam ingressar no mercado de trabalho. A implementação dos referidos cursos é um caminho para o alcance desse objetivo.

Posteriormente, o Decreto-lei n.º 74/04, de 26 de março, indica que os cursos profissionais, apenas de nível secundário, são especialmente “[...] vocacionados para a qualificação inicial dos alunos, permitindo o prosseguimento de estudos”. A mesma lei refere que se favorece “[...] a integração das competências já adquiridas, nas dimensões teórica e prática, através da estatuição de formas específicas de aprendizagem em contexto de trabalho nas componentes de formação tecnológica, técnico-artística e técnica”, nos cursos profissionais (2004: 3). Neste mesmo decreto, no art. 5.º, ponto 1, é evidente uma preocupação específica em relação à oferta formativa dos alunos, centrada numa formação qualificada e diversificada, privilegiando a transição para a vida ativa, ou seja, a inserção no mundo do trabalho, permitindo, ainda, a continuidade de estudos.

Mais recentemente, surgiu o Despacho normativo n.º 29/2008, de 5 de junho, que introduziu alterações ao Despacho normativo n.º 36/2007, de 8 de outubro, que regula o processo de reorientação do percurso formativo dos alunos entre cursos do nível secundário de educação abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março. Essas alterações introduzidas têm por finalidade o aperfeiçoamento dos mecanismos de

reorientação existentes - sobretudo através da adoção de soluções mais flexíveis e de um reforço da diversidade da atual oferta formativa do nível secundário de educação.

5.1.1 Enquadramento legal dos Cursos Profissionais

Os Cursos Profissionais têm o grande propósito da formação profissional e da qualificação técnica/profissional do indivíduo, com vista à sua preparação para um determinado perfil (flexível e multifacetado), sem descurar a formação de base que possibilita uma maior capacidade de ajustamento aos novos desafios impostos pelas mutações industriais e sociais (Lopes, 2006). Esta vertente formativa é definida como uma atividade que favorece a evolução global da personalidade, suportada nos conhecimentos adquiridos e experiências vividas, possibilitando obter elementos de realização mais completos para melhor adaptação à comunidade, no plano socioprofissional (Silva, 2012).

Neste contexto, a definição de formação profissional foi apresentada em 1975 pela OIT e reajustada pela Recomendação nº 195 de 2004 (O.I.T., 2005), a propósito da valorização dos recursos humanos, visando identificar e desenvolver aptidões humanas para uma vida ativa produtiva e satisfatória. Assim, a formação profissional, procura melhorar as competências dos indivíduos, devendo responder às necessidades das pessoas ao longo da vida, em todos os setores sociais.

Tal como refere a ANQEP (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP., 2008), “Os Cursos Profissionais são um percurso de ensino secundário com dupla certificação, ou seja, em que se desenvolvem competências sociais, científicas e profissionais necessárias ao exercício de uma atividade profissional e simultaneamente se obtém o nível secundário de educação. Estes cursos preparam os jovens para uma mais fácil e qualificada inserção no mercado de trabalho e permitem a realização de estudos ao nível pós-secundário e ensino superior.”

Os referidos cursos, integrados no Catálogo Nacional de Qualificações, destinam-se aos alunos que concluem o 9.º ano de escolaridade, ou formação equivalente, e optam por um sistema de ensino de carácter mais prático, com formação orientada para a sua

integração direta no mercado de trabalho. Os mesmos, tal como referia a legislação em vigor, permitem igualmente a continuação dos estudos a um nível superior.

Estes cursos têm uma estrutura curricular organizada por módulos, o que permite uma maior flexibilidade e respeito pelos ritmos de aprendizagem dos alunos.

O plano de estudos dos Cursos Profissionais tem a duração de três anos, e como se pode verificar na tabela que se segue (tabela 1), contam com uma carga horária que varia entre as 3200 e 3300 horas, estando organizados em quatro componentes de formação (Portaria n.º 235-A / 2018, de 23 de agosto):

Formação Sociocultural - estruturada em disciplinas comuns a todos os cursos, visa contribuir para a construção de identidade pessoal, social e cultural dos alunos;

Formação Científica - estruturada em duas ou três disciplinas, visa proporcionar uma formação científica consistente com a qualificação a adquirir;

Formação Tecnológica - organizada em Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD), visa a aquisição e desenvolvimento de um conjunto de competências técnicas necessárias ao exercício profissional;

Formação em Contexto de Trabalho - é realizada em empresas ou noutras organizações, em períodos de duração variável ao longo ou no final da formação, e visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional.

Os Cursos Profissionais culminam com a apresentação de um projeto, denominado por Prova de Aptidão Profissional (PAP), no qual se demonstram as competências e saberes que se desenvolveram ao longo da formação.

Tabela 1: Matriz dos Cursos Profissionais; Portaria n.º 235-A/2018, de 23 agosto

Componente de Formação		Total de Horas
Sociocultural:	Cidadania e Desenvolvimento (a) ¹	
Português		320h
Língua Estrangeira I, II ou III		220h
TIC ou Oferta de escola (a) ¹		100h
Área de Integração		220h
Educação Física		140h
Subtotal		1000
Científica:		
2 a 3 disciplinas		500
Tecnológica:		
3 a 4 disciplinas		1100h/1200h (b) ²
Formação em Contexto de Trabalho (FCT)		600h
Subtotal		1700h
Total de Horas/Curso		3200/3300 (b)²

¹ (a) Portaria 235-A/2018

² (b) Alguns cursos podem ver a carga total acrescida de 100h, como é exemplo o caso do Curso Profissional Técnico de Desporto

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

1. QUESTÃO DE BASE/PROBLEMA

Passaram três décadas desde a conferência realizada em Jomtien (UNESCO, 1990), a partir da qual começou a ser desenhado um novo caminho.

Em janeiro de 2008, surge o Decreto-Lei nº 3/2008, que definiu os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às NEE dos alunos com limitações significativas de carácter permanente, com dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Para colmatar lacunas existentes no decreto de lei mencionado anteriormente, surge em julho de 2018 o Decreto-Lei nº 54/2018. Este normativo cria o novo regime jurídico da Educação Inclusiva e vem alargar novos desafios e compromissos às escolas, aos professores, às famílias e à comunidade, com uma intensidade diferente daquela que se verificava até então.

Hoje, mais do que nunca, os professores têm na sua sala de aula alunos com características muito distintas, que impõem uma conceção muito diferente do processo ensino/aprendizagem. As Necessidades Educativas (NE) surgem dentro desta diversidade cuja especificidade e particularidade vem questionar o funcionamento das escolas e as modalidades de ensino dentro da sala de aula.

É um percurso que implica alterações necessariamente intencionais e estruturais que passam por alterações no sistema educativo, no quadro da melhoria das respostas proporcionadas pela Escola a Todos os alunos, num processo que se configura como uma verdadeira inovação educativa.

Assim sendo, e tendo em linha de conta a experiência da autora da presente dissertação, numa escola profissional, enquanto docente e enquanto elemento permanente da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), tendo trabalhado com alunos com NE inseridos em Cursos Profissionais, considera-se pertinente abordar a questão da inclusão no contexto escolar atual, e qual a perceção dos professores perante o ensino

colaborativo, sendo este uma mais-valia para o trabalho entre docentes e docentes/turma.

1.1 Pergunta de investigação

Aqui chegados, foi possível encontrar o problema que se propõe estudar, que se relaciona com a implementação do regime jurídico que consubstancia a mencionada Educação Inclusiva. A questão orientadora à qual o presente estudo se propôs responder, foi a seguinte: Qual a perceção dos docentes, relativamente ao contexto atual da Educação Inclusiva nas Escolas Profissionais?

Colocamos assim, as seguintes interrogações:

- Será que os docentes conhecem o quadro legislativo atual da Educação Inclusiva, tendo frequentado formação nesse âmbito?
- As escolas e os docentes promovem metodologias que fomentam a Inclusão?
- Os docentes sentem dificuldades em incluir todos e qualquer um dos alunos?
- Os docentes reconhecem a importância das medidas e dos recursos do novo regime jurídico da Educação Inclusiva?
- Os docentes têm dificuldade em cooperar com toda a comunidade escolar?
- Os docentes, sem formação contínua e/ou especializada no âmbito das necessidades educativas, consideram necessitar de formação na área da educação especial?

1.2 Objetivos da investigação

Definido o problema existente, abaixo são identificados os objetivos que conduziram a investigação realizada:

- 1.** Perceber a opinião que os docentes têm sobre a publicação e a implementação do novo regime legal da Educação Inclusiva;
- 2.** Conhecer a perceção dos docentes face às metodologias inclusivas desenvolvidas nas escolas;
- 3.** Conhecer e identificar práticas docentes face à Inclusão de alunos com NE;
- 4.** Conhecer a opinião dos docentes relativamente às medidas de suporte, aos recursos e às dificuldades sentidas na apropriação e implementação do Decreto-Lei nº54/2018;
- 5.** Perceber se os professores sabem o que é o ensino colaborativo e a importância do mesmo na implementação de uma educação inclusiva.

1.3 População e Amostra

Tal como Polit & Hungler (1995, p.13) indicam, “a população inclui sempre um agregado específico de indivíduos em que o pesquisador está interessado”. Podemos definir população como sendo um conjunto de pessoas acerca das quais se pretende produzir conclusões.

Segundo Fortin (cf. Fortin, 2003), a definição da população e da amostra proporciona uma boa ideia sobre a eventual generalização dos resultados. As características da população definem o grupo de indivíduos que serão incluídos no estudo.

Para este estudo definiu-se como população os docentes do Instituto Técnico Artístico e Profissional de Coimbra (ITAP), levando em linha de conta que a autora desenvolve a sua atividade profissional nesta instituição.

Assim, a amostra é composta pelo corpo docente que leciona os cursos profissionais do ITAP (num total de 22 docentes) e que tem inserido nas suas turmas alunos com NE. Trata-

se, portanto, de uma amostra de conveniência, não aleatória. Como tal, a validade do estudo é limitada às circunstâncias, não se podendo retirar conclusões amplas e transversais a todos os estabelecimentos de ensino profissional.

Para este estudo foi pedida a devida autorização ao Conselho Pedagógico do ITAP (Anexo 1).

1.4 Instrumentos

1.4.1 Análise documental

Segundo Bell (2004), a análise de documentos, seguida na maioria das investigações, pode ser usada segundo duas perspetivas: servir para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando-se encontrar nos documentos informações úteis para o objeto em estudo; ser o método de pesquisa central, ou mesmo exclusivo, de um projeto e, neste caso, os documentos são alvo de estudo por si próprios.

A análise documental pode ser uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja revelando aspetos novos de um tema ou problema.

Quando um pesquisador utiliza documentos, objetivando extrair deles informações, ele investiga, examina, usa técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspetos metodológicos, técnicos e analíticos.

Segundo o mesmo autor, o uso da técnica justifica-se pela utilização restrita de documentos que, geralmente, podem ser obtidos gratuitamente ou a um baixo custo, servindo para consulta, para comprovação de algo, ou até mesmo para a identificação de ocorrências em que o pesquisador não pôde observar ou assistir.

A análise documental possui algumas limitações, principalmente quando se trata do acesso aos documentos necessários, já que nem sempre é possível obtê-los. Entre os

vários motivos que limitam tal acesso estão questões estratégicas das organizações. Além disso, alguns documentos podem não conter toda a informação detalhada, não apresentar de forma legível os dados ou podem ter sido forjados com alterações e falseados.

São considerados documentos, os regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, estatísticas, arquivos escolares, entre outros.

Os documentos analisados nesta investigação foram: o Projeto Educativo; Regulamento Interno do ITAP e Dossier Técnico-Pedagógico da EMAEI.

Todos estes documentos encontram-se disponíveis para consulta na página do ITAP, à exceção do Dossier Técnico-Pedagógico da EMAEI, que foi consultado com as devidas autorizações.

1.4.2 Observação

Muitos são os instrumentos e técnicas para a recolha de dados, porém, em Educação, muitos pesquisadores optam por coletar dados por meio da observação, uma vez que os métodos de observação, segundo Zanelli (2002), colocam o pesquisador dentro de um contexto de forma que ele possa analisar e entender a complexidade dos ambientes psicossociais, sendo adequado para a análise e percepção de comportamentos espontâneos e não verbais.

A observação permite-nos detetar e obter informações que poderiam não ser apreendidas por outros métodos. Wolfinger (2002) afirma que o conhecimento do pesquisador influencia os casos que são escolhidos para observação. Este alega que o conhecimento tácito do pesquisador acaba por afetar as observações que são registadas.

Nessa perspetiva, o observador participa do contexto que observa. Para Bakhtin (1997:355), o observador “não se situa em parte alguma fora do mundo observado, e sua observação é parte integrante do objeto observado”. O autor considera, pois, o observador como parte integrante da realidade que produz no campo de pesquisa, “sua

voz se encontra com as vozes dos sujeitos, produzindo novos sentidos para as experiências vividas” (1997:355).

A observação tem como objetivo apreender coisas e acontecimentos, comportamentos, atitudes e situações concretas, seguindo atentamente o fenómeno, seleccionando o que é mais significativo, com rigor, de maneira organizada e criteriosa.

A observação pode ser participante ou não participante. Gil (2006) afirma que na observação não participante, o observador permanece alheio à comunidade ou contexto que está pesquisando, tendo um papel de espectador do objeto observado. Nesse tipo de observação, os sujeitos não sabem que estão sendo observados e o observador não interage, porém, segundo Moreira (2004), há maior dificuldade de acesso aos dados.

Na observação participante, Moreira (2004) enfatiza que o observador se torna parte do contexto a observar, podendo coletar dados úteis.

A observação pode ser sistemática, ou seja, o pesquisador escolhe previamente o que irá observar, elabora um plano com as categorias de análise necessárias, construindo objetivos prévios à pesquisa.

Gil (2006) resume os tipos de observação, conforme a seguir se reproduz (Tabela 2).

Tabela 2: Tipos de Observação.

Tipos	Vantagens	Limitações
Participante	Facilita o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos;	Pode significar uma visão parcial do objeto estudado;
	Possibilita o acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado;	Desconfiança do grupo investigado em relação ao investigador.
	Possibilita captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados;	
Não Participante	Possibilita a obtenção de elementos para a definição do problema de pesquisa;	É canalizada pelos gostos e afeições do pesquisador;
	Favorece a construção de hipóteses acerca do problema pesquisador;	O registo das observações depende, frequentemente, da memória do investigador;
	Facilita a obtenção de dados sem produzir suspeitas nos membros das comunidades, grupos ou instituições que estão sendo estudadas.	Dá ampla margem à interpretação subjetiva e parcial do fenómeno estudado.
Observação sistemática	Facilidade na análise do material coletado.	O pesquisador está impossibilitado de ocultar a realização da pesquisa;
		Tem que ter tempo e preparação prévia das categorias a serem analisadas.

Fonte: Gil, 2006.

1.4.3 Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é um instrumento de recolha de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.

Segundo os autores (Quivy & Campenhoudt, 2003), durante a elaboração do questionário devemos ter em atenção os seguintes aspetos:

- Conhecer o assunto;
- Cuidado na seleção das questões;
- Limitado em extensão e em finalidade;
- Indicação da entidade organizadora;
- Acompanhado por instruções;
- Boa apresentação estética.

Consiste em traduzir os objetivos da pesquisa em perguntas claras e objetivas. Relativamente às questões, estas podem ser:

a)Abertas: são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões.

