

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Eulália Rodrigues de Albuquerque

Perceções de professores sobre práticas inclusivas para
alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual
com Currículo Específico Individual

Viseu, 2018



Eulália Rodrigues de Albuquerque

Perceções de professores sobre práticas inclusivas para alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual com Currículo Específico Individual

Trabalho de Projeto em Educação Especial

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação da Professora Doutora Rosina Fernandes

Viseu, 2018



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Eulália Rodrigues de Albuquerque, n.º 4270 do curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, declara, sob compromisso de honra, que o Trabalho de Projeto em Educação Especial é inédito e foi especialmente concebido para o efeito.

Viseu 13 de dezembro de 2018

O(A) aluno(a), _____

Agradecimentos

A elaboração deste trabalho traduziu-se numa longa caminhada do meu desenvolvimento pessoal e profissional. O apoio de várias pessoas, às quais expresso a minha total gratidão, foi determinante para este meu crescimento.

À minha orientadora, Professora Doutora Rosina Fernandes, pelo total apoio, incentivo e disponibilidade nas várias fases do trabalho. Agradeço ainda o rigor e pertinência das recomendações que atempadamente me foi fazendo.

Aos meus colegas que colaboraram no preenchimento do inquérito por questionário, tornando o meu trabalho possível.

Aos meus amigos que estiveram presentes nas horas de maior angústia e desorientação, prestando-me um apoio ímpar e incondicional.

À minha família, agradeço as palavras de incentivo e carinho para levar a bom porto o que tinha que ser feito.

Resumo

Há muito se fala de inclusão e escola inclusiva. Em Portugal, um longo caminho se tem percorrido até aos dias de hoje. A legislação portuguesa, considerada das mais avançadas, tem vindo a acompanhar as mudanças que se têm operado no resto do mundo, adotando as diretrizes internacionais que existem para garantir os direitos da maior minoria mundial - as pessoas com deficiência/incapacidade -, nomeadamente a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência.

A nossa investigação centra-se nos alunos com Perturbação de Desenvolvimento Intelectual (PDI), em medida educativa de Currículo Específico Individual (CEI). A análise centrou-se nas perceções dos professores sobre as práticas inclusivas, atendendo à dimensão dos direitos humanos, com os alunos com PDI em medida CEI, e como é que se caracterizam estas perceções em função de aspetos de natureza sociodemográfica e profissional. A nossa opção na recolha de dados recaiu num inquérito por questionário, junto de uma amostra de 30 participantes. Os resultados permitem confirmar que existem perceções mais favoráveis às práticas inclusivas e ao conhecimento dos direitos dos alunos com PDI em medida CEI, no que diz respeito aos docentes que têm experiência de trabalho direto com estes alunos.

Este estudo constituiu-se como um contributo para o aumento do conhecimento das perceções dos professores sobre a inclusão destes alunos na turma do ensino regular. Permitiu uma reflexão sobre a importância da classe docente se questionar e assumir os direitos humanos como imperativo ético indispensável no seu desenvolvimento pessoal e profissional, impondo-se a necessidade premente da implementação de práticas inclusivas que permitam o acesso destes alunos ao currículo e à efetiva participação com os pares, numa escola que é de todos e para todos.

Palavras-chave: alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, Currículo Específico Individual, direitos humanos, perceções de professores, práticas inclusivas

Abstract

Inclusion and inclusive education have long been discussed. Portugal has come a long way in the last decades. Portuguese legislation, which is considered to be one of the most advanced, has been following international changes and adopting guidelines that guarantee rights to the biggest world minority – people with disability -, namely the Convention on the Rights of Persons with Disabilities.

Our study focuses on students with Intellectual Development Disorder (IDD) under the Portuguese legislative measure of Currículo Específico Individual (CEI), which means individual specific curriculum. We analysed teachers' perceptions on inclusive practices with students with IDD under the measure of CEI, taking into account the human rights' dimension, and explored how it relates to socio demographic and professional characteristics. Data was collected through a questionnaire completed by a sample of 30 participants. The results confirm that teachers who have direct work experience with these students have better perceptions about inclusive practices and rights of people with IDD.

This study contributes to the knowledge on the teachers' perception about inclusion of students with IDD in a regular class. It promotes reflection on how important it is for teachers to think about the human rights as an indispensable ethical imperative on their personal and professional development. It also shows urgency on the implementation of inclusive practices that give access to the curriculum to students with IDD and that promote peers' participation, in a school that is for everyone.

Key Words: human rights, inclusive practices, individual specific curriculum, students with Intellectual Development Disorder, teachers' perception

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice	vi
Índice de Tabelas.....	vii
Lista de Siglas	viii
Introdução.....	1
I – Enquadramento Teórico.....	3
1. Educação inclusiva à luz dos direitos humanos: orientações internacionais e legislação portuguesa da educação especial	4
2. Alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual em medida Currículo Educativo Individual.....	23
3. Papel dos professores na garantia dos direitos humanos dos alunos: perceções e práticas inclusivas	28
II - Investigação Empírica	37
1. Apresentação do estudo	38
1.1. Enquadramento metodológico	38
1.2. Problema de investigação	38
1.3. Hipóteses.....	38
2. Metodologia	40
2.1. Definição e operacionalização das variáveis.....	40
2.2. Participantes	40
2.3. Instrumentos	42
2.4. Procedimento.....	43
2.5. Técnicas estatísticas e grau de confiança	44
3. Apresentação e discussão dos resultados.....	45
3.1. Resultados de natureza descritiva	45
3.2. Comparações entre grupos (H1 e H2).....	46
3.3. Correlações entre variáveis (H3 a H11).....	48
Conclusão	56
Referências bibliográficas	60
Anexos.....	70
Anexo A - Instrumento	71
Anexo B - Pedido de autorização ao autor da versão portuguesa do instrumento.....	74
Anexo C - Pedido de autorização para aplicação do instrumento	75

Índice de Tabelas

Tabela 1- <i>Caracterização geral da amostra</i>	41
Tabela 2- <i>Estatística descritiva dos itens da dimensão dos direitos</i>	45
Tabela 3- <i>Estatística descritiva dos itens da dimensão das práticas inclusivas</i>	46
Tabela 4- <i>Resultados estatisticamente significativos das comparações entre professores com e sem experiência com alunos com PDI em medida CEI quanto às práticas inclusivas</i>	47
Tabela 5- <i>Resultados estatisticamente significativos das comparações entre professores com e sem experiência com alunos com PDI em medida CEI quanto aos direitos</i>	48
Tabela 6- <i>Correlações estatisticamente significativas entre a idade e as questões sobre as práticas inclusivas</i>	49
Tabela 7- <i>Correlações estatisticamente significativas entre a idade e a opinião sobre os direitos de alunos com PDI em medida CEI</i>	49
Tabela 8- <i>Correlações estatisticamente significativas entre as habilitações e as questões sobre as práticas inclusivas</i>	50
Tabela 9- <i>Correlações estatisticamente significativas entre o tempo de serviço prestado na escola e as questões sobre as práticas inclusivas</i>	51
Tabela 10- <i>Correlações entre o tempo de serviço na escola e opinião sobre os direitos de alunos com PDI em medida CEI</i>	51
Tabela 11- <i>Correlações estatisticamente significativas entre o serviço total dos participantes e as práticas inclusivas</i>	52
Tabela 12- <i>Correlações estatisticamente significativas entre o tempo de serviço total e a opinião sobre os direitos de alunos com PDI em medida CEI</i>	52
Tabela 13- <i>Correlações estatisticamente significativas entre o número de alunos com PDI em medida CEI que os professores já tiveram em turma e as práticas inclusivas</i>	53
Tabela 14- <i>Correlações entre o número de alunos com PDI em medida CEI que os professores já tiveram em turma e as opiniões sobre os direitos destes alunos</i>	54
Tabela 15- <i>Correlações entre direitos e percepções sobre práticas inclusivas</i>	55

Lista de Siglas

AAIDD - *American Association on Intellectual and Desenvolvimental Disabilities*
APPACDM - Associação de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental
CDPD - Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEI - Currículo Específico Individual
CERCIs - Cooperativas de Educação e Reabilitação
CID - Classificação Internacional de Doenças
CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE - Conselho Nacional de Educação
CRI - Centro de Recursos para a Inclusão
DGIDC - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
DSM - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais
IPI - Intervenção Precoce na Infância
NEE - Necessidades Educativas Especiais
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ODDH - Observatório da Deficiência e Direitos Humanos
ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS- Organização Mundial de Saúde
ONU - Organização das Nações Unidas
PDI - Perturbação do Desenvolvimento Intelectual
PIT- Plano Individual de Transição
UE- União Europeia
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

O contacto com jovens com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, quer em contexto escolar, quer em programas inseridos na comunidade, interpela-nos sobre de que forma todos nós somos responsáveis pela sua participação ativa nos vários contextos onde estão inseridos. Há que garantir o acesso e participação em todos os domínios da vida social, junto dos pares, para que não se viva uma “aparente” inclusão.

Atualmente, como país que ratificou a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, Portugal alinou-se com um movimento internacional que se preocupa com a questão da educação inclusiva como um direito fundamental e como um desígnio que temos que perseguir e alcançar, para que de facto a sociedade seja mais justa e sustentável.

Neste sentido, revela-se preponderante o papel dos professores numa fase fundamental na vida de qualquer jovem, a idade escolar, na qual se pretende que ganhem as ferramentas para uma vida futura. Exige-se a escola, os seus professores, alunos e restante comunidade educativa, conheçam as capacidades e necessidades destes alunos e a elas respondam da forma mais adequada, perspetivando o seu desenvolvimento quer em termos académicos, quer em termos socioemocionais e pessoais.

Normalmente, a prática não se fundamenta numa reflexão sobre potencialidades, sonhos, aspirações, desejos dos alunos, muito menos quando se apresentam com dificuldades significativas, para os quais são delineados Currículos Específicos Individuais (CEI). Ao definir esta medida educativa sem o acesso, ou condicionado, à turma regular, estes alunos vivem numa realidade à parte. O risco de os excluir dos ambientes frequentados pelos pares, mesmo dentro da escola, é frequente e real.

O que pensam os professores sobre a dinâmica da escola relativamente às práticas inclusivas? O que sabem os professores sobre os direitos dos alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual em medida CEI? A preocupação de refletir sobre estas questões norteou esta investigação.

Fazem parte deste trabalho um enquadramento teórico que aborda a educação inclusiva à luz dos direitos humanos, com base na legislação portuguesa e nas orientações internacionais, e define as características dos alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual em medida Currículo Específico Individual. Em seguida, é

abordado o papel dos professores na garantia dos direitos humanos, nomeadamente no que se refere às perceções e práticas inclusivas.

A segunda parte deste trabalho corresponde à investigação empírica com a apresentação do estudo (enquadramento metodológico, problema de investigação e hipóteses), a metodologia (definição e operacionalização das variáveis, participantes, instrumentos, procedimento, técnicas estatísticas e grau de confiança) e, finalmente, a apresentação e discussão dos resultados (resultados de natureza descritiva, comparações entre grupos e correlações entre variáveis). Por último, apresentam-se as principais conclusões, assim como as limitações do estudo e sugestões para futuras investigações e trabalhos a desenvolver.

1. Educação inclusiva à luz dos direitos humanos: orientações internacionais e legislação portuguesa da educação especial

Tendo presente as reflexões e orientações universais, nomeadamente resultantes das convenções mundiais, impõe-se colocar em paralelo os contributos internacionais e a evolução dos conceitos no atendimento a pessoas com deficiência/incapacidade, sobretudo no que à educação diz respeito, obedecendo a uma linha cronológica para melhor compreensão dos conceitos, princípios, políticas e práticas no sistema educativo português.

A perspetiva da educação inclusiva enquadra-se num movimento de âmbito mundial e tem sido defendida, nas últimas décadas, em diversos fóruns internacionais e apresentada em documentos de diferentes organizações: Organização das Nações Unidas (ONU) e sua agência especializada ao nível da educação – UNESCO; Comunidade Europeia, através do Parlamento Europeu; e Agência Europeia para as Necessidades Educativas Especiais e Educação Inclusiva.

Constata-se que a aceitação da diferença, qualquer que seja, passa pela consciencialização de que estamos perante uma questão de Direitos Humanos:

Direitos humanos refere-se a reivindicações de liberdade e igualdade para todos os seres humanos, que possui a sua primeira versão na Declaração de Independência dos E.U.A de 1776 (...) prerrogativas universais aprovadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), a 10 de dezembro de 1948, que estabelecem os direitos fundamentais da pessoa humana, atualizando conteúdo das declarações burguesas anteriores, com ênfase nos direitos individuais, como proscricção da escravidão, da tortura, direito de ir e vir, de consciência, direito à educação. (Houaiss, 2003, p. 1362)

Por sua vez, a ONU considera que direitos humanos são garantias jurídicas que abrangem e protegem indivíduos e grupos, caso determinadas ações ou omissões possam constituir um risco à sua dignidade (Tavares, s.d.). Segundo a mesma fonte, a garantia dos direitos humanos é feita juridicamente de forma universal, atendendo a que são baseados num sistema de valores comum. Centram-se na dignidade do ser humano, tendo os Estados a obrigação de assegurar, proteger e fazer cumprir os direitos de todos os cidadãos. Não podem ser suprimidos nem negados e são iguais e interdependentes (Tavares, s.d.). Estes direitos devem ser assegurados para qualquer

indivíduo, com ou sem algum tipo de incapacidade.

Neste âmbito da incapacidade, segundo Bautista (1997), se fizermos uma retrospectiva histórica relativamente ao atendimento destas pessoas, podemos identificar três épocas distintas. De acordo com o autor, uma que diz respeito a uma total rejeição e ignorância face às pessoas com deficiência/incapacidade, marcada por episódios de infanticídio, de exorcismo, de criminalização, passando por internamentos em asilos, orfanatos, manicómios e outras instituições do Estado, onde conviviam com velhos, pobres e delinquentes. Ainda segundo a mesma fonte, uma outra época corresponde à institucionalização especializada de indivíduos com deficiência/incapacidade, percecionados como um perigo para a sociedade ou que necessitam de ficar protegidos desta, marcada por uma forte componente assistencialista e resultando na separação, segregação e discriminação destas pessoas. Finalmente, a terceira fase que corresponde à integração das pessoas com deficiência/incapacidade junto dos seus pares. Convém realçar que, nas duas primeiras fases, houve experiências positivas a nível educacional, mas sempre em ambientes segregados.

Curiosamente, segundo Bairrão e Pereira (1999), os peritos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) também dividiram em três fases a organização dos recursos, relativamente ao atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), em Portugal. A primeira fase, de acordo com esta fonte, corresponde à segunda metade do século XIX, com a criação de asilos, instituições para cegos e surdos, cujo financiamento era maioritariamente privado. Segundo a mesma fonte, na segunda, nos idos anos 60, com a criação de centros de educação especial, e contrariamente à primeira fase, o financiamento estatal já era fortíssimo. A terceira fase, com início nos anos 70, abre caminho à integração escolar, sob a liderança do Ministério da Educação. Ainda a propósito da história da Educação Especial, em Portugal, segundo estes autores, destacam-se algumas medidas práticas, colocadas no terreno nos anos setenta, sob a tutela do Ministério da Educação, que permitiram apoiar crianças com deficiências/incapacidades motoras e sensoriais, numa primeira fase e, mais tarde, crianças com deficiência/incapacidade intelectual. Uma das medidas foi a criação das Equipas de Educação Especial, integradas nas escolas regulares. A outra medida digna de realce foi a criação dos Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem. Estas medidas foram possibilitando, em contexto nacional, o apoio e a garantia de direitos aos indivíduos com algum tipo de incapacidade.

A par destes avanços em contexto português, pode-se salientar a evolução ao nível internacional, nomeadamente em consequência de duas guerras mundiais em

menos de três décadas, nas quais se cometeram múltiplos atentados contra os direitos humanos. Foi um período marcado por barbáries, sendo elaborada, em tempo *record*, e aprovada a Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948, com uma clara necessidade de uma maior proteção da sociedade civil. No que diz respeito à educação, no artigo 26.º, a declaração determina que “toda a pessoa tem direito à educação. A Educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao nível elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório” (ONU, 1948, p. 47).

