

M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIDEFICIÊNCIA E
PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

Estudo da Implementação das
Medidas Universais do
Decreto-Lei n.º 54/2018

Marisa Florbela Reneu da Silva
Pereira

2019/2020



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Marisa Florbela Reneu da Silva Pereira

Estudo da Implementação das Medidas
Universais do Decreto-Lei n.º 54/2018

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

Orientação:

Professora Doutora Manuela Sanches-Ferreira

Porto, dezembro de 2020

Aos meus Tesouros...

À minha Mãe.

Ao meu Pai...

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Manuela Sanches-Ferreira, pela oportunidade de concretização e defesa da presente tese de Mestrado, pela total disponibilidade e interesse que sempre demonstrou nas diferentes fases deste estudo, pelo rigor e exigência na condução do mesmo, pela partilha constante do seu Conhecimento, da sua Experiência, do seu Humanismo... por ser, acima do mais, o pilar, a Inspiração.

À equipa de Professores que ministraram o presente Mestrado em Educação Especial: Professora Doutora Ana Peixoto, Professor Doutor Miguel Santos, Professora Doutora Mónica Maia e Professora Doutora Sílvia Alves, pelo Saber e experiências partilhados, contribuição decisiva para o enriquecimento da minha formação enquanto docente.

Aos Colegas da turma de Mestrado: à Dr.^a Ana Martins e à Dr.^a Diana Fernandez, as minhas "Filhas do Mestrado", pelo exemplo de tenacidade e resiliência, pela Luz irradiada, pelo Acreditar; ao Dr. Paulo Topa, pela integridade e companheirismo; à Dr.^a Susana Pereira, minha amiga de sempre e parceira de *métier*, pela cooperação e cumplicidade nos momentos mais difíceis.

A todos os Professores, que sem reservas, participaram no presente Estudo: Carlos Peixoto, Fernanda Amorim, Graça Machado, José Maria Bastos, Teresa Gandra... A todos, muito obrigada.

Aos meus Alunos. A todos os meus Alunos e a cada um, agradeço, profundamente, por tudo o que me ensinaram e pela forma indelével como marcaram o meu percurso para sempre.

RESUMO ANALÍTICO

O ano letivo de 2018/2019 foi marcado pelo início da implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, cujas disposições legislativas assentam na abordagem multinível no acesso ao currículo, como forma de dar uma resposta pedagógica preventiva. Consentâneo como este propósito, prevê um conjunto de medidas de suporte para adequar as metodologias e procedimentos pedagógicos às necessidades de aprendizagens evidenciadas pelos alunos dentro da sala de aula.

Este estudo, inscrito no âmbito do Mestrado em Educação Especial: Multideficiências e Problemas de Cognição, tem como objetivo auscultar a voz dos professores, de todos os graus de ensino, no que respeita ao processo de implementação das medidas universais preconizadas no Decreto-Lei n.º 54/2018.

Para atingir esse propósito, foram inquiridos, através de um questionário online, 118 docentes de escolas públicas.

Os resultados do estudo mostram que as medidas universais são operacionalizadas pelos professores que já as praticavam anteriormente e que uma aprendizagem eficaz decorre da sua implementação concertada por uma equipa de profissionais, que continua a carecer de tempo(s) de organização do trabalho colaborativo e de oportunidades de desenvolvimento profissional.

As implicações do estudo para a corporização progressiva do paradigma da inclusão nos cenários de vivência nas salas de aula, no garante da promoção da equidade de oportunidades de acesso e participação e da adequação e melhoria da qualidade do ensino, serão, aqui, apresentadas e discutidas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Modelo Multinível; Formação de Professores; Desafios.

ABSTRACT

The academic year 2018/2019 was marked by the start of the implementation of Decree-Law 54/2018, whose legislative provisions are based on the multilevel approach to accessing the curriculum, as a way of providing a preventive pedagogical response. Consenting with this purpose, it provides a set of support measures to adapt the methodologies and pedagogical procedures to the learning needs evidenced by the students within the classroom.

This study, enrolled within the scope of the Master in Special Education: Multiple Disabilities and Cognition Problems, aims to listen to the voice of teachers, from all levels of education, regarding the process of implementing the universal measures recommended in Decree-Law 54/2018.

To achieve this purpose, 118 public school teachers were surveyed through an online inquiry.

The results of the study show that universal measures are implemented by teachers who have already practiced them before and that effective learning results depend on the implementation of these measures by a team of professionals, that continue to lack time for organizing collaborative work and that need professional development opportunities.

The implications of the study for the progressive concretization of the inclusion paradigm in the classroom context in guaranteeing the equity of opportunities for access and participation and the adequacy and improvement of the quality of teaching, will be presented and discussed here.

Keywords: Inclusive Education; Multilevel model; Teacher training; Challenges.

ÍNDICE

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. O MODELO MULTINÍVEL.....	14
2.1. PLANEAMENTO CENTRADO NA PESSOA.....	17
2.2. PARADIGMA DO SUPORTE.....	20
3. O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA).....	22
4. O CONCEITO DE ENSINO EFICAZ E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS (TEMPO/ORGANIZAÇÃO).....	25
4.1. RESPOSTAS À DIVERSIDADE NO CONTEXTO DA SALA DE AULA.....	27
5. A PRÁTICA DOS PROFESSORES NO ENSINO DE QUALIDADE PARA TODOS: DESAFIOS.....	29
5.1. ESTRATÉGIAS EFICAZES.....	29
5.2. TRABALHO COLABORATIVO.....	33
5.3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	34

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

1. INTRODUÇÃO.....	36
2. MÉTODO.....	40
2.1. PARTICIPANTES.....	40
2.2. PROCEDIMENTOS - INSTRUMENTO: "ESTUDO DA IMPLEMENTAÇÃO DAS MEDIDAS UNIVERSAIS DO DECRETO-LEI N.º 54/2018".....	42
3. RESULTADOS.....	44
4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	53

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

APENDIX

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. INTRODUÇÃO

“Age de modo a tratar a humanidade tão bem na tua pessoa quanto na pessoa de qualquer outro, nunca apenas como um meio, mas sempre também como um fim.” (Kant, 1971)

Na senda da Educação para todos os alunos, Portugal tem sido pródigo no contributo para a construção da ideação e prática da educação inclusiva. Trilhos percorridos, inegavelmente alicerçados no movimento da educação especial, cuja focagem se inseria no âmbito da resposta a um ensino individual de alunos com deficiência ou com incapacidades. A evolução do caminho percorrido impõe que a Escola passe a criar cenários onde cada aluno em risco educativo tenha a resposta adequada à especificidade das suas necessidades académicas e sociais, dada numa sala de aula regular, o espaço comum de aprendizagens efetivas para todos e para cada um.

A Escola de todos e para todos torna-se um imperativo ético de há muito.

A aposta nesta escola que se quer inclusiva tem vindo a ser proclamada na comunidade internacional, consagrada, desde logo, em duas importantes Declarações da UNESCO: a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais (1994), em que se reclama a educação como um direito, independentemente das diferenças individuais, onde as especificidades dos alunos devem impulsionar a escola a adaptar as respostas, na concretização de um ensino diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças. Ditames reiteradamente reforçados pela UNICEF (1990, 2015, 2018), que defende que todos os indivíduos devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem

para que possam desenvolver as suas potencialidades e participar ativamente no seu progresso.

O direito das pessoas com deficiência à educação, com base na igualdade de oportunidades, é amplamente reconhecido na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006, ratificada por Portugal em 2009), na qual, e de acordo com o inscrito no artigo 19.º, os Estados Partes reconhecem “o igual direito de direitos de todas as pessoas com deficiência a viverem na comunidade, com escolhas iguais às demais e tomam medidas eficazes e apropriadas para facilitar o pleno gozo, por parte das pessoas com deficiência, do seu direito e a sua total inclusão e participação na comunidade”, assegurando um sistema de educação inclusiva e uma aprendizagem ao longo da vida. Defende-se que um sistema educativo só pode ser inclusivo se as escolas regulares melhorarem a educação de todas as crianças e jovens (UNESCO, 2009). Ao longo da última década, declarações mundiais da OMS (2011), da UNESCO (2015) ou da OCDE (2018), assumem a defesa reiterada do compromisso de uma escola inclusiva, que abrace a diversidade, com ambientes de ensino e de aprendizagem nas salas de aulas, para todas as crianças, independentemente da origem socioeconómica, do género, da raça, da cor, da incapacidade, da etnicidade, da religião ou da orientação sexual.

Apesar dos progressos alcançados nas duas últimas décadas para expandir o acesso à educação básica, a agenda de 2030 para o Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), cujo objetivo é “não deixar ninguém para trás”, enfatiza a inclusão e equidade como alicerces incontornáveis numa sociedade justa. A educação para todos e as aprendizagens significativas fornecem uma oportunidade única, irrecusável, de construir sociedades mais inclusivas e equitativas. Para tal, continuam a ser prementes esforços adicionais para minimizar barreiras à aprendizagem e garantir o acesso para todos os alunos a ambientes de aprendizagem seguros e eficazes, genuinamente inclusivos. (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, n.º 4).

Os problemas de aprendizagem começam a ser encarados pela (in)aptidão dos contextos para darem a resposta necessária ao indivíduo, desfocando a ênfase das suas disfunções internas. Por outro lado,

Carroll (1963), inovadoramente, evoca a relevância da premissa do tempo direcionado às atividades de ensino de aprendizagem, relacionando o grau de sucesso com o tempo despendido na aprendizagem, contribuindo, cabalmente, para a investigação em Psicologia da Educação e para a inerente mudança de paradigma. A complexidade da ambiência da sala de aula começa a ser alvo de observação e variáveis como o comportamento dos professores, os métodos de ensino utilizados, as estratégias de controlo, a organização da sala de aula, o comportamento dos alunos, surgem como decisivos nos "produtos académicos".

Novas propostas de intervenção educativa despontam, sendo das mais emblemáticas o lançamento nos Estados Unidos dos programas Head Start e Follow Through, que pretendiam contrariar as premissas das desvantagens sociais ou congénitas. A contextualização dos comportamentos dos alunos com problemas de aprendizagem torna-se essencial para a sua compreensão. Nesta base, autores como Becker e Carnine (1980) difundem novos lemas: "Todas as crianças podem aprender", "ensinar crianças com NEE é ensinar mais e não menos", o ensino mais do que uma arte é uma tecnologia (Sanches, 2007).

Durante as décadas de 70 e 80, assiste-se a uma profusa produção legislativa que suporta os pressupostos da integração como impulsionadores de uma educação de qualidade para os grupos de crianças em desvantagem social e cultural e com incapacidade num meio o menos restritivo possível que teve âncoras nos Estados Unidos, com a lei PL. 94-142 (The Education for all Handicapped Children Act), de 1975, e as recomendações do Warnock Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, cujo relatório foi publicado em 1979.

Em Portugal, com a constituição da República, o próprio texto da Lei de Bases do Sistema Educativo refere a importância de garantir a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos no que respeita à educação. Pretende-se, assim, que as dificuldades na aprendizagem sejam desvinculadas a variáveis intrínsecas para as trazer para o âmbito do extrínseco, salientando a necessidade da intencionalidade do ato de ensino (Sanches, 2007).

Face à necessidade de se criar um novo tipo de modelo que assegure o sucesso de todas as crianças, incluindo os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), pela alteração do ambiente educativo, torna-se fundamental o contributo da Declaração de Salamanca (1994), que preconizava princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, afirmando que "as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança", sendo capaz de ir ao encontro das suas necessidades, e as escolas regulares, seguindo uma orientação inclusiva, "constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos". Este documento assume-se como o maior contributo para a ampliação do conceito de Necessidades Educativas (NE), onde fica claramente expressa a necessidade de mudanças e de construção de uma escola inclusiva, capaz de combater a discriminação com vista à estruturação de comunidades mais equalitárias, em que todos os alunos possam aprender juntos independentemente das dificuldades e das incapacidades que apresentam.

No preâmbulo de um novo século, o contributo de assunções teóricas, refletidas no esforço das políticas educativas inclusivas, pretendem assegurar a desconstrução das "segregações inclusivas" e das "inclusões segregadoras". Só poderá ser concebida a "(...) proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do tempo e do espaço pedagógico para todas as crianças, por forma a concretizar os ideais da educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade. Este projeto, de "uma escola para todos", estrutura-se em torno da resposta aos dois direitos básicos de qualquer aluno - acesso ao meio menos restritivo e educação pública livre obrigatória - constituindo esses direitos, antes de mais, uma questão ética" (Sanches-Ferreira, 2007, p. 59).

E as questões éticas povoam a aurora de uma escola que se quer inclusiva, onde a prática da ética é um "teste de universalização" (Ricoeur, 2004).

Tendo em conta o estado da arte do Conhecimento inerente aos pressupostos do atual enquadramento legal, este estudo procurou perceber o grau de conhecimento dos professores de todos os níveis de ensino sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018.

Pretendeu-se, ainda, perceber se os professores utilizam as medidas do nível 1, através da descrição do grau de desejabilidade e de fazibilidade da aplicação das medidas universais, com que frequência e a quem são aplicadas.

Este trabalho encontra-se estruturado em dois capítulos. No primeiro desenvolvem-se os temas do modelo multinível e do desenho universal para a aprendizagem, refletindo sobre o conceito de ensino eficaz e sua relação com a aprendizagem dos alunos e sobre os desafios de um ensino de qualidade para todos, revisitando os temas do trabalho colaborativo e da formação de professores.

No segundo capítulo são apresentados os objetivos da investigação, o desenho da mesma, a descrição dos participantes, os instrumentos utilizados, a análise de dados e os procedimentos utilizados ao longo da investigação. Por fim, apresentamos as respostas obtidas através do questionário, seguida da sua análise e discussão. Terminamos com as conclusões onde apresentamos a relevância do tema da investigação, a adequação da mesma ao contexto profissional onde se desenvolveu e as suas limitações.

2. O MODELO MULTINÍVEL

A construção do designado modelo multinível em educação parte do Modelo Multinível nos Sistemas de Saúde que objetivava a redução da incidência e da prevalência das doenças (Simeonsson, 2015). A intervenção previa o aumento da saúde física e psíquica para atingir o bem-estar encarado como um direito social básico para todos. O modelo, também ele piramidal, apresenta três níveis. Através da prevenção primária, disseminada pelos utentes em geral, pretendia-se a promoção da saúde através da identificação precoce dos fatores de risco e intervindo-se na prevenção profilática de necessidades gerais. O patamar acima, impunha uma prevenção secundária através do tratamento mais incisivo de sintomas distintivos para a reposição do estado de saúde. No nível cimeiro, a prevenção terciária respondia às necessidades de saúde mais invasivas que poderiam por em risco o bem-estar e a qualidade de vida dos utentes. As características do problema de saúde e necessidades inerentes ditavam o tipo e a duração da prevenção e a mobilização de profissionais de saúde necessários.

É nesta inspiração que a Escola atual, que pretende um serviço de qualidade e ajustado às necessidades de todos, adota um modelo compreensivo e sistémico, que encerra um conjunto específico de princípios, características e condições essenciais para a ideação e construção da ação de suporte à aprendizagem com esperados impactos nos diferentes intervenientes, nos diferentes espaços e nos diferentes níveis de organização e funcionamento. Baseada no modelo piramidal de respostas, o "Multitier Model" (Ekstam, Linnanmäki, & Aunio, 2014; Björn et al., 2015; Sanches-Ferreira, 2016), esta visão compreensiva e sistémica reconhece a complexidade, multiplicidade e interconectividade de fenómenos educativos como a aprendizagem e o comportamento.

Desta perspetiva, afirma-se a necessidade de operacionalização do método de resposta à intervenção, designado por Resposta à Intervenção, RTI, com focagem nos resultados académicos, (Grosche & Volpe, 2013), pelo desenvolvimento de um conjunto de instrumentos eficaz na

monitorização dos processos de apoio com claros indicadores de desempenho e critérios ajustados de proficiência (Elliot & Roach, 2007), e implementação do modelo MTSS - Sistema de Suporte Multinível com foco nas barreiras à aprendizagem através do qual se realiza a identificação, planificação e apoio aos alunos com dificuldades no acesso ao currículo escolar, sendo que a intensidade das respostas é delineada em função das necessidades de suporte dos alunos, e do modelo Sistema de Apoio ao Comportamento Positivo, PBIS, com focagem nos comportamentos problemáticos cuja intervenção pretende a sua conversão em comportamentos expectáveis em contexto escolar (Harlacher & Siler, 2011). A implementação destes modelos complementares possibilitam a recolha sistemática e estandardizada pelos professores dos dados dos alunos, quer académicos quer comportamentais, para que, sedimentadas em evidências empíricas, seja levada a cabo uma intervenção integrada na aprendizagem e no comportamento, sempre na ancoragem da literatura científica.

Persegue-se a promoção do comportamento pró-social ou de competências de literacia emergente através de uma atuação proativa e preventiva. Trata-se, pois, de uma abordagem com enfoque nas intervenções de carácter generalista e universal, dirigidas a todos e da responsabilidade de todos, com enfoque na qualidade e na eficácia das intervenções, cuja garantia depende, por um lado, das condições de apoio à prática, dos conhecimentos e competências científicas e pedagógicas dos profissionais envolvidos, das oportunidades de desenvolvimento profissional docente, da organização do trabalho colaborativo e, por outro lado, da existência e da consolidação de processos de monitorização e avaliação dos processos. São os resultados de monitorização e de avaliação que sustentam os processos de tomada de decisão. As decisões devem sustentar-se, simultaneamente, em dados acerca dos alunos, da escola e da comunidade e em conhecimento científico relevante para a situação e decisões a tomar. As diferentes medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão constituem um contínuo integrado de intervenções ao serviço de todos os alunos. Estas medidas,

sempre dirigidas para a aprendizagem, impõem uma determinação sustentada no currículo.

