

M

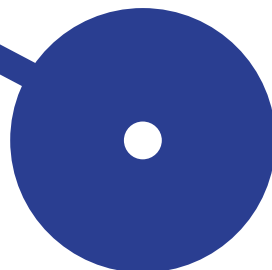
MESTRADO

Em ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA

um estudo num agrupamento de escolas
do distrito do Porto

11/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Fernanda Joaquina de Jesus Tavares

**Perceção dos professores sobre a
educação inclusiva:
um estudo num agrupamento de
escolas do distrito do Porto**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Administração das Organizações Educativas

Orientação: Prof. Doutor José Alberto Lencastre

Porto, novembro de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Fernanda Joaquina de Jesus Tavares

**Perceção dos professores sobre a
educação inclusiva:
um estudo num agrupamento de
escolas do distrito do Porto**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Administração das Organizações Educativas

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau
de **Mestre**

Orientação: Prof. Doutor José Albertos Lencastre

Porto, novembro de 2021

Dedicatória

Dedico este Projeto a todas as crianças e alunos que usufruem de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.

AGRADECIMENTOS

Este projeto concretizou-se, devido ao apoio e incentivo de várias pessoas, sem o qual, não teria sido possível.

Expresso os meus agradecimentos à minha família, que ao longo deste percurso sempre esteve ao meu lado e me auxiliou, para que mais esta etapa, se concretizasse.

Agradeço toda a disponibilidade, incentivo, preocupação, ajuda e dedicação do Doutor José Alberto, no acompanhamento para que este momento fosse tornado realidade.

Agradeço às colegas que comigo colaboraram, na elaboração do guião e nas entrevistas, pela sua disponibilidade, colaboração e entre-ajuda, apesar de todo o trabalho que tinham em curso.

Agradeço à direção do Agrupamento pelo apoio e incentivo dado.

Agradeço aos professores de todas as unidades curriculares, com os seus ensinamentos e partilhas, que ajudaram a chegar até aqui.

O meu muito obrigada a todos!

RESUMO

A Educação Inclusiva deve ser uma das prioridades de qualquer sistema de educação, pois todos os alunos merecem a oportunidade de desenvolver as suas potencialidades, expectativas e necessidades que lhes possibilitem uma educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Tendo como prioridade a Educação Inclusiva, com este estudo pretendeu-se conhecer a percepção dos professores de um Agrupamento de Escolas sobre a inclusão, que medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão conhecem e como são implementadas essas medidas. Partindo deste pressuposto, este estudo foi orientado com base na seguinte questão de investigação: Como está a ser aplicado o DL 54 num Agrupamento de Escolas de modo a tornar a Escola mais Inclusiva? Para responder a esta questão formularam-se os seguintes objetivos específicos: (i) Conhecer a filosofia inerente ao DL 54 tal como está explanada nos documentos estruturantes no Agrupamento; (ii) Identificar as medidas de suporte à Aprendizagem e à Inclusão que estão a ser implementadas no Agrupamento; (iii) Conhecer a percepção dos professores sobre a inclusão; (iv) Conhecer o processo de implementação do DL 54 no Agrupamento, segundo a visão dos professores. Atendendo à natureza dos objetivos delineados adotou-se por uma metodologia qualitativa e interpretativa com um desenho de estudo de caso. O estudo permitiu concluir que nos documentos estruturantes do Agrupamento existe a preocupação de fazer referência à Educação Inclusiva. Verificamos pelos depoimentos das participantes que são implementadas medidas sempre que os alunos delas necessitam e que a escola tem a preocupação de dar as respostas mais adequadas e céleres à situação específica de cada aluno. De salientar que uma das medidas universais a utilizar pelo professor, na sala de aula, é a diferenciação pedagógica, medida bastante importante pois permite ao aluno com dificuldades aceder às mesmas oportunidades que os seus pares. Por fim, concluímos que as professoras participantes se preocupam com os alunos, e aplicam medidas aos alunos que manifestam limitações no seu desempenho escolar. Mas se a aplicação de medidas diferenciadas é facilitada no pré-escolar e no primeiro ciclo, isso já é mais complexo com os alunos do 2º e do 3º ciclos, que resistem em aceitar fazer “coisas” diferentes dos colegas dentro da sala. No entanto, quando aceitam a ajuda, melhoram o seu desempenho escolar.

Palavras-chave:

Inclusão; Medidas Suporte; Diferenciação Pedagógica; Decreto-Lei nº 54.

ABSTRACT

Inclusive Education must be one of the priorities of any education system, as all students deserve the opportunity to develop their potential, expectations and needs that enable them to receive education and training that will facilitate their full social inclusion. With Inclusive Education as a priority, this study aimed to understand the perception of teachers in a Group of Schools about inclusion, what measures to support learning and inclusion know about and how these measures are implemented. Based on this assumption, this study was guided by the following research question: How is DL 54 being applied in a Grouping of Schools in order to make the School more Inclusive? To answer this question, the following specific objectives were formulated: (i) To know the philosophy inherent to DL 54 as explained in the structuring documents in the Grouping; (ii) Identify the measures to support Learning and Inclusion that are being implemented in the Cluster; (iii) Know the teachers' perception of inclusion; (iv) Know the process of implementing DL 54 in the Group, according to the view of the teachers. Given the nature of the outlined objectives, a qualitative and interpretive methodology was adopted with a case study design. The study allowed us to conclude that in the structuring documents of the Group there is a concern to refer to Inclusive Education. We verified from the testimonies of the participants that measures are implemented whenever the students need them and that the school is concerned with providing the most appropriate and swift responses to the specific situation of each student. It should be noted that one of the universal measures to be used by the teacher in the classroom is pedagogical differentiation, a very important measure as it allows students with difficulties to access the same opportunities as their peers. Finally, we concluded that the participating teachers care about the students, and apply measures to students who manifest limitations in their school performance. But if the application of different measures is facilitated in pre-school and in the first cycle, this is already more complex with students in the 2nd and 3rd cycles, who resist accepting to do “things” different from their peers in the classroom. However, when they accept help, they improve their school performance.

Keywords:

Inclusion; Support Measures; Pedagogical Differentiation; Decree-Law No. 54.

LISTA de Siglas

APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental
APPDA – Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo
ATE – Apoio Tutorial Específico
CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem
CERCI – Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades
CRG – Centro de Reabilitação da Granja
CRI – Centro de Recursos para a Inclusão
CRPG – Centro de Reabilitação Profissional de Gaia
CRTIC – Centro de Recursos de Tecnologias da Informação e Comunicação
DL 54 – Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho
DL 55 – Decreto-Lei nº55/2018 de 6 de julho
EB2/3 – Escola Básica do 2º e 3º ciclos
EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
PAA – Plano Anual de Atividades
PASEO – Perfil Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória
PEA – Projeto Educativo de Agrupamento
PEI – Programa Educativo Individual
PIT – Plano Individual de Transição para a vida pós Escolar
RCAAP – Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal
RTP – Relatório Técnico Pedagógico
RI – Regulamento Interno
SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados das pesquisas preliminares realizadas no RCAAP	34
Tabela 2 – Resultados com aplicação dos critérios de inclusão (RCAAP).....	35
Tabela 3 – Resultados com aplicação dos critérios de exclusão (RCAAP).....	35
Tabela 4 – Dados descritivos.....	37
Tabela 5 – Número de pesquisas e objetivos	37
Tabela 6 – Número de pesquisa, tipologia, metodologia e participantes	38
Tabela 7 – As percepções dos professores sobre a inclusão (evidências).....	41
Tabela 8 – As percepções dos pais sobre a inclusão (evidências).....	42
Tabela 9 – Outras percepções sobre a inclusão (evidências).....	44
Tabela 10 – Calendário de atividades da investigação	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios de inclusão e exclusão preliminares	35
Quadro 2 – Categorias e subcategorias de análise	40
Quadro 3 – Conclusões dos artigos consultados e questões surgidas da leitura	50
Quadro 4 – Evidências do artigo Dr. David Rodrigues	56
Quadro 5 – Conclusões e questões surgidas da leitura do artigo Dr. David Rodrigues	57
Quadro 6 - Questões para o guião do <i>focus group</i>	64
Quadro 7 - Percepções das professoras sobre inclusão (evidências).....	72
Quadro 8 - Percepção das professoras sobre o impacto da legislação em vigor no quotidiano da escola (evidências).....	78
Quadro 9 – O entendimento das professoras sobre a diferenciação pedagógica (evidências).....	80
Quadro 10 – Percepção das professoras sobre a utilização de projetos (evidências).....	85
Quadro 11 – Percepção das professoras sobre a disponibilidade das famílias para colaborar com a escola (evidências).....	89

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Tipo de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	13
Figura 2 – As medidas de cada nível e os documentos a elaborar	13
Figura 3 – Princípios, características e condições da abordagem multinível	14
Figura 4 - Protocolo de revisão - Adaptado de Moher, Tetzlaff e Altman, 2009 [The PRISMA Group] (2009).....	36

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	2
1.1. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA.....	2
1.2. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO	4
1.3. OBJETIVOS DO ESTUDO	4
1.4. RELEVÂNCIA DO ESTUDO	4
1.5. RAZÕES PARA A ESCOLHA DO TEMA	5
1.6. ESTRUTURA DO PROJETO	5
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
2.1. EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO E ENTENDIMENTO DA PESSOA COM INCAPACIDADE	6
2.2. MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO.....	8
2.2.1. ACOMODAÇÕES CURRICULARES	8
2.2.2. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA	9
2.2.3. ADAPTAÇÕES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS	11
2.3. ABORDAGEM MULTINÍVEL PARA A APRENDIZAGEM	12
2.4. NORMATIVOS RELACIONADOS COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	16
2.4.1. ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO CONSOLIDADA DO DECRETO-LEI Nº 54/2018 E DA LEI Nº 116/2019	16
2.4.2. ANÁLISE DO DESPACHO Nº 6478/2017, DE 26 DE JULHO - PERFIL DO ALUNO À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA	24
2.5. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS ESTRUTURANTES DO AGRUPAMENTO.....	26
2.5.1. ANÁLISE DO PROJETO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO	26
2.5.2. ANÁLISE DO REGULAMENTO INTERNO	28
2.5.3. ANÁLISE DO PLANO ANUAL DE ATIVIDADES	31
2.6. REVISÃO DE LITERATURA - SCOPING REVIEW	32
3. METODOLOGIA	58
3.1. OPÇÃO METODOLÓGICA	58
3.2. LOCAL DO ESTUDO	59

3.3. PARTICIPANTES	61
3.4. MÉTODO E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	61
3.5. MÉTODO E TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS	63
3.6. CALENDÁRIO DE ATIVIDADES	63
3.7. FIDELIDADE E VALIDADE	63
3.8. QUESTÕES ÉTICAS	69
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	71
5. CONCLUSÕES	94
5.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
5.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO	97
6. PLANO DE AÇÃO	99
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
ANEXOS	105

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é uma das prioridades deste Governo de Portugal e da equipa do Ministério da Educação. Sendo uma aposta deste Governo, é na Educação Inclusiva onde todos e cada um dos alunos encontram respostas que lhes possibilitem a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social, independentemente da sua situação pessoal e social. Tendo como prioridade a Educação Inclusiva, a escola deve permitir a cada aluno desenvolver as suas potencialidades, expectativas e necessidades, fazendo com que cada aluno se sinta pertença da escola, que tenha condições de equidade, de forma a permitir maiores níveis de coesão social.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Analisando a legislação, o Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho (DL 54) preconiza que cada escola deve definir o processo pelo qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta e apostar na diversidade de estratégias para as ultrapassar, por forma a permitir que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, indo até ao limite das suas potencialidades. Este DL 54 vai ao encontro da definição da UNESCO (2009),

O compromisso com a educação inclusiva, visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, pelo aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar. Portugal reiterou o seu compromisso com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas. (...), reafirmada na «Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa», em julho de 2015. Este compromisso visa ainda dar cumprimento aos objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU.

A escola preconizada como um espaço de aprendizagem e onde todos são importantes e ninguém deve ser deixado para trás, deverá fazer com que toda a escola sinta a responsabilidade e a importância de ser inclusiva. E portanto, será de todo importante compreender se a nossa escola está a cumprir o disposto no DL 54, se efetivamente está a ser uma escola inclusiva onde não se esquece ninguém. Também é importante compreender se as medidas propostas para os alunos estão a ser implementadas e se são as adequadas a cada um, tendo como referência a escola como espaço de aprendizagem que possibilita a educação e formação, facilitadoras da plena inclusão social.

1.1. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

No Agrupamento de Escolas onde realizamos o estudo, existem 150 alunos com medidas seletivas e/ou medidas adicionais implementadas ao abrigo do DL 54, que estão em monitorização por parte da EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva). Existem mais alunos que também usufruem de medidas universais ao abrigo do DL 54, mas que estão em monitorização direta pelos professores que aplicam essas medidas. Ou seja, quando um aluno demonstra alguma dificuldade no acompanhamento dos conteúdos os professores podem aplicar medidas universais, para permitirem que o aluno supere as suas

dificuldades momentâneas ou temporárias. Quando um professor aplica medidas universais não tem necessidade de as comunicar à EMAEI.

No entanto, se por exemplo um aluno no final do 1º período tiver três ou mais níveis negativos, tem que ter algumas medidas universais aplicadas às disciplinas em que tem o nível negativo, sendo feita a monitorização da aplicação destas medidas no final de cada período letivo, na altura da avaliação sumativa, pelo Conselho de Turma e pelo próprio professor.

Dos 150 alunos que usufruem de medidas seletivas e/ou adicionais, convém que a escola, professores e demais intervenientes no processo educativo, compreendam se as medidas aplicadas a cada um dos alunos são suficientes e necessárias para permitir que o aluno “supere” as suas dificuldades. Caso as medidas aplicadas não estejam a surtir o efeito desejado, é premente compreender a razão e aplicar outras medidas ou apoios que o aluno necessite.

A EMAEI, quando faz a proposta de aplicação de medidas, apesar de bastante ponderada, pode na prática não ter os efeitos desejados, devido a vários fatores intrínsecos ao aluno e do ambiente envolvente. Faz, portanto, todo o sentido, a monitorização das medidas implementadas. Como refere o DL 54, as medidas devem ser temporárias, no entanto em alguns casos tornam-se permanentes. Muitas vezes, o que se verifica é que os professores titulares da turma, quando fazem a identificação de medidas à EMAEI, fazem-no a pensar na presença do professor da educação especial para trabalhar com o aluno. Acham que o reforço das aprendizagens deve ser dado pelo professor da educação especial, pois dessa forma terá mais tempo para os restantes alunos da turma. Mas essa função de reforço das aprendizagens pode ser executada pelo próprio professor. Nesta situação, haverá a necessidade de se promover boas práticas e valorizar quem as tem, divulgando-as de forma a que se difundam a toda a comunidade escolar.

A própria escola pode também promover ações de partilha de saberes e troca de experiências, para uma melhoria das práticas educativas e dessa forma a escola poder preconizar o que está no DL 54, sendo uma escola efetivamente inclusiva.

Com este estudo, pretende-se perceber se os professores conhecem o novo decreto, e se conhecendo, têm encontrado constrangimentos em aplicar as medidas.

1.2. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

Para responder a esta preocupação foi desenhada a seguinte questão de investigação: Como está a ser aplicado o Decreto-Lei nº 54/2018, num Agrupamento de Escolas de modo a tornar a Escola mais Inclusiva?

1.3. OBJETIVOS DO ESTUDO

Para responder à questão de investigação, desenhámos os seguintes objetivos:

- Conhecer a filosofia inerente ao DL 54 tal como está explanada nos documentos estruturantes do Agrupamento.
- Identificar as medidas de suporte à Aprendizagem e à Inclusão que estão a ser implementadas no Agrupamento.
- Conhecer a perceção dos professores sobre a inclusão.
- Conhecer o processo de implementação do DL 54 no Agrupamento, segundo a visão dos professores.

1.4. RELEVÂNCIA DO ESTUDO

É importante tratar este tema, neste momento, porque o DL 54 já está a ser implementado desde setembro de 2018. Quanto mais cedo, conseguirmos compreender se a escola está a encontrar constrangimentos na aplicação do decreto, mais rapidamente podemos agir, no sentido de ultrapassar esses constrangimentos e proporcionar melhores aprendizagens aos alunos. De salientar que também é importante compreender se a escola está efetivamente a responder à diversidade de necessidades dos alunos, e como é que o faz. Para ser possível uma diversidade de respostas, a escola deve recorrer a parcerias existentes na comunidade e às disponibilizadas pela tutela, nomeadamente as parcerias com os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), que podem ser disponibilizados pelas instituições CERCI ou APPACDM.

1.5. RAZÕES PARA A ESCOLHA DO TEMA

Motivações institucionais – tendo um cargo de coordenação de departamento, é importante envolver todas as colegas numa maior proximidade dos alunos e das famílias. Sendo também um membro da EMAEI, é relevante compreender se as medidas propostas por esta equipa são implementadas, se são adequadas e monitorizá-las de forma a que a escola consiga dar a melhor resposta a cada um dos alunos.

Motivações pessoais – gostando de “ensinar” e ajudar as pessoas, será uma forma de compreender se estou no bom caminho para permitir essa ajuda aos alunos que tanto necessitam.

1.6. ESTRUTURA DO PROJETO

Este estudo está estruturado em sete tópicos.

No tópico 1, **Introdução**, onde fazemos a apresentação do estudo, a definição do problema e dos objetivos, realçando os motivos que levaram à escolha do tema, a sua relevância para o contexto. No tópico 2, **Enquadramento Teórico**, também designado estado da arte, procuramos na literatura relacionada com o tema de estudo as possíveis informações que o sustentam e que nos facilitem compreender o problema e responder aos objetivos definidos. No tópico 3, **Metodologia**, fazemos uma descrição da opção metodológica, os métodos e procedimentos que tornaram possível a descrição do processo, caracterizamos a instituição de ensino e os participantes que deram corpo a este trabalho.

No tópico 4, **Apresentação e Análise de Resultados**, fazemos uma narrativa das perceções de professores sobre a inclusão, que medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão é que utilizam e como são implementadas essas medidas.

No tópico 5, relativo à **Conclusão**, abordamos de forma sintética os principais resultados obtidos com a realização do estudo, assim como apresentamos as suas limitações e algumas recomendações para futuros estudos.

No tópico 6, é elaborado o **Plano de Ação**.

E por ultimo, fechamos este trabalho com as **Referencias Bibliográficas**.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO E ENTENDIMENTO DA PESSOA COM INCAPACIDADE

Desde a Idade Média, até ao momento já foi dado um grande passo relativamente, à forma como a sociedade vê as pessoas com incapacidade. Como refere Tavares, F. (2020) no trabalho da área curricular da Inclusão, *“se no início as pessoas com incapacidade eram vistas como aberrações, demónios numas culturas, noutras eram vistas como deuses, pois como eram diferentes, eram especiais”*. Mas, à medida que as sociedades foram evoluindo, constatou-se uma mudança de atitude. Ou seja, se numa fase inicial, as pessoas com incapacidade eram fechadas em instituições, de preferência o mais longe possível, preferencialmente em zona de campos, poque tinham mais espaço, para serem “escondidas”. Onde poderia ser aproveitada a mão de obra destas pessoas, que não eram valorizadas, nem apreciadas e como o seu rendimento em termos de trabalho, era muito reduzido, facilmente eram abandonadas. Posteriormente, com o progresso das sociedades, as pessoas começaram a ser mais sensíveis a estas questões, das pessoas com incapacidade e lentamente começou a existir abertura por parte da sociedade para “aceitar” estas pessoas.

Inicialmente, em Portugal, as pessoas com incapacidade/deficiência, estavam confinadas a escolas de Educação Especial, denominadas CERCI's, que consistia num espaço único e exclusivo à frequência de pessoas portadoras de deficiência. Ou seja, as CERCI's tinham professores de Educação Especial, para trabalharem com estas pessoas, desenvolverem algumas competências e para manterem estas pessoas ocupadas, após idade adulta, frequentando um espaço denominado Centro de Atividades Ocupacionais. Outras pessoas com mais autonomia e que conseguiam realizar algum trabalho, com ações repetidas, tinham um emprego protegido, em oficinas da CERCI.

Entretanto em 1991, surge o Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto, que permitiu que crianças portadoras de deficiência pudessem ser inscritas na escola do ensino regular. Com a abertura da escola do regular às crianças com incapacidade, estas, passaram a estar na escola, realizando os trabalhos que o professor solicitava. Foi também, nesta altura, que foram criadas as chamadas salas de apoio permanente (SAP), para que os alunos com

multideficiência pudessem estar na escola. Nesta fase, as crianças tinham uma convivência pontual com os seus pares ou demais colegas. Isto, porque iam pontualmente à sala de aula com a turma, passando a maior parte do tempo na SAP, acompanhados pelo professor da Educação Especial. Nesta altura, apesar de existirem os professores do regular e da Educação Especial, verificava-se que a responsabilidade dos alunos com incapacidades era do professor da Educação Especial.

Em 2008, surge o Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro, que pretendia valorizar e promover a melhoria da qualidade do ensino, permitindo a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados. Assim, colocou o professor do ensino regular como o coordenador da implementação do Programa Educativo Individual (PEI) do aluno, passando a ser responsável também por estes alunos. Apesar, desta alteração, os alunos com deficiência/incapacidade iam pontualmente à sala de aula, para estarem com os seus pares. É de referir que no início da implementação deste decreto, os professores foram resistentes, alguns porque “não sabiam” como proceder e portanto tinham que sair da sua “zona de conforto”. Verificou-se que, alguns talvez por sensibilidade, começaram a interessar-se mais por estes alunos, procurando informação e estratégias de intervenção, para melhor “atenderem” estes alunos/crianças. Começou a existir maior articulação e melhor entendimento entre os professores do Ensino Regular e da Educação Especial, no atendimento a estes alunos/crianças, permitindo desta forma uma evolução bastante considerável da escola. No entanto o modelo que prevalecia, apesar de melhor do que anteriormente, ainda não cumpria na íntegra a pretensão deste decreto lei, “de escola para todos”. Os alunos estavam integrados na escola, eram da responsabilidade do professor do ensino regular, porém só participavam em algumas atividades e por períodos de tempo, reduzidos.

Com a recente implementação do Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho, verificou-se alguma resistência inicial por parte dos professores na sua implementação. Passados quase três anos, verifica-se que as escolas manifestam alguma preocupação em identificar barreiras à aprendizagem e a potenciar o melhor dos alunos, para a efetiva realização de aprendizagens. Neste novo paradigma em que a Educação se encontra, percebe-se que o papel do docente da Educação Especial é, por um lado, o de capacitar os docentes do regular, para o trabalho diário, com os alunos com incapacidades. Por outro, desenvolver competências de autonomia pessoal e social, trabalhar com os alunos áreas substitutivas do currículo e o ensino estruturado. Isto é, este decreto, enfatiza mais o termo suporte, ou seja, a utilização de

medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, com vista a um melhor desempenho dos alunos, tanto na escola, como na sua vida em sociedade.

Em suma, em Portugal foram implementados, três modelos de Educação de pessoas com incapacidade, a saber o modelo de segregação, o modelo de integração e o modelo de inclusão (conforme explicado no anexo 1).

2.2. MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO

2.2.1. Acomodações Curriculares

As acomodações curriculares são uma das medidas universais, previstas no modelo multinível de aplicação/implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, são as da base da pirâmide. São uma das respostas que a escola tem para todos os alunos, com o intuito de promover a participação e a melhoria das aprendizagens dos mesmos.

A legislação em vigor, entende acomodações curriculares, como “as medidas de gestão curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, promovendo o sucesso educativo.” Para a aplicação destas medidas universais, não há necessidade de intervenção da EMAEI. Isto é, o professor se achar que algum aluno, em algum momento do seu percurso escolar, está a evidenciar dificuldades no acompanhamento do currículo, pode e deve implementar medidas universais. Como refere a legislação, deve sistematicamente fazer a monitorização da eficácia das medidas, para perceber se há necessidade ou não de implementar outro nível de medidas. É através dos resultados da monitorização/avaliação, que os professores têm a perceção, se as medidas estão a ser eficazes ou não.

Consultando o Manual de Apoio à Prática (DGE, 2018, p.77), o anexo 5, dá alguns exemplos de acomodações curriculares, tais como, utilizar organizadores gráficos; usar materiais visuais

e concretos nas aulas; usar produtos de apoio quando necessário; manter a proximidade ao aluno; dar feedback contínuo; permitir que o aluno disponha de mais tempo na concretização das tarefas, entre outros. Já o anexo 6 (p.78), apresenta uma lista de verificação de acomodações, distribuída por cinco áreas, nomeadamente ambientais, organizacionais, motivacionais, apresentação e avaliação. Sendo que, para cada área, são elencadas várias acomodações. No anexo 13 (p.92), são elencadas acomodações curriculares, ao nível da localização do aluno na sala de aula; ao nível da apresentação do conteúdo; ao nível das tarefas e fichas de trabalho; ao nível dos testes; ao nível das competências organizativas e ao nível do comportamento. Muitas das acomodações, que são utilizadas como medida universal, nomeadamente ao nível dos testes, são também uma adaptação ao processo de avaliação, que se pode pedir ao júri nacional de exames, para a avaliação externa. No entanto, para que os alunos possam usufruir das condições especiais nas provas finais de ciclo, têm que ter um relatório técnico pedagógico, com o artigo vigésimo oitavo selecionado e com as respetivas condições. Como por exemplo, leitura de enunciados, transcrição de respostas, utilização de sala à parte e mais tempo para a realização da prova/testes.

As acomodações a utilizar, são várias, e de variadas ordens, pelo que, a sua utilização pode ser suficiente para permitir o sucesso educativo de alguns alunos.

2.2.2. Diferenciação Pedagógica

A diferenciação pedagógica é também uma medida universal, que a escola oferece a todos os alunos. Analisando os documentos emanados pelo Ministério da Educação, como o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais, o Manual de Apoio à Prática para uma Educação Inclusiva e a legislação vigente recente, verificamos que efetivamente a diferenciação pedagógica está consagrada na nova legislação, como uma medida universal. No DL 54, o artigo oitavo, ponto número um refere que: “ as medidas universais correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens”. E o ponto número dois do mesmo artigo, diz: “ consideram-se medidas universais, entre outras: a) A diferenciação pedagógica”.

De acordo com o manual de apoio à prática (DGE, 2018, p.12),

a diferenciação pedagógica passa a ser entendida como um pressuposto estruturante de uma ação pedagógica que tem em conta todos os alunos na relação com as tarefas de aprendizagem, que poderão ser diferentes quanto às suas finalidades e aos seus conteúdos, quanto ao tempo e ao modo de as realizarem, quanto aos recursos, condições e apoios que são disponibilizados.

Ou seja, os alunos são todos diferentes, tendo cada um, o seu ritmo de trabalho e de aprendizagem, em que o professor tem que dar tempo ao aluno de assimilar as aprendizagens. Já a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) falava em igualdade de oportunidades e em sucesso educativo para todos.

Ao abordarmos a questão da aprendizagem, verificamos que os alunos, apesar de terem a mesma idade cronológica, em termos de desenvolvimento são diferentes, não estão todos ao mesmo nível. Como refere Tomlinson (2008, p.13) “numa sala de aula onde exista ensino diferenciado, os pontos em comum são reconhecidos e desenvolvidos, e as diferenças tornam-se igualmente elementos importantes do ensino e da aprendizagem.” Ou seja, o professor ao planificar as aulas, tem que ter em atenção a diversidade de alunos que tem na sala de aula, assim como a sua forma de aprender, isto é, o seu estilo de aprendizagem. Se queremos que um aluno acompanhe os seus pares, temos que lhes proporcionar condições na sala de aula, para que ele consiga realizar as mesmas tarefas que os seus pares, ou seja, temos que as adaptar mediante as dificuldades evidenciadas. Para tal, podem-se realizar adaptações ao nível dos conteúdos, dos processos e dos produtos. Ou seja, como refere Tomlinson (2008, p.17) “os professores oferecem diferentes abordagens sobre o que os alunos aprendem, como o aprendem e de que modo demonstram o que aprenderam.” Isto é, os professores devem ter em conta as potencialidades dos alunos e permitir que estes, expressem as suas aprendizagens.

Como mencionam Resendes & Soares (2002, p.14)

o aluno aprende melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada individuo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças.

Isto é, um professor deve ser capaz de chegar a todos os alunos, compreendendo as necessidades tanto de alunos altamente capacitados como de alunos com dificuldades. Sempre que, um professor utiliza a diferenciação pedagógica é com o intuito de cada aluno atingir o máximo do seu potencial de aprendizagem.

2.2.3. Adaptações Curriculares Significativas

As adaptações curriculares significativas, são uma das medidas adicionais, previstas no modelo multinível de aplicação/implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, são as do topo da pirâmide. São respostas que visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagens que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.

A legislação em vigor, entende adaptações curriculares significativas, como

as medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal.

Para a mobilização das medidas adicionais, é necessário fazer um pedido de identificação de medidas à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e deve ser fundamentada no relatório técnico pedagógico, fazendo referência à insuficiência das medidas universais e seletivas. A proposta de adaptações curriculares significativas, são aquelas medidas, que têm impacto nas competências e nas aprendizagens a desenvolver. Isto é, implica a introdução de atividades substitutivas, havendo a necessidade de elaboração do programa educativo individual (PEI). Neste documento, deve constar a planificação, que é centrada no aluno e como define a legislação em vigor, no artigo segundo, alínea k, “em que se identificam as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, que promovem o acesso e a participação dos alunos em contextos inclusivos. ”

Para estes alunos, é garantido apoio no centro de apoio à aprendizagem, como uma resposta que complementa o trabalho que é realizado na sala de aula ou noutro contexto.

De referir que, para estes alunos poderão ser mobilizadas medidas dos três níveis, em simultâneo. Será também de mencionar que os alunos que beneficiam de um PEI, a partir dos 15 anos e até aos 18 anos beneficiam de um plano individual de transição para a vida pós-escolar (PIT). Ou seja, durante estes três anos, desenvolvem competências para a vida futura, até para um possível ingresso no mundo do trabalho, quando viável. Estas competências podem ser desenvolvidas numa instituição parceira, como por exemplo o CRI da APPACDM, o CRG, o CRI da CERCI, ou numa parceria com a comunidade local.

De realçar que a legislação no artigo décimo, ponto cinco, menciona que, a aplicação das medidas adicionais, necessita da intervenção de recursos especializados. Em que o docente

da educação especial é convocado, “enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem”. Sendo um recurso bastante importante, no desenvolvimento das adaptações curriculares significativas e um elo de articulação com todos os docentes e técnicos que implementam medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Ou seja, as medidas devem ser aplicadas, preferencialmente, em contexto de sala de aula, para mais facilmente se ultrapassar as barreiras identificadas. No entanto, para uma grande maioria dos alunos que carecem de adaptações curriculares significativas, verifica-se que necessitam da intervenção de técnicos do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI), nomeadamente terapeuta ocupacional, terapeuta da fala, fisioterapeuta ou psicólogo.

Em suma, as medidas devem ser preferencialmente implementadas na sala de aula, com os recursos existentes na escola. Quando não seja possível, por insuficiência de recursos, o diretor da escola deve requerer de forma fundamentada, os respetivos recursos ao Ministério da Educação.

2.3. ABORDAGEM MULTINÍVEL PARA A APRENDIZAGEM

Segundo o manual de apoio à prática (DGE, 2018, p.18)

a abordagem multinível, é 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.

Assim, ainda segundo os autores do manual, “a abordagem multinível pode ser caracterizada como um modelo compreensivo e sistémico que visa o sucesso de todos os alunos, oferecendo um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem, adotadas em função da resposta dos alunos às mesmas.” Portanto, chama-se abordagem multinível, pela analogia à organização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, que se traduz, por níveis de intervenção, conforme ilustram as imagens seguintes.

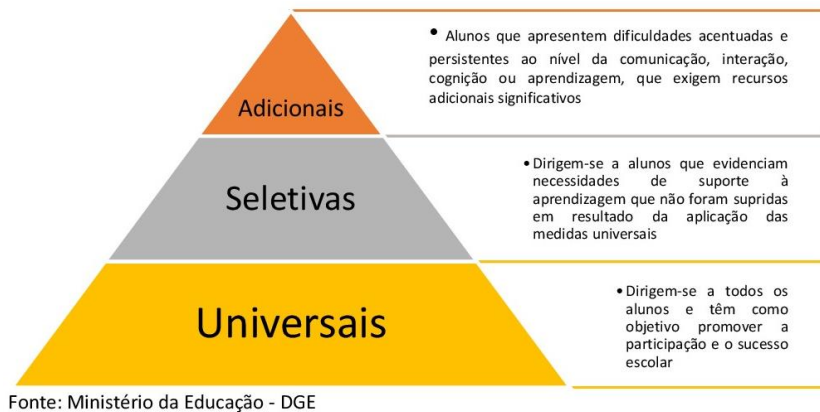


Figura 1- Tipo de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão



Figura 2– As medidas de cada nível e os documentos a elaborar

No entanto, será de referir que, subjacente à abordagem multinível, existem princípios, características e condições. Ou seja, os princípios subjacentes a este modelo de abordagem são: uma visão compreensiva, holística e integrada; uma atuação proativa e preventiva; uma orientação para a qualidade e eficácia dos processos e uma estruturação dos processos de tomada de decisão em função dos dados.