Segundo os investigadores do Centro de Direito à Família, da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, ao colocar os direitos humanos no centro da Ordem Jurídica Internacional, este instrumento normativo permitiu ao indivíduo ser considerado unidade primária e sujeito por excelência do Direito Internacional, tornando-se o padrão da moralidade internacional (Redruello, Ribeiro, Marques, & Oliveira, 2010).

No âmbito da educação, com início nos países nórdicos, surgiu um movimento de integração dos alunos com deficiência/incapacidade nas escolas regulares. Foi vindo a ser implantado a partir dos anos 60 e criou uma onda de consciencialização que levou outros países a fazê-lo de uma forma radical, a partir dos anos 70 e 80. Nos Estados Unidos da América, em 1975, com o documento “*Public Law 94-142*”, é proposto o ensino das crianças com deficiência/incapacidade junto com os seus pares, de forma universal e gratuita. Trata-se de uma lei revolucionária e com impacto noutros países (Bairrão & Pereira, 1999; Rodrigues & Nogueira, 2010).

O paradigma da integração assenta no movimento dos direitos civis das minorias, de exemplos bem-sucedidos de integração, revisão dos sistemas de categorização e ênfase no movimento de normalização e numa vontade política (Hegarty, 1991, cit. por Sanches-Ferreira, 2007). Caracteriza-se por uma aproximação das crianças ao ensino regular. Durante este movimento, estuda-se a influência dos professores na aprendizagem dos alunos, bem como dos processos atuantes na sala de aula, o que leva a aumentar a crença que a escola poderia promover a equidade entre alunos. No entanto, ao imporem limitações dos alunos na sala de ensino regular, as práticas educativas restringiram oportunidades e impossibilitaram que se diluíssem os estigmas sociais (Sanches-Ferreira, 2007).

O nosso país apresenta um padrão de desenvolvimento muito idêntico ao que se passa no resto do mundo e é influenciado por esta lei americana, embora com algum desfasamento temporal. Assim, em 1976, estes princípios ficaram consagrados no texto da Constituição da República, nomeadamente nos seus artigos 71.º e 74.º (Rodrigues & Nogueira, 2010):

Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. (...) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística. (...) Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário (...). (Decreto de Aprovação da Constituição de 10 de abril, 1976, p. 747)

Em 1978, no Reino Unido, com a publicação do Relatório do “*Warnok Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*” são defendidos direitos iguais para todos os cidadãos em matéria de educação, direitos para pais/mães na tomada de decisões, entre outros. É estabelecido um modelo conceptual que se demarca das características diagnósticas enraizadas num modelo médico tradicional, passando a privilegiar-se a vertente educacional na análise da problemática da criança, perspetivando a intervenção educativa com base nas necessidades desta em termos do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Bairrão & Pereira, 1999; Rodrigues & Nogueira, 2010).

Em Portugal, decorrente da falta de resposta do Estado, nos anos 60, começam a aparecer e a ser disseminadas instituições que atualmente se denominam de Associação de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM) e, a partir de 1975, das Cooperativas de Educação e Reabilitação (CERCIs). Estas instituições foram alargando o seu campo de ação, criando respostas que iam da intervenção precoce à formação profissional, emprego protegido e valências ocupacionais, apoiadas pela criação de residências (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Em suma, no século XX, assiste-se a uma política global de segregação, marcada pela crença na fixidez dos critérios psicométricos e na conceção da deficiência/incapacidade como doença (Bairrão & Pereira, 1999). As instituições especiais começam a surgir e, através de processo complexos de diagnóstico, colocam à parte esta população, até porque a comunidade científica, na altura, era de opinião que protegendo esta população dos ditos “normais” estaria a prestar um melhor serviço.

Segregadas, elas seriam educadas de forma controlada, sendo objeto de diferentes cuidados médicos, psicológicos e sociais. (...) utilizando os recursos normais, não só poderiam funcionar autonomamente como poderiam até prejudicar as crianças normais. (Bairrão & Pereira, 1999, p. 68)

Assim, a exclusão elimina as crianças da sociedade, enquanto a segregação as priva de interações benéficas para o seu desenvolvimento, crescendo em ambientes áridos ao nível das relações interpessoais (Correia, 1997).

O Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência foi aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a 3 de dezembro de 1982, portanto no ano seguinte ao Ano Internacional das Pessoas Deficientes, tendo participado também pessoas com deficiência/incapacidade. Este programa teve como propósito “promover medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação e a realização dos objetivos de igualdade e participação plena das pessoas com deficiência na vida social e no desenvolvimento” (ONU, 1982, pp. 4-5). A igualdade de oportunidades relativamente às de toda a população, e uma participação equitativa na melhoria das condições de vida resultantes do desenvolvimento social e económico, são princípios invocados para serem aplicados com o mesmo alcance e a mesma urgência em todos os países, independentemente do seu nível de desenvolvimento. Pela primeira vez, um documento de âmbito internacional detalha a problemática das pessoas com deficiência/incapacidade, apresentando propostas ao nível da legislação, do trabalho, da educação e formação, entre outras (Redruello et al., 2010).

Em Portugal, o atendimento exclusivo em escolas especiais dos alunos com NEE, deu lugar ao processo de integração física dos alunos com deficiências/incapacidades motoras e sensoriais, apoiados por equipas de educação especial com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986. Neste instrumento jurídico é definida a educação especial como modalidade integrada no sistema da educação escolar (Lei 46/86, de 14 de outubro).

Contudo, foi com a publicação do Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, que a escolaridade passou a ser obrigatória, sem isenção da sua frequência para todos os alunos com NEE (Artigo 2.º, n.º 2), exigindo que muitos dos alunos com incapacidade intelectual comesçassem a frequentar as escolas regulares.

Apesar do distanciamento relativamente às práticas anteriores de completa segregação, é assim implementado um modelo de integração onde coexistem espaços segregadores dentro na escola regular, o que vai ter repercussões no mundo inteiro, no que diz respeito à educação especial. Neste modelo, ter NEE pressupõe um apoio educativo adicional ou diferente, do que era habitual nas escolas do ensino regular. Este modelo remete ainda para o desfasamento entre o nível de comportamento ou realização da criança e o que dela se espera, em função da sua idade cronológica ou dos objetivos curriculares. Para tal, tem-se como referência a formulação de

expectativas relacionadas com a idade, o que normalmente distancia estas crianças dos seus pares, à medida que a idade avança, pela gradual complexidade dos conteúdos lecionados, abrindo a porta à perspectiva de ensino remediativo e de recuperação das aprendizagens, disponibilizado em ambientes segregadores (Ainscow, 2009; Arnaiz, 2009; Freire, 2008).

Com a assinatura da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, da UNESCO, em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, foi lembrado que a educação é um direito fundamental de todos:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, p. 4)

Neste âmbito, salienta-se que uma educação de melhor qualidade pode contribuir para um mundo mais seguro, com maior tolerância e maior cooperação internacional. Acrescenta-se ainda a necessidade de universalização no acesso à educação, à promoção da equidade, atenção à aprendizagem, além de ampliar os meios de ação da educação básica por meio do fortalecimento de alianças, cooperando e adotando as medidas necessárias para propiciar a educação para todos (UNESCO, 1990).

A Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, e ratificada por Portugal, em 21 de setembro de 1990, vem lembrar os princípios fundamentais das Nações Unidas e as disposições precisas de vários tratados de direitos humanos, reafirmando que as crianças, devido à sua vulnerabilidade, necessitam de uma proteção e atenção especiais. A criança/jovem com deficiência/incapacidade assume destaque pela sua essência e elevada relevância no artigo 23.^o. Neste artigo, é defendido que as crianças com deficiências cognitivas ou motoras têm direito a cuidados, educação e formação adequados que lhes permitam ter uma vida plena e decente, em condições de dignidade, desenvolver-se a nível pessoal (incluindo nos domínios cultural e espiritual) e atingir um grau de autonomia e uma integração social tão completos quanto possível (Pinto & Teixeira, 2012).

De facto, nos anos 90, passados mais de 40 anos desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, e apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, em termos gerais, a educação ministrada apresentava graves deficiências em todo o mundo, não estando

universalmente disponível para a maioria da população mundial.

No panorama português, o regime educativo especial nas escolas de ensino regular foi definido e regulamentado pela Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, prevendo a adaptação das condições, relativamente ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE. Com este dispositivo ficam consagrados princípios como a participação dos pais/mães em todo o processo educativo, a responsabilização da escola pela orientação global destes alunos, a diversificação nas medidas com o objetivo de possibilitar a individualização e a flexibilidade em termos de planificação educativa, o recurso a professores de educação especial e a abertura da escola ao meio. Assim, os alunos com NEE passam a poder aceder à classe/turma do ensino regular (Bautista, 1997; Rodrigues & Nogueira, 2010).

No entanto, esta legislação, explicitamente no seu artigo 12.º, propõe o encaminhamento para a frequência de instituições de educação especial, abrindo o caminho para a segregação. Assistimos a diplomas legais que, por um lado, anunciam a dita integração e, por outro, apostam em investimentos financeiros do Estado na educação de alunos, dirigidos a estruturas segregadas, em vez de fazerem uma aposta clara no desenvolvimento da educação integrada (Bairrão & Pereira, 1999).

As Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência foram elaboradas, em 1993, com fundamento político e moral assente na experiência acumulada ao longo da Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência (1983-1992), na Declaração Universal dos Direitos do Homem, na Convenção sobre os Direitos da Criança, bem como no Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência. Tinham como objetivo assegurar que todas as pessoas com deficiência, enquanto cidadãos, tinham os mesmos direitos e deveres que os restantes membros da sociedade (ONU, 1993). Este documento refere ainda que:

Os Estados devem reconhecer o princípio segundo o qual deve proporcionar-se às crianças, jovens e adultos com deficiência igualdade de oportunidades em matéria de ensino primário, secundário e superior num contexto integrado. Os Estados devem ainda garantir que a educação das pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema de ensino. (ONU, 1993, p. 25)

Em 1994, com a Declaração de Salamanca (resultado da Conferência Mundial sobre Educação de Necessidades Especiais – *World Conference on Special Needs Education*) surge a noção de escola inclusiva como sendo o local onde todos os alunos aprendem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e

diferenças que apresentem (UNESCO, 1994). No seu artigo 7.º recomenda às escolas o reconhecimento e a satisfação das necessidades dos seus alunos, recorrendo à adequação aos estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos, utilização de currículos adaptados e de diversos recursos, mudanças na organização e nas estratégias pedagógicas e cooperação com a comunidade onde a escola se insere (UNESCO, 1994).

Redruello e colaboradores (2010) afirmam que os nossos legisladores têm uma preocupação em invocar os princípios da igualdade entre todos os cidadãos, a paridade de oportunidades e a integração social de todos os cidadãos. Segundo os autores, as necessidades diárias com que se deparam exigem que as medidas teoricamente enunciadas sejam colocadas em prática, nas suas comunidades. Aliás, as pessoas esperam mais do Estado. É fundamental promover o acesso ao emprego, à educação e à formação, como meio de realização e da participação plena. De facto, emerge uma necessidade de colocar na prática o que se defende, em termos políticos.

Não podemos invocar que as pessoas com deficiência têm direito à prática do desporto e do tempo livre, sem promovermos estruturas adequadas e formas de apoio social (...). (Redruello et al., 2010, pp. 24)

Em dezembro de 2006, foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD, adiante denominada Convenção), com o objetivo de reafirmar a dignidade e o valor de cada pessoa com deficiência. A Convenção assume-se como uma resposta da comunidade internacional à longa história de violação dos direitos humanos, contra a maior minoria mundial, assegurando que as pessoas com deficiência/incapacidade possam usufruir dos mesmos direitos e oportunidades que os outros indivíduos têm como garantidos, que contemplam as áreas do acesso à educação, justiça, saúde, vida política e pública, emprego e autodeterminação (ONU, 2006).

Constata-se que as Nações Unidas continuam a abordar o tema das pessoas com deficiência/incapacidade sob a perspetiva dos direitos humanos. Estas pessoas encontram-se em desvantagem em relação à proteção legal, pois não dispõem de um instrumento jurídico único, enumerando os seus direitos, até então dispersos em normas e jurisprudências de nível nacional e internacional. Embora os direitos presentes na Declaração Universal de Direitos Humanos e outros tratados protegessem todos os seres humanos, sem discriminação, na prática, alguns grupos continuam a enfrentar condições particularmente desfavorecidas, sendo que, entre eles, estão as pessoas

com deficiência/incapacidade (Pinto, Pinto & Teixeira, 2014; Pinto, & Teixeira, 2012; Redruello et al., 2010).

Neste sentido, a Convenção propõe-se a garantir que todas as pessoas com deficiência, pela sua dignidade inerente, possam exercer plena e equitativamente todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, considerando pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de naturezas várias que poderão ser um obstáculo a uma participação plena na sociedade (ONU, 2006).

No seu artigo 24.º sobre educação, a Convenção refere que os países devem assegurar às pessoas com deficiência/incapacidade o acesso ao ensino inclusivo de qualidade e gratuito, a todos os níveis e a uma aprendizagem ao longo da vida, direcionada ao pleno desenvolvimento do potencial humano e sentido de dignidade, autoestima, bem como ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, liberdades e diversidade humana. Deverão ainda apostar no desenvolvimento das suas aptidões mentais e físicas até ao seu potencial máximo, bem como ao desenvolvimento da sua personalidade, talentos e criatividade (ONU, 2006).

Damos conta que existem diversos exemplos de Declarações e Convenções internacionais que ao mencionarem o Direito à Educação, se estão a referir de igual modo à Inclusão, como característica que jamais se pode alienar de uma educação plena e completa. A Inclusão deve-se embutir nos Direitos Humanos em geral e no direito à Educação em particular. Além disso, a inclusão precisa de ser assegurada para permitir alcançar outros direitos, permitindo a todos uma vida digna (Rodrigues, 2016).

Já Warwick (2001), ao falar de inclusão como um direito, afirmava que a inclusão sugere uma vontade para reestruturar os programas das escolas de forma a responder à diversidade dos jovens que a frequentam. Para corroborar esta sua afirmação, cita ainda Ainscow e Sebba (1996), ressaltando que defendem que a educação inclusiva é um processo que a escola constrói para responder à diversidade dos alunos que a desejam frequentar provenientes da sua comunidade local, reduzindo a necessidade de os excluir.

O Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, vem criar lugares de quadro da educação especial nas escolas. No seu artigo 6.º, refere que “o concurso abrangido pelo presente decreto-lei visa ainda o preenchimento dos lugares de educação especial destinados a promover a existência de condições para a inclusão socioeducativa de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter prolongado” (p. 749).

A propósito deste normativo, Correia (2008) vê vantagens na criação de quadros,

nomeadamente o reconhecimento da necessidade de serem afetos professores especializados no atendimento a estes alunos. No entanto, não deixa de salientar que o facto de se chamar, a este quadro, grupo de docência de Educação Especial, reforça a ideia da educação especial como um ensino paralelo ao ensino regular. Este facto, contraria as orientações internacionais sobre a escola inclusiva.

Com efeito, a finalidade do modelo da inclusão é o de assegurar o sucesso de todas os alunos, incluindo os alunos com NEE, na sala de ensino regular. A concretização deste objetivo implica que se abandone a conceção da educação especial como um programa separado, administrado num espaço à parte, e se trate de equacioná-la como uma constelação de serviços para alunos que precisam de ajudas diferentes para aprender (Sanches-Ferreira, 2007).

O desenvolvimento dum sistema separado de educação especial há muito que é tido como negativo, dado que exclui os alunos com NEE ao impedi-los de contactarem com os seus pares da turma. A par disto, produz efeitos na escola ao limitar a sua capacidade de se constituir como uma unidade holística, capaz de atender todos os alunos. Aliás, a educação especial deve ser vista como “serviço de alunos”, estando ao serviço dos professores que lecionam as diferentes disciplinas, aos membros da direção, para que se consigam atingir os objetivos da educação inclusiva (Porter, 1997).