Entretanto, apresentam alguns inconvenientes:

- Dificulta a resposta ao próprio informante, que deverá redigi-la.
- O tratamento estatístico e a interpretação.
- A análise é difícil, complexa, cansativa e demorada.

b)Fechadas: são aquelas em que o informante escolhe sua resposta entre duas opções. Este tipo de pergunta, embora restrinja a liberdade das respostas, facilita o trabalho do pesquisador, pois as respostas são mais objetivas.

c)Semiestruturadas: são perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto.

A técnica da escolha múltipla proporciona uma exploração em profundidade quase tão boa quanto a de perguntas abertas.

A combinação de respostas múltiplas com as respostas abertas possibilita mais informações sobre o assunto.

Deve-se realizar um pré-teste do questionário, onde a análise dos dados, poderá evidenciar possíveis falhas existentes, tais como:

- Inconsistência ou complexidade das questões.
- Ambiguidades ou linguagem inacessível.
- Perguntas supérfluas ou que causem embaraço ao informante.
- Questões que obedeçam a uma determinada ordem.
- Se são muito numerosas.

Para a elaboração dos questionários, e tendo em conta o tema escolhido, foi feita uma pesquisa para determinar o melhor tipo de questões e a melhor estrutura de questionário, de modo atingir o resultado pretendido.

O questionário realizado foi previamente testado por uma docente, com o objetivo de serem conhecidas dificuldades no seu preenchimento e, se necessário, proceder-se a retificações. Foram feitas posteriormente algumas alterações, ficando com o formato que se apresenta (Anexo 2).

Foram feitos inquéritos por questionários aos 22 docentes do ITAP que lecionam os cursos profissionais. Os mesmos foram feitos em suporte digital e enviados via correio eletrónico, a fim de ser mais prático para resposta e também para facilitar o tratamento de dados.

Para iniciar o questionário foi descrita uma breve apresentação do estudo e os seus objetivos, referindo o anonimato e a confidencialidade dos dados, e ainda instruções

simples quanto ao seu preenchimento. O questionário é constituído por três partes, compostas por respostas fechadas com as respetivas opções de resposta.

A primeira parte apresenta questões sobre os dados pessoais e profissionais dos inquiridos; as funções desempenhadas na escola; pretendeu-se perceber se os docentes sabiam ou já tinham ouvido falar em coensino ou ensino cooperativo e se sentem dificuldades e quais as principais dificuldades na adoção de metodologias de Educação Inclusiva. A segunda parte diz respeito ao objeto do estudo, a Educação Inclusiva no ITAP, tendo sido realizadas dezanove questões. Em dezasseis delas, utilizou-se a escala de *Likert*, que é o método mais comum em pesquisas sociológicas para medir a opinião ou atitude dos inquiridos, com cinco opções de respostas, como por exemplo: “Nunca”; “Raramente”; “Às vezes”; “Muitas vezes” e “Sempre” e em três questões foi utilizado questões de escolha múltipla, utilizando respostas dicotômicas de formar grupos que vão ser comparados no nosso estudo.

A terceira parte do inquérito por questionário é composta por quatro questões de escolha múltipla, e teve como principal objetivo averiguar o interesse dos docentes em participar em ações de formação.

O inquérito foi realizado entre os dias 15 de abril e 15 de maio de 2020, a vinte e dois docentes do ITAP, tendo todos estes acedido a colaborar no estudo.

Os dados foram tratados, online, através da página de formulários do Google.

2. MÉTODO

2.1- Abordagem metodológica

O método utilizado para uma dada investigação configura-se uma opção de trabalho que possibilita a descoberta de uma realidade a partir das inquietações que o pesquisador possui. De acordo com Gil (2006), o método é o caminho para se chegar a determinado fim, um conjunto de procedimentos intelectuais adotados para se atingir o conhecimento. Assim, tendo em vista a natureza do problema e dos objetivos desta investigação optamos por utilizar como método a abordagem mista de recolha e análise de dados.

Primeiramente a metodologia qualitativa e posteriormente a quantitativa, numa perspetiva de que, ambas as abordagens são complementares, compatíveis e enriquecedoras.

O objetivo fundamental desta investigação é perceber qual a percepção dos docentes, relativamente ao contexto atual da educação inclusiva nas escolas profissionais, para que o objetivo se concretize, tentarmos perceber, através da opinião dos professores, análise documental e observação participantes quais os pontos positivos e quais os aspetos onde se verificam as maiores lacunas na implementação dos pilares fundamentais na implementação de uma educação inclusiva na escola.

Em face da investigação pretendida, optámos pela aplicação de um questionário aos docentes da escola em estudo.

Pretendemos, portanto, conhecer as representações que os professores revelam relativamente à importância da inclusão de todos os alunos na escola, para a melhoria da qualidade da educação e da vida em sociedade. Além disso, 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, pretendeu-se uma amostra constituída por docentes do ensino profissional em exercício de funções.

Tal como explicitado no referencial teórico, os docentes têm um papel essencial no percurso que se pretende para uma Escola e no sucesso da Educação Inclusiva oferecida a qualquer aluno. Como tal, obteve-se uma amostra que fosse suficientemente representativa, de forma a evidenciar com maior rigor as diferenças e correlações a investigar, limitando o mais possível a verificação de erros de amostragem, perspetivando a pretendida validade interna do estudo (Tuckman, 2000).

Em face das referidas pretensões, partiu-se para a aplicação do inquérito por questionário, sendo a amostra constituída pelos sujeitos acima referenciados.

2.3 Instrumento de recolha de dados

Como já salientado na abordagem metodológica, optou-se pela utilização do inquérito por questionário, enquanto procedimento de recolha de dados com vista à concretização dos objetivos propostos para a presente investigação.

Pelas vantagens de padronização, autonomia, rapidez na recolha de dados e possibilidade de se recolher opiniões junto de uma população mais alargada, optou-se por utilizar o inquérito por questionário, constituído por três partes (anexo 2): a primeira prendeu-se com a identificação de algumas características pessoais e profissionais dos inquiridos, nomeadamente, género, idade, habilitações académicas e situação profissional; a segunda parte, diz respeito ao objeto do estudo; e a terceira para averiguar o interesse do público em participar em ações de formação.

O referido questionário, é constituído por quarenta e uma questões. As questões foram feitas através de resposta de escala dicotómica entre “sim”, “não” e “talvez”; questões de escolha múltipla e questões utilizando a escala do tipo *Likert*.

2.4- Procedimentos de aplicação na recolha de dados

A revisão da literatura abriu alguns caminhos para a construção do instrumento de recolha de dados, possibilitando, ainda, compreender a importância que a educação inclusiva tem para a sociedade. Nesse sentido, houve a preocupação de elaborar um

questionário que permitisse analisar com mais precisão a perceção dos docentes quanto ao contexto que atualmente se vive nas escolas profissionais, em relação à Educação Inclusiva.

Assim, a elaboração dos questionários obedeceu a várias etapas.

A primeira etapa foi a elaboração e pré-testagem do inquérito por questionário, aplicado a um dos docentes ligados ao objeto de estudo. A segunda etapa consistiu na alteração de alguns itens do instrumento e que se efetuaram em função dos resultados obtidos com a pré-testagem e que resultaram na alteração de pormenores. A terceira etapa, consistiu no envio dos inquéritos por questionário via email, os quais depois de preenchidos, forneceram os dados para análise.

Na elaboração do questionário estiveram sempre presentes as normas éticas de investigação American Psychological Association (APA) (2010), considerando 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, as condições de anonimato, confidencialidade e respetivos agradecimentos, assim como garantindo uma participação voluntária e informada, tal como é referido no código deontológico da APA (2010).

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO

Para melhor entender e analisar a colaboratividade no ensino, entre docentes do ensino profissional e a EMAEI, nada melhor do que vê-los atuar. Para que este facto fosse possível recorreu-se à observação direta.

A observação direta, tal como já foi descrito acima, capta os acontecimentos, no momento em que ocorrem sem a medição de outras formas de recolha de dados (Quivy & Campenhoudt, 1998). Segundo estes autores esta forma de observação é a indicada para o estudo de comportamentos, onde existe a manifestação de relações sociais, bem como fundamentos culturais e ideológicos que lhes estão relacionados.

Boutin e Lessard (1990), subdividem a observação, em participante ativa e participante passiva. A observação passiva manifesta-se quando o observador não participa nos acontecimentos, mas assiste-os do exterior, assinalando dados durante o seu período de investigação. Na observação ativa, o observador está envolvido nos acontecimentos e regista-os após terem tido lugar.

Neste estudo enveredou-se pela observação participante ativa, uma vez que é objetivo, analisar as atitudes dos docentes de forma mais natural possível.

Para que tal fosse possível e de forma mais natural, evitando o constrangimento do publico em estudo, incorporei a equipa da EMAEI do ITAP, grupo cooperativo de apoio à inclusão educativa que é constituído por um elemento da direção da escola; uma psicóloga e cinco docentes.

Ao longo do tempo, foi possível ir analisando o comportamento e atitude dos docentes e a forma como colmatavam os problemas existentes na escola no que diz respeito à educação inclusiva.

De forma a ajudar a ultrapassar alguns obstáculos, foram criadas reuniões mensais com a equipa permanente e alargada (diretores de turma). Durante a semana, foi criado um horário e local na escola, para tratar de assuntos relativos com a educação inclusiva. Os docentes nesse horário poderiam apresentar-se no local e solicitar o apoio da EMAEI para

esclarecimento de dúvidas e ajuda na resolução de problemas existentes no que diz à mesma.

Nas reuniões mensais foram ouvidos relatos de situações problemáticas experienciadas no decorrer da prática de cada membro do grupo.

Numa primeira parte, cada elemento partilhava com os restantes membros tudo o que lhes parecia terem sido obstáculos à sua prática e, em grupo, tentou-se arranjar uma solução para o obstáculo.

Na segunda parte da reunião, os elementos davam o *feedback* de como as soluções encontradas para colmatar alguns obstáculos estavam a funcionar. Todos os elementos contribuíam com a partilha das experiências, a evolução dos alunos e as questões sobre como continuar a apoiar esta evolução.

Posteriormente eram clarificadas algumas questões colocadas no grupo, como por exemplo sobre como gerir comportamentos, como mediar a relação dos alunos acompanhados pelo GAA (gabinete de apoio ao aluno) com os docentes das disciplinas e também como consciencializar os docentes das disciplinas para a necessidade de inclusão dos alunos com NE.

No final de cada reunião, cada docente ficava com uma tarefa para experimentar na sua turma, cujos resultados seriam partilhados e analisados na reunião seguinte.

A observação participante e consequente elaboração das notas de campo, nestas reuniões, surgiu da necessidade de compreender as ideias e os conselhos fornecidos pelos membros do grupo cooperativo, que através das descrições apresentadas davam o seu *feedback*. O exercício de escrita permitiu a reflexão e absorção / interiorização do que havia sido discutido no grupo.

2. RESULTADOS DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES DA ESCOLA PROFISSIONAL – ITAP

Neste subcapítulo são apresentados os dados relativos aos docentes inquiridos a partir da análise do conteúdo dos questionários, através de gráficos, onde estão patentes as percentagens de respostas e cujo objetivo é ficar a conhecer a perceção dos docentes, relativamente ao contexto atual da Educação Inclusiva nas Escolas Profissionais.

Para cada uma das questões do inquérito efetuou-se a análise das respostas através da estatística descritiva.

Como podemos verificar nos gráficos abaixo, para a concretização do estudo obtivemos um total de 22 questionários. Nos primeiros gráficos são caracterizados os elementos que participaram no questionário