Especificando cada um dos princípios, verifica-se que, a visão compreensiva, aceita a complexidade, a multiplicidade e a interconectividade de fenómenos educativos como a aprendizagem e o comportamento. Assim sendo, contempla de forma integrada e articulada, dimensões individuais e contextuais, do aluno. Deste ponto de vista, existirá uma atuação proativa e preventiva, que é orientada para a promoção de competências de literacia emergente e desenvolvimento de aprendizagens, nomeadamente a promoção do

comportamento pró-social. Trata-se de uma abordagem com o foco nas intervenções de nível universal, que sendo para todos, também é da responsabilidade de todos.

Relativamente à qualidade e eficácia das intervenções, estas, dependem de dois fatores, nomeadamente dos conhecimentos e competências científicas e pedagógicas dos profissionais, assim como da existência de mecanismos de monitorização e regulação de processos. Consequentemente, esta monitorização e regulação, está relacionada com as condições de apoio à prática, mais concretamente com as oportunidades de desenvolvimento profissional docente, com a organização do trabalho colaborativo e com a consolidação de processos de monitorização e avaliação. De salientar que, do resultado da monitorização e da avaliação, fazem parte os processos de tomada de decisão. E esta, deve ser fundamentada, com dados e evidências importantes para a situação, alvo de análise.

Tudo o que foi explanado anteriormente, pode ser lido na imagem seguinte, que explica a abordagem multinível, pelos seus princípios, características e condições:



Fonte: Manual de Apoio à Prática

Figura 3- Princípios, características e condições da abordagem multinível

Partindo dos princípios de base, é necessário identificar as principais características a ter em conta. Ou seja, a organização multinível das medidas de suporte à aprendizagem; a determinação do contínuo de medidas de suporte à aprendizagem; o foco no currículo e na aprendizagem; a opção de práticas sustentadas tanto teoricamente como empiricamente e a organização de processos sistemáticos de monitorização. Uma das principais características é

a disposição por níveis de intervenção, que variam em relação ao tipo, intensidade e frequência, tendo em conta a resposta dos alunos.

No nível um, temos as medidas universais, que se referem a práticas utilizadas, com o intuito de promover a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos. Estas medidas são disponibilizadas para todos os alunos, não existindo a necessidade de pedido de identificação de medidas específicas à EMAEI. As avaliações para despiste de alguma dificuldade, podem ser realizadas em qualquer momento do ano letivo, uma vez que se tem o aluno como prioridade, definindo-se as áreas prioritárias de intervenção. Por exemplo, nesta situação de avaliação, podem-se utilizar as provas de aferição, uma vez que se avalia, intervindo-se, quando há necessidade.

No nível dois, temos as medidas seletivas, que incluem práticas utilizadas para alunos que se encontram em situação de risco acrescido, nomeadamente, de insucesso escolar. Ou para alunos que tenham necessidade de um suporte complementar, tendo em conta, a forma como o aluno responde à implementação das medidas universais. A intervenção, neste tipo de medidas, pode ser ao nível de pequenos grupos e com curta duração.

No nível três, temos as medidas adicionais, que se referem a intervenções mais intensas e mais regulares, que são concebidas, tendo em conta as necessidades e potencialidades de cada aluno. Neste nível, as medidas são implementadas individualmente ou em pequenos grupos, durante um período de tempo mais prolongado.

As medidas ao serem explanadas na forma de uma pirâmide, permitem clarificar que existe um contínuo de intervenções, diversificadas no tipo, intensidade e frequência das mesmas. A mobilização deste nível de medidas, tem em conta, a eficácia das mesmas, enquanto resposta às necessidades e potencialidades de cada aluno, ao longo do seu percurso escolar. Sendo que, são orientadas para as aprendizagens e portanto têm que fazer referência ao currículo.

A perspetiva da abordagem multinível é a avaliação para a aprendizagem e não a avaliação da aprendizagem. Assim, a avaliação formativa, tem uma ação central, nesta perspetiva, uma vez que, a avaliação é centrada na aprendizagem. Pelo que, é em função desta análise compreensiva e integrada que se determinam as intervenções ou a implementação de medidas de suporte. Como refere no manual (DGE, 2018, p.21) “a determinação das medidas de suporte deve fazer-se também à luz dos contributos da literatura científica, optando-se por práticas teórica e empiricamente sustentadas.” Assim, é necessário que a intervenção seja sustentada por evidências e portanto, são consideradas de alta qualidade. Assim sendo, as

orientações são no sentido da utilização de áreas, métodos, estratégias e materiais a utilizar, mediante os contributos da literatura científica. Para tal, “as decisões tomadas nos diferentes níveis quanto à intensidade, frequência, duração e tipo de medidas combinam o conhecimento científico acerca da área alvo de intervenção com os resultados das avaliações realizadas.”

De salientar que, os processos de monitorização relativamente aos progressos, são muito importantes. Esta monitorização deve ser sistemática, para

avaliar a evolução e desempenho dos alunos nas competências alvo identificadas, permitindo avaliar as intervenções desenvolvidas, a resposta dos alunos às mesmas e orientar as intervenções posteriores a implementar. O progresso deve ser monitorizado com frequência, recorrendo-se a medidas curtas e de fácil aplicação, ou suportando-se nos dados da avaliação formativa.

Como conclusão, a abordagem multinível implica um conjunto de condições que permitam a sua efetiva implementação e que são necessárias para uma resposta eficaz da escola, com vista à promoção do sucesso educativo de todos.

2.4. NORMATIVOS RELACIONADOS COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

2.4.1. Análise da legislação consolidada do DL 54 e da Lei nº 116/2019

Analisando a legislação consolidada que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, verifica-se que no preâmbulo, refere que “no centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos”. Assim, este decreto-lei tem como eixo principal de orientação “a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos”, promovendo estratégias para lidar com essa diferença, nomeadamente disponibilizando meios para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. Assim como, adequando processos de ensino, às características de cada aluno/criança. Para que isto seja possível, é necessário que as escolas tenham autonomia e reforço de pessoal docente da educação especial, para que no âmbito da sua especificidade, tenham um reforço da sua intervenção, enquanto membros ativos das equipas educativas, na definição de estratégias e

no acompanhamento da diversidade curricular. Pelo que, cabe a cada escola definir como é que vai proceder para identificar as barreiras à aprendizagem, com que os alunos se deparam, e como é que vai fazer para as ultrapassar, assegurando que cada aluno acede ao currículo e às aprendizagens. Assim sendo, as opções metodológicas presentes neste decreto-lei, “assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo”. Ou seja, os modelos curriculares são flexíveis, o acompanhamento e monitorização sistemáticas da eficácia, do contínuo das intervenções, o diálogo permanente entre docentes e pais/encarregados de educação, na opção de medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, tendo em conta as respostas educativas, para que cada aluno consiga adquirir competências necessárias para a valorização das suas potencialidades e interesses. Este decreto-lei procura assegurar que o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória é conseguido por todos. E este conseguido, pode ser através de percursos diferenciados, que permitam ao aluno progredir no currículo, ao seu ritmo.

Partindo de uma visão holística, o processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão é orientado pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), tendo em consideração as características de cada aluno, o seu acompanhamento e a monitorização da eficácia das medidas, reforçando o papel de todos os intervenientes no processo educativo dos alunos. Este decreto pretende reconfigurar o modelo de Unidade Especializada, num modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem, que incorpora a unidade especializada, tornando-se num espaço dinâmico e agregador de recursos, quer materiais, quer humanos. Onde os saberes são mobilizados em prol da inclusão. O anteprojeto a este Decreto-Lei, esteve em consulta pública, com ampla participação de interessados, desde o ensino público ao privado, passando por associações de professores, ordens de profissionais, associações de pais e encarregados de educação, representantes de pessoas com deficiência e incapacidade, federações, associações sindicais até ao público no geral. Durante este processo, foram ainda ouvidos o Conselho Nacional de Educação, o Conselho de Escolas, a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, a Confederação Cooperativa Portuguesa, a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, a União das Misericórdias Portuguesas, a União das Mutualidades Portuguesas e os órgãos de governo das Regiões Autónomas.

Assim, o Governo deliberou que, este Decreto-Lei estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, pretendendo responder à diversidade de necessidades e de potencialidades existentes no meio escolar. Garantindo o aumento da participação dos alunos, no seu processo de aprendizagem e da vida na comunidade educativa.

Este Decreto permite ainda, identificar as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, os recursos específicos necessários para responder às necessidades educativas de todos e de cada um dos alunos/crianças, durante o seu percurso escolar. No campo da aplicabilidade, este Decreto, aplica-se a todos os estabelecimentos de ensino, desde o pré-escolar ao secundário, passando por escolas profissionais, do ensino público, ao ensino das redes privadas, cooperativas e solidárias.

O segundo artigo, define o que se entende por “acomodações curriculares”, “adaptações curriculares não significativas”, “adaptações curriculares significativas”, “áreas curriculares específicas”, “barreiras à aprendizagem”, “equipa de saúde escolar”, “intervenção precoce na infância”, “necessidades de saúde especiais”, “plano individual de transição”, “plano de saúde individual” e “programa educativo individual”. Comparando o Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho, com a Lei nº 116/2019 de 13 de setembro, que é a primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao DL 54, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, verifica-se que existe uma simplificação no texto sobre o entendimento de “adaptações curriculares não significativas”. Isto é, retirou-se do texto “(...)”, de modo a desenvolver as competências previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

Analisando o artigo terceiro, temos como princípios orientadores da educação inclusiva: a educabilidade universal, a equidade, a inclusão, a personalização, a flexibilidade, a autodeterminação, o envolvimento parental e a interferência mínima. O artigo quarto, realça a importância da participação dos pais ou encarregados de educação na EMAEI, como elemento variável, reforçando a sua participação na elaboração e na avaliação do relatório técnico pedagógico e do plano individual de transição, para além do programa educativo individual. O artigo quinto, refere as linhas de atuação para a inclusão, ou seja, explicita que quem define os indicadores destinados a avaliar a eficácia das linhas de atuação para a inclusão, é a EMAEI.

No capítulo das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, o artigo sexto, remete-nos para os objetivos das medidas, ou seja, estas têm como finalidade adequar-se às necessidades

e às potencialidades de cada aluno, para garantir a equidade e igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, ao longo da escolaridade obrigatória. Estas medidas são aplicadas tendo em conta os recursos existentes nas escolas, numa lógica de trabalho colaborativo e cooperativo com os docentes de educação especial, tendo em conta as especificidades dos alunos e corresponsabilizando todos os intervenientes. As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são orientadas em três níveis distintos de intervenção, nomeadamente, medidas universais, seletivas e adicionais. Podendo adotar-se medidas de diferentes níveis em simultâneo, mediante as necessidades evidenciadas pelo aluno. De referir que, as medidas a adotar, têm por base evidências recolhidas pela monitorização e avaliação sistemáticas e da eficácia das medidas ao nível da resposta das necessidades do aluno.

As medidas universais, são respostas que a escola tem, para oferecer a qualquer aluno que delas necessite ao longo do seu percurso escolar, para promover a sua participação e melhoria das suas aprendizagens. São medidas de primeiro nível e aplicadas pelo professor titular de turma e se necessário em parceria com o docente da educação especial, enquanto especialista em diferenciação de meios e materiais tanto de aprendizagem, como de avaliação. De salientar que, estas medidas podem também ser mobilizadas para os alunos que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, para promover o desenvolvimento pessoal e interpessoal. Assim, temos como medidas universais, a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares, o enriquecimento curricular, a promoção do comportamento pró-social, a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos e o apoio tutorial preventivo e temporário.

As medidas seletivas, são medidas de segundo nível e que visam suprimir as necessidades que as medidas universais, não conseguiram. Assim, temos como medidas seletivas, os percursos curriculares diferenciados, as adaptações curriculares não significativas, o apoio psicopedagógico, a antecipação e reforço das aprendizagens e o apoio tutorial. Estas medidas são colocadas em prática com os recursos materiais e humanos existentes na escola. Assim sendo, a aplicação destas medidas é efetuada pelo docente titular em articulação com o docente da educação especial, enquanto especialista em diferenciar espaços, meios e materiais. De referir que a monitorização e avaliação da eficácia das medidas é realizada pela EMAEI, de acordo com o estipulado no relatório técnico pedagógico.

Como terceiro nível, temos as medidas adicionais, que têm como função colmatar as dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição e/ou aprendizagem. Têm que existir evidências da insuficiência da aplicação das medidas universais e seletivas, explanadas no relatório técnico pedagógico. A aplicação das medidas adicionais, requer a intervenção especializada do docente da educação especial, enquanto dinamizador e especialista na diferenciação de meios e materiais, preferencialmente em contexto de sala de aula. Assim como nas medidas seletivas, também nas adicionais a monitorização e avaliação da eficácia das medidas é realizada pela EMAEI, de acordo com o estipulado no relatório técnico pedagógico. Assim, temos como medidas adicionais, a frequência do ano por disciplinas, as adaptações curriculares significativas, o plano individual de transição, o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

O capítulo três, refere os recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão. Assim, o artigo décimo primeiro identifica os recursos específicos e dá ênfase à necessidade de habilitar os docentes com formação específica gratuita de apoio à aprendizagem e à inclusão. O artigo décimo segundo faz referência à constituição da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), nomeadamente a equipa permanente. Porém, permite o reforço da referida equipa, nos membros permanentes e consoante as necessidades de cada escola. Acrescenta aos elementos variáveis, o coordenador de estabelecimento, os assistentes operacionais, assistentes sociais e outros técnicos. Reforça a participação dos pais/encarregados de educação e acrescenta à EMAEI, a competência de “avaliar”.

O artigo décimo terceiro é relacionado com o centro de apoio à aprendizagem (CAA), que é elencado como uma estrutura de apoio agregadora dos recursos materiais e humanos, de saberes e competências da escola. Colabora com os demais serviços e estruturas da escola, inserindo-se no contínuo de respostas educativas que são disponibilizadas por esta. Menciona ainda os objetivos gerais e específicos deste espaço. Assim, este, garante aos alunos de medidas adicionais, uma resposta complementar ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou outros espaços, com vista à sua inclusão. Informa ainda, que compete ao Diretor disponibilizar os espaços em que vai funcionar. No ponto oito deste artigo, salienta a obrigatoriedade de introduzir no Regulamento Interno, as funções e abrangência do CAA. E no ponto nove indica a possibilidade de elaborar um regimento próprio.

Os dois artigos seguintes, fazem alusão às escolas de referência no domínio da visão e para a educação bilingue. O artigo decimo sexto, menciona as escolas de referência para a intervenção precoce na infância, sendo que, o Agrupamento é uma escola de referência neste domínio. Os artigos seguintes são relacionados com os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação (CRTIC), centro de recursos para a inclusão (CRI) e a cooperação e parceria. Ou seja, neste ultimo, a escola pode desenvolver parcerias com a autarquia e instituições da comunidade, para permitir articular respostas promotoras de sucesso e inclusão.

No capítulo quinto, é determinada a necessidade de suporte à aprendizagem e à inclusão, nomeadamente o artigo vigésimo menciona como é realizado o processo de identificação da necessidade de medidas. O artigo vigésimo primeiro explicita que o relatório técnico pedagógico é o documento que fundamenta a mobilização de medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão e que acompanha o aluno, em caso de mudança de escola. Refere ainda os elementos que este relatório deve conter. Realça o facto de que a EMAEI deve ouvir os pais ou encarregados de educação enquanto elabora o documento, assim como, solicitar a colaboração de outros técnicos que melhor conhecem o aluno. O relatório é parte integrante do processo individual do aluno, e a implementação das medidas carece da autorização dos pais ou encarregado de educação. Salienta ainda que, o prazo de elaboração do relatório é de trinta dias úteis após o pedido de identificação de medidas ao Diretor e que o responsável pela sua implementação é o diretor de turma, titular de turma ou educador de infância, consoante a situação. O artigo vigésimo segundo, refere a aprovação do referido relatório, mencionando os prazos legais para o efeito. Refere ainda que deve ser submetido à aprovação dos pais, assinado por todos os intervenientes e que quando aplicável, o programa educativo individual (PEI), devem ser revistos atempadamente, para se assegurar a mobilização das medidas. O artigo vigésimo terceiro, identifica a necessidade de frequência de áreas curriculares específicas. Esta identificação deve ocorrer o mais precoce possível e realiza-se por iniciativa dos pais, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos que intervêm com o aluno. No artigo vigésimo quarto, explicita o programa educativo individual (PEI), documento que identifica e operacionaliza as adaptações curriculares significativas, integrando as competências e as aprendizagens a desenvolver pelo aluno. Integra também outras medidas elencadas pela EMAEI, deve ser monitorizado e avaliado nos termos previstos no relatório técnico pedagógico. O artigo vigésimo quinto,

menciona o plano individual de transição, ou seja, este documento é elaborado, quando o aluno tem quinze anos, três anos antes de terminar a escolaridade obrigatória e que usufrua de um programa educativo individual. Este documento (PIT), orienta-se pelos princípios da educabilidade universal, equidade, inclusão, flexibilidade e autodeterminação. Pela primeira vez, permite a possibilidade do prosseguimento de estudos, além da escolaridade obrigatória. No artigo vigésimo sexto, pode ler-se sobre a confidencialidade e proteção de dados, que está sujeito ao sigilo profissional.

No capítulo cinco, sobre matrícula, avaliação de aprendizagens, progressão e certificação. O artigo vigésimo sétimo, diz respeito à matrícula, a EMAEI pode propor ao diretor da escola, com a anuência dos pais o ingresso antecipado, no primeiro ciclo ou o adiamento de matrícula, no primeiro ciclo, conforme legislação vigente. Dá prioridade na renovação de matrícula, a alunos apoiados no CAA. O artigo vigésimo oitavo, faz referência a adaptações ao processo de avaliação, ou seja, as escolas devem assegurar a participação dos alunos, no processo de avaliação. Enuncia as possíveis adaptações no processo de avaliação, refere que a avaliação interna é da competência da escola, e que a avaliação externa é da competência da escola, no ensino básico. As adaptações, devem constar do processo do aluno e ser comunicadas ao Júri Nacional de Exames. Enquanto que, no ensino secundário, a escola deve decidir e fundamentar as adaptações e comunicá-las ao Júri Nacional de Exames, já sendo permitido a transcrição das respostas e leitura de enunciados.

Relativamente à progressão, o artigo vigésimo nono, refere que os alunos que beneficiam da aplicação de medidas universais e seletivas, são avaliados nos termos da lei vigente. Enquanto que, os alunos com medidas adicionais, são avaliados conforme os termos definidos no seu relatório técnico pedagógico e programa educativo individual.

Quanto à certificação, o artigo trigésimo, refere que todos os alunos, no final do seu percurso escolar, têm direito à emissão de certificado e diploma de conclusão da escolaridade obrigatória e sempre que aplicável, utilizar a identificação do nível de qualificação de acordo com o quadro nacional de qualificações. Para os alunos que usufruíram de adaptações curriculares significativas, deve constar no certificado o ciclo ou nível concluído, a informação curricular relevante, as áreas e as experiências desenvolvidas durante a implementação do plano individual de transição.

O capítulo sexto, menciona as disposições transitórias e finais. Assim, o artigo trigésimo primeiro faz referência ao regime de transição para alunos com a extinta medida currículo

específico individual. Ou seja, o aluno que à data da entrada em vigor do decreto-lei nº54/2018, usufruía da medida currículo específico individual pelo decreto-lei nº3/2008, deve ser reavaliado pela EMAEI, para identificação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e elaboração do respetivo relatório técnico pedagógico. Quando aplicável, a medida de adaptações curriculares significativas, há lugar à elaboração do programa educativo individual. De ressaltar que, a avaliação e a certificação das aprendizagens é realizada conforme a legislação vigente, com as adaptações constantes no programa educativo individual (PEI) do aluno. O artigo trigésimo segundo, faz referência ao manual de apoio. Ou seja, foi criado um manual de apoio à prática inclusiva dirigido às escolas, aos profissionais, pais, encarregados de educação e outros envolvidos na educação inclusiva. O artigo trigésimo terceiro, menciona o acompanhamento, monitorização e avaliação. O acompanhamento da aplicação deste decreto-lei é assegurado a nível nacional por uma equipa, com elementos dos serviços com formação nesta área. As escolas têm que incluir no seu relatório de autoavaliação, as conclusões da monitorização da implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Compete à Inspeção Geral da Educação, avaliar as condições físicas e dos recursos das escolas, para aplicação das medidas seletivas e medidas adicionais. (Tem dois pontos exatamente iguais, 3 e 4). A cada cinco anos, será promovida uma avaliação da aplicação deste decreto-lei, com vista à melhoria contínua da educação inclusiva. Está previsto que, ao final de dois anos, seja realizada uma avaliação da implementação deste decreto, tornando os resultados públicos. Está previsto a publicação de uma portaria, que define os indicadores estatísticos, que servem para a avaliação das medidas e resultados da política de inclusão.

Relativamente ao artigo trigésimo quarto, a criação e extinção de escolas de referência, é da competência do membro do Governo responsável pela educação. O artigo trinta e cinco, refere que as equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva entram em funcionamento no prazo de um mês, a contar da data da entrada em vigor do decreto-lei. O artigo trinta e seis menciona o acolhimento de valências, isto é, os centros de apoio à aprendizagem acolhem as ex-unidades especializadas. Os alunos que são apoiados no centro, têm prioridade na renovação de matrícula, independentemente da sua área de residência. Da aplicabilidade deste decreto-lei, não pode existir perda de apoios e de direitos.

Quanto à regulamentação, artigo trinta e sete, as condições de acesso, de frequência e o financiamento de escolas de educação especial, são definidos em portaria própria e até à

publicação da regulamentação, mantém-se a legislação aplicável. O artigo trigésimo oitavo, refere que todas as remissões são feitas ao decreto-lei nº3/2008 de 7 de janeiro, alterado pela lei nº21/2008 de 12 de maio. As referências feitas para os órgãos e estruturas em cada estabelecimento de ensino particular e cooperativo. O artigo trigésimo nono refere que a aplicação deste decreto-lei nas regiões autónomas, faz-se sem prejuízo dos Governos. E finalmente este decreto-lei refere que são revogados o decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, alterado pela lei nº21/2008 de 12 de maio e a portaria nº201-C/2015 de 10 de julho. A produção de efeitos é a partir do ano escolar de 2018/2019 e as escolas devem proceder à aplicação na preparação do ano letivo 2018/2019.

2.4.2. Análise do Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

No prefácio, escrito pelo Dr. Guilherme d’Oliveira Martins, refere que a educação para todos é um objetivo mundial da UNESCO. A existência de um perfil de referência, permite criar um quadro de referência, que antevê a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade. A intenção deste documento é que seja um documento de referência, para permitir que se formem pessoas autónomas e responsáveis, enquanto cidadãos ativos. A definição de um perfil, tem como finalidade a partilha entre todos, que incentive e permita uma cultura da qualidade. Se considerarmos, um perfil de suporte humanista, permite que nos centremos na pessoa e na dignidade humana, como valores elementares.

Este documento, refere que “o mundo atual coloca desafios novos à educação”, nomeadamente no uso das tecnologias e no avanço que o conhecimento científico tem sofrido. Assim, pelos avanços nas descobertas e desenvolvimentos das tecnologias, serão colocados imensos desafios à escola, para ajudarem os alunos a adquirirem competências e valores que lhes permitam responder às evoluções da sociedade. Portanto, “constitui um imperativo estabelecer um referencial educativo que, aceitando a diversidade de percursos, assegure a coerência do sistema de educação e dê sentido à escolaridade obrigatória”.

Como o próprio documento evidencia, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, é um documento de referência, juntamente com as Aprendizagens Essenciais, a serem

consultados e usados em todos os anos letivos, para ajudar a planificar e organizar as aprendizagens dos alunos. O documento tem em linha de conta o caráter inclusivo e multifacetado da escola e todos os saberes são orientados por princípios, valores, visão e áreas de competências.

Temos oito princípios que estão na base do documento, que são nomeadamente a base humanista, o saber, a aprendizagem, a inclusão, a coerência e flexibilidade, a adaptabilidade e ousadia, a sustentabilidade e a estabilidade, descrevendo o que pretende cada um destes princípios.

Relativamente à visão, esta, integra propósitos que complementam e reforçam um modelo que pretende a qualificação individual, estando elencados nove objetivos pretendidos que o jovem adquira no final da escolaridade obrigatória.

Quanto aos valores, o documento menciona que todos os alunos devem ser incentivados a desenvolver durante a sua estadia na escola e a colocá-los em prática, como sejam a responsabilidade e integridade; a excelência e exigência; a curiosidade, reflexão e inovação; a cidadania e participação e a liberdade, explanando o que se pretende com cada um dos valores especificamente.

As áreas de competências são complementares e presumem o desenvolvimento de variados alfabetismos, como a leitura, escrita, numeracia e uso das tecnologias. Assim sendo, temos dez áreas de competências, em que é explicitado o que cada uma delas pretende, assim como os respetivos descritores operativos. Portanto, as áreas de competências elencadas são linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico, e consciência e domínio do corpo.

A parte final do documento, refere as implicações práticas, ou seja,

a assunção de princípios, valores e áreas de competências para o Perfil dos Alunos à Saida da Escolaridade Obrigatória implica alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos.

Sendo depois enumeradas as ações a serem desenvolvidas, pela prática docente, com implicações no desenrolar do Perfil do Aluno.

2.5. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS ESTRUTURANTES DO AGRUPAMENTO

2.5.1. Análise do Projeto Educativo do Agrupamento

Analisando o documento Projeto Educativo do Agrupamento (PE), com validade entre 2018 e 2021, na introdução faz referência ao novo quadro legislativo, nomeadamente o Decreto-Lei nº54/2018 e o Decreto-Lei nº 55/2018. Neste documento (PE), refere que tem em conta, “não só a filosofia de ação educativa, mas também as intenções pedagógicas e as estratégias que agilizam objetivos e metas a atingir.” Menciona ainda, que este documento pretende dar resposta a algumas questões, sobretudo na priorização da qualidade das aprendizagens dos alunos e ao sucesso educativo de todos.

No ponto 1, que tem como título Visão, Missão e Valores, menciona o lema do Agrupamento, referindo que “cada criança e cada jovem encontre um ambiente educativo acolhedor, (...), para a sua inclusão plena e para o desenvolvimento de competências e aprendizagens ...”.

O Projeto Educativo, na página 3, procura caracterizar o Agrupamento como uma organização comunicacional, elencando vários itens para o efeito, nomeadamente: a conceção de uma escola inclusiva, que articule a ação, os processos de comunicação e as lideranças em prol do sucesso educativo de todos os alunos; a promoção de uma efetiva cultura de Agrupamento assente na inclusão (sem distinção de origens sociais, etnias, credos ou necessidades educativas) e articulação, tendo em vista a qualidade do serviço prestado.

Relativamente à Missão, consiste em

formar cidadãos saudáveis, criativos, críticos, responsáveis e resilientes, dotando-os de competências, conhecimentos e valores necessários ao sucesso, com vista à sua integração na vida ativa numa sociedade justa, sustentável e em constante evolução, num mundo cada vez mais globalizado, onde seja sempre valorizado o respeito pela dignidade humana.

E tendo por base, este paradigma, e as prioridades estabelecidas, só uma refere a educação inclusiva, que é o seguinte: “Salvaguardar o direito de cada criança/jovem a uma educação inclusiva, que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades e que assegure o seu sucesso educativo, assente em aprendizagens sustentáveis, através de uma abordagem multinível.”

No ponto 2, faz a caracterização do território educativo, dando a conhecer a história da criação da escola que deu origem à formação do Agrupamento. Faz a descrição de cada uma das

escolas que compõem o Agrupamento, fazendo só referência ao CAA que existe numa das EB1. Faz uma caracterização do corpo docente, não docente. Apresenta também o organigrama.

O ponto 3, menciona as estruturas especializadas de orientação educativa e de apoio às aprendizagens e à inclusão, nomeadamente a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), Docentes da Educação Especial, Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), Gabinete do Aluno (GA), Intervenção Precoce (IP), Bibliotecas Escolares. Relativamente à EMAEI, refere que esta equipa

desenvolve um conjunto de ações de apoio à operacionalização da educação inclusiva: por um lado, propor o apoio à sua implementação e respetivo acompanhamento e monitorização da eficácia das medidas de suporte à aprendizagem; por outro lado, cabe-lhe o aconselhamento dos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, o acompanhamento do centro de apoio à aprendizagem e a sensibilização da comunidade educativa para a educação inclusiva, através de ações diversas.

Quanto ao Centro de Apoio à Aprendizagem, menciona que está sediado na escola sede com extensões em todos os estabelecimentos de educação do Agrupamento onde a sua ação se manifeste necessária. Este espaço pretende mobilizar respostas educativas de forma integrada com realce em competências específicas, que dificilmente são desenvolvidas noutros contextos. A atividade do CAA articula-se com a ação desenvolvida no grupo/turma de cada criança/aluno, chamando todos os intervenientes no processo educativo. Ou seja, este espaço procura a promoção de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, que são fomentadores da aprendizagem. O CAA acolhe as valências denominadas de antigas Unidades de Ensino Estruturado (uma do ensino básico do 1º ciclo e uma do ensino básico do 2º ciclo),

procurando criar espaços dinâmicos, plurais que integrem e articulem os recursos humanos e materiais, mobilizando para a inclusão os saberes e competências, bem como recursos humanos e materiais existentes no Agrupamento de Escolas. No sentido de assegurar condições para uma efetiva inclusão das crianças e jovens, deve evitar-se a concentração de demasiados alunos, com medidas seletivas e adicionais de apoio à aprendizagem, na mesma escola do 1.º ciclo ou jardim de infância. Por essa razão será criado noutra Escola Básica uma extensão do CAA, com condições para apoiar as crianças cujas medidas adicionais de suporte à aprendizagem sejam: as adaptações curriculares significativas; o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social que anteriormente à publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 frequentavam a Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência.

Refere também que os docentes da Educação Especial são

recursos humanos especializados, que procuram responder a um conjunto de solicitações visando o desenvolvimento pessoal e social e o sucesso educativo, através da operacionalização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, promotoras de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e dos jovens, de todos os níveis de ensino.

Explica ainda como funciona o Serviço de Psicologia e Orientação, o gabinete do aluno, a intervenção precoce, uma vez que é um Agrupamento de referência para esta valência e a Biblioteca Escolar.

No ponto quatro são referidas todas as parcerias que o Agrupamento tem.

No ponto cinco faz um diagnóstico ao Agrupamento, iniciando pela análise dos resultados escolares, resultados da avaliação externa, do abandono escolar. Posto isto, é realizada uma análise SWOT. Identificando as forças, as fraquezas, oportunidades e ameaças do Agrupamento.

Assim, no ponto seis, são enunciados os eixos de intervenção, objetivos e ações estratégicas. Tendo em conta o diagnóstico da situação identificada, serão implementadas estratégias que facultem a todos, a possibilidade de “construírem e desenvolverem, valores e competências assentes em aprendizagens significativas e sustentáveis, baseadas numa cultura científica e artística de base humanista”.

No plano de ação do Agrupamento, temos como eixo 1 a promoção do sucesso educativo e da educação inclusiva, tendo como objetivo alusivo à educação inclusiva, o valorizar a diversidade e fomentar a inclusão. Como metas temos o seguinte: o nº de crianças/alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; a evolução da eficácia das medidas da inclusão das crianças/alunos que beneficiam de medidas de suporte específicas. E o nº de projetos/atividade promotores de educação inclusiva. Quanto às ações, faz referência à abordagem multinível na implementação de medidas de apoio às aprendizagens e à inclusão para todos os alunos; a monitorização dos percursos educativos das crianças/alunos que beneficiam de medidas de suporte específicas, e o estabelecimento de parcerias para implementação de projetos orientados para a inclusão.

O último ponto refere-se à avaliação do Projeto Educativo, aos instrumentos utilizados, os intervenientes e a metodologia.

2.5.2. Análise do Regulamento Interno

No artigo um, refere que este regulamento pretende promover uma escola que seja o alicerce da formação escolar e cívica de cada um.

Na secção II, está explanado sobre as estruturas especializadas de orientação educativa e de apoio à aprendizagem e à inclusão. Do artigo 96 ao 99, está explanado sobre a EMAEI, assim, o artigo 96 diz respeito à definição da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), isto é, constitui um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem, onde participam todos os intervenientes no processo educativo dos alunos, como definido no Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho. O artigo 97, refere a constituição da respetiva Equipa. No artigo 98, menciona as competências da EMAEI e o artigo 99 refere sobre a coordenação da respetiva equipa.