Concretizar a inclusão implica entender a educação como um fenómeno único, o que, na prática, se traduz na necessidade de uma verdadeira reestruturação da organização escolar - fusão do ensino regular e o da educação especial: “O primeiro passo para a promoção de uma escola inclusiva é, indubitavelmente, ajuizar a inclusão não como algo que se adiciona ao ensino convencional, mas como a concretização de um valor intrínseco à missão, práticas e atividades da escola” (Sanches-Ferreira, 2007, p. 85).

Em termos nacionais, o conceito de escola inclusiva foi adotado apenas com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. O referido diploma tem como premissa a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos. Um aspeto determinante dessa qualidade é o desenvolvimento de uma escola inclusiva, consagrando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades (DGIDC, 2010). No seu preâmbulo, a questão da inclusão volta a ser realçada:

A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos

ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional.

(Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro)

O Decreto-Lei n.º 3/2008 enquadra as respostas educativas a desenvolver no que diz respeito à adequação do processo educativo às NEE de alunos que apresentem limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. Neste diploma são definidos os apoios especializados, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo destes alunos. De acordo com a DGIDC (2010), o processo de avaliação dos alunos é feito com o recurso à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004).

No contexto educacional, o decreto vem também defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de se apropriarem das competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (Freire, 2008).

No entanto, houve uma alteração a este importante diploma - Lei n.º 3/2008 - que volta a colocar a possibilidade de frequência de instituições de educação especial, delegando nos pais/mães a responsabilidade por essa tomada de posição, o que modera a opção imediata por modelos de educação inclusiva (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Por esta altura, a Convenção e o seu protocolo opcional foram ratificados, em julho de 2009, pelo Estado português. A entrada em vigor da Convenção representa um marco histórico no reconhecimento e promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência e incapacidade e na proibição da discriminação, de que são alvo em todas as áreas (Redruello et al., 2010). No seu artigo 3.º, são enumerados os seguintes princípios gerais:

- i) o respeito pela dignidade inerente, autonomia individual, incluindo a liberdade de fazerem as suas próprias escolhas, e independência das pessoas; ii) não discriminação; iii) participação e inclusão plena e efetiva na sociedade; iv) o respeito pela diferença e aceitação das pessoas com deficiência com parte da diversidade humana e humanidade; v) acessibilidade; vi) igualdade entre homens

e mulheres; vii) respeito pelas capacidades de desenvolvimento das crianças com deficiência e respeito pelo direito das crianças com deficiência a preservarem as suas identidades (ONU, 2006, p. 3).

Além disso, a sociedade é responsabilizada pela criação das condições que garantam os direitos fundamentais das pessoas com deficiência/incapacidade - perante a lei, têm direito ao reconhecimento da sua personalidade jurídica em qualquer lugar, bem como da sua capacidade jurídica em condições de igualdade com os outros cidadãos, em todos os aspetos da sua vida (Redruello et al., 2010).

A Convenção não cria direitos novos ou especiais para as pessoas com deficiência/incapacidade. Ao invés, explicita em que medida todas as categorias de direitos humanos (civis, culturais, económicos, políticos e sociais) se aplicam a este grupo, identificando as áreas em que são necessárias adaptações para que o exercício desses direitos se torne uma realidade (Pinto & Teixeira, 2012).

A questão da importância da monitorização está prevista na Convenção, exigindo-se o estabelecimento de estruturas ou agências independentes com o objetivo de monitorizar e envolver, não só a sociedade, mas particularmente as pessoas com deficiência/incapacidade, nos processos. Os países deverão ainda, periodicamente, submeter relatórios sobre as medidas que adotaram com vista à garantia de que todas as pessoas com deficiência/incapacidade tenham uma vida digna, no exercício da igualdade (ONU, 2006).

Um outro marco muito importante no atendimento às crianças com NEE dá-se com a criação do Sistema Nacional de Intervenção Precoce através da publicação do Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro. Trata-se de uma medida que acata as recomendações internacionais (Pinto et al., 2014) para que o apoio seja o mais precoce possível. Este instrumento jurídico, segundo os mesmos autores, cumpre os princípios consagrados na Convenção dos Direitos da Criança, ao enumerar, no artigo 4.º, os seguintes objetivos:

- a) Assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades, através de ações de IPI (Intervenção Precoce na Infância) em todo o território nacional; b) Detetar e sinalizar todas as crianças com risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso de desenvolvimento; c) Intervir, após a deteção e sinalização nos termos da alínea anterior, em função das necessidades do contexto familiar de cada

criança elegível, de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso no desenvolvimento; d) Apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas da segurança social, da saúde e da educação; e) Envolver a comunidade através da criação de mecanismos articulados de suporte social. (p. 7299)

No documento “Monitorização dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência em Portugal - Relatório Holístico”, foi traçado um diagnóstico inicial da situação de direitos humanos das pessoas com deficiência/incapacidade, revelando de maneira aprofundada e abrangente as formas e processos de discriminação de que são alvo estas pessoas. Questões como a segregação e isolamento social (resultantes das inacessibilidades dos edifícios, via pública, transportes e sistemas de informação e comunicação), a insuficiência ou desadequação de apoios personalizados para a vida independente na comunidade e as situações de discriminação no acesso e participação no trabalho, sugerem que muito há a fazer na sociedade portuguesa para criar uma cultura de direitos humanos que reconheça às pessoas com deficiência/incapacidade direitos de cidadania em igualdade com os seus concidadãos (Pinto, 2014).

A entrada em vigor da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, veio estabelecer o regime da escolaridade obrigatória. Este passa a ser de 12 anos de escolaridade e cessa quando o aluno obtém o diploma do curso conferente de nível secundário da educação ou a partir do momento que o aluno perfaça 18 anos. A entrada em vigor deste diploma fez com que o aluno com NEE, na medida de Currículo Específico Individual (CEI), objeto de explanação no ponto seguinte, transitasse para o ensino secundário. Nessa altura, houve necessidade de regular o processo de ensino destes alunos, bem como o processo de transição para a vida pós-escolar, surgindo a Portaria 275-A/2012, de 11 de setembro. Uma nova portaria 201-C/2015, 10 de julho, surge três anos mais tarde. Nela é referido o direito universal ao apoio na transição eficaz para a vida ativa e a preocupação com a qualidade de vida das pessoas com necessidades especiais, vindo ainda trazer maior especificação relativamente aos conteúdos da matriz curricular orientadora.

É relevante a mudança de discurso nos textos legislativos que acompanha a transformação na forma como estas questões vão sendo abordadas e estudadas. Hoje, falar de qualidade de vida e de autodeterminação, também em relação à deficiência/incapacidade, está na ordem do dia. Multiplicam-se os estudos sobre esta temática. Segundo Veiga, Saragoça, Fernandes, Silva e Domingues (2014), a definição de qualidade de vida aplicada à incapacidade intelectual mais aceite pela comunidade

científica é de Schalock (1996) que afirma que este conceito diz respeito às condições de vida que são desejadas por cada pessoa e que estão relacionadas com as oito dimensões fundamentais da sua vida: bem-estar emocional, relações interpessoais, bem-estar material, desenvolvimento pessoal, bem-estar físico, autodeterminação, inclusão social e direitos.

Não é de admirar que, num estudo em que se analisaram as relações entre estes oito principais domínios da qualidade de vida e os trinta e quatro artigos contidos na Convenção, Verdugo, Navas, Gómez e Schalock (2012) tenham concluído que existe uma estreita relação entre eles.

No Relatório Técnico sobre Políticas Públicas de Educação Especial (Conselho Nacional de Educação, 2014), do Conselho Nacional de Educação (CNE), muitos investigadores nacionais, entre eles David Rodrigues, José Morgado, Manuela Sanches-Ferreira, José Morato, Miranda Correia, Ana Pinto, João Lopes, bem como associações com responsabilidade na área da Deficiência e sociedade civil, manifestaram a necessidade de se proceder à alteração do diploma que orienta a Educação Especial. Questionam a utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) para avaliação especializada da elegibilidade dos alunos com necessidades educativas que requeiram uma intervenção no âmbito da educação especial, ao abrigo das disposições previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. A CIF (OMS, 2004) como instrumento harmonizante de uma linguagem universal, na sua aplicação, tem apresentado problemas ao nível de divergência de leituras e de entendimento das equipas responsáveis pela avaliação dos alunos e de falta de articulação sectorial (Saúde/Educação/Segurança Social). Foram ainda elencados problemas no entendimento de conceitos (escola inclusiva); pouca participação dos pais/mães no processo educativo dos seus filhos, por falta de articulação escola-família; coexistência de abordagens metodológicas desfasadas e consentâneas com o modelo da escola inclusiva; e falta de equidade regional. Os problemas na formação de professores de Educação Especial, bem como a falta de regulação e supervisão na formação adquirida constituem também motivos de preocupação (Conselho Nacional de Educação, 2014). Foi ainda alvo de crítica o modelo “*outsourcing*” dos Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) por não contribuir para a formação de equipas multidisciplinares e para o trabalho de parceria, importantes no diagnóstico, intervenção e avaliação dos alunos (CNE, 2014).

A nível internacional, as questões da educação inclusiva voltam a estar na ordem do dia com a Declaração de Incheon, em maio de 2015. Baseada no legado de Jomtien,

esta Declaração assume o compromisso com a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, uma educação holística que não deixe ninguém para trás. Assumiu-se ainda como base para o estabelecimento das metas inerentes aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, as quais viriam ser adotadas formalmente pela ONU, em setembro do mesmo ano (UNESCO, 2015). A diretora-geral da UNESCO, Irina Bokova (2015), referiu que as preocupações já não podem prender-se apenas com o acesso à educação, mas sim com a qualidade desta, defendendo que a implementação dos ODS será feita numa perspetiva inclusiva e é vital para a defesa dos direitos humanos, dignidade e desenvolvimento sustentável.

Por sua vez, na Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa, Rodrigues, Lima-Rodrigues, Ainscow e Santos (2015) justificam a educação inclusiva de três pontos de vista: educacional - as escolas devem procurar estratégias e práticas para responder a todas as crianças, que deverão ser educadas conjuntamente; social - as escolas podem ser agentes de uma mudança positiva na sociedade no que diz respeito às atitudes face à diferença; e económico – os custos de manter escolas inclusivas são inferiores aos de criar um sistema de escolas especializadas.

Nesta linha de pensamento, Arnesen e colegas (2009), citados pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2011), referem que educação e políticas inclusivas relacionam-se com valores e princípios como acesso e qualidade, equidade e justiça social, valores democráticos e participação, equilíbrio entre o grupo e a diversidade. Realça ainda que a OCDE refere que a inclusão é desejável na medida em que é fundamental que todos sejam capazes de desenvolver as suas capacidades, bem como de contribuir e participar na sociedade - caso contrário, as consequências sociais e económicas serão acentuadas e prolongadas. Cita ainda uma definição de inclusão de Barton (1997), na qual este entende que se trata de reagir, celebrar e abrir-se à diversidade, com dignidade e capacitando todos para o fazer. Aliás, a própria linguagem sobre inclusão tem de refletir o valor de equidade defendido pela sociedade, porque se a linguagem indicar diferenças ou separações de grupos as orientações servirão apenas para remediar políticas já por si não inclusivas (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2011).

Em setembro de 2015, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Agenda 2030, que detalha 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que são conjuntos de metas e indicadores para a promoção de um desenvolvimento sustentável até 2030 (ONU, 2017). Embora estes objetivos sejam aplicáveis a qualquer pessoa, o que inclui as pessoas com deficiência/incapacidade, alguns dos ODS vão ao pormenor

de mencionar especificamente a deficiência/incapacidade. Por esse motivo, a operacionalização dos ODS no domínio da deficiência/incapacidade já está a ser levada a cabo por diversas entidades, entre as quais se incluem a ONU, a União Europeia e diferentes organizações de pessoas com deficiência (Observatório da Deficiência e Direitos Humanos, ODDH, s.d.).

O ODS 4 corresponde à educação de qualidade e foca-se na garantia do acesso a uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como na promoção de aprendizagens ao longo da vida. No que à deficiência/incapacidade diz respeito, a meta é a de assegurar que tenham igualdade de acesso à educação, nos seus diferentes níveis, e à formação profissional (ONU, 2017). São apresentados, como indicadores, os “índices de paridade relativos à frequência do ensino primário e secundário por parte de crianças com e sem deficiência” (ODDH, s.d., p. 1). Ainda é referida uma outra meta que diz respeito aos alunos com NEE e que se prende com o “construir e adequar instalações educativas que tenham em conta as necessidades das crianças com deficiência e diferenças de género, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos” (p. 1). Para esta meta, refere-se como indicador a percentagem de escolas que tenham adaptações aos alunos com deficiência ao nível das infraestruturas e dos materiais.

O Comité dos Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU pronunciou-se, em abril de 2016, face ao relatório inicial enviado por Portugal. Em matéria de educação, realçou a falta de apoios, cortes em recursos humanos e materiais que comprometem o direito e a oportunidade a uma educação inclusiva de qualidade. A opção pelo Estado na criação de escolas de referência para estudantes surdos, surdo-cegos, cegos e com deficiência visual e para estudantes com perturbação do espectro do autismo, constitui uma forma de segregação. Recomendou ainda que o Estado tome medidas para proporcionar às escolas públicas os recursos adequados, com o propósito de garantir a inclusão de todos os alunos nas aulas regulares, e que se reveja a legislação em matéria educativa, adequando-se à Convenção, nomeadamente ao artigo 24.º e ao ODS 4, metas 4.5. e 4(a). Recomenda ainda que se regule o acesso geral dos estudantes com deficiência/incapacidade ao ensino superior e à formação profissional em igualdade de circunstâncias com os demais estudantes, assegurando as adaptações razoáveis e serviços de apoio necessários (ONU, 2016).

A entrada em vigor do Despacho Normativo n.º 1-H/2016, de 14 de abril, no ano letivo seguinte à sua publicação, veio prever a redução do tamanho da turma, não podendo exceder o máximo de 20 alunos e mais de dois alunos com NEE, desde que

estes alunos passem, pelo menos, mais de 60% do tempo curricular em turma.

Ainda a este propósito, o Observatório da Deficiência lançou, em finais de 2017, um relatório sobre os indicadores dos direitos humanos. Relativamente à educação, é apontado o facto de mais de metade dos alunos em CEI passar menos de 40% do tempo letivo com a turma e quase 30% passar menos de 20% do tempo em turma com os seus pares. As autoras afirmam que a maioria destes alunos não está a beneficiar de uma educação verdadeiramente inclusiva (Pinto & Pinto, 2017).

Recentemente, a Portaria n.º 7617/2016, de 8 de junho, veio criar um grupo de trabalho que apresentou propostas de alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008, estando em discussão pública uma proposta legislativa – Regime Legal da Inclusão Escolar. No entanto, já Sanches-Ferreira (2009, p. 31) afirmava que, mais do que discutir estas questões, “torna-se urgente a promoção da aquisição de conhecimentos relevantes na área de direitos humanos por parte de educadores(as) e comunidades escolares”. Aliás, se todas as pessoas são livres e têm os mesmos direitos (ONU, 1948), a partir daqui, o caminho da educação inclusiva parece mais fácil, pois trata-se apenas de construir uma educação baseada em valores e ações que não atentem contra os direitos humanos (Rodrigues, 2014).