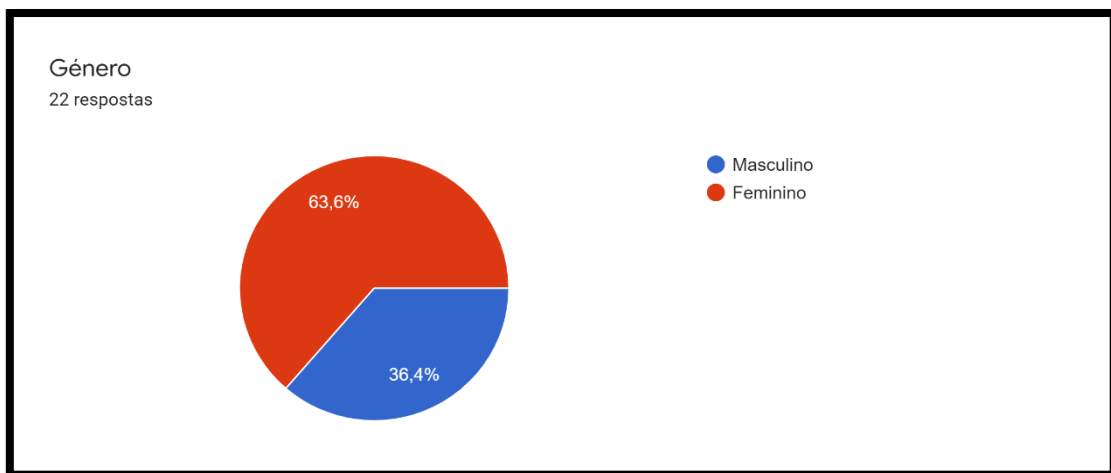


Gráfico 2: Distribuição dos inquiridos em função do género

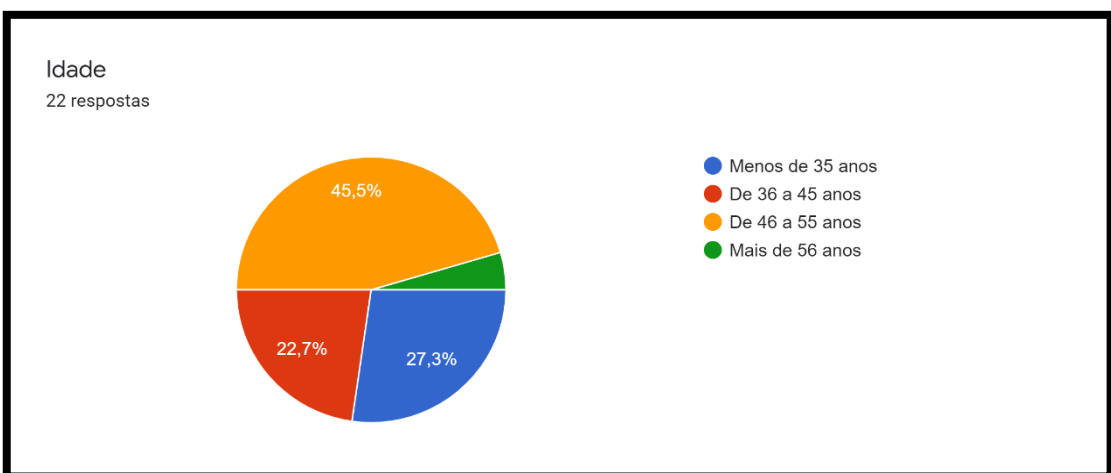


Gráfico 1: Distribuição dos inquiridos em função da faixa etária

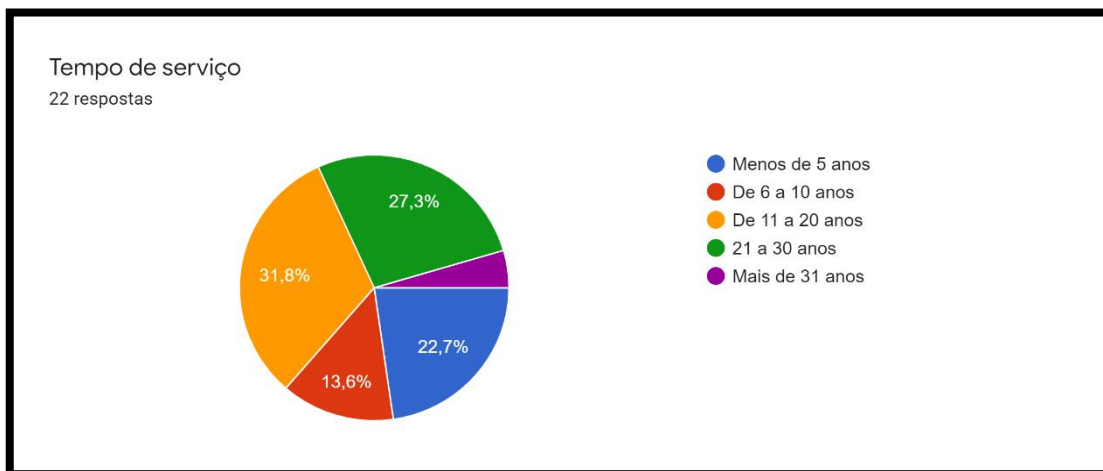


Gráfico 4: Distribuição dos inquiridos em função do tempo de serviço

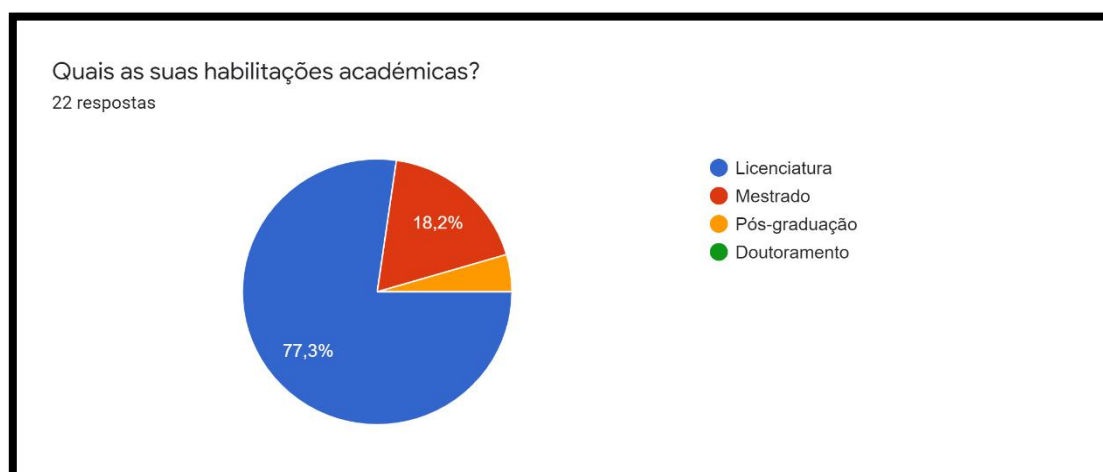


Gráfico 3: Distribuição dos inquiridos em função das suas habilitações académicas

A amostra é constituída por uma apreciável maioria de sujeitos do sexo feminino (63.6%), distribuídos por várias faixas etárias, estando 45.5% dos inquiridos na faixa etária dos 46-55 anos. De notar que uma percentagem significativa (~70%) dos inquiridos tem pelo menos 5 anos de serviço, sendo que apenas 22.7% tem habilitações superiores à licenciatura.

A escola profissional em questão tem dois ciclos de estudos, o 3º ciclo com turmas de Cursos de Educação e Formação (CEF), e o secundário, com turmas de ensino profissional. Apenas 9.1% dos docentes da amostra lecionam somente no 3º ciclo do ensino básico.

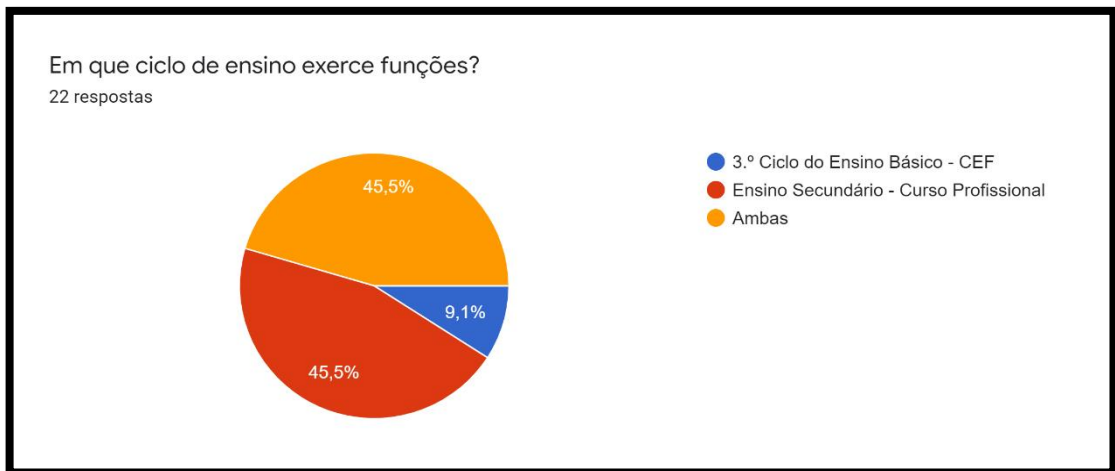


Gráfico 5: Distribuição dos inquiridos em função do nível de ensino

No gráfico seguinte, podemos verificar que a maioria dos docentes não teve formação em Educação Especial, e apenas 13.6%, correspondente a três docentes, teve formação na sua licenciatura, tendo estes também optado por aprofundar conhecimentos através de pós-graduação, cursos de curta duração, congressos, seminários ou mesmo de forma autodidata.

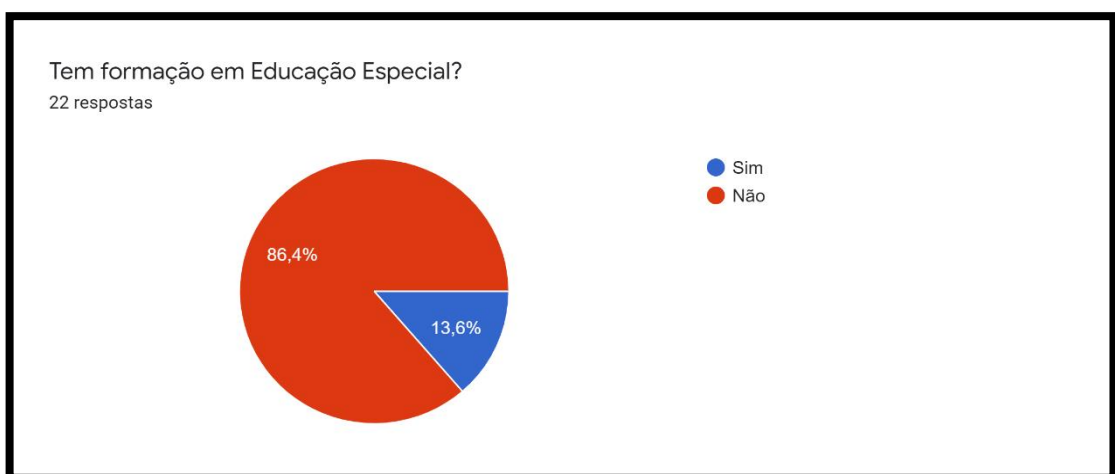


Gráfico 6: Distribuição dos inquiridos em função de ter ou não formação em Educação Especial

Observando e analisando os gráficos 7, 8, 9 e 10, quando os docentes são inquiridos sobre o coensino verifica-se que 95.5% já ouviu falar neste termo e 86.4% tem a opinião que é vantajoso para os alunos, sendo que 55% é da opinião que neste tipo de ensino “Os alunos estimulam e incentivam o êxito de todos e de cada um (quer ao nível da aquisição de conhecimentos, quer do desenvolvimento de competências)”.

A maioria dos docentes (72.7%) concorda totalmente que o trabalho cooperativo entre professores/técnicos facilita a inclusão dos alunos na escola, sendo que 4.5%, que corresponde a um docente, indica que discorda.

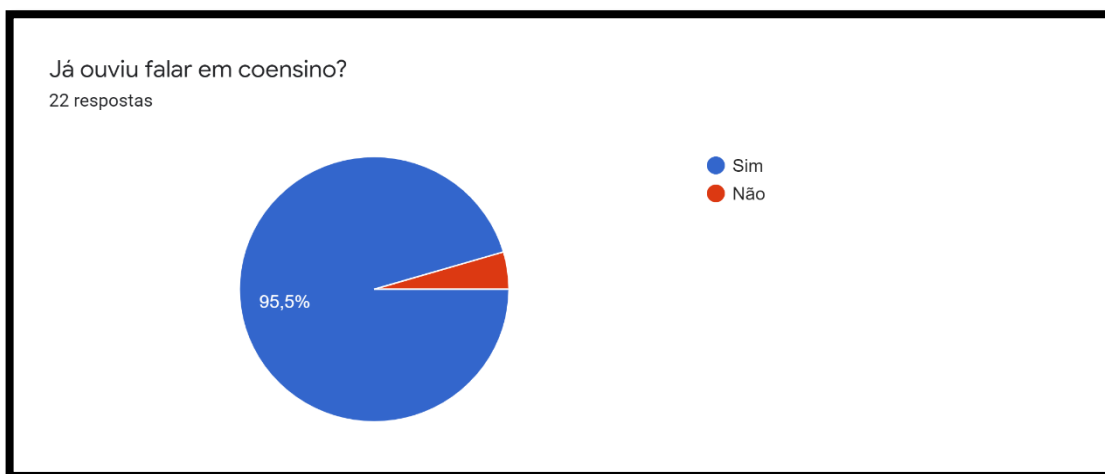


Gráfico 7: Distribuição dos inquiridos em função de ter ou não conhecimento sobre o que é o coensino

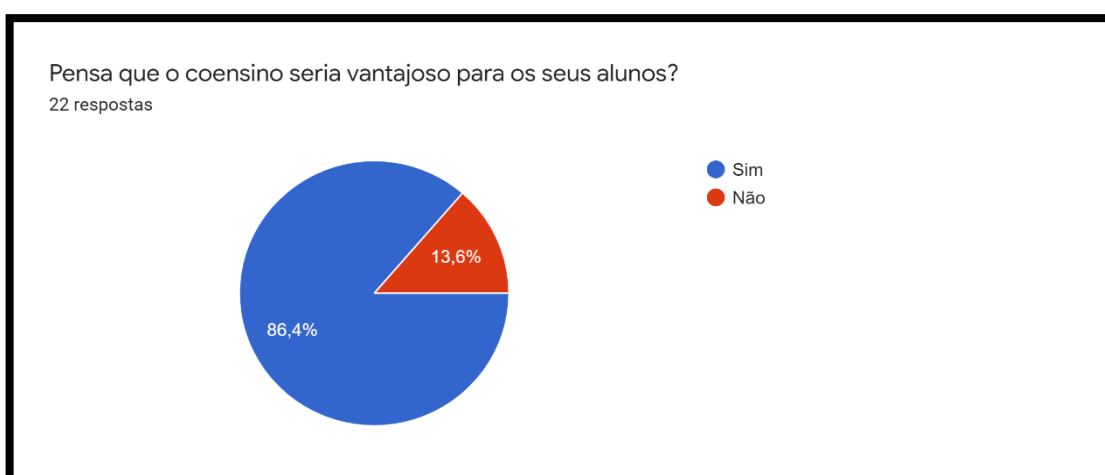


Gráfico 8: Opinião dos inquiridos sobre a vantagem do coensino

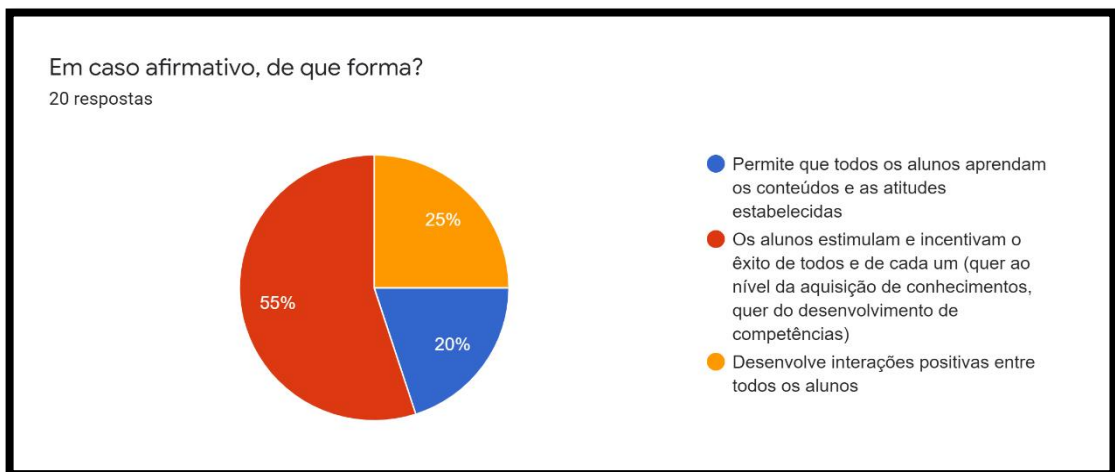


Gráfico 9: Opinião dos inquiridos sobre a forma como o coensino seria vantajoso

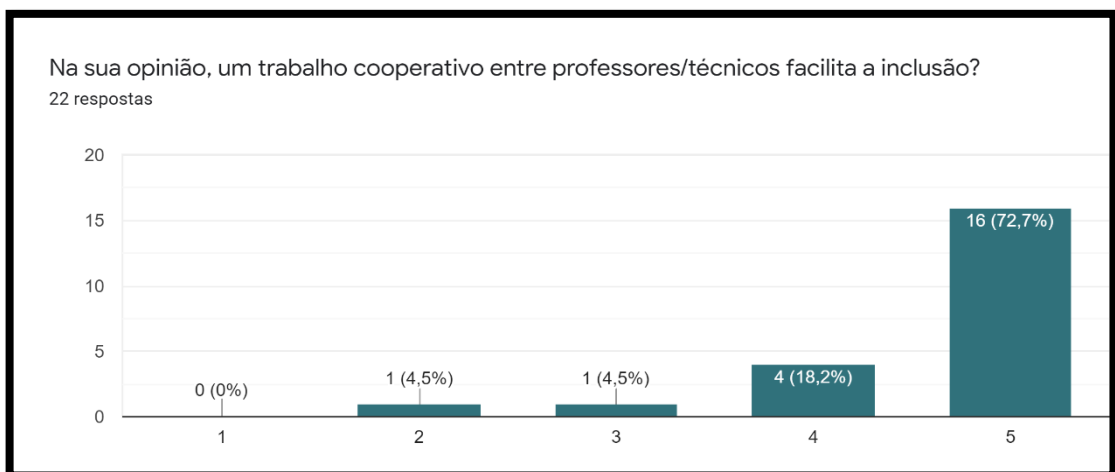


Gráfico 10: Opinião dos inquiridos sobre: o trabalho cooperativo entre professores/técnicos facilita a inclusão.

De seguida, tentou-se perceber a opinião dos inquiridos sobre as Práticas Inclusivas desenvolvidas no ITAP.