Este modelo gradativo de pensar as necessidades de suporte distancia-se do modelo dicotômico "aluno do ensino regular" versus "aluno da educação especial". Apresenta-se organizado por níveis de intervenção que variam em termos do tipo, da intensidade e da frequência, e cuja mobilização depende da eficácia das mesmas para responder às necessidades, interesses e potencialidades dos alunos ao longo do percurso escolar. A abordagem multinível norteia-se para o sucesso de todos e de cada um dos alunos através de um *continuum* de ações, estratégias e medidas de suporte à aprendizagem organizadas em três níveis de intervenção: universais, que constituem respostas educativas mobilizadas para todos os alunos; seletivas, que visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais, e adicionais, que visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, exigindo recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.

Sob os alicerces da literatura científica, optando-se por práticas teórica e empiricamente sustentadas no conhecimento científico, decorrendo de uma visão focada na prevenção e intervenção precoce, a identificação das necessidades de suporte conduz a decisões tomadas nos diferentes níveis quanto à intensidade, frequência, duração e tipo de medidas que determinem as áreas a priorizar, os métodos a implementar, as estratégias e materiais a usar.

Nesta abrangência, a monitorização frequente e sistemática dos progressos reveste um cariz fundamental uma vez que serve para avaliar a resposta dos alunos a fim de nortear a implementação de intervenções posteriores. Espera-se deste modelo que a tónica resida na perspetiva e efetivação de um sistema de avaliação integrado que inclua indicadores de sucesso de todos os alunos. Direcionar esta resposta inclusiva às necessidades da sala de aula para todos, prevê objetividade na identificação das dificuldades na aprendizagem e adequação da intensidade de ensino às dificuldades dos alunos o que implica a

confluência de diferentes profissionais num mesmo espaço e num tempo comum. Convocam-se os professores de apoio à aprendizagem e os professores de educação especial, em colaboração e articulação com o professor titular de turma ou área académica, à corresponsabilização no ensino de todos os alunos, garantindo-se um ensino preventivo e/ou adicional nas áreas académicas mais deficitárias a alunos com baixo desempenho/rendimento e o eficiente e eficaz ensino dos alunos com necessidades adicionais de suporte a atingir os objetivos estabelecidos nos seus Planos Educativos Individuais. A inclusão intencional procura-se na sustentabilidade da qualidade e adequabilidade das práticas de ensino nas salas de aula. (Taylor et al., 1997).

Em termos conclusivos, os modelos de ação de âmbito educativo propostos pela abordagem multinível apresenta uma organização dos serviços, dos apoios e das medidas escalonados por níveis de intervenção, cuja decisão se baseia na leitura interpretativa de dados recolhidos, base para a fiabilidade e efetividade das intervenções, alicerçadas no suporte da literatura científica. As condições de implementação apelam à responsabilidade coletiva, à organização de equipas educativas, ao envolvimento e ao apoio das lideranças, à diversificação, ao enfoque na eficácia e inovação e à sistematização de processos de monitorização e avaliação para novas tomadas de decisão pedagógica.

2.1. PLANEAMENTO CENTRADO NA PESSOA

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, na sua redação atual, dando continuidade à anterior legislação, e de acordo com as organizações de produção e sistematização do conhecimento, como a Organização Mundial da Saúde (OMS), a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) e a American Psychiatric Association (APA), o Decreto-Lei n.º 54/2018 inscreve um

conjunto de princípios que refletem os modelos biopsicossociais, em que o funcionamento humano é apresentado com evidenciados resultados da interação dinâmica entre o indivíduo e os diferentes contextos em que se movimenta (Sanches-Ferreira et al., 2013; Sanches-Ferreira, Simeonsson, Silveira-Maia & Alves, 2015). A visão holística do aluno determina que ao ato de ensinar anteceda a avaliação criteriosa dos suportes necessários para o ato de aprender. Alicerçada em valores fundamentais, centrados na educabilidade universal, na equidade de oportunidades de acesso a ambientes de aprendizagem inclusivos, munidos dos apoios necessários que sustentem um planeamento educativo personalizado, a educação inclusiva é um processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, promovendo a participação e a aprendizagem efetivas, no encalce de um sentido de pertença comum e do combate à discriminação e à injustiça social.

Neste alinhamento de ideias, a cada aluno é reconhecido e reforçado o direito a uma educação ajustada às suas potencialidades, necessidades e expectativas, num conjunto de respostas pensadas e planeadas no âmbito de um projeto educativo plural, que recorra a uma variedade de práticas educativas, com o fim último de dar oportunidade a todos os alunos de desenvolverem o seu máximo potencial. A compreensão das diversidades dos alunos e respeito pela unicidade emerge como oportunidades para melhorar e democratizar a aprendizagem para todos (UNESCO, 2016).

A diversidade é uma condição prévia à cooperação. Impõe-se a recriação gradual numa escola que promove as diferenças entre cada um e todos. Das recomendações internacionais, salientam-se as circunscritas na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada por Portugal em 2009, onde ficou patenteada a valorização da pessoa na definição do seu plano de vida, demarcada no artigo 4.º, onde apresenta os princípios da autodeterminação (reconhece o direito a decidir sobre a definição e condução da própria vida) e da individualização (os apoios devem ser decididos de acordo com as suas necessidades específicas, interesses e preferências).

A escola constitui um contexto essencial na vida de todas as crianças e jovens, incluindo aqueles com deficiência e incapacidade. Nessa perspectiva, a promoção da autodeterminação deve constituir-se como um objetivo transversal a todo o processo educativo para todos os alunos.

Wehmeyer (2005) descreve o comportamento autodeterminado como "ações volitivas que permitem agir como o agente causal primário na vida e manter ou melhorar a qualidade de vida". Validada empiricamente, esta teoria originou um conjunto de subitens, como: fazer escolhas; tomar decisões; resolver problemas; estabelecer e atingir objetivos; defender-se; autoeficácia; autoconhecimento; auto-observação, avaliação e reforço; independência, correr riscos e segurança; autoinstrução; locus de controlo interno (Karvonen, Test, Wood, Browder & Allgozine, 2004; Konrad, Walker, Fowler, Test, & Wood, 2008; Wehmeyer, 1998 in Santos, 2017).

Shogren (2013) salienta os contributos de fatores escolares determinantes para o desenvolvimento e expressão da autodeterminação como as características do professor (incluindo a sua formação), as características do projeto educativo e as oportunidades para a autodeterminação. Vários estudos indicam outras estratégias para expandir a autodeterminação centradas no desenvolvimento de competências académicas (Konrad et al., 2008). O contributo destes autores no âmbito da autodeterminação enuncia estratégias suscetíveis de ser utilizadas por qualquer professor, em qualquer área disciplinar, sugerindo que se ensine os alunos a identificar a tarefa a completar, a procurar apoio quando necessário, planificar os passos para completar a tarefa e verificar, autonomamente, o progresso e a qualidade.

Promover a autonomia é, igualmente, uma obrigação da escola, competência que melhor garante a independência e a liberdade na escolha do percurso pessoal, onde as noções de maturidade e de responsabilidade pessoal e social incluem a autonomia como condição necessária.

2.2.PARADIGMA DO SUPORTE

Com a implementação de medidas de política educativa incorporadas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a dimensão respeitante às práticas educativas é, particularmente, enfatizada pela definição das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Deste modo, pretende-se a capacitação das escolas para responderem às necessidades dos perfis de aprendizagem de todos os alunos através da reconfiguração de respostas, anteriormente desenhadas apenas para um grupo específico de perfis de funcionamento, pela concretização de apoios que atendam às necessidades multidimensionais de todos e de cada um dos alunos dentro das salas do ensino regular.

A definição de um sistema individualizado de suportes parte da análise das necessidades de apoio da pessoa em cada um dos cenários onde a sua vida decorre ou supostamente deveria decorrer. A noção de suportes é essencial para a vida das pessoas com deficiência e incapacidade, enquanto recursos e estratégias que se destinam a promover o desenvolvimento, educação, interesses e o bem-estar pessoal da pessoa e promover o funcionamento individual (Luckasson, et al., 2002).

Uma visão integrada da planificação de suportes, baseada numa abordagem compreensiva do contexto, contém suportes individualizados, práticas organizacionais e processos a nível da sociedade (Shogren, et al., 2014). Partindo destes pressupostos, na escola de todos e para todos, o empoderamento de todos os alunos requer a organização de suportes apropriados e individualizados, soluções concretas e efetivas, alocadas às necessidades.

Shogren, Wehmeyer e Lane (2016) apresentam uma revisão de intervenções e suportes que têm sido propostos na literatura, organizados num sistema multinível de suportes. Um primeiro nível de três, o universal, que inclui intervenções dirigidas a todos os alunos, com ou sem deficiência e/ou incapacidade; o nível seletivo, dirigido a alunos que necessitam de um apoio adicional, com ou sem deficiência e/ou incapacidade; e nível intensivo, que se destina a todos os alunos que

necessitam de intervenções mais intensivas e não colmatadas ou disponibilizadas pelo nível seletivo.

Os autores apresentam modelos de intervenção ajustados e aplicáveis a cada nível, nomeadamente, para o primeiro nível, o Self-Determined Learning Model of Instruction (Agran, King-Sears, Wehmeyer & Copeland, 2003), designado como um modelo de ensino apropriado para todos os alunos, direcionado a qualquer área disciplinar, possibilitando o envolvimento dos alunos no seu processo educativo e aumentando as oportunidades de aprendizagem autodirigida; para o nível seletivo são apresentados programas sistematizados, como o Self-Advocacy Strategy (Van Reusen, Bos, Schumaker, & Deshler, 1994), direcionados a a dimensões específicas da autodeterminação, especificamente organizar uma sessão com um grupo de alunos com dificuldades em tomar decisões em que pratique os passos de um processo de tomada de decisão: identificar alternativas de ação; identificar as possíveis consequências de cada uma; avaliar a probabilidade de cada consequência ocorrer; escolher a melhor alternativa e, finalmente, implementar a decisão; por último, as intervenções de nível intensivo dirigem-se, normalmente, a jovens com deficiência e incapacidade, em fase de transição para a vida adulta, fase de vida em que Shogren et al. (2016) evidenciam a pertinência da implementação de programas como, por exemplo, *ChoiceMaker*, *NEXT S.T.E.P.*, *Steps to Self-Determination* e *Whose Future is it Anyway?*. É ressaltada pelos mesmos autores a necessidade de contínuo investimento em munir a sala de aula inclusiva destes programas e de os disseminar a todos os jovens, com ou sem incapacidade, no seu processo de transição no sentido da construção ativa e envolvida de projetos de vida consentâneos com as suas autodeterminações, expectativas e sonhos (Shogren et al., 2016; Rasheed, Fore & Miller, 2006 in Santos 2017).

3. O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)

Neste âmbito, o desenho universal, essencial no planeamento e ação em sala de aula, apresenta-se como uma opção metodológica para a aprendizagem, que responde à necessidade de organização de medidas universais orientadas para todos os alunos e define-se como um modelo que estrutura e orienta a construção de ambientes de aprendizagem que garantam a acessibilidade e efetividade para todos os alunos.

O conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem, surgido nos anos 90, foi impulsionado por Anne Meyer e David Rose no Centro de Tecnologia Especial Aplicada (CAST), destinado, na altura, a dar resposta a pessoas com deficiência, tendo sido complementado ao longo dos anos, direcionando-se a todos os alunos que necessitassem de suporte específico para a aprendizagem (Pletsch et al, 2017).

A sua fundamentação assenta na investigação complementar das ciências da educação e da psicologia cognitiva, com base em conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal, o progresso gradual (scaffolding), e a modelagem, enfatizando as diferenças individuais e as pedagogias requeridas e ajustadas para cada caso (Vygostsky, Bruner, Ross & Wood Bloom in CAST, 2011). Ultrapassar barreiras na aprendizagem do currículo, perspetivava-se como um fim último na reorganização dos tempos e ambientes de construção de oportunidades de acesso para todos. Assim,

“o DUA constitui uma abordagem curricular que procura ajudar os docentes a: i) responder às necessidades de diversos alunos; ii) remover as barreiras à aprendizagem; iii) flexibilizar o processo de ensino; iv) permitir aos alunos formas alternativas de acesso e envolvimento na aprendizagem e, por último, v) reduzir a necessidade de adaptações curriculares individuais, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.” (Nunes & Madureira, 2015)

A abordagem curricular desenhada no DUA considera a diversidade da sala de aula ao reconhecer a forma singular de como cada aluno/a aprende

(Rapp, 2014) e centra-se num planeamento flexível, intencional e personalizada das práticas pedagógicas, garantindo oportunidades de acesso e sucesso de aprendizagem para todos os alunos. Neste seguimento, as práticas pedagógicas oferecem alternativas em termos de métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação, sem adular os níveis de exigência e de desafio, mantendo as expectativas de aprendizagem elevadas para todos, identificando e removendo as barreiras à aprendizagem e à participação, no fim último de maximizar os potenciais individuais. A construção de cenários novos que propiciem o envolvimento e a motivação nas situações de aprendizagem, manifestando de maneira diversa os conhecimentos adquiridos.

O desenho universal para a aprendizagem rege-se por um conjunto de orientações assentes em três princípios base: (i) proporcionar múltiplos meios de envolvimento; (ii) proporcionar múltiplos meios de representação e (iii) proporcionar múltiplos meios de ação e expressão. O contributo da investigação científica das neurociências acerca das redes de reconhecimento, das redes estratégicas e dos vínculos afetivos através dos quais o cérebro aprende (CAST, 2011) alicerçam a indispensabilidade de aplicação em sala de aula dos três princípios enunciados, tendo-se em consideração que, em cada turma, cada aluno percebe a informação de forma díspar, decorrendo de características diversas em termos de *background* cultural, de compreensão da informação, de formas singulares de acesso e processamento da informação (auditiva, visual, cinestésica), que implicam necessidades específicas de acesso aos conteúdos, não existindo um meio de representação único ou ideal para todos os alunos.

Neste enquadramento, a planificação de aulas deve integrar diferentes componentes: objetivos, metodologias, materiais e recursos e avaliação, com especial focagem nas circunstâncias de natureza física, sensorial, cognitiva, socioemocional, organizacional ou logística, resultantes da interação entre o aluno e o ambiente que possam constituir obstáculos à aprendizagem.

Deste modo, a análise das barreiras na gestão do currículo, em contraponto à ênfase tendencial das limitações e défices dos alunos, surge como crucial no processo de planificação de aulas com base no DUA.

É este ambiente que tem de ser capacitado, alterado, munido de meios e recursos humanos e organizacionais que possibilitem o sucesso educativo sustentado.

Nesta perspetiva, "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." (DGE, 2018).

Dentro da mesma lógica de atuação, as acomodações curriculares são 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, através da superação das barreiras à aprendizagem, entendidas como as circunstâncias de natureza física, sensorial, cognitiva, socioemocional, organizacional ou logística resultantes da interação criança ou aluno/a e ambiente, que constituem obstáculos à aprendizagem.

Em termos conclusivos, "as práticas pedagógicas sustentadas no DUA oferecem oportunidades e alternativas acessíveis para todos os alunos em termos de métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação, sem alterar o nível de desafio e mantendo elevadas expectativas de aprendizagem." (DGE, 2018)

4. O CONCEITO DE ENSINO EFICAZ E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS (TEMPO/ORGANIZAÇÃO)

Young (1971) defende que existe um conhecimento que pelo seu valor de uso, quer cognitivo quer social, se distingue e representa vantagens para quem o domina, associando a defesa de um currículo baseado em conhecimento poderoso às questões de igualdade de acesso e equidade na educação e na sociedade. Compete à escola de todos minimizar os impactos dos pontos de partida desiguais dos alunos que a preenchem pelo acesso às oportunidades de participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa, pelo ensino de qualidade e pela construção do conhecimento com impacto transformativo (cognitiva e socialmente).

No Artigo 5.º do Decreto-Lei 54/2018, são explicitadas as linhas de atuação para a inclusão, onde se nega a "discriminação no acesso ao currículo" e afirma "a progressão ao longo da escolaridade obrigatória". Todos os alunos devem ter acesso à estruturação de conteúdos nos currículos prescritos que deverá: privilegiar a apropriação das dimensões estruturantes de cada disciplina do conhecimento, dos seus conceitos e dos respetivos códigos de acesso; promover o equilíbrio entre saberes funcionais e saberes científico-culturais; garantir a apropriação dos processos e metodologias que permitem aceder a e/ou construir conhecimento e interpretar a aprendizagem curricular sob novas perspetivas avaliativas, muito para além do enfoque nas classificações.

O desenvolvimento curricular corresponde ao processo de transformar o currículo *prescrito* no *currículo implementado* na escola pela ação dos professores, e só se concretiza quando é apropriado por cada aluno - o *currículo real*. Aí, no *implementado* e no *real* - se jogam quer a "perícia" profissional do professor (Marcelo, 2009), quer a eficácia das finalidades atribuídas aos conteúdos estabilizados no currículo *prescrito*, em termos de efetivas aprendizagens conseguidas ao nível do *currículo real*. Mantendo presente que a legitimação de "o que ensinar" se exprime no seu "para quê" pessoal e social, há que garantir, no

currículo escolar básico o acesso de todos aos conhecimentos e ao domínio dos códigos do cânon da cultura dominante e o acolhimento dos saberes de outras matrizes culturais.