Apesar de ainda não vigorar este “Regime Legal de Inclusão Escolar”, é de salientar o facto de este documento postular avanços relativamente à legislação ainda em vigor, ao referir que o compromisso com a inclusão foi reiterado por Portugal com a ratificação da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e a sua reafirmação na “Declaração de Lisboa sobre a Equidade Educativa”, em julho de 2015. Verifica-se uma apropriação em termos de linguagem, expressa nas mais recentes orientações internacionais (ONU, UNESCO, OCDE, Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva) relativamente aos princípios orientadores, conceitos e definições, nomeadamente a centralidade do currículo e as aprendizagens dos alunos, a importância ao nível do conhecimento e identificação das barreiras no acesso ao currículo e à aprendizagem, de modo a que toda a intervenção permita levar todos e cada um dos alunos ao limite das suas potencialidades. Assume-se que o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017) seja atingido por todos, ainda que com percursos de aprendizagem diferenciados, permitindo a sua progressão no currículo, com vista ao seu sucesso educativo.

Em Portugal, assiste-se a um conjunto de políticas educativas, em que a educação inclusiva é assumida como princípio orientador. Com efeito, o documento - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (ME, 2017), de base humanista, expressa

como valores fundamentais a sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana. As aprendizagens são o centro do processo educativo, a inclusão uma exigência e o contributo para o desenvolvimento sustentável um desafio. Neste âmbito, é criado um quadro de referência com os seguintes pressupostos: a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia, à luz da educação para todos (ME, 2017). A finalidade do documento é de contribuir para a organização e gestão curriculares, para a definição de estratégias, metodologias, procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva assentes nos seguintes princípios, os quais destacamos: i) uma base humanista, em que a escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa e na dignidade humana; ii) a inclusão, em que escola agrega a diversidade, a escolaridade é de todos e para todos e onde se promove a equidade e democracia, tendo Todos os alunos direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos; iii) a coerência e flexibilidade; iv) a adaptabilidade e ousadia; v) a sustentabilidade e a estabilidade (ME, 2017).

O documento do Ministério da Educação (2017) realça a importância de capacitar os alunos para que respeitem a democracia e os pressupostos em que esta assenta e para que se rejam por princípios como os do respeito pela dignidade, cidadania, solidariedade e diversidade, opondo-se à discriminação e exclusão social. Os jovens são ainda encorajados a pôr em prática valores da cultura de escola, tais como: responsabilidade e integridade; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação; cidadania e participação; liberdade.

Ainda neste âmbito e tendo em conta o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, assiste-se em Portugal a projetos piloto de autonomia e flexibilização curricular, cujo um dos princípios é a “garantia de uma escola inclusiva, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos de acesso ao currículo e às aprendizagens, adequando estas ao perfil dos alunos” (Despacho 5908/2017, art. 3.º, alínea c, p. 13883). Estes projetos decorrem do Despacho citado anteriormente, onde é assumida a Educação como um meio privilegiado de promover justiça social e igualdade de oportunidades, assente em princípios de qualidade e sucesso para todos os alunos. Neste diploma legal, é ainda realçado que a diferenciação pedagógica é um dos principais instrumentos para garantir melhores aprendizagens para todos os alunos. Para isso, as escolas passam a ter à sua disposição meios que lhes permitam gerir o currículo de forma flexível e contextualizada,

para todos os alunos, incluindo os que apresentam NEE, construto em que se incluem os alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI), aspeto que será alvo de explanação no ponto seguinte. Estes começam a ter ao seu dispor, em contexto escolar, os meios que temos vindo a referir, de forma a poderem aceder de forma flexível ao currículo e garantir assim a sua inclusão, como veremos com mais pormenor no ponto que se segue neste trabalho.

2. Alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual em medida Currículo Educativo Individual

Os termos imbecis, idiotas, débeis mentais, atrasados mentais ou deficientes mentais eram usados para designar atualmente a população com incapacidade intelectual, mostrando que à medida que houve uma progressão do conhecimento, esta beneficiou a procura não só de modelos mais compreensivos como de denominações cada vez mais neutras (Sanches-Ferreira, 2007; Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos & Santos, 2012).

O termo incapacidade intelectual, usado pela versão recente do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-5), da *American Psychiatric Association* (APA, 2014), é equivalente ao termo perturbação do desenvolvimento intelectual, usado na última Classificação Internacional de Doenças (CID-11) da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2018). Ambos os termos são usados no DSM-5, no título, para clarificar as relações com outros sistemas de classificação. O termo incapacidade intelectual é usado também pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) e pelos profissionais médicos, de educação e outros, bem como pelo público leigo e grupos de apoio.

A designação de incapacidade intelectual ao incorporar o termo incapacidade reenvia, forçosamente, para modelos dinâmicos e transacionais do desenvolvimento e, como tal, para uma procura constante do melhor ajustamento entre a pessoa e o ambiente. Será, seguramente, desse e nesse ajustamento, que será possível responder, como referem Silveira Maia; Lopes-dos-Santos et al. (2012), às demandas éticas que postulam que todo o ser humano tem o direito a um papel social e a participar na comunidade onde está, naturalmente, inserido. (Sanches-Ferreira et al., 2012, p. 565)

Citando vários autores (Luckasson et al., 2002; OMS, 2001; Schalock et al., 2010), Sanches-Ferreira e colegas (2012) afirmam que, quando nos focamos na reciprocidade das relações indivíduo/meio, compreendemos a incapacidade, como atributo inerente à pessoa, mas como o resultado do desajuste entre as funcionalidades do indivíduo e as solicitações do meio onde ele é convocado a participar.

Segundo o DSM-5 (APA, 2014), a incapacidade intelectual caracteriza-se por défices nas capacidades mentais gerais, tais como o raciocínio, a resolução de

problemas, o planeamento, o pensamento abstrato, o discernimento, a aprendizagem académica e a aprendizagem pela experiência. De acordo com a mesma fonte, estes défices conduzem a incapacidades ao nível do funcionamento adaptativo, de tal modo que o indivíduo não consegue atingir os padrões relacionados com a independência pessoal e responsabilidade social, num ou mais aspetos da vida diária, abrangendo a comunicação, participação social, funcionamento académico ou ocupacional, independência pessoal, quer seja no contexto casa quer seja no contexto da comunidade.

No DSM-5 (APA, 2014) são descritos os três critérios de diagnóstico que têm de ser cumpridos para se poder falar em perturbação do desenvolvimento intelectual ou incapacidade intelectual:

- A. Défices em funções intelectuais como o raciocínio, resolução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, discernimento, aprendizagem académica e aprendizagem pela experiência, confirmados tanto por avaliação clínica, como por testes de inteligência individualizados e estandardizados;
- B. Défices no funcionamento adaptativo que resultam na falha em atingir os padrões de desenvolvimento e socioculturais de independência pessoal e responsabilidade social. Sem suporte contínuo, os défices adaptativos limitam o funcionamento numa ou mais atividades da vida diária, como comunicação, participação social e subsistência independente, em múltiplos ambientes como a casa, escola, trabalho e comunidade;
- C. Início dos défices intelectuais e adaptativos durante o período de desenvolvimento. (APA, 2014, p. 38)

Convém realçar ainda que os vários níveis de gravidade (ligeira, moderada, grave, profunda) são estabelecidos tendo em conta o funcionamento adaptativo, pois é este que determina o nível de apoios requeridos, em detrimento dos valores do quociente intelectual (QI) (APA, 2014).

Estima-se que a prevalência de perturbação do desenvolvimento intelectual grave é de aproximadamente 6 em 1000 (APA, 2014).

Os alunos com esta perturbação têm como uma das medidas potenciadoras da sua inclusão o Currículo Específico Individual (CEI). Com o alargamento da escolaridade

obrigatória, os alunos com um CEI começaram a frequentar o ensino secundário, pelo que houve necessidade de regulamentar o seu ensino. A Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho, revoga a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, regulamentando o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade, com CEI, em processo de transição para a vida pós-escolar. Aplica-se à organização dos Planos Individuais de Transição (PIT) de alunos com CEI, visando a consolidação e melhoria das capacidades pessoais, sociais e laborais, na perspetiva de uma vida adulta autónoma e com qualidade.

A medida educativa CEI é a mais restritiva a aplicar a alunos com NEE, à luz do decreto Lei 3/2008, de 7 de janeiro de 2008: “entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino” (artigo 21º do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, p. 159). De facto, esta medida educativa prevê alterações significativas no currículo que se podem traduzir na eliminação de objetivos, conteúdos, áreas curriculares/disciplinas. Prevê que haja a priorização de áreas curriculares ou determinados conteúdos em detrimento de outros, bem como a introdução de objetivos, conteúdos complementares referentes a aspetos específicos, nomeadamente ao nível das acessibilidades, mobilidade, comunicação não verbal, entre outros (Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2010).

O tipo de modificações que se operam no currículo é decorrente do nível de funcionalidade do aluno e das suas necessidades mais específicas. O currículo assenta numa perspetiva funcional, tendo como objetivo o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, bem como a autonomia, que otimizem a sua participação nos diferentes contextos em que o jovem vive (casa, escola e comunidade) (DGDIC, 2010).

De facto, o desafio de colocar os alunos com NEE nas escolas e nas turmas foi conseguido. No entanto, há necessidade de encontrar as respostas curriculares que permitam a efetiva aprendizagem nesses contextos. Leite (2011) afirma que

É necessário decidir o que ensinar, para que ensinar e como ensinar estes alunos, seja no interior das salas de aula, seja em unidades inseridas na escola.

A Escola Inclusiva não é apenas a escola onde estão todos os alunos: é a escola onde todos os alunos aprendem. (p. 6)

De acordo com a Portaria 201-C/2015, de 10 de julho, os alunos passam a integrar as turmas do ano de escolaridade que frequentam e que melhor se adequam às suas necessidades e capacidades, não podendo ser rejeitada a sua inscrição ou

matrícula em função da natureza do percurso curricular ou formativo da turma.

A mesma legislação determina que o CEI engloba os seguintes conteúdos: componentes do currículo; objetivos para cada componente do currículo; plano de ensino, tanto nos momentos em que integram a turma como nos que integram pequenos grupos; contexto natural de vida; suportes a mobilizar; e plano de avaliação da aprendizagem. Tem por base uma matriz curricular orientadora, sem prejuízo da possibilidade de se procederem a adaptações devidamente fundamentadas tendo em conta as necessidades específicas do aluno, designadamente a introdução de outras componentes e objetivos considerados relevantes. Segundo este documento legal, a seleção das componentes do CEI e a definição de objetivos, de estratégias de operacionalização e de avaliação, devem sempre orientar-se pela maximização das capacidades do aluno, integrando expectativas e potencialidades pessoais, familiares, escolares e sociais. De acordo com a mesma fonte, deverá ter-se ainda em conta que a carga horária do CEI não poderá ser inferior à prevista, na escola, para o nível de ensino que o aluno frequenta, cabendo à escola estipular os tempos de cada uma das componentes da matriz curricular orientadora. A mesma portaria define que o estabelecimento de metas diferenciadas e o ensino de componentes curriculares específicas não implica que, sempre que possível, o aluno participe nas diferentes disciplinas do currículo comum e nas diferentes atividades desenvolvidas pela escola para o conjunto dos seus alunos (Portaria 201-C/2015, de 10 de julho).

Na mesma linha, Leite et al. defendiam, já em 2011, que os CEI podem ser entendidos como processos de diferenciação curricular e implicam formas de adequação do currículo comum a necessidades específicas. Segundo os mesmos autores, ao entendermos o currículo numa perspetiva ampla e flexível, este pode ser compreendido como um conjunto de aprendizagens programadas pela escola para responder às necessidades sociais de uma determinada sociedade, num dado momento histórico, bem como o conjunto de experiências que os alunos vivenciam no decurso da escolaridade. As competências a desenvolver na escola visam sempre, em última análise, o desenvolvimento da autonomia e a socialização dos indivíduos. Portanto, de acordo com estes autores, o currículo comum deve ser o referencial para a elaboração do CEI dado que

Por um lado, porque é o currículo comum que corporiza aquilo que uma dada sociedade, num dado momento histórico configura como aprendizagens necessárias para as suas crianças e jovens e, sejam quais forem as dificuldades

dos alunos, é esse referencial que legitima a intervenção do professor. (Leite, 2011, p. 43)

De facto, por outro lado, sem esse referencial - o currículo comum - corre-se risco de cair numa segregação ao nível curricular.

Segundo, a Portaria 201-C/2015, de 10 de julho, o CEI inclui necessariamente um Plano Individual de Transição (PIT), a elaborar três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória. Este pode abranger treino laboral no local de trabalho, esquemas de emprego apoiado, atividades de vida autónoma e de participação na comunidade. Segundo a mesma fonte, o PIT tem como princípios a universalidade, autodeterminação, inclusão, individualização e funcionalidade. Para os jovens cujas capacidades lhes limitem o exercício de uma atividade profissional no futuro, o PIT deve focalizar-se na identificação de atividades ocupacionais adequadas aos seus interesses e capacidades. No decurso da implementação do PIT, os alunos devem ter experiências laborais em instituições da comunidade, empresas, serviços públicos ou outras organizações a identificar pela escola (Portaria 201-C/2015, de 10 de julho).

O processo de transição para a vida pós-escolar deve ter como preocupação fundamental a preparação dos jovens para uma vida com qualidade, tornando-os economicamente ativos e participativos e membros plenos das suas comunidades. Para que tal aconteça, torna-se fundamental proporcionar-lhes formação nas áreas que correspondem às suas expectativas e às exigências sociais (Portaria 201-C/2015, de 10 de julho). Um dos fatores mais relevante para o sucesso na transição dos alunos com CEI é a colaboração de outros agentes da comunidade com a escola, nomeadamente empresas, autarquia, serviços, entre outros (Portaria 201-C/2015, de 10 de julho). Com efeito, no final da escolaridade obrigatória, é prevista uma certificação que ateste os conhecimentos, capacidades e competências adquiridas, para efeitos de admissão no mercado de trabalho. Este certificado deve conter informação útil, nomeadamente em que área laboral e local foi realizada a formação, qual a duração do estágio e quais as competências desenvolvidas, tanto a nível social como laboral (Portaria 201-C/2015, de 10 de julho). Esta resposta, implementada em contexto escolar, é uma das possibilidades promotoras da inclusão (escolar e social) dos alunos com incapacidade intelectual. As práticas inclusivas dos professores neste âmbito são diversificadas, como poderemos constatar no ponto que se segue, todas fundamentais na garantia dos direitos humanos dos alunos.

3. Papel dos professores na garantia dos direitos humanos dos alunos: percepções e práticas inclusivas

Falar de inclusão escolar é falar de diferenças. Como gerir essas diferenças na escola, na sala de aula e no acesso ao currículo? A questão chave não é se a inclusão faz sentido ou se é necessária, mas sim como a podemos operacionalizar, de forma a gerir melhor as diferenças na sala de aula (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014a; Cosme, 2018).

A crença que se foi instalando de que a mera existência de legislação bastava para que o movimento da inclusão fosse uma realidade, a partir de meados da década de 1990, deixou a nu que a regulamentação jurídica apenas representava condição necessária, nunca suficiente. Sem o envolvimento pessoal e profissional do docente nada poderia mudar, a atitude do professor passa a assumir uma importância crucial (Sanches-Ferreira, 2007).

Fullan (1982, cit. por Sanches-Ferreira, 2007) defende a ideia de que, para que ocorram mudanças na educação, estas devem exigir autoconhecimento e compreensão por parte dos docentes, visto que as mudanças dependem essencialmente do que estes fazem e pensam.

Um dos aspetos que talvez exprima melhor a mudança de paradigma da inclusão reside no facto da participação ativa dos professores no processo de inclusão não depender tanto das convicções cientificamente fundadas, mas da percepção do seu papel na sociedade e da visão que constroem acerca do que vale a pena e é justo fazerem enquanto agentes educativos. É, acima de tudo, com base numa posição ética, regulada por sistemas de valores e crenças que os docentes ficam particularmente recetivos a processar a informação suscetível de aumentar o grau de tolerância, levando-os a agir em concordância (Sanches-Ferreira, 2007).

O respeito pela diversidade dos professores e a construção de ambientes que facilitam a sua própria criatividade é decisivo para encorajar a filosofia da inclusão. Um professor que se sente respeitado, apoiado e motivado face à sua diversidade individual é mais provável que crie e seja um facilitador de ambientes inclusivos na própria turma (Sciberras, 2011).