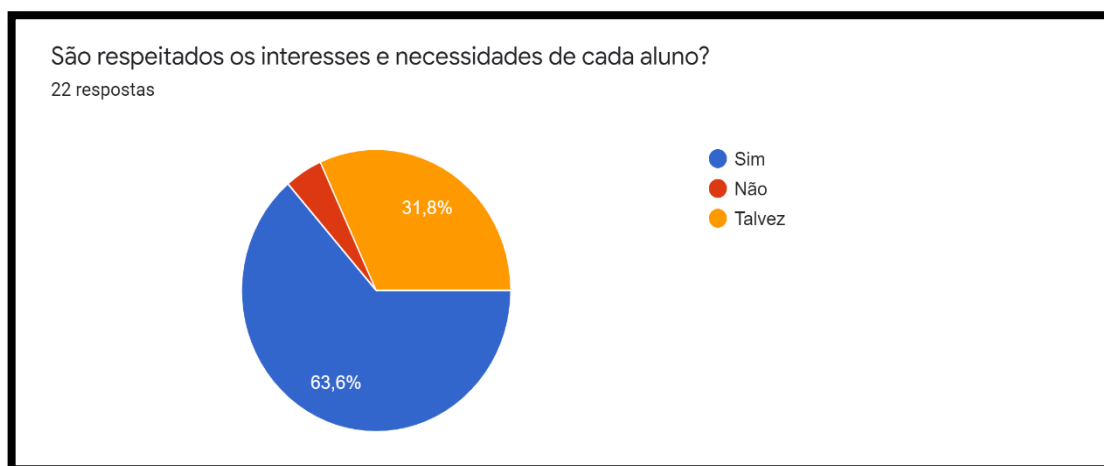


Gráfico 11: Opinião dos inquiridos sobre o respeito, os interesses e necessidades de cada aluno

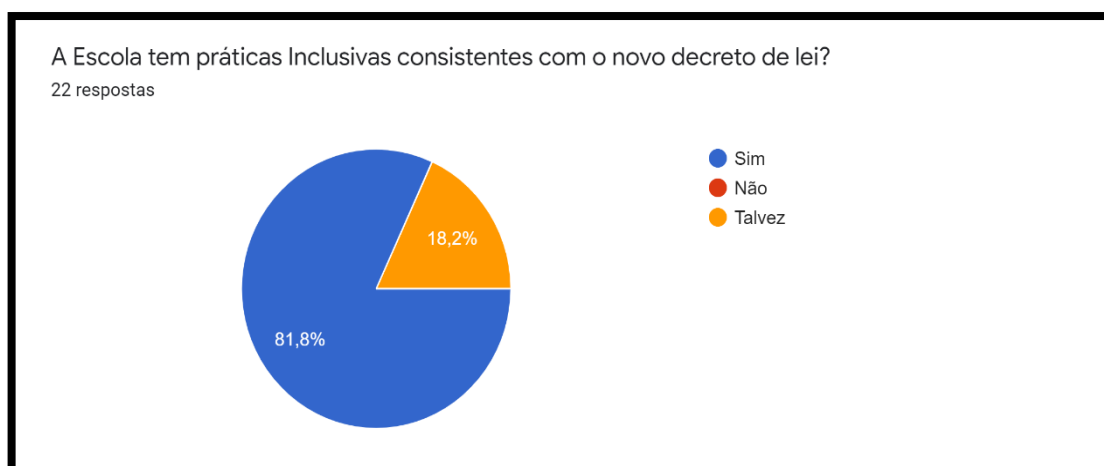


Gráfico 12: Opinião dos inquiridos sobre a consistência das práticas Inclusivas na escola com o novo decreto-lei

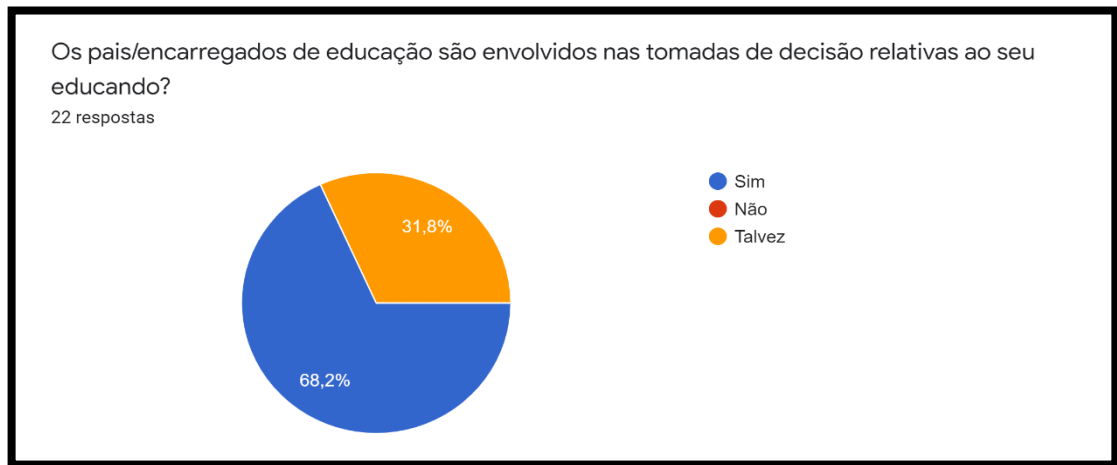


Gráfico 13: Opinião dos inquiridos sobre a envolvimento dos pais/encarregados de educação nas tomadas de decisão relativas ao seu educando

Quando inquiridos sobre práticas inclusivas no ITAP, 81.8% dos docentes afirma que a escola tem práticas de educação inclusiva de acordo com o novo decreto-lei n.º 54/2018, contudo, 18.2% não tem perceção sobre as práticas utilizadas na escola, o que demonstra que os alguns docentes não conhecem as práticas inclusivas realizadas.

Mais de metade dos docentes, 63.6%, indica que os interesses e necessidades dos alunos são respeitados, e 68.2% afirma que os pais/encarregados de educação são envolvidos no processo e na tomada de decisão relativo ao seu educando.

Na tabela 3, podemos perceber a opinião de cada inquirido, sobre a adequação de estratégias de Educação Inclusiva e a gestão de comportamentos desadequados.

Tabela 3: Opinião dos inquiridos, sobre Estratégias de Educação Inclusiva e gestão de comportamentos desadequados

ITEM	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas Vezes	Sempre
Consigo utilizar diversas estratégias para a Educação Inclusiva.	0,0%	9,1%	40,9%	45,5%	4,5%
Sinto-me confiante no planeamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais de todos os alunos.	0,0%	9,1%	40,9%	36,4%	13,6%
Consigo avaliar, com rigor, a compreensão dos alunos acerca do que ensinei.	0,0%	4,5%	31,8%	50,0%	13,6%
Consigo proporcionar desafios apropriados para alunos com competências mais desenvolvidas.	0,0%	0,0%	40,9%	27,3%	31,8%
Sinto confiança para gerir simultaneamente vários alunos em pequenos grupos de trabalho.	0,0%	4,5%	22,7%	27,3%	45,5%
Sinto confiança na minha capacidade para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência.	0,0%	4,5%	31,8%	63,6%	0,0%
Consigo controlar comportamentos de indisciplina na sala de aula.	0,0%	0,0%	18,2%	72,7%	9,1%
Sou capaz de motivar os alunos a respeitarem as regras da sala.	0,0%	4,5%	13,6%	72,7%	9,1%
Sinto confiança na minha intervenção com alunos fisicamente agressivos.	0,0%	9,1%	18,2%	54,5%	18,2%

Da leitura dos resultados, verifica-se que 45.5% dos docentes inquiridos indicam que, muitas vezes, utilizam diversas estratégias para a educação inclusiva, no entanto, no que diz respeito à confiança no planeamento das tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais de todos os alunos, 40.9% indica que só “às vezes”.

No que respeita a avaliar, com rigor, a compreensão dos alunos sobre o que foi lecionado, utilizando estratégias de educação inclusivas, 50% dos docentes consegue cumprir tal desiderato, ao passo que 9.1% indica raramente conseguir avaliar com rigor os alunos.

No que respeita a tais estratégias, 40.9% dos docentes indica que proporciona, “às vezes”, desafios apropriados para alunos com competências mais desenvolvidas, e 31.8% indica que proporciona “sempre” desafios para os alunos com mais competências.

Uma das estratégias de trabalho dentro de uma sala de aula inclusiva é a criação de pequenos grupos de trabalho simultâneo. Neste quesito, 45.5% dos docentes indica que se sente sempre capaz para gerir a sua sala de aula utilizando esta mesma estratégia.

Relativamente ao comportamento de indisciplina dentro da sala de aula, 63.6% dos professores indica que consegue “muitas vezes” prevenir os comportamentos indisciplinados na sala de aula antes dos mesmos ocorrerem.

Quando este tipo de comportamentos ocorre dentro da sala de aula, 72.7% dos docentes indica que consegue “muitas vezes” controlar os alunos, sendo que a mesma percentagem indica ser capaz “muitas vezes” de motivar os alunos para o respeito das regras da sala e 54.5% indica ter confiança na intervenção com alunos fisicamente agressivos.

A tabela seguinte mostra-nos os resultados dos inquéritos no que diz respeito ao trabalho colaborativo.

Tabela 4 – Opinião dos inquiridos, sobre o trabalho colaborativo

ITEM	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas Vezes	Sempre
Consigo articular com outros colegas e técnicos para a gestão de comportamentos dos alunos.	0,0%	4,5%	18,2%	54,5%	22,7%
Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários (exemplo auxiliares, outros professores...) no ensino aos alunos com necessidades específicas, nas atividades da escola.	0,0%	0,0%	9,1%	31,8%	59,1%
Sinto confiança na minha capacidade de envolver os pais/encarregados de educação dos alunos com necessidades específicas, nas atividades da escola.	0,0%	9,1%	31,8%	45,5%	13,6%
Consigo colaborar com outros profissionais, no planeamento de atividades educativas, para alunos com necessidades específicas.	0,0%	0,0%	18,2%	45,5%	36,4%
Sinto-me confiante para partilhar com colegas que tenham menos conhecimentos acerca de leis e políticas relacionadas com a inclusão de alunos com necessidades específicas.	0,0%	4,5%	36,4%	22,7%	36,4%

Mais de metade dos inquiridos, 54.5%, indica que é “muitas vezes” capaz de articular com outros docentes e técnicos a gestão de comportamentos dos alunos, sendo que 59.1%

dos docentes se manifesta “sempre” capaz de trabalhar colaborativamente com a equipa de docentes e não docentes da escola.

No que diz respeito ao envolvimento dos pais/encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades específicas, nas atividades da escola, 45.5% dos docentes indica estes são “muitas vezes” envolvidos.

Quando os docentes são questionados relativamente à confiança que sentem em partilhar conhecimentos acerca de leis e políticas relacionadas com a inclusão de alunos com necessidades específicas, podemos verificar que a opinião se divide. 36.4% sentem-se plenamente à vontade para partilhar as leis e políticas relacionadas com a educação inclusiva, no entanto, 36.4%, a mesma percentagem, indica que só às vezes.

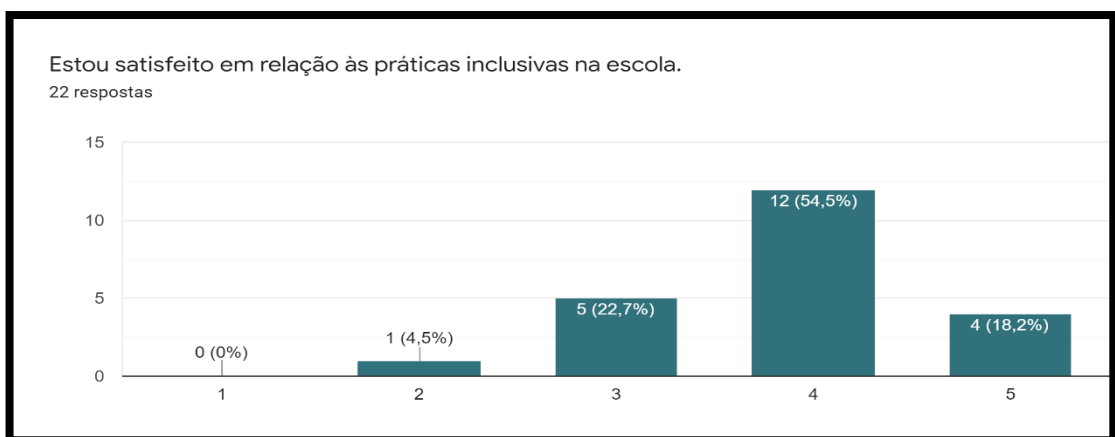


Gráfico 14: Grau de satisfação dos inquiridos em relação às práticas inclusivas na escola

No gráfico de barras abaixo, pode-se perceber qual a satisfação dos inquiridos em relação às práticas inclusivas na escola.

Como se pode verificar, 54.5% dos inquiridos estão satisfeitos com as práticas utilizadas na escola e 18.2% indica que está totalmente satisfeito.

Quando questionados acerca das metodologias de trabalho usadas (gráfico 15) pelos colegas, 45.5% indica que concorda com os métodos de trabalho utilizados, no entanto, pode-se verificar que 40.9% dos docentes indica que “raramente/às vezes” fica satisfeito com os métodos utilizados pelos colegas.

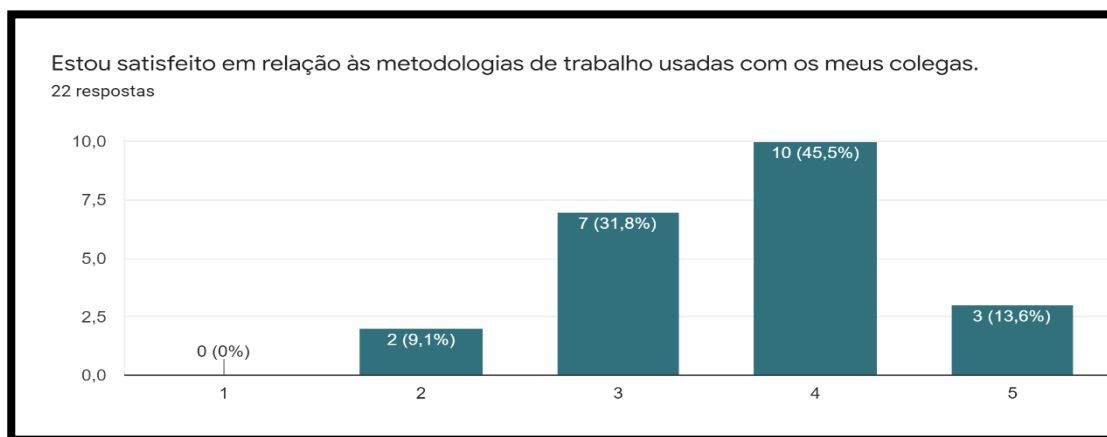


Gráfico 15: Satisfação dos inquiridos em relação às metodologias de trabalho usadas com os colegas.

De forma a avaliar a necessidade, interesse, disponibilidade e predisposição para receberem formação especializada na área da Educação Inclusiva, foram criadas quatro questões no questionário, que serão analisadas de seguida.