Do artigo 100 ao 102, explicita a definição, os objetivos e o funcionamento do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA). Este espaço tem como objetivos gerais: 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; promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma. E como objetivos específicos: promover a qualidade da participação dos alunos nas atividades da turma a que pertencem e nos demais contextos de aprendizagem; apoiar os docentes do grupo ou turma a que os alunos pertencem; apoiar a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo; desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar; promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores da aprendizagem; apoiar a organização do processo de transição para a vida pós-escolar. Em termos de funcionamento do CAA, este artigo refere que, a ação educativa que é promovida pelo Centro de Apoio à Aprendizagem, é maioritariamente proveniente da ação que é desenvolvida na turma do aluno, envolvendo a intervenção de todos os agentes educativos, nomeadamente os docentes de Educação Especial. A ação deste centro organiza-se segundo dois eixos: (i) suporte aos docentes responsáveis pelos grupos ou turmas e (ii) complementaridade, ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos. Assim, para os alunos que frequentam a escolaridade obrigatória, cujas medidas adicionais de suporte à aprendizagem sejam: as adaptações curriculares significativas, o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado, o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (previstas nas alíneas b), d) e e) do n.º 4 do artigo 10.º, do Decreto- Lei 54/2018 de 6 de julho), é garantida, no Centro de Apoio à Aprendizagem,

uma resposta que complemente o trabalho que é desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos, com vista à sua inclusão. De salientar ainda que, os Centros de Apoio à Aprendizagem acolhem as unidades especializadas de ensino estruturado (autismo e multideficiência), pré-existentes no Agrupamento, integrando os seus recursos humanos e materiais, redefinindo conceitos e estratégias de intervenção no quadro da educação inclusiva expressa no Decreto-lei 54/2018, de 6 de junho, e diplomas complementares. É de referir que o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) está sediado na Escola Básica, tendo extensões em todos os estabelecimentos de educação e de ensino do Agrupamento onde haja essa necessidade. Portanto, a ação do CAA articula-se com a ação desenvolvida na turma de cada aluno, envolvendo todos os intervenientes no processo educativo. Assim sendo, e no sentido de assegurar condições para uma efetiva inclusão das crianças e jovens, deve evitar-se a concentração de demasiados alunos, com medidas seletivas e adicionais de apoio à aprendizagem, na mesma escola do 1.º ciclo ou jardim de infância. Por esse motivo, será criado na Escola Básica J uma extensão do CAA, com condições para apoiar as crianças cujas medidas adicionais de suporte à aprendizagem sejam: as adaptações curriculares significativas, o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado, o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

Relativamente ao artigo 103, este faz referência à Intervenção Precoce. Sendo de referir que é um Agrupamento de referência para a Intervenção Precoce. Do artigo 104 ao artigo 106 menciona o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), fazendo referência à definição, composição e competências deste serviço.

Na secção V, temos a referência ao Gabinete do Aluno, que como objetivos tem a função de gestão de conflitos e controlo do abandono escolar, que se propõe contribuir para a prevenção, acompanhamento e resolução de problemas de indisciplina e de abandono da escola. E cujo objetivo fundamental é a promoção da integração dos alunos na comunidade educativa. Refere a composição do respetivo gabinete e as suas competências. Este espaço tem como princípios de intervenção: promover o sucesso educativo; Combater o insucesso escolar; Promover a disciplina/atuar ao nível da mediação de conflitos; Despistar eventuais situações de risco; Desenvolver atitudes responsáveis nos alunos; Melhorar a interação entre os diversos membros da comunidade educativa; Promover o desenvolvimento de competências em vários domínios, incluindo a educação para a cidadania, valores e saúde;

Proporcionar aos alunos um espaço de atendimento capaz de fomentar o bem-estar e o equilíbrio pessoal. O artigo seguinte menciona o funcionamento deste gabinete.

Na secção VI temos referência ao apoio pedagógico acrescido, que visa garantir a aquisição, consolidação e desenvolvimento da aprendizagem consagrada nos currículos do ensino básico, sob proposta fundamentada dos conselhos de turma. A frequência deste apoio obedece a critérios de inclusão e de exclusão.

Na secção VII, o artigo 113 é relacionado com o apoio tutorial específico (ATE). O artigo 114, fala sobre o professor tutor e o artigo seguinte menciona as competências do mesmo. Refere a equipa do plano de ação tutorial e as competências da referida equipa. O restante regulamento menciona toda a legislação que está na base de funcionamento de uma escola e dos seus espaços.

No capítulo IX, refere os projetos e parcerias do Agrupamento, nomeadamente com o Município e as freguesias da área de influência. O Agrupamento realiza ainda protocolos de parceria com várias instituições (APPACDM G, CERCÍ G, APPDA norte, CRPG, CRG, CRTIC do Porto e comunidade envolvente), para dar resposta aos alunos com necessidade de medidas adicionais.

Este Regulamento Interno foi objeto de análise e aprovação pelo Conselho Geral, em reunião. Foi elaborada uma ADENDA (Aprovada pelo Conselho Geral, em reunião no início do ano letivo de 2020). Com vista a dar cumprimento aos diplomas orientadores para a organização do ano letivo 2020/2021 emanados do Ministério da Educação e cujas medidas relativas ao COVID-19 foram validadas pela Direção-Geral da Saúde, inscrevem-se as alterações ao Regulamento Interno, como adenda ao documento aprovado em Conselho Geral em novembro de 2019.

2.5.3. Análise do Plano Anual de Atividades

O Plano Anual de Atividades (PAA) dá uma explicação sobre o historial da escola sede de Agrupamento, passando por uma descrição de cada uma das escolas básicas do 1º ciclo com jardim-de-infância integrado, escola básica do 1º ciclo, e do jardim de infância.

É apresentada uma descrição da população escolar, docentes, alunos e pessoal não docente, dos vários níveis de ensino. Ou seja, do pré-escolar, do 1º ciclo, dos 2º e 3º ciclos. Apresenta ainda, as estratégias, objetivos e ações, tecendo as considerações gerais sobre a abrangência

do plano e as prioridades de intervenção no âmbito do projeto educativo. Neste ponto, só existe uma prioridade nesta intervenção, que refere a educação inclusiva, isto é, a única prioridade refere em salvaguardar o direito de cada criança/jovem a uma educação inclusiva, que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades e que assegure o seu sucesso educativo, assente em aprendizagens sustentáveis, através de uma abordagem multinível. No entanto, existem duas prioridades que poderemos considerar como uma referência à educação inclusiva, nomeadamente, promover práticas pedagógicas mais participativas, criativas e dinâmicas promotoras de integração curricular e de aprendizagens significativas; e promover uma maior articulação entre todos os agentes educativos na reflexão e implementação de estratégias educativas mais ajustadas.

Na referência aos eixos estratégicos, nenhum é diretamente alocado à educação inclusiva. Pelo que, o ponto três, referente aos objetivos e ações, também não tem nenhum diretamente relacionado com a educação inclusiva. No ponto cinco, temos a avaliação e no ponto seis os custos e as receitas.

2.6. REVISÃO DE LITERATURA – SCOPING REVIEW

Para os fins deste estudo, uma *scoping review* é definida como um tipo de síntese de pesquisa que visa mapear a literatura sobre um determinado tópico ou área de pesquisa e fornecer uma oportunidade para identificar conceitos-chave, lacunas na pesquisa, tipos e fontes de evidências para informar a prática (Arksey and O'Malley, 2005).

1.º Passo - Realizar pesquisas bibliográficas prévias, identificar a questão de revisão e escrever o protocolo - no primeiro passo, realizam-se pesquisas, no sentido de identificar a literatura existente, com o objetivo de definir a **questão de revisão** e os critérios de inclusão e exclusão. Passamos depois à elaboração do protocolo, que consiste num plano escrito, que permite definir a questão de revisão.

2.º Passo - Pesquisa de literatura - neste passo identificam-se os artigos, usando as bases de dados bibliográficas selecionadas.

3.º Passo - Triagem de títulos e resumos - nesta etapa, são lidos os títulos e resumos dos estudos selecionados nas pesquisas e excluem-se aqueles que não são relevantes para a questão de revisão.

4.º Passo - Obtenção do texto completo - esta fase implica obter os textos completos dos estudos selecionados.

5.º Passo - Seleção dos textos - nesta fase aplicam-se os critérios de inclusão, sendo excluídos os que não se encontram dentro dos critérios definidos.

6.º Passo - Extração de dados - nesta fase, identificam-se os dados, que serão compilados em tabelas.

7.º Passo - Análise e síntese – neste passo serão analisados e sintetizados os dados resultantes da fase anterior.

8.º Passo - Escrever e editar - na última fase, escrevem-se os métodos e resultados, e apresentam-se as conclusões resultantes da análise.

A nossa questão de revisão é: **O que nos diz a literatura de língua portuguesa sobre a Educação Inclusiva?**

Passamos a explicitar o que foi feito:

1.º Passo - Realizar pesquisas bibliográficas prévias, identificar a questão de revisão e escrever o protocolo - para esta revisão sistemática decidimos analisar, sintetizar e apresentar alguns textos constantes na literatura existente sobre a Educação Inclusiva.

Tivemos como objetivo avaliar que tipo de dados e informações cientificamente validados foram já estudados e estão disponíveis numa determinada base de dados. Assim, relativamente ao primeiro passo, consideramos que o desenvolvimento da questão de revisão é muito importante para se proceder a uma revisão de literatura.

Para desenhar a questão de revisão deve seguir-se um esquema baseado em 6 etapas:

1. identificar uma área de interesse;
2. realizar pesquisas bibliográficas preliminares;
3. redefinir ou redesenhar a direção pretendida;
4. finalizar a questão de revisão e desenvolver critérios de inclusão e de exclusão;

5. consultar pares ou especialistas na área;

6. desenvolver um protocolo de revisão.

Começamos a primeira etapa da nossa pesquisa com as seguintes palavras-chave que consideramos relevantes: Educação Inclusiva, Educação Especial, Necessidades Educativas, Decreto-Lei nº54, Práticas Inclusivas, Inclusão, Medidas de Suporte à Inclusão e Escola Inclusiva.

Utilizamos as palavras-chave de forma combinada, três de cada vez, para se encontrar resultados que sejam importantes para a pesquisa, através dos operadores booleanos “E”, “OU” e “NÃO”.

Foram constituídas as seguintes possibilidades para a pesquisa:

- (1) “Educação Especial” E “Inclusão” E “Necessidades Educativas Especiais”
- (2) “Educação Especial” E “Educação Inclusiva” E “Necessidades Educativas”
- (3) “Educação Inclusiva” E “Educação Especial” OU “Necessidades Educativas”
- (4) “Práticas Inclusivas” E “Educação Especial” OU “Necessidades Educativas”
- (5) “Educação Inclusiva” OU “Decreto Lei 54” OU “Necessidades Educativas”
- (6) “Decreto lei 54” OU “Inclusão” OU “Medidas Suporte à Inclusão”
- (7) “Escola Inclusiva” E “Educação Especial” E “Decreto Lei 54”
- (8) “Escola Inclusiva” OU “Educação Especial” OU “Decreto lei 54”
- (9) “Educação Especial” E “Educação Inclusiva” OU “Decreto Lei 54”
- (10) “Práticas Inclusivas” E “Educação Especial” OU “Decreto Lei 54”

2.º Passo - Pesquisa de literatura - neste passo foram realizadas pesquisas na plataforma Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCCAP), que ajudaram no acesso ao conhecimento científico existente de instituições do ensino superior português e brasileiro.

Apresentamos a tabela 1 com os resultados das pesquisas preliminares, realizadas no RCAAP:

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	ALL
RCAAP	0	0	15	2	22	77	0	13	12	2	143

Constatamos a existência de 143 documentos com um único critério de inclusão, todos os artigos pesquisados, foram a partir do ano de 2018. Este critério, existe, devido ao facto de no ano de 2018 ter saído nova legislação, sobre a Educação Inclusiva. Porém, para além do critério desde 2018, também definimos os seguintes critérios de inclusão e de exclusão que constam do quadro 1:

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Artigos desde 2018	Excluir artigos repetidos
Apenas artigos em língua portuguesa	Excluir artigos pela análise dos títulos
Conter no título “Educação Inclusiva” ou “Educação Especial” ou “Necessidades Educativas”	Excluir artigos sem resumo e/ou palavras-chave
Acesso ao artigo completo	Excluir artigos sem acesso texto integral
	Excluir artigos pela análise dos resumos

3.º Passo - Triagem de títulos e resumos - nesta fase, foram lidos os títulos e resumos dos estudos selecionados nas pesquisas e excluíram-se aqueles que não eram relevantes para a questão de revisão. De acordo com Dundar e Fleeman (2014) o passo seguinte consiste na aplicação dos critérios de inclusão por nós definidos. Apresentamos os resultados das combinações:

Tabela 2 - Resultados da aplicação dos critérios de inclusão (RCAAP)

Critério	Descritivo	(3)	(4)	(5)	(6)	(8)	(9)	(10)	ALL
1	Desde 2018	15	2	22	77	13	12	2	143
2	Artigos com título em língua portuguesa	10	1	16	61	8	7	1	104
3	Conter no título “Educação Inclusiva” ou “Educação Especial” ou “Necessidades Educativas”	10	0	13	7	5	6	0	41
4	Texto Integral	9	0	13	7	5	5	0	39

4.º Passo – Obtenção do texto completo – neste passo obtemos os textos completos dos artigos selecionados na fase anterior.

5.º Passo – Seleção dos textos – nesta fase são excluídos os textos que não se encontram dentro dos critérios definidos.

Tabela 3 – Resultados da aplicação dos critérios de exclusão (RCAAP)

Critério	Descritivos	Totais
1	Excluir artigos repetidos	18
2	Excluir artigos sem acesso texto integral	0

3	Excluir artigos que não apresentam resumo e/ou palavra-chave	2
4	Excluir artigos através da análise dos títulos	6
5	Excluir artigos pela análise dos resumos dos artigos	5

Apresentamos assim o diagrama de fluxo que resume o protocolo de revisão e os dados compilados.

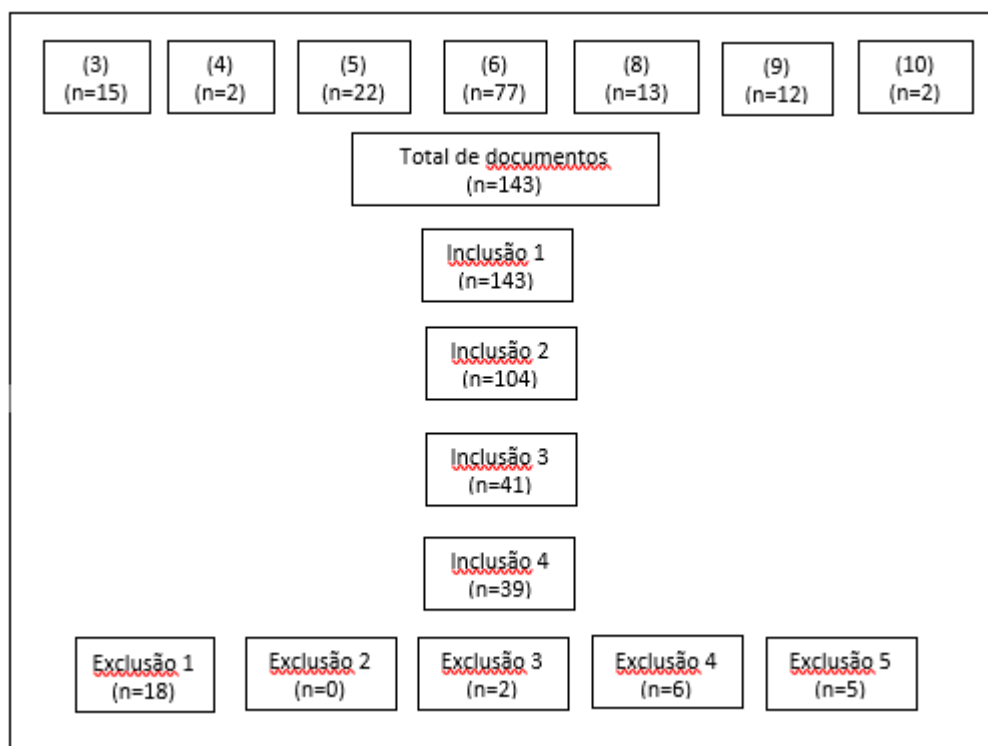


Figura 4 - Protocolo de revisão - Adaptado de Moher, Tetzlaff e Altman, 2009 [The PRISMA Group] (2009)

6.º Passo – Extração de dados – de forma a facilitar a extração dos dados, leitura e respetiva referência, como referido por Fleeman e Dundar (2014), neste passo os dados recolhidos foram organizados e compilados em tabelas. Seguindo os autores referidos anteriormente, os dados serão apresentados em 2 categorias: dados descritivos e dados analíticos.

6.1. Dados descritivos

Organizamos os documentos de acordo com a ordem em que a publicação surge no RCAAP, o nome dos artigos, autores, objetivos, tipo de publicação, metodologia e participantes. Constatamos que os oito estudos foram realizados entre 2017 e 2020, no entanto, a sua publicação, ocorreu entre 2018 e 2020.

Tabela 4 - **Dados descritivos**

Nº	Nome	Ano	Autores
1	Uma abordagem à formação de professores em educação especial e inclusiva em Portugal	2018	Helena Mesquita Maria do Rosário Quelhas
3	A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva	2019	Vítor Ochoa Maia Sofia Freire
5	O desenvolvimento da carreira como facilitador da educação inclusiva	2019	Ana Gama Carlos Vale Marisa Carvalho Ana Daniela Silva
9	Educação Inclusiva e Flexibilidade Curricular – Aproximações e distanciamentos entre discursos “oficiais” e discursos de professores	2019	Preciosa Fernandes Elânia de Oliveira
10	Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da Educação Inclusiva em Portugal	2019	Robson Celestino Prychodco Preciosa Fernandes Zélia Lourenço de Camargo Bittencourt
15	O Novo paradigma da Educação na promoção de uma sociedade mais inclusiva	2020	Eduardo Duque JF Durán Vázquez
37	Preocupações e expectativas dos pais de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em Portugal	2019	Carla Barbosa Ivone Neves
44	A Inclusão na Perspectiva de Mãe de Crianças e Jovens com Necessidades Especiais	2018	Francisco Vaz da Silva Cristina Milagaia

No que diz respeito aos objetivos dos textos encontrados, os temas estavam relacionados com ensino, a Educação Inclusiva, diferenciação pedagógica, flexibilidade curricular, formação de professores e a interação escola-família.

Tabela 5 – Número de pesquisas e objetivos

Nº	Objetivos
1	<p>Pela criação do Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A aquisição de competências e de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos; - O desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, inovação e de investigação no domínio da EE no domínio Cognitivo e Motor. <p>Com o curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar resposta às necessidades de formação, com agentes educativos capazes de responder às mudanças resultantes de uma Escola que se quer para todos; - Dinamizar em termos de serviços e conceções psico-educacionais, o campo da Educação Especial; - Desenvolver competências para o despiste, avaliação, planeamento e intervenção educativa em crianças/jovens com necessidades educativas especiais, especialmente no Domínio Cognitivo e Motor; - Dar apoio ao aprofundamento de competências de construção e gestão diferenciada do currículo para crianças/jovens com problemas cognitivos e motores; - Preparar para funções de conceção, planeamento e intervenção em estruturas e serviços que permitam um melhor atendimento a crianças/jovens com necessidades educativas especiais; - Desenvolver a capacidade para promoverem a INCLUSÃO e a dignificação da pessoa com necessidades educativas especiais, como cidadãos ativos. <p>Com o estudo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as temáticas, os objetivos empíricos e o contexto em que foram desenvolvidas.
3	<ul style="list-style-type: none"> - Clarificar o conceito de diferenciação pedagógica, como promotora de uma educação inclusiva, à luz do modelo apresentado por Tomlinson.

	<ul style="list-style-type: none"> - O que é a diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. - Imprecisão conceptual deu origem a uma representação que os professores criaram sobre a diferenciação pedagógica. - Essa representação tem impedido os professores de desenvolverem práticas alinhadas com os princípios da diferenciação pedagógica inclusiva. - Identificar as potencialidades
5	<ul style="list-style-type: none"> - A Inclusão enquanto forma de flexibilizar a resposta educativa, de modo a fornecer uma educação de qualidade a todos os alunos. <p>Pelos princípios da Educação Inclusiva, deve-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Considerar a totalidade dos alunos; - Considerar e respeitar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos/as alunos/as; - Acolher e gerir a diversidade de interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos/as os/as alunos/as.
9	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e analisar aproximações e distanciamentos entre discursos “oficiais”/legais e discursos de professores/coordenadores de departamento de dois Agrupamentos da região do grande Porto. - Compreender implicações do DL 54/2018 e do DL 55/2018 nos quotidianos escolares e no trabalho dos professores; - Refletir sobre os desafios e possibilidades que este novo quadro normativo, com ênfase na autonomia e flexibilidade, traz/trouxe para o desenvolvimento de um currículo mais inclusivo.
10	Como enfrentar o desafio da Educação Inclusiva numa escola que, em termos de currículo, expectativas, estruturas físicas, etc., foi pensada como se todos os alunos fossem iguais, aprendessem ao mesmo tempo e da mesma maneira.
15	Compreender a forma como podem as escolas e os professores responder às exigências curriculares que advêm do processo tão necessário como indispensável, da inclusão, na contemporaneidade.
37	<p>Procura de informação relevante sobre a visão que os pais têm do sistema educativo português.</p> <p>Prioridade dos pais, na seleção do contexto educativo, para uma criança com NEE.</p> <p>Conhecer as perspectivas educativas dos pais relativamente aos filhos.</p> <p>Identificar as preocupações e expectativas dos pais relativas ao futuro de seus filhos.</p> <p>Qual a importância atribuída pelos pais a uma instituição escolar, no processo educativo de uma criança com NEE.</p>
44	<p>Explorar as perspectivas de mães de crianças ou jovens com necessidades especiais sobre inclusão.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as perspectivas de mães de crianças ou jovens com necessidades especiais sobre o conceito e processos de inclusão; - Identificar os indicadores de sucesso mais valorizados pelas mães; - Identificar os fatores que mães apontam como facilitadores da inclusão nos diferentes contextos de vida, bem como as barreiras encontradas.

Relativamente ao tipo de texto, metodologia utilizada e aos participantes nos estudos, constatamos que todos os estudos são artigos de publicação em revista científica especializada. No que diz respeito às metodologias utilizadas foram as seguintes: estudo de caso; análise documental; análise de conteúdo; Focus Group.

Tabela 6 – Número de pesquisa, tipologia, metodologia e participantes

Nº	Título	Tipo	Metodologia	Participantes
1	Uma abordagem à formação de professores em educação especial e inclusiva em Portugal	Artigo	Meta-análise aos trabalhos de Projeto do Mestrado de Educação Especial	48 trabalhos

			Análise documental e de conteúdo	
3	A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva	Artigo Científico	Análise documental	Não tem participantes
5	O desenvolvimento da carreira como facilitador da educação inclusiva	Artigo	Método quantitativo de análise de dados – revisão sistemática literatura	30 estudos nacionais e internacionais
9	Educação Inclusiva e Flexibilidade Curricular – Aproximações e distanciamentos entre discursos “oficiais” e discursos de professores	Artigo	Natureza qualitativa, com recurso ao Focus Group	14 professores
10	Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da Educação Inclusiva em Portugal	Artigo de Investigação	Estudo de natureza qualitativa, com entrevistas semiestruturadas	12 professores com mais de 5 anos na Educação Especial
15	O Novo Paradigma da Educação na promoção de uma sociedade mais inclusiva	Artigo	Análise documental	Não tem participantes
37	Preocupações e expectativas dos pais de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em Portugal	Artigo de Investigação	Estudo empírico, com abordagem qualitativa Estudo de caso, com entrevistas semiestruturadas Análise de conteúdo	5 mães 1 pai
44	A Inclusão na Perspectiva de Mãe de Crianças e Jovens com Necessidades Especiais	Artigo de Investigação	Metodologia qualitativa Recurso ao Focus Group	6 mães

6.2. Dados analíticos

Nesta fase, como referido por Fleeman e Dundar (2014), revisitamos a nossa questão de revisão de modo a manter o foco do nosso estudo: **“O que nos diz a literatura de língua portuguesa sobre a Educação Inclusiva?”** Assim, sintetizamos os dados recolhidos das conclusões e resultados dos estudos. Também, enquadrámos esta recolha de dados na nossa questão de investigação: **“Como está a ser aplicado o Decreto-Lei nº 54/2018 num Agrupamento de Escolas de modo a tornar a Escola mais Inclusiva?”**

Seguidamente, estabelecemos as nossas categorias e subcategorias de análise, das quais apresentamos o quadro 2 com as categorias e subcategorias de análise:

Categorias	Subcategorias
Inclusão	Percepções dos professores sobre a Inclusão Percepções dos pais sobre a Inclusão Outras percepções sobre a Inclusão

6.2.1. Inclusão

6.2.1.1. Percepções dos professores sobre a Inclusão

Para os autores Gama, Vale, Carvalho & Silva (2019), “a inclusão, enquanto forma de flexibilizar a resposta educativa, de modo a fornecer uma educação de qualidade a todos/as os/as alunos/as, é apontada como uma solução para vários problemas educativos.” Referem ainda que, “os estudos apontam para uma mudança de paradigma que inclua todos/as os/as alunos/as no processo de desenvolvimento da carreira, independentemente das suas origens e diferenças”.

Fernandes & Oliveira (2019), apresentam o seu estudo, onde pretenderam identificar e analisar aproximações e distanciamentos entre os discursos das instâncias oficiais e dos professores. Na base deste estudo estiveram as “mudanças curriculares introduzidas em Portugal no final de 2017/2018, com a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e os princípios de uma escola inclusiva.” Salientam ainda, a importância de “destacar a ideia de inclusão enquanto processo de aprendizagem entre pares”, que foi referida por uma entrevistada quando se referia “à importância de se realizar um trabalho de sensibilização das crianças na sala de aula.”

Os autores Prychodco, Fernandes & Bittencourt (2019), referem que “para ser considerada inclusiva, a escola precisa combater barreiras e/ou restrições existentes no campo da aprendizagem e da participação dos alunos que possam colocá-los em situações de vulnerabilidade e de exclusão.” No entanto, também salientam que “várias medidas educativas vêm sendo implementadas no sentido de atender à diversidade dos alunos, requerendo às escolas e aos professores novas propostas.” No seu trabalho, também fazem referência ao papel do professor da Educação Especial, com a nova legislação, o Decreto-Lei nº54/2018. Sobre esta questão, mencionam que

o professor de Educação Especial é um recurso da escola, responsável pela interlocução com a família e demais intervenientes da Saúde, Assistência Social e comunidade, o que amplia seu leque de ações para além da atuação docente, tornando-o uma espécie de “articulador” de processos inclusivos.

Tabela 7 - As percepções dos professores sobre a inclusão (evidências)

Nº	Evidências
5	<p><u>O desenvolvimento da carreira como facilitador da educação inclusiva</u> <i>“A educação inclusiva pode ser entendida como a resposta educativa de qualidade que garante o acesso, a participação e a aprendizagem de todos/as e de cada um/a, atendendo à diversidade e eliminando barreiras.”</i> <i>“uma comunidade educativa informada pelos princípios da educação inclusiva deverá considerar a totalidade dos/as alunos/as, considerar e respeitar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos/as alunos/as e acolher e gerir a diversidade de interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos/as os/as alunos/as.”</i> <i>“A Inclusão, enquanto forma de flexibilizar a resposta educativa, de modo a fornecer uma educação de qualidade a todos/as os/as alunos/as, é pontada como uma solução para vários problemas educativos.”</i></p>
9	<p><u>Educação Inclusiva e Flexibilidade Curricular – Aproximações e distanciamentos entre discursos “oficiais” e discursos de professores</u> <i>“Para mim, o que conta é a prática... é no dia a dia eu percebo as reais dificuldades... tenho presente as teorias e os princípios da legislação e sei que essas novas visões educativas me colocam novos desafios... nomeadamente o de me responsabilizar por todos os alunos da escola, tenham eles NEE, ou não.” (E1)</i> <i>“Entendo que inclusão pressupõe igualdade de oportunidades, respeito pelo ritmo dos alunos, fazer diferenciação das práticas e promover o bem-estar das crianças.” (E1)</i> <i>“Inclusão é criar as oportunidades aos alunos para que todos tenham sucesso.”(E4)</i> <i>“A inclusão é sempre uma questão política, acho eu, (...) neste caso este diploma era necessário, porque nós tínhamos muitos alunos que não entravam no DL 3/2008 e que às vezes era maioria dos alunos e estes acabavam sempre por ficar lá. E, portanto, eu acho que com a entrada do decreto-lei 54 se tenta dar aquilo que cada um precisa.” (E14)</i></p>
10	<p><u>Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da Educação Inclusiva em Portugal</u> <i>Os discursos das entrevistadas evidenciaram uma compreensão do conceito de escola inclusiva como um direito de todos os alunos.”</i> <i>“Estes discursos mostram um entendimento de inclusão, no campo da prática, parece enunciar a transição de um paradigma educativo restrito às Alterações nas Funções e Estruturas do Corpo, com forte influência do Modelo Biomédico, para outro, que preconiza processos educacionais sistêmicos e abrangentes, ancorados em pressupostos próximos ao Modelo Biopsicossocial.”</i> <i>“Ideia de que a conceção de inclusão para essas participantes se resume à ideia de colocar todos os alunos no mesmo ambiente.”</i> <i>“Um dos objetivos centrais da inclusão é a promoção da aprendizagem, participação e interação de todos com todos.”</i> <i>“Por um lado, algumas professoras têm um entendimento amplo da inclusão, por outro há professoras que se revelam confusas e céticas.”</i> <i>“Embora as professoras se posicionem em acordo com concepções que valorizam a inclusão, elas parecem reconhecer que, na prática, permanecem abordagens enraizadas numa lógica de categorização dos alunos, assente nos seus déficits do que nas suas potencialidades.”</i> <i>“As professoras, na sua globalidade, reconhecem a importância de se atender às características, ritmos e necessidades de cada aluno, numa perspetiva de Educação Inclusiva e, por outro, que a escola não está ainda preparada para esse desafio.”</i> <i>“O respeito pela individualidade dos alunos parece constituir um requisito para a sua inclusão que pressupõe reconhecer e respeitar a diversidade na sala de aula e recorrer a práticas de diversificação pedagógica, que potencializem que todos aprendam de modo significativo e se sintam incluídos.”</i> <i>“A ambiguidade que atravessa os discursos das professoras é simbólica da complexidade inerente aos processos de Inclusão. Essa complexidade repercute no modo como as instituições escolares e seus profissionais se organizam para responder às características individuais dos alunos, seus interesses e ritmos de aprendizagem.”</i></p>

6.2.1.2. Percepções dos pais sobre a Inclusão

Os autores Barbosa & Neves (2019) referem que os dois agentes mais importantes ao longo da vida da criança, são sem dúvida, a família e a escola. Pelo que, “exige-se que a escola seja para todos e para cada um, na prática e não apenas na lei.” Chamam ainda para a atenção que, “a educação em Portugal está passando por um período de mudança, no que diz respeito às NEEs e ao conceito de escola mais inclusiva.” Mencionam ainda que, no seu estudo, foi considerado a representação educativa, social e pessoal que os pais de crianças com NEE têm da vivência de seus filhos nessas dimensões. Procuraram

perceber as prioridades dos pais, na seleção do contexto educativo para uma criança com NEE; conhecer as perspetivas educativas dos pais relativas aos filhos; identificar as preocupações e expectativas dos pais relativas ao futuro de seus filhos; assim como a importância atribuída pelos pais a uma instituição escolar, no processo educativo de uma criança com NEE.

Chegaram ao entendimento de que

a capacidade de um ambiente funcionar como um contexto para o desenvolvimento afetivo, confortável e positivo vai depender sempre da natureza das interações sociais entre os seus colaboradores e as premissas desse contexto e, nesse sentido, uma vantagem do contexto educativo, para esses pais, é ter docentes especializados e/ou com experiência na área das NEE.

Silva & Milagaia (2018), no seu estudo referem que “os processos de inclusão podem ser percebidos de formas diversas por diferentes intervenientes envolvidos no processo.” Com este trabalho pretenderam explorar as perspectivas de mães de crianças ou jovens com necessidades especiais sobre a inclusão. Ou seja, é importante o envolvimento da família no processo educativo do seu educando, para que a criança/jovem seja bem sucedido. Efetivamente, como referem os autores, muitos quadros legislativos permitem a participação dos pais, na decisão de escolha de escola para o seu educando. Relativamente a Portugal, mencionam que o quadro legal, à data do estudo, o Decreto-Lei nº3/2008, que regulamentava os serviços de educação especial, atribuindo aos pais alguns direitos.