A viabilidade das propostas inclusivas está também dependente, em grande medida, daquilo que os docentes conseguem fazer de facto nas suas salas de aulas, enquanto elementos-chave de todo o processo educativo (Sanches-Ferreira, 2007).

Ora, segundo a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014a), o perfil dos professores inclusivos assenta num quadro de valores e

de áreas de competências que passam: i) pela valorização da diversidade; ii) por apoiar todos os alunos; iii) pelo trabalho colaborativo com outros profissionais, pais/mães e famílias; iv) e pelo desenvolvimento pessoal e profissional.

Relativamente à valorização da diversidade, há que ter em conta que esta é considerada um recurso e um valor para a educação (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012). A diferença faz parte da diversidade e, em vez de constituir um problema, terá de ser vista como uma oportunidade para repensar práticas (Cosme, 2018). Contudo, para que os professores assumam este valor, devem interiorizar o paradigma da inclusão, o qual explanaremos seguidamente.

A inclusão é um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos, com e sem NEE, que se traduz em aprendizagens e experiências educativas partilhadas (Booth & Ainscow, 2002). Por isso, é fundamental que desde cedo, as crianças com NEE se sintam acolhidas por todas as pessoas que as rodeiam, inclusive pelos seus pares, sendo imprescindível que aprendam a conviver e a se relacionar com o outro (Pilatti, Kohnlein, Knorst & Stoer, 2012). A educação inclusiva, que se baseia em direitos, necessita de uma abordagem holística e requer uma visão dos professores que vai para além do ensino de conteúdos (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012). Deve reger-se por princípios éticos e coletivos, já que incluir as crianças e jovens com NEE no grupo-turma implica que os seus pares a acolham da melhor maneira, respeitem a sua singularidade e vice-versa (Pilatti et al., 2012). Segundo a mesma fonte, esta escola deve ser sensível, dado que cada aluno possui singularidades que enriquecem e dão vida ao processo de ensino e de aprendizagem e à escola, aliás a diversidade é um recurso para a aprendizagem. Além disso, “o que é bom para os alunos com NEE é igualmente bom para todos os alunos” (Meijer, 2003, p. 33), isto é, a educação inclusiva beneficia todos os alunos e assume-se como uma abordagem para elevar o sucesso de todos para todos alunos (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014a).

Ao valorizar a diversidade, os docentes assumem novas perspetivas sobre essa mesma diversidade. De facto, há que sensibilizar os professores para novas formas de pensar, que se libertem da orientação baseada na deficiência, tornando-se pensadores reflexivos e que sintam a confiança suficiente para experimentarem novas práticas, à luz do feedback dos seus alunos. A ênfase na aprendizagem através da experiência e a reflexão crítica podem ajudar os professores a tornar as suas salas de aula mais inclusivas (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012).

Segundo a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014a):

À medida que cada vez mais países abraçam uma definição mais ampla de educação inclusiva, a diversidade é reconhecida 'como natural' em qualquer grupo de alunos, e a educação inclusiva pode ser encarada como uma forma de elevar o sucesso através da presença (acesso à educação), participação (qualidade de experiência de aprendizagem) e sucesso (processo e resultados da aprendizagem) de todos os alunos. (p. 11)

Assistimos a um consenso gradual na necessidade de uma abordagem baseada nos direitos humanos, sendo que esta concorre para o desenvolvimento de uma maior equidade e justiça social e para o apoio do desenvolvimento de uma sociedade sem discriminações. Tem-se verificado um alargamento do debate sobre inclusão, tendo o foco passado da realocização/intervenção de crianças com NEE nas escolas regulares, para a vontade de disponibilizar educação de alta qualidade - e consequentes benefícios – para todos os alunos (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014a).

Ao nível do seu planeamento e implementação, a educação inclusiva é um processo que diz respeito a todo o sistema de ensino e a todos os alunos - qualidade e equidade andam a par. Este conceito deve ser visto como algo em evolução, onde as questões que se relacionam com diversidade e democracia assumem um papel mais relevante (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014a).

Citando Alper, Schloss, Etscheidte e Macfarlane (1995), Nielson (1999) afirma que, na maioria dos casos, o facto dos alunos com NEE estarem em meios educativos inclusivos traz vantagens para todos os alunos: aos alunos com NEE, proporciona a oportunidade de interagirem com outros indivíduos, preparando-os para a vida em sociedade; aos alunos sem NEE dá a oportunidade de perceber a complexidade da diversidade humana, compreendendo que a partilha de aspetos comuns e de necessidades excede as diferenças. As necessidades básicas de um aluno sem NEE são as mesmas que um aluno com NEE. Enfatizar as similitudes é essencial para promover interações positivas entre todos os alunos (Nielson, 1999).

Segundo Morgado (2016),

A inclusão assenta em cinco dimensões fundamentais: Ser (pessoa com

direitos), Estar (na comunidade a que pertence da mesma forma que estão todas as outras pessoas), Participar (envolver-se ativamente da forma possível nas atividades comuns), Aprender (tendo por referência os currículos gerais) e Pertencer (sentir-se e ser reconhecido como membro da comunidade). (p. 11)

A estas dimensões, o mesmo autor acrescenta ainda dois outros princípios que considera inalienáveis: a autodeterminação e autonomia e a independência. A Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2016) recomenda que os jovens com NEE sejam ouvidos nas tomadas de decisão que lhes digam respeito.

Temos vindo a refletir sobre o primeiro ponto referido pela Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014a) sobre o perfil dos professores inclusivos, nomeadamente a valorização da diversidade. Quanto ao segundo aspeto, o apoio a todos os alunos passa pela promoção da aprendizagem académica, social e emocional e por metodologias de ensino mais eficazes em turmas heterogéneas. Segundo esta fonte, para haver educação inclusiva, os apoios devem ser acionados o mais precoce possível. Os alunos têm direito a que sejam ativados os apoios logo que necessário, e sempre que é necessário, o que implica coordenação e cooperação entre serviços. Acrescenta ainda que a questão da transição de uma fase educativa para a seguinte deve ser acautelada/planeada. Aliás, o seu objetivo principal passa por proporcionar atividades significativas e positivas que devem concorrer para a promoção do desenvolvimento precoce da criança, o envolvimento das famílias, a sua qualidade de vida, inclusão e enriquecimento pessoal e social. Os serviços de apoio são essenciais para alguns e trazem benefícios para todos (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014a).

Uma escola que não ensine todos os alunos infringe o direito à educação. Assim a construção de uma escola que se comprometa com a inclusão inclui uma escola onde todos os alunos aprendem, numa cultura de respeito e não discriminação pelo que cada um é, sabe e pode. A inclusão está relacionada com a resposta à diversidade intrínseca a todos os alunos e à participação em múltiplos e diversos ambientes de aprendizagem ricos de interação e de troca de informações, contribuindo para a construção da identidade de cada um e para construção do conhecimento (Rodrigues, 2016).

A inclusão implica que as crianças/jovens aprendam a conviver e a crescer juntos para que possam aprender a aceitar a diferença. De facto, quando os alunos são colocados em turmas à parte, “especiais”, na tentativa de tornar as turmas mais

homogêneas, a gestão dos recursos torna-se mais difícil, o que traz impacto na qualidade do apoio prestado aos alunos. O foco passa por um sistema de educação integral que conduza a uma sociedade mais justa e equitativa (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014b). Aliás, quando se fala de inclusão em educação, fala-se numa perspectiva centrada no aluno para que se possa responder às suas necessidades individuais. A inclusão foca-se no ajustamento das necessidades de aprendizagem dos alunos e adapta as perspectivas de ensino a essas necessidades (Warwick, 2001).

Para se proporcionar uma educação inclusiva, há que atuar na área curricular, na organização académica da escola, nos métodos de ensino, no desenvolvimento profissional, no envolvimento dos pais/mães e na aquisição e utilização dos recursos (Hegarty, 2001). Aliás, segundo Ainscow (1995), a elaboração, bem como a seleção e utilização de estratégias de ensino não devem ser imaginadas no vazio.

Os métodos pedagogicamente mais avançados correm o risco de se tornar ineficazes nas mãos de educadores que, implícita ou explicitamente, subscrevem um sistema conceptual que encara alunos, na melhor das hipóteses, como limitados e com necessidades de recuperação, ou na pior das hipóteses, como deficientes e sem possibilidade de recuperação. (Ainscow, 1995, p.18)

O recurso à aprendizagem cooperativa, em que existe um ambiente de apoio e interajuda, é conseguido quando todos cooperam para atingir os objetivos do grupo. Quando trabalham de forma cooperativa, os alunos tendem a encorajar e apoiar os alunos com NEE, sendo estas experiências positivas na medida em que proporcionam a todos uma oportunidade de crescimento social e emocional (Nielson, 1999).

O ensino cooperativo e a aprendizagem cooperativa, a resolução cooperativa de problemas, a organização de grupos heterogêneos e o ensino efetivo são abordagens que parecem contribuir para a implementação de salas de aulas inclusivas (Meijer, 2003). Os investigadores Johnson, Johnson e Holubec (1999, cit. por Niza, 2007) identificaram três dimensões de relevância manifestadas pelas aprendizagens cooperativas: i) concorrem para elevar o rendimento dos alunos, independentemente do seu ponto de partida; ii) contribuem para o estabelecimento de relações positivas entre os alunos, o que permite que se crie uma comunidade de aprendizagem; iii) e permitem a ocorrência de experiências necessárias/significativas para que se possa atingir um

saudável desenvolvimento social, psicológico e cognitivo. Estes autores referem ainda ganhos no uso de estruturas cooperativas de aprendizagem em estudos comparativos em estruturas marcadas pela competição. Niza (2007) frisa que quanto mais cooperativo for o contexto, mais resultados serão alcançados. No mesmo sentido, Meijer (2003) e a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014a) realçam que a aprendizagem cooperativa é eficaz para a aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo e afetivo de todos os alunos.

Leite (2011) afirma que a participação dos alunos em medida CEI na turma, à luz da inclusão, passa pela utilização de estratégias cooperativas, a criação de dispositivos que favoreçam a aprendizagem diferenciada, a diversidade de estratégias e de formas de comunicação, bem como o recurso ao professor de educação especial para otimizar a participação do aluno com NEE (Leite, 2011). A este propósito, Warwick (2001) afirma que

os programas individuais que separam aprendizes com necessidades educativas especiais do currículo-base da classe servem mais de segregação do que de inclusão. Por outras palavras, o currículo escolar necessita de ser entendido como um contexto genérico no qual a educação especial é desenvolvida. (p. 121)

Quanto ao trabalho colaborativo e trabalho em equipa, que contempla o terceiro aspeto salientado pela Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014a) como fundamental nos professores inclusivos, convém realçar que são metodologias essenciais para todos os professores. A abordagem de apoio colaborativo implica serviços organizados que substituem o modelo tradicional baseado nas prescrições e ensino especializado. É importante que o professor do regular acredite que os alunos com NEE pertencem à educação regular e tenham confiança que eles são capazes de aprender num contexto inclusivo (Porter, 1997). De acordo com o autor, este novo paradigma implica um novo papel para o professor de educação especial. A reforma da educação especial inclui todas as questões da reforma educativa. Para que haja mudança, é necessária persistência, coordenação e liderança (Porter, 1997). Segundo a mesma fonte, o professor de educação especial passa a ser um consultor de apoio junto dos professores do ensino regular, mas que não seja considerado como especialista a quem compete solucionar as dificuldades do professor do regular. Em conjunto, trabalhando em equipa, os dois professores devem procurar solucionar problemas, com a partilha de responsabilidades.

A Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2011)

recomenda que os apoios especializados colocados ao serviço dos alunos com necessidades mais complexas, por parte de professores e outros técnicos (psicólogos, terapeutas, entre outros) devem ocorrer na sala de aula regular, de forma a que sejam partilhados saberes e se desenvolvam competências de todos os profissionais.

A importância da planificação como um todo, sem sobrevalorização da planificação individual para alunos com NEE, muito adotada na educação especial, deve dirigir a atenção para fatores contextuais que podem ser utilizados para estimular e apoiar a aprendizagem de cada aluno, no espaço da sala de aula. Neste âmbito, é fundamental: i) o reconhecimento da aprendizagem como processo social em que um dos recursos imprescindíveis são os próprios alunos; ii) a capacidade de modificar planos e atividades à medida que ocorrem, em resposta às reações dos alunos (Ainscow, 1995). Com efeito, o estabelecimento de parcerias entre os professores do regular e de educação especial, no registo de um trabalho marcado pela transdisciplinaridade, constitui um passo crucial para aumentar o nível de envolvimento e de participação na implementação de práticas inclusivas (Sanches-Ferreira, 2007).

O envolvimento dos pais/mães e/ou encarregados de educação é também crucial, os pais/mães devem ser ouvidos e estar informados acerca de toda a intervenção, nomeadamente na planificação, implementação e avaliação e na cooperação entre todos os intervenientes (Meijer, 2003).

A educação inclusiva terá de ser percecionada como uma tarefa que diz respeito a todos, com funções e responsabilidades atribuídas aos diferentes agentes educativos. O apoio aos professores da turma inclui um trabalho concertado e em rede. Os professores devem planificar, ensinar e reavaliar em parceria (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014a). A cooperação, o desenvolvimento de redes de profissionais e o diálogo permanente entre os vários intervenientes que operam em prol do sucesso de todos os alunos são essenciais para desenvolver a capacidade individual e coletiva. O trabalho de equipa aumenta a probabilidade de a necessidade de apoio ser identificada e acionada o mais precocemente possível, o que se traduz em ganhos para todos os alunos (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014b).

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional e pessoal permanente dos profissionais da escola - último aspeto referido pela Agência (2014a) como fundamental para os professores inclusivos -, este deve abranger não só os professores, mas a gestão e os auxiliares de ação educativa. Esta é uma dimensão essencial na educação inclusiva, tendo em conta que existe uma necessidade permanente de manter os

profissionais atualizados com novas abordagens educativas. Além disso, o encontro entre professores de outras escolas e a troca de informações sobre a prática são essenciais para a criação de escolas que se comportam como organizações de aprendizagem, capazes de se autoavaliar, de forma a melhorarem o seu desempenho (Porter, 1997).

A Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014b) corrobora esta ideia ao afirmar que a formação de professores desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de atitudes positivas, bem como na aquisição de conhecimentos e de competências que os ajudam a ser capazes de assumir a responsabilidade de todos os alunos, sem exceção. Segundo a mesma fonte, o trabalho para aumentar a confiança dos professores e desenvolver qualidades de compromisso, de confiança e de aceitação, requer uma aposta clara na formação, em estreita colaboração com outras escolas e instituições externas. Com efeito, as atitudes dos professores da turma face ao processo da implementação de práticas inclusivas são de importância crucial. As atitudes positivas podem ser fomentadas através da formação de professores, de apoio e recursos apropriados e de experiências bem-sucedidas. Os professores necessitam de experiências bem-sucedidas para os ajudar a desenvolver as necessárias atitudes positivas (Watkins, 2007, cit, por Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014a).

A revisão da literatura e projetos avaliados indicam que a prática reflexiva é uma área nuclear de competência para todos os professores, destacando-se a atitude de abertura, responsabilidade e de sinceridade, decisão do professor fundamentada na investigação, mediação criativa de enquadramentos desenvolvidos externamente para o ensino e aprendizagem e um questionamento sobre verdades recebidas (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2011). A reflexão sobre a própria aprendizagem e a procura contínua de informações, de forma a superar os desafios e apoiar práticas inovadoras, devem ser preocupações de todos os professores, dada a heterogeneidade de públicos que entram nas suas salas de aula (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2011). Os profissionais da educação, nomeadamente os professores devem ser altamente qualificados. Tem de haver uma preocupação e as necessárias mudanças em termos de formação e de práticas diárias. Os profissionais da educação devem estar preparados para serem professores de todos os alunos (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014a). Aliás, o desenvolvimento profissional contínuo assume uma importância primordial na criação de ambientes

inclusivos (Hegarty, 2001).