Na fase de implementação/operacionalização, definem-se as estratégias de ação docente que correspondem à construção de situações de aprendizagem pensadas em função dos alunos, e prevê-se o modo de avaliar se os objetivos de aprendizagem visados foram atingidos.

Por fim, a fase de avaliação do currículo pressupõe, para além da análise dos resultados da avaliação da aprendizagem obtidos na fase anterior, um processo de reapreciação/questionamento de todo o caminho percorrido, interrogando a pertinência e correção do desenvolvimento de cada fase, no sentido de identificar e retomar os aspetos que tenham contribuído para a não consecução da aprendizagem pretendida: foi a análise de situação a mais correta? Em que medida objetivos e conteúdos se lhe ajustaram e tiveram em conta a realidade dos alunos? Houve alterações que não se tomaram em conta? De que modo foram as estratégias, ou não, adequadas aos objetivos e competências visadas? Os instrumentos e atividades avaliativas corresponderam às finalidades e às estratégias trabalhadas?

A monitorização e avaliação pressupõe que as situações bem sucedidas devem ser analisadas criticamente para identificar e situar os fatores de sucesso e adequação, no sentido de os rentabilizar em situações futuras.

É na ação de ensinar que se corporiza o sucesso curricular e é sobre ela que as intervenções transformativas deverão ter uma incidência particular. O que está em jogo é desenvolver a ação de ensinar em cada contexto de modo "apropriado" à situação no sentido de maximizar o sucesso de quem aprende, todos e cada um, face a um conteúdo curricular qualquer. Para isso, impõe-se analisar, escolher, ajustar, diferenciar - para que se atinja com mais eficácia e melhor qualidade a aprendizagem curricular pretendida.

A ação de ensinar impõe ao professor questionar-se "Como é que vou conceber e realizar uma linha de atuação (que pode incluir a apresentação do conteúdo, estrategicamente organizada e articulada com

outros dispositivos), com que tarefas, com que recursos, com que passos, para conseguir que estes alunos em concreto aprendam o conteúdo que pretendo ensinar?" (Roldão, 2009)

4.1. RESPOSTAS À DIVERSIDADE NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Como já reiterado anteriormente, a complexidade da ambiência da sala de aula começa a ser alvo de observação e variáveis como o comportamento dos professores, os métodos de ensino utilizados, as estratégias de controlo, os tempos, a organização da sala de aula, o comportamento dos alunos, os equipamentos, a avaliação, a supervisão, os protocolos surgem como decisivos nos desempenhos académicos.

À escola cabe cumprir os desígnios da educação inclusiva pela criação de condições que correspondam à diversidade que a completa. A presença nas escolas de recursos qualificados que em articulação e colaboração respondem às necessidades e especificidades de novos públicos. A implementação do modelo multinível pressupõe, como abordado previamente, exigências de intervenção concertada de foro académico e comportamental.

Satcher (2004) e Brauner e Stephens (2006), identificaram as questões comportamentais como vincadamente danosas para o processo de ensino e de aprendizagem, causando a restrição na participação. Alunos com problemas de comportamento (K) afetam a dinâmica da sala de aula a aprendizagem dos restantes pares, pondo em causa a própria integridade e a dos outros, deteriorando a vida familiar e a vida social. Os estudos comprovam que as turmas com problemas de comportamento têm menos 4 horas de ensino por semana (Walker, Ramsey, & Gresham, 2004). Devido às questões comportamentais, o tempo dedicado ao ensino e à aprendizagem em sala de aula diminuiu na última década nos países da OCDE (TALIS, 2018).

Em Portugal, os docentes dedicam em média 74% do tempo de aula ao ensino e à aprendizagem (média da OCDE 78%), e 15,7% a manter a ordem na sala (média da OCDE 13,1%) (OCDE, 2019) 85% dos professores afirmam a

frequência com que têm de controlar alunos com comportamentos disruptivos, despendendo de mais tempo na gestão de sala de aula e afirmando-se menos capazes de o fazer com eficácia (OCDE, 2019).

No âmbito académico, a escolha das estratégias didáticas deve ser feita em função das especificidades dos alunos a que se destinam. Estando fixados os objetivos e as metas a atingir, deve caber prioritariamente aos professores a escolha dos métodos de ensino que mais se adaptam aos alunos com os quais está a lidar. Deve ser ponderado o estabelecimento de metas precisas, que balizem o ensino através da especificação de objetivos claros, essenciais para promover a aquisição sustentada de conhecimentos e de capacidades ao longo do tempo, com tempos de treino e memorização ajustados a cada aluno no encalce da técnica e da proficiência, pré-requisitos para o desenvolvimento de processos criativos. A proficiência exige que o/a aluno/a adquira e automatize, antes de mais, conhecimentos, regras e procedimentos.

Mas carece que lhe sejam respeitados os ritmos de aprendizagem, os tempos de consolidação de aprendizagens destruturadas, convocando a memória de trabalho e tornando mais substantivas as interações cognitivas entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos. Acresce a necessidade de gestão dos tempos de aprender para aumentar as oportunidades para repetir e consolidar procedimentos e aprendizagens, através da repetição parcelada de instruções, das orientações precisas e sequenciais para a resolução da tarefa, da repetição da aplicação de conhecimentos, da disponibilização de orientações de estudo para os momentos avaliativos. Reorganizar os tempos de aprender para ampliar a participação e envolvimento do/a aluno/a reforçar o seu desempenho e monitorizar o seu trabalho, através de feedback e reforço positivo para possibilidade de melhoria/progresso.

Estudos experimentais demonstram que a alteração das convicções dos alunos, de um enfoque nas capacidades para um enfoque no esforço, aumenta o seu envolvimento na aprendizagem o que, por sua vez, contribui para melhorar os resultados. Aquilo de que os alunos são capazes num dado momento depende, em primeiro lugar, do ensino a que foram expostos até então.

5. A PRÁTICA DOS PROFESSORES NO ENSINO DE QUALIDADE PARA TODOS: DESAFIOS

A importância dos professores como profissionais responsáveis pela implementação do currículo não se esgota na análise da capacidade individual do professor, antes articula-se com a consideração das condições estruturais, relacionais e culturais que enquadram o ensino (Priestley, Biesta, & Robinson, 2015).

A progressiva complexificação e distinção do ensino como prática social e profissional conduziu a uma visão da docência como profissão complexa que exige conhecimento e competências especializadas, sendo essencial para garantir uma educação de qualidade junto de populações de alunos cada vez mais diversas e com recurso a ferramentas cada vez mais complexas. Uma dimensão importante de ser um profissional refere-se à necessidade de continuar a aprender e desenvolver-se profissionalmente ao longo da carreira, nomeadamente a partir da análise da sua própria prática, garantindo respostas adequadas às populações específicas com que trabalha e participando ativamente na discussão e renovação da escola e da sua missão social (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Contreras Domingo, 2003; Roldão, 2005; Zeichner, 2008).

A ideia central do ensino como atividade intelectual e prática para a qual o conhecimento necessário carece de ser constantemente desenvolvido baseia-se, entre outros contributos, na distinção delineada por Schön (1983) entre situações problemáticas resolúveis por aplicação de regras e conhecimento disponível e situações problemáticas cuja imprevisibilidade e complexidade exigem a tomada de decisão sobre a melhor linha de ação a empreender.

5.1. ESTRATÉGIAS EFICAZES

No alinhamento do estado da arte do conhecimento, o perfil do professor inclusivo encerra em si um conjunto de atitudes, conhecimentos e competência(s), resultantes de uma formação onde se coloque a ênfase

no que Lee Shulman (1987) denominou como Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.

Lee Shulman preconiza a existência de conhecimentos profissionais exigidos para a base de conhecimento do professor para o ensino. Saberes descritos pelo autor como “o conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessários para a educação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem” (Shulman, 1987, p. 4). A base de conhecimento, de acordo com Shulman (1987), pode ser categorizada, envolvendo diversos tipos de conhecimentos necessários ao professor para saber ensinar os conteúdos para um público específico. A saber: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico geral e o do currículo, o conhecimento pedagógico do conteúdo, o conhecimento dos alunos, dos contextos educacionais e das finalidades educacionais (Shulman, 1987).

Assim, todos esses conhecimentos envolvidos na base são necessários e imprescindíveis, complementando-se para que o professor possa realizar seu trabalho. Contudo, o autor destaca o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, pois “É o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo. É de sua autoria. É aprendido no exercício profissional, mas não prescinde dos outros tipos de conhecimentos”. O modelo de TPACK desenvolvido por Koehler & Mishra (2005) utilizou como origem a concepção da Base de Conhecimento de Shulman (1986, 1987), concepção na qual foi explicitamente integrado o componente de Conhecimento Tecnológico.

Conforme apresentado por Mishra e Koehler (2006), o TPACK enfatiza as conexões existentes entre tecnologias, abordagens pedagógicas específicas e conteúdos curriculares, para produzir o ensino baseado em tecnologias educacionais (Harris, Mishra & Koehler, 2009).

Como exposto por Mazon (2012), anteriormente à constituição do TPACK, as análises desses três conhecimentos ocorriam de forma isolada.

O Conhecimento do Conteúdo (CK - Content Knowledge) “é o conhecimento sobre o assunto a ser ensinado ou aprendido” (Mishra & Koehler, 2006), mas que transcende o próprio conteúdo da disciplina, incluindo o conhecimento de conceitos utilizados na disciplina, métodos e

procedimentos dentro de um determinado campo, os principais fatos, ideias e teorias, estruturas organizacionais, evidências, provas, práticas estabelecidas e abordagens para o desenvolvimento de tal conteúdo.

O Conhecimento Pedagógico (PK - Pedagogical Knowledge) por seu lado, integra achegas de diversas áreas como as da Pedagogia, da Didática, da abordagem do Currículo, entre outros, que se refletem na planificação das aulas, onde são considerados fatores como os objetivos de aprendizagem dos conteúdos, a organização da sala e estratégias a serem utilizadas para alcançar os objetivos determinados (Mazon, 2012). Deste modo, o PK, relacionado com os processos e as práticas de ensino, contempla, entre outros fatores, os processos, as práticas e métodos de ensino e de aprendizagem, as finalidades, as estratégias, os objetivos e os valores educacionais, inerentes às questões de aprendizagem, de gestão da sala de aula, de planeamento das aulas e da avaliação dos alunos para aferição da efetividade dos desempenhos.

Um professor com profundo PK acumula contributos da literatura científica que lhe permite a análise compreensiva dos processos implícitos na construção do conhecimento, na aquisição de competências, no desenvolvimento de hábitos mentais e afetivos que vincam a motivação e o envolvimento na ativação da aprendizagem dos alunos na sala de aula (Mishra & Koehler, 2006; Koehler & Mishra, 2005; Mishra & Koehler, 2008; Harris et al., 2009; Graham, 2011; Mazon, 2012).

Em complemento, o Conhecimento Tecnológico (TK - Technological Knowledge), em constante transição, torna-o difícil de adquirir e manter atualizado. Mishra e Koehler (2006) definem o TK como sendo o conhecimento da tecnologia digital e de outras expressões que o antecederam como é o caso das tecnologias padrão, mais tradicionais, onde se inserem os livros, o giz e o quadro-negro, seguidas de tecnologias mais avançadas, as denominadas TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) ou tecnologias digitais, que englobam o uso de computadores, robôs, chips, softwares, vídeos, a utilização da Internet, entre outros, e a maneira de utilizar esses recursos, mesmo de maneira trivial, a exemplo de operações de planilhas ou editores de texto

(Mishra & Koehler, 2006; Koehler & Mishra, 2005; 2008a; 2008b; Graham et al., 2009; Graham, 2011).

A constante atualização das tecnologias digitais exige dos professores que adotem no seu *metier* uma permanente busca do novo ao longo da vida (Mishra & Koehler, 2008).

Em síntese, o PCK apresenta-se como a denominação dada à interseção e interação da pedagogia com o conhecimento do conteúdo. Compatível com o conceito de Shulman (1986), o ensino de um conteúdo abrange as formas mais úteis de representação de ideias de uma área específica, os tópicos regularmente ensinados de um determinado assunto, as analogias e as ilustrações mais adequadas e a avaliação da aprendizagem. Esse conhecimento advém, portanto, da correlação das questões pedagógicas e das questões inerentes ao conteúdo, a fim de concretização efetiva da aprendizagem (Mishra & Koehler, 2008; Harris et al., 2009; Harris & Hofer, 2011; Graham, 2011; Mazon, 2012).

O PCK inclui saber quais abordagens de ensino se adequam ao conteúdo, e da mesma forma, sabendo como elementos do conteúdo podem ser organizados para um ensino mais eficaz. Abrange, igualmente, a representação e formulação de conceitos e técnicas pedagógicas, através do conhecimento do que torna os conceitos difíceis ou fáceis de aprender, a compreensão/valorização do saber prévio dos alunos e das teorias da epistemologia, implicando o conhecimento de estratégias de ensino que incorporam representações conceituais adequadas para enfrentar as dificuldades do aluno.

Para Shulman (1986), "o professor deve ter à mão um verdadeiro arsenal de formas alternativas de representação, alguns dos quais derivam de pesquisas, enquanto outras se originam na sabedoria da prática", decidindo qual a melhor forma de ensinar determinado conteúdo ao seu grupo diverso de alunos.

Em termos conclusivos, as competências educativas fundamentais, os perfis de formação e os trajetos educativos estão a ser redefinidas pela revolução digital com o aparecimento de práticas inovadoras de aprendizagem e pela diversidade das fontes de informação. As escolas deverão ter como prioridade a adaptação das competências educativas

fundamentais, os perfis de formação e os trajetos educativos a esta profunda mudança. A resposta a esta necessidade requer investimento em infraestruturas e ferramentas digitais, mudanças organizativas, competências digitais por parte dos professores, com métodos pedagógicos mais inovadores, participativos e inclusivos (Conselho e Comissão Europeia, 2015).

5.2. TRABALHO COLABORATIVO

Como avançado anteriormente, a prática pedagógica deve difundir-se na construção de ambientes de trabalho onde, inerente ao ato de ensinar, cada professor desenvolva o agrado, a satisfação e a motivação, desenvolvendo e contribuindo para uma cultura de colaboração com os demais intervenientes, explorando as necessárias estratégias passíveis de proporcionar a superação das dificuldades dos alunos (Haydn, 2001; West & Pennell, 2003).

Deste modo, a gestão, organização e coordenação das intervenções deve ser realizada com um fim preventivo, profilático das dificuldades detetadas, num trabalho articulado entre o professor titular de turma ou área curricular, o professor do apoio educativo e o professor da educação especial que, no âmbito da sua especialidade, apoia, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no aconselhamento e apoio a outros professores nas modalidades de ensino dos alunos, individual, em pequenos grupos, em aulas extra ou através do ensino cooperativo, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão.

Deve, igualmente, ter um papel de consultoria, aconselhamento e apoio a agentes educativos na gestão e implementação de políticas e procedimentos inclusivos para toda a escola, em estreita colaboração com psicólogos, técnicos e terapeutas, e outros responsáveis pelo apoio especializado aos alunos, num contínuo de consultoria, aconselhamento e apoio a outros profissionais e às famílias. Para cumprir os objetivos da inclusão, as equipas educativas devem cooperar de forma complementar e

sempre que necessário, devem articular com os recursos da comunidade, nomeadamente da educação, da formação profissional, do emprego, da segurança social, da saúde e da cultura.

Redefinem-se, a partir de uma visão holística, as atribuições das equipas multidisciplinares na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em função das características de cada aluno, no acompanhamento e na monitorização da eficácia da aplicação dessas mesmas medidas, reforçando o envolvimento dos docentes, dos técnicos, dos pais ou encarregados de educação e do próprio aluno.

5.3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para ser professor, hoje, não basta apenas a formação inicial, pois ocorrendo ela num período limitado de tempo, não pode ser considerada senão inicial. Atualmente, sendo agente de mudança numa sociedade que impõe ao professor uma maior corresponsabilização no processo de formação de futuras gerações, cabe-lhe, neste processo, um papel dinâmico, cujo desempenho depende de uma formação contínua e permanente (Carvalho & Peixoto, 2000).

Atualmente, o modelo da racionalidade técnica cede a primazia ao investimento numa 'racionalidade prática', onde a aprendizagem deve concretizar-se por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas e considere a complexidade dos fenômenos educativos (Mizukami et. al., 2002).

A epistemologia da prática docente requer uma metodologia e uma teoria que somente poderão ser construídas e ou recriadas no próprio processo investigativo da prática pedagógica.

A investigação denuncia que a formação, por si só, poderá não ultrapassar os obstáculos colocados à inclusão, uma vez que há que saber gerir o diverso, o ímpar, a heterogeneidade, onde a definição de fórmulas únicas é um mero equívoco. Por tal facto, as atitudes dos professores e das escolas relativamente à educação das crianças com necessidades educativas (NE) deve ser reconstruída em comunidades que

apoiem todas as crianças, transpondo as barreiras da segregação e do risco. Assim sendo, a implementação de práticas inclusivas depende, decididamente, do trabalho em parceria entre os professores do ensino regular e da educação especial, ao nível do desenvolvimento da sua prática profissional, mas também, ao nível da formação inicial e da formação em serviço, permitindo a partilha de saberes no objetivo último da criação de oportunidades educativas coerentes, eficazes e equitativas. Deste modo, a tónica deverá residir na formação de professores, colocada no âmbito da colaboração e no trabalho de equipa (Jackson, 1986; Snow, Burns, & Griffin, 1998).