Tabela 8 - As percepções dos pais sobre a inclusão (evidências)

Nº	Evidências
37	<p>Preocupações e expectativas dos pais de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em Portugal</p> <p>“Achamos que seria melhor o nosso filho integrar uma escola que o protegesse melhor!”</p> <p>“Conseguir que todo o percurso escolar seja feito na mesma instituição, até porque criam laços.”</p> <p>“a minha preocupação era encontrar uma escola que o recebesse com PEI e que o aceitasse como diabético.”</p> <p>“A preocupação em encontrar uma escola que se adapte às características da criança ou jovem com NEE.”</p>

	<p><i>“Busca permanente por uma educação inclusiva e por instituições educativas que pratiquem essa filosofia.”</i></p> <p><i>“Esses pais assinalam a importância dos profissionais da escola valorizarem o seu filho e a atitude do docente comunicativo e interessado é o fator que influencia no tipo de resposta educativa que uma escola deve proporcionar à diversidade dos seus alunos.”</i></p> <p><i>“Todos são unânimes que a integração dos seus filhos, num contexto educativo de caráter regular, proporcionando-lhes positivamente o desenvolvimento de competências educativas.”</i></p> <p><i>“O trabalho colaborativo do professor do ensino especial com o professor titular é também benéfico para inclusão educativa e facilitador na adequação de estratégias curriculares.”</i></p>
44	<p><u>A Inclusão na Perspectiva de Mãe de Crianças e Jovens com Necessidades Especiais</u></p> <p><i>“nem tínhamos de estar a falar sobre eles” (P);</i></p> <p><i>“essa ajuda tem de existir no momento em que a pessoa chega lá!” (P);</i></p> <p><i>“durante muito tempo nós sentimos que ali [estava] uma rede de apoio, que ele ali sabia que podia sempre contar, que tinha sempre alguém do lado dele, que tinha alguém que o compreendia, que se esforçava e isso, na altura, foi manifestamente muito importante.” (P);</i></p> <p><i>“É que eu não sei porque é tão difícil estacoisa da inclusão, porque é tão gratificante quando as coisas funcionam, todas as partes se sentem tão bem ... Eu acho que as pessoas que conseguem descobrir isto são...passam a ser inclusivas.” (M);</i></p> <p><i>“O que eu acho é que nós sabemos muito bem o que é a inclusão (...) porque nós sentimos todos os dias a exclusão e, portanto, captamos muito bem quando há um ambiente inclusivo.” (M)</i></p>

6.2.1.3. Outras perceções sobre a Inclusão

Mesquita & Quelhas (2018), referem no seu estudo que as diretivas emanadas pelos diversos enquadramentos legais portugueses e à data do estudo o Decreto-Lei nº 3/2008, que definia os apoios especializados em Portugal e que apontavam para a necessidade de um sistema de Educação Especial, que “disponha de agentes educativos com sólida formação especializada para protagonizar as mudanças previstas.” Mencionam ainda que “o professor da Turma é considerado o recurso mais importante no ensino dos alunos com NEE e o professor de educação especial atua como um consultor de apoio junto do professor da classe regular.” Entendem que “a formação superior em Educação Especial (EE) deve ter como preocupação fundamental e determinante formar especialistas interventivos, conscientes do valor e das potencialidades da sua área de formação.”

Os autores Maia & Freire (2020), abordam no seu estudo a diferenciação pedagógica, como uma abordagem ao ensino, que permite a inclusão e a equidade. Acham que é importante, esclarecer o que é a diferenciação pedagógica no contexto da Educação Inclusiva, para clarificar conceitos, e estes, serem entendidos da mesma forma, por todos. Isto é, para os autores, existe uma representação confusa, sobre a diferenciação pedagógica e a individualização. Referem ainda que, “embora a diferenciação pedagógica seja um assunto que está no centro da agenda política portuguesa, o conceito já é antigo.” Para Feyfant (2016, citado pelos autores, 2020), “é fundamental reconhecer primeiramente, que a diferenciação

se realiza pela forma como se percebe e se pensa a educação.” Ou seja, é “*um modelo orientado por um conjunto de princípios e práticas.*” E portanto, “é importante que os professores compreendam esses princípios para poderem, a partir deles, desenvolver os seus próprios métodos e aplicarem, de forma refletida e consistente, a diferenciação na sala de aula.”

Para Sousa & Tomlinson (2018, citados pelos autores, 2020) “o perfil de aprendizagem do aluno descreve o modo como o aluno aprende melhor, como processa o que precisa aprender ou como pensa, recorda e prefere usar o que aprende.”

Para os autores Duque & Vázquez (2020),

as recentes orientações de políticas educativas em Portugal, consagradas em documentos legislativos em vigor, bem como a crescente heterogeneidade nas escolas, têm vindo a introduzir novos desafios de organização e gestão escolar, bem como às estratégias pedagógicas aplicadas pelos diferentes profissionais de Educação.

Referem ainda que, “a escola abriu-se a novos utentes, no mesmo espaço podemos ter crianças oriundas dos mais variados níveis socioeconómicos e culturais e até de diferentes nacionalidades.” Salientam ainda que “é à luz da filosofia inclusiva que os professores tentam dar resposta às necessidades educativas de todos os alunos, o que constitui um dos maiores desafios da escola.”

Tabela 9 - Outras perceções sobre a inclusão (evidências)

Nº	Evidências
1	<p><u>Uma abordagem à formação de professores em educação especial e inclusiva em Portugal</u></p> <p><i>“Nos últimos anos, a educação das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais (NEE) tem conhecido profundas modificações, assistindo-se a um amplo movimento de inclusão nas estruturas regulares de ensino.”</i></p> <p><i>“As diretivas emanadas pelos diversos enquadramentos legais portugueses, que define os apoios especializados em Portugal, apontam para a necessidade de um sistema de Educação Especial que disponha de agentes educativos com sólida formação especializada para protagonizar as mudanças previstas.”</i></p> <p><i>“O professor de educação especial realiza uma vasta gama de atividades, quer com os professores da classe, quer com toda a escola, de maneira a melhorar a qualidade de ensino e o clima de atitudes da escola perante as NEE.”</i></p> <p><i>“ A escola é entendida como local de resolução dos problemas e os professores como práticos reflexivos.”</i></p> <p><i>“ A formação superior em Educação Especial (EE) deve ter como preocupação fundamental e determinante formar especialistas interventivos.”</i></p>
3	<p><u>A diferenciação pedagógica no contexto da Educação Inclusiva</u></p> <p><i>“(…)para promover a educação inclusiva através de compromissos, assumidos pelos governantes, e para promover políticas e práticas educacionais mais alinhadas com o princípios orientadores da educação inclusiva, (...)”.</i></p> <p><i>“Falar de educação inclusiva é falar sobre a responsabilidade da escola incluir e educar a diversidade dos alunos (Sanches, 2005; UNESCO, 2009).”</i></p>

	<p><i>“(…) a diferenciação seria um modo de remediação no decorrer da aula, (…) um meio de responder às dificuldades específicas dos alunos escolarmente mais fracos (Feyfant, 2016), muito à semelhança do pensamento e da praticada educação especial (UNESCO, 2017).”</i></p> <p><i>“Tornou-se necessário encontrar um caminho para ensinar um mesmo programa em turmas muito heterogêneas e para lutar contra o insucesso escolar que era cada vez menos aceite socialmente (Robbes, 2009), o que parecia ser possível com a mobilização de uma diversidade de metodologias disponíveis para todos os alunos e não apenas para um conjunto de alunos (...).”</i></p> <p><i>“ Não há diferenciação pedagógica sem uma organização de sala de aula flexível e facilmente modificável (UNESCO, 2004).”</i></p> <p><i>“ A diferenciação pedagógica é uma abordagem ao ensino em sala de aula que proporciona aos alunos múltiplas abordagens para o que vão aprender, como o vão fazer e como vão expressar o que aprenderam, a fim de maximizar as suas oportunidades de aprendizagem (Tomlinson, 2008).”</i></p> <p><i>“Como refere Dixon e colaboradores (2014), o esforço exigido para ser flexível a adaptar as aulas às necessidades dos alunos é sentido pelos professores como sendo demasiado para eles.”</i></p> <p><i>“A falta de recursos e de apoios e, em termos organizacionais, outro fator mencionado como barreira à implementação da diferenciação pedagógica (...), a falta de recursos continua a ser uma desvantagem para atender às diferentes necessidades dos alunos e para implementar atividades de aprendizagem diferenciada.”</i></p>
5	<p><u>O desenvolvimento da carreira como facilitador da educação inclusiva</u></p> <p><i>“ A educação inclusiva pode ser entendida como a resposta educativa de qualidade que garante o acesso, a participação e a aprendizagem de todos/as e de cada um/a, atendendo à diversidade e eliminando barreiras (...). Para que a educação inclusiva seja uma realidade, para além de uma mudança de mentalidades no que diz respeito ao acesso e ao sucesso da educação para todos/as, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação.”</i></p> <p><i>“uma comunidade educativa informada pelos princípios da educação inclusiva deverá considerar a totalidade dos/as alunos/as, considerar e respeitar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos/as alunos/as e acolher e gerir a diversidade de interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos/as os/as alunos/as.”</i></p> <p><i>“ (...) a necessidade de uma revisão dos processos de aconselhamento e orientação no contexto escolar, para que o mesmo seja mais inclusivo e flexível (...). Os estudos apontam para uma mudança de paradigma que inclua todos/as os/as alunos/as no processo de desenvolvimento de carreira, independentemente das suas origens.(...).”</i></p> <p><i>“ A Inclusão, enquanto forma de flexibilizar a resposta educativa, de modo a fornecer uma educação de qualidade a todos/as os/as alunos/as, é apontada como uma solução para vários problemas educativos.”</i></p>
9	<p><u>Educação Inclusiva e Flexibilidade Curricular – Aproximações e distanciamentos entre discursos “oficiais” e discursos de professores</u></p> <p><i>“Mudanças curriculares introduzidas em Portugal no final de 201/2018, com a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (Decreto-Lei nº55/2018 de 6 de julho) e os princípios de uma escola inclusiva (Decreto-Lei nº542018 de 6 de julho), pretendeu-se identificar e analisar aproximações e distanciamentos entre discursos “oficiais” e discursos de professores e compreender implicações dessas propostas curriculares no trabalho dos professores.”</i></p> <p><i>“O conceito de educação inclusiva ganhou centralidade discursiva a partir da Declaração de Salamanca (1994) na qual se enunciou, entre outros, o princípio de atenção à diversidade, e se reconheceram e proclamaram as escolas como espaços orientados para a inclusão.”</i></p> <p><i>“Ao nível do discurso político, e no que respeita à realidade portuguesa, a implementação simultânea das propostas de Educação Inclusiva (DL 54/2018) e de Autonomia e Flexibilidade Curricular (DL 55/2018) parece revelar um reconhecimento político sobre a importância de se pensar a educação como um direito de todo.”</i></p> <p><i>“Os discursos dos professores são confrontados com os “discursos oficiais” (diplomas legais) visando, entre si, estabelecer relações de aproximação e/ou de distanciamento, possibilitando, assim, uma análise mais aprofundada.”</i></p>
15	<p><u>O Novo Paradigma da Educação na promoção de uma sociedade mais inclusiva</u></p> <p><i>“É à luz da filosofia inclusiva que os professores tentam dar resposta às necessidades educativas de todos os alunos, o que constitui um dos maiores desafios da escola dos nossos dias.”</i></p>

	<p><i>“É, realmente na escola que se podem operar grandes mudanças ao nível da inclusão, tal como é referido na Declaração de Salamanca (1994).”</i></p> <p><i>“É importante realçar o impacto que o processo de inclusão dos alunos com NEE teve nas escolas, já que forçou a adoção de novos modelos de intervenção.”</i></p>
37	<p><u>Preocupações e expectativas dos pais de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em Portugal</u></p> <p><i>“A inclusão das crianças com NEE, em contexto educativo regular, veio dar o primeiro passo para ajudar as crianças/jovens e suas famílias a ultrapassarem muitas das dificuldades com que se deparam diariamente.”</i></p> <p><i>“O nível legislativo também avançou e continua a avançar nessa direção da Educação Inclusiva.”</i></p> <p><i>“Atualmente, a educação em Portugal está passando por um período de mudança, no que diz respeito às NEEs e ao conceito de escola mais inclusiva.”</i></p> <p><i>“A nosso ver uma escola inclusiva também se faz de parceiros, aqui, mencionamos o papel da família no desempenho escolar das crianças e alunos, e a necessidade de uma ligação mais próxima.”</i></p> <p><i>“A relação escola-família tem um papel fundamental pois, ainda que diferentes na sua natureza, a escola e a família têm interesses, objetivos e preocupações comuns, no que toca aos seus educandos sendo, por isso, complementares.”</i></p> <p><i>“De forma a proporcionar a participação plena de crianças e jovens com NEE na sociedade também será necessário proporcionar-lhes uma oportunidade de ocupação de tempos livres que deva esta em conformidade com o apoio escolar.”</i></p>
44	<p><u>A Inclusão na Perspectiva de Mãe de Crianças e Jovens com Necessidades Especiais</u></p> <p><i>“No presente estudo, foi adoptada uma concepção de inclusão abrangendo variados contextos de vida, e as mães não demonstraram quaisquer dificuldades em partilhar experiências de sucesso, quer em contextos educativos formais, quer informais.”</i></p> <p><i>“Vários fatores parecem influenciar a opinião dos pais sobre a inclusão, designadamente o nível de severidade das incapacidades das crianças (...), as idades das crianças (...), a experiência na educação especial (...) e o nível de educação dos pais (...)”.</i></p> <p><i>“Consideram que a inclusão implica a criação de condições que permitam a igualdade de acesso e de participação em atividades e serviços na comunidade.”</i></p> <p><i>“Mas, são também favoráveis à inclusão, porque a experiência de participação com sucesso em atividades com outros é fonte de satisfação e regozijo para todos os participantes envolvido, sejam eles crianças/jovens com incapacidades, pares ou adultos.”</i></p> <p><i>“(…) fatores facilitadores da inclusão algumas práticas educativas dos professores.”</i></p> <p><i>“Manifestam as suas preocupações no que respeita à falta de respostas e de saídas de formação profissional para jovens com incapacidades.”</i></p> <p><i>“Os preconceitos sobre pessoas com necessidades especiais são sentidos pelas mães como vindos de direções de escolas, mas também da parte da comunidade educativa.”</i></p>

7.º Análise e síntese

Segundo Cherry (2014), o objetivo da análise e síntese é apresentar uma perspetiva crítica dos dados recolhidos tendo em conta a questão de revisão estabelecida. Assim, os dados recolhidos na nossa revisão sistemática de literatura foram compilados numa única categoria:

Inclusão.

No primeiro estudo selecionado, fala-nos sobre os dados recolhidos, no âmbito da formação de professores da educação especial e inclusiva, nomeadamente na criação de um Mestrado em Educação Especial, em que as autoras, tentam perceber em que áreas é que os alunos que frequentaram este Mestrado, realizaram os seus trabalhos finais.

Relativamente ao estudo da diferenciação pedagógica, os autores pretendem realçar a importância que a diferenciação pedagógica tem no dia a dia da escola e a sua interferência com a inclusão. Isto porque, se os professores aplicarem a diferenciação pedagógica em algum momento da aula, vão permitir que os alunos se sintam incluídos. Porém, em turmas com um elevado número de alunos, inicialmente será difícil colocar em prática a diferenciação. No entanto, com o tempo e a aplicação sistemática da diferenciação, conseguir-se-ão bons resultados.

No estudo número cinco, os autores querem dar a conhecer através da literatura existente e que incide em práticas da carreira, que promovem a educação inclusiva. Assim, pela análise realizada, só 30 artigos é que se incluíram no objetivo pretendido e, portanto, verificaram que as escolas realizam práticas de inclusão, facilitando a aquisição de aprendizagens e inclusão na escola, assim como na transição dos jovens para o mercado de trabalho.

No estudo sobre a educação inclusiva e flexibilidade curricular, é um tema muito atual no quotidiano das escolas, as autoras pretenderam com este estudo, perceber se os discursos dos professores, sobre estas matérias são próximos ou distantes dos discursos oficiais. Os professores evidenciam uma visão alargada sobre a inclusão, isto é, reconhecem a inclusão como um processo de igualdade de oportunidades, para a aprendizagem. Procuraram também perceber como é que os professores entenderam os decretos lei nº54 e nº55 de 2018.

Relativamente ao estudo número dez, os autores procuraram mostrar as diferenças entre os modelos biomédico, social e biopsicossocial e a sua influência no contexto escolar, assim como as diferenças dos paradigmas da segregação, integração e inclusão e a sua relação com os três modelos. Pelas entrevistas que realizaram, perceberam que as entrevistadas compreendem o conceito de escola inclusiva e que conseguem fazer a transição entre paradigmas. No entanto, se por um lado, algumas professoras têm o entendimento amplo de inclusão. Por outro lado, existem professoras que ainda estão confusas, devido a incongruências entre os princípios da Educação Inclusiva enunciados na legislação.

No estudo número quinze, os autores pretendem estudar a inclusão nos dias de hoje, assim como a organização curricular do sistema educativo, abordando a questão de uma escola flexível e aberta à diversidade. Os autores referem que se deve falar de uma sociedade inclusiva, com as implicações que daí advém, ou seja, é obrigatório perceber o papel que a escola tem, tendo em conta a diversidade existente. Mas, que é necessário, o aluno estar na

escola, para aprender e desenvolver as suas potencialidades. Abordam também neste sentido, o currículo e a sua influência numa escola inclusiva. Realçam a importância, de os currículos não colocarem de parte os interesses e as expectativas dos alunos, chamando para o centro do currículo, o professor, atribuindo-lhe o papel de construtor do mesmo. Devido ao seu conhecimento, à sua experiência e sobretudo à colaboração entre todos os agentes educativos. A par disso, a abertura da escola à grande diversidade de alunos, devia permitir uma maior diversificação de percursos curriculares, assim como a diferenciação pedagógica/curricular, que é entendida como um princípio fundamental da escola inclusiva. Referem ainda que, a gestão flexível do currículo, permite realizar adaptações. Estas adaptações situam-se a dois níveis, ou seja, adaptações curriculares não significativas e adaptações curriculares significativas. Portanto, o currículo é adaptado aos alunos, de forma a que estes, experienciem o sucesso educativo e possam ser encaminhados para um emprego. Relativamente ao estudo 37, os autores pretenderam dar a conhecer que a nível legislativo, existiu um avanço, no sentido da Educação Inclusiva. Ou seja, os autores referem que a Educação em Portugal, está a passar por mudanças, no que se refere ao conceito de escola mais inclusiva. Procuraram dar o parecer por parte de famílias, que têm educandos com necessidades educativas, na altura da entrada na escola. Isto é, a preocupação em procurar uma escola que lhes dê segurança e tranquilidade e ao mesmo tempo lhes diminua a dependência de ajuda por parte de profissionais. Os autores partilham a informação, de que, deve existir uma estreita relação entre a família e a escola, para que os alunos obtenham melhores resultados. Também, concordam que ter um filho com necessidades especiais, cria uma ansiedade na família, relativamente ao futuro, tendo por vezes dificuldades em gerir essa ansiedade. Daí a necessidade de confiarem mais na escola, para um maior acompanhamento e orientação. Uma das preocupações destas famílias, é a forma como o seu filho irá ser aceite na escola, pelas outras crianças e suas famílias. Assim sendo, existe a preocupação em encontrar uma escola que se adapte às características da criança ou jovem.

Os autores do estudo 44, referem que os processos de inclusão podem ser percebidos de formas diversas pelos vários intervenientes no processo. Assim, as perspectivas dos pais são importantes, uma vez que, nem sempre são concordantes com as perspectivas dos professores e/ou outros profissionais. Mencionam ainda, que existem vários fatores que parecem influenciar a opinião dos pais sobre a inclusão, nomeadamente o nível de severidade das incapacidades das crianças, a sua idade, a experiência na educação especial e o nível de

educação dos pais. Todos os pais, são a favor da inclusão, pois esta, permite um melhor desenvolvimento dos seus filhos e o sucesso nas atividades realizadas. Realçam as perspectivas favoráveis das mães para a inclusão, mas que, acabam por ser limitadas devido à legislação em vigor, que impõe aos jovens relativamente ao acesso à formação profissional. Os autores, valorizam ainda outros fatores que facilitam a inclusão e que foram referidos pelas mães, como as preocupações com o bem-estar dos seus filhos, a sensibilização e o envolvimento da comunidade educativa. Assim como, algumas práticas educativas dos professores.

8.º Conclusão da revisão

A nossa revisão sistemática tinha como objetivo encontrar literatura que respondesse à nossa questão de revisão. Pesquisamos na base de dados RCAAP, para conseguirmos encontrar literatura que suportasse a forma combinatória das palavras-chave, Educação Inclusiva - Educação Especial – DL 54 – Necessidades Educativas. Após termos definido a nossa questão de revisão e as palavras-chave adequadas ao estudo, definimos os critérios de inclusão e exclusão e construímos o nosso protocolo de revisão. Encontramos na nossa pesquisa, com o critério de inclusão a partir de 2018, 143 artigos. Ficaram para análise 41 artigos que cumpriam os critérios de inclusão: artigos com o título em língua portuguesa, conter no título do artigo as palavras “Educação Especial” ou “Educação Inclusiva” ou “Necessidades Educativas”, texto integral disponível para consulta e publicados após 2018. Posteriormente, aplicámos os critérios de exclusão definidos: excluir artigos repetidos; excluir artigos através da análise dos títulos; excluir artigos que não apresentam resumo e/ou palavra chave; excluir artigos pela análise dos resumos. Restaram 8 artigos que cumpriam todos os critérios e foi sobre eles que incidiu a nossa análise. Após esta análise pudemos concluir que a inclusão é importante, é um tema atual e uma preocupação, no dia a dia das escolas, tanto por parte destas, como das famílias.

Dos oito estudos, verificamos que dois mencionam a importância da diferenciação pedagógica, para a inclusão. Dois estudos mencionam o novo decreto-lei nº54/2018, como uma resposta educativa, para a inclusão. Um estudo, que nos fala sobre os modelos de atendimento a alunos com necessidades e os paradigmas subjacentes aos modelos. Um artigo, sobre o currículo, modelos pedagógicos diferenciados para permitirem a inclusão e dois

estudos sobre as preocupações/perspectivas das famílias sobre a inclusão.

No decorrer da leitura das conclusões, dos artigos consultados, foram surgindo questões. Posteriormente essas questões vão ser utilizadas para construir um guião de questões, para o “focus group”.

Quadro 3 - conclusões dos artigos consultados e questões surgidas da leitura

Uma abordagem à formação de professores em educação especial e inclusiva em Portugal	
Conclusões	Questões
<ul style="list-style-type: none"> - “Parece-nos importante levantar questões que permitam constituir uma sistematização das principais tendências nas investigações realizadas no âmbito deste Mestrado, contribuindo, assim, para a continuação da realização deste tipo de pesquisas.” - “Destaca-se o interesse pelo desenvolvimento de temas relacionados com a Avaliação e Intervenção em Educação Especial e Inclusiva.” - “Considerando que os “alunos” e os “professores” são os principais objetos de investigação, e que uma parte significativa das pesquisas realizadas decorreu no contexto “escolar”, verifica-se uma clara tendência dos aprendentes, maioritariamente professores, que desenvolveram os seus Trabalhos Projeto em torno de questões e problemas concretos, visando, sobretudo, analisar e compreender os fenómenos ou situações por eles observados nos seus contextos profissionais.” - “Quanto às opções metodológicas, verifica-se uma clara tendência pela investigação qualitativa e pelo recurso a técnicas de pesquisa mistas. De destacar o inquérito quer por entrevista, quer por questionário.” - “Importa refletir sobre o importante contributo que estas pesquisas podem representar nos professores que as realizaram, pela massa crítica criada e pelo impacto que podem ter, no futuro próximo, nas comunidades escolares em que estão integrados, ou naqueles por onde venham a passar.” 	
A Diferenciação Pedagógica no Contexto da Educação Inclusiva	
Conclusões	Questões
<ul style="list-style-type: none"> - “Há inúmeras evidências que uma aula tradicional, essencialmente expositiva, resulta em desigualdades no atendimento às diferenças de todos os alunos.” - “A diferenciação pedagógica inclusiva, surge como uma abordagem que procura assegurar para todos os alunos o sucesso na aprendizagem, independentemente das suas diferenças.” - “A investigação revela que os professores tendem a implementá-la pouco.” - “Os professores que a aplicam não o fazem de forma refletida e consistente, em grande parte, porque não é bem entendida pelos professores. Sendo urgente clarificar o que se entende por diferenciação pedagógica.” - “A diferenciação pressupõe uma planificação proactiva, por parte do professor, para responder de forma consistente, ao nível de preparação, interesse e perfil de aprendizagem dos alunos, diferenciando o conteúdo, o processo e o produto.” - “Planificar um ensino diferenciado é como construir diferentes roteiros (flexibilidade curricular) para uma visita (objetivos de aprendizagem).” 	<ul style="list-style-type: none"> - O que entende por diferenciação pedagógica? - Qual a sua opinião sobre a utilização da diferenciação pedagógica na sala de aula? - Acha importante realizar formação, sobre esta temática?

<ul style="list-style-type: none"> - “Apostar no desenvolvimento profissional dos professores, em especial, na sua formação, pois a falta dela é, também, apontada como uma barreira ao desenvolvimento de práticas de diferenciação pedagógica.” - “Privilegiar ambientes de formação, formais ou informais, propiciadores de reflexão, de partilha de ideias com foco na dimensão pedagógica da ação docente.” 	
O desenvolvimento da carreira como facilitador da educação inclusiva	
Conclusões	Questões
<ul style="list-style-type: none"> - “Defende-se uma educação inclusiva, sendo esta uma condição de eficácia e qualidade das escolas, ela torna-se no grande desafio para todos os que trabalham em educação.” - “Os dados deste estudo, mostraram que as escolas desenvolvem práticas de inclusão a partir da implementação de projetos de desenvolvimento de carreira.” - “O desenvolvimento/envolvimento em projetos de carreira e vida, abertos a todos os alunos, facilitam a aquisição de aprendizagens e a inclusão de todos no grupo e no contexto escolar, bem como a transição dos jovens para o mercado de trabalho.” - “Salienta a necessidade destes projetos serem desenvolvidos através de uma ação colaborativa entre a escola-família-comunidade, dado que aumentam a sua eficácia.” - “Importância no desenvolvimento de práticas e métodos de intervenção inclusivos adaptados a todos os alunos.” - “A necessidade de melhoria, no sentido de existir uma maior divulgação, planificação e avaliação destas práticas.” 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que a sua escola, tem a preocupação de procurar soluções para a situação pontual de cada aluno? - Considera que a utilização de projetos, é importante ao desenvolvimento dos alunos? Por favor, explicita a sua ideia.
Educação Inclusiva e Flexibilidade Curricular – Aproximações e distanciamentos entre discursos “oficiais” e discursos de professores	
Conclusões	Questões
<ul style="list-style-type: none"> - “Pretendeu-se identificar e analisar aproximações e distanciamentos entre discursos “oficiais” / legais e discursos de professores / coordenadores de departamento de dois Agrupamentos. Compreender as implicações do DL 54/208 e do DL 55/2018 nos quotidianos escolares e no trabalho dos professores, bem como refletir sobre desafios e possibilidades que este novo quadro normativo, com ênfase na autonomia e flexibilidade, traz/trouxe para o desenvolvimento de um currículo mais inclusivo.” - “Em primeiro lugar, os professores entrevistados reafirmam a posição expressa nos decretos de que a equidade, enquanto igualdade de oportunidades, é um princípio fundamental na educação inclusiva. Há uma grande aproximação dos discursos no que respeita aos princípios de educação inclusiva, revelando os professores uma forte adesão ideológica a esses princípios.” - “Em segundo lugar, a importância da legislação enquanto mecanismo que legitima as práticas dos professores na escola. A análise permitiu compreender que os professores colocam ressalvas quanto ao “salto” que é necessário dar para se romperem com lógicas e modos de funcionamento cristalizados nas culturas escolares e profissionais.” - “Em terceiro lugar, os professores revelam compreender o caráter mais alargado da legislação atual como sendo necessário para compensar as limitações de decretos anteriores. Neste sentido, observa-se que, para alguns professores, o DL54/2018 “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 análise permitiu identificar como maiores implicações da legislação nos quotidianos escolares e no trabalho dos professores o aumento da burocracia, 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o impacto do DL 54 e do DL 55, no quotidiano da escola?

<p>com preenchimento de relatórios, reuniões, trabalho de equipa, apoio aos alunos, etc.”</p> <p>- “A descoincidência do “tempo da tutela” com os “tempos da escola e dos professores” foi considerado um constrangimento na concretização dos pressupostos curriculares do DL55/2018, indicando um distanciamento entre os discursos “oficiais” e os discursos dos professores.”</p> <p>- “Este novo quadro normativo curricular parece ter desencadeado novas formas de trabalho entre os professores, promovendo o trabalho colaborativo, a partilha e a reflexão entre pares, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento profissional.”</p> <p>- “Destacar o facto de a maioria dos professores entrevistados reconhecer que as políticas curriculares implementadas desde finais de 2018 empurrara as escolas e os professores para novos desafios e compromissos educacionais. Estes, parecem estar relacionados com uma maior consciencialização dos professores quanto à importância de desenvolverem práticas de flexibilização e de contextualização curricular como via para uma educação inclusiva.”</p>	
Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da Educação Inclusiva em Portugal	
Conclusões	Questões
<p>- “A Educação Inclusiva e os processos para a sua concretização, não sendo problemáticas novas, continuam a justificar investigações.”</p> <p>- “Trata-se de um campo complexo, relativamente ao qual as escolas e os professores continuam a ser desafiados. Nessa trajetória, em harmonia com as diretrizes internacionais, Portugal depois da Lei de Bases do Sistema Educativo, foi construindo o seu caminho, instituindo legislação que pode ser associada quer a uma lógica integradora, quer a uma perspetiva inclusiva.”</p> <p>- “Do ponto de vista legislativo, reconhece-se haver um progressivo enquadramento rumo à filosofia da Educação Inclusiva, do ponto de vista das conceções dos professores, estas refletem uma certa ambiguidade, com reflexos na sua ação pedagógica.”</p> <p>- “Nos discursos percebem-se preocupações que parecem denotar uma transição de paradigma da Educação Especial influenciado pelo Modelo Biomédico, para o paradigma da Inclusão, influenciado pelo modelo biopsicossocial.”</p> <p>- “Neste momento, assiste-se em Portugal à implementação do Decreto-Lei nº 54/018, que em alinhamento com o compromisso com a Educação Inclusiva definido pela UNESCO.”</p> <p>- “O protagonismo atribuído à escola na definição das respostas educativas é, sem dúvida, uma marca de rutura com a orientação que tornava o “professor de Educação Especial” o especialista responsável por “resolver” os <i>deficits</i> dos alunos.”</p> <p>- “A vivência de uma plena inclusão pressupõe ainda percorrer um longo e sinuoso caminho, continuamos a acreditar na escola pública e nas possibilidades que oferece para, numa lógica de responsabilidade partilhada, encontrar respostas educativas promotoras de aprendizagens significativas para todos.”</p>	<p>- Considera que a escola é um permanente desafio?</p> <p>- Do seu ponto de vista, os normativos enquadram bem a educação inclusiva?</p> <p>- Tendo em conta, a nova legislação, considera que conhece o Decreto-Lei nº54/2018?</p>
O Novo Paradigma da Educação na promoção de uma sociedade mais inclusiva	
Conclusões	Questões
<p>- “Compreender a forma como podem as escolas e os professores responder às exigências curriculares que advêm do processo, tanto necessário como indispensável, da inclusão, na contemporaneidade.”</p> <p>- “Concluiu-se que os processos inclusivos de diferenciação curricular implicam decisões fundamentadas e críticas sobre as adequações curriculares a realizar para o acesso ao currículo comum e sobre as formas específicas de desenvolvimento curricular. É um processo dinâmico, que implica tanto a</p>	<p>- Diga, qual a sua perceção sobre a existência de parcerias entre o Agrupamento de Escolas e</p>

<p>capacidade da escola e dos professores como do próprio contexto envolvente.”</p> <p>- “Todos os intervenientes, devem ter a capacidade de se adaptar às próprias exigências, que a heterogeneidade escolar, típica da sociedade moderna, apresenta.”</p> <p>- “A partir da revisão da literatura, que têm sido vários os organismos nacionais, europeus e mundiais que formalmente têm debatido esta problemática e têm proposto alternativas para a inclusão e preparação para a vida pós-escolar dos alunos.”</p> <p>- “Também se percebeu que são muitas as limitações que os diferentes intervenientes encontram para a obtenção do sucesso, na maioria dos casos passa pela falta de respostas efetivas de recursos humanos e físicos adaptados às especificidades dos próprios alunos.”</p>	<p>instituições da comunidade, para os alunos desenvolverem o seu Plano Individual de Transição.</p>
--	--

Preocupações e expectativas dos pais de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em Portugal