A valorização profissional dos docentes passa por incentivarmos os docentes a explorarem novas formas de desenvolver a sua prática, com o objetivo de facilitar a aprendizagem de todos os alunos. Isso é possível se os convidarmos a experimentar novos métodos e, conseqüentemente, devolver-lhes a sua autoconfiança, bem como prestar-lhes o apoio nas decisões arriscadas que tomarem. A criação de espaços de reflexão, de diálogos, realizados em colaboração com os colegas podem promover mudanças nas suas percepções sobre a inclusão, com impacto nas suas práticas pedagógicas (Ainscow, 1995). A intervenção a realizar neste âmbito deverá ser planeada em função dos resultados da investigação sobre percepções de professores, nomeadamente na sua relação com variáveis de natureza sociodemográfica e profissional. Com efeito, algumas variáveis (por exemplo, a idade e respetivo tempo de serviço, formação académica, entre outras) poderão ter relevância neste âmbito, como apontam alguns estudos (e.g. Fernandes, 2016) e como veremos no ponto que se segue neste trabalho.

II - Investigação Empírica

1. Apresentação do estudo

1.1. Enquadramento metodológico

Com o intuito de responder ao problema de investigação, delineou-se um estudo assente numa metodologia quantitativa que consiste num processo de recolha e análise de dados observáveis, objetivos e quantificáveis (Fortin, 2003). Assim, as investigações quantitativas assumem que “tudo pode ser quantificável, isto é, que é possível traduzir em números as opiniões e as informações para, em seguida, poderem ser classificadas e analisadas” (Vilelas, 2009, p. 103). O estudo terá ainda uma natureza exploratória, propondo-se a desenvolver “uma maior familiaridade com o problema no sentido de torná-lo mais explícito” (Vilelas, 2009, p. 119), constituindo-se como um ponto de partida para o aprofundamento de uma temática que merece ser mais explorada.

1.2. Problema de investigação

Neste estudo procurou-se explorar: quais as perceções dos professores sobre as práticas inclusivas, atendendo à sua relação com a dimensão dos direitos humanos, com alunos com PDI em medida CEI, e como se caracterizam estas perceções, bem como a dimensão dos direitos, em função de aspetos de natureza sociodemográfica e profissional?

1.3. Hipóteses

Optou-se por formular as hipóteses nulas na medida em que se espera que a garantia dos direitos de qualquer ser humano e a sua tradução em práticas educativas inclusivas não dependa de características pessoais e profissionais dos professores pois, em última instância, são imperativos de natureza ética.

H1 – Não existem diferenças estatisticamente significativas ao nível das perceções sobre as práticas inclusivas na turma do ensino regular para alunos com PDI em medida CEI, entre os professores com e sem experiência com estes alunos;

H2 – Não existem diferenças estatisticamente significativas na dimensão de garantia dos direitos humanos para alunos com PDI em medida CEI, entre os professores com e sem experiência com estes alunos;

H3 – Não existem correlações estatisticamente significativas entre a idade e as percepções dos professores sobre as práticas inclusivas na turma do ensino regular para alunos com PDI em medida CEI;

H4 - Não existem correlações estatisticamente significativas entre a idade dos professores e a dimensão de garantia dos direitos humanos para alunos com PDI em medida CEI;

H5 – Não existem correlações estatisticamente significativas entre as habilitações dos professores e as percepções sobre as práticas inclusivas na turma do ensino regular para alunos com PDI em medida CEI;

H6 - Não existem correlações estatisticamente significativas entre as habilitações dos professores e a dimensão de garantia dos direitos humanos para alunos com PDI em medida CEI;

H7 – Não existem correlações estatisticamente significativas entre o tempo de serviço (total, na escola e educação especial) dos professores e as percepções sobre as práticas inclusivas na turma do ensino regular para alunos com PDI em medida CEI;

H8 - Não existem correlações estatisticamente significativas entre o tempo de serviço (total, na escola e educação especial) dos professores e a dimensão de garantia dos direitos humanos para alunos com PDI em medida CEI;

H9 – Não existem correlações estatisticamente significativas entre o número de alunos com PDI em medida CEI que os professores já tiveram na turma e as percepções sobre as práticas inclusivas na turma do ensino regular para estes alunos;

H10 - Não existem correlações estatisticamente significativas entre o número de alunos com PDI em medida CEI que os professores já tiveram e a dimensão de garantia dos direitos humanos para estes alunos;

Atendendo à relação entre direitos humanos e práticas inclusivas apontada na revisão da literatura, formulou-se ainda uma última hipótese (positiva);

H11 – Existem correlações estatisticamente significativas entre a dimensão dos direitos humanos e as percepções sobre práticas inclusivas dos professores.

2. Metodologia

2.1. Definição e operacionalização das variáveis

Nas primeiras duas hipóteses definidas, a variável independente refere-se à experiência com alunos com PDI em medida CEI (sim vs. não). As variáveis dependentes são: as percepções sobre práticas inclusivas, operacionalizada a partir das questões do *Index* para a Inclusão (Both & Ainscow, 2002) referentes à dimensão das práticas (16 itens classificados de 1 a 4 e o respetivo somatório dos mesmos; valores mais elevados referem-se a percepções mais ajustadas sobre práticas inclusivas); a dimensão dos direitos humanos, operacionalizada a partir de 5 afirmações sobre o seu conhecimento e garantia (classificadas de 1 a 5; valores mais elevados referem-se a percepções mais ajustadas sobre esta dimensão).

Nas hipóteses seguintes, estas duas últimas variáveis referidas no parágrafo anterior como dependentes, foram consideradas independentes e relacionadas entre si, com variáveis como: idade (em anos); habilitações (em graus académicos); tempo de serviço (em anos) – total, na escola e em educação especial; número de alunos com PDI em medida CEI que os professores já tiveram até ao momento.

2.2. Participantes

Tendo em conta a assumida natureza exploratória desta investigação e em função dos propósitos que a conduzem, contactou-se por conveniência uma escola da região centro não agrupada, recebendo apenas alunos a partir do 7º até ao 12º ano de escolaridade que muito recentemente recebe alunos com PDI em medida CEI, dado que os mesmos se mantêm nos seus agrupamentos de escolas onde iniciam os seus estudos, não transitando a meio dos ciclos, a não ser obrigatoriamente para o ensino secundário. No entanto, dado que se trata de uma escola da periferia, a opção não recai neste estabelecimento de ensino. Só muito recentemente é que a escola se confrontou com uma maior afluência de alunos com estas características. Esta opção permitiu um mais fácil acesso aos participantes, uma vez que a investigadora pertence ao quadro da escola, apesar de estar destacada noutro serviço, o que se julgou poder agilizar e facilitar o processo. Pretendia-se alargar, posteriormente, a amostra a outras escolas, atendendo até à natureza quantitativa da opção metodológica seguida, pois não se pretende perceber em profundidade o caso específico desta escola, mas a percepção dos professores em geral. Contudo, a morosidade na recolha de dados não permitiu a

concretização desta intenção em tempo útil de conclusão deste projeto de investigação.

A amostra foi, então, constituída por 30 docentes (Tabela1).

Tabela 1

Caracterização geral da amostra

		M	DP	Mín.	Máx.
Idade		51.83	6.80	41	64
Tempo de Serviço na Escola		13.37	10.81	0	33
Tempo de Serviço Total		27.23	8.19	6	40
Tempo de Serviço em EE		6.80	6.94	2	19
		n		%	
Género					
	Feminino	22		73.3	
	Masculino	8		26.7	
Habilitações					
	Licenciatura	21		70	
	Especialização em EE	4		13.3	
	Mestrado	3		10	
	<i>Master Business Administration</i>	1		3.3	
	Doutoramento	1		3,3	
Situação Contratual					
	Quadro de Escola	25		83.3	
	Quadro de Zona Pedagógica	5		16.7	
Grupo de Docência					
	EE (Cognitivo-Motor)	5		16.7	
	Português, Físico-Química, Informática e Educação Física	12		40	
	(3 em cada)			(10 cada)	
	Inglês, Ciências Agropecuárias, Biologia/Geologia e Artes	8		26.8	
	(2 em cada)			(6.7 cada)	
	Visuais				
	Matemática, História, Economia e Contabilidade, Filosofia e Geografia	5		16.5	
	(1 em cada)			(3.3 cada)	

Procedendo à sua caracterização sociodemográfica, podemos verificar que 22 (73.3%) são do género feminino, as idades variaram entre os 41 e os 64 anos, sendo que a média se encontra nos 51 anos, com desvio padrão de 6.8. Grande parte dos participantes, nomeadamente 21 (70%), tem habilitações literárias ao nível da licenciatura.

Em relação à situação profissional, todos os docentes inquiridos têm vínculo profissional ao Ministério da Educação, sendo que 25 (75,8%) participantes fazem parte do quadro da escola onde foram aplicados os questionários e cinco (16,7%) pertencem ao quadro de zona pedagógica, não tendo a amostra qualquer docente contratado. Na amostra estiveram representados vários grupos de recrutamento, sendo o mais

representado o de educação especial – cognitivo-motor (cinco docentes – 16.7%), seguido do português, físico-química, informática e educação física (três docentes cada, 10% cada). Relativamente ao tempo de serviço nesta escola, o máximo foram 33 anos e o mínimo zero (o momento do preenchimento do inquérito foi entre junho e julho de 2018 e o tempo de serviço em anos só é contado no final de agosto), sendo que a média se situou nos 13.37 anos (± 10.81). Já no tempo de serviço total, registamos que o máximo foram 40 anos de serviço e o mínimo seis, com uma média de 27.23 e um desvio padrão de 8.19. No que toca ao tempo de serviço dos cinco docentes de educação especial, regista-se que um docente tinha 19 anos de serviço, seguido de duas docentes com cinco anos, uma outra com três anos de serviço e, finalmente, uma outra com apenas dois anos de serviço neste grupo de recrutamento. A média registou-se nos 6.8 anos (± 6.94).

2.3. Instrumentos

A recolha de dados foi feita através de um questionário (Anexo A). O questionário inicia-se com um preâmbulo que refere o enquadramento no âmbito de uma investigação de mestrado. Explicita-se o objetivo do trabalho, nomeadamente o propósito de recolher informações sobre as perceções dos professores sobre as práticas inclusivas com alunos com PDI em medida CEI. É chamada a atenção para o facto de se assegurar o anonimato e confidencialidade das respostas e das informações recolhidas.

No que diz respeito à recolha de dados, o instrumento está estruturado em três partes. Na primeira parte, solicitam-se dados pessoais e profissionais, nomeadamente género, idade, habilitações académicas, situação profissional (contrato, quadro de zona pedagógica e quadro de escola), grupos de recrutamento e tempo de serviço (na escola e total). Dada a problemática em estudo, incluem-se, ainda, questões relacionadas com as habilitações na área da educação especial (especificamente especializações), o tempo de serviço neste grupo de recrutamento e a experiência de trabalho direto com alunos com PDI, em medida de CEI. Estas informações têm como finalidade permitir uma caracterização sociodemográfica e profissional dos participantes.

A segunda parte integra cinco afirmações e incide sobre os direitos das pessoas com deficiência/incapacidade. Recorrendo a uma escala tipo *likert* (concordo totalmente, concordo, nem concordo nem discordo, discordo e discordo totalmente), procurávamos avaliar o grau de familiaridade das pessoas com a Convenção dos

Direitos das Pessoas com Deficiência. Incluía, igualmente, questões relativas ao conhecimento da intervenção promotora da inclusão que é realizada com alunos com PDI na escola a que pertencem, procurando assegurar-se, desta forma, os seus direitos.

A terceira e última parte foi criada a partir da versão portuguesa de Costa (2002) do “*Índex para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*”, de Both e Ainscow (2002), após pedido de autorização para a sua utilização (Anexo B). Tem sido usado em investigações ou como forma de autorregulação das práticas educativas nas escolas, por grupos de professores criados para esse efeito (Both & Ainscow, 2002). O questionário para professores que se encontra no documento atrás referido, baseia-se em três dimensões: culturas, políticas e práticas. A dimensão das Culturas (dimensão A) reflete as relações, valores e crenças enraizados; a dimensão das Políticas (dimensão B) refere-se ao modo como a escola é administrada e aos planos de mudanças; a dimensão das práticas (denominada dimensão C) prende-se com o que é aprendido e ensinado e como é concretizado, isto é, reporta-se ao desenvolvimento de práticas inclusivas e pretende traduzir a participação efetiva dos alunos. Foi desta última dimensão, das práticas, que incluímos as questões que compõem o questionário usado no presente estudo. Esta escolha decorre do interesse em indagar os docentes especificamente sobre as práticas implementadas na resposta à diversidade, nomeadamente o encorajamento à participação de todos os alunos, bem como o fomento da relação com os pares. Foi realizada uma alteração, com autorização da autora, à redação original do questionário, que consistiu em acrescentar à palavra “alunos”, a expressão “com PDI em medida CEI”. Pretendia-se, desta forma, restringir as questões apenas aos alunos cuja situação é estudada nesta investigação. Aos docentes que não desenvolvem trabalho com estes alunos, foi solicitado que considerassem ‘o que é prática nesta escola’. Esta dimensão inclui 16 itens classificados de 1 a 4, sendo que valores mais elevados se referem a perceções mais ajustadas sobre práticas inclusivas (neste caso, para estes alunos com PDI em medida CEI).

2.4. Procedimento

Relativamente ao procedimento de recolha de dados, após solicitada a autorização para a sua aplicação neste estudo (Anexo C) e efetuados os contactos necessários com a direção da escola, inicialmente, distribuiu-se o questionário através de endereço eletrónico, usando o suporte do *Google Forms*, em abril de 2018, o que possibilitaria aos docentes responder, comodamente, em qualquer local. Uma vez que o número de questionários preenchidos não permitiria prosseguir com a investigação,

houve necessidade de perceber as razões para uma tão baixa participação por parte dos professores. O trabalho inerente à preparação dos alunos para os exames nacionais e aspetos burocráticos referentes ao final do ano letivo, bem como o descontentamento crescente que levou à greve de docentes às reuniões de avaliação, com uma forte adesão, levou a um período de muita instabilidade e confusão na escola. Procedeu-se, então, a uma mudança de estratégia, envio dos questionários em formato de papel, tendo a direção da escola apelado à relevância do estudo e à importância da participação de todos. Em julho de 2018, foram devolvidos 30 questionários preenchidos – um número pouco expressivo, mas justificado pelo contexto que a escola vivia.

Salienta-se que foi efetuado um pré-teste do questionário (antes da sua utilização final) não tendo sido feitas alterações na medida em que os (dois) respondentes não apontaram dúvidas neste âmbito.

2.5. Técnicas estatísticas e grau de confiança

Utilizou-se o *software Statiscal Package for Social Sciences* (SPSS IBM-25) realizando-se análises estatísticas descritivas (média, desvio padrão, mínimo e máximo) e inferenciais, estas de natureza não paramétrica, atendendo ao tamanho da amostra (de acordo com o critério de um $n \leq 30$, apontado, por exemplo, por Pestana & Gageiro, 2008). Neste sentido, nas primeiras duas hipóteses recorreu-se ao teste *U de Mann-Whitney* (para comparar dois grupos) e nas correlações ao *rho de Spearman*. Assumiu-se um grau de confiança de 95%, valor de referência nas ciências sociais.

3. Apresentação e discussão dos resultados

3.1. Resultados de natureza descritiva

Relativamente aos itens relacionados com o conhecimento e garantia dos direitos humanos (Tabela 2), verifica-se que o item 4 apresenta o valor médio mais alto ($M = 4.00$; $DP = 1.20$), revelando que os participantes são de opinião que os alunos com PDI em medida CEI, devem ter os mesmos direitos que os restantes alunos da escola. Já Sanches-Ferreira (2009, p. 31) afirmava que, mais do que discutir estas questões, “torna-se urgente a promoção da aquisição de conhecimentos relevantes na área de direitos humanos por parte de educadores(as) e comunidades escolares”. Aliás, se todas as pessoas são livres e têm os mesmos direitos (ONU, 1948), a partir daqui, o caminho da educação inclusiva parece mais fácil, pois trata-se apenas de construir uma educação baseada em valores e ações que não atentem contra os direitos humanos (Rodrigues, 2014). Por sua vez, o item 1 ($M = 2.56$; $DP = 1.35$) recebeu o valor médio mais baixo, o que indica que os docentes não estão familiarizados com o referencial da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, este pretende assegurar que as pessoas com deficiência/incapacidade possam usufruir dos mesmos direitos e oportunidades que os outros indivíduos têm como garantidos, que contemplam as áreas do acesso à educação inclusiva, justiça, saúde, vida política e pública, emprego e autodeterminação (ONU, 2006).