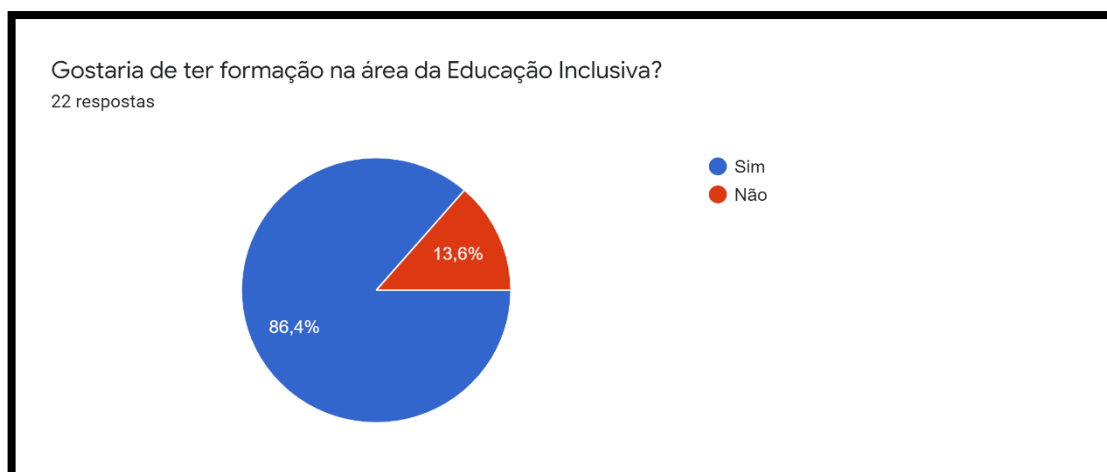


Gráfico 16: Distribuição dos inquiridos em função da predisposição em realizar formação na área da Educação Inclusiva

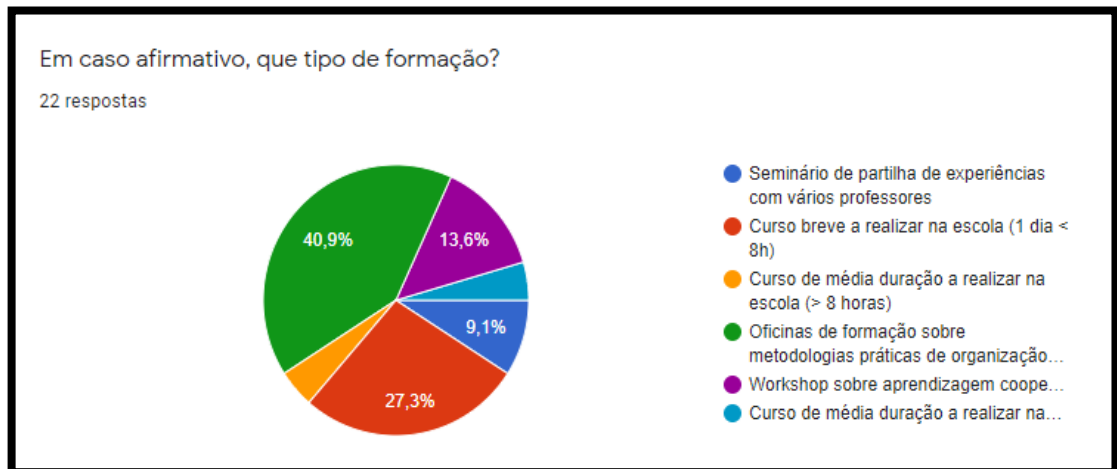


Gráfico 17: Opinião dos inquiridos sobre o tipo de formação que gostariam de realizar

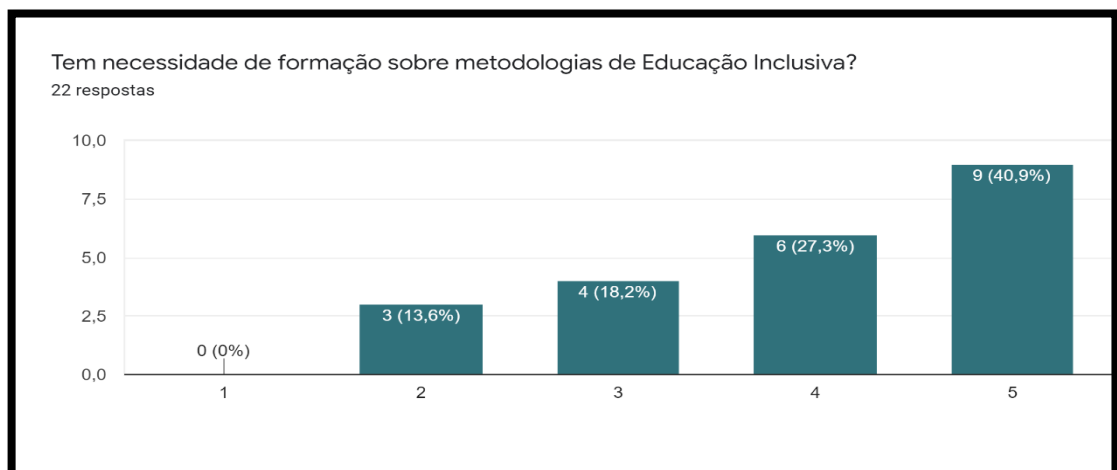


Gráfico 18: Opinião dos inquiridos sobre a necessidade de formação sobre metodologias de Educação Inclusiva

Como se pode constatar, 86.4% dos docentes gostaria de ter formação na área da Educação Inclusiva, sendo que 40.9% dos docentes indica que gostaria que essa formação se realizasse através de oficinas de formação, nomeadamente metodologias práticas de organização do trabalho na sala de aula. Já 27.3% dos inquiridos indica que gostaria que fosse realizado um curso breve a realizar na escola (1 dia < 8h).

Na última pergunta do questionário, foram apresentados vários temas que poderiam ser inseridos numa formação para a equipa de docentes do ITAP, deixando ainda um campo livre para outros temas que gostariam de adquirir mais conhecimento:

1. O enquadramento da Educação Inclusiva e as principais mudanças que a mesma implica.
2. O Processo de identificação do aluno.
3. Métodos criativos para a inclusão na sala de aula.
4. Projetos de trabalho com a comunidade para promover a inclusão.
5. Projetos de trabalho com as famílias para promover a inclusão.
6. Organização dos professores para a promoção de práticas de inclusão.
7. Organização das aprendizagens cooperativas numa sala de aula.

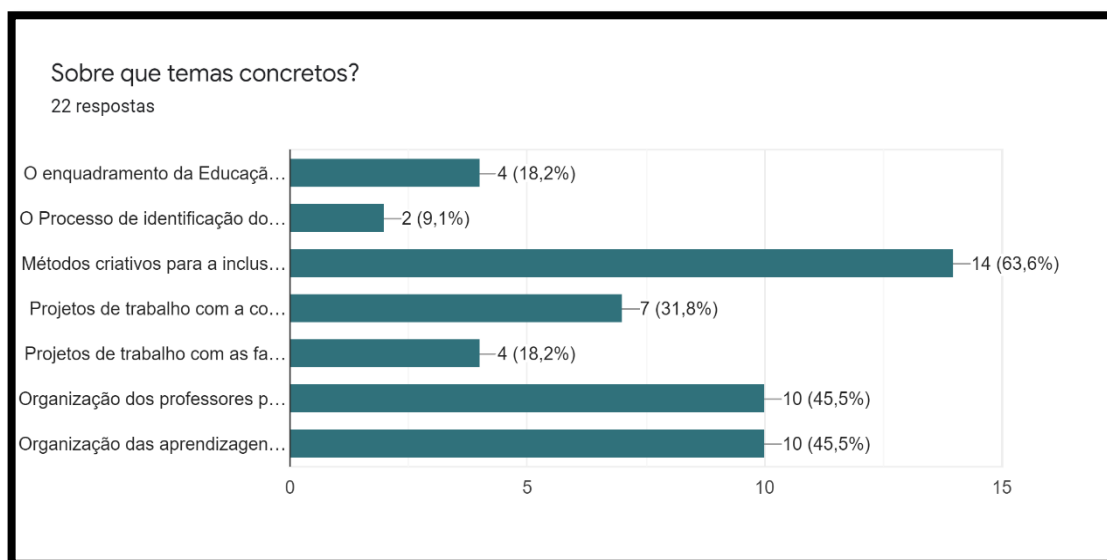


Gráfico 19: Opinião dos inquiridos sobre quais os temas que gostaria de ter formação

O tema que suscitou mais interesse por parte dos inquiridos foi o de “Métodos criativos para a inclusão na sala de aula”, com 63.6% das preferências. Em segundo lugar, com 45.5% das escolhas, os temas “Organização dos professores para a promoção de práticas de inclusão” e “Organização das aprendizagens cooperativas numa sala de aula”.

3. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Tendo em conta o estudo e as metodologias utilizadas, assim como os resultados apresentados na análise realizada anteriormente, esboçou-se algumas considerações que se achou de interesse, no âmbito deste trabalho, alicerçadas nos dados obtidos.

A educação inclusiva, para além de proporcionar aos alunos um espaço comum, deve proporcionar-lhes, também, oportunidades para que façam aprendizagens significativas, sendo que no entender de Pereira, (2018), [...] falar de educação inclusiva é diferente de falar de uma escola que se limita a abrir as portas a todos. É falar de uma escola que abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito” (pág. 5). Assim, com este estudo pretendeu-se aferir qual a perceção dos docentes, relativamente ao contexto atual da educação inclusiva nas escolas profissionais, atendendo às recentes alterações.

Analisando os inquéritos realizados e tendo em conta a observação, pode-se afirmar que os interlocutores conhecem o quadro legislativo atual da educação inclusiva, embora aparentem ter uma certa desconfiança face às reais condições para o desenvolvimento efetivo de práticas pedagógico-curriculares inclusivas. Os docentes revelam compreender o caráter mais alargado da legislação atual como sendo necessário para compensar as limitações de decretos anteriores, como o Decreto-Lei 3/2008, por exemplo. Nesse sentido, observa-se que para alguns professores, o Decreto-Lei 54/2018 chega às escolas não como uma novidade, mas como uma possibilidade de preencher algumas lacunas no trabalho da escola, na perspetiva da educação inclusiva.

A destacar, o facto da maioria dos docentes inquiridos e observados reconhecerem que, atualmente, são muitos os desafios encontrados, em especial no que diz respeito às suas atividades dentro da sala de aula, nomeadamente no desenvolvimento de práticas que considerem os diferentes ritmos de aprendizagem. Segundo a opinião dos docentes, estes desafios impostos na prática educativa acabam por afetar a forma como se sentem perante o trabalho, tendo também reflexos nas suas atitudes e consequentemente na prática educativa com os alunos, em particular os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Segundo Gomes (2016), a atitude destes profissionais é extremamente importante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educativas, e constitui uma peça-chave para o sucesso de qualquer mudança educacional, tendo em particular atenção a construção de uma escola inclusiva.

O processo inclusivo de alunos com necessidades educativas exige que os docentes adquiram competências e responsabilidades que anteriormente não lhes eram atribuídas, e que, neste momento, fazem parte do seu quotidiano. A ausência de formação na área, ou mesmo planos curriculares que não abordam os reais problemas para o desenvolvimento da prática educativa com os alunos com necessidades educativas, resulta muitas vezes no mal-estar profissional. Gomes (2016) evidencia que a existência de uma escola inclusiva exige do docente maior atenção à sua formação profissional, que por vezes não incide sobre a área de maior importância: a das necessidades educativas.

Em relação à existência de dificuldades na implementação de metodologias do Decreto-lei nº 54/2018, os participantes consideram que é difícil a realização/colaboração conjunta de planificação de aulas de diferentes docentes, salientando-se a falta de professores com formação adequada e técnicos para avaliar qual a melhor situação para o aluno, aspeto também referido no relatório sobre Portugal, para o Estudo sobre as políticas dos Estados-Membros relativas a crianças com deficiência (Parlamento Europeu, 2014), o qual identifica como principais lacunas, relativamente à aplicação prática, a falta de qualidade e de quantidade de recursos para executar o programa de educação inclusiva. Por seu lado o CE (2018) considera que o novo regime jurídico não garante um nível adequado de autonomia às escolas para o cumprimento desta missão de inclusão escolar, já que muitas das medidas e dos recursos a disponibilizar dependerão de vários organismos e entidades exteriores.

Nos termos da constituição e da lei, os pais e encarregados de educação têm o direito, e o dever, de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação dos seus filhos ou educandos. Quando questionados os inquiridos acerca da participação dos pais/encarregados de educação na promoção da educação inclusiva, mais de metade, 68.2%, afirma considerar-se envolvido no processo e na tomada de decisão relativa ao seu educando. Como é do nosso conhecimento, a participação ativa dos

pais/encarregados de educação é fundamental em todo o processo educativo. Compete às escolas adotar e promover os procedimentos necessários de modo a garantir a efetiva participação dos pais ou encarregados de educação. No que à Educação Inclusiva diz respeito, esta situação está a ser precavida, uma vez que na primeira alteração, por apreciação parlamentar, aprovada pela Comissão de Educação e Ciência - Grupo de Trabalho da Educação Especial, ao Decreto-Lei nº 54/2018 a participação dos pais/encarregados de educação é reforçada.

Segundo o CNE (2018) as EMAEI “são estruturas de apoio de importância fundamental na identificação, planeamento e acompanhamento da intervenção pedagógica de alunos com dificuldades”. No entanto, para o CE (2018) as competências e responsabilidades da EMAEI são desproporcionais, já que lhe compete decidir, monitorizar e avaliar as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, notando-se “uma certa incoerência entre a importância que se quer dar a esta nova abordagem e a este regime da “educação inclusiva” e o tempo-horário de que os profissionais da principal estrutura que o implementará disporão para o efeito.”

Para a existência de uma educação dita inclusiva, é imprescindível a existência de trabalho colaborativo entre toda a comunidade escolar.

No estudo realizado, os docentes demonstraram que têm a noção clara acerca das características que melhor correspondem ao conceito de colaboração docente, tendo alguns destacado como aspetos positivos: planificar as aulas em conjunto, partilhar experiências, procurar ideias e soluções, discutir problemas comuns e elaborar em conjunto materiais de ensino. Dentro da sala de aula, a grande maioria dos docentes indica que existe a grande vantagem de se poder estimular e incentivar o êxito de todos os alunos e de cada um, quer ao nível da aquisição de conhecimentos, quer do desenvolvimento de competências.

Como aspetos menos favoráveis para a implementação da cultura colaborativa, os mais referidos pela maioria dos docentes foram: ausência de espírito de colaboração e partilha; falta de tempo para planificar em conjunto e elaborar material diversificado; excesso de burocracia e falta de diálogo entre docentes. Alguns destes aspetos aqui mencionados

também foram destacados como positivos para outros docentes. Desta forma, pode-se depreender que existem docentes a colaborar no sentido da inclusão efetiva.

Em forma de conclusão dos resultados obtidos, é possível e notório afirmar que nas novas escolas inclusivas, para que a inclusão não passe de uma utopia, vai ser necessário mais do que o Decreto-Lei nº 54/2018. Vai ser necessária a continuação do investimento, da reflexão e da construção constantes.

CAPÍTULO IV – FORMAÇÃO DE EQUIPA DE DOCÊNCIA

1. FORMAÇÃO – INTERVENÇÃO COM OS DOCENTES DO ITAP

Uma formação adequada de docentes serve como alicerce para construir escolas, cidadãos e profissionais mais competentes, éticos e humanos.

Nas palavras do educador Moacir Gadotti (2004, p.43), “a educação é um lugar onde toda a nossa sociedade se interroga a respeito dela mesma – ela se debate e se busca”.

A implementação da inclusão torna-se mais fácil se os professores se sentirem mais confiantes quanto às respostas a pôr em prática. A formação assume, portanto, um papel fundamental na implementação da inclusão. Ora, se a inclusão depende das respostas que a escola é capaz de organizar, estas respostas serão mais eficazes se houver formação que auxilie os professores neste sentido, dotando os docentes das competências necessárias para tornar o princípio da inclusão uma realidade (Rodrigues & Esteves, 1993; Silva, 2001; 2008).