Conclusões	Questões
<p>- “Este estudo apresenta algumas limitações, a perceção sentida foi de que, no contato com as famílias de crianças com NEE, que frequentavam a instituição escolhida, não demonstraram muita disponibilidade para colaborar em estudos.”</p> <p>- “Concluiu-se neste estudo, que são vários os fatores que influenciam as prioridades, preocupações e expectativas dos pais, em relação à integração dos seus filhos com NEE, em contextos educativos.”</p> <p>- “Os pais vivem um conjunto de preocupações e expectativas, tal como a maioria dos pais, mas com a particularidade acrescida dos seus filhos terem necessidades educativas especiais e, com isso, prioridades distintas.”</p> <p>- “Entendemos que a sociedade em geral e o sistema educativo português, ainda revelam dificuldades em conviver com a diferença, deixando isso claro de forma sutil e mesmo inconsciente, através do modo como atuam e o explicam aos pais.”</p> <p>- “A filosofia de uma Escola Inclusiva emerge como necessária na procura de uma instituição escolar para estes pais. A maioria entende que é na turma regular de uma escola o local ideal para as aprendizagens do seu filho com NEE.”</p> <p>- “Estando as competências sociais bem desenvolvidas e, caso se estabelecerem relações de amizade, a criança/jovem com NEE estará social e emocionalmente mais integrada. Tanto os pais, como os profissionais de educação têm um papel fundamental.”</p> <p>- “A colaboração entre esses agentes educativos implicará parceria, sensibilidade, envolvimento e participação de todos no processo.”</p> <p>- “Com a entrada da criança/jovem com NEE na escola, dois sistemas estão, forçosamente ligados. A escola vai fazer parte da vida quotidiana de cada família que, por sua vez, através da criança/jovem, vai levar à escola a sua maneira de estar; preocupações e expectativas.”</p> <p>- “Os profissionais de educação devem ter aptidões favoráveis à dinâmica da comunicação, pois a relação que se estabelece entre a escola e a família caracteriza-se pela partilha de informação, responsabilidade, tomada de decisões e confiança. A sua preparação e predisposição para o trabalho colaborativo com os professores especializados em NEE é necessária e mais que válida.”</p> <p>- “Uma reestruturação tão profunda no sistema educativo levanta uma série de questões, na forma como se vai acolher e envolver essas crianças/jovens em todas as atividades de aprendizagem escolar, num processo que exige uma adaptação de todo o contexto, envolvendo uma serie de intervenientes.”</p> <p>- “Os serviços de educação especial, são de extrema importância para os entrevistados, quando se pretende implementar um sistema fundamentado na inclusão. Com o intuito de promover o sucesso dos alunos com NEE,</p>	<p>- Do seu ponto de vista, as famílias são disponíveis para colaborar com a escola?</p> <p>- Considera que estabeleceu uma parceria com as famílias. Explícite a sua opinião.</p> <p>- Considera que existe uma boa comunicação entre a família e a escola?</p> <p>- Considera que a sua/nossa escola é inclusiva?</p>

<p>encontram-se no suporte legislativo e no comportamento de todos os agentes educativos, as bases que devem nortear a implementação de boas práticas educativas.”</p> <p>- “Com uma população escolar, cada vez mais heterogénea, construir-se como uma escola inclusiva, torna-se imprescindível, repensando as práticas educativas de forma a dar as respostas adequadas às necessidades de cada um.”</p> <p>- “Trabalhar com todos os alunos, atendendo às especificidades de cada um, não é tarefa fácil. Perante a ausência de apoio às dificuldades, com que se vão deparando, as escolas vão respondendo, conforme sabem e podem, às situações, cada vez mais diversificadas, que vão surgindo face à política da educação inclusiva. Este desafio, exige alterações na organização do sistema educativo em Portugal.”</p> <p>- “Uma escola eficaz que promove inclusão é, então, aquela que integra todos os alunos, que potencializa apoios, que adapta o currículo, que se compromete com a aprendizagem e ensino para todos, que potencializa a formação dos seus profissionais e que mostra ser uma organização flexível que favorece a comunicação, coordenação e liderança na promoção de uma estrutura de referência.”</p>	
A Inclusão na Perspetiva de Mães de Crianças e Jovens com Necessidades Especiais	
Conclusões	Questões
<p>- “Os resultados deste estudo são consistentes com os que são reportados na literatura, quanto ao facto de haver uma maioria de pais que são favoráveis à inclusão, mas que não deixam de exprimir um conjunto de críticas e de preocupações.”</p> <p>- “Resultados também para a reflexão sobre o próprio conceito de inclusão.”</p> <p>- “Reflexão sobre as implicações profundas da noção e inclusão, como um Direito Humano Emergente, que não diz unicamente respeito à escola, mas é mais abrangente, inclui os diferentes contextos ao longo da vida da pessoa.”</p> <p>- “A satisfação, que segundo as mães participantes, é um sentimento experimentado por todos os envolvidos em experiências de sucesso.”</p> <p>- “Esta dimensão mais emotiva, emocional, da inclusão é algo que é específico da perspetiva de mães sobre o processo e constitui um importante contributo para a compreensão do conceito.”</p> <p>- “O facto de as mães sentirem a necessidade de protegerem os direitos dos seus filhos, podem estar na origem de tensões no relacionamento entre pais e professores.”</p> <p>- “A tensão no relacionamento não advém apenas de diferenças nas perspetivas sobre a criança e as suas necessidades, há um importante envolvimento emocional, quando os contributos dos pais são minorizados, ignorados ou mesmo descartados.”</p> <p>- ““confiança” não demonstra suficientemente esta componente emocional do relacionamento da família com os professores.”</p> <p>- “A técnica de “focus group” permitiu recolher um conjunto extremamente rico de dados, possa contribuir para aprofundar o conhecimento sobre as perspetivas de mães sobre a inclusão.”</p>	<p>- Quais são as preocupações evidenciadas pelos pais dos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão?</p>

8.1. Limitações da revisão de literatura

Uma revisão sistemática, sendo uma pesquisa de estudos sobre uma determinada questão de revisão específica, tem o intuito de encontrar artigos para se poder realizar uma revisão de literatura criteriosa e crítica. No entanto, por várias razões, entre elas os critérios de inclusão e de exclusão fixados pelo investigador, o facto de se optar apenas por estudos publicados e acessíveis online, a subjetividade do investigador na interpretação de títulos e resumos, pode levar a excluir estudos que podiam ter pertinência para a nossa investigação.

O nosso propósito inicial baseava-se em analisar estudos referentes à utilização do DL 54, pois é esse o projeto do nosso estudo. Numa primeira fase de pesquisa não conseguíamos encontrar estudos referentes a “decreto-lei nº 54”. Realizamos pesquisas de estudos que se focassem na educação especial e educação inclusiva. Assim, conseguimos um leque bastante abrangente de artigos, que focam pontos importantes para a inclusão, nomeadamente desde um estudo que aborda a formação de professores da educação especial, passando pela diferenciação pedagógica, aspeto tão importante para a inclusão dos alunos, assim como a flexibilidade curricular, os discursos dos professores e a preocupação das famílias com crianças/jovens com necessidades educativas.

De referir que houve um artigo de referência que acabou por ser excluído, mas que foi recuperado. Depois de analisados os textos que obtivemos pela *scoping review*, notamos a ausência de um artigo do Professor David Rodrigues que nos parece fundamental e que enriquece esta discussão sobre a inclusão. O artigo tem o título em inglês, mas quando aberto está escrito em português. O que é uma mais valia, pois trata o tema de uma forma que ilustra o que realmente se passa hoje em dia nas escolas.

De salientar, que o autor é uma figura de referência nesta temática, da Educação Especial/Educação Inclusiva, porque é professor da Educação Especial, Conselheiro Nacional de Educação desde 2015, foi professor catedrático, autor/organizador de 34 livros publicados em Portugal sobre a temática, e mais 3 países. Publicou cerca de 100 artigos em revistas da especialidade, pertence ao Conselho Editorial de 8 revistas científicas de Portugal, e de mais 4 países e é Presidente da Pró-Inclusão - Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

Assim sendo, e analisando o artigo de 2020, “Fundamentalism, complexity and inclusion. Contribution for an inclusive education”, que, quando aberto, tem o título em português,

“Fundamentalismo, Complexidade e Inclusão: Contributos para a Educação Inclusiva” e os objetivos deste, são: caracterizar o fundamentalismo e discutir de que modo ele se distingue de uma teoria da complexidade; a partir desta distinção, de que modo a Inclusão se situa perante estas duas realidades; extrair algumas linhas de pensamento, que poderão contribuir para entender a premência do desenvolvimento de uma Educação Inclusiva. Este estudo, realiza uma análise documental, não tendo participantes.

Rodrigues (2020) pretende com o seu trabalho dar um contributo que permita compreender as características de um pensamento fundamentalista e a inadequação das suas soluções para os problemas de sociedades complexas. O pensamento fundamentalista e a teoria da complexidade, temos o conceito de inclusão, que se torna um problema. Pela exposição do autor, são considerados três aspetos fundamentais do pensamento fundamentalista, a saber:

- 1) A desvalorização do contexto em que os fenómenos sociais ocorrem.
- 2) A recusa da diversidade.
- 3) A recusa da complexidade

Como refere o autor, “vivemos em sociedades complexas e de complexidade crescente. O número e a incerteza das relações nas nossas sociedades afetam todos os domínios sociais, em particular – a Educação.”

Quadro 4 - Evidências do artigo

<u>Evidência</u>
<p><u>Fundamentalismo, Complexidade e Inclusão: Contributos para a Educação Inclusiva</u> <u>Fundamentalism, complexity and inclusion. Contribution for na inclusive education</u></p> <p><i>“Para o âmbito deste artigo, interessa-nos realçar que, quando se evoca uma posição fundamentalista, isso significa defender uma visão que se pretende inflexível e que adere a uma única leitura de uma dada realidade.”</i></p> <p><i>“A adesão das sociedades contemporâneas ao conceito de inclusão é inquestionável. “</i></p> <p><i>“a inclusão é frequentemente encarada como prerrogativa de quem se qualifica para poder ser incluído.”</i></p> <p><i>“A inclusão deve ser entendida, não só como acesso, mas como participação e sentido de pertença; deve ser entendida como uma prática complexa, isto é, um processo sistémico, auto-organizado e incerto.”</i></p>

Rodrigues, expõe o conceito de inclusão, como estando presente nas sociedades, no entanto, existem três questões que na sua opinião terão que ser respondidas, ou então o conceito inclusão, será colocado em causa. Nomeadamente, “o que é preciso para que algo seja qualificado como suscetível de ser incluído?; inclusão para quê? e o que é estar incluído?” Assim, para o autor “a inclusão não pode existir sem uma profunda modificação do trabalho que se faz na escola.” E, portanto, “construir uma Escola Inclusiva é talvez a melhor forma de

lutar contra o fundamentalismo porque tudo – desde os valores às práticas – é antagónico entre estas duas ideias do mundo.” E também porque o autor acha que “a promoção de uma Educação Inclusiva é uma luta civilizacional, que não esquece de onde viemos, que analisa onde estamos para nos ajudar a perceber para onde queremos ir.”

Retiramos do estudo as conclusões expostas no quadro seguinte, e durante a leitura, surgiram as questões, para fazerem parte do guião de questões a colocar ao “focus group”.

Quadro 5 – conclusões e questões surgidas da leitura do artigo

Fundamentalismo, complexidade e inclusão, contributos para uma educação inclusiva	
Conclusões	Questões
<ul style="list-style-type: none"> - “O fundamentalismo não é utópico, mas sim retórico, uma vez que, o ideal é um retrocesso a uma realidade, que se entende perfeita, não polémica e benigna.” - “O saudosismo é uma forma velha de ver o mundo.” - “Passar o tempo a verberar o presente e a augurar futuros catastróficos é uma forma de omissão legítima, mas muito comodista e demissionária face à dimensão, complexidade e urgência dos problemas que enfrentamos no presente.” - “A Educação procura, pelo contrário, numa sociedade que muda vertiginosamente em termos de complexidade e imprevisibilidade, encontrar os melhores caminhos que proporcionem uma praxis ética, competente e inclusiva para todos os alunos.” - “A Inclusão, neste aspeto, não pode existir sem uma profunda modificação do trabalho que se faz na escola.” - “Repensar quais as competências que são essenciais para os nossos jovens de hoje, construir uma comunidade de aprendizagem, pensar de que modo a revolução das Tecnologias Digitais pode ser um salto positivo na nossa humanidade.” - “Construir uma Escola Inclusiva é talvez a melhor forma de lutar contra o fundamentalismo porque tudo - desde os valores às práticas – é antagónico entre estas duas ideias do mundo.” - “A promoção de uma Educação Inclusiva é também uma luta civilizacional, que não esquece de onde viemos, que analisa onde estamos para nos ajudar a perceber para onde queremos ir.” 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua opinião sobre a inclusão? - Na sua opinião uma escola inclusiva, permite tornar a sociedade mais inclusiva?

3. METODOLOGIA

3.1. OPÇÃO METODOLÓGICA

A opção metodológica seguida é qualitativa e interpretativa. Tem como principal finalidade compreender a realidade complexa e múltipla a partir das perspectivas dos participantes como referem Lodico et al., (2006), com interesse na possibilidade de particularizar, na aproximação contextualizada na vida quotidiana de casos únicos, ou como menciona Guba (1989), as diferenças são pelo menos tão importantes como as semelhanças para compreender o que sucede.

No que concerne à conceção sobre a natureza da realidade, Boavida & Amado (2008) referem que os fenómenos sociais, acontecem devido às interações que existem entre todos os sujeitos, que compõem a sociedade e o mundo que os rodeia, atribuindo significado/valor e validade pelos significados culturais que cada um possui, como estímulos. Já para Meksenas (2005), o real, só o é, porque é social e resulta da consciência dos sujeitos que interagem.

Quanto à conceção sobre a natureza humana, Boavida & Amado (2008) referem que cada ser humano, é o resultado da participação e interação de todos os outros seres humanos. Assim, cada um é simultaneamente um livre decisor dos seus destinos, sem ter em conta os condicionalismos externos, e um criador de significados que se tornam parte da própria realidade social e cultural. Ou seja, o ser humano é ao mesmo tempo um produto e um produtor de cultura.

Relativamente à conceção sobre a natureza do conhecimento, o sujeito enquanto investigador é um construtor do mundo por ele estudado. Isto é, o investigador tem que compreender a forma como as realidades sociais são entendidas, compreendidas e experienciadas pelos sujeitos, com a finalidade de passar do registo descritivo de gestos, expressões e condutas, para a interpretação e compreensão do contexto onde ocorrem. Assim como, o interesse pelos significados que os sujeitos atribuem às interações, nas quais participam. Sendo que, a atribuição de significados é intersubjetiva, uma vez que tanto o investigador, como o investigado, comungam das mesmas significações socialmente e culturalmente construídas e utilizadas na linguagem por eles usada. Relativamente à representatividade das conclusões, estas, não são estatística, são assentes em critérios de compreensão e pertinência social e teórica.

Na conceção de verdade, esta é uma construção reflexiva, interpretativa, dos sujeitos em contexto social e cultural circunscrito.

Para este estudo, em função do contexto e dos objetivos definidos, optamos pelo estudo de caso. Yin (2001), refere que um estudo de caso é uma investigação empírica que “investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p. 32). O autor diz que quando se trata de responder a questões do tipo “por que” ou “como” essa é a melhor opção. É uma investigação que trata sobre uma situação específica, procurando encontrar as características e o que há de essencial nela. Yin diz que o estudo de caso “contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos de fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (Yin, 2001, p.21). O estudo de caso é uma das muitas formas de se fazer investigação, pode ser baseada em experiências reais tendo valor significativo, que contribui para compreender melhor os fenómenos individuais e os processos organizacionais da sociedade.

3.2. LOCAL DO ESTUDO

O Agrupamento situa-se num concelho dos mais populosos do país, pois oferece condições favoráveis à fixação de população. Está inserido num meio em que as atividades económicas estão mais ligadas aos setores secundário e terciário, destacando-se as indústrias de cerâmica, metalurgia, máquinas e equipamentos e alimentar. Na proximidade da escola sede existe uma Unidade de Saúde – UCC Tempus, uma esquadra da PSP, uma corporação de Bombeiros, agências bancárias, agências de seguros e várias associações culturais, sociais, desportivas, recreativas, nomeadamente: Orfeão; Clube de Futebol; ACD Gul; vários ginásios para a prática desportiva; Grupo Folclórico; Grupos Desportivos e Recreativos de Fábricas; Império de VC; Academia de Música; Ranchos Folclóricos; Grupo Desportivo da Ilha. Existe, ainda, um auditório municipal Cinetatro. A localidade é servida por transporte ferroviário, o qual possui ligação ao Metro do Porto, para além de outros serviços de transporte público, nomeadamente uma rede de transportes rodoviários.

O Agrupamento é constituído pela escola sede, a EB 2/3, que é constituída por três blocos, um pavilhão gimnodesportivo e uma cantina. Sofreu obras de remodelação, que ficaram

concluídas recentemente. No bloco A, temos a sala de Direção, a secretaria, a biblioteca, o bufete, o polivalente, o gabinete de primeiros socorros, o gabinete do aluno, sala dos professores e três pequenas salas de atendimento aos encarregados de educação. Neste bloco, ainda temos as salas específicas de Educação Visual e quatro salas de aula. No bloco B, situam-se o Museu de Ciências, a sala de Matemática e salas específicas de Ciências Naturais e Educação Visual e Tecnológica. No pavilhão C, temos o Laboratório de Físico-Química, as salas específicas de Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica, TIC, o Centro de Apoio à Aprendizagem e o Laboratório de Aprendizagem (sala do futuro). O pavilhão gimnodesportivo é composto por três ginásios, uma sala para aulas teóricas e balneários de alunos e professores. No espaço exterior existe um campo de jogos, uma pista de atletismo e o pavilhão "24 horas".

Compõem ainda o Agrupamento, mais 8 escolas de tipologia EB1/JI, com uma grande variedade de edifícios. Em que, 1 escola é só de tipologia EB1 e um JI.

A população discente do Agrupamento é composta por 2142 alunos, distribuídos desde o pré-escolar até ao 9º ano.

Os recursos humanos que o agrupamento dispõe é de: 209 docentes; 62 não docentes.

As instalações remodeladas, foram recentemente inauguradas pelo Sr. Ministro da Educação e pelo Sr. Presidente da Câmara Municipal. Tendo chegado recentemente à escola mobiliário novo.

Devido à situação de pandemia que se vive, este ano letivo, foi necessário construir os horários com desfasamentos de entradas e saídas, para os alunos de todos os níveis de ensino. Relativamente aos alunos do 2º e 3º ciclos, foram criados horários desfazados, da seguinte forma, os alunos do segundo ciclo entram às 8:00 e saem às 13:25, no período da manhã e entram às 13:45 e saem às 18:25 no período da tarde. Sendo que, todas as turmas têm três manhãs e duas tardes de aulas ou duas manhãs e três tardes. Relativamente ao terceiro ciclo, entram às 8:30 e saem às 13:05, no período da manhã e entram às 13:00 e saem às 18:20 no período da tarde.

Os alunos que têm mais do que duas retenções no seu percurso escolar, têm um tempo semanal, de apoio tutorial, para organização de cadernos, orientação dos trabalhos a realizar, para conversar com os professores tutores, realizar tarefas mais práticas/lúdicas. Temos o Desporto Escolar, para os alunos que desejem participar.

A organização educativa segue o disposto nos normativos legais, procura ser flexível, tendo em conta cada um, enquanto membros da organização. Quando são comunicadas informações, é explicado o que se pretende e sempre solicitada a participação de cada um para, formar o todo final. Tem uma grande capacidade de adaptação à mudança, pedindo sempre a colaboração de todos e atendendo às justificações dadas. Tem existido trabalho colaborativo, partilha de materiais entre todos os docentes, tanto no mesmo grupo disciplinar como com a educação especial, para a adaptação de materiais.

A liderança, ouve os seus colaboradores, as suas dificuldades, angústias e procura ajudar na resolução das situações. Contudo, nem sempre é possível atender a todas as situações, devido às imposições por parte da tutela. Temos constatado, que valoriza e divulga, o interesse e desempenho de todos os colaboradores, desde docentes, não docentes a técnicos. Como a liderança acredita que só com todos juntos é que se consegue melhorar, procura envolver todos os colaboradores da organização, de forma a que se sintam implicados, com o sentimento de pertença, para efetivamente a organização conseguir melhorar e prestar um serviço de maior qualidade à comunidade no geral.

3.3. PARTICIPANTES

Os participantes neste projeto, são seis professores que têm alunos que necessitam da aplicação de medidas seletivas e/ou medidas adicionais, ao abrigo do DL nº 54/2018.

3.4. MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Os dados foram recolhidos por análise documental e inquérito por entrevistas coletivas do tipo *focus group* (grupo focal).

A análise documental foi realizada através de discursos e de práticas, através de registos que já existem, nomeadamente os documentos estruturantes da organização. Como sejam o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades, o Regulamento Interno e Legislação.

A definição de Análise Documental tem sido descrita por vários investigadores sobre o tema. Assim, Vickery (1970) diz que esta técnica responde a três informações necessárias dos

investigadores, sendo elas: i - conhecer o que outros investigadores têm feito na área; ii- conhecer informação específica de um documento em particular e iii – conhecer toda a informação importante, que existe sobre o tema.

Durante o processo de investigação é importante que o investigador recolha informação de trabalhos anteriores, pois dessa forma acrescenta valor que transmite à comunidade científica, dando origem a que outros investigadores façam o mesmo no futuro. Ou seja, podemos investigar sobre um tema já estudado anteriormente, acrescentando mais algum conhecimento ao tema, de referir que ao citar outros investigadores, estamos a corroborar as suas teses e mostramos que não estamos a descobrir nada de novo.

Assim, optamos pelo *focus group*, para fazer a entrevista, para recolha de dados, que durou cerca de 1h e 30m.

O *focus group*, é um grupo de discussão, que funciona como uma técnica de recolha de dados, que pode ser utilizada em diferentes momentos da investigação. Morgan (1996, 1997, citado por Sousa, Veloso & Keating (2014)),

define focus group como uma técnica de investigação de recolha de dados através da interação do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador. Tal definição, segundo o autor, comporta três componentes essenciais: os focus group são um método de investigação dirigido à recolha de dados; localiza a interação na discussão do grupo como a fonte dos dados; e, reconhece o papel activo do investigador na dinamização da discussão do grupo para efeitos de recolha dos dados.

Para Fontana & Frey (1994, citado por Aires (2015))

A entrevista de grupo tem a vantagem de ser económica, de proporcionar grande quantidade e diversidade de informação, de estimular os participantes, de ser mais cumulativa e elaborativa do que as respostas individuais e de ser uma técnica de pesquisa em expansão em estudos de natureza qualitativa. No entanto, tem também desvantagens: a cultura do grupo pode interferir com a expressão individual; o grupo pode ser dominado por uma só pessoa; o pensamento do grupo é um possível resultado do processo e exige mais competências ao entrevistador na gestão das dinâmicas do grupo.

O grupo focal, foi pensado, de forma a termos o conhecimento da perceção dos professores, de forma abrangente, assim é constituído por seis elementos, distribuídos da seguinte forma: uma representante da Educação Pré-Escolar, uma representante do primeiro ciclo, uma representante do segundo ciclo, uma representante do terceiro ciclo, uma representante da Educação Especial e uma professora bibliotecária. De referir que todos os elementos convidados, têm alunos que usufruem de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

O grupo de validação do guião de questões para o grupo focal, foi constituído tendo em conta o perfil do grupo focal, ou seja, seis elementos com a mesma representatividade do grupo focal, e com a duração de 1h e 34m.

3.5. MÉTODO E TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise de dados escolhemos a análise de conteúdo (Bardin, 1979). A finalidade da análise de conteúdo é produzir inferência, trabalhando com vestígios e evidências. A autora refere que podem ser interpretadas as mensagens que exigem uma interpretação, mensagens cujo significado só pode surgir depois de uma observação e análise cuidadosa. Por detrás do discurso dos sujeitos, geralmente polissémico, esconde-se um sentido que convém desvendar. Assim, a entrevista foi transcrita e analisada pela técnica de análise de conteúdo.

3.6. CALENDÁRIO DE ATIVIDADES

Tabela 10 – Calendário de atividades da Investigação

	Jan 2021	Fev 2021	Março 2021	Abril 2021	Mai 2021	Jun 2021	Jul 2021	Set 2021
Adaptar o anteprojeto às circunstâncias de investigação	X							
Resposta ao 1º objetivo		X						
Análise dos normativos		X						
Pesquisa/Leitura de Artigos científicos			X					
Enquadramento Teórico			X	X				
Preparação guião de questões, para entrevista de grupo			X	X				
Validação da sequência de questões por duas docentes de EE			X	X				
Validação do guião de questões, com grupo				X				
Entrevista de grupo focal				X	X			
Transcrição da entrevista de grupo focal					X	X		
Análise dos dados obtidos					X	X	X	
Conclusões.							X	X

3.7. FIDELIDADE E VALIDADE

Quando se faz investigação, uma das metas, é obter respostas fiáveis e válidas, que corroborem os objetivos do estudo. O presente estudo desenrolou-se num contexto do qual a investigadora faz parte, não podendo este facto ser negligenciado. Cientes desta condicionante, e conscientes de que poderia ser um entrave à nossa independência e

neutralidade em relação ao fenómeno estudado, procurámos ser o mais imparciais e isentos. Com os procedimentos adotados, buscámos que os resultados obtidos fossem os mais fidedignos e espelhassem a realidade apresentada pelas professoras envolvidas neste estudo. Partindo das conclusões dos estudos analisados, foram surgindo questões. De seguida, apresentamos as questões que foram surgindo da leitura de cada um dos artigos selecionados, para fazerem parte do guião de questões a colocar ao focus group.

Quadro 6 – Questões para o guião do *focus group*

A Diferenciação Pedagógica no Contexto da Educação Inclusiva
Questões
- O que entende por diferenciação pedagógica? - Qual a sua opinião sobre a utilização da diferenciação pedagógica na sala de aula? - Acha importante realizar formação, sobre esta temática?
O desenvolvimento da carreira como facilitador da educação inclusiva
Questões
- Considera que a sua escola, tem a preocupação de procurar soluções para a situação pontual de cada aluno? - Considera que a utilização de projetos, é importante ao desenvolvimento dos alunos? Por favor, explicita a sua ideia.
Educação Inclusiva e Flexibilidade Curricular – Aproximações e distanciamentos entre discursos “oficiais” e discursos de professores
Questões
- Qual o impacto do DL 54 e do DL 55, no quotidiano da escola?
Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da Educação Inclusiva em Portugal
Questões
- Considera que a escola é um permanente desafio? - Do seu ponto de vista, os normativos enquadram bem a educação inclusiva? - Tendo em conta, a nova legislação, considera que conhece o Decreto-Lei nº54/2018?
O Novo Paradigma da Educação na promoção de uma sociedade mais inclusiva
Questões
- Diga, qual a sua perceção sobre a existência de parcerias entre o Agrupamento de Escolas e instituições da comunidade, para os alunos desenvolverem o seu Plano Individual de Transição.
Preocupações e expectativas dos pais de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em Portugal
Questões
- Do seu ponto de vista, as famílias são disponíveis para colaborar com a escola? - Considera que estabeleceu uma parceria com as famílias. Explicita a sua opinião. - Considera que existe uma boa comunicação entre a família e a escola? - Considera que a sua/nossa escola é inclusiva?
A Inclusão na Perspetiva de Mães de Crianças e Jovens com Necessidades Especiais
Questões
- Quais são as preocupações evidenciadas pelos pais dos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão?
Fundamentalismo, complexidade e inclusão, contributos para uma educação inclusiva
Questões
- Qual a sua opinião sobre a inclusão? - Na sua opinião uma escola inclusiva, permite tornar a sociedade mais inclusiva?

Estas questões, foram ordenadas, da seguinte forma:

Qual o impacto do DL 54 e do DL 55, no quotidiano da escola?

Do seu ponto de vista, os normativos enquadram bem a educação inclusiva?

Tendo em conta, a nova legislação, considera que conhece o Decreto-Lei nº54/2018?

Qual a sua opinião sobre a inclusão?

Na sua opinião uma escola inclusiva, permite tornar a sociedade mais inclusiva?

Considera que a escola é um permanente desafio?

Considera que a sua escola, tem a preocupação de procurar soluções para a situação pontual de cada aluno?

Do seu ponto de vista, considera que a sua/nossa escola é inclusiva?

O que entende por diferenciação pedagógica?

Qual a sua opinião sobre a utilização da diferenciação pedagógica na sala de aula?

Acha importante realizar formação, sobre esta temática?

Considera que a utilização de projetos, é importante ao desenvolvimento dos alunos? Por favor, explicita a sua ideia.

Diga, qual a sua perceção sobre a existência de parcerias entre o Agrupamento de Escolas e instituições da comunidade, para os alunos desenvolverem o seu Plano Individual de Transição.

Do seu ponto de vista, as famílias são disponíveis para colaborar com a escola?

Considera que estabeleceu uma parceria com as famílias. Explicita a sua opinião.

Considera que existe uma boa comunicação entre a família e a escola?

Quais são as preocupações evidenciadas pelos pais dos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão?

Feita a ordenação inicial das questões para o guião, estas foram enviadas a duas colegas da Educação Especial, via email. Foi solicitado às colegas, que analisassem o guião e que conforme o seu entendimento, ordenassem as questões, podiam manter a mesma ordem, podiam-na trocar ou podiam retirar alguma questão, justificando esta retirada. Esta validação ocorreu via email, tendo sido explicado previamente o que era pretendido. As colegas devolveram as questões, tendo feito alterações.

Inicialmente as questões foram numeradas de 1 a 17. Estando organizadas da seguinte forma:

1 - Qual o impacto do DL 54 e do DL 55, no quotidiano da escola?

2 - Do seu ponto de vista, os normativos enquadram bem a educação inclusiva?

- 3 - Tendo em conta, a nova legislação, considera que conhece o Decreto-Lei nº54/2018?
- 4- Qual a sua opinião sobre a inclusão?
- 5- Na sua opinião uma escola inclusiva, permite tornar a sociedade mais inclusiva?
- 6 - Considera que a escola é um permanente desafio?
- 7 - Considera que a sua escola, tem a preocupação de procurar soluções para a situação pontual de cada aluno?
- 8 - Do seu ponto de vista, considera que a sua/nossa escola é inclusiva?
- 9 - O que entende por diferenciação pedagógica?
- 10 - Qual a sua opinião sobre a utilização da diferenciação pedagógica na sala de aula?
- 11 - Acha importante realizar formação, sobre esta temática?
- 12 - Considera que a utilização de projetos, é importante ao desenvolvimento dos alunos? Por favor, explicita a sua ideia.
- 13 - Diga, qual a sua perceção sobre a existência de parcerias entre o Agrupamento de Escolas e instituições da comunidade, para os alunos desenvolverem o seu Plano Individual de Transição.
- 14 - Do seu ponto de vista, as famílias são disponíveis para colaborar com a escola?
- 15 - Considera que estabeleceu uma parceria com as famílias. Explicita a sua opinião.
- 16 - Considera que existe uma boa comunicação entre a família e a escola?
- 17 - Quais são as preocupações evidenciadas pelos pais dos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão?

A colega ML, analisou as questões e organizou-as da seguinte forma:

4; 5; 8; 3; 2; 1; 7; 9; 10; 11; 12; 13; 16; 14; 15; 17; 6

A colega ME, também analisou as questões e organizou-as da seguinte forma:

3; 1; 2; 4; 5; 8; 7; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 6.

Solicitamos novamente às colegas que analisassem a ordem das questões que não eram coincidentes, para se perceber se a organização seria coincidente em todas as questões.

Assim, numa segunda tentativa, as questões ficaram organizadas da seguinte forma:

A colega ML, manteve a sua organização: 4; 5; 8; 3; 2; 1; 7; 9; 10; 11; 12; 13; 16; 14; 15; 17; 6

A colega ME, analisou e organizou da seguinte forma: 4; 5; 3; 1; 2; 8; 7; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 6.

Foi repetido o processo, numa terceira tentativa de organizar as questões que ainda não eram coincidentes.

A colega ML, reformulou as questões da seguinte forma: 4; 5; 1; 3; 2; 8; 7; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 6.

A colega ME, reformulou a organização das questões, da seguinte forma: 4; 5; 3; 1; 2; 8; 7; 9; 10; 11; 12; 13; 15; 14; 16; 17; 6.

Não foi solicitada mais nenhuma reformulação da organização das questões, porque era uma troca da pergunta 1 com a 3 e da pergunta 14 com a 15.

No terceiro pedido de reformulação da organização das questões, solicitamos também, às colegas que se pronunciassem sobre a manutenção de todas as questões, ou a exclusão de alguma (s) questão (ões). A colega ML, sugeriu a eliminação das questões 2, 7 e 14 ou 16, por achar que as questões 2 e 7 já estavam contempladas ou implícitas noutras questões. Já a colega ME, sugeriu a eliminação das questões 2, 7 e 16, com a mesma explicação.

Aceitamos a sugestão de eliminação das questões 2 e 16, por considerarmos que efetivamente a resposta a estas questões pode estar implícita noutras respostas. Uma vez que, existem outras questões a abordar os normativos, a questão da relação da família e a escola.

Assim sendo, o guião passou a ter a seguinte organização:

4 - Qual a sua opinião sobre a inclusão?

5 - Na sua opinião uma escola inclusiva, permite tornar a sociedade mais inclusiva?

1 - Qual o impacto do DL 54 e do DL 55, no quotidiano da escola?

3 - Tendo em conta, a nova legislação, considera que conhece o Decreto-Lei nº54/2018?