Tabela 2

Estatística descritiva dos itens da dimensão dos direitos

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5
M	2.56	2.96	2.80	4.00	2.65
DP	1.35	1.42	1.51	1.20	1.28
Mín.	1	1	1	1	1
Máx.	5	5	5	5	5

No *Index* para a Inclusão (Tabela 3), os participantes apresentaram uma média mais elevada ($3.70 \pm .65$) na questão 7 - “as regras da sala de aula na turma têm por base o respeito mútuo”. De facto, uma escola que não ensine todos os alunos infringe o direito à educação. Assim a construção de uma escola que se comprometa com a inclusão inclui uma escola onde todos os alunos aprendem, numa cultura de respeito e não discriminação pelo que cada um é, sabe e pode. A inclusão está relacionada com a resposta à diversidade intrínseca a todos os alunos e à participação em múltiplos e

diversos ambientes de aprendizagem ricos de interação e de troca de informações, contribuindo para a construção da identidade de cada um e para construção do conhecimento (Rodrigues, 2016).

Enquanto a questão 10, que se refere ao contributo dos trabalhos de casa no processo ensino aprendizagem dos alunos com PDI em medida CEI, foi a menos valorizada ($1.73 \pm .98$). A forma como estes docentes encaram estes alunos, como sendo incapazes, com extremas dificuldades, cheios de problemas, alunos em quem não vale a pena investir, estando apenas na escola para socializar, poderá explicar este resultado. No entanto, a diferença faz parte da diversidade e, em vez de constituir um problema, terá de ser vista como uma oportunidade para repensar práticas (Cosme, 2018).

O somatório dos itens desta dimensão das práticas inclusivas revelou-se moderado (35.71 ± 13.70).

Tabela 3

Estatística descritiva dos itens da dimensão das práticas inclusivas

	M	DP	Mín.	Máx.
Q1	1.93	0.99	1	4
Q2	2.23	1.19	1	4
Q3	2.33	1.21	1	4
Q4	2.00	1.05	1	4
Q5	2.73	1.20	1	4
Q6	2.56	1.38	1	4
Q7	3.70	0.65	1	4
Q8	2.70	1.05	1	4
Q9	2.43	1.19	1	4
Q10	1.73	0.98	1	4
Q11	2.26	1.20	1	4
Q12	1.93	0.99	1	4
Q13	2.10	1.18	1	4
Q14	2.16	1.31	1	4
Q15	2.36	1.27	1	4
Q16	1.80	1.21	1	4
Total	35.71	13.70	16	62

3.2 Comparações entre grupos (H1 e H2)

Procedeu-se a comparações entre os docentes com experiência com alunos com PDI em medida CEI e os que não têm qualquer experiência com estes alunos, para testar H1 e H2. Os docentes com esta experiência apresentaram resultados mais

elevados (atendendo aos valores de média posicional) em todos os itens do *Index* para a Inclusão (exceto 4, 7, 15, 16), incluindo no somatório total dos itens, do que os restantes professores ($p < .05$), revelando terem domínio sobre as práticas inclusivas (Tabela 4). Percebe-se que estes docentes têm a percepção que a aprendizagem destes alunos é uma preocupação quando o ensino é planificado e a sua participação é encorajada. A cooperação entre os pares e o trabalho colaborativo entre os docentes dever ser uma realidade, são igualmente percepções ajustadas destes docentes. Reconhecem a avaliação como um fator a ter em conta no sucesso destes alunos e a diferença como um recurso na turma. Assim rejeitou-se a H1 para todos os itens (exceto para os já referidos) e somatório final desta dimensão do *Index* para a Inclusão.

Salienta-se o facto de relativamente ao conhecimento dos recursos da comunidade disponíveis e utilizados em prol destes alunos e à distribuição justa dos recursos da escola no apoio à inclusão, as respostas podem ser reveladoras de desconhecimento e/ou insegurança relativamente a estas questões. Os resultados obtidos estão de acordo com as orientações da Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, (2014a) ao referir o perfil dos professores inclusivos assente num quadro de valores e competências que se sustentam a valorização da diversidade e do trabalho colaborativo. Já Porter (1997) reforçava a ideia da importância do professor acreditar nestes alunos e na sua capacidade de aprender num contexto inclusivo. Por outro lado, são importantes experiências bem-sucedidas para os professores desenvolverem as necessárias atitudes positivas (Watkins, 2007, cit. por Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014a).

Tabela 4

Resultados estatisticamente significativos das comparações entre professores com e sem experiência com alunos com PDI em medida CEI quanto às práticas inclusivas

	Q1	Q2	Q3	Q5	Q6	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Total
Ude Mann-Whitney	-2.36	-4.28	-2.85	-3.96	-3.67	-2.44	-4.00	-2.66	-3.54	-3.59	-3.34	-3.50	-4.00
p	.02	.006	.041	.000	.000	.026	.000	.023	.001	.001	.002	.001	.000

Os docentes com esta experiência apresentaram igualmente resultados mais elevados (atendendo aos valores de média posicional), em todas as afirmações sobre a CDPD, do que os restantes professores ($p < .01$), revelando terem domínio sobre a

questão dos direitos (Tabela 5) que assistem a estes jovens, assumindo-os como alunos de pleno direito para estar na escola, para além de revelarem conhecimento sobre a intervenção que se faz com estes alunos, dado que fazem parte dela. Assim, rejeitou-se H2.

Estes resultados surgem na linha da investigação de Sanches-Ferreira (2007), quando afirma que a experiência dos professores com participação ativa junto dos alunos com PDI em medida CEI, permite questionar o seu papel social e ir construindo uma nova visão do que é justo e vale a pena fazer, baseada numa posição ética, valores e crenças que aumentam a capacidade de aceitação e de vontade de agir de acordo com essa visão.

Tabela 5

Resultados estatisticamente significativos das comparações entre professores com e sem experiência com alunos com PDI em medida CEI quanto aos direitos

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5
U de Mann-Whitney	-2.787	-3.825	-4.194	-2.849	-3.448
p	.006	.000	.000	.007	.000

3.3. Correlações entre variáveis (H3 a H11)

Entre a idade dos participantes e as questões sobre práticas inclusivas (Tabela 6) verificaram-se correlações negativas, moderadas (ρ entre $-.394$ e $-.529$) e estatisticamente significativas ($p \leq .05$) em alguns itens (2, 4, 5, 6, 8, 10, 13 e 14), embora no total dos itens o resultado não foi estatisticamente significativo. Neste sentido, à medida que a idade dos docentes avança os resultados em vários itens são inferiores, parece que aumenta o seu desconhecimento sobre algumas práticas inclusivas a desenvolver com os alunos PDI, nomeadamente a importância da participação, da sua implicação na aprendizagem, a colaboração com os pares na sala de aula e avaliação das suas aprendizagens para a sua progressão em termos de competências. O ensino colaborativo e a questão do desenvolvimento de recursos e o aproveitamento dos recursos especializados para potenciar o ensino-aprendizagem na sala de aula parecem também não ser relevantes para estes docentes mais velhos. Rejeita-se, assim, H3, no que se refere a todos os itens, exceto o 1, 3, 7, 9, 11, 12, 15 e 16 (e somatório total).

Tabela 6

Correlações estatisticamente significativas entre a idade e as questões sobre as práticas inclusivas

	Q2	Q4	Q5	Q6	Q8	Q10	Q13	Q14
Idade rho	-.427	-.394	-.420	-.485	-.459	-.529	-.338	-.396
p	.019	.031	.021	.007	.011	.003	.034	.030
N	30	30	30	30	30	30	30	30

Entre a idade dos participantes e as afirmações sobre direitos (Tabela 7) verificaram-se correlações negativas, moderadas (rho entre -.431 e -.655) e estatisticamente significativas ($p \leq .01$). Neste sentido, os professores com mais idade também parecem desconhecer a questão dos direitos humanos relativamente a estes alunos e a intervenção feita na escola neste âmbito. A Hipótese 4 foi assim rejeitada.

Tabela 7

Correlações estatisticamente significativas entre a idade e a opinião sobre os direitos de alunos com PDI em medida CEI

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5
Idade rho	-.431	-.452	-.446	-.655	-.509
p	.018	.012	.013	.000	.01
N	30	30	30	30	30

Estudos diversos, referidos por Dias e Cadime (2018), sugerem que os professores mais velhos tendem a apresentar perceções menos favoráveis em relação à inclusão. Estabelecendo relação entre a idade dos docentes e o tempo de serviço, existem estudos que apresentam evidências de que os professores com mais tempo de serviço apresentam atitudes menos positivas face à inclusão (Belo, 2011), o que está de acordo com os resultados obtidos (até pelo que veremos adiante neste âmbito do tempo de serviço).

Entre as habilitações e as questões sobre as práticas inclusivas (Tabela 8) verificam-se correlações positivas, baixas a moderadas (rho entre .371 e .546) e estatisticamente significativas ($p < .05$) apenas em alguns itens (10, 11, 13 e 15) e não no total do instrumento. De facto, à medida que as habilitações aumentam, constatamos

que estes docentes conseguem evidenciar aspetos que concorrem para as práticas inclusivas como a questão da participação nas atividades curriculares e as atividades na comunidade escolar. Valorizam os conhecimentos especializados, bem como os recursos da comunidade como forma de os colocar à disposição do processo ensino-aprendizagem destes alunos. Assim rejeita-se a H5 no que se refere aos itens 10, 11, 13 e 15. Este resultado deve ser interpretado com cuidado atendendo ao número reduzido de participantes com habilitações pós-licenciatura.

Tabela 8

Correlações estatisticamente significativas entre as habilitações e as questões sobre as práticas inclusivas

		Q10	Q11	Q13	Q15
Habilitações	rho	.447	.546	.371	.397
	p	.013	.002	.013	.013
	N	30	30	30	30

Entre as habilitações dos participantes e as afirmações sobre direitos verificaram-se correlações positivas, moderadas ($\rho = .391$ e $\rho = .510$) e estatisticamente significativas ($p = .032$ e $p = .004$), respetivamente para os itens 3 e 2. À medida que as habilitações aumentam verificam-se respostas mais ajustadas no que diz respeito ao conhecimento dos direitos destes alunos e da intervenção que tem lugar na escola. A H6 fica assim rejeitada, apenas para os itens 2 e 3.

Na revisão da literatura, as referências remetem para a formação dos professores, nomeadamente a formação inicial e a contínua, sem especificar as questões dos graus académicos, tal como acontece em Pomar et al. (2009) que cita um estudo a nível europeu que demonstrou que os professores tidos como exemplo de boas práticas inclusivas consideram que estes tipos de formação são fundamentais no desenvolvimento de conhecimentos e competências para compreender e ultrapassar os múltiplos desafios da escola inclusiva. No entanto, no nosso estudo, parece poder estabelecer-se algumas correlações estatisticamente significativas ao nível às habilitações dos participantes e sua relação com o conhecimento dos direitos e com as práticas inclusivas.

Entre o tempo de serviço prestado na escola pelos participantes e as questões sobre práticas inclusivas (Tabela 9), verificaram-se correlações negativas, baixas a moderadas (ρ entre $-.376$ e $-.554$) e estatisticamente significativas ($p < .05$) em vários itens (exceto 1, 3, 7, 9, 12, 14 e 15) e no somatório total. Neste sentido, os docentes

com mais tempo de serviço na escola parecem não valorizar tanto a participação destes alunos em turma, bem como a importância da implicação na sua própria aprendizagem. As questões da avaliação das aprendizagens destes alunos voltam a não ser tão valorizadas com o aumento do tempo de serviço na escola. O mesmo sucede com o ensino cooperativo. Aliás, duma forma geral (atendendo ao resultado estatisticamente significativo no somatório dos itens) esta dimensão das práticas inclusivas vai sendo menos valorizada à medida que o tempo de serviço na escola aumenta. Assim a H7 fica rejeitada para os itens apresentados na tabela que se segue e somatório do *Index* para a Inclusão, no que se refere ao tempo de serviço na escola.

Tabela 9

Correlações estatisticamente significativas entre o tempo de serviço prestado na escola e as questões sobre as práticas inclusivas

		Q2	Q4	Q5	Q6	Q8	Q10	Q11	Q13	Q16	Total
Tempo de serviço escola	rho	-.438	-.554	-.405	-.539	-.553	-.542	-.514	-.471	-.376	-.423
	p	.018	.002	.029	.003	.002	.002	.004	.004	.004	.023
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

Entre o tempo de serviço prestado na escola e as afirmações sobre os direitos, (Tabela 10) verificaram-se correlações negativas, moderadas (rho entre $-.464$ e $-.689$) e estatisticamente significativas ($p \leq .01$). Neste sentido, os docentes com mais tempo de serviço nesta escola parecem estar menos familiarizados com a convenção e com os direitos destes alunos. Parecem também desconhecer a intervenção que ocorre na sua escola neste âmbito. Rejeita-se a H8 no que diz respeito ao tempo de serviço na escola.

Tabela 10

Correlações entre o tempo de serviço na escola e opinião sobre os direitos de alunos com PDI em medida CEI

		Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5
Tempo de serviço escola	rho	-.670	-.689	-.464	-.676	-.576
	p	.000	.000	.011	.000	.001
	N	30	30	30	30	30

Entre o tempo de serviço total dos participantes e as questões sobre práticas

inclusivas (Tabela 11) verificaram-se correlações negativas, moderadas (ρ entre $-.394$ e $-.742$) e estatisticamente significativas ($p \leq .05$) em vários itens (1 ao 6, 8, e 9). Neste sentido, os docentes com mais tempo de serviço parecem valorizar menos a importância da participação dos alunos e da sua implicação no processo ensino-aprendizagem. A questão da cooperação entre pares e entre professores no ensino destes alunos parece também ser algo menos óbvio para estes docentes. A questão da avaliação destes alunos é um outro aspeto que parecem desconhecer, ao contrário do que acontece com os seus pares com menos tempo de serviço. Parecem também não valorizar o trabalho colaborativo entre docentes, aspeto essencial para trabalhar a diversidade. A questão dos recursos que devem ser valorizados e potenciados para estes alunos da turma, parece também merecer menos atenção por parte dos docentes com mais tempo de serviço, o que pode revelar, um certo alheamento, relativamente a estes alunos. Rejeita-se a H7 para os itens já referidos no que diz respeito ao tempo de serviço total.

Tabela 11

Correlações estatisticamente significativas entre o serviço total dos participantes e as práticas inclusivas

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q8	Q9
tempo rho	-.394	-.568	-.516	-.593	-.568	-.643	-.564	-.534
total p	.035	.001	.004	.001	.001	.000	.001	.002
N	30	30	30	30	30	30	30	30

Entre o tempo de serviço total dos participantes e as afirmações sobre os direitos (Tabela 12) verificaram-se correlações negativas, moderadas (ρ entre $-.575$ e $-.646$) e estatisticamente significativas ($p < .01$). Neste sentido, mantém-se um desconhecimento relativamente quer à CDPD, quer aos direitos destes alunos na escola, parecendo que estes alunos não têm direitos relativamente aos pares, vivendo num mundo à parte. Rejeita-se a H8 no que diz respeito ao tempo de serviço total.