Quando se investiga a inclusão em contexto educacional, considera-se a formação de docentes imprescindível para a abordagem como objeto de estudo, assim como os desafios constantes gerados no quotidiano desses profissionais em torno das práticas pedagógicas. A inclusão, enquanto processo de mudança na educação, requer profundas reestruturações na formação de professores, tanto ao nível das competências e metodologias como ao nível das atitudes.

Como é possível verificar na análise realizada aos inquéritos, a grande maioria dos docentes indica nunca ter tido formação no que diz respeito à educação inclusiva, indicando também que têm necessidade de ter essa formação. Esta mesma necessidade foi por várias vezes referida tanto em conversas informais, como também nas reuniões realizadas no grupo da EMAEI.

Neste sentido, elaborou-se uma formação, para auxiliar os professores nesta lacuna por eles sentida. A formação intitulada “Um Caminho para uma Escola Profissional mais Inclusiva” pretende-se clarificar o conceito de educação inclusiva e disponibilizar estratégias práticas de avaliação e intervenção que permitam adaptar as estratégias de ensino e aprendizagem, baseadas na flexibilidade curricular e nas medidas de acesso ao currículo e às aprendizagens, adequando os processos de ensino às características e

condições individuais de cada aluno, valorizando as suas potencialidades, interesses e preferências.

Pretende-se também orientar para a operacionalização de práticas pedagógicas e de estratégias de ensino e aprendizagem promotoras de inclusão, assegurando a equidade na participação, no acesso ao currículo, e às aprendizagens com sucesso escolar

A ação de formação foi dividida em duas partes: na primeira parte foi realizado um *webinar* (em anexo gravado em CD) na segunda, e devido à situação da pandemia COVID-19 foi realizada uma reunião Zoom, onde foram debatidas as dificuldades sentidas e possíveis soluções para os problemas detetados pelos docentes. No sentido da existência de uma linha de orientação, para formadora e formandos, foi elaborado um Powerpoint (anexo3).

1.1 Descrição da formação: “Um Caminho para uma Escola Profissional mais Inclusiva”

Objetivo geral:

Apoiar e dotar os docentes (do ITAP) na operacionalização do regime jurídico da educação inclusiva na escola (D.L. nº 54/2018, 6 julho).

Objetivos específicos:

- Reconhecer as mudanças mais significativas em comparação com o Decreto-Lei 3/2008 para o contexto organizativo e pedagógico das escolas;
- Indicar os princípios e as opções metodológicas subjacentes ao quadro legal atual (Decreto-Lei n.º 54/2018) para a educação inclusiva;
- Refletir sobre os modelos da abordagem multinível e do desenho universal para a aprendizagem e aplicar os conceitos na prática;
- Descrever os recursos específicos de apoio à inclusão;
- Analisar o papel da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva;
- Caracterizar as dimensões da avaliação e identificar as adaptações ao processo de avaliação.

Datas/ Duração:

A formação foi realizada nos dias 4 e 5 de fevereiro de 2021.

- Dia 4 de fevereiro – 2 horas
- Dia 5 de fevereiro – 2 horas (15h às 17h) – Plataforma ZOOM

Programa/Conteúdos:

Dia 4 de fevereiro - *Webinar*

- Módulo 1 | Modelos de intervenção
- Módulo 2 | Recursos Organizacionais
- Módulo 3 | Garantir a Inclusão

Dia 5 de fevereiro – 15horas às 17horas – Plataforma ZOOM

Exploração/ análise prática:

1ª Parte:

- Seleção aleatória de um aluno com dificuldades na aprendizagem – análise e aplicação dos recursos específicos e medidas de apoio:
- Diagnóstico da situação do (novo) aluno: análise dos documentos relativos à educação inclusiva, constantes no processo individual;
- Análise das medidas de apoio a aplicar (no ITAP);
- Redação de documentos específicos alusivos ao item anterior.

2ª Parte:

- Reflexão sobre as formas de avaliação e adaptações às medidas implementadas.

Avaliação da formação

No final da formação, dia 5 de fevereiro, os docentes avaliaram a mesma.

Foi solicitado a cada docente que refletisse sobre os temas abordados, a forma como foram como foram expostos, os aspetos positivos e negativos da formação, e se gostariam de voltar a ter formação nesta área.

1.2 Considerações finais - Formação

Para além do âmbito restrito da educação especial, a educação inclusiva é assumida como princípio orientador de políticas e estratégias que visem eliminar os obstáculos que se colocam a que Todos tenham acesso à escola e nela encontrem as condições para realizar o seu processo de aprendizagem.

Nas reflexões realizadas, com, e pelos, participantes nesta formação, pudemos identificar aspetos favoráveis ao desenvolvimento de uma Educação de qualidade para Todos. Esses aspetos podem ser resumidos da seguinte forma:

- reconhecimento e valorização da diversidade, como um elemento enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem;
- docentes mais conscientes do modo como atuam, para promover a aprendizagem de todos os alunos;
- boa articulação entre professores e técnicos de diferentes áreas;
- participação de todos os alunos no processo de inclusão dos jovens com necessidades educativas individuais;
- criação de projetos inovadores por exemplo de construção de material didático envolvendo Todos os alunos e para Todos os alunos.

Porém, algumas problemáticas e necessidades foram, também, identificadas:

- verifica-se a necessidade de maior investimento no planeamento de mecanismos de monitorização e de autorregulação da Educação Inclusiva;

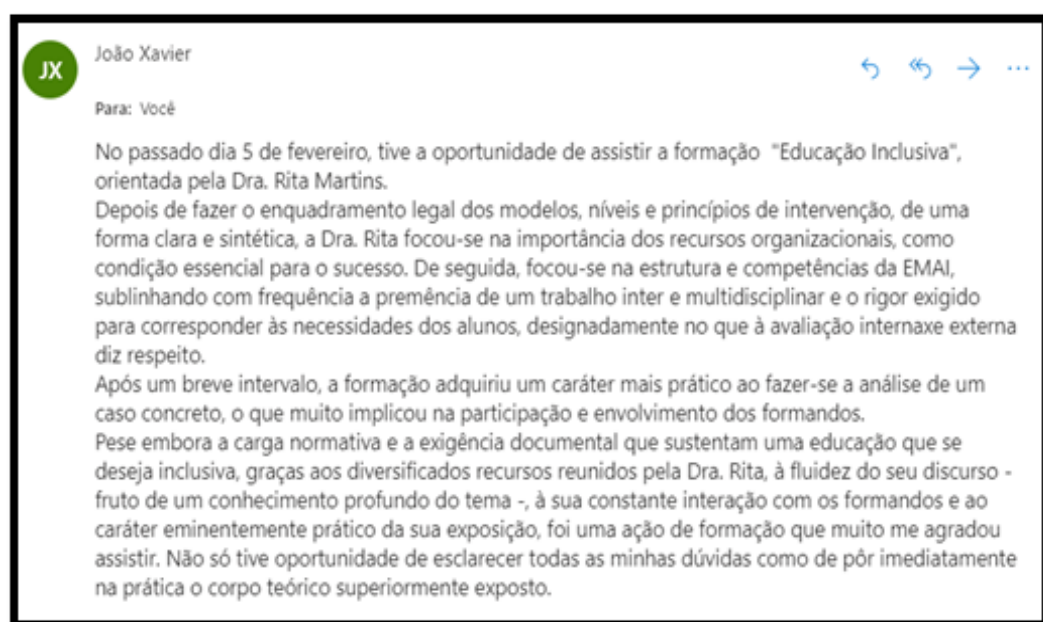
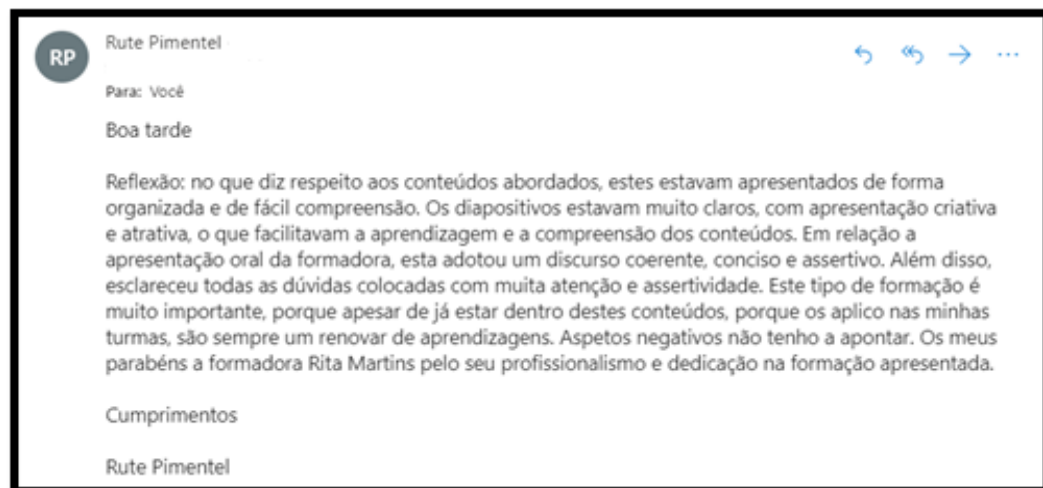
- necessidade de trabalhar de forma cooperativa e com a participação dos alunos ao nível das estratégias de sala de aula;
- existem algumas barreiras relacionadas com a falta de recursos humanos especializados;
- os conselhos de turma/docentes nem sempre estão suficientemente envolvidos na elaboração e na adoção das medidas individuais;
- as adequações curriculares são frequentemente objeto de dúvida e controvérsia entre os professores dando origem a conceções e práticas muito diversas;
- do mesmo modo, as planificações de curto prazo nem sempre expressam claramente as estratégias, as adaptações curriculares, as atividades, os tempos de execução e os responsáveis pela sua implementação, para melhor adequar as respostas educativas específicas e diferenciadas.

Desta forma, pode-se afirmar que, no ITAP, as grandes linhas de orientação são coerentes com os princípios da inclusão educativa, mas as condições em que se realiza a educação de alunos/as com necessidades educativas carecem de melhorias significativas. De igual modo, é possível concluir que apesar do caminho realizado, os docentes sentem que ainda necessitam de mais formação para uma verdadeira diferenciação que possibilite a aprendizagem de Todos os alunos.

2. RELATOS E AGRADECIMENTOS

“O caminho faz-se caminhando” como diria Fernando Pessoa, este foi uma das mensagens que quis deixar aos docentes e confortá-los que estarei sempre por perto para os apoiar, nas dúvidas que iram sempre existir, sendo que “A única coisa que podemos ter certeza é a incerteza” (Zygmunt Bauman).

Abaixo algumas mensagens de agradecimentos e desabafos da formação e notória a vontade de continuar a ter formação na área da Educação Inclusiva.





Mafalda Folhadela
Mestre em Educação Especial
MBA

Para: Você

Obrigada nós, foi muito bom Rita parabéns.
Juntos somos sempre melhores
MBA

Formação Educação Inclusiva



Inês Maia Afonso
para mim ▾

Formação sobre Educação Inclusiva

O tema foi abordado com uma metodologia interativa, com recursos didáticos que captaram a nossa atenção e despertaram a reflexão e diálogo sobre a temática em questão. Os vídeos visualizados remeteram para situações concretas, com que nos confrontamos diariamente. A atitude do formador – de escuta ativa, aceitação e valorização - foi facilitadora do diálogo/partilha entre os formandos.

A forma de apresentação dos conteúdos/diapositivos, ajudou a uma rápida sistematização de conteúdos e manutenção do foco de atenção na temática.

Na minha opinião, esta formação contribuiu para a minha sistematização de conhecimentos básicos no âmbito da Educação Inclusiva e também constituiu um momento de partilha e diálogo, com outros elementos da comunidade educativa – professores, directora pedagógica – sobre a temática em questão.

Como aspetos a melhorar, sugeriria novas edições de formação, estilo workshop, sobre a temática pois, trata-se de um assunto de suma importância que carece ser debatido e sistematizado, na comunidade educativa.

Inês Maia Afonso



Inês Simões

Para: Você

Parabéns Rita foi muito bom. Beijinhos

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

O presente trabalho surge das diversas questões e dúvidas que são colocadas, quando se aborda a temática da inclusão dos alunos nas escolas. No decorrer da docência e do próprio enquadramento legislativo, verifica-se que a percepção que se tem acerca das concepções e das práticas educativas é muito variável. A utilidade na reflexão das questões relacionadas com a concretização dos princípios e dos fundamentos legais da inclusão é muito importante. As perspetivas de outros professores, a exposição de ideias, de dificuldades e de dúvidas ajudam na concretização dos objetivos a alcançar. O professor é o principal operador, pois a sua prática diária na educação conduz às discussões/teorizações relacionadas com a inclusão.

Hoje em dia, a Educação Inclusiva aplicada nas escolas leva a que a própria escola seja, na sua totalidade, uma estrutura equitativa e inclusiva. As escolas devem estar preparadas para reconhecer a diversidade e a heterogeneidade. Estas devem tornar-se uma organização inovadora capaz de criar e alterar ambientes inclusivos, sempre com o sentido de melhorar a sua ação e o seu sucesso, isto é, uma escola de TODOS.

Segundo Elias (2019), o novo enquadramento legal que existe nas escolas devem estimulá-las “a desenvolverem planos próprios como estratégia potenciadora de melhores aprendizagens para todos, onde a flexibilidade é um instrumento para a contextualização de práticas pedagógicas e para a gestão de um currículo mais integrado, menos prescrito”.

Assim sendo e de acordo com o conceito de escola inclusiva, esta torna-se muito mais abrangente, pois proporciona um compromisso de todos os intervenientes e ao mesmo tempo mudanças diretamente ligadas às atitudes, práticas e vontades que serão de extrema importância para o sucesso de todos os alunos. Mais ainda, só com esforço de todos, incluindo a organização, gestão, cultura e práticas desenvolvidas nas escolas é possível ter garantia que todos os alunos tiveram acesso às aprendizagens, sem exceção.

A educação inclusiva deve pressupor sempre uma visão holística dos alunos, sempre com a intenção e objetivo de eliminar na totalidade a exclusão social: classe social, religião, etnia, género e competências (Vittelo & Mithaug, 1998). A tentativa de a materializar

implica uma colaboração entre a comunidade escolar e os professores; a criação de metodologias e de medidas; a realização de adaptações curriculares, tendo sempre como objetivo que os alunos consigam desenvolver capacidades e atitudes de acordo com a aquisição dos conhecimentos, de acordo com o perfil dos alunos quando saem da escolaridade obrigatória.

No final deste estudo é importante fazer referência às limitações que foram identificadas, aquando do seu desenvolvimento, a saber: em relação à amostra – trata-se de uma amostra de conveniência, não aleatória, sendo a sua validade do estudo limita-se aos sujeitos da amostra, não se podendo generalizar para a generalidade das escolas profissionais; em relação ao estudo – verificou-se a dificuldade na ausência de estudos nacionais que implicassem as opiniões dos professores, isto porque a legislação ainda é muito recente. Esta dificuldade veio a complicar uma discussão dos resultados mais aprofundada, ficando a situação em aberto para futuros estudos.

Ao reconhecer as limitações/dificuldades na concretização deste estudo, acredita-se, mesmo assim, que os resultados que foram obtidos são de extrema riqueza, pois permitem alcançar perceções que levam ao melhoramento da realidade estudada. Melhoramento este que deve ser o objetivo principal de qualquer trabalho de investigação.

Através deste estudo, e com uma base de conhecimentos implícita, de acordo com as opiniões dos docentes, consegue-se ter uma ideia do estado atual da Educação Inclusiva nas escolas profissionais.