8 - Do seu ponto de vista, considera que a sua/nossa escola é inclusiva?

7 - Considera que a sua escola, tem a preocupação de procurar soluções para a situação pontual de cada aluno?

9 - O que entende por diferenciação pedagógica?

10 - Qual a sua opinião sobre a utilização da diferenciação pedagógica na sala de aula?

11 - Acha importante realizar formação, sobre esta temática?

12 - Considera que a utilização de projetos, é importante ao desenvolvimento dos alunos? Por favor, explicita a sua ideia.

13 - Diga, qual a sua percepção sobre a existência de parcerias entre o Agrupamento de Escolas e instituições da comunidade, para os alunos desenvolverem o seu Plano Individual de Transição.

14 - Do seu ponto de vista, as famílias são disponíveis para colaborar com a escola?

15 - Considera que estabeleceu uma parceria com as famílias. Explique a sua opinião.

17 - Quais são as preocupações evidenciadas pelos pais dos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão?

6 - Considera que a escola é um permanente desafio?

Este novo guião, foi colocado ao grupo de validação, que tem a mesma composição do focus group (conforme anexo II). Esta entrevista, com este grupo, ocorreu para treino, uma vez que não tínhamos experiência nesta matéria, para percebermos se existia algum elemento que manipulava mais a entrevista, para testarmos as questões, para compreendermos se as questões eram bem compreendidas, pelas participantes.

Após a realização da primeira entrevista (21 de abril de 2021) de focus group, percebemos que havia a necessidade de refinar algumas questões e clarificar melhor a questão 13, sobre a existência de parcerias entre o Agrupamento e a comunidade.

O guião passou a ter a seguinte disposição:

4 – O que entende por inclusão?

5 - Na sua opinião uma escola inclusiva, permite tornar a sociedade mais inclusiva?

1 – Tendo em conta os atuais normativos, diga qual o impacto do DL 54 e do DL 55, no quotidiano da escola?

3 - Considera que conhece o Decreto-Lei nº54/2018?

8 - Do seu ponto de vista, considera que a sua/nossa escola é inclusiva? Explique.

7 - Considera que a sua/nossa escola, tem a preocupação de procurar soluções para a situação pontual de cada aluno?

9 - O que entende por diferenciação pedagógica?

10 - Qual a sua opinião sobre a utilização da diferenciação pedagógica na sala de aula?

11 - Acha importante realizar formação, sobre esta temática?

12 - Considera que a metodologia de projetos, usada frequentemente, é importante ao desenvolvimento dos alunos? Por favor, explicita a sua ideia.

13 – Tem conhecimento, se o seu Agrupamento tem parcerias com instituições da comunidade, para os alunos desenvolverem o seu Plano Individual de Transição para a vida pós escolar?

14 - Do seu ponto de vista, as famílias são e estão disponíveis para colaborar com a escola?

15 - Considera que estabeleceu uma parceria com as famílias. Explicita a sua opinião.

17 - Quais são as preocupações evidenciadas pelos pais dos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão?

6 - Considera que a escola é um permanente desafio?

Foi realizada a entrevista com o “focus group” utilizando o guião anterior, no dia 28 de maio de 2021, altura em que foi possível reunir o grupo. Esta entrevista permitiu a obtenção de opiniões mais detalhadas, e ouvir as participantes em simultâneo, sendo recolhida uma grande quantidade de material num curto espaço de tempo. Após o lançamento de cada questão pelo moderador, cada participante intervinha: dado o clima de confiança existente os testemunhos/depoimentos de cada uma eram complementados com as opiniões das outras participantes. Após a entrevista, foi realizada a transcrição da mesma, na íntegra, e disponibilizada a todo o grupo entrevistado, para validarem o texto obtido, a forma como estava escrito ou se pretendiam fazer alguma alteração ao que estava escrito. Este procedimento também já tinha sido efetuado com o “focus group” de validação do guião da entrevista. Tanto as colegas entrevistadas pelo “focus group” de validação, como do “focus group” da entrevista, não realizaram nenhuma alteração à entrevista transcrita.

3.8. QUESTÕES ÉTICAS

Para levar a cabo um estudo que envolveu relações humanas, foi necessário acautelar alguns aspetos éticos importantes. Neste sentido, foram tidas em consideração e cumpridos os princípios ou cuidados éticos, mencionados na Carta Ética (2020), nomeadamente o respeito pelas participantes, o consentimento livre e informado, tendo as participantes neste estudo, sido devidamente informadas e esclarecidas sobre a sua participação no mesmo, tendo aceite

e assinado o documento. A par de tudo isto, também como refere na Carta Ética (2020), é dada a garantia de anonimato e confidencialidade, sendo omitido o nome do Agrupamento onde foi realizado o estudo e para garantir o anonimato das participantes foi atribuída a letra inicial do nome e do apelido de cada uma, (como por exemplo ET, CG, MC).

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Na sessão de “focus group” foram colocadas 15 questões, que surgiram da literatura anteriormente consultada. Com as questões colocadas pretendemos perceber a conceção das professoras sobre inclusão, a sua percepção sobre o impacto da legislação em vigor sobre a Educação Inclusiva, no quotidiano da escola, a sua percepção sobre a utilização da diferenciação pedagógica em contexto de sala de aula, a sua percepção sobre a participação das famílias na vida escolar, assim como as suas preocupações, a sua percepção sobre a utilização de projetos, para o desenvolvimento dos alunos e a sua percepção sobre a existência de projetos de parcerias com a comunidade, para alunos que desenvolvem um Plano Individual de Transição para a Vida Pós-Escolar (PIT).

Pegando nas palavras de Bardin (1970), a análise de dados é um procedimento de procura e ordenação sistémica, resultante da transcrição de materiais que foram sendo armazenados, com o intuito de os compreendermos e de os expormos a outros. Transcrito o texto, e seguindo as orientações da autora, realizámos a leitura “flutuante”. Com esta atividade inicial, quisemos estabelecer um primeiro contacto com o material, num processo exploratório, que segundo a investigadora supracitada “consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 1979, p. 122). Com este procedimento procurámos antever pistas para a fase seguinte, buscando indicadores que nos levassem à definição das categorias. Assim, constituíram-se categorias, para a análise das questões e agrupamo-las.

Constituíram-se as seguintes categorias:

- i) Inclusão
- ii) Impacto da legislação em vigor no quotidiano da Escola
- iii) Diferenciação Pedagógica
- iv) Utilização de projetos para desenvolvimento competências dos alunos
- v) Participação da família na escola

Agruparam-se as questões da seguinte forma:

Na categoria i), colocamos as questões 1, 2, 5, 6 e 15.

Na categoria ii), colocamos as questões 3 e 4.

Na categoria iii), colocamos as questões 7, 8 e 9.

Na categoria iv), colocamos as questões 10 e 11.

Na categoria v), colocamos as questões 12, 13 e 14.

i) Inclusão

Quadro 7 – Percepções das professoras sobre inclusão (evidências)

Categoria	Evidências (exemplos)
Inclusão	É algo necessário, é importante ser feito, é tentar colocar pessoas com mais dificuldades, com diferenças, a fazer atividades que outras pessoas que não têm essas diferenças fazem, dentro das suas possibilidades e capacidades. (PS)
	Para mim, é integrar todos. Cada um, com as suas diferenças, integrar todos de uma forma autónoma e adequada a cada um, tendo em conta as suas particularidades. (AI)
	Para mim, acho que representa a igualdade entre as diferentes pessoas. (ET)
	É não deixar ninguém de fora, independentemente dessas diferenças serem sociais, emocionais, cognitivas, intelectuais. Portanto, que todos os alunos (...) se sintam parte da nossa comunidade, (...), que não se sintam postos à margem, independentemente das diferenças que tenham em relação aos outros. (CG)
	É proporcionar a todos os alunos, crianças, as mesmas oportunidades de aceder ao currículo, alterando materiais, estratégias, (...) para conseguirem tirar proveito das suas aprendizagens. (SC)
	Quando os alunos desde pequeninos lidam com a diferença e são chamados a lidar com a diferença, ao crescerem vão também conseguir lidar melhor com a diferença (...) mais tarde vão-se tornar homens e mulheres mais tolerantes à diferença. (AI)
	Se uma escola trabalha para a inclusão, (...), os alunos chegam a casa e passam esta mensagem (SC)
	É evidente que os miúdos de agora, serão os adultos de amanhã e são esses que vão encarar a diferença como algo que não é diferente, como algo que é aceitável, lidar de forma igual com as suas diferenças. (PS)
	Só teremos essa noção quando daqui por uns anos, estas crianças, já forem adultas e fizerem também a diferença na sociedade. Porque a sociedade atual, não é inclusiva. De uma forma geral, se calhar sim, mas depois há muitas situações em que a inclusão não se verifica. Se começarmos pela escola, pelo diálogo e formando as pessoas, penso que daqui a alguns anos temos mudança. (CG)
	A escola é promotora da educação inclusiva, assim, acho que, aos pouquinhos a sociedade também o será. (ET)
	Todos os meninos que entram na educação pré-escolar, trabalhamos com todos, tendo em conta as diferentes dificuldades e as diferentes aptidões.(MC)
	Eu considero a minha escola inclusiva. (PS)
	A escola no global é inclusiva. (SC)
	Também considero que a minha escola é inclusiva. (ET)
	Considero que a minha escola é inclusiva, mesmo comparando com outros países. Em termos de integração, o nosso país está muito evoluído nesse ponto. (...) o nosso Agrupamento faz um bom trabalho em todas as escolas. (AI)
São uma mão cheia de países (...) Há muito mais separações e outro tipo de atitudes que não contribuem para a inclusão. É a experiência que tenho de ouvir, nunca lá fui ver, é o testemunho que as colegas têm dado. (MC)	
No que me vou apercebendo, quer no meu trabalho como professora com a turma, quer como professora bibliotecária (...) há sempre um esforço muito grande por	

parte de todos para arranjam soluções, para todas as situações. (CG)
Acho que a equipa EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva) funciona muito bem. (...) cada vez que recorro a algumas pessoas que fazem parte da equipa, tentam sempre solucionar os problemas. Ou através do SPO (Serviço de Psicologia e Orientação), ou através de uma conversa. Acho que está tudo muito interligado, mesmo o gabinete do aluno, que tem feito um trabalho excelente, estando tudo em sintonia. (ET)
Eu acho que estamos todos em sintonia, (...), há uma facilidade muito grande em todos comunicarmos e falarmos e até às vezes na hora, soluções para as situações. (SC)
Antes de sermos Agrupamento, cada escola tinha que sobreviver sozinha. (...) Nós tínhamos que fazer esse trabalho, agora, claro, em parceria com a EMAEI. (...) Antigamente, não tínhamos a EMAEI, era a equipa da Educação Especial, para resolver as situações. (AI)
Claro que a EMAEI ajuda muito mais e sabemos que temos ali uma equipa, que a qualquer altura, que as coisas não corram tão bem, podemos recorrer, pedindo ajuda. (...) quando não havia EMAEI, tínhamos que resolver as situações. (MC)
Cada vez mais, e ainda bem, senão caíamos na monotonia. (AI)
Se não houver desafio, a gente fica assolapada e morre de tédio. É mesmo nesses desafios e na evolução que a educação deve ter (...) que dá toda a pica, para continuarmos. Quando deixar de ter pica, tenho que estar reformada. (...) Enquanto estiver no ativo, é isso mesmo, porque a escola é um desafio permanente e ainda bem. (MC)
É preciso uma adaptação constante. (...) Os alunos hoje em dia, são completamente diferentes e nós temos que fazer essa adaptação, para lidarmos com eles. Temos que estar sempre na linha da frente. (CG)
Os alunos estão muito à frente nas novas tecnologias e isso é um desafio permanente. (ET)
Sem qualquer dúvida, efetivamente a escola é um permanente desafio. Todos os dias temos situações desafiantes. (SC)

Analisando os discursos das professoras relativamente à sua conceção de **inclusão**, pelos seus depoimentos referem que *“É algo necessário, é importante ser feito, é tentar colocar pessoas com mais dificuldades, com diferenças, a fazer atividades que outras pessoas que não têm essas diferenças fazem, dentro das suas possibilidades e capacidades”* (PS). Outra professora refere que *“Para mim, é integrar todos. Cada um, com as suas diferenças, integrar todos de uma forma autónoma e adequada a cada um, tendo em conta as suas particularidades”* (AI), no que foi acompanhada pela colega que referiu que *“Para mim, acho que representa a igualdade entre as diferentes pessoas”* (ET). Uma outra professora disse que inclusão *“É não deixar ninguém de fora, independentemente dessas diferenças serem sociais, emocionais, cognitivas, intelectuais. Portanto, que todos os alunos (...) se sintam parte da nossa comunidade, (...), que não se sintam postos à margem, independentemente das diferenças que tenham em relação aos outros”* (CG). *É proporcionar a todos os alunos, crianças, as mesmas oportunidades de aceder ao currículo, alterando materiais, estratégias, (...) para conseguirem*

tirar proveito das suas aprendizagens” (SC).

Verifica-se que os discursos das professoras, acabam por ir ao encontro do que se encontra explanado na literatura. Tendo em conta o que refere Ainscow (1999, citado por Duque & Vazquez (2020)), “a mobilização de diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos, promovendo competências universais que permitam a autonomia e acesso à cidadania plena, por parte de todos.” Analisando mais alguma literatura, permite-nos perceber que Stubbs (2009, citado por Fernandes & Oliveira (2019)), tem “uma visão de inclusão como um processo de reconhecimento do princípio de igualdade de oportunidades enquanto condição para que todos possam aprender na escola.” Como mencionam Mesquita & Quelhas (2018) “a educação (...) tem conhecido profundas modificações (...) nomeadamente na organização de estratégias de intervenção do professor.” Já para Rodrigues (2020), “a inclusão deve ser entendida, não só como acesso, mas como participação e sentido de pertença.”

Relativamente à utilização de estratégias curriculares, Barbosa & Neves (2019), são da opinião que “o trabalho colaborativo do professor de ensino especial com o professor titular é também benéfico para inclusão educativa e facilitador na adequação de estratégias curriculares.”

Porém, Prychodco, Fernandes & Bittencourt (2019), são de opinião contrária e referem que “embora as professoras se posicionem em acordo com concepções que valorizam a inclusão, elas parecem reconhecer que, na prática, permanecem abordagens enraizadas numa lógica de categorização dos alunos, assente nos seus deficits do que nas suas potencialidades.”

Também os autores Silva & Milagaia (2018), no seu estudo referem que “na escola, as barreiras à inclusão decorrem, por vezes, das práticas educativas dos profissionais que não cuidam o suficiente, na perspectiva destas mães, da efetiva participação da criança/jovem nas actividades com os outros na sala de aula.” O que de certa forma, vem contrapor o testemunho das participantes neste estudo, assim como a referência a que

os preconceitos sobre pessoas com necessidades especiais são sentidos pelas mães como vindos de direções de escolas, mas também da parte da comunidade educativa, designadamente dos pais de outras crianças que temem que a inclusão de alunos com estas características venha a prejudicar os seus filhos.

Pelos discursos, verificamos que as participantes, não sentem ou pelo menos não manifestaram as dificuldades, para estarem em linha com as referências no estudo destes autores.

No que se refere a, se uma **escola inclusiva**, permite tornar a sociedade mais inclusiva, verificamos, que as professoras referem que *“Quando os alunos desde pequeninos lidam com a diferença e são chamados a lidar com a diferença, ao crescerem vão também conseguir lidar melhor com a diferença (...) mais tarde vão-se tornar homens e mulheres mais tolerantes à diferença.”* (AI) Uma outra professora menciona que *“se uma escola trabalha para a inclusão, (...), os alunos chegam a casa e passam esta mensagem.”* (SC) Estas ideias são acompanhadas por outra professora, uma vez que considera que *“É evidente que os miúdos de agora, serão os adultos de amanhã e são esses que vão encarar a diferença como algo que não é diferente, como algo que é aceitável, lidar de forma igual com as suas diferenças.”* (PS) Porém, uma outra professora refere que *“Só teremos essa noção quando daqui por uns anos, estas crianças, já forem adultas e fizerem também a diferença na sociedade. Porque a sociedade atual, não é inclusiva. De uma forma geral, se calhar sim, mas depois há muitas situações em que a inclusão não se verifica. Se começarmos pela escola, pelo diálogo e formando as pessoas, penso que daqui a alguns anos temos mudança.”* (CG) É de realçar que outra professora é da opinião que *“A escola é promotora da educação inclusiva, assim, acho que, aos pouquinhos a sociedade também o será.”* (ET)

Pelas evidências podemos entender que uma escola inclusiva, torna uma sociedade mais inclusiva. No entanto Rodrigues (2020) refere que *“a construção de uma escola inclusiva é um processo de grande complexidade, pelo número de variáveis e pelas interações dos diferentes atores.”* Sem dúvida, que vivemos momentos incertos e não conseguimos controlar todas as situações, porém, se a escola for inclusiva e trabalhar nesse sentido, a longo prazo, poderemos ter uma sociedade mais inclusiva. Contudo, Rodrigues (2020) diz que *“vivemos numa sociedade complexa (...) com a responsabilidade de reivindicar, de lutar por mais e melhores meios para a Inclusão. (...) Para diversificar valores e práticas ... é essencial assegurar um conjunto de modificações que constituem mudanças radicais na forma como as escolas ensinam e educam.”*

Já, relativamente a se do ponto de vista do professor, o seu **Agrupamento de Escolas é inclusivo**. Analisando os discursos das professoras, estas, consideram que o seu Agrupamento de Escolas é inclusivo. Pelo seu depoimento uma professora refere que *“Todos os meninos que entram na educação pré-escolar, trabalhamos com todos, tendo em conta as diferentes dificuldades e as diferentes aptidões.”* (MC) Outras professoras também consideram que a sua

escola é inclusiva, pois referem que *“Eu considero a minha escola inclusiva.”* (PS) *“Também considero que a minha escola é inclusiva.”* (ET) Uma outra professora refere que *“Considero que a minha escola é inclusiva, mesmo comparando com outros países. Em termos de integração, o nosso país está muito evoluído nesse ponto. (...) o nosso Agrupamento faz um bom trabalho em todas as escolas.”* (AI)

No seguimento desta análise da participante, referindo que o seu Agrupamento é inclusivo, uma outra participante referiu que a educação pré-escolar participa/integra o Projeto Erasmus, a nível europeu e que os países que incluem este projeto, não são tão inclusivos como Portugal, como refere *“São uma mão cheia de países (...) Há muito mais separações e outro tipo de atitudes que não contribuem para a inclusão. É a experiência que tenho de ouvir, nunca lá fui ver, é o testemunho que as colegas têm dado.”* (MC)

Porém Barbosa & Neves (2019) dizem-nos que *“para se chegar a uma escola inclusiva, tem de ser diferente dos métodos utilizados na integração escolar.”* E que *“aceitar e praticar a inclusão requer mudanças fundamentais no pensamento e nas práticas. A tarefa que se coloca é aceitar que crianças e jovens com NEE sejam valorizados por aquilo que são devido à diferença e não apesar dela.”*

No que respeita a se considera que o seu Agrupamento tem a **preocupação de procurar soluções** para a situação pontual de cada aluno. Analisando o discurso das professoras, sobre a preocupação do Agrupamento, em procurar soluções para os alunos que demonstram dificuldades, verifica-se que uma professora refere que *“No que me vou apercebendo, quer no meu trabalho como professora com a turma, quer como professora bibliotecária (...) há sempre um esforço muito grande por parte de todos para arranjam soluções, para todas as situações.”* (CG) Uma outra professora, corrobora esta ideia *“Eu acho que estamos todos em sintonia, (...), há uma facilidade muito grande em todos comunicarmos e falarmos e até às vezes na hora, soluções para as situações.”* (SC) Uma outra colega referiu que *“Antes de sermos Agrupamento, cada escola tinha que sobreviver sozinha. (...) Nós tínhamos que fazer esse trabalho, agora, claro, em parceria com a EMAEI. (...) Antigamente, não tínhamos a EMAEI, era a equipa da Educação Especial, para resolver as situações.”* (AI) Já outra refere que *“Acho que a equipa EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva) funciona muito bem. (...) cada vez que recorro a algumas pessoas que fazem parte da equipa, tentam sempre solucionar os problemas. Ou através do SPO (Serviço de Psicologia e Orientação), ou*

através de uma conversa. Acho que está tudo muito interligado, mesmo o gabinete do aluno, que tem feito um trabalho excelente, estando tudo em sintonia.” (ET) E outra corrobora a mesma ideia “Claro que a EMAEI ajuda muito mais e sabemos que temos ali uma equipa, que a qualquer altura, que as coisas não corram tão bem, podemos recorrer, pedindo ajuda. (...) quando não havia EMAEI, tínhamos que resolver as situações.” (MC)

Os autores Barbosa & Neves (2019), corroboram a ideia de que a escola deve procurar soluções para os seus alunos, quando referem que

a escola deve ser capaz de responder a necessidades e oferecer às crianças e jovens com NEE todas as condições humanas, materiais, arquitetónicas e sociais que esses alunos exigem, sendo que serão os profissionais de educação, em conjunto com a comunidade, os principais responsáveis, para que a competência da escola, nesse atendimento, seja efetiva.

Quando colocada a questão, se as participantes consideram a **escola um permanente desafio**. Analisando os depoimentos das professoras, sobre se estas consideram que a escola é um permanente desafio, uma professora refere que *“Cada vez mais, e ainda bem, senão caíamos na monotonia.” (AI)* Já outra refere que *“Se não houver desafio, a gente fica assolapada e morre de tédio. É mesmo nesses desafios e na evolução que a educação deve ter (...) que dá toda a pica, para continuarmos. Quando deixar de ter pica, tenho que estar reformada. (...) Enquanto estiver no ativo, é isso mesmo, porque a escola é um desafio permanente e ainda bem.” (MC)* Outras professoras, acompanham a mesma ideia *“É preciso uma adaptação constante. (...) Os alunos hoje em dia, são completamente diferentes e nós temos que fazer essa adaptação, para lidarmos com eles. Temos que estar sempre na linha da frente.” (CG)* *“Os alunos estão muito à frente nas novas tecnologias e isso é um desafio permanente.” (ET)* *“Sem qualquer dúvida, efetivamente a escola é um permanente desafio. Todos os dias temos situações desafiantes.” (SC)*

Apesar da escola estar exposta a constantes desafios, procura dar resposta a estes. Pela análise dos discursos das participantes deste estudo, também o acharem, no entanto, verifica-se que os autores Prychodco, Fernandes & Bittencourt (2019) mencionam que *“as professoras, na sua globalidade, reconhecem a importância de se atender às características, ritmos e necessidades de cada aluno, numa perspectiva de Educação Inclusiva e, por outro, que a escola não está ainda preparada para esse desafio.”* Ou seja, os autores acham que a escola não está preparada para dar resposta aos desafios que se lhe apresentam.

ii) **Impacto da legislação em vigor no quotidiano da Escola**

Nesta categoria, foi agrupada a questão, de qual o **impacto do decreto-lei nº 54/2018 e do decreto-lei nº 55/2018**, no quotidiano da escola.

Quadro 8 – Perceção das professoras sobre o impacto da legislação em vigor no quotidiano da escola (evidências)

Categoria	Evidências (exemplos)
Impacto da legislação em vigor no quotidiano da escola	A diferença não foi muita, (...) a rotina diária, porque eles sempre foram integrados nas salas. (...) A única coisa diferente é que tínhamos duas unidades, neste momento temos um CAA, que abrange todos os meninos. (...). Portanto, podemos ajudar e ter um CAA que os vai ajudar, todos os que precisam. Aí, foi a grande diferença. (AI)
	Na educação pré-escolar, não houve grande diferença a nível prático, a situação é quase igual, porque os meninos estão a tempo inteiro connosco na sala. (...). Houve sim, nos papéis, nos documentos, mas isso é a nível nosso, de professor. Há, ali pequenas coisas, que temos que nos debruçar, porque as nomenclaturas mudaram, a forma de as preencher é diferente. (...) Continuamos a fazer inclusão, como já fazíamos há bastantes anos atrás.(MC)
	Continuamos a implementar as mesmas estratégias. A única coisa que mudou, foi a nomenclatura. (ET)
	Na nossa escola, foi o deixar de haver dois núcleos e passar a ser um só, o CAA, que abrange todos os alunos que tenham necessidade. Realmente a nível de papel, alterou. (PS)
	O 54, permitiu, que as escolas em qualquer momento do seu percurso escolar, em qualquer altura, que revelem mais dificuldades de aprendizagem. As medidas educativas podem ser aplicadas ou retiradas, quando não estão a ser eficazes, ou podemos alterá-las. (...) O 54 é muito mais flexível e adaptado às dificuldades dos alunos. (SC)
	Eu acho que conheço, há sempre coisas, que nós vamos aprendendo, mas de uma maneira geral, aquilo que precisamos para nos apoiar no nosso trabalho, acho que conheço. (AI)
	As linhas orientadoras. (ET)
	Na generalidade, sim. (...) pormenores, não sei, se calhar se tiver algum caso mais específico, se calhar vou ter de ler as entre linhas para perceber melhor. (MC)
	Eu li os documentos orientadores, numa ligeira formaçozinha, mas não me lembro de todos os pormenores. (PS)
	Nós que trabalhamos com ele todos os dias, com ele, se não o conhecemos, estamos mal. Mas, pode haver sempre o manual de apoio, que é sempre importante conhecer, assim como a legislação e os documentos anexos. Porque servem de base, para a própria interpretação da lei. (...) na Educação Especial, temos mesmo que os ler e ter conhecimento aprofundado dos mesmos. (SC)

Pela análise dos depoimentos das professoras, sobre o impacto dos decretos-lei nº 54 e 55 de 2018, verifica-se que uma professora refere que *“A diferença não foi muita, (...) a rotina diária, porque eles sempre foram integrados nas salas. (...) A única coisa diferente é que tínhamos duas unidades, neste momento temos um CAA, que abrange todos os meninos. (...). Portanto,*

podemos ajudar e ter um CAA que os vai ajudar, todos os que precisam. Aí, foi a grande diferença.” (AI) Já outra refere “Na educação pré-escolar, não houve grande diferença a nível prático, a situação é quase igual, porque os meninos estão a tempo inteiro connosco na sala. (...). Houve sim, nos papéis, nos documentos, mas isso é a nível nosso, de professor. Há, ali pequenas coisas, que temos que nos debruçar, porque as nomenclaturas mudaram, a forma de as preencher é diferente. (...) Continuamos a fazer inclusão, como já fazíamos há bastantes anos atrás.” (MC). Uma outra professora deu a sua opinião, mencionando que “ Continuamos a implementar as mesmas estratégias. A única coisa que mudou, foi a nomenclatura. ” (ET), sendo esta ideia acompanhada por outra professora quando refere “Na nossa escola, foi o deixar de haver dois núcleos e passar a ser um só, o CAA, que abrange todos os alunos que tenham necessidade. Realmente a nível de papel, alterou. ” (PS). Contudo, outra colega menciona que “O 54, permitiu, que as escolas em qualquer momento do seu percurso escolar, em qualquer altura, que revelem mais dificuldades de aprendizagem. As medidas educativas podem ser aplicadas ou retiradas, quando não estão a ser eficazes, ou podemos alterá-las. (...) O 54 é muito mais flexível e adaptado às dificuldades dos alunos.” (SC)

Pelo discurso das participantes, verifica-se que na prática pouco alterou, porque continuam a aplicar estratégias de trabalho sempre que necessário, desde há muitos anos. No entanto, notam alguma alteração ao nível do preenchimento de documentos, existe mais burocracia. É de realçar que, os autores Prychodco, Fernandes & Biteencourt (2019), acabam por acompanhar a ideia passada pelo discurso das participantes, uma vez que, referem no seu estudo que

numa trajetória em harmonia com as diretrizes internacionais, Portugal, sobretudo depois da Lei de Bases do Sistema Educativo (PORTUGAL,1986), foi construindo o seu caminho, instituindo legislação que pode ser associada quer a uma lógica integradora (PORTUGAL, 1991), quer a uma perspectiva inclusiva (Decreto-Lei n.3/2008 e mais recentemente o Decreto-Lei n.54/2018).

Quanto a, se considera que **conhece o decreto-lei nº 54/2018**, pela análise dos depoimentos das professoras, verifica-se que, quanto ao seu conhecimento do DL 54, estas, referem que “Eu acho que conheço, há sempre coisas, que nós vamos aprendendo, mas de uma maneira geral, aquilo que precisamos para nos apoiar no nosso trabalho, acho que conheço. ” (AI) “As linhas orientadoras. ” (ET). Já outra explica que “Nós que trabalhamos com ele todos os dias, com ele, se não o conhecemos, estamos mal. Mas, pode haver sempre o manual de apoio, que

é sempre importante conhecer, assim como a legislação e os documentos anexos. Porque servem de base, para a própria interpretação da lei. (...) na Educação Especial, temos mesmo que os ler e ter conhecimento aprofundado dos mesmos.” (SC). De referir que outra professora “Eu li os documentos orientadores, numa ligeira formaçãozinha, mas não me lembro de todos os pormenores.” (PS). Porém, outra professora menciona que “Na generalidade, sim. (...) pormenores, não sei, se calhar se tiver algum caso mais específico, se calhar vou ter de ler as entre linhas para perceber melhor.” (MC)

Apesar de, referirem que já o leram, algumas participantes admitem que necessitarão de o ler melhor, se lhes aparecer um caso específico.

Como referem os autores Prychodco, Fernandes & Bittencourt (2019),

num momento em que em Portugal assiste-se à implementação do Decreto-Lei nº. 54/2018, (...), aposta numa “escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social”(Preâmbulo).

Já os autores Gama, Vale, Carvalho & Silva (2019), referem que “face ao novo Decreto-Lei 54/2018, cabe à comunidade educativa reconhecer a mais-valia da diversidade, encontrando formas de lidar com a diferença, adequando as intervenções às especificidades de cada um.”

iii) Diferenciação Pedagógica

Nesta categoria foram integradas as três questões relacionadas com a diferenciação pedagógica.