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

1. INTRODUÇÃO

"A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, (...) mas a aprendizagem ocorre, sempre." (Abramowicz,1997)

No contexto português, ao nível legislativo, o ano de 1997 é particularmente importante com o lançamento do Despacho Conjunto n.º 105/97, esperando-se que os princípios da Escola Inclusiva garantam condições para responder eficaz e efetivamente às necessidades educativas dos alunos, afiançando os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos, centrando nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo. A 7 de janeiro de 2008, com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, documento que revoga a legislação até então em vigor, o Decreto-Lei n.º 319/1991, de 23 de agosto, são enunciadas novas medidas e orientações a prestar na educação pré-escolar, no ensino básico e secundário, assim como no processo de avaliação e na tipologia dos alunos a beneficiarem de educação especial dos setores público, particular e cooperativo. O novo dispositivo legal arroga uma mudança expressiva no setor educativo direcionado para a diversidade das crianças num contexto mais abrangente e a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas dos alunos com incapacidades, atribuindo a promoção de valores, princípios e instrumentos essenciais para a igualdade de oportunidades.

Ao longo das décadas, o contributo inegável dos modelos conceituais mais dinâmicos e interativos, que perspetivam nova abrangência na compreensão dos fenômenos da incapacidade e da funcionalidade, decorrem de trajetórias evolucionais dos paradigmas ecológico, comportamental e biopsicossocial. A resposta interventiva às complexidades que a interação entre a criança e o meio impõem, nutre-se do contributo

dinâmico destes modelos que imprimem uma “nova gramática” a uma narrativa que urgia renovar.

Importa reafirmar que, no nosso país, um dos aspetos mais relevantes da Lei de Base do Sistema Educativo, que define um quadro de referência para estruturar e desenvolver a educação, reside na inclusão dos princípios de qualidade e a equidade, vetores estruturantes sempre que se preveem eventuais alterações.

Convém não esquecer que a escola e a educação como instituição moderna é, pela sua própria natureza, inclusiva. Não obstante esta natureza, a sua história está repleta de mecanismos de segregação e de discriminação que se refletem na organização dos sistemas e nas práticas escolares. Valores fundamentais de equidade e igualdade de oportunidades como princípios orientadores, em nada se afiguram incompatíveis com o princípio da inclusão. Antes, completam-se e enriquecem-se mutuamente. A inclusão, enquanto valor social e constitucionalmente reconhecido, ancora os restantes direitos do cidadão, pelo que importa consagrá-lo no mais importante normativo da educação como finalidade e como referencial do processo de formação e desenvolvimento pessoal.

Torna-se premente a implementação de medidas de política educativa com recurso a uma abordagem holística de todo o sistema educativo e a um plano de ação coordenado entre os vários atores a práticas educativas de qualidade, com respeito pela diversidade, dando oportunidade a todos os alunos de desenvolverem o seu máximo potencial e lhes garanta o direito ao sucesso escolar.

É neste contexto que são publicados o Decreto-Lei n.º 54/2018 e o Decreto-Lei n.º 55/2018, ambos de 6 de julho, a par do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, da Estratégia para Cidadania e Desenvolvimento e das Aprendizagens Essenciais.

Alicerçada em valores fundamentais, centrados na educabilidade universal, na equidade de oportunidades de acesso a ambientes de aprendizagem inclusivos, munidos dos apoios necessários que sustentem um planeamento educativo personalizado, a educação inclusiva é um processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social,

promovendo a participação e a aprendizagem efetivas, no encalce de um sentido de pertença comum e do combate à discriminação e à injustiça social.

As escolas veem reforçada a sua autonomia e a flexibilidade na mobilização de recursos e estratégias que promovam e assegurem a plena inclusão educativa de todos e de cada um dos alunos.

O diploma enuncia um conjunto de princípios, práticas e condições de operacionalização da educação inclusiva que resultam de opções teóricas e metodológicas, designadamente a abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem, abordagens que devem ser consideradas de forma integrada, articulada e flexível, constituindo-se como guias de apoio à ação das escolas na operacionalização do diploma ao nível da comunidade, da escola e da sala de aula.

É introduzida a figura da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva que desempenha um papel fundamental na identificação das medidas de suporte mais adequadas a cada aluno, assim como no acompanhamento e monitorização da eficácia da sua aplicação. Nesta equipa, têm assento elementos permanentes conhecedores da organização da escola, e elementos variáveis nos quais se incluem todos os profissionais que intervêm com o aluno, salientando-se a participação dos pais ou encarregados de educação, cujo envolvimento em tudo o que respeite à educação dos seus filhos ou educandos se consigna como um direito e um dever.

Abandonam-se os sistemas de categorização de alunos e o enfoque passa a estar num *continuum* de ações, estratégias e medidas organizadas em três níveis de intervenção: medidas universais, que constituem respostas educativas a mobilizar para todos os alunos; medidas seletivas, que visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais; e medidas adicionais, que visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, exigindo recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.

Esta abordagem piramidal, assente no modelo multinível, arquiteta um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem de âmbito

educativo na pretensão de reforçar a resposta ajustada às necessidades gerais, distintas e únicas, pelo garante de um contínuo de suportes. Este modelo compreensivo de ação alia-se às acomodações curriculares, 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, às dificuldades que apresentam, promovendo o sucesso educativo, através de uma resposta personalizada com a mobilização dos apoios e serviços adequados.

Neste alinhamento de ideias, na escola de hoje, a cada aluno deverá ser reconhecido e reforçado o direito a uma educação ajustada às suas potencialidades, necessidades, expectativas e autodeterminação, num conjunto de respostas pensadas e planeadas no âmbito de um projeto educativo plural, que recorra a uma variedade de práticas educativas, com o fim último de dar oportunidade a todos os alunos de desenvolverem o seu máximo potencial e atingirem a celebração da Vida.

É, pois, no apuro de conceções ideológicas e na defesa dos mais elementares direitos humanos que desponta o regime jurídico da educação inclusiva no nosso país.

Com a implementação de medidas de política educativa incorporadas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a dimensão respeitante às práticas educativas é, particularmente, enfatizada pela definição das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Deste modo, pretende-se a capacitação das escolas para responderem às necessidades dos perfis de aprendizagem de todos os alunos através da reconfiguração de respostas, anteriormente desenhadas apenas para um grupo específico de perfis de funcionamento, pela concretização de apoios que atendem às necessidades multidimensionais de todos e de cada um dos alunos dentro das salas do ensino regular.

Tendo em conta que as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão se expressam como sendo um contínuo de intervenções, previsto no modelo multinível, que variam em termos do tipo, intensidade e frequência, e cuja mobilização depende da eficácia da sua aplicação para responder às necessidades, potencialidades e interesses dos alunos ao longo do percurso escolar, este estudo tem como objetivo auscultar a voz dos professores, de todos os graus de ensino, no que respeita ao processo de implementação das medidas universais preconizadas no Decreto-Lei n.º 54/2018. Particularmente, este estudo analisa entre as medidas universais: a) a identificação de fatores do contexto familiar e dos fatores individuais como potenciadores de facilitar ou dificultar o progresso e o desenvolvimento do/a aluno/a; b) as estratégias de diferenciação pedagógica; c) a aplicação do desenho universal para a aprendizagem; d) a implementação de acomodações curriculares. Para as medidas enunciadas, pretende-se compreender a perspetiva dos professores relativamente ao seu grau de desejabilidade e de fazibilidade, bem como com que frequência e a quem são aplicadas e, ainda analisar em que medida a implementação das medidas universais são influenciadas por fatores pessoais, de experiência, de satisfação com o desempenho dos alunos e de conhecimento e a opinião acerca do Decreto-Lei n.º 54/2018.

2. MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES

As características dos professores respondentes ao questionário encontram-se na Tabela 1.

Tabela 1. Características dos professores.

	N	%
<i>Características pessoais</i>		
Género		
Feminino	92	78.0
Masculino	26	22.0

Idade (M, DP)	51.36, 26.70	
<40 anos	10	8.47
41-50 anos	44	23.40
>50 anos	64	54.24
Anos de Serviço (M, DP)	26.70, 8.84	
<15 anos	12	10.26
16-30 anos	62	52.99
> 30 anos	43	36.75
Distrito		
Aveiro	1	0.85
Braga	4	3.39
Coimbra	1	0.85
Évora	1	0.85
Faro	3	2.54
Leiria	1	0.85
Lisboa	3	2.54
Porto	103	87.29
Felgueiras	2	
Gondomar	22	
Maia	6	
Marco de Canaveses	5	
Matosinhos	4	
Porto	44	
Santo Tirso	2	
Trofa	2	
Valongo	3	
Vila do Conde	1	
Vila Nova de Gaia	11	
Viana do Castelo	1	0.85
Função (Ciclo de ensino)		
1º ciclo	33	28.0
2º ciclo	24	20.3
3º ciclo	32	27.1
Secundário	25	21.2
Professor Educação Especial	20	16.9
N. Alunos na turma (Professores 1ºciclo)	M=20.15; DP=5.0	
Formação complementar (n=65)		
Formação breve	17	14.4
Pós-graduação	31	26.3
Mestrado	28	23.7
Satisfação com o nível de aprendizagem dos alunos (M, DP)		
Conhecimento sobre o D.L. n.º54/2018		
Formação específica	22	17.1
PT/DT	17	14.4
PEE	62	52.9
EMAEI	17	14.4
Outro (e.g., Leitura da legislação...)	-	-

Preencheram o questionário 118 professores, 78.0% (n=92) do sexo feminino e 22.0% (n=26) do sexo masculino, com uma média de idades de 51 anos (DP=8.5), variando entre o mínimo de 21 anos e o máximo de 69 anos. A maioria dos professores tem mais de 50 anos de idade (n=64, 54.24%), 37.29% (n=44) têm entre 41 e 50 anos e 8.47% (n=10) têm menos de 40

anos. Os professores apresentam uma média de 26.70 anos de serviço (DP=8.84), sendo que a maioria dos professores apresentam entre 16 e 30 anos de serviço (n=62, 52.99%).

Cento e três professores (87%) lecionam no distrito do Porto, sendo que 37.29% (n=44) no concelho do Porto, 18.64% (n=22) em Gondomar e 9.32% (n=11) em Vila Nova de Gaia, verificando-se, ainda, os restantes concelhos listados.

Da amostra fazem parte professores de todos os ciclos de ensino, particularmente, 33 (27.97%) professores do 1.º ciclo, 24 (19.5%) professores lecionam no 2.º ciclo, 32 (26.0%) no 3.º ciclo e 25 (20.3%) no Ensino Secundário. Integram, ainda, a amostra 20 (16.3%) Professores de Educação Especial.

Quando questionados se para além da formação inicial, possuíam mais alguma, 52.0% dos professores referiram possuir formação complementar, 14.4% tem uma formação breve, 26.3% tem uma pós-graduação e 23.7% tem um mestrado.

2.2. PROCEDIMENTOS

INSTRUMENTO: “ESTUDO DA IMPLEMENTAÇÃO DAS MEDIDAS UNIVERSAIS DO DECRETO-LEI N.º 54/2018”

O presente estudo optou pelo uso de um questionário, cuja construção foi alicerçada nos referenciais estruturantes do Decreto-Lei n.º 54/2018, onde são definidos um conjunto de princípios, práticas e condições de operacionalização da educação inclusiva, designadamente a abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem.

O questionário assumiu duas partes. Na primeira foram colocadas questões sobre os dados sociodemográficos dos professores, bem como sobre a sua função, número de alunos, grau de satisfação quanto à

aprendizagem dos alunos e o nível de conhecimento do Decreto-Lei n.º 54/2018.

Na segunda parte foram propostos 47 itens, estruturados em quatro dimensões de medidas universais: 1) identificação de fatores do contexto familiar e dos fatores individuais como potenciadores de facilitar ou dificultar o progresso e o desenvolvimento do/a aluno/a; b) as estratégias de diferenciação pedagógica; c) a aplicação do desenho universal para a aprendizagem; d) a implementação de acomodações curriculares. Foi pedido aos professores que pontuassem cada um dos itens em quatro subescalas: *Desejabilidade*, *Fazibilidade*, *Frequência* e *A Quem*, complementada com questões acerca da opinião geral sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018.

A configuração deste questionário, alicerçado no estado da arte do conhecimento e na experiência profissional, passou por várias etapas até à sua formulação definitiva, contando com as apreciações críticas de diversos peritos e a administração piloto, em suporte de papel e acompanhada de reflexão escrita/falada a dez sujeitos, tendo sido selecionadas 30 medidas universais mais praticadas em contexto de sala de aula.

Findo este processo, em fevereiro de 2020, precedemos ao registo do instrumento de inquirição no *site* da DGE, (<http://mime.gepe.min-edu.pt>), tendo sido formalizado o pedido de autorização de realização do estudo em meio escolar. O instrumento foi submetido a análise, sendo aprovado pela DGE, em março de 2020, com o n.º 0713400002. De imediato, direcionámos, via correio eletrónico, ao diretor do agrupamento de escolas do Porto, inicial foco de análise, carta solicitando a respetiva autorização para implementação do estudo, assegurando as condições de privacidade, de proteção, de confidencialidade e a segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento, em conformidade com o Regulamento Geral de Proteção de Dados, e como previsto na Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto.

Após a aprovação, recorreu-se ao *software* livre *Lime Survey* para reconversão do instrumento em questionário eletrónico e iniciámos a

recolha de dados, através da disponibilização do questionário online, no endereço: <https://gi.es.e.ipp.pt/index.php/797993?lang=pt>.

Após a disseminação do estudo, foram enviadas mensagens, via correio eletrónico, a 2 diretores de outros agrupamentos de escolas do distrito do Porto, 80 mensagens nominais via correio eletrónico e estabelecidos vários contactos telefónicos e presenciais, solicitando resposta ao questionário pelos profissionais mencionados no processo de amostragem.

Os dados foram recolhidos durante os períodos de 15 de abril a 23 de outubro de 2020. As respostas obtidas ao questionário foram importadas para o programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), com vista à sua análise estatística, descritiva e inferencial.

3. RESULTADOS

Os resultados encontram-se estruturados em análises preliminares, consistindo na análise da consistência interna de cada subescala do questionário e da fatorabilidade do questionário da opinião geral sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018; estatísticas inferenciais das pontuações de cada subescala e sua relação com fatores pessoais, de conhecimento e de experiência e da concordância com os pressupostos e a implementação de medidas e de apoios, conforme preconizadas no Decreto-Lei n.º 54/2018.

Conforme referimos na seção do método, o questionário contemplava quatro dimensões essenciais à implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, definidas, à priori, decorrente do estado da arte e do manual de apoio à prática: (i) identificação; (ii) diferenciação pedagógica; (iii) desenho universal para a aprendizagem (DUA); (iv) acomodações curriculares.

Com o objetivo de averiguar a consistência interna de cada dimensão, isto é, em que medida os diversos itens estão a medir o mesmo construto geral, procedemos à análise do *alpha de Cronbach* de cada subescala de cada uma das dimensões (Tabela 2).

Tabela 2. Valores de consistência interna para as subescalas em cada uma das dimensões das medidas universais.

	Identificação (I1-I2)	Diferenciação pedagógica (I3-I17)	DUA (I18-I28)	Acomodações (I29-I47)
Desejabilidade	0.825	0.958	0.948	0.928
Fazibilidade	0.793	0.920	0.888	0.907
Frequência	0.754	0.921	0.892	0.891
A quem	0.894	0.932	0.934	0.930

Os valores de consistência interna situaram-se maioritariamente acima de 0.80. Apenas na dimensão de Identificação obtivemos valores <0.80 nas subescalas de *Fazibilidade* e de *Frequência*, ainda assim associados a uma consistência interna aceitável ($\alpha=0.793$ e $\alpha=0.754$, respetivamente). Os valores de consistência interna legitimam a obtenção e comparação das médias obtidas para cada sub-escala de cada uma das dimensões.

De seguida, analisamos as respostas dos professores relativamente à sua opinião acerca do Decreto-Lei n.º 54/2018. A análise fatorial exploratória foi legitimada pelos indicadores $KMO=0.795$, $p_{Bartlett} < 0.001$. Aplicado o método de extração Componentes Principais e rotação VARIMAX, verificámos que uma solução de dois fatores explica uma variância total de 48.62%.

A Tabela 3 apresenta as cargas fatoriais dos itens em cada fator.

Tabela 3. Pesos fatoriais dos itens relativos à opinião geral acerca do Decreto-Lei n.º 54/2018.