Acredita-se que o conceito de educação inclusiva, que engloba as escolas, os professores, os técnicos, os alunos, as comunidades, entre outros, se esforçam para conseguirem responder de forma adequada às necessidades educativas todos os alunos.

É importante referir que o atual Regime Jurídico da Educação Inclusiva, complementa-se com outros procedimentos que existem em decretos, normas/despachos e portarias, que dependem da exequibilidade desta articulação.

Torna-se importante que os projetos formativos se caracterizassem pelo desenvolvimento de uma ação reflexiva, colaborativa e de resolução de problemas, tendo sempre como objetivo a mudança.

Em conclusão, e relembando a questão colocada inicialmente - “Qual a percepção dos professores, relativamente ao contexto atual da Educação Inclusiva nas escolas profissionais?” e tendo em conta os resultados das reflexões, consegue-se responder aos objetivos enunciados; Perceber a opinião que os docentes têm sobre a publicação e a implementação do novo regime legal da Educação Inclusiva; Conhecer a percepção dos docentes face às metodologias inclusivas desenvolvidas nas escolas; Conhecer e identificar práticas docentes face à Inclusão de alunos com NE; Conhecer a opinião dos docentes relativamente às medidas de suporte, aos recursos e às dificuldades sentidas na apropriação e implementação do Decreto-Lei nº54/2018; e Perceber se os professores sabem o que é o ensino colaborativo e a importância do mesmo na implementação de uma educação inclusiva.

No entanto, e de acordo com a análise efetuada, conclui-se que os objetivos previamente delineados foram atingidos, ficando também a consciência que ainda existe um longo caminho a percorrer. A legislação e a prática encontram-se no dia a dia nas escolas e estas deparam-se quando as dificuldades de implementação surgem. A sua superação depende de todos que acreditam que é possível trabalhar sempre mais e melhor para se chegar ao objetivo principal – a inclusão.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (1997). *Towards Inclusive Schooling. British Journal of Special Education*, Birmingham, Angleterre.
- Ainscow, Mel (1995). *Education for all: making it happen. Communication présentée au Congrès Internationale d'Education spéciale*, Birmingham, Angleterre.
- Ainscow, Mel. (1996). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um Guia para a Formação de Professores*. Instituto de Inovação e Educação. Edições UNESCO.
- Almeida, A.M.C. & Rodrigues, D. (2006). *A percepção dos professores do 1º C.E.B. e educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas*. In D. Rodrigues (Org.). *Investigação em Educação Inclusiva* (vol.1, pp. 17-43). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington (DC): APA.
- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F. & Vilhena, C. (1998). *Os Alunos Com Necessidades Educativas Especiais. Subsídios Para O Sistema De Educação*. Lisboa: Conselho Nacional De Educação.
- Bakhtin, M.M. (1997). *Estética da criação verbal*. (Coleção Ensino Superior). (M. E. G.G. Pereira, trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes. Recuperado de: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/6479/bakhtin-mikhail-estetica-da-criacao-verbal-sao-paulo-martins-fontes-2003.pdf> (consultado em 09/02/2021).
- Baptista, A. (2013). *Stress e Burnout em Professores de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa.
- Bauman, Z. (2004). *Amor líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Brasil: Zahar.
- Bauwens, J. & Hourcade, J. (1995). *Cooperative Teaching: rebuilding the schoolhouse for all students*. Austin, TX: Pro.ed

- Bourdieu, Pierre (2003). *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Século.
- Boutin, G., Goyette, G. & Lessard-Hérbert, M. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Clough, P. (2000) *Theories of Inclusive Education: A Student's Guide*. London, Sage/Paul.Chapman.Publishing
- Coll, César; Marchesi, Álvaro; Palácios, Jesús (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2ª. Ed. Porto Alegre: Artmed.
- Condorcet, M. (1942). *Quadro dos Progressos do Espírito Humano*. Lisboa: Biblioteca Cosmos.
- Conselho de Escolas; (2018); *Parecer 03/2018: Regime Jurídico da Educação Inclusiva*. Lisboa.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos Com Necessidades Educativas Especiais Nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2000). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora
- Costa, A. (2005). *A educação inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido*. In: D. Rodrigues (Ed.) *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Faculdade de Motricidade Humana, pp.13-29. Cruz Quebrada.
- Donalson, JR. G. Sanderson, D. (1996). *Working Together in Schools: A Guide for Educators*. Porto: Porto Editora
- Elias, F, (2019, março 27). *As linhas com que se pode coser a Escola*. Público. Disponível em: <https://www.publico.pt/2019/03/27/sociedade/opiniao/linhas-coser-escola-1866958> (consultado em 20/01/2021)

- Fernandes, H. S. (2002). *Educação Especial. Integração Das Crianças E Adaptação Das Estruturas De Educação. Estudo De Uma Caso. Braga*. Edições APPACDM
- Fernandes, M. Gonçalves, J. (2000). *Educar para a diversidade: um desafio à formação de professores*. In Estrela, A. Ferreira, J. (2000). *Diversidade e Diferenciação*. Atas do IX Colóquio. Secção portuguesa da Arfise. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa. Disponível em: arfise.ie.ul.pt/wpcontent/uploads/2016/01/AtasAFIRSE2015.pdf
- Fonseca, V. (1989). *Educação Especial - Programa de Estimulação Precoce*. Editorial. Notícias. Lisboa.
- Fontes, R. S. (2007). *A Educação Inclusiva No Município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da biodocência*. Tese de Doutorado. Universidade do Rio de Janeiro.
- Fortin, M. (2003). *O Processo de Investigação-da Conceção à Realização*. Loures: Lusociência. 3ª edição.
- Friend, M, & Cook, L. (1996). *Interactions – Collaboration Skills for School professional* (2th ed.). New York: Longman Publishers
- Friend, M. & Bersuck, W.D. (1999). *Including Students With special needs: A practical guide for classroom teachers*. U.S.A.: Allyn and Bacon
- Fullan, M.; Hargreaves (2001). *A. Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gadotti, M. E Romão (2004), José E. *Autonomia da Escola*. 6. ed. São Paulo: Cortez, (Guia da escola cidadã; v.1).
- Gil, A.C. (2006). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, SP: Atlas.
- Gomes, M. (2001). *A escola e a diferenciação pedagógica: Dois estudos de caso no 1º ciclo*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em Tempos de Mudança*. Amadora: Editora McGrawHill de Portugal, Lda.
- Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Quarteto Editora, Coimbra. Coimbra.
- Jesus, S. E Martins, M. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos*. Lisboa: Edições Asa.
- Jiménez, R. (1997). *Uma escola para todos: a integração escolar*. In R. Bautista (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais* (pp 21-35). Lisboa: Dinalivro.
- Lopes, J., Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lidel. Lisboa.
- Lopes, R. (2006). *Conceções científicas e pessoais sobre a educação-formação profissional: Contributos para a elaboração de um modelo teórico*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/4836>
- Martins, G. O. (coord.) (2017). *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério de Educação; Direção-Geral de Educação
- Nóvoa, A. (1995). *Formação de professores e profissão docente*. In.: Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, p.13-33.
- O.I.T. (2005). *Recomendação sobre a valorização dos recursos humanos*. Disponível em: http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/rec_195.pdf (consultado em 06/01/2021)
- ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> (consultado em 06/01/2021)
- Pedroso, J. V. E Moreira, V. (2004). *O método fenomenológico de Merleau Ponty como ferramenta crítica na pesquisa em psicopatologia*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 17 (3), 447-456.

- Pereira, Filomena (Coord.) (2018). *Para Uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática*, Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada - das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Polit, D., & Hungler, B. (1995). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem*. Artes Médicas: Porto Alegre. 3ª Edição.
- Porter, G. (1997). *Organização das Escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*. Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.
- Porter, G. (1998). *Textos de Apoio – Seminário Educação Inclusiva*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica – Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Coleção ciências da educação. Porto: Porto editora.
- Pugach, M. C. & Johnson, L. J. (1995). *Collaborative practitioners collaborative schools*. Colorado: Love Publishing Company
- Quivy, R.; Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gadiva.
- Redditt, S. (1991) *Two teachers working as one*. Equity and Choice, 8(1), 49-56
- Reinhiller, N. (1996). *Co-teaching: New variations on a not-so-new practice*. Teacher Education and Special Education, 19, 43-37.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A Análise de necessidades na formação de professores*. Porto, Porto Editora.
- Sanches, I. R. (2003). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora

- Santos, B. R. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget. Lisboa.
- Silva, J. (2012). *Iniciativa novas oportunidades: Teoria e práticas*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional.
- Sobral, M. L. (1999). *Um aluno muito problemático*. Braga: Universidade do Minho.
- Tiegerman-Farber & Radziewicz, C. (1998). *Collaborative decision making: the pathway to inclusion*, Columbus, OH: Merrill.
- Tilstone, Chistina, Florian, Lami, Rose, Richard (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO: Paris.
- UNESCO (2001). *Open File on Inclusive Education. Support Materials for Managers and Administrators*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009) *Policy Guidelines on inclusion in Education*. Paris: UNESCO
- UNESCO. (2015). *Declaração de Incheon. Fórum Mundial de Educação (FME 2015)*. Coreia
- Vasconcelos, C. (2012). *Formação de professores e educação inclusiva: uma perspetiva de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel*. (Dissertação de mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Fernando Pessoa).
- Vitello, S. J., & Mithaug, D. E. (1998). *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Warnock, H. M. (1978). *Report of the Committee of Enquire into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Wolfinger, N.H. (2002). *On Writing Field Notes: Background Expectancies and Collection Strategies*. Qualitative Research 2:85-95. Published, 04/2002.

Zanelli, J.C. (2002). *O psicólogo nas organizações de trabalho*. Porto Alegre, RS: Artmed.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Declaração de Salamanca (1994): sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial. Espanha.
- Declaração Universal dos Direitos humanos, ONU, 1948.
- Decreto-lei 20/2006. (2006, de 31 de janeiro). D. R.: I Série – A, nº 22, Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei 319/91. (1991, de 23 de agosto). D. R.: I Série – A, nº 98, Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 54/2018. (2018, de 6 de julho). Diário da República n.º 129/2018, Série I, Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 190/91 (1991, de 17 de maio). Diário da República, I Série - A, n.º 113, 2665-2668. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 (2008, de 7 de janeiro). Diário da República, Série I, Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018, de 6 de julho). Diário da República n.º 129/2018, Série I, Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei n.º 74/04, (2004, de 26 de março). Diário da República, Série I-A, Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril 1997. Diário da República, Série I-A, Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei nº 37029. (1948, de 25 agosto). Diário do Governo n.º 198/1948, Série I, Ministério da Educação Nacional - Direcção-Geral do Ensino Técnico Profissional. Lisboa.
- Despacho Conjunto n.º 38/SEAM/SERE/88 (1988, de 17 de agosto). Diário da República, Série II, Ministério da Educação. Lisboa.

- Despacho Conjunto nº 105/97. (1997, de 1 de julho). Diário da República Série II, nº 149, Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho n.º 10856/2005. (2005, de 13 de maio). Diário da República, Série II, n.º 93, Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho normativo n.º 29/2008. (2008, de 5 de junho). Diário da República n.º 108/2008, Série II, Ministério da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa.
- Despacho normativo n.º 36/2007. (2007, de 8 de outubro). Diário da República n.º 193/2007, Série II, Ministério da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa.
- Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei nº46/86. (1986, outubro 14). Diário da República. Série Nº 273, Ministério da Educação. Lisboa.
- Lei n.º 2025. (1947, de 19 de junho). Diário do Governo n.º 139/194, Série, Presidência da República. Lisboa.
- lei nº 5/73, (1973, de 25 de julho). Diário do Governo n.º 173/1973, Série I, Presidência da República. Lisboa.
- Lei nº 5/73. (1973, de 25 de julho). Diário do Governo, 1.ª Série, Nº 173, de 25.07.1973, Pág. 1315. Reforma “Veiga Simão”. <http://dre.tretas.org/dre/33239/> (consultado em 03/01/2021)
- Portaria n.º 235-A/2018. (2018, de 23 agosto). Diário da República, Ministério da Educação. Lisboa.

ANEXOS

ANEXO 1 – CONSENTIMENTO INFORMADO



Consentimento Informado

No âmbito de Projeto de Intervenção de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, a decorrer na Escola Superior de Educação de Coimbra, a realizar pela aluna Ana Rita Teixeira Martins, sob a orientação da Professora Doutora Vera do Vale, irá ser efetuada uma investigação-ação sobre o contexto atual da Educação Inclusiva. Esta Intervenção será concretizada com a comunidade educativa do Instituto Técnico Artístico e Profissional de Coimbra em contexto de formação de docentes.

Esta investigação tem como objetivo analisar como decorre a apropriação e implementação do novo enquadramento legal da inclusão dos alunos com necessidades educativas (NE) nas turmas tal como, as atitudes, dificuldades e práticas educativas dos docentes.

Este Projeto de investigação-ação não trará nenhuma despesa aos participantes e a sua participação é voluntária.

Eu, na qualidade de Diretora Pedagógica do, Instituto Técnico Artístico e Profissional de Coimbra, declaro que tive conhecimento dos objetivos e procedimentos do estudo e autorizo a Ana Rita Teixeira Martins (aluna do mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor), no âmbito do Projeto, a desenvolver o referido projeto nesta instituição.


PRODESO
(Assinatura Diretora Pedagógica)
ENSINO PROFISSIONAL, E.M. LDA.

Coimbra, 7 de outubro de 2019

ANEXO 2 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

"O contexto atual da Educação Inclusiva no Instituto Técnico Artístico e Profissional de Coimbra - percepção dos docentes/técnicos"

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

Título do Estudo: "O contexto atual da Educação Inclusiva no Instituto Técnico Artístico e Profissional de Coimbra - percepção dos docentes/técnicos"

O presente inquérito por questionário insere-se num estudo que decorre no âmbito de dissertação de Mestrado em Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Coimbra. Tem como principal objetivo identificar as necessidades de formação dos Docentes e Técnicos especializados do I.T.A.P (Instituto Técnico Artístico e Profissional de Coimbra) no que diz respeito ao contexto da Educação Inclusiva na escola.

Posteriormente, será elaborada uma formação destinada aos mesmos.

Pretende-se contribuir para um melhor conhecimento sobre este tema, sendo necessário, desta forma, a sua colaboração.

O anonimato e confidencialidade serão garantidos, sendo que as respostas serão usadas somente para este objeto de estudo.

Para o esclarecimento de qualquer dúvida, poderá contactar-me através do e-mail:

rita_martins_1987@hotmail.com.

Por toda a colaboração prestada, manifesto desde já o meu agradecimento.

Rita Martins

*Obrigatório

1. Na qualidade de participante no estudo acima referido, declaro que compreendi os objetivos da minha participação no mesmo, pelas informações verbais e escritas que me foram fornecidas pela equipa de investigação. Foi garantida a confidencialidade e o anonimato. Tive oportunidade de fazer perguntas e as minhas dúvidas foram esclarecidas. Desta forma, aceito de livre vontade a participação neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação, aceitando também a divulgação dos resultados obtidos no meio científico. *

Marcar apenas uma oval.

☐ Aceito participar no estudo.

Caraterização Pessoal

2. Género *

Marcar apenas uma oval.

☐ Masculino

☐ Feminino

3. Idade *

Marcar apenas uma oval.

☐ Menos de 35 anos

☐ De 36 a 45 anos

☐ De 46 a 55 anos

☐ Mais de 56 anos

4. Tempo de serviço *

Marcar apenas uma oval.