Quadro 9 – O entendimento das professoras sobre a diferenciação pedagógica

Categoria	Evidências (exemplos)
Diferenciação pedagógica	Diferenciação pedagógica é eu arranjar estratégias e métodos que levem o aluno com dificuldades a chegar, onde os outros chegam. Por exemplo, tenho um aluno que, enquanto uns estavam com um método, com aquele menino, utilizei outro método. Isso é diferenciação pedagógica, claro que, quando temos muitos meninos dentro de uma sala, é muito difícil. Mas cada vez mais, temos estes casos. (AI)
	É diminuir as barreiras que existem para aquela criança, aluno, para conseguir atingir o sucesso. Cada vez mais temos alunos diferentes, com 1001 necessidades, e portanto, tentar de uma tarefa, (...) adaptá-la da melhor forma, a que todos consigam retirar o importante para o percurso deles. (SC)
	Anteriormente, não se dava atenção aos miúdos diferentes. Nós queríamos cobrir todos com a mesma capa e queríamos moldá-los todos da mesma forma (...). Hoje, temos a capacidade de analisar e ver que são diferentes e adaptamos as situações. Estamos em fases diferentes. (PS)
	São todas as estratégias que temos que arranjar, para que aquele aluno, consiga obter melhores resultados o conseguir compreender e fazer uma aprendizagem significativa. (ET)

	<p>Acho que é uma mais-valia trabalhar com os pequeninos porque nós como não temos programa, as orientações dão-nos liberdade para a gente trabalhar com eles nas várias áreas e daquilo que nós acharmos, conforme eles nos vão dando o feedback deles, nós vamos começando a estimula-los de várias formas e, portanto, é muito mais fácil. (...) Cada um faz aquilo que consegue e são elogiados por aquilo que conseguem. Portanto, está tudo bem, eles sentem-se felizes, porque não é igual ao amigo, mas também não somos todos iguais, somos todos diferentes e portanto está tudo correto, não há aqui comparações. (MC)</p>
	<p>O que ajuda no pré-escolar, é que a maior parte das salas têm, não é todas, faixas etárias diferentes. Vão aprendendo também uns com os outros. (AI)</p>
	<p>No ensino pré-escolar é excelente, nos outros níveis, não posso falar muito, porque eu não tenho experiência dos outros níveis, mas acho que a diferenciação faz sentido. Ser mais calmo, muito mais consciente, com alguma capacidade até de se sentir mais preparado, quer dizer, a diferenciação acho que está a exigir coisas a determinados alunos que a gente já sabe de antemão que não vão conseguir. Acho que só lhes dá instabilidade, insegurança, medo e ansiedade. (...) Quem trabalha há muitos anos, os meninos que tínhamos há 30 anos, não são iguais aos que temos agora e portanto eles já vêm com uma carga de conhecimentos e de coisas que nós temos depois que aproveitar e dinamizar para a frente, para o ensino ter sucesso. (MC)</p>
	<p>Eu acho que apela mesmo a isso a diferenciação pedagógica. A lógica é pensar em cada um, como ele é. Eu acho que é o ser autónomo, claro que tenho que atingir, na pré não, mas no primeiro ciclo alguns, mas tenho um percurso a fazer. (...) Claro que isto é muito mais exigente hoje em dia penso eu, para o papel do docente. Sendo de qualquer faixa etária, mas é dar-lhes a oportunidade de eles crescerem, de escolherem o seu espaço, de aprender também por eles próprios. Hoje, eu acho que hoje, é muito importante eles também aprenderem com os outros e por eles próprios. (AI)</p>
	<p>No 3º ciclo, é um pouco mais difícil, uma vez que os miúdos começam a ser maiores têm mais a noção da diferença. E alunos que em sala de aula, têm e fazemos a diferenciação pedagógica, com apoio de um professor ao lado. Eles, alguns têm vergonha de se sentirem diferentes, têm vergonha de ter o apoio, de ter o professor ali com ele, de ter uma atividade diferente. (PS)</p>
	<p>Acredito que a diferenciação pedagógica em sala de aula, é cada vez mais utilizada. Faz com que o professor da disciplina ou da turma, tenha aqui um papel fundamental e um trabalho de retaguarda muito grande. E portanto acho que cada vez mais a diferenciação pedagógica em sala de aula é fundamental. (...) , nem sempre os alunos veem isso de forma positiva e aceita isso de animo leve. Não aceitam bem e não querem, é mais uma barreira que nós temos para o sucesso deles. (SC)</p>
	<p>À medida que eles vão crescendo, vão tornando-se mais conscientes e acabam por ter essa faceta. Ficam envergonhados, mais tímidos, não querem responder. (ET)</p>
	<p>É uma faixa etária, que sendo eles adolescentes, eles não se querem reconhecer diferentes, eles querem ser iguais e integrarem-se no grupo como sendo iguais, não é, apesar de muitas vezes, eu dizer aos alunos que o ser diferente, é ser especial porque se nós fossemos todos iguais não tinha piada nenhuma. (CG)</p>
	<p>Isso é sempre importante, formação, dá-nos sempre mais algum arcabouço para podermos lidar com situações. (PS)</p>
	<p>Eu acho que é muito essencial, é formação prática. Teórica é importante, claro mas o termos formação prática, o aprendermos, por exemplo, sei lá, adaptar material. Isso é muito importante, porque é isso que nos vai dar ferramentas, no dia a dia. (AI)</p>
	<p>Na partilha, de saber, de conhecimentos, aprendemos muito uns com os outros, eu acho que isso é importante. (ET)</p>

É sempre importante lembrar e ter formação. (...) E a troca de ideias e a partilha com as colegas, faz sempre a diferença e a gente cresce, também com esses conhecimentos e essa partilha. (MC)
--

Analisando o discurso das professoras sobre o seu entendimento de diferenciação pedagógica, estas referem que *“Diferenciação pedagógica é eu arranjar estratégias e métodos que levem o aluno com dificuldades a chegar, onde os outros chegam. Por exemplo, tenho um aluno que, enquanto uns estavam com um método, com aquele menino, utilizei outro método. Isso é diferenciação pedagógica, claro que, quando temos muitos meninos dentro de uma sala, é muito difícil. Mas cada vez mais, temos estes casos.”* (AI) ou seja, outra professora reforça que, no seu entendimento *“É diminuir as barreiras que existem para aquela criança, aluno, para conseguir atingir o sucesso. Cada vez mais temos alunos diferentes, com 1001 necessidades, e portanto, tentar de uma tarefa, (...) adaptá-la da melhor forma, a que todos consigam retirar o importante para o percurso deles.”* (SC) A par, outra professora refere que *“Anteriormente, não se dava atenção aos miúdos diferentes. Nós queríamos cobrir todos com a mesma capa e queríamos moldá-los todos da mesma forma (...). Hoje, temos a capacidade de analisar e ver que são diferentes e adaptamos as situações. Estamos em fases diferentes.”* (PS). Outra professora refere que *“São todas as estratégias que temos que arranjar, para que aquele aluno, consiga obter melhores resultados o conseguir compreender e fazer uma aprendizagem significativa.”* (ET) *“Acho que é uma mais-valia trabalhar com os pequeninos porque nós como não temos programa, as orientações dão-nos liberdade para a gente trabalhar com eles nas várias áreas e daquilo que nós acharmos, conforme eles nos vão dando o feedback deles, nós vamos começando a estimular-los de várias formas e, portanto, é muito mais fácil. (...) Cada um faz aquilo que consegue e são elogiados por aquilo que conseguem. Portanto, está tudo bem, eles sentem-se felizes, porque não é igual ao amigo, mas também não somos todos iguais, somos todos diferentes e portanto está tudo correto, não há aqui comparações.”* (MC) e *“O que ajuda no pré-escolar, é que a maior parte das salas têm, não é todas, faixas etárias diferentes. Vão aprendendo também uns com os outros.”* (AI)

Os discursos das participantes, encontram-se alinhadas com os discursos científicos. Ou seja, Maia & Freire (2020), referem que *“a diferenciação pedagógica é uma abordagem ao ensino em sala de aula que tem sido apontada como relevante na promoção da participação e sucesso de todos os alunos.”* De referir que para Sousa (2010, citado por Maia & Freire (2020)), a diferenciação pedagógica é *“uma abordagem ao ensino que promove a inclusão e a*

equidade educativa.” Para Duque & Vázquez (2020) “a diferenciação pedagógica/curricular é, assim, entendida como um princípio fundamental da escola inclusiva.”

No que concerne à opinião das participantes na **utilização da diferenciação pedagógica**, na sala de aula. Analisando os discursos das participantes, estas têm a percepção da importância da utilização da diferenciação pedagógica na sala de aula e referem que *“No ensino pré-escolar é excelente, nos outros níveis, não posso falar muito, porque eu não tenho experiência dos outros níveis, mas acho que a diferenciação faz sentido. Ser mais calmo, muito mais consciente, com alguma capacidade até de se sentir mais preparado, quer dizer, a diferenciação acho que está a exigir coisas de determinados alunos que a gente já sabe de antemão que não vão conseguir. Acho que só lhes dá instabilidade, insegurança, medo e ansiedade. (...) Quem trabalha há muitos anos, os meninos que tínhamos há 30 anos, não são iguais aos que temos agora e portanto eles já vêm com uma carga de conhecimentos e de coisas que nós temos depois que aproveitar e dinamizar para a frente, para o ensino ter sucesso.”* (MC) Outra professora menciona que *“ Eu acho que apela mesmo a isso a diferenciação pedagógica. A lógica é pensar em cada um, como ele é. Eu acho que é o ser autónomo, claro que tenho que atingir, na pré não, mas no primeiro ciclo alguns, mas tenho um percurso a fazer. (...) Claro que isto é muito mais exigente hoje em dia penso eu, para o papel do docente. Sendo de qualquer faixa etária, mas é dar-lhes a oportunidade de eles crescerem, de escolherem o seu espaço, de aprender também por eles próprios. Hoje, eu acho que hoje, é muito importante eles também aprenderem com os outros e por eles próprios.”* (AI) Já para outra professora *“ No 3º ciclo, é um pouco mais difícil, uma vez que os miúdos começam a ser maiores têm mais a noção da diferença. E alunos que em sala de aula, têm e fazemos a diferenciação pedagógica, com apoio de um professor ao lado. Eles, alguns têm vergonha de se sentirem diferentes, têm vergonha de ter o apoio, de ter o professor ali com ele, de ter uma atividade diferente.”* (PS) Outras professoras corroboraram a ideia *“ À medida que eles vão crescendo, vão tornando-se mais conscientes e acabam por ter essa faceta. Ficam envergonhados, mais tímidos, não querem responder.”* (ET) e *“É uma faixa etária, que sendo eles adolescentes, eles não se querem reconhecer diferentes, eles querem ser iguais e integrarem-se no grupo como sendo iguais, não é, apesar de muitas vezes, eu dizer aos alunos que o ser diferente, é ser especial porque se nós fossemos todos iguais não tinha piada nenhuma.”* (CG) Outra professora referiu que *“Acredito que a diferenciação pedagógica em*

sala de aula, é cada vez mais utilizada. Faz com que o professor da disciplina ou da turma, tenha aqui um papel fundamental e um trabalho de retaguarda muito grande. E portanto acho que cada vez mais a diferenciação pedagógica em sala de aula é fundamental. (...) , nem sempre os alunos veem isso de forma positiva e aceita isso de animo leve. Não aceitam bem e não querem, é mais uma barreira que nós temos para o sucesso deles.” (SC)

Portanto, pelo discurso das professoras, acham importante a diferenciação pedagógica em sala de aula e aplicam-na. Notam, ainda que, à medida que se vai avançando nos níveis de ensino, os alunos vão dando sinais de algum desconforto de serem tratados de forma diferente. Todas são da opinião que é importante, para ajudar os alunos a aprenderem, tanto com os pares, como sozinhos. É uma forma de se respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos.

Os autores Maia & Freire (2020) mencionam que “pressupõe educar a diversidade dos alunos (SANCHES, 2005; UNESCO, 2009). É esse o desafio que os professores têm de enfrentar na sala de aula e que exige equacionar abordagens ao ensino, que não sejam uniformizadas e que atendam às diferenças de todos.” Porém, também referem que “os professores tendem a não implementar como uma prática incorporada nas suas rotinas de trabalho diárias.” Isto é, os professores não implementam a diferenciação pedagógica, porque não têm uma noção clara do que é. Os autores referem ainda que, existe uma representação que cristalizou a ideia, tanto nos professores como na escola, que a diferenciação pedagógica é orientada só para os alunos que não conseguem acompanhar a aula normal. E que os professores por norma, não implantam a diferenciação, devido às suas crenças sobre a mesma, à falta de formação e ao modo como concebem a diversidade.

No entanto, é de realçar que, para Duque & Vázquez (2020) “não é possível diferenciar se não existir flexibilidade curricular.” Segundo esta ideia, podemos concluir que as participantes, ao referirem que utilizam a diferenciação pedagógica, significa que têm flexibilidade curricular. Comparando os discursos das participantes com alguns discursos científicos, estes são contraditórios, se por um lado as participantes referem que aplicam a diferenciação pedagógica no seu dia a dia, por outro os investigadores referem que “para além da imprecisão conceptual, os professores tendem a implementar pouco essas práticas em razão das suas crenças sobre diferenciação pedagógica, da falta de formação, do modo como concebem a diversidade, da falta de tempo”.

Relativamente à importância de **realizar formação** sobre esta temática, verificamos, pela análise do discurso das professoras, que estas, referem que *“Isso é sempre importante, formação, dá-nos sempre mais algum arcabouço para podermos lidar com situações.”* (PS) e *“Na partilha, de saber, de conhecimentos, aprendemos muito uns com os outros, eu acho que isso é importante.”* (ET) Outras professoras evidenciam que *“É sempre importante lembrar e ter formação. (...) E a troca de ideias e a partilha com as colegas, faz sempre a diferença e a gente cresce, também com esses conhecimentos e essa partilha.”* (MC) E outra professora refere que *“Eu acho que é muito essencial, é formação prática. Teórica é importante, claro mas o termos formação prática, o aprendermos, por exemplo, sei lá, adaptar material. Isso é muito importante, porque é isso que nos vai dar ferramentas, no dia a dia.”* (AI)

Concluindo, as professoras acham que sim, é importante, porque existe sempre alguma aprendizagem e partilha de experiências.

A linha de pensamento das participantes está alinhada com os autores Mesquita & Quelhas (2018), quando estes referem que *“formação, quer inicial, quer permanente, que tenha por base as necessidades emergentes da prática, uma formação mais centrada na escola, na investigação-ação, na prática reflexiva, no desenvolvimento organizativo da escola.”* Ou seja, os autores entendem a escola *“como local de resolução dos problemas e os professores como práticos reflexivos, sendo as estratégias a utilizar aquelas que promovam processos de formação num clima de cooperação e colaboração.”*

iv) Utilização de projetos para desenvolvimento competências dos alunos

Nesta categoria foram incluídas a questão referente à utilização de projetos para o desenvolvimento dos alunos e a questão da percepção, sobre a existência de parcerias entre o Agrupamento de escolas e instituições da comunidade para os alunos desenvolverem o seu plano individual de transição.

Quadro 10 – Perceção das professoras sobre a utilização de projetos (evidências)

Categoria	Evidências (exemplos)
Utilização de Projetos para desenvolvimento competências dos alunos	Eu não sou fã de aderir a todos os projetos. Ao aderir a um projeto, tenho que saber, se calhar pela minha maneira de ser, porque gosto dos pés bem assentes na terra, não é? Eu tenho que saber aquilo a que o projeto se destina, aquilo que vou ter que dar ao projeto, eu, em que é que os meus alunos vão aos favorecidos ou aprender através daquele projeto. (AI)
	Eu sou fã dos projetos que são construídos no seio da turma. (SC)

	O trabalho de projeto no jardim, é muito natural, é a forma mais vulgar de trabalhar e portanto como nós temos sempre que dar tema, àquilo que fazemos e tem que haver sempre, algum início, princípio, meio e depois um fim, nós trabalhamos muito por projetos. Agora, os projetos podem surgir de mim, podem surgir do tema do natal, da páscoa, temas normais da vida social ou próprios da criança. Já tive projetos, por exemplo, vamos conhecer o Ouriço-cacheiro, para nós é um projeto. A gente vai explorar o que é o ouriço-cacheiro, como é que ele vive, o que é que ele come, onde é que ele vive, o que é que ele tem no corpo. E a partir daí, fazemos um projeto que pode durar 15 dias ou pode durar uma semana, pode durar aquilo que a gente quiser trabalhar para projeto, no pré-escolar, é perfeitamente natural e é normalmente é assim que se trabalha. (MC)
	Não sou muito fã de projetos, mas no entanto, eu penso que é benéfico, a turma ter um projeto em mente, fazer algo e querer desenvolver algo. Agora sermos nós a impor, isso nunca. Mas também o exagero de projetos, realmente não é bom. (PS)
	Eu tenho conhecimento. (CG)
	Eu acho que a APPACDM, tem um trabalho, tem uma oficina, que os alunos a partir de uma determinada idade podem transitar para lá. (...) O Agrupamento tem que fazer e as empresas têm que estar interessadas, a também receber. Tem que haver ali uma junção das duas partes, mas acho que isso é possível, sim. Aliás, penso que já tem acontecido, não com a frequência que se calhar gostaríamos, nem que os pais desses alunos gostariam. (MC)
	Eu sei que pode existir. Mas, não sei se existe, neste momento. (AI)
	Sim já tive alunos nestas situações. Sim, tenho conhecimento. (ET)
	Sim, tenho conhecimento. (SC)
	De vez em quando, há colegas da educação especial que vão falar especificamente com uma dada empresa, isso já aconteceu há uns anos. (PS)

Relativamente à **utilização de projetos** para o desenvolvimento dos alunos. Pela análise dos discursos das professoras sobre a utilização de projetos para o desenvolvimento dos alunos, uma professora referiu que *“Eu não sou fã de aderir a todos os projetos. Ao aderir a um projeto, tenho que saber, se calhar pela minha maneira de ser, porque gosto dos pés bem assentes na terra, não é? Eu tenho que saber aquilo a que o projeto se destina, aquilo que vou ter que dar ao projeto, eu, em que é que os meus alunos vão aos favorecidos ou aprender através daquele projeto.”* (AI) Outra corroborou esta ideia *“Não sou muito fã de projetos, mas no entanto, eu penso que é benéfico, a turma ter um projeto em mente, fazer algo e querer desenvolver algo. Agora sermos nós a impor, isso nunca. Mas também o exagero de projetos, realmente não é bom.”* (PS) No entanto, as outras professoras referiram que *“Eu sou fã dos projetos que são construídos no seio da turma.”* (SC) e *“O trabalho de projeto no jardim, é muito natural, é a forma mais vulgar de trabalhar e portanto como nós temos sempre que dar tema, àquilo que fazemos e tem que haver sempre, algum início, princípio, meio e depois um fim, nós trabalhamos muito por projetos. Agora, os projetos podem surgir de mim, podem surgir do tema do natal, da páscoa, temas normais da vida social ou próprios da criança. Já*

tive projetos, por exemplo, vamos conhecer o Ouriço-cacheiro, para nós é um projeto. A gente vai explorar o que é o ouriço-cacheiro, como é que ele vive, o que é que ele come, onde é que ele vive, o que é que ele tem no corpo. E a partir daí, fazemos um projeto que pode durar 15 dias ou pode durar uma semana, pode durar aquilo que a gente quiser trabalhar para projeto, no pré-escolar, é perfeitamente natural e é normalmente é assim que se trabalha.” (MC)

Portanto, verifica-se que algumas das participantes referem que não são fãs de trabalho por projetos, provavelmente devido ao nível de ensino em que estão inseridas. Porém na educação pré-escolar, será o nível de ensino, em que será mais fácil a utilização de projetos, devido à heterogeneidade de idades das crianças que frequentam a sala do jardim de infância. Os autores Gama, Vale, Carvalho & Silva (2019), referem “que as escolas desenvolvem práticas de inclusão a partir da implementação de projetos (...) facilitam a aquisição de aprendizagens e a inclusão de todos/as no grupo e no contexto escolar.” Ou seja, os autores são favoráveis à utilização de projetos, para desenvolvimento de competências dos alunos.

Para Duque & Vázquez (2020),

uma escola que se pretende cada vez mais inclusiva, tem de ser reiterada através do desenvolvimento de projetos curriculares que tenham como premissa conceber, gerir, implementar e avaliar os resultados de percursos curriculares diversificados que reconheçam e satisfaçam as necessidades educativas dos seus alunos.

Já quanto a, se têm conhecimento da **existência de parcerias** entre o Agrupamento de escolas e instituições da comunidade para os alunos desenvolverem o seu plano individual de transição. Pela análise dos discursos das professoras, sobre o seu conhecimento, da existência de parcerias entre o Agrupamento e instituições da comunidade, estas referiram que “*Eu acho que a APPACDM, tem um trabalho, tem uma oficina, que os alunos a partir de uma determinada idade podem transitar para lá. (...) O Agrupamento tem que fazer e as empresas têm que estar interessadas, a também receber. Tem que haver ali uma junção das duas partes, mas acho que isso é possível, sim. Aliás, penso que já tem acontecido, não com a frequência que se calhar gostaríamos, nem que os pais desses alunos gostariam.*” (MC) outras colegas corroboraram o seu conhecimento “*Eu sei que pode existir. Mas, não sei se existe, neste momento.*” (AI), “*Sim, tenho conhecimento.*” (SC), “*Eu tenho conhecimento.*” (CG), “*Sim já tive alunos nestas situações. Sim, tenho conhecimento.*” (ET) Outra colega lembrou que “*De vez em quando, há colegas da educação especial que vão falar especificamente com uma dada empresa, isso já aconteceu há uns anos.*” (PS)

Alguma incerteza sobre o conhecimento de parcerias, que permitam um encaminhamento para a vida pós escolar, está de acordo com o que Duque & Vázquez (2020) referem, nomeadamente “se os alunos ditos “normais” se deparam com uma escola que se apresenta como “inclusiva”, mas não lhes apresenta uma saída adequada, o problema adquire outras proporções no que diz respeito a alunos que requerem um acompanhamento mais específico e aprofundado.” Mencionam ainda, que existem obstáculos à inserção no mercado laboral e que se podem resumir, por

(...) falta de informação e de visão dos empresários acerca da importância e das possibilidades de emprego de pessoas diferentes; relutância em investir nas adaptações necessárias à promoção do emprego de pessoas diferentes; falta de apoio financeiro aos empregadores para adaptar as instalações e criar os lugares de trabalho adequados; desconhecimento acerca dos sistemas de incentivos à contratação de pessoas diferentes e à adaptação de postos de trabalho; o desconhecimento acerca dos benefícios fiscais articulados ao emprego de pessoas diferentes.

Todavia, também, Silva & Milagaia (2018), referem que as participantes no seu estudo “manifestam as suas preocupações no que respeita à falta de respostas e de saídas de formação profissional para jovens com incapacidades, bem como à sua futura inserção social enquanto adultos.” Sendo uma das preocupações de todos os intervenientes no processo educativo dos alunos, existe a preocupação desde sempre, em procurar respostas para estes alunos, como se verificou pelos testemunhos das participantes.

Porém uma outra preocupação que existe e que é referida pelos autores Barbosa & Neves (2019), é “a autonomia pessoal e social desses jovens é também uma preocupação”, o que de certa forma também é preocupação da escola, quando procura parcerias, para dar resposta aos alunos, que necessitam de desenvolver o seu plano individual de transição para a vida pós-escolar. E como referem os autores, nesta fase, é necessário ter a confiança dos pais para a nova etapa e “nesse dilema parental com os filhos, podemos adivinhar o paralelismo de sentimentos que eles vivenciam.” A par desta preocupação, também têm a inquietação com a parte profissional, como é explicado, pelos autores

nos dias de hoje, são ainda poucos aqueles que conseguem entrar para o mundo do trabalho, por isso se torna importante que tenhamos em conta que, para esses jovens, deve iniciar-se um processo de preparação, durante o período escolar, cabendo à escola uma participação, igualmente ativa, para a construção de um futuro que proporcione o nível de qualidade de vida a que todos os indivíduos, (...), têm direito.

v) Participação da família na escola

Nesta categoria foram agrupadas as três questões sobre as famílias.

Quadro 11 – Percepção das professoras sobre a disponibilidade das famílias para colaborar com a escola (evidências)

Categoria	Evidências (exemplos)
Participação da família na escola	Eu acho que nem sempre. Às vezes algumas famílias, sim. (ET)
	Eu acho que aqueles miúdos, que até precisam mais e que necessitam mais do apoio da família, normalmente são aqueles que têm menos. São os que menos aparecem nas reuniões, são aqueles que nós mais queremos falar. (AI)
	Há outros pais que os miúdos não têm problemas nenhuns e que têm miúdos excepcionais, estão sempre lá na escola e aparecem em tudo e colaboram em tudo. (...) E os que precisam de fazer, nunca fazem, porque não tiveram tempo, tiveram que, não sei o quê, têm sempre qualquer coisa. É por isso também, que os miúdos são diferentes, pais assim, muito pouco ocupados e pouco disponíveis, às vezes resulta em meninos mais complicados e menos estimulados. (MC)
	No pré-escolar, é assim, eu quando conheço o grupo, começo por motivar os meninos, para chegar aos pais. E depois de ter os pais na mão, tudo que a gente fizer, tudo o que a gente propuser, tudo o que a gente pedir, aparece tudo. (MC)
	No primeiro ano implanto quase sempre um projeto que é a família vem à escola, em que a gente tenta chamá-los, para eles também se tornarem parte ativa, para verem o que é que fazemos na sala de aula. É importante que eles percebam e tento sempre estabelecer com eles um diálogo muito positivo, nem sempre consigo, já tive casos, muito complicados, ainda tenho, não é? Mas tento sempre estar aberta à diferença. (AI)
	Considero que a existir uma parceria entre o professor e a família é muito importante para conseguirmos que o aluno evolua, porque se os pais confiam em nós, vão nos apoiar, nunca vai haver situações em que o miúdo chega a casa e vai dizer que a professora disse isto. E o pai vai dizer, aí disse, ainda vai fazer pior, pelo contrário. Eu no entanto, já há muitos anos que não tenho direção de turma, não tenho estabelecido essas parcerias, com a família dessa forma. Unicamente, quando há alguma coisa a comentar sobre a disciplina, é que se faz no Inovar e que se faz esse contacto. (PS)
	Eu acho muito importante haver essa parceria entre a família e a escola. E gosto de trabalhar dessa forma, acho que é muito importante trabalharmos com as famílias, e estarmos muito próximos das famílias, que assim também obtemos melhores resultados. Agora, nem sempre é fácil, nem todas as famílias aderem da mesma forma e aqui por muito que uma pessoa às vezes tente puxá-los e tente cativá-los, às vezes, não é fácil, não é tarefa fácil. (SC)
	É muito importante nós termos uma boa relação, estabelecer uma boa relação, também com os meninos, e depois eu acho que os pais, vão sentir confiança quando virem que os meninos se sentem bem, que são felizes, que estão a fazer aquilo que gostam. E depois também é fácil cativar também os pais, no sentido de que, eu costumo dizer sempre na minha primeira reunião, que como diretora de turma, que eu vou precisar de ajuda dos meus pais que não consigo fazer eu sozinha, nem nós professores sozinhos. (ET)
	No pré-escolar é sempre a preocupação de quando eles forem para a escola primária, para o primeiro ciclo, será que eles vão conseguir professora? (MC)
	(...) Sempre me disseram, professora, eu quero que o meu filho esteja bem, eu quero que o meu filho se sinta apoiado, eu sei até onde o meu filho pode ir. (AI)
Não tenho direção de turma há muitos anos, mas nota-se que os pais têm a preocupação de será que o meu filho vai conseguir atingir os objetivos, como os outros. (PS)	

	<p>Por aquilo que ouço dos pais, uma das preocupações no futuro, será que o meu filho vai ter um emprego, será que o meu filho vai conseguir cuidar de uma casa. Aquilo que eu também ouço um bocadinho é por aí, o futuro, o que é que os espera. Será que o meu filho vai ter sempre alguém que o ajude a fazer isto ou aquilo. (SC)</p>
	<p>Quando eu não estiver, acho que, é uma preocupação que é perfeitamente aceitável porque se eu tivesse um filho com uma deficiência, também pensaria constantemente nisso. (MC)</p>

Relativamente a se, do seu ponto de vista as **famílias** são e estão **disponíveis para colaborar com escola**. Pela análise dos discursos das professoras, relativamente ao seu entendimento se as famílias são e estão disponíveis para colaborar com a escola, estas referem que *“Eu acho que nem sempre. Às vezes algumas famílias, sim.”* (ET), sendo esta ideia corroborada pelas restantes professoras *“Eu acho que aqueles miúdos, que até precisam mais e que necessitam mais do apoio da família, normalmente são aqueles que têm menos. São os que menos aparecem nas reuniões, são aqueles que nós mais queremos falar.”* (AI) e *“Há outros pais que os miúdos não têm problemas nenhuns e que têm miúdos excecionais, estão sempre lá na escola e aparecem em tudo e colaboram em tudo. (...) E os que precisam de fazer, nunca fazem, porque não tiveram tempo, tiveram que, não sei o quê, têm sempre qualquer coisa. É por isso também, que os miúdos são diferentes, pais assim, muito pouco ocupados e pouco disponíveis, às vezes resulta em meninos mais complicados e menos estimulados.”* (MC)

Segundo Barbosa & Neves (2019),

em Portugal, a nossa legislação também reconhece a relevância do envolvimento parental. A Lei de Bases do Sistema Educativo (PORTUGAL, 2005 a) preconiza no artigo 46º o apoio e participação dos pais no processo escolar dos seus filhos quer individualmente, enquanto encarregados de educação, quer como membros de uma associação de pais como co-responsáveis pela educação.

Ou seja, pelo discurso das participantes temos pais que desempenham o seu papel, como refere a legislação, porém, também existem pais, que se demitem ou não estão tão disponíveis para participar na vida escolar. No seu estudo, Silva & Milagaia (2018) referem que

a necessidade de estar presente e de, face à perceção da insuficiente ou da inadequação das respostas, perceber como seu dever de defender os direitos e a qualidade das respostas educativas para os seus filhos, coloca os pais na posição de dever pressionar no sentido da mudança.

Já relativamente a, se considera que estabeleceu uma **parceria com as famílias**. Pela análise dos discursos das professoras, sobre se estabeleceu uma parceria com a família, uma professora referiu que *“No pré-escolar, é assim, eu quando conheço o grupo, começo por*

motivar os meninos, para chegar aos pais. E depois de ter os pais na mão, tudo que a gente fizer, tudo o que a gente propuser, tudo o que a gente pedir, aparece tudo.” (MC) Já outra professora referiu que “No primeiro ano implanto quase sempre um projeto que é a família vem à escola, em que a gente tenta chamá-los, para eles também se tornarem parte ativa, para verem o que é que fazemos na sala de aula. É importante que eles percebam e tento sempre estabelecer com eles um diálogo muito positivo, nem sempre consigo, já tive casos, muito complicados, ainda tenho, não é? Mas tento sempre estar aberta à diferença.” (AI) Porém outra professora refere que “Considero que a existir uma parceria entre o professor e a família é muito importante para conseguirmos que o aluno evolua, porque se os pais confiam em nós, vão nos apoiar, nunca vai haver situações em que o miúdo chega a casa e vai dizer que a professora disse isto. E o pai vai dizer, aí disse, ainda vai fazer pior, pelo contrário. Eu no entanto, já há muitos anos que não tenho direção de turma, não tenho estabelecido essas parcerias, com a família dessa forma. Unicamente, quando há alguma coisa a comentar sobre a disciplina, é que se faz no Inovar e que se faz esse contacto.” (PS) Também outras colegas realçam a importância referindo “Eu acho muito importante haver essa parceria entre a família e a escola. E gosto de trabalhar dessa forma, acho que é muito importante trabalharmos com as famílias, e estarmos muito próximos das famílias, que assim também obtemos melhores resultados. Agora, nem sempre é fácil, nem todas as famílias aderem da mesma forma e aqui por muito que uma pessoa às vezes tente puxá-los e tente cativá-los, às vezes, não é fácil, não é tarefa fácil.” (SC) e “É muito importante nós termos uma boa relação, estabelecer uma boa relação, também com os meninos, e depois eu acho que os pais, vão sentir confiança quando virem que os meninos se sentem bem, que são felizes, que estão a fazer aquilo que gostam. E depois também é fácil cativar também os pais, no sentido de que, eu costumo dizer sempre na minha primeira reunião, que como diretora de turma, que eu vou precisar de ajuda dos meus pais que não consigo fazer eu sozinha, nem nós professores sozinhos.” (ET)

A relação entre a família e a escola é fundamental, como referem Barbosa & Neves (2019), “a relação escola-família tem um papel fundamental pois, ainda que diferentes na sua natureza, a escola e a família têm interesses, objetivos e preocupações comuns, no que toca aos seus educandos sendo, por isso, complementares.” Pelos discursos, verificamos que as participantes têm essa relação como muito importante e necessária para o sucesso dos alunos. Assim, como referido pelos autores “esses pais assinalam a importância dos

profissionais da escola valorizarem o seu filho e a atitude do docente comunicativo e interessado é o fator que influencia no tipo de resposta educativa que uma escola deve proporcionar à diversidade dos seus alunos.”

Quanto às **preocupações** evidenciadas pelos **pais** dos alunos com medidas de suporte a aprendizagem e à inclusão. Pela análise dos depoimentos das professoras, sobre as preocupações evidenciadas pelos pais, estas referem que *“No pré-escolar é sempre a preocupação de quando eles forem para a escola primária, para o primeiro ciclo, será que eles vão conseguir professora?”* (MC) e *“(…) Sempre me disseram, professora, eu quero que o meu filho esteja bem, eu quero que o meu filho se sinta apoiado, eu sei até onde o meu filho pode ir.”* (AI) Outra professora mencionou que *“Não tenho direção de turma há muitos anos, mas nota-se que os pais têm a preocupação de será que o meu filho vai conseguir atingir os objetivos, como os outros.”* (PS) Enquanto que outra professora realçou que *“Por aquilo que ouço dos pais, uma das preocupações no futuro, será que o meu filho vai ter um emprego, será que o meu filho vai conseguir cuidar de uma casa. Aquilo que eu também ouço um bocadinho é por aí, o futuro, o que é que os espera. Será que o meu filho vai ter sempre alguém que o ajude a fazer isto ou aquilo.”* (SC) e no seguimento deste depoimento, outra professora referiu que *“Quando eu não estiver, acho que, é uma preocupação que é perfeitamente aceitável porque se eu tivesse um filho com uma deficiência, também pensaria constantemente nisso.”* (MC)

Portanto, as professoras referiram que basicamente é a questão do futuro que preocupa os pais, destes alunos. De salientar que é legítimo, que as famílias sintam alguma angústia, para o futuro, é uma preocupação de todos os pais, porém quando os filhos têm uma limitação mais acentuada, a preocupação aumenta. O que se comprova pela referência feita por Barbosa & Neves (2019), *“concordamos que, ter um filho com NEE pode ser uma constante preocupação, ao longo das várias etapas de desenvolvimento.”* E *“alguns pais sentem o desconforto para explicar sobre a NEE dos seus filhos, por temerem preconceito ou incompreensão das demais pessoas.”*

Como referido pelo testemunho de algumas participantes, uma das preocupações dos pais, é que os seus filhos se sintam bem e isso é corroborado pelos autores, quando referem que *“o que os pais desejam primeiramente para os filhos são o seu bem-estar e felicidade.”* O estudo, também demonstra outras preocupações, dos pais para com os filhos, nomeadamente *“a*

qualidade de ensino, quadros de referência individual que cada um constrói, necessidades específicas de cada criança/jovem e serviços que a escola oferece, bem como informações a que têm acesso e oportunidades de escolha e tomadas de decisão.”

5. CONCLUSÃO

Iniciámos o nosso estudo por identificar um problema - o número elevado de alunos (150), que usufruem de medidas seletivas e/ou adicionais, ao abrigo do DL 54 – e queremos saber como **está a ser aplicado o Decreto-Lei nº 54/2018, num Agrupamento de Escolas de modo a tornar a Escola mais Inclusiva.**

Chegados ao final deste estudo, urge retomar esta preocupação que iremos responder recuperando os objetivos específicos formulados e partindo do referencial teórico construído e dos dados empíricos recolhidos.