	Fator	
	1	2
A aplicação das medidas universais concretiza o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades.	.830	
A aplicação das medidas universais proporciona a todos alunos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade.	.820	
A aplicação das medidas universais permite aumentar as oportunidades para todos os alunos atingirem o seu potencial máximo.	.770	
Este primeiro nível de medidas (as medidas universais) é fundamental para prevenir as dificuldades de aprendizagem.	.691	
O presente decreto-lei altera o modo com a escola vê os alunos e como se organiza para responder a todos eles.	.640	

As tarefas de aprendizagem devem ter em conta todos os alunos, no que respeita às suas finalidades, aos seus conteúdos, ao tempo, aos recursos, às condições e aos apoios que são disponibilizados.	.619	
As medidas universais são as mais adequadas e fáceis para os professores aplicarem na sua sala de aula.	.556	
A mobilização de medidas universais evita e/ou adia a necessidade de mobilizar medidas de outros níveis.	.463	
A aplicação das medidas universais é útil apenas para alunos com poucas dificuldades.		.777
Quando os alunos estão a tempo integral na sala de aula perdem os apoios específicos a que têm direito e de que necessitam.		.755
Quando os alunos têm muitas dificuldades de aprendizagem tem que lhes ser aplicadas de imediato as medidas de nível acima (nível II - medidas seletivas e nível III - medidas adicionais).		.647
O professor de apoio dentro da sala causa sérias dificuldades na determinação do responsável pelos alunos com NE.		.385
α Cronbach	0.82	0.62
M, DP	4.03	2.62

O primeiro fator foi definido como *Pressupostos do Decreto-Lei n.º 54/2018* e o segundo fator como *Implementação de medidas e de apoios preconizados pelo Decreto-Lei n.º 54/2018*.

Análise da implementação das medidas universais do Decreto-Lei n.º 54/2018

A Tabela 4 mostra os dados obtidos em cada subescala de cada dimensão.

Tabela 4. Médias, desvio-padrão e valores de teste *t*, obtidos para as sub-escalas *Desejabilidade*, *Fazibilidade*, *Frequência* e *A Quem*.

	Desejabilidade	Fazibilidade	Frequência	A quem
Identificação	4.41 (0.74)	3.61 (0.81)	3.79 (0.79)	3.86 (1.08)
Diferenciação Pedagógica	4.46 (0.66)	3.74 (0.71)	3.67 (0.76)	3.94 (0.84)
DUA	4.55 (0.62)	3.86 (0.69)	3.84 (0.70)	4.31 (0.80)
Acomodações Curriculares	4.25 (0.64)	3.76 (0.69)	3.60 (0.69)	4.01 (0.83)

Globalmente, os professores reportaram valores de *Desejabilidade* superiores aos das restantes subescalas em todas as dimensões, sugerindo existir uma lacuna entre o "querer" e o "fazer". Esta análise global revelou ainda que a aplicação do Desenho Universal de Aprendizagem é a dimensão que regista valores superiores em todas as subescalas.

De seguida, procedemos ao escrutínio, em cada dimensão, das subescala *Fazibilidade*, *Frequência* e *A Quem*, uma vez estarem mais próximas da realidade da implementação das medidas universais no dia-a-dia. Nesta análise, procuramos compreender de que modo a implementação das medidas universais varia em função das características pessoais dos professores, relacionadas com variáveis pessoais (idade, sexo, habilitação), de experiência, de satisfação com o desempenho dos alunos e de conhecimento e concordância com os pressupostos e a implementação das medidas e dos apoios conforme preconizados pelo Decreto-Lei n.º 54/2018.

Análise da *Fazibilidade* da implementação das medidas universais

A Tabela 5 apresenta os dados relativos à opinião dos professores quanto à *Fazibilidade* das medidas universais das quatro dimensões.

Tabela 5. Médias, desvio-padrão e valores de prova para a subescala *Fazibilidade* em função das variáveis dos respondentes.

Variáveis	N	Dimensão Identificação				Dimensão Diferenciação Pedagógica				Dimensão Desenho Universal				Dimensão Acomodações Curriculares			
		M	DP	t/F/r	d/ η_p^2	M	DP	t/F/r	d/ η_p^2	M	DP	t/F/r	d/ η_p^2	M	DP	t/F/r	d/ η_p^2
Sexo																	
Feminino	92	3.59	0.85			3.72	0.73			3.85	0.74			3.76	0.72		
Masculino	26	3.65	0.67	-0.34NS		3.80	0.62	-0.53NS		3.87	0.49	-0.19NS		3.76	0.61	-0.04	
Faixa etária																	
<=40 anos	10	3.95	0.96			3.94	0.76			3.96	0.77			3.74	0.75		
41-50 anos	44	3.67	0.72			3.81	0.63			3.95	0.61			3.89	0.67		
> 51 anos	64	3.51	0.84	1.52NS	0.03	3.65	0.75	1.16	0.02	3.78	0.72	0.96NS	0.02	3.67	0.70	1.36NS	0.02
Anos de experiência (r)																	
				-.20*				-.25**				-.26**				-.21*	
Função																	
Prof. 1ºciclo	33	3.68	0.76			3.80	0.68			3.87	0.63			3.84	0.60		
Prof. 2ºciclo	21	3.43	0.76			3.73	0.52			3.86	0.53			3.57	0.70		
Prof. 3ºciclo & Secundário	31	3.41	0.74			3.55	0.66			3.78	0.70			3.67	0.63		
Prof. Educação Especial	20	4.05	0.92	3.43*	0.09	3.97	0.92	1.77NS	0.05	3.94	0.92	0.27 NS	0.01	4.01	0.85	1.8NS	0.05
Formação complementar																	
Não	55	3.44	0.76			3.57	0.66			3.78	0.65			3.63	0.68		
Sim	63	3.75	0.83	-2.16*		3.88	0.72	-2.38*		3.92	0.71	-1.10NS		3.86	0.69	-1.83NS	
Satisfação desempenho alunos																	
Insatisfeito	10	2.60	0.74			2.87	0.70			2.88	0.68			3.02	0.80		
Razoavelmente satisfeito	42	3.57	0.69			3.68	0.60			3.86	0.65			3.81	0.60		
Satisfeito	57	3.69	0.78			3.80	0.65			3.94	0.59			3.78	0.70		
Muito satisfeito	9	4.33	0.61	9.48***	0.20	4.54	0.51	11.61***	0.23	4.37	0.44	10.92***	0.22	4.20	0.33	5.75**	0.13
Conhecimento DL 54/2018																	
Pouco ou nenhum	10	3.50	1.27			3.93	0.82			4.10	0.66			3.86	0.79		
Algum	81	3.53	0.70			3.66	0.61			3.82	0.61			3.71	0.64		
Muito	27	3.87	0.91	2.00NS	0.03	3.88	0.90	1.41NS	0.02	3.86	0.90	0.71NS	0.01	3.85	0.83	0.51NS	0.01
Porcentagem medidas implementadas anteriormente																	
Menos de 25%	5	4.50	0.50			4.16	0.47			4.20	0.46			3.87	0.53		
De 25% a 49%	23	3.26	0.58			3.47	0.60			3.69	0.71			3.61	0.76		
De 50% a 74%	40	3.54	0.83			3.59	0.74			3.73	0.72			3.63	0.67		
Mais de 75%	50	3.73	0.83	4.22**	0.10	3.93	0.68	3.83*	0.09	4.00	0.64	2.15NS	0.05	3.92	0.67	1.77NS	0.05
Pressupostos do D.L. n.º54/2018 (r)																	
				.40***				.37***				.31**				.36***	
Implementação de medidas e de apoios (r)																	
				-.29**				-.27**				-.23*				-.29**	

Os dados indicam que o grau em que os professores consideram que as medidas universais são realizáveis não varia em função do sexo ou da idade do professor, estando, no entanto, correlacionado com os anos de experiência profissional. À medida que a experiência profissional aumenta, diminui a frequência com que os professores implementam as medidas universais nas suas quatro dimensões.

Relativamente à variável função, o teste de comparações múltiplas de *Bonferroni* mostrou que a implementação de medidas relacionadas com Identificação é considerada, significativamente, mais realizável pelos professores de Educação Especial, comparativamente, aos restantes professores. O mesmo acontece com os professores com formação complementar (pós-graduação, mestrado) para as medidas de Identificação e de Diferenciação Pedagógica. Os professores, globalmente mais satisfeitos com o desempenho dos alunos, são, também, os que consideram as medidas de cada dimensão mais realizáveis.

A experiência anterior, designadamente a implementação de mais 75% das medidas universais das dimensões de Identificação e de Diferenciação Pedagógica contribui, igualmente, para que os professores as considerem como mais realizáveis. De notar que os professores que reportam ter menor experiência de implementação das medidas universais, isto é, que implementaram, anteriormente, menos de 25% das medidas, apresentam as pontuações mais elevadas ao nível da *Fazibilidade* (este resultado em todas as sub-escalas). A concordância com os pressupostos do Decreto-Lei n.º54/2018 apresenta uma correlação significativa com a opinião dos professores quanto à *Fazibilidade* das medidas das quatro dimensões.

Análise da *Frequência* da implementação das medidas universais

Os dados sobre a *Frequência* da implementação das medidas universais encontram-se na Tabela 6.

Relativamente à *Frequência* da implementação das medidas universais, os dados indicam que a mesma não varia em função do sexo ou da idade do professor, ou do grau de conhecimento sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018. No entanto, existe uma correlação negativa com significância estatística entre os anos de experiência profissional e a implementação de medidas universais relacionadas com a Identificação, Diferenciação Pedagógica e Desenho Universal para a Aprendizagem. À medida que a experiência profissional aumenta, diminui a frequência com que os professores implementam estas medidas. Relativamente à variável função, o teste de comparações múltiplas de *Bonferroni* mostrou que a implementação de medidas relacionadas com Acomodações Curriculares é significativamente mais frequente nos Professores de Educação Especial comparativamente aos professores do 3.º ciclo e do ensino secundário. Os professores com formação complementar (pós-graduação, mestrado), implementam com significativa maior frequência as medidas de Identificação e de Diferenciação Pedagógica.

Os professores, globalmente, mais satisfeitos com o desempenho dos alunos, que já implementavam mais de 75% das medidas do questionário ou que concordam com os pressupostos do Decreto-Lei n.º 54/2018 são também aqueles que mais implementam as estratégias de cada dimensão.

Análise de *A Quem* são implementadas as medidas universais

Os dados sobre *A Quem* são implementadas as medidas universais encontram-se na Tabela 7.

Relativamente a *A Quem* são implementadas as medidas universais, podemos observar que esta subescala é menos permeável às características pessoais, de experiência, de satisfação e de conhecimento e concordância com os pressupostos do Decreto-Lei n.º 54/2018 do que as restantes subescalas. Os dados indicam que o número de alunos a quem os professores implementam as medidas universais não varia em função do sexo e da função dos professores. Relativamente à idade, os professores mais novos e com menos anos de experiência implementam, significativamente, a mais alunos os procedimentos de Identificação dos Fatores Pessoais e Ambientais com influência na sua participação. Os anos de experiência apresentam, também, uma correlação significativa negativa com as dimensões Estratégias de Diferenciação Pedagógica e de aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem, sendo que os professores com menos anos de experiência implementam estas medidas a uma percentagem, significativamente, mais elevada de alunos. A satisfação global com o desempenho dos alunos apresenta resultados com menor dimensão do efeito do que as restantes subescalas e apenas assume significância estatística nas dimensões da implementação de estratégias de *Diferenciação Pedagógica* e de *Acomodações Curriculares*.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este estudo teve como objetivo auscultar a voz de professores, de todos os graus de ensino, no que respeita ao processo de implementação das medidas universais preconizadas no Decreto-Lei n.º 54/2018, particularmente das medidas relacionadas com: a) a identificação de fatores do contexto familiar e dos fatores individuais como potenciadores de facilitar ou dificultar o progresso e o desenvolvimento do/a aluno/a; b) as estratégias de diferenciação pedagógica; c) a aplicação do desenho universal para a aprendizagem; d) a implementação de acomodações curriculares. Analisamos em que medida os professores

consideram as medidas universais desejáveis e factíveis e com que frequência e a que alunos as implementam.

Numa apreciação global, este estudo permite inferir que a implementação das medidas universais é consensualmente defendida, sendo considerada de elevada Desejabilidade pelo reconhecimento da sua amplitude e pertinência pedagógica na construção dos conteúdos curriculares. De facto, a subescala de Desejabilidade foi a que registou pontuações mais elevadas por parte dos professores, sugerindo que existe ainda uma discrepância entre o "querer" e o "fazer", isto é, entre o nível de importância e de necessidade sentida pelos professores e pelas condições existentes para os apoiar na sua concretização.

Esta realidade tem vindo a ser descrita por diversos autores ((York & Tundior, 1995; Werts, Wolery, Snyder & Caldwell, 1996; Scruggs & Mastropieri, 1996; Bennett DeLuca & Burns, 1997), que apontam como potenciais justificações fatores como o elevado número de alunos por turma, o elevado número de turmas, o elevado número de alunos com necessidades educativas específicas numa turma, a falta de tempo, a dificuldade no acesso a materiais ou a recursos humanos específicos, a dificuldade em individualizar dentro do grupo turma e a falta de formação e de recursos em intervenção uníssona, são apontados como barreiras persistentes à prática consistente das medidas universais.

Os dados revelam que as medidas relacionadas com o Desenho Universal de Aprendizagem são consideradas como as mais desejáveis e, simultaneamente, mais factíveis, implementadas com maior frequência e a uma maior percentagem de alunos.

A análise sobre os fatores que influenciam a implementação das medidas universais revelou, genericamente, que as variáveis pessoais dos professores, como o sexo e a idade, não são importantes para compreender as práticas de aplicação das medidas nas escolas.

Em contrapartida, os anos de experiência estão, significativamente, correlacionados com a implementação das medidas universais, com os dados a demonstrarem que o maior número de anos de experiência está associado à opinião de menor Factibilidade, a uma menor implementação das medidas e junto de uma menor percentagem de alunos. De facto, a literatura tem

vindo a sugerir que os professores com mais anos de experiência tendem a demonstrar maior consolidação dos seus valores e práticas e maior resistência face à implementação de medidas que atendem à diversidade das necessidades dos alunos (Gemmell-Crosby & Hanzlik, 1994); Thomas & Loxley, 2001).

Robinson e Edwards (2012) defenderam que os professores com menor experiência apresentam expectativas mais elevadas acerca da sua profissão. As expectativas mais elevadas originam práticas mais inclusivas, com maior focagem no atendimento às especificidades dos alunos.

A satisfação global com o desempenho dos alunos está associada a uma maior implementação das medidas universais, considerando os professores que as medidas são mais factíveis, implementando-as junto de uma maior percentagem de alunos. De acordo com Buznek e Guimarães (2003), a satisfação global com o desempenho dos alunos contribui para o sentimento de autoeficácia dos professores e, professores que se sintam mais capazes, são mais independentes na procura e implementação de soluções para gerir os desafios com que se deparam nas suas práticas e responder às necessidades dos alunos (Short, 1992; Ghaith & Yaghi, 1997a; Ghaith & Shaaban, 1999).

A opinião sobre a *Fazibilidade* e a *Frequência* de implementação das medidas universais demonstraram estar associadas à formação complementar dos professores, à experiência prévia de implementação das medidas e à concordância com os pressupostos enunciados no Decreto-Lei n.º 54/2018, indicando que os professores com formação especializada para além da formação inicial, que já implementavam as diferentes medidas universais, anteriormente, e que concordam com os pressupostos do Decreto-Lei n.º 54/2018, registaram indicadores de maior implementação das medidas.

Em síntese, quando os pressupostos do decreto vão de encontro às práticas desenvolvidas, ao que já faziam, vincando-se a maior concordância com os mesmos, regista-se uma maior implementação.

A literatura tem vindo a sugerir que a formação é um fator essencial para operar as mudanças e implementar a inovação, exigidas pela escola inclusiva. Os programas de formação de professores devem,

para além do incremento das aprendizagens de conteúdos cognitivos e pedagógicos, focar a esfera pessoal, no sentido da consciencialização, assunção e preparação para assumirem o seu papel como agentes no processo de mudança, bem como um papel crítico e um aumento de responsabilidades. Neste sentido os programas de formação devem incluir cada vez mais o conceito de parcerias educativas (Welch & Hadman, 1991).

Em síntese, um fator essencial na reestruturação escolar assenta nas crenças e atitudes dos professores, especificamente no papel central que desempenham nas decisões partilhadas e para o qual contribui, em larga escala, a formação inicial e contínua (Scherie, 2002).

Vimos, ainda, que a função do respondente apenas influencia as medidas universais na subescala de Fazibilidade e de Frequência. Os professores de educação especial são quem considera a identificação de fatores pessoais e ambientais com impacto no desempenho dos alunos como mais fazível e são, também, os profissionais que mais frequentemente implementam acomodações curriculares. Ainda que seja um dado discreto, estes resultados parecem indicar que, de facto, o professor de educação especial continua a exercer um papel fundamental na identificação (e, conseqüentemente na avaliação) da funcionalidade dos alunos, bem como no planeamento de modificações curriculares que permitem ao aluno aceder aos conteúdos académicos com maior sucesso. Estudos preconizados por vários autores (Barton, 1992; Wilczenski, 1993; Hewitt, 1999; Cook, Tankersley, Cook & Landrum, 2000, Vaidya & Zaslavsky, 2000) mostram que, a defesa de crenças positivas perante a inclusão por parte dos professores da educação especial encoraja o estabelecimento de programas que garantam a educação dos alunos com necessidades educativas nas salas regulares, efetivando a praticabilidade da dimensão conceptual da inclusão, como movimento imediato e completo (Stainback & Stainback, 1987; Gartner & Lipsky, 1989), onde o apoio do professor de educação especial incide, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, no apoio dos demais docentes, na descrição concreta dos contextos inclusivos, para melhor se poder identificar os esforços a desenvolver, potenciando a obtenção de resultados de efetiva

qualidade do sucesso (Smith & Smith, 2000; Thomas & Loxely, 2001; Avramidis, 2002).