☐ Menos de 5 anos

☐ De 6 a 10 anos

☐ De 11 a 20 anos

☐ 21 a 30 anos

☐ Mais de 31 anos

Habilitações académicas

5. Quais as suas habilitações académicas? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Licenciatura *Avançar para a pergunta 6*

☐ Mestrado *Avançar para a pergunta 7*

☐ Pós-graduação *Avançar para a pergunta 8*

☐ Doutoramento *Avançar para a pergunta 9*

Licenciatura

6. Licenciatura em: *

Avançar para a pergunta 10

Mestrado

7. Mestrado em em: *

Avançar para a pergunta 10

Pós-graduação

8. Pós-graduação em em: *

Avançar para a pergunta 10

Doutoramento

9. Doutoramento em: *

Avançar para a pergunta 10

Funções que desempenha no ITAP

10. Que funções desempenha no ITAP? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Diretor/a de turma *Avançar para a pergunta 11*
- ☐ Funções de gestão (por ex.: Diretor, Conselhos...) *Avançar para a pergunta 11*
- ☐ Professor/Formador *Avançar para a pergunta 11*
- ☐ Outra: _____

ITAP-II

11. Em que ciclo de ensino exerce funções? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 3.º Ciclo do Ensino Básico - CEF
- ☐ Ensino Secundário - Curso Profissional
- ☐ Ambas

Educação Especial

12. Tem formação em Educação Especial? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não *Avançar para a pergunta 14*

Educação Especial I

13. Como adquiriu essa formação? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Na licenciatura
- ☐ No mestrado
- ☐ Numa pós-graduação
- ☐ Num curso de curta duração (Formação contínua, Formação Complementar, etc...)
- ☐ Em congressos, seminários, encontros científicos ou pedagógicos, etc...
- ☐ Por iniciativa pessoal

Outra: ☐ _____

Coensino

É um tipo de prestação de serviço de apoio no qual um docente do ensino comum e um docente especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogéneo de estudantes.

14. Já ouviu falar em coensino? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não *Avançar para a pergunta 19*

15. Pensa que o coensino seria vantajoso para os seus alunos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não *Avançar para a pergunta 19*

16. Em caso afirmativo, de que forma? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Permite que todos os alunos aprendam os conteúdos e as atitudes estabelecidas
- ☐ Os alunos estimulam e incentivam o êxito de todos e de cada um (quer ao nível da aquisição de conhecimentos, quer do desenvolvimento de competências)
- ☐ Desenvolve interações positivas entre todos os alunos
- ☐ Outra: _____

17. Na sua opinião, um trabalho cooperativo entre professores/técnicos facilita a inclusão? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

18. Na sua opinião, quais as principais dificuldades na adoção de metodologias de Educação Inclusiva? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Realização conjunta das planificações de aulas de diferentes docentes
- ☐ Elaboração e avaliação dos Planos Educativos Individuais
- ☐ Constrangimento perante a implementação de práticas inclusivas
- ☐ Proporcionar a todos os alunos uma diferenciação pedagógica
- ☐ Saber gerir e aceitar a heterogeneidade da turma

Outra: ☐ _____

Questionário
- Parte II

As afirmações que se seguem referem-se às perceções dos docentes/técnicos em relação à Educação Inclusiva, pelo que não há respostas corretas ou incorretas. Responda honestamente, relativamente ao que pensa sobre a temática apresentada e assinale a resposta que melhor representa a sua opinião de acordo com a seguinte chave:

19. Consigo utilizar diversas estratégias para a Educação Inclusiva. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

20. Sinto-me confiante no planeamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais de todos os alunos. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

21. Consigo avaliar, com rigor, a compreensão dos alunos acerca do que ensinei. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

22. Consigo proporcionar desafios apropriados para alunos com competências mais desenvolvidas. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

23. Sinto confiança para gerir simultaneamente vários alunos em pequenos grupos de trabalho. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

24. Sinto confiança na minha capacidade para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

25. Consigo controlar comportamentos de indisciplina na sala de aula. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

26. Sou capaz de motivar os alunos a respeitarem as regras da sala. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

27. Sinto confiança na minha intervenção com alunos fisicamente agressivos. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

28. Consigo articular com outros colegas e técnicos para a gestão de comportamentos dos alunos. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

29. Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários (exemplo auxiliares, outros professores...) no ensino aos alunos com necessidades específicas, nas atividades da escola. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

30. Sinto confiança na minha capacidade de envolver os pais/encarregados de educação dos alunos com necessidades específicas, nas atividades da escola. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

31. Consigo colaborar com outros profissionais, no planeamento de atividades educativas, para alunos com necessidades específicas. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

32. Sinto-me confiante para partilhar com colegas que tenham menos conhecimentos acerca de leis e políticas relacionadas com a inclusão de alunos com necessidades específicas. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

Satisfação

Em relação à experiência de trabalho dos últimos anos, como se sente?
(Responda sendo que: 1- Nada Satisfeito e 5 Completamente Satisfeito)

33. Estou satisfeito em relação às práticas inclusivas na escola. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

34. A Escola tem práticas Inclusivas consistentes com o novo decreto de lei? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Talvez

35. São respeitados os interesses e necessidades de cada aluno? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Talvez

36. Os pais/encarregados de educação são envolvidos nas tomadas de decisão relativas ao seu educando? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Talvez

37. Estou satisfeito em relação às metodologias de trabalho usadas com os meus colegas. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

38. Gostaria de ter formação na área da Educação Inclusiva? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não *Avançar para a pergunta 40*

39. Em caso afirmativo, que tipo de formação? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Seminário de partilha de experiências com vários professores
- ☐ Curso breve a realizar na escola (1 dia < 8h)
- ☐ Curso de média duração a realizar na escola (> 8 horas)
- ☐ Oficinas de formação sobre metodologias práticas de organização do trabalho na sala de aula
- ☐ Workshop sobre aprendizagem cooperativa e diferenciação pedagógica
- ☐ Outra: _____

Formação Educação Inclusiva

40. Tem necessidade de formação sobre metodologias de Educação Inclusiva? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

41. Sobre que temas concretos? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ O enquadramento da Educação Inclusiva e as principais mudanças que a mesma implica.
- ☐ O Processo de identificação do aluno.
- ☐ Métodos criativos para a inclusão na sala de aula.
- ☐ Projetos de trabalho com a comunidade para promover a inclusão.
- ☐ Projetos de trabalho com as família para promover a inclusão.
- ☐ Organização dos professores para a promoção de práticas de inclusão.
- ☐ Organização das aprendizagens cooperativas numa sala de aula.

Outra: ☐ _____

Chegou ao fim do Questionário! Obrigada pela colaboração.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

ANEXO 3 – POWERPOINT FORMAÇÃO

Um caminho para uma Escola Profissional mais Inclusiva




Escola Superior
de Educação
Pólo de Coimbra


Instituto Tecnológico e Superior
de Coimbra



https://www.youtube.com/watch?v=OfWge0t0dk8&ab_channel=annecyfestival



ANTÓNIO

Historial

- Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção: Desconcentrado, agitado, com dificuldade em acatar regras e concretizar
- Avaliado pelos SPO, tendo sido diagnosticado: deficiência grave nas funções da atenção e do cálculo; deficiência moderada na memória de longo prazo e na memória auditiva imediata, na conceptualização, na capacidade de abstração, na organização e planeamento, na flexibilidade cognitiva, na resolução de problemas e deficiência ligeira ao nível da gestão do tempo
- Dislexia
- Disortografia




PEDIDO DE MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO
(Decreto-Lei n.º 54/2018, art.º 20)

ANO LETIVO ____ / ____

1. ALUNO (A)

Nome aluno(a)					Nome	
Data de nascimento					Mãe	
Área de Escolaridade	Forma	AGE (Exatidão)	A	B	C	Não
Personalidade						
Língua materna/ensino/aprendizagem	português	outra				
Regressão desde o início da escolaridade	Não sabe	Não	Sim (se usar zona)			
Medidas de suporte à aprendizagem e inclusão	Não sabe	Não	Sim (se usar zona de PE ou RTP)			
Plano Social Individual	Não sabe	Não	Sim (se usar zona)			
Plano de mediação	Não sabe	Não	Sim (se usar zona)			
Medidas de promoção e proteção (CPCE)	Não sabe	Não	Sim (se usar zona)			

2. RESPONSÁVEL PELO PEDIDO (Art.º 1 do ART.º 20.º)

Nome					
☐ Pais ou encarregados de educação ☐ Outros técnicos ou serviços (especificar)	☐ Técnico do serviço de intervenção precoce ☐ Diretor(a) turma ☐ Docente				
Data	Assinatura				

3. FUNDAMENTAÇÃO DA NECESSIDADE DE MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO

Atualidade	☐ Sim	☐ Não	☐ Não sabe
Medidas disciplinares (art.º 34, Lei 54/2012)	☐ Sim	☐ Não	☐ Não sabe
Resultados Escolares Anuais (Avaliação formativa e/ou sumativa)	☐ Sim	☐ Não	
Disciplinas com dificuldade			

4. MEDIDAS JÁ IMPLEMENTADAS PARA ULTRAPASSAR AS DIFICULDADES DO ALUNO

5. DIRETOR

Designado	Encarregado de Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)	
Assinatura	Data	

6. TOMADA DE DECISÃO

Conclusão	Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a aplicar:
	☐ diferenciação pedagógica ☐ adaptações curriculares ☐ enriquecimento curricular ☐ promoção de comportamento pró-social ☐ intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos
	Medidas seletivas - proceder à elaboração de RTP até:
	Medidas adicionais - proceder à elaboração de RTP até:
Assinatura	Data

Declaro que o(a) aluno(a) em causa:

Declaro: ☐ Desobedece ao diretor(a) de turma. ☐ Responde:

Declaro: ☐ Responde:

Assinatura: _____

7. COMUNICAÇÃO DA DECISÃO

ENCAMINHAMENTO AO PAI/OS ENCARGADOS DE EDUCAÇÃO Data: _____

☐ Tomei conhecimento das conclusões e concordo com as medidas identificadas para a minha/ma educando/a.

Tomei conhecimento das conclusões e não concordo com as medidas identificadas para a minha/ma educando/a.

Justificação

☐ Os pais ou encarregados de educação não responderam à comunicação das conclusões.

Assinatura: _____



Medidas Universais

- Diferenciação Pedagógica
- Acomodações Curriculares



Utilizar pistas visuais como setas, imagens, etc..;

Grupos de alunos realizam tarefas distintas

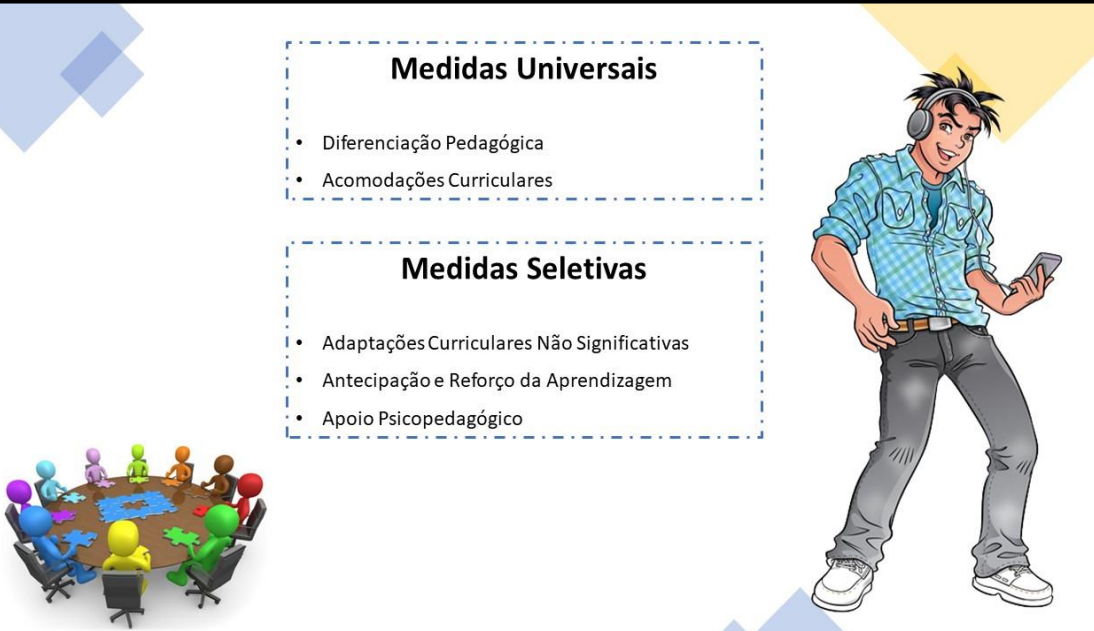
Centra-se no que os alunos fazem

Representações múltiplas de um dado conceitos

Dividir testes em pequenas seções de perguntas e problemas semelhantes bem como de conteúdos;

Facilitar resumos de textos;

Fazer leitura orientada

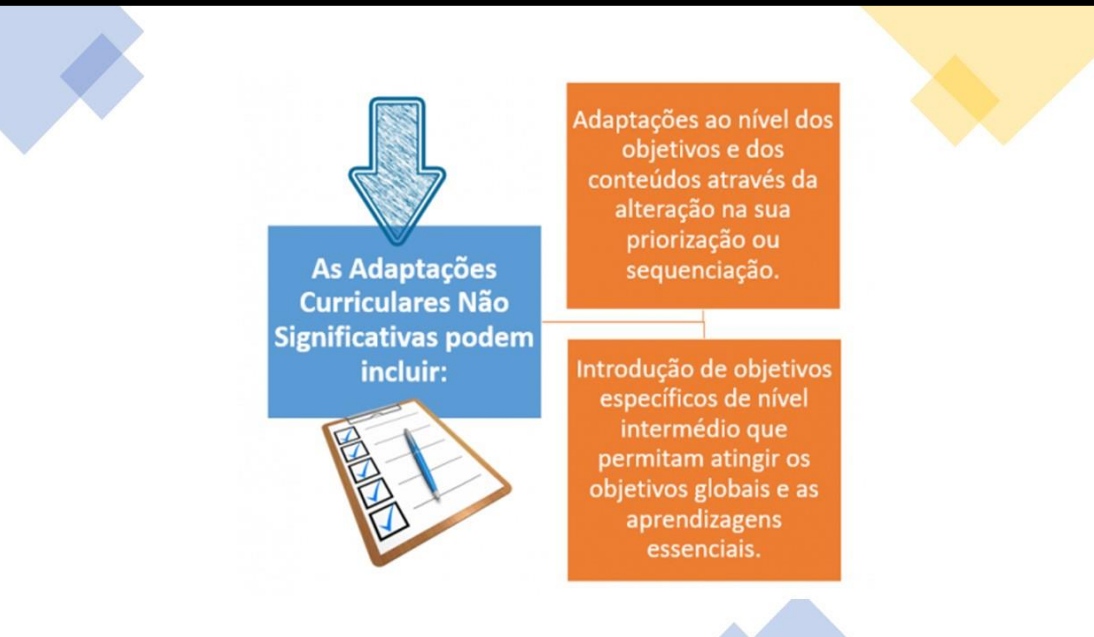


Medidas Universais

- Diferenciação Pedagógica
- Acomodações Curriculares

Medidas Seletivas

- Adaptações Curriculares Não Significativas
- Antecipação e Reforço da Aprendizagem
- Apoio Psicopedagógico



As Adaptações Curriculares Não Significativas podem incluir:

- Adaptações ao nível dos objetivos e dos conteúdos através da alteração na sua priorização ou sequenciação.
- Introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais.