Começando pelo primeiro objetivo – **(i) Conhecer a filosofia inerente ao DL nº 54/2018, tal como está explanada nos documentos estruturantes no Agrupamento** - pela análise dos documentos estruturantes do Agrupamento podemos concluir que existe a preocupação de fazer referência à Educação Inclusiva, em todos os documentos, apoiando-se na legislação em vigor e na vasta experiência de inclusão, tendo em conta que, era um Agrupamento de referência para o Autismo. Essa preocupação existe, devido à necessidade de dar resposta a um tão grande número de alunos com necessidades específicas. É de referir que o Agrupamento tem um leque de várias equipas, que procuram dar resposta a todas as situações que surgem. De salientar, que nos documentos explica a filosofia subjacente à legislação em vigor. Todavia, e apesar de referenciar a Educação Inclusiva, nos documentos, fá-lo de uma forma abrangente. Será necessário especificar mais a referência à Educação Inclusiva, aquando da reformulação dos documentos.

Relativamente ao segundo objetivo – **(ii) Identificar medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, que estão a ser implementadas no Agrupamento** – verificamos pelos depoimentos das participantes que são implementadas medidas sempre que os alunos delas necessitam e que a escola tem a preocupação/cuidado, através das várias equipas existentes (EMAEI, SPO, Gabinete do aluno, ATE), de dar as respostas mais adequadas e céleres à situação específica de cada aluno. As participantes deram destaque à EMAEI, que efetivamente é a equipa com a responsabilidade na atribuição de medidas aos alunos, que delas necessitam e na elaboração dos respetivos documentos, nomeadamente relatório técnico pedagógico (RTP), programa educativo individual (PEI) e programa individual de transição (PIT), conforme a situação de cada aluno em particular. De referir que, pelos discursos, as participantes têm conhecimento

do DL 54, já o leram, mas não o têm presente, sendo que, se houver a necessidade de solicitar um pedido de identificação de medidas à EMAEI, teriam de o ler novamente.

A destacar que a diferenciação pedagógica é utilizada, no dia a dia destas participantes, nos vários níveis de ensino. Porém, de uma forma mais natural na educação pré-escolar, uma vez que as salas deste nível de ensino são compostas por crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5/6 anos de idade e em níveis de desenvolvimento bastante diferentes, o que enriquece as interações e as aprendizagens das crianças. Todavia, relativamente aos alunos a frequentarem o 2º e 3º ciclos, apesar de utilizarem a diferenciação pedagógica, nem sempre os alunos, recebem a ajuda de uma forma natural, como as crianças do pré-escolar, tendo em conta o seu entendimento e envolvimento nas suas aprendizagens.

De salientar, que as docentes acham importante a existência de formação, nesta área, no entanto, a sua importância prende-se com a prática e não tanto com a teoria. Isto é, acham mais importante, a partilha de experiências e a exemplificação de como proceder em situações específicas.

Relativamente ao terceiro objetivo – **(iii) Conhecer a perceção dos professores sobre a inclusão** - é de mencionar que as participantes consideram que a inclusão é proporcionar a todos os alunos as mesmas oportunidades, utilizando a diferenciação pedagógica, na adequação de materiais, espaços e estratégias. Além de que se preocupam com a integração de todos os alunos, mas em especial com os alunos/crianças que manifestam mais dificuldades em acompanhar as aprendizagens essenciais para o seu nível de ensino ou ano de escolaridade. Para lhes permitir, ajudar os alunos, além de utilizarem a diferenciação pedagógica e outras medidas, planificam tendo por base o PASEO e as aprendizagens essenciais para o ano em que o aluno se encontra, fazendo as adaptações necessárias, para cada aluno, tendo em conta o seu desempenho e interesses. Pelos seus discursos, também referiram que o seu Agrupamento é inclusivo, uma vez que como referido anteriormente, procura dar resposta às variadas situações que surgem.

Porém, no que à participação da família diz respeito, as professoras referem que existem famílias mais preocupadas do que outras, na inclusão das suas crianças/alunos na escola, quando estas, sentem a necessidade de articularem com as famílias.

No que se refere ao quarto objetivo – **(iv) Conhecer o processo de implementação do DL 54 no Agrupamento, segundo a visão dos professores** - as professoras participantes referiram que se preocupam com os alunos, como referido anteriormente. Pelo testemunho que as

participantes deram, aplicam medidas aos alunos que manifestam limitações no seu desempenho e solicitam a identificação de medidas à EMAEI, quando as aplicadas não são suficientes. E, se, por um lado as crianças da educação pré-escolar e do primeiro ciclo, aceitam com naturalidade a ajuda do educador/professor. Por outro lado, temos os alunos do 2º e do 3º ciclos, em que já demonstram mais dificuldade em aceitar a ajuda do professor dentro da sala de aula, por vezes recusando, fazer “coisas” diferentes dos colegas. No entanto, quando aceitam a ajuda, melhoram o seu desempenho e conseguem “superar” / melhorar as suas dificuldades, e realizar aprendizagens.

A par da utilização do DL 54, também aplicam o DL 55, aproveitando a implementação de alguns projetos de trabalho, partindo dos interesses das crianças/alunos, pois referem que só dessa forma é que estes fazem sentido e promovem aprendizagens significativas aos alunos. De referir ainda, que as professoras consideram que a escola, é um desafio constante devido à grande diversidade de alunos e a todas as situações daí inerentes. Porém, na situação atual de pandemia, ainda mais desafiante é.

5.1. Considerações finais

Em termos pessoais estamos convencidos que apenas demos os primeiros passos numa temática que justifica muito mais investigação.

Os dados recolhidos, dão-nos informação sobre o conhecimento que os professores têm da legislação vigente e ao mesmo tempo sobre a implementação da mesma no “terreno”. Sendo a escola um lugar de aprendizagem, tanto para os alunos como para os professores, é necessário um espaço de debate, para que toda a comunidade escolar se envolva e se aproprie dos conceitos do DL 54. Ou seja, para que a escola seja efetivamente inclusiva, a ação de todos os intervenientes é crucial, devendo ser espontânea, articulada e coincidente.

Os professores do Agrupamento estão sensibilizados para a inclusão e praticam-na no seu dia a dia. Porém, verifica-se que a apropriação do DL54, ainda não é efetiva, pois será necessário visitar a legislação, sempre que surge uma situação, em que tem que se fazer um pedido de identificação de medidas à EMAEI.

No que concerne à diferenciação pedagógica, uma das medidas universais, previstas no DL 54, os professores são unânimes em referir que a praticam. No entanto, é mais fácil, a sua efetivação nos níveis de ensino iniciais, como a educação pré-escolar e o primeiro ciclo, e mais difíceis nos níveis seguintes, devido à postura dos alunos. Ou seja, quanto mais pequenos os alunos são, mais fácil a inclusão e a diferenciação a usar, porque se veem todos iguais. Nos níveis seguintes, os alunos começam a ter outro entendimento e compreensão de que são diferentes, mas querem ser iguais.

Uma das maiores preocupações, dos professores é estabelecer uma parceria com a família, para que esta, seja parte presente e ativa, no processo de aprendizagem dos seus educandos. Contudo, verifica-se que umas famílias são mais presentes, do que outras, mais preocupadas e que, em conjunto com a escola, procuram arranjar soluções, para as dificuldades evidenciadas pelos alunos.

A realização deste estudo, permitiu ter um conhecimento efetivo, sobre a perceção dos professores sobre a inclusão, sobre a implementação do DL54 e das medidas a ele inerentes. Sendo um decreto, relativamente recente, está a ser implementado e a permitir que o Agrupamento, seja inclusivo. Mas ainda existe muito caminho a percorrer.

5.2. Limitações do Estudo

Como qualquer trabalho de investigação, este estudo tem limitações. Uma das possíveis limitações, foi a não inclusão de entrevistas a pais ou encarregados de educação de alunos com necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. A outra limitação, óbvia, a falta de entrevistas a alunos. A não inclusão destes testemunhos de pais, encarregados de educação e de alunos deveu-se, fundamentalmente, ao tempo disponível para a realização do estudo.

Como já foi referido, o presente estudo desenrolou-se num contexto do qual a investigadora faz parte, não podendo este facto ser negligenciado. Sendo este estudo de carácter qualitativo e sendo levado a cabo por uma investigadora que é simultaneamente professora no local de estudo, importa salientar que não nos pudemos desvincular na totalidade da realidade que vivenciamos enquanto docente. Ciente e consciente de que poderia ser um entrave à nossa

independência e neutralidade em relação ao fenómeno estudado, procurámos ser o mais imparciais e isentos que nos foi possível.

6. PLANO DE AÇÃO

Após a realização do projeto verificamos que nem todos os professores leram e estão ao corrente de todos os procedimentos a ter, para a implementação de medidas ao abrigo do Decreto-Lei 54. Assim, vamos propor um plano a implementar pelo Agrupamento, para superar as dificuldades encontradas.

Dificuldades encontradas:

- Os professores não leram devidamente o Decreto-Lei nº 54/2018;
- Dificuldades nos procedimentos a implementar para a aplicação de medidas do DL 54.

Para elaborar o plano de ação, temos que responder às questões da ferramenta 5W2H

5W

What – **o que será feito?**

- Palestras de sensibilização

Where – **onde será feito?**

- As palestras serão a inicial na cantina (grande grupo) e ao longo do ano na biblioteca (grupo mais pequeno)

When – **quando será feito?**

- Uma palestra no início do ano letivo, para leitura do decreto-Lei e exemplificação de procedimentos
- Ao longo do ano letivo, realização de pequenas palestras para consolidação dos procedimentos a aplicar

Who – **será feito, por quem?**

- Por docentes da Educação Especial em articulação com a EMAEI

Why – **porquê será feito?**

- Para que todos os docentes do Agrupamento, tenham o mesmo procedimento e conhecimento

2H

How – **como será feito?**

- Apresentando a palestra em slides, com situações práticas e dando aos presentes em suporte papel

How much – **quanto vai custar?**

- O valor de fotocopiar os slides. Será mais ou menos 63€ . (10 slidesx0.03€ x 210 docentes)

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo E Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amado, J. (Coord.)(2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2018). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Boavida, J.; Amado, J. (2008). *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. 2ª edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Booth, T. & Ainscow, M. (s/d). *Índice para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Center for Studies on Inclusive Education. Versão Portuguesa.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 2014 Vol. 29, No. 3, 265–280.
- Grave-Resendes, L. & Soares, Júlia (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, F. (coord.), Crespo, A., Trindade, A.R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M.J., Saragoça, M.J., Carvalho, M. & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva, Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral da Educação (DGE).
- Tomlinson, C.A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. (Vol. 18) (Coleção Educação Especial). Porto: Porto Editora.
- Vickery, M. (1970). *Techniques of information retrieval*. London: Butterworths.

- Baptista, I., Caetano, A., Amado, J., Azevedo, M. & Pais, S. (2021). Instrumento de Regulação Ético-Deontológico: Carta Ética. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Barbosa, C. & Neves, I. (2019). Preocupações e expectativas dos pais de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em Portugal. *Revista Liberato, Novo Hamburgo*, 2019 v.20, n.34, 113-210. Disponível em <https://hdl.handle.net/20.500.11796/2858> DOI:[10.31514/rliberato.2019v20n34.p119](https://doi.org/10.31514/rliberato.2019v20n34.p119)
- Duque, E. & Vázquez, J (2020). O Novo Paradigma da Educação na promoção de uma sociedade mais inclusiva. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, 2020 v.15, n.1, 27-49. Disponível em <https://hdl.handle.net/10400.14/29585>
DOI [10.21723/riaee.v15i1.12632](https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.12632)
- Fernandes, P. & Oliveira, E. (2019). Educação Inclusiva e Flexibilidade Curricular – Aproximações e Distanciamentos entre discursos “oficiais” e discursos de professores. *Revista de Estudos Curriculares*, 2019 vol 2, nº 10. Disponível em: <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=85&path%5B%5D=59>
- Gama, A., Vale, C., Carvalho, M. & Silva, A. (2019). O desenvolvimento da carreira como facilitador da educação inclusiva. (ULL-IPCE) RPCA, 2019, v.10, n.2. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.34628/04cd-zz58> <http://hdl.handle.net/11067/5573>
- Guba, E. G. & Y. S. Lincoln (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Lodico, M.G., Spaulding, D.T. & Voegtler, K.H. (2006). *Methods in Educational Research: From Theory to Practice*. John Wiley, San Francisco.
- Maia, V. & Freire, V. (2020). A Diferenciação Pedagógica no Contexto da Educação Inclusiva. *Revista Exitus, Santarém/PA*, 2020, vol.10, 1-29. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1147>

- Meksenas, Paulo (2002). Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola.
- Mesquita, H. & Quelhas, M. (2018). Uma abordagem à formação de professores em educação especial e inclusiva em Portugal. Italian Journal of Special Education for Inclusion, 2018, v.6, n.1. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.11/6272>
<http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/2807>
- Prychodco, R., Fernandes, P. & Bittencourt, Z. (2019). Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da Educação Inclusiva em Portugal. Revista Educação Especial, 2019 v.32. Disponível em DOI:[10.5902/1984686X37467](https://doi.org/10.5902/1984686X37467)
- Rodrigues, D. (2020). Fundamentalismo, Complexidade e Inclusão, contributos para uma Educação Inclusiva. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 2020, nº especial, 215-227. Disponível em: DOI <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8507>
- Silva, F. & Milagaia, C. (2018). A Inclusão na Perspectiva de Mães de Crianças e Jovens com Necessidades Especiais. Da investigação às Práticas, 2018 v8, n.1, 42-61. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.25757/invep.v8i1.134>
- Silva, I., Veloso, A. & Keating, J. (2014). *Focus Group*: Considerações teóricas e metodológicas. Revista Lusófona de Educação, 26, 175-190. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/32357>
- Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. Revista Lusófona de Educação, 2009,13, 135-153.
- Yin, Roberto K. (2001). Estudo de caso: planejamento e métodos. 2ª Edição. Porto Alegre. Editora: Bookmam.
- Alves, S. (2015). Capítulo II – As Atitudes dos Pares com Desenvolvimento Típico face aos Alunos com Incapacidades. Tese de Doutoramento apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Simeonsson, R. (2006). Defining and Classifying Disability in Children. Institute of Medicine of the National academies. N.Y. Washington DC.

Whiteneck, G. (2006). Conceptual Models of Disability: Past, Present, and Future. Institute of Medicine of the National academies. N.Y. Washington DC.

Tavares, F. (2020). Evolução e Conhecimento das pessoas com Incapacidades. Trabalho apresentado na Unidade Curricular de Currículo e Inclusão. Porto: Escola Superior de Educação.

Consulta de Legislação:

Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto. (1991). Diário da República, I Série A – Nº 193 – 23-08-1991 Lisboa. Portugal. Consultado em 30 de abril de 2020

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. (2008). Diário da Republica, 1ª serie – Nº 4 – 7 de janeiro de 2008 Lisboa. Portugal. Consultado em 30 de abril de 2020

Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho. (2018). Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018 Lisboa, Portugal. Consultado em 30 de abril de 2020

Paradigmas do processo de inclusão - <https://www.youtube.com/watch?v=IHTbF1Pz9Uc> , consultado em 20 de maio de 2021.

Abordagem multinível - <https://eiaesgama.wordpress.com/abordagem-multinivel/>, consultado em 17 de fevereiro de 2021.

<https://webinars.dge.mec.pt/webinar/abordagens-multinivel-na-educacao-uma-pratica-integrada-na-aprendizagem-e-no-comportamento>, consultado em 17 de fevereiro de 2021.

ANEXOS

ANEXO I

Assim, relativamente à definição sobre os três modelos que foram implementados no nosso país, podemos fazer a distinção dos três modelos, sobre o que cada um preconiza na sua definição, enquanto modelo:

Conceção	Definição
Segregação	<ul style="list-style-type: none">• Para o modelo educativo, as pessoas com deficiência estavam nas CERCI's, que eram espaços exclusivos a pessoas com deficiência.• Ofereciam terapias e atendimento diário, mas este era exclusivamente para esta população com deficiência. Ou seja, nesta altura as escolas públicas não permitiam a inscrição de pessoas com deficiência.• A piedade de alguns nobres e algumas ordens religiosas estiveram na base da fundação de hospícios e de albergues que acolheram deficientes e marginalizados.• Correspondendo a esta fase de institucionalização, foi criado, em 1822, o Instituto de Surdos, Mudos e Cegos, em Portugal• Em 1916, surgiu o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa
Integração	<ul style="list-style-type: none">• Para o modelo educativo, a integração consiste em aceitar na escola regular, as crianças com deficiência. Estão em salas separadas e em situações pontuais as crianças estão todas juntas, para socializar.• Neste modelo, valorize-se a limitação e a criança tem que se adaptar, porque tudo é imposto.• A preocupação com a educação surgiu mais tarde, pela mão de reformadores sociais, de clérigos e de médicos, com a contribuição de associações profissionais• Reconhece-se o direito à Educação Especializada e à Reabilitação• Consciencialização, por parte da sociedade, da desumanização, da fraca qualidade de atendimento nas instituições e do seu custo elevado, das longas listas de espera, das investigações sobre as atitudes negativas da sociedade para com os marginalizados e dos avanços científicos de algumas ciências• Estava subjacente o direito à educação, à igualdade de oportunidades e ao de participar na sociedade• A integração escolar decorreu da aplicação do princípio de "normalização"
Inclusão	<ul style="list-style-type: none">• Para o modelo educativo, as crianças com deficiência estão na sala de aula e têm acesso à informação da mesma forma que as crianças sem deficiência têm. Segundo Sanches-Ferreira (2007), refere a escola inclusiva como "a escola para todos".

	<ul style="list-style-type: none"> • Este modelo considera as limitações, mas valoriza as capacidades e a sociedade está preparada para todos e permite a realização das tarefas da forma que cada um consegue fazer. • A aceitação e a valorização da diversidade, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade são, assim, valores que norteiam a inclusão social • A sociedade adapta-se de forma a poder incluir • Modelo educativo de atenção à diversidade.
--	---

Quanto a teorias e modelos subjacentes, aos três modelos que foram implementados em Portugal, verificamos que o modelo da segregação, se apoiava no modelo médico, que era muito centrado no diagnóstico. Enquanto que, o modelo de integração era mais baseado no modelo social, limitando a compreensão das dificuldades das pessoas. Por seu turno, o modelo da inclusão baseia-se mais no modelo biopsicossocial, em que se concebe a saúde e a doença como o resultado da interação entre fatores biológicos, psicológicos e sociais.

Conceção	Teorias e modelos subjacentes
Segregação	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo Médico, centrado no diagnóstico • Crença de que a inteligência é uma característica imutável. • Ignora o ambiente • Princípio da institucionalização • Predomínio da ideia de que as pessoas com incapacidade estavam sob feitiço ou eram possuídas por demónios. • As atitudes sociais dominantes refletiam a perspetiva de insalubridade, incapacidade de contribuição para a sociedade • Retirava as pessoas do seu contexto de vida, a que pertencia por direito • Concebia a incapacidade/deficiência como pertença ao indivíduo • Ideia predominante de que se o indivíduo fosse curado o problema desaparecia • O tratamento era para corrigir, alterar e influenciar o indivíduo, de modo a adaptar-se ao ambiente/sociedade • Cuidar de pessoas com incapacidades • Dificuldades escolares pertenciam ao aluno e não ao produto das interações entre a escola e o aluno
Integração	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto-Lei nº 319/91 – responsabilização da escola regular pelos problemas dos Alunos com necessidades educativas especiais • Modelo Social • Princípio da normalização – não reconhece na sociedade a existência de diferenças individuais • Estão subjacentes três dimensões - sócio-ética, jurídico-legislativa e psicológica-educacional • Renovação do interesse sobre as pessoas com incapacidades • Utilização de meios, o mais culturalmente normativos possível • “Ambiente precoce rico, estimulante e abundante, ambiente de aprendizagem ativo, incluindo uma forte ênfase na prática e participação a partir dos primeiros anos” como refere Hunt • Direito à participação na sociedade e ao respeito, por parte dos seus membros • Surge o movimento de (re) integração na comunidade

	<ul style="list-style-type: none"> • A experiência da incapacidade é uma construção social imposta às pessoas com deficiência pela sociedade • A sociedade era percecionada como fonte da incapacitação por criar barreiras à igualdade e fomentar a exclusão por via de conceções normativas de estar-na-vida • Modelo simplista e centrado numa explicação exclusivamente social, limitando a compreensão das dificuldades dos indivíduos • Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) – representa um instrumento legal no reconhecimento e promoção dos direitos humanos e proibição da sua discriminação em todas as áreas de vida • As atitudes evoluíram, face às pessoas com incapacidades, devido a alterações sociais e evolução dos modelos de entendimento da deficiência • Necessidade de lançar bases políticas orientadas para a prioridade de inserir ou integrar pessoas com incapacidade no Sistema de ensino regular e na vida comunitária • Mudança no Sistema educativo, guiada pela implementação de respostas individualizadas às necessidades dos Alunos • 2 formas de ver a intervenção, centrada no aluno e a intervenção centrada na escola
Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto-Lei nº 3/2008 • Modelo Biopsicossocial • Modelo de Escola Inclusiva • Concebe a saúde e a doença como o resultado da interação entre fatores biológicos psicológicos e sociais • Necessidade de definir os processos de incapacitação, numa perspetiva dinâmica e relacional do binómio individuo-ambiente • Modelo transactional de Sameroff – o desenvolvimento da criança é produto das interações dinâmicas contínuas entre a criança e as experiências dadas pelo seu contexto social • Modelo bioecológico de Bronfenbrenner – o desenvolvimento humano através de processos de interações recíprocas, progressivamente mais complexas • A participação total e a igualdade para as pessoas deficientes de todo o mundo

Continuando com a distinção entre os modelos, mas relativamente à sua conceção de aprendizagem/ensino, verifica-se que, se por um lado, o modelo da segregação, preconizava mais um apoio assistencial, por outro, sentiu a necessidade de criar Escolas Especiais para ensinar as crianças com incapacidades. E, quando se evoluiu, como sociedade, sentiu-se a necessidade de integrar as crianças na escola do regular, permitindo-lhes ter contacto com os seus pares e realizarem algumas aprendizagens, por mínimas que fossem. No entanto, as adaptações a serem realizadas, eram sempre do lado do aluno e nunca do lado da escola. Eram facultados todos os apoios ao aluno, mas a forma de funcionamento da escola, não era alterada.

Com o constante desenvolvimento da sociedade, houve a necessidade de se reestruturar as escolas, para se acomodarem todos os alunos e portanto, a avaliação compreensiva das necessidades dos alunos baseada num modelo holístico do desenvolvimento humano.

Começando a dar-se os primeiros passos no sentido da escola inclusiva.

Conceção	Concepção de Aprendizagem/Ensino
Segregação	<ul style="list-style-type: none"> • Escolas Especiais – a Educação de crianças com incapacidades, tinha lugar em instituições segregadoras e inicialmente direcionadas para as deficiências sensoriais • As pessoas não “aprendem” • Apoio assistencial • Contexto estigmatizante, discriminatório e de negação do direito à Educação por práticas de exclusão • Escolas criadas por Associações lideradas por pais
Integração	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer o máximo uso do Sistema de Educação regular com o mínimo recurso a instalações separadas • Integração das crianças nas salas do ensino regular ao nível dos conteúdos não académicos • Introdução do conceito de Necessidades Educativas Especiais • Direito à Educação Pública, num ambiente o menos restritivo possível e integração na classe regular • O problema residia no aluno e portanto tinha que ser mudado através de técnicas e estratégias que respondessem às suas dificuldades, sem alterar a escola • Fornecimento de apoios para os Alunos ultrapassarem as suas dificuldades • Atribuição de rótulos
Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação compreensiva das necessidades dos alunos baseada num modelo holístico do desenvolvimento humano • Necessidade de um perfil de funcionalidade • Apelo à reunião da Educação especial e regular num só Sistema, na escola regular • Escolas foram reestruturadas, para acomodarem todos os alunos • Primeiros passos para a Educação Inclusiva • Melhorar a qualidade das Respostas educativas das escolas, bem como das estratégias de ensino • Escola Inclusiva • Sistemas alternativos de serviços • Centralidade do ambiente nos processos de funcionalidade e de incapacidade • Reconhecer a igualdade de valor e de direitos a todos • Assegurar escola democrática e inclusiva • Promover a igualdade de oportunidades e melhoria da qualidade de ensino • Fornece um quadro congruente com a visão holística do desenvolvimento humano • Promoção de um melhor ensino, pelas Respostas educativas • Valorização da participação do aluno

Analisando o papel do professor da educação especial / professor do regular, nos três modelos, verificamos que no modelo da segregação, os alunos estavam em escolas especiais, pelo que o professor do regular estava ausente. Porém, com o evoluir para o modelo de integração, houve a necessidade de realçar a importância do papel do professor do regular, na identificação e resposta às necessidades dos alunos, mormente, na criação de salas de recursos, para o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, na escola regular. Capacitando também o professor do regular, com o intuito, deste, se sentir mais confiante no tipo de resposta a dar aos seus alunos com necessidades educativas especiais.

No modelo da inclusão, foi alterada a avaliação na educação especial, passando a utilizar-se a Classificação Internacional de Funcionalidade Crianças e Jovens (CIF-CJ), como prática com o decreto-lei nº3/2008 de 7 de janeiro. Porém a utilização deste instrumento de avaliação foi abolido com a implementação do deceto-lei nº54/2018 de 6 de julho.

Conceção	Papel do professor de Educação Especial / Regular
Segregação	<ul style="list-style-type: none"> • Nas Escolas Especiais, existiam Professores / Técnicos Especializados, para apoio assistencialista • Equipas de Ensino Especial Integrado • Professores itinerantes não integrando o quadro da escola • Professor do ensino regular ausente
Integração	<ul style="list-style-type: none"> • Imperioso alterar a organização da sala de aula • Enfatiza a importância do professor do regular na identificação e resposta às necessidades dos Alunos • Reestruturação dos serviços da Educação Especial • Criação de salas de recursos • Classes especiais em escolas regulares e outras modalidades integradas de atendimento • Colocação dos professores com formação especializada nas escolas • Professor do regular e da Educação Especial presentes, mas com pouca interação • Formação das equipas de apoio educativo
Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> • Dotar o professor do regular de competências e confiança para atender às necessidades educativas especiais dentro da sala de aula • O que faz o professor, a classe e a escola para promover o sucesso dos Alunos • Apoios especializados para adequar o processo educativo às necessidades dos Alunos • Alteração da avaliação em educação especial, tendo por referência a CIF-CJ • Desenvolvimento por parte dos profissionais de avaliação compreensiva das limitações a nível funcional e a nível da atividade e barreiras ambientais • Aplicação de diferentes medidas educativas • Professor do regular – eleito para coordenador da implementação do PEI • Escolas especiais transformadas em CRI • Articulação/interação entre professores do regular e da Educação Especial

De salientar que, quanto ao espaço/local de atendimento aos alunos de necessidades educativas especiais, ocorria em espaços diferentes, consoante o modelo em prática. Isto é, no modelo da segregação, esse atendimento era realizado em escolas especiais, onde as pessoas eram colocadas, fora do seu contexto natural. No modelo de integração, o atendimento era realizado na escola do regular, mas nas salas próprias para este efeito. Ou seja, nas chamadas salas de apoio permanente (SAP). Os alunos estavam na escola do regular, mas num espaço criado só para a sua permanência na escola. No modelo da inclusão, o que se verifica, é que o aluno acompanha os seus pares, está na sala de aula. Nota-se uma maior implicação por parte dos professores, no processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos.

Porém, a implicação/cumplicidade tem que ser ainda maior, por parte de todos, se efetivamente pretendemos ter uma escola inclusiva.

Conceção	Local de Atendimento
Segregação	<ul style="list-style-type: none"> • Escolas Especiais, colocavam as pessoas fora do seu contexto de vida normal
Integração	<ul style="list-style-type: none"> • Escolas regulares, nas salas de apoio permanente
Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> • Escolas do regular, dentro da sala de aula • Escolas de referência nas áreas da cegueira e baixa visão e surdez • Unidades de apoio especializado para a Educação de Alunos com PEA e alunos com multideficiência • Com o DL nº 54/2018, o atendimento é no CAA • Aparecimento da EMAEI fixa e variável para implicar mais os docentes nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos • O docente da EE, tem um papel de consultor, para permitir que os alunos sejam efetivamente da turma e os professores do regular “trabalhem” com eles.

Outras considerações que podem ser feitas aos três modelos, têm a ver com a maior incidência, no aparecimento de legislação sobre os direitos das pessoas com deficiência ou incapacidade, com a evolução dos modelos conceptuais, com a emergência da alteração das atitudes para com as pessoas portadoras de incapacidades e com a emergência do entendimento dos processos de incapacitação e do desenvolvimento humano, estarem dependentes da relação entre as adaptações do individuo ao contexto e vice-versa.

Conceção	Outras considerações
Segregação	<ul style="list-style-type: none"> • Proliferação de atitudes sociais negativas e estigmatizantes • O artigo nº 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) – direito de todos os cidadãos a uma Educação adequada • Reflexão sobre o modelo educativo e social de segregação, devido a debates, sobre a necessidade de evitar o afastamento das pessoas com incapacidade, da sua comunidade • Constituição da República Portuguesa (1976) • DL nº 538/79 veio assegurar o ensino obrigatório das crianças com deficiência • Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) – permitiu a evolução da Educação em geral e da educação especial em particular
Integração	<ul style="list-style-type: none"> • Evolução dos modelos conceptuais de entendimento da incapacidade • Emergência do interesse nas atitudes perante as pessoas com incapacidades • A OMS em 1980 propôs a distinção entre as desvantagens socialmente construídas impostas às pessoas com deficiência e as consequências provocadas pela deficiência, através da definição de conceitos • Sistema categorial para fundamentar a elegibilidade dos alunos para os serviços da educação especial • Conferência Mundial de Salamanca (1994)
Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> • Emergia a noção dos processos de incapacitação e do desenvolvimento humano, dependerem da relação entre as adaptações do individuo ao contexto e do contexto ao individuo • Iniciativas internacionais • Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes Mentais (1971)

	<ul style="list-style-type: none">. Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975). Programa Mundial de Ação relativas às Pessoas com Deficiências• Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência (2006), consolida o movimento da Escola Inclusiva• Documento do Índice para a Inclusão (2002)• Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990• Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em 1994, realizada em EspanhaÍndice para a Inclusão em 2000
--	--

Sanches-Ferreira, M. (2019)

ANEXO II

Constituição do grupo de duas colegas do grupo 910, da Educação Especial, para validação da disposição das questões para o guião de questões a utilizar na entrevista de grupo.

ME – docente da Educação Especial

ML – docente da Educação Especial

Constituição do grupo para validar o guião de perguntas para entrevista coletiva (*focus group*)

EPE – IM

1C – IR

2C – SC

3C – SF

EE – AC

Biblioteca – CC

Constituição do Grupo para entrevista coletiva (*focus group*)

EPE – MC

1C – AI

2C – ET

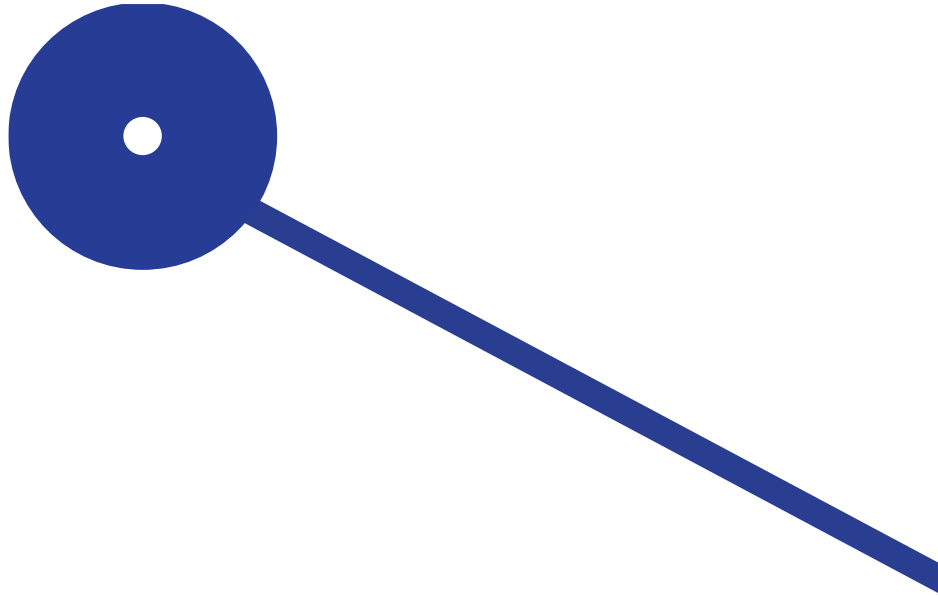
3C – PS

EE – SC

Biblioteca – CG

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO



M

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

Título
Nome