É, ainda, interessante notar que a sub-escala *A Quem* mostrou ser a menos permeável aos fatores do professor, designadamente às suas características pessoais, de experiência, de satisfação com o desempenho dos alunos e de conhecimento e concordância com o Decreto-Lei n.º 54/2018.

Estes dados parecem tornar claro que a uma bem-sucedida implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 nas escolas, é indissociável a capacitação dos profissionais, a capacidade de adequação do ensino, a presença de recursos humanos e materiais para (co)responder à diversidade. A criação de sistemas de identificação e intervenção preventivos devem evitar que os serviços de educação especial sejam dos primeiros recursos a serem ativados, através da reorganização das respostas educativas adequadas às necessidades de todos os alunos. As práticas inclusivas procedem da identificação e implementação de suportes ambientais que facilitem a aprendizagem, o envolvimento e a participação de cada um dos alunos (Katz, 2013; Rozenfelde, 2016; Silveira-Maia et al., 2017).

Estabelecendo um paralelismo com o modelo biopsicossocial, os recursos e apoios disponibilizados têm de se constituir como facilitadores necessários a um perfil de uma escola que se quer inclusiva.

Concluímos que a operacionalização do conceito de inclusão impõe persistentes reflexões de foro pedagógico e científico, de foro pragmático. Não poderemos incorrer em lirismos. Assaltam-nos questões. Como garantir uma efetiva concretização do modelo multinível no que respeita à precocidade da identificação das necessidades de aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão? Que descritores usar para regular a avaliação do perfil de aprendizagem? Qual a definição de procedimentos de avaliação e de tomada de decisão? Quais os critérios de decisão que estabelecem a necessidade de repostas de diferentes níveis? Que instrumentos garantem a equidade de respostas educativas? Como deverá ser determinado o risco de baixo desempenho dos alunos em cada nível? Que instrumentos usar para aferir rigorosamente as aprendizagens?

De que forma mensurar o tempo de permanência em cada nível? Na implementação das medidas generalistas, da base, as medidas universais, quem deverá ser o responsável pela aplicação das atividades de prevenção? A alocação de recursos na base da pirâmide são suficientes para garantir uma resposta incisiva, personalizada e eficaz? Como acautelar diferentes profissionais dentro da sala de aula (professor de ensino regular, professor de apoio educativo e docente educação especial)? Como garantir "tempos" para o trabalho colaborativo: para monitorização e avaliação da intervenção e de autoavaliação? Como impulsionar a capacitação e o desenvolvimento profissional, através da formação dos profissionais? Como garantir o financiamento dos recursos humanos (mais professores, mais técnicos especializados, mais assistentes operacionais) para os alunos que progridem na pirâmide? A resposta individualizada a todos e a cada um poderá tornar-se, apenas, na colocação em sala de aula dos alunos com incapacidades, diminuindo o seu acesso a serviços especializados? Poderão os seus interesses ser secundarizados ou negligenciados? A capacitação das escolas pressupõe que estes recursos especializados (terapeutas e outros técnicos especializados) pertençam às próprias estruturas educativas. Qual o papel a desempenhar pelos CRI?

É neste epílogo, que o presente estudo levanta as questões enunciadas, como mote para reflexões futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na praticabilidade dos pressupostos do enquadramento legal da Escola Inclusiva, a adequação de respostas inspirada numa intervenção multinível, reforça a capacitação das escolas para responderem às necessidades e perfis de aprendizagem de todos os alunos, pela reconfiguração de respostas, que atendam às necessidades multidimensionais de cada um. Todos e cada um dos alunos são convocados à sala de aula do ensino regular, onde a globalização de oportunidades

promove um modelo colaborativo de resolução de problemas (Silveira Maia, 2019).

Cabe aos que constituem a escola, afirmada de e para todos (Ainscow, 1997; Bailey & Pleiss, 1997; Ainscow, Farrell & Tweddle, 2000), pugnar pela universalidade de uma educação de qualidade, através da pretensa capacitação dos cenários educativos, com a mobilização e aplicação, universal e personalizada, dos suportes necessários à efetividade do direito, fundamental e universal, de todos e de cada um à participação nos ambientes vivenciais do quotidiano, independentemente da sua situação pessoal e social.

No âmbito processual, defendemos o rigor do planeamento das práticas e a ativação sequencial dos diferentes níveis de suporte.

Parece-nos fundamental a criação de instrumentos que formalizem procedimentos de avaliação capazes de monitorizar a eficácia da efetiva individualização dos apoios, primando pela descrição, sistematização e monitorização em termos pedagógicos e científicos, cenários onde a educação especial passa a fazer parte de uma "constelação de recursos" e de apoios disponibilizados pela escola (Sanches-Ferreira, 2018).

Indubitavelmente, a disseminação e maximização dos percursos da inclusão dependem dos professores das áreas curriculares dos vários níveis de ensino. Reforçamos o ponto de vista de Sanches-Ferreira para quem "a mudança em educação sendo inevitável, está indissociada da transformação dos professores" (2007, p.9). Estes profissionais, e as suas opiniões sobre a educação inclusiva, dispõem de um papel fulcral na implementação deste paradigma educacional na medida em que se afiguram como elementos-chave no processo de aprendizagem de cada aluno.

A complexidade destas exigências impele os professores por excelência, à obrigatoriedade do Conhecimento, ancorado na reflexividade, num contínuo de atitudes e posicionamentos ideológicos. O envolvimento dos professores na sua progressiva educabilidade poderá ser o mote para a mudança na aceitação da diversidade, encarada como riqueza a explorar.

Para a efetividade da aplicação das práticas educativas inclusivas é fundamental a precisa definição das medidas de suporte à aprendizagem

e à inclusão e a reconfiguração do sistema de alocação de apoios que atendam à multidimensionalidade de cada um dos alunos dentro das salas do ensino regular (Peng et al., 2014).

Defendemos que não basta legislar.

A Educação Inclusiva, a Educação para TODOS, da responsabilidade de TODOS, tem de ultrapassar as meras intenções simbólicas.

Só assim, se poderá garantir não enquistar na dormência... no passivíssimo, nas utopias sem horizonte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agran, M., King-Sears, M. E., Wehmeyer, M. L., Copeland, S. R. (2003). Student-directed learning. Baltimore, MD: Brookes.
- Ainley, J., & Carstens, R. (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 conceptual framework, OECD working papers, No. 187. Paris: OECD Publishing. doi: <https://doi.org/10.1787/799337c2-en>.
- Ainscow, M. (1997). Special Needs in the Classroom - A Teacher education Guide, Jessica Kingsley Publishers, England.
- Ainscow, M, Farrell, P., & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4, 211-229.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Bailey, J., & Pleiss, D (1997). Understanding principal's attitudes towards inclusive schooling. *Journal of Educational Administration* 35(5), 428-439.
- Barton, M. L. (1992). Teachers' opinions on the implementation and effects of mainstreaming. Chicago: Chicago Public Schools, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 350 802).
- Bennett, T., DeLuca, D. A., Allen, R. (1996). Families with children with disabilities: Sources of support across the lifecycle. *Journal of Social Work in Education*, 18, 31-44.
- Biesta, G. Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency in Teachers' Professional Agency in Contradictory Times, Volume 21, pp 624-640.
- Björn, P. M., Aro, M. T., Koponen, T. K., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. H. (2015). The Many Faces of Special Education within RTI Frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly* E-pub ahead of the print. doi: <https://doi.org/10.1177/0731948715594787.10.1177/001440291007600304>.
- Brauner, C. B., & Stephens, C. B. (2006). Estimating the prevalence of early childhood serious emotional/behavioral disorders: Challenges and recommendations. *Public Health Reports* (1974), 121(3), 303-310. doi: <https://doi.org/10.1177/003335490612100314>.
- Bzuneck, J. A., Guimarães, S. E. R., (2003). Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. *Psico-USF (Impr.)*, vol.8, n.2, 137-143.
- Carroll, J. B., (1963). *A Model Of School Learning*. Harvard University.

Carvalho, O., & Peixoto, L. (2000). *A Escola Inclusiva. Da Utopia à Realidade*. Braga: APPACDM.

CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*, CAST, Wakefield, MA.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.

Contreras, J. (2003). Hay otras escuelas. *Cooperación educativa*. Kikirikí. 70, 39-43.

Cook, B.G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T.J., (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children*, 67, 115-135.

DGE. (2018). *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*. Obtido em 9 de Setembro de 2018, de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf.

Elliott, S., Huai, N., Roach, A., (2007). Universal and early screening for educational difficulties: Current and future approaches. *Journal of School Psychology*, Volume 45, Issue 2, 137-161. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.11.002>.

Ekstam, U., Linnanmäki, K., Aunio, P. (2014). Educational support for low-performing students in mathematics: the three-tier support model in Finnish lower secondary schools, 75-92. doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.964578>.

Gartner, A., & Lipsky, D. K. (1989). *The yoke of special education: How to break it*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.

Gammel-Crosby, S. & Hanszlik, J.R. (1994). Preschool teachers' perceptions of including pupils with disabilities. *Education and Training in Mentally Retarded and Developmental Disabilities*, 29: 279-90.

Ghaith, G., & Shaaban, K. (1999). The Relationship Between Perceptions of Teaching Concerns, Teacher Efficacy, and Selected Teacher Characteristics, *Teaching and Teacher Education*, 15, 487-496.

Ghaith, G., & Yaghi, N. M. (1997a). Relationships among Experience, Teacher Efficacy and Attitudes Toward the Implementation of Instructional Innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13, 451-458.

Graham, C. R., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St. Clair, L., & Harris, R. (2009). TPACK development in science teaching: Measuring the TPACK confidence of inservice science teachers. *TechTrends*, 53(5), 70-79. doi: <https://doi.org/10.1007/s11528-009-0328-0>.

Graham, C. R. (2011). Theoretical considerations for understanding technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 57(3), 1953-1960. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.010>.

Grosche, M., & Volpe, R. J. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 254-269. doi:10.1080/08856257.2013.768452.

Harris, J. B., & Hofer, M. J. (2011). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) in action: A descriptive study of secondary teachers' curriculum-based, technology-related instructional planning. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(3), 211-229. doi: <https://doi.org/10.1080/15391523.2011.10782570>.

Harris, J. B., Mishra, P., & Koehler, M. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge: Curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 393-416. doi: <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782536>.

Harris, A. (2001): Department improvement and school improvement: a missing link? *British Educational Research Journal*, vol 27(4), 2001, pp478-503. doi: <https://doi.org/10.1080/13632430120108943>.

Hewitt, M. (1999). Inclusion from a general educator's perspective. *Preventing school Failure*, 43(3), 133-34.

Jackson, S. C. (1986). Consultation and collaboration through cooperative goal structures: A pilot study. *College Student Journal*, 20(1), 47-50.

Karvonen, M., Test, D. W., Wood, W. M., Browder, D., & Algozzine, B. (2004). Putting Self-Determination into Practice. *Exceptional Children*, 71(1), 23-41. doi: <https://doi.org/10.1177/001440290407100102>.

Katz, J. 2013. "The Three-Block Model of Universal Design for Learning (UDL): Engaging students in inclusive education." *Canadian Journal of Education*, 36 (1): 153-194.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2) 131-152. doi: <https://doi.org/10.2190/0EW7-01WB-BKHL-QDYV>.

Konrad, M., Walker, A. R., Fowler, C. H., Test, D. W., Wood, W. M. (2008). A model for aligning self-determination and general curriculum standards. *TEACHING Exceptional Children*, 40(3), 53-64. doi: <https://doi.org/10.1177/004005990804000306>.

Kretz-Harvey, H., (2004). Teachers' receptions of facilitators and barriers to inclusion: A regional survey thesis. Dissertation Collection:RIT Scholar Works. Rochester Institute of Technology.

Luckasson, R., et al. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports*. 10. ed. Washington DC: American Association on Mental Retardation.

Marcelo, C., (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo Revista de ciências da educação* 2009; (8): 7-22.

- Mazon, M. (2012). TPACK (Conhecimento Pedagógico de Conteúdo Tecnológico): Relação com as diferentes gerações de professores de Matemática. Retrieved from <http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/DetalhaDocumentoAction.do?idDocumento=511>.
- Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014). Universal design for learning: Theory and Practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Mishra, P., & Koehler, M. (2008). Introducing technological pedagogical content knowledge. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *The Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mizukami, M. da G. N. et. al., (2002). *Escola e Aprendizagem da Docência: processos da Investigação e Formação*. São Carlos: EdUFSCar.
- Nunes, C. & Madureira, I. (2015). *Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- O'Brien, J. & O'Brien, C. L. (2001). *Increasing person-centered thinking: improving the quality of person-centered planning: A Manual for Person-Centered Planning Facilitators*. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota, Institute on Community Integration.
- OECD. *TALIS 2018 Technical Manual*; OECD Publishing: Paris, France, 2019.
- OECD. (2018). *Education Policy Outlook 2018: Putting Students Learning at the Centre*. doi: <https://doi.org/10.1787/9789264301528>.
- OECD. (1999). *Inclusive Education at Work*. [city: Paris]: OECD.
- OMS. (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health - version for children and youth*. Geneva: Organização Mundial de Saúde.
- Peng, A. & Sollervall, H. (2014). Primary school students' spatial orientation strategies in an outdoor learning activity supported by mobile technologies. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 2(4), 246-256.
- Pletsch, M. D., Souza, F. F., & Orleans, L. F. (2017). A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 14(35), 264-281. doi: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20170014>.
- Priestley, M., et al., (2016). The teacher and the curriculum: exploring teacher agency. In: D. Wyse, L. Hayward, and J. Pandya, eds. *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment*. London: SAGE Publications, 187-201. doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>.
- Rapp, W. H. (2014). *Universal design for learning in action: 100 ways to teach all learners*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.

- Rasheed, S. A., Fore, C., & Miller, S. (2006). *Person-Centered Planning: Practices, Promises, and Provisos*. *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 28, (3), 47-59.
- Ricoeur, P. Éthique. In: CANTO-SPERBER, M. (Ed.). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Paris: PUF, 2004. p.689-694.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino, O saber e o agir do Professor*. 2º, 129. Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Revista NUANCES*, São Paulo, v. 11, n. 13, 108-126. doi: <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1692>.
- Rozenfelde, M. (2016). Inclusive learning environment for pupils with special needs in general educational institution. *Social Welfare Interdisciplinary Approach*, 6 (2), 148-158.
- Sanches-Ferreira, M., Silveira-Maia, M., Lopes-dos-Santos, P., Santos, M. (2017). Portugal. In Michael L. Wehmeyer and James R. Patton, Editors. *The Praeger International Handbook of Special Education* (p.197-210). Califórnia: ABC Clio.
- Sanches-Ferreira, M., Chifari, A., Silveira-Maia, M., Chiazese, G. & Santos, M. (2016). A model for training parents and teachers of children with special needs. *Italian Journal of Educational Technology*, 24(1), 20-28. Ortona, Italy.
- Sanches-Ferreira, M., Simeonsson, R. J., Silveira-Maia, M., Alves, S. (2015) Evaluating implementation of the International Classification of Functioning, Disability and Health in Portugal's special education law. *International Journal of Inclusive Education*, 19:5, 457-468, doi:<https://doi.org/10.1080/13603116.2014.940067>.
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos Santos, P. e Santos, Alves, S., Santos, M. & Silveira-Maia, M. (2013). How individualised are the Individualised Education Programmes (IEPs): an analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education*, 28:4, 507-520, doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.830435>.
- Sanches-Ferreira, M. (2007). *Educação Especial Educação Regular, Uma História de Separação*. Porto: Portugal. Afrontamento.
- Santos, M. A., (2017). Promoção da Autodeterminação e da Vida Independente da Pessoa com Deficiência e Incapacidade em Contexto Escolar. *Revista de Estudos Curriculares*, n.º 8, Vol 2, InED - Centro de Investigação e Inovação em Educação; Escola superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Satcher, D. (2004). Policy statement. School-based mental health services. *Pediatrics*, 113(6), 1839-1845. doi: <https://doi.org/10.1542/peds.113.6.1839>.
- Scherie, E. L., (2002). Empowerment: Teacher Perceptions, Aspirations and Efficacy. *Journal of Instructional Psychology*.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Lane, K. L. (2016). Embedding interventions to promote self-determination within multi-tiered systems of supports. *Exceptionality*, 24, 213-244. doi: <https://doi.org/10.1080/09362835.2015.1064421>.

Shogren, K. A., Kennedy, W., Dowsett, C., & Little, T.D. (2014). Autonomy, psychological empowerment and self-realization: exploring data on self-determination from NLTS2. *Exceptional Children*, 80(2), 221-235. doi: <https://doi.org/10.1177/001440291408000206>.

Shogren, K.A. (2013). Self-determination and transition planning. Baltimore: Brookes. doi: <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.6.496>.

Short, P. (1992). Dimensions of teacher Empowerment. ERIC Document Reproduction Service N° ED, 368, 701.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22. doi: <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>.

Silveira-Maia, M, Lopes-dos-Santos, P, Sanches-Ferreira, M, Alves, S, & Gañete, A. (2017). Dimensões ambientais e produtos e tecnologias influentes na participação e inclusão de alunos com incapacidade. *Educatio Siglo XXI*, 35 (3): 105-128.

Smith, M.K., & Smith, K.E. (2000). «I believe in inclusion, but ... »: Regular education early childhood teachers' perceptions of successful inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 14, 161-180.

Snow C. E., Burns M. S., Griffin P. (1998). Preventing reading difficulties in young children National Academy Press, Washington, DC.

Stainback, S., & Stainback, W. (1987). Educating all students in regular education. *TASH Newsletter*, 13(A), 1,7.

Taylor, P. C., Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1997). Monitoring constructivist classroom learning environments. *International Journal of Educational Research*, 27(4), 293-302. doi: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(97\)90011-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(97)90011-2).

Thomas, G., & Loxely, A. (2001). Deconstructing special education and constructing inclusion. Buckingham, England: Open University Press.

Nações Unidas. (2019). ODS 4 - Educação de qualidade: Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Nações Unidas.

United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. New York: United Nations.

United Nations. (1993). Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities. United Nations.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2016). Global Education Monitoring Report - Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for all. Paris, France: UNESCO.

UNESCO. (2015). The 2015 Global Monitoring Report - *Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*. Paris, France: UNESCO.

UNESCO. (2009). The 2009 World Conference on Higher Education. Paris, France: UNESCO.

UNESCO. (1994b). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Edição do Instituto de Inovação Educacional.

UNESCO. (1994a). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: necessidades educativas especiais. Adaptação da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*. Salamanca: UNESCO.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca, Spain: UNESCO.

UNESCO. (1993). *Special Needs in the Classroom: Teacher Resources Pack*. Paris: UNESCO.

UNICEF. (1990) *Strategies for improved nutrition of children and women In developing countries. A UNICEF policy Review*. New York.

UNICEF. (2015). *UNICEF ANNUAL REPORT 2015*. New York.

UNICEF. (2018). *UNICEF ANNUAL REPORT 2015*. New York.

Vaidya, S. R., Zaslavsky, H., N. (2000). *Teacher education reform effort for inclusion classrooms: Knowledge versus pedagogy*. ChulaVista, 121, 145-152.

Van Reusen, A.K., Bos, C.S., Schumaker, J.B., Deshler, D.D. (1994). *The self-advocacy strategy for education and transition planning*. Lawrence, KS: Edge Enterprises. doi: <https://doi.org/10.1177/105345129603200110>.

Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F. M. (Ed.) (2004). *Antisocial Behavior in Schools: Evidence-Based Practices (2nd Ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.

Wehmeyer, M. (2005). *Self-Determination and Individuals with Severe Disabilities: Re-examining Meanings and Misinterpretations*. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 113- 120. doi: <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.3.113>.

Wehmeyer, M. L. (1998). *Self-Determination and Individuals with Significant Disabilities: Examining Meanings and Misinterpretations*. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps* 23 (1): 5-16. doi: <https://doi.org/10.2511/rpsd.23.1.5>.

Welch, M., & Hardman, M. L., (1991). Initiating Change: One University's response to Teacher Education Reform and Education of Students with Disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 14(A), 228-234.

Werts, M. G., Wolery, M., Snyder, E. D., Caldwell, N. K. (1996). Teachers' perceptions of the supports critical to the success of inclusion programs. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 21(1), 9-21.

West, A., & Pennell, H. (2003). *Underachievement in schools*, London: Falmer. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203441206>.

Wilczenski, F. (1993). Changes in Attitudes in Toward Mainstreaming among undergraduate Education Students. *Educational Research Quarterly*, 17, 5-17.

York, J., Tundidor, H. (1995). Issues raised in the name of inclusion: Perspectives of educators, parents and students. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20, 31-44. doi: <https://doi.org/10.1177/154079699502000104>.

Young, M. (1971). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. Londres: Collier Macmillan.

Zeichner, K., & Conklin, H. G. (2008). Teacher education programs as sites for teacher preparation. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd ed., pp. 269-289). New York: Routledge.

Legislação:

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. (2017). Projeto de Autonomia e de Flexibilidade Curricular dos Ensinos Básico e Secundário. Diário da República Portuguesa, série II, 13881-13890. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho. (1997). Diário da República Portuguesa, série II, 7544. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). Diário da República, 1.ª série – N.º 129: 2918-2928. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018). Diário da República, 1.ª série – N.º 129: 2928-2943. Ministério da Educação. Lisboa.

ANEXOS

ANEXO 1

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (<http://mime.gepe.min-edu.pt>)

Registrar inquérito

Nome da Identidade (particular):

Marisa Florbela Reneu da Silva Pereira

Nome do Interlocutor:

Marisa Florbela Reneu da Silva Pereira

Contacto do Interlocutor:

Email: marisasptorres@gmail.com

Telemóvel: 964872736

Designação:

A FACILIDADE DE APLICAÇÃO DAS MEDIDAS UNIVERSAIS DO DECRETO-LEI N.º 54/2018

Descrição (até 8000 caracteres)

A educação inclusiva tem vindo a afirmar-se enquanto meta a alcançar pelos sistemas educativos mundiais. Alicerçada em valores fundamentais, a educação inclusiva é um processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, promovendo a participação e a aprendizagem. Com a implementação de medidas de

política educativa incorporadas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a dimensão respeitante às práticas educativas é, particularmente, enfatizada pela definição das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Deste modo, pretende-se a capacitação das escolas para responderem às necessidades dos perfis de aprendizagem de todos os alunos através da reconfiguração de respostas, anteriormente desenhadas apenas para um grupo específico de perfis de funcionamento, pela concretização de apoios que atendem às necessidades multidimensionais de todos e de cada um dos alunos dentro das salas do ensino regular.

Neste alinhamento de ideias, a cada aluno é reconhecido e reforçado o direito a uma educação ajustada às suas potencialidades, necessidades e expectativas, num conjunto de respostas pensadas e planeadas no âmbito de um projeto educativo comum e plural, que recorra a vários atores a práticas educativas, com o fim último de dar oportunidade a todos os alunos de desenvolverem o seu máximo potencial.

Para tal, este diploma elenca um conjunto de princípios, práticas e condições de operacionalização da educação inclusiva que resultam de opções metodológicas, nomeadamente a abordagem multinível no acesso ao currículo e o desenho universal para a aprendizagem.

A abordagem multinível, norteia-se para o sucesso de todos e de cada um dos alunos através de um *continuum* de ações, estratégias e medidas de suporte à aprendizagem organizadas em três níveis de intervenção: universais, que constituem respostas educativas a mobilizar para todos os alunos; seletivas, que visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais, e adicionais, que visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, exigindo recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.

O desenho universal para a aprendizagem apresenta-se como uma opção metodológica que responde à necessidade de organização de medidas universais orientadas para todos os alunos, através do qual se constroem ambientes de aprendizagem acessíveis, promotores de uma participação efetiva para todos. Traduzindo uma visão holística e compreensiva de dimensões individuais e contextuais, o desenho universal para a aprendizagem implica uma atuação proativa e preventiva, orientada para o sucesso educativo de todos os alunos, através da qualidade e eficácia dos processos em constante monitorização e avaliação.

Objetivos (até 8000 caracteres)

Tendo em conta que as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão se expressam como sendo um contínuo de intervenções, que variam em termos do tipo, intensidade e frequência, e cuja mobilização depende da eficácia da sua aplicação para responder às necessidades, potencialidades e interesses dos alunos ao longo do percurso escolar, com o presente estudo pretende-se perceber qual o grau de facilidade da aplicação das medidas universais e compreender, com base no seu cariz profilático e preventivo, se esta intervenção de carácter universal, direcionada a todos e da responsabilidade de todos, na promoção de competências e desenvolvimento de aprendizagens, contribui para o retardamento da aplicação de medidas seletivas e /ou de medidas

Periodicidade:

Pontual

Data de início do período de recolha de dados

1 de setembro de 2020

Data do fim do período de recolha de dados

31 de outubro de 2020

Universo

100 professores dos 1.º, 2.º, 3.º ciclos e ensino secundário de diferentes grupos de recrutamento

Unidade de observação

Questionário

Método de recolha de dados:

Questionário

Inquérito aplicado pela entidade:

Sim

Instrumento de inquirição:

Anexo 1

Nota metodológica:

Anexo 2

Outros documentos:

Legislação que prevê a proteção de dados: Despacho n.º 15 846/2007, de 23 de julho.

Carta do Orientador

:

Nota metodológica

Amostra

Para a realização do estudo em causa optou-se por uma observação indireta conseguida através do recurso ao inquérito por questionário. Com este tipo de investigação é possível averiguar se as experiências e as perspetivas dos inquiridos se enquadram num conjunto de categorias predeterminadas expressas no questionário estruturado. E ainda possível, com este tipo de metodologia, preservar o anonimato e a confidencialidade, promover a imparcialidade nas respostas e minimizar eventuais constrangimentos por parte dos sujeitos participantes.

A análise dos dados enquadrou-se, de modo preferencial, num paradigma de natureza quantitativa, consistindo na análise quantitativa das respostas ao questionário apresentado, pretendendo-se perceber a facilidade de aplicação das medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão e avaliar a eficácia preventiva da aplicação deste primeiro nível de intervenção.

Pretende-se que o estudo se baseie numa amostra representativa, pelo que os questionários serão aplicados a 100 professores dos 1.º, 2.º, 3.º ciclos e ensino secundário de diferentes grupos de recrutamento de um agrupamento de escolas do Porto.

Procedimentos

Será estabelecido contato com o Diretor do agrupamento de escolas selecionado, a quem serão explicados os objetivos do estudo, os procedimentos a adotar e assegurada a confidencialidade do agrupamento e dos dados obtidos.

Nesse contato será solicitada a colaboração para a disseminação do questionário pelos professores visados, agrupando os mesmos por níveis de ensino. Para agilizar este processo faremos chegar às coordenadoras de escola das escolas básicas e diretores de turma da escola sede o questionário para preenchimento.

Aquando da receção dos questionários, a equipa de investigação atribuirá um código numérico a cada questionário.

Os dados resultantes das respostas obtidas e, de acordo com o guião de análise criado, serão introduzidos numa base de dados, elaborada e processada com recursos ao programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Carta ao Diretor do Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto,
Porto

Exmo. Senhor Director,

A Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto está a desenvolver uma investigação sobre a “*Elegibilidade dos alunos para os serviços de Educação Especial*”. Passados seis anos da promulgação do Decreto-Lei n.º3/2008 e, perante dados sugestivos de naturais alterações/ ajustamentos do processo de tomada de decisão sobre a elegibilidade levado a cabo pelas equipas educacionais, pensamos ser o momento ideal para avaliar a evolução da implementação do próprio decreto. Assim, o estudo – para o qual pedimos a sua colaboração - pretende avaliar a implementação do Decreto-Lei n.º3/2008, com o propósito de responder às seguintes questões:

- Quem são hoje os alunos elegíveis para os serviços de educação especial?
- Quem são os alunos que depois de referenciados prosseguem para a avaliação especializada por referência à CIF?
- Como é conduzido o processo da avaliação especializada? (quem participa/quais os instrumentos usados)
- Quais as medidas educativas seleccionadas para os alunos elegíveis e para os alunos não elegíveis?

Para tal, torna-se necessário analisar os processos dos alunos referenciados, alvo de uma avaliação especializada, elegíveis e não elegíveis para os serviços de educação especial. Especificamente, pretendemos examinar os documentos/ formulários correspondentes a cada fase do processo em Educação Especial, designadamente: a referenciação; o processo de recolha de dados (i.e., formulários referentes ao roteiro de avaliação); o relatório técnico-pedagógico (incluindo o perfil de funcionalidade e as razões que determinam a decisão de elegibilidade); e, em relação aos alunos considerados elegíveis, o programa educativo individual.

A escolha da amostra, objecto de estudo, cumprirá os critérios de estratificação e de

aleatoriedade de modo a ser representativa do país.

Solicitámos, assim, ao Senhor Director a possibilidade de acedermos aos processos dos alunos com Programa Educativo Individual e aos processos de alunos do mesmo nível de ensino, avaliados, mas não considerados elegíveis para os serviços de educação especial. A confidencialidade de todos os alunos envolvidos, bem como de outros dados recolhidos está salvaguardada.

Mais se acrescenta que a realização da investigação foi aprovada pela Direção-Geral da Educação (Inquérito N.º: 0335900004), após parecer positivo da Comissão Nacional de Proteção de Dados. Sendo a consulta destes processos dependente também da autorização dos pais, no caso de participação da escola neste projeto, será enviada carta dirigida aos encarregados de educação com pedido de colaboração.

A participação do Agrupamento que preside é importante, pois contribuirá para informar o país sobre o estado atual da Educação Especial, especificamente, quem são hoje os alunos elegíveis para os apoios especializados.

Assim que enviada intenção de participação neste estudo (via email ou telefone, abaixo indicados), entraremos em contacto com o V/Agrupamento de Escolas de modo a acordar melhor forma de aceder aos processos dos alunos, sem que tal envolva trabalho adicional para os profissionais do seu Agrupamento. Desde já agradecemos a sua colaboração.

Emails: manuelaferreira@ese.ipp.pt; uae@ese.ipp.pt

Telefone: 22 507 34 92

Atenciosamente,



Manuel Ferreira

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

A implementação do Decreto-lei n.º 54/2018 é recente, sendo instituída nas escolas a partir do ano letivo de 2018/2019. Este estudo, tem como objetivo descrever e compreender o grau de facilidade na aplicação das medidas universais pelos professores de todos os graus de ensino, e em que medida é que uma intervenção universal, de carácter preventivo, poderá contribuir para o adiamento da aplicação de medidas seletivas e/ou adicionais.

Serão recolhidos dados de (1) caracterização individual como idade, sexo, anos de serviço, formação complementar, (2) caracterização da sala de aula, como ano que leciona, nº total de alunos e total de alunos com necessidades educativas, e de (3) satisfação relativamente ao nível de aprendizagem dos seus alunos. Seguidamente, será pedido que responda a um questionário onde será apresentada uma lista de medidas universais. Para cada uma, será pedido que a classifique de acordo com a (1) desejabilidade da implementação, (2) fazibilidade da implementação, (3) frequência de implementação e por fim, (4) para que alunos são aplicadas as medidas universais.

Depois de recolhidos, os dados serão tratados anonimamente através de softwares de análise estatística.

A sua participação neste estudo é muito importante, pelo que o convidamos a preencher o questionário que se segue, cuja duração média é de 15 minutos. A sua participação é voluntária, estando garantido o anonimato e a confidencialidade das suas respostas e os dados serão para uso exclusivo do presente estudo.

Os dados recolhidos serão mantidos durante a duração do projeto, procedendo-se à sua destruição no final. Mais se acrescenta que está garantido o direito de acesso, de retificação, de esquecimento e oposição dos dados, sem qualquer consequência. Caso considere ter sido violado o RGPD poderá apresentar reclamação a uma autoridade de controlo.

Para mais esclarecimentos, não hesite em contactar o investigador responsável (marisasptorres@gmail.com)

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, aceito participar no trabalho de investigação referente à “*A facilidade de aplicação das medidas universais do decreto-lei n.º 54/2018*”, da autoria de Marisa Florbela Reneu da Silva Pereira, orientado pela Professora Doutora Manuela Sanches Ferreira, no âmbito do Mestrado em Educação Especial – Multideficiência e Problemas de Cognição, que decorre na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Declaro ter recebido uma explicação clara e completa sobre o presente estudo, os seus objetivos e as suas implicações, na qual todas as minhas dúvidas referentes à minha participação foram previamente esclarecidas. A minha participação far-se-á por meio do preenchimento de um questionário. Permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Como titular dos dados em causa, fui ainda esclarecido/a que poderei a qualquer momento exercer os meus direitos consignados no Regulamento Geral de Proteção de Dados de 1) aceder e consultar a qualquer momento à informação presente no trabalho; 2) retificar, alterar e/ou corrigir sempre que considere pertinente as informações que constam do trabalho, 3) cancelar o meu consentimento e desistir a qualquer momento da participação no estudo, sem que isso me traga quaisquer tipo de prejuízos ou consequências e 4) opor-me aos dados e informações que constam do trabalho em questão.

Porto, _____ de _____ de 20____

(assinatura)

APENDIX

Currículo Académico e Profissional

Mestrado em Educação Especial: Multideficiência
e Problemas de Cognição

Marisa Florbela Reneu da Silva Pereira

Dezembro 2018

IDENTIFICAÇÃO

Nome: Marisa Florbela Reneu da Silva Pereira

Data de Nascimento: 25/02/1969

Cartão de Cidadão: 08494638 5ZX4

Validade: 28/02/2029

NIF: 175646821

Nacionalidade: Portuguesa

Morada: Rua Professor Bismark, N.º 70 - 4420-283 - Gondomar

Contactos:

E-mail: marisasptorres@gmail.com

Telemóvel: 964872736

QUALIFICAÇÕES ACADÉMICAS (graus académicos, classificações, data e instituição em que foram emitidos, plano de estudos)

Curso de Pós-Graduação - Especialização em Educação Especial, na área de especialidade em Domínio Emocional e da Personalidade, concluído com 16 valores, no dia 14 de setembro de 2005, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, em parceria com a Universidade Católica Portuguesa.

Projecto de Investigação na área de Problemas Cognitivos e Motores, concluído com 18 valores, defendido no dia 14 de setembro de 2005, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, em parceria com a Universidade Católica Portuguesa.

Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas - variante de Estudos Portugueses e Ingleses - Ramo Educacional, concluída com 12 valores, no dia 20 de junho de 1996, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Estágio do Ramo Educacional, na variante de Línguas e Literaturas Modernas - Estudos Portugueses e Ingleses, concluído com 13 valores, na Escola Secundária de António Nobre, Porto, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Certificado de Aptidão Profissional, emanado pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional do Sistema Nacional de Certificação Profissional.

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL (descrição dos cargos e funções desempenhadas e indicação das instituições onde foi exercida a atividade profissional; - outra formação relativa a ações ou cursos de formação contínua devidamente certificados)

2019-2020 Docente de QA, do grupo 910, Educação Especial a exercer funções com alunos de 1.º ciclo de 2 escolas básicas - Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto, Porto.

Exercício de funções no Ensino à Distância (E@D) dirigido a 14 alunos.

Formação:

Frequência do 2.º ano de Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição, ministrado na ESE-IPP;

Coautoria do "Estudo da Implementação das Medidas Universais do Decreto-Lei n.º 54/2018", concretizado através da elaboração de um questionário autorizado pela Direcção-Geral da Educação, desenvolvido no âmbito do Mestrado supracitado.

Seminário "A Avaliação e a Autonomia e Flexibilidade Curricular", dinamizado por Daniela Ferreira e Ariana Cosme da FPCEUP.

2018-2019 Docente de QA, do grupo 910, Educação Especial a exercer funções em Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita (UAEEAM), de 2.º/3.º Ciclos/Secundário - Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto, Porto.

Apoio de retaguarda, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, aos diretores de turma, e demais docentes, de 5 turmas de ensino regular, 4 do 3.º ciclo e 1 do ensino secundário, de 1 turma de CEF e de 3 turmas de PIEF.

Formação:

Frequência do 1.º ano de Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição, dinamizado na Escola Superior de Educação do Porto;

Conclusão da 2.ª Pós-Graduação em Educação Especial;

Ação de Formação, na modalidade de curso de 25 horas, intitulada "EXPRESSÕES DE SUCESSO: UMA ABORDAGEM MULTIDISCIPLINAR";

Ação de Formação, na modalidade de curta duração intitulada "Novo Regime de Educação Especial-Cultura Escolar", promovida pelo Centro de Formação do SIPE;

Simpósio Comemorativo dos 10 anos da Pró-Inclusão", realizado na Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa;

Seminário "Desafios da Educação Inclusiva", organizado pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa;

Ação de Formação subordinada ao tema " PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, dinamizada pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti;

Seminário sobre "Suporte aos Comportamentos Positivos e o Decreto-Lei n.º 54/2018", realizado na Escola Superior de Educação do Porto;

Ação de Sensibilização subordinada ao tema "Educação Inclusiva - práticas e desafios (O Decreto-lei n.º 54/2018) ", dinamizada pelo Centro de Recursos TIC para a Educação Especial (CR TIC-Porto), realizada na Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto, Porto;

Seminário intitulado "Mindfulness na Gestão do Stress", na Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto, Porto;

Seminário denominado "Pensar a Educação olhando para o Futuro através da História", realizada na Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto, Porto;

2017-2018 Docente de QA, do grupo 910, Educação Especial a exercer funções em Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita (UAEEAM), de 2.º/3.º Ciclos/Secundário - Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto, Porto.

Formação:

"Novo Regime de Educação Especial-Cultura Escolar", ação de curta duração (5h), registo n.º ACD/CFS-9/2017-2018, 2 de junho de 2018, Centro de Formação do SIPE;

"Estratégias de Ensino Cooperativo em sala de aula - Alunos com necessidades educativas especiais e/ou com problemas de aprendizagem - Nível 1", ação de formação (25h), n.º 101718, de janeiro a março de 2018, Centro de Formação Guilhermina Suggia, com a Avaliação Quantitativa de 9,8 e a Avaliação Qualitativa de Excelente;

VI Ciclo de Debates OBVIE 2018, sob o tema "Mudam-se os Tempos, Mudam-se as Vontades: Flexibilizar e inovar numa escola em transformação", nomeadamente nos Debates intitulados: "Trabalhar em projetos, com

projetos e por projetos - Desafios da semântica e não só”,
“Flexibilização curricular, avaliação e justiça curricular” e
“Flexibilizar: Inverter a aula e/ou inverter os poderes na aula”;
IV Congresso Concelhio de Educação de Vila Nova de Gaia, dinamizado pela
Escola Básica de Soares dos Reis, promovido pelo Centro de Formação de
Gaia Nascente, sob a modalidade de Curso de 22horas, subordinado ao tema
“PROMOÇÃO DO SUCESSO: A ESCOLA QUE TEMOS A ESCOLA QUE QUEREMOS”;
1.º Congresso das Escolas - A Pedagogia das Escolas”, que se realizou
na Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa, dinamizado pela Associação
Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas et ali;
Colóquio “Repensar a Avaliação no Contexto da autonomia e Flexibilização
Curricular”, dinamizado pela Escola Superior de Educação Jean Piaget,
VNG.

2016-2017 Docente de QZP-Porto, do grupo 910, Educação Especial, a
exercer funções com alunos de 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com adequações
curriculares individuais e com implementação de currículo específico
Individual, com problemáticas díspares - Agrupamento de Escolas N.º 1 de
Gondomar, Gondomar.

Formação:

“Desafios da inclusão: Lutar pela escola que queremos”, dinamizado por
Isabel Menezes (FPCEUP) e David Rodrigues (Pró-Inclusão - Associação
Nacional de Docentes de Educação Especial) decorrida na Faculdade de
Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP),
numa organização da FPCEUP e do Centro de Investigação e Intervenção
Educativas (CIIE);

Simpósio “Promoção do Sucesso Escolar - Melhorar aprendizagens para
todos”, no âmbito do Ciclo de Simpósios “Inclusão 2017”, dinamizado por
David Rodrigues (Pró-Inclusão - Associação Nacional de Docentes de
Educação Especial), decorrido na Faculdade de Psicologia e de Ciências
da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), numa organização da
FPCEUP e do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), a 8
de março de 2017;

2014-2016 Docente contratada do grupo 910, do grupo 910, Educação Especial, a exercer funções com alunos de 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com adequações curriculares individuais e com implementação de currículo específico Individual, com problemáticas díspares - Agrupamento de Escolas N.º 1 de Gondomar, Gondomar.

Formação:

"AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS - Nível II", Código de certificação: CCPFC/ACC-87394/16, modalidade de Oficina (50h), com início em 16 de junho e termo em 21 de julho de 2016, no CFAE Gaia Nascente, com a classificação final de 9 valores e menção de Excelente;

Discussão pública referente à Proposta de alteração do DL 3/2008, de 7 de janeiro, organizada pela Pró-Inclusão (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL), ocorrida na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP).

"DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM: DISLEXIA, DISORTOGRAFIA E DISCALCULIA", turma 75A/2016, curso: 15h/0.6uc., com início a 12 de março e termo a 11 de abril de 2016, no Agrupamento de Escolas de Vila d'Este, com a classificação final de 9,1 valores e menção de Excelente;

"AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO DE ALUNOS COM NEE - Nível I", N.º CCPFC/AC - 79316/14, Oficina de 50h, (25h presenciais e 25h de trabalho autónomo), o início a 05 de janeiro e termo a 19 de abril de 2016, no CFAE Gaia Nascente, com a classificação final de 9,4 valores e menção de Excelente;

"SOBREDOTAÇÃO: desafios na identificação e na intervenção", código certificação: CFEPO/ACD-005/2015-16, ação de formação de curta duração (6h), no dia 13 de fevereiro de 2016, promovido pela Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS Porto), no Auditório da EDP, Porto;

"Gestão e Mediação de Conflitos", registo de acreditação: CCPFC/ACC-72448/12, de 25h, com início a 4 de outubro e termo no dia 8 de novembro

de 2014, dinamizada pelo Centro de Formação do SIPE, com a Avaliação Quantitativa de 10 e a Avaliação Qualitativa de Excelente.

2013-2014 Docente contratada do grupo 910, Educação Especial a exercer funções em Unidade de Apoio Especializado à Educação de Alunos com Multideficiência de 2.º/3.º Ciclos - Escola Básica de Gondomar, Gondomar.

Formação:

"Avaliação Diagnóstica Para a Educação Especial - Recurso à CIF", registo de acreditação: CCPFC/ACC-74308/13, de 25h, com início a 4 de junho e termo no dia 18 de julho de 2014, dinamizada pelo Centro de Formação do SIPE, com a Avaliação Quantitativa de 10 e a Avaliação Qualitativa de Excelente;

"O perfil de necessidades de apoio das crianças com incapacidade intelectual: Validação da versão Portuguesa da SIS - Crianças da American Association on Intellectual and Developmental Disabilities", ação de formação intitulada organizada pela Unidade de Apoio à Escola Inclusiva da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

2009-2013 Docente contratada do grupo 910, Educação Especial a exercer funções com alunos de 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, com adequações curriculares individuais e com implementação de currículo específico Individual, com problemáticas díspares - Agrupamento de Escolas de São Pedro da Cova, Gondomar.~

Formação:

"Integração e utilização da folha de cálculo", registo de acreditação: CCPFC/ACC-72352/12, curso de 15h, com início a 5 de julho e termo a 10 de julho de 2013, dinamizada pelo Centro de Formação Júlio Resende, com a classificação de 10 e a Avaliação Qualitativa de Excelente;

“Ensino e Aprendizagem com TIC nas Necessidades Educativas Especiais”, registo de acreditação: CCPFC/ACC-71161/12, de 30h, com início a 5 de maio e termo a 19 de maio de 2012, dinamizada pelo Centro de Formação do SIPE, com a Avaliação Quantitativa de 9,5 e a Avaliação Qualitativa de Excelente;

“No trilho da leitura, da escrita e da matemática: facilitadores da aprendizagem”, registo de acreditação: CCPFC/ACC-67244/11, de 25h, com início a 11 de julho e termo a 15 de julho de 2011, dinamizada pelo Centro de Formação Júlio Resende, com a classificação de 10 e a Avaliação Qualitativa de Excelente.

2008-2009 Professora de Inglês e Língua Portuguesa, no ano letivo na Escola Profissional do Infante - Vila Nova de Gaia;
Formadora Externa de Inglês, no ano letivo 2008/2009, na Escola Profissional de Gaia;
Exerceu funções de Orientação na Escola Profissional do Infante - Vila Nova de Gaia.

2007-2008 Docente contratada do 9.º Grupo a exercer funções com alunos de 3.º Ciclo e Secundário com horário completo - Escola Secundária com 3.º Ciclo de Almeida Garrett, Vila Nova de Gaia;

Diretora de turma de duas turmas de 3.º Ciclo.

Formação:

“Aplicação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde -CIF”, curso acreditado com o registo: pelo CCPFC/ACC-47876/07, de 30h, com início a 19 de setembro e termo a 7 de novembro de 2007, dinamizado pela Escola Superior Educação do Instituto Politécnico do Porto, com a classificação de 17 valores (numa escala de 0 a 20).

2006-07 Docente contratada do Grupo 910, Educação Especial, a exercer funções com alunos de 3.º Ciclo - Escola Básica 2.º/3.º de Gondomar.

2004-05 Docente contratada do 9.º Grupo a exercer funções com alunos de 3.º Ciclo - Escola Básica 2.º/3.º Padre Américo, Campo, Valongo.

Formação:

"Diferenciação do Conceito à Prática", Encontro Internacional sobre a Educação Especial, nos dias 17 e 18 de março de 2005, promovido pela Escola Superior de Paula Frassinetti, participada no âmbito da Curso de Pós-Graduação - Especialização em Educação Especial.

2003-04 Docente contratada do 9.º Grupo a exercer funções com alunos de 3.º Ciclo - Agrupamento Vertical/Escola Básica 2.º/3.º Ciclos de Olival, Vila Nova de Gaia.

2002-03 Docente contratada do 9.º Grupo a exercer funções com alunos de 3.º Ciclo -Escola Básica 2.º/3.º Ciclos de Gondomar;

Coordenadora do Grupo Disciplinar de Inglês;

Diretora de turma de turma de 3.º Ciclo.

Docente contratada do 9.º Grupo a exercer funções com alunos de 3.º Ciclo - Escola Básica 2.º/3.º Ciclos de António Ferreira Gomes, Ermesinde;

Docente contratada do 9.º Grupo a exercer funções com alunos de 3.º Ciclo - Escola Básica 2.º/3.º Ciclos de Jovim e Foz do Sousa.

2001-02 Docente contratada do 9.º Grupo a exercer funções com alunos de 3.º Ciclo/ Secundário - Escola Secundária de S. Pedro da Cova;

Diretora de turma de uma turma de 3.º Ciclo.

2000-01 Docente contratada do 9.º Grupo a exercer funções com alunos de 3.º no Agrupamento Vertical de Maria Lamas.

1999-00 Docente contratada do 9.º Grupo a exercer funções com alunos de 3.º Ciclo - Escola Básica 2.º/3.º Ciclos de Baguim do Monte;

Diretora de turma de duas turmas de 3.º Ciclos.

1998-99 Docente contratada do 9.º Grupo a exercer funções com alunos de 3.º Ciclo - Escola Básica 2.º/3.º Ciclos de Baguim do Monte;

Docente contratada do 9.º Grupo a exercer funções com alunos de 3.º Ciclo - Escola C/S de Fânzeres.

1997-98 Docente contratada do 9.º Grupo a exercer funções com alunos de 3.º Ciclo/ Secundário - Escola Secundária de Valbom;

Diretora de turma de uma turma de 3.º Ciclo.

Formação: "Animação e Pedagogia da Formação", Curso promovido pela CGTP_IN, com o apoio do Fundo Social Europeu e do Instituto de gestão Financeira da Segurança Social, com duração de 60 horas.

"Disciplina / Indisciplina e Currículos Alternativos", seminário organizado pela Associação Nacional dos Professores do Ensino Secundário, realizado em 20 de março de 1998, no Auditório Municipal, em Gondomar.

1996-97 Docente contratada do 9.º Grupo a exercer funções com alunos de 3.º Ciclo/ Secundário - Escola Secundária do Cerco do Porto.;

Docente contratada do 9.º Grupo a exercer funções com alunos de 3.º Ciclo/ Secundário - Escola Secundária de Rio Tinto;

Diretora de turma de uma turma de 3.º Ciclo.

1995-96 Docente estagiária do 9.º Grupo a exercer funções com alunos de 3.º Ciclo/ - Escola Secundária de António Nobre, no âmbito do Estágio integrado do Ramo Educacional, na variante de Línguas e Literaturas Modernas - Estudos Portugueses e Ingleses da Faculdades de Letras da Universidade do Porto.

1993-1999 Formadora de Inglês, do Curso de Formação Profissional com a designação "Novas Tecnologias da Informação", no ano 1998/1999, promovida pelo FESETE, Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores Têxteis, Lanifícios, Vestiário, Calçado e Peles;

Formadora de Inglês/ Português Comercial, no ano 1996, na Entidade Formadora Associação Portuguesa dos Comerciantes e Materiais de Construção, Porto;

Formadora de Inglês/ Português Comercial, nos anos de 1994, 1995 e 1996, no CESNORTE - Porto, Departamento de Formação Profissional;

Formadora de Inglês Técnico, no ano 1994/1995, no Centro de Formação Profissional da CGTP-IN - Delegação do Porto;

Docente de Inglês, no Curso de Secretariado de Direção, de novembro de 1993 a março de 1995, na Academia Comercial TECLA, Porto;

Formadora de Língua e Cultura Inglesa, nos anos de 1993/1994, 1994/1995, 1995/1996, no Centro de Formação Profissional da CGTP-IN - Delegação do Porto.

Participação na elaboração, operacionalização ou acompanhamento de projetos ou programas

Como professora de Educação Especial, participei no Projeto ERASMUS+ para a Educação Especial, sob o tema "Let me think, let me be myself", dinamizado na Dinamarca, na receção à comitiva do Projeto ERASMUS+ para a Educação Especial, na comemoração da Festa da Família, dinamizada pelo GIS; na visita ao Centro Social Paroquial da Senhora do Calvário e na Festa de Finalistas 2019, no Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto;

Participei no âmbito do Projeto "PALAVRAS SOL TAS 2017", promovido pela Rede de Bibliotecas Escolares de Gondomar, na Escola Básica de Gondomar; Colaborei na elaboração do projeto bibliotecário intitulado "Todos Juntos Podemos Aprender a Ler", para uma Biblioteca Inclusiva, promovido pela Fundação Calouste Gulbenkian, na Escola Básica de Gondomar;

Dinamizei a ação de sensibilização de divulgação sobre Síndrome de Asperger/ Perturbações do Espectro do Autismo, dirigida a Auxiliares de Ação Educativa, na Escola Básica de S. Pedro da Cova-Sede;

Dinamizei o encaminhamento de alunos NEE para beneficiarem de intervenção no âmbito do "Projeto (In)Sucessos", nas valências de Psicologia e Terapia da Fala, da responsabilidade da Associação Social

Recreativa Cultural e Bem Fazer VAI AVANTE protocolado com o Agrupamento de Escolas de S. Pedro da Cova;

Promovi a formação de carácter informativo sobre o Tema "BULLING: um fenómeno a combater ", na Escola Básica de S. Pedro da Cova-Sede;

Integrei a equipa de docentes que dinamizou e apresentou o PROJECTO da UNIDADE de ENSINO ESTRUTURADO para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), no Agrupamento de Escolas de S. Pedro da Cova.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E
PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

Estudo da Implementação das Medidas Universais do
Decreto-Lei N.º 54/2018

Marisa Florbela Reneu da Silva Pereira