Tabela 12

Correlações estatisticamente significativas entre o tempo de serviço total e opinião sobre os direitos de alunos com PDI em medida CEI

		Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5
tempo rho		-.619	-.646	-.575	-.663	-.639
total p		.000	.000	.001	.000	.000
N		30	30	30	30	30

Não se verificaram correlações estatisticamente significativas entre o tempo de serviço em educação especial e a dimensão dos direitos. Contudo, verificou-se uma correlação significativa entre o tempo de serviço em educação especial e a questão 13 do *Index* para a Inclusão – “os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos professores da escola são plenamente aproveitados para trabalhar com os alunos com PDI em medida CEI” ($p=.028$), rejeitando-se H9 para este item no que se refere ao tempo de serviço em educação especial. A correlação é negativa e muito forte ($\rho=-.918$). Os docentes com mais tempo de serviço na educação especial mostraram que estão menos de acordo com a afirmação de que os conhecimentos especializados não são plenamente aproveitados para trabalhar com estes alunos. Alerta-se para o facto deste resultado ser interpretado com precaução, atendendo ao número reduzido de docentes na amostra com este tempo de serviço.

Faria (2014) refere que diferentes autores apontam atitudes mais positivas relativamente à inclusão nos professores que apresentam menos tempo de serviço, tal como apontam os resultados do nosso estudo, mas que, por outro lado, também existem estudos que não encontram diferenças significativas nas atitudes face à inclusão em função do número de anos de docência.

Entre o número de alunos com PDI que os professores afirmaram que já trabalharam e as questões sobre as práticas (Tabela 13) verificaram-se correlações positivas, moderadas a altas (ρ entre .443 e .751) e estatisticamente significativas ($p<.05$) em praticamente todos os itens (exceto 7 e 8), embora não no somatório total do *Index* para a Inclusão. Neste sentido, parece que os docentes que já contactaram com mais alunos têm uma noção mais ajustada sobre algumas práticas inclusivas. Rejeita-se a H9 para os itens apresentados na tabela que se segue.

Tabela 13

Correlações estatisticamente significativas entre o número de alunos com PDI em medida CEI que os professores já tiveram em turma e as práticas inclusivas

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q9
Número de alunos com PDI em CEI	.443	.737	.547	.443	.757	.707	.751
ρ	.021	.000	.003	.004	.000	.000	.000
N	30	30	30	30	30	30	30

	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16
Número de rho de alunos com PDI em CEI	.751	.709	.739	.691	.600	.668	.553
p	.006	.000	.000	.000	.001	.000	.002
N	30	30	30	30	30	30	30

Entre a mesma dimensão e as afirmações sobre os direitos (Tabela 14) verificaram-se correlações positivas, moderadas a altas (rho entre .474 e .802) e estatisticamente significativas ($p < .05$), rejeitando-se H_{10} . Parece que à medida que vão tendo mais contacto com um número maior de alunos com PDI, maior é o conhecimento sobre os seus direitos e a intervenção na escola.

Tabela 14

Correlações entre o número de alunos com PDI em medida CEI que os professores já tiveram em turma e as opiniões sobre os direitos destes alunos

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5
Númerorho de alunos com PDI em CEI	.474	.708	.802	.565	.590
p	.011	.000	.000	.000	.001
N	30	30	30	30	30

Tal como foi referido em anteriores comparações entre os professores com e sem experiência com alunos com PDI em medida CEI, as perceções relativamente às práticas inclusivas e aos direitos destes alunos, variam positivamente à medida que aumenta o número de alunos com quem já trabalharam. Estes resultados vêm corroborar a ideia que “os professores precisam de experiências que lhes permitam desenvolver atitudes e valores positivos e que os encorajem a investigar, refletir e encontrar soluções inovadoras para os novos desafios colocados pela «diferença»”. (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2011, p.14).

Por fim, verificaram-se correlações positivas, moderadas a elevadas (rho entre .575 e .810) e estatisticamente significativas ($p < .01$) entre todos os itens relativos aos direitos e o total do *Index* para a Inclusão (Tabela 15).

Tabela 15

Correlações entre direitos e percepções sobre práticas inclusivas

		Total_Index
Item 1	rho	.744**
	p	.000
	N	28
Item 2	rho	.810**
	p	.000
	N	28
Item 3	rho	.709**
	p	.000
	N	28
Item 4	rho	.575**
	p	.001
	N	28
Item 5	rho	.724**
	p	.000
	N	27

De facto, a educação inclusiva, que se baseia em direitos, necessita de uma abordagem holística e requer uma visão dos professores que vai para além do ensino de conteúdos (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012). Deve reger-se por princípios éticos e coletivos, já que incluir as crianças e jovens com NEE no grupo-turma implica que os seus pares a acolham da melhor maneira, respeitem a sua singularidade e vice-versa (Pilatti et al., 2012). Segundo a mesma fonte, esta escola deve ser sensível, dado que cada aluno possui singularidades que enriquecem e dão vida ao processo de ensino e de aprendizagem e à escola, aliás a diversidade é um recurso para a aprendizagem. Além disso, “o que é bom para os alunos com NEE é igualmente bom para todos os alunos” (Meijer, 2003, p. 33)

Conclusão

A presente investigação pretendia auscultar os professores sobre as práticas inclusivas e o conhecimento dos direitos dos alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual com medida CEI. O instrumento utilizado, o questionário, foi construído de forma a interpelar os participantes a uma reflexão sobre a sua própria experiência profissional, as suas convicções e o seu conhecimento sobre a realidade da sua escola no que diz respeito a estes alunos específicos.

Este estudo permitiu tirar uma ilação muito importante: as perceções dos professores que já trabalharam com alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual com medida CEI sobre os direitos desses alunos, bem como as práticas inclusivas, revelam ser as mais ajustadas aos princípios da inclusão. Assim, os resultados mostram que quem contacta e intervém com estes alunos tem conhecimento dos seus direitos, tem a oportunidade de os conhecer e de perceber que eles são alunos capazes e consciencializa-se de que têm os mesmos direitos do que os seus pares – incluindo à educação inclusiva - dado que os casos são discutidos nos diversos contextos, como conselhos de turma e reuniões com os diferentes professores/técnicos. Estes docentes percorrem um caminho diferente, pois necessitam de contactar e de se apropriar de estratégias amigas da aprendizagem destes alunos, como as de ensino cooperativo. Na verdade, são vários os autores que defendem a ideia de que aquilo que os docentes conseguem fazer, de facto, nas suas salas de aula pode tornar ou não exequível as propostas inclusivas (Sanches-Ferreira, 2007), sendo que a sua experiência, especialmente se positiva e gratificante relativamente às respostas que são capazes de dar, é fundamental para a criação de ambientes onde a inclusão seja efetiva (Silva, 2011; Watkins, 2007, cit. por Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014a). São, de resto, estas as orientações da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012), que defende que a aprendizagem através da experiência pode ajudar os professores a tornar as suas salas de aulas mais respeitadoras dos direitos humanos e, consequentemente, mais inclusivas.

Lemos isto como um sinal de esperança e um contributo para que outros docentes se possam juntar. para que, em cadeia, as perceções da escola mudem e não se encarem estes alunos como seres que devem viver na escola, mas à margem, em ambientes segregados. Consideramos que esta ilação – a de que as perceções dos professores se alteram com a sua experiência - pode significar um passo muito importante para a construção de uma verdadeira escola inclusiva.

Encarando-se os professores como os principais agentes de inclusão (Rodrigues, 2016), consideramos que é neles que reside, em parte, a chave para que o processo ensino-aprendizagem se efetive. Assim, julgamos ter de haver um clima de proximidade entre os docentes e os alunos com NEE, que permita desmontar falsos conceitos ou estereótipos de várias ordens, ajudando-os a assumir novas perspectivas sobre a diversidade. Isto porque sabemos que a adoção de práticas inclusivas não depende propriamente de convicções cientificamente fundamentadas, mas de uma posição ética, baseada em valores e crenças, isto é, da percepção do papel que cada docente tem de si próprio na sociedade, enquanto agente educativo (Sanches-Ferreira, 2007). Ao consciencializar-se de que devem enfatizar as semelhanças entre alunos com e sem NEE (Nielson, 1999), os professores reconhecem que as suas necessidades básicas são as mesmas e interiorizam a necessidade de refletir e procurar conhecimentos consistentes com uma intervenção inclusiva.

Tendo em linha de conta que a formação contínua de professores é “uma condição indispensável para que possam ter espaço para repensar e melhorar os seus valores e as suas práticas” (Rodrigues, 2016, p. 113) e face aos resultados alcançados, consideramos importante refletir sobre o que poderá ser feito neste campo. Parece-nos pertinente investir na criação de espaços de formação, cuja lógica de funcionamento procure fazer emergir dispositivos que promovam a colaboração entre docentes de diferentes áreas, assumindo-se como oportunidades de ultrapassar os obstáculos, desmistificar preconceitos e trabalhar a resolução de problemas.

Assim, apoiar a construção de uma perspectiva lúcida e clara daquilo que é a missão de um docente na escola (Rodrigues, 2016) e conhecendo a importância da percepção do seu papel enquanto educadores na adoção de práticas inclusivas (Sanches-Ferreira, 2007), cremos que a formação tem de ser desenhada de forma a potenciar uma combinação entre o pensamento e ação dos professores, resultando em sentires críticos e agires transformadores. Só na criação de momentos e espaços de reflexão e diálogo, em colaboração com os colegas, se pode promover mudanças nas suas percepções e impactar as suas práticas (Ainscow, 1995).

A formação deverá, então, ser prioritária para a condução e concretização de propostas educacionais abrangentes, holísticas e integradoras, criando condições favoráveis para a participação dos alunos com CEI na turma e traduzindo-se no incremento do seu estatuto social na escola e na comunidade. A inclusão de todos na sala de aula cria oportunidades e desafios. Todos os alunos estão na escola para realizar aprendizagens significativas, valorizando as suas potencialidades e interesses.

Os docentes deverão ser convocados a adequar os processos de ensino-aprendizagem às características e condições de cada aluno. Entre estes, contam-se aqueles com dificuldades muito significativas, a quem serão aplicadas medidas adicionais. A formação deve propor-se a discutir metodologias e estratégias com foco muito direto nos alunos, visando o seu acesso ao *curriculum* e aprendizagens, através da participação na turma.

Suportados nas convicções de diversos autores e organizações (e.g. Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014a; Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2011; Leite, 2011; Meijer, 2003; Niza, 2007; Rodrigues, 2016; Silva, 2011; Warwick, 2011), defendemos que os objetivos da formação devem passar por promover a reflexão sobre processos e práticas de organização e gestão do ensino em grupos heterogêneos; discutir estratégias de diversificação curricular; desenvolver competências que possibilitem a utilização de metodologias de diferenciação pedagógica e projetos inter e transdisciplinares no contexto educativo; construir materiais/programas em função das situações partilhadas e das especificidades das disciplinas/áreas envolvidas; aplicar, em contexto educativo, as metodologias estudadas e os materiais produzidos; e reforçar o envolvimento de todos - docentes, técnicos, pais/mães, encarregados de educação e alunos.

Não deveremos ainda esquecer que este tipo de intervenção, junto da comunidade docente, deverá ser baseado em investigação-ação, por forma a ajustar-se às expectativas e reais necessidades dos formandos (Silva, 2011). Estas são algumas pistas que deixamos para a intervenção atendendo aos resultados encontrados.

O presente estudo apresenta, porém, algumas limitações. Realçamos a dimensão da amostra, que é substancialmente pequena, o que dificulta a generalização das conclusões obtidas. Dados os constrangimentos criados pelo calendário escolar e pelo contexto que a classe dos docentes estava a viver, bem como as restrições temporais da elaboração da própria investigação, não foi possível alargar a amostra. Consideramos não existir uma representação real do contexto da zona centro, pois os resultados poderão variar consoante a realidade de cada escola, uma vez que as práticas diferem bastante. Assim, os resultados irão alterar-se de acordo com o patamar em que cada escola se encontra, se já introduziu práticas inclusivas, se os alunos com NEE participam na sala de aula e se foi feito um trabalho a fundo acerca dos direitos destes alunos e das práticas inclusivas. Isto porque, naturalmente, em contextos segregadores, se os professores não trabalham diretamente com os alunos com NEE,

as suas percepções serão bastante diferentes das de profissionais que atuam em escolas inclusivas. Contudo, esta amostra e os resultados dela obtidos surgem como um ponto de partida para a investigação desta questão.

Adicionalmente, consideramos que poderá ser pertinente explorar, em futuras investigações, algumas questões levantadas neste estudo. Poderão averiguar-se as percepções/expectativas dos pares relativamente à participação dos alunos em sala de aula, pois a investigação debruça-se sobre as práticas na sala de aula e é nesse contexto que interagem mutuamente. Parece-nos que existe a possibilidade de obter, por parte dos pares, pistas que otimizem a intervenção e, em simultâneo, permitir aos alunos trabalhar o valor da diferença como apenas mais uma característica humana. Da mesma forma, seria interessante estudar o papel dos professores de educação especial para que se efetive a inclusão.

Embora considerando as limitações da investigação e as questões que, dadas as restrições do formato deste tipo de projeto, ficaram por aprofundar, esperamos que o presente estudo contribua para uma melhor compreensão da importância que os professores assumem na vida escolar dos alunos com PDI: fazer a exclusão/segregação...ou assegurar o direito à educação inclusiva.

Referências bibliográficas

- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014a). *Organização dos Recursos para o Apoio à Educação Inclusiva - Relatório Síntese*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação.
- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014b). *Cinco mensagens-chave para a educação inclusiva. Colocar a teoria em prática*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva.
- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2016). *Entrar em Ação para a Educação Inclusiva: Reflexões e Propostas dos Delegados*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2011). *Formação de Professores para a Inclusão na Europa – Desafios e Oportunidades*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012). *Perfil de Professores Inclusivos*. Odense: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- Ainscow, M. (1995). *Educação para todos torná-la uma realidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Obtido de <http://redeinclusao.web.ua.pt/index.php/artigos> traduzidos
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos – Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Orgs.). *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp. 11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland, & D. Barreiros (Orgs.), *Tornar a Educação Inclusiva* (pp. 11-23). Brasília: UNESCO.
- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5 - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Bairrão, J., & Pereira, F. (1999). Situação Atual das Crianças com Necessidades Educativas Especiais em Portugal. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 15 (16), 1999-2000, pp. 67-87.
- Bautista, R. (1997). Uma escola para todos: Integração Escolar. In R. Bautista (Orgs), *Necessidades Educativas Especiais* (2.^a ed.) (pp. 21-35). Lisboa: Dinalivro.
- Belo, M. L. (2011). *Atitudes dos Docentes face à educação inclusiva, enquanto princípio filosófico* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa. Obtido de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10758/1/Tese%20vers%C3%A3o%20oficial.pdf>
- Bokova, I. (2015). Address by Irina Bokova, Director-General of UNESCO on the occasion of Information Meeting on the World Education Forum 2015. Obtido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232247e.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Obtido de http://redeinclusao.pt/media/fl_79.pdf
- Center for Studies on Inclusion Education (2004). *Ten reasons for inclusion*. Obtido de <http://www.csie.org.uk/resources/ten-reasons-02.pdf>
- Conselho Nacional de Educação - CNE (2014). *Relatório técnico: políticas públicas de educação especial*. Obtido de http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/RelatorioTecnico_EE.pdf
- Correia, L.M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. (Entrevista). (2018). *Diferenciar para aprender na sala de aula: questões e respostas* [Webinar]. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral da Educação.

Decreto de Aprovação da Constituição nº 86/1976, de 10 de abril - Aprova a Constituição Portuguesa Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro – Define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto - Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais

Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro - Revê o regime jurídico do concurso para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, revogando o Decreto-Lei n.º 35/2003, de 27 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro – Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo

Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro - Cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

Despacho Normativo n.º 1-H/2016 de 14 de abril - Altera os artigos 3.º, 6.º, 8.º, 9.º, 18.º, 19.º, 20.º, 22.º, 23.º, 25.º e 26.º do Despacho Normativo n.º 7-B/2015, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 88, de 7 de maio de 2015, que determina os procedimentos da matrícula e respetiva renovação

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de junho - Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018

Despacho n.º 7617/2016 de 8 de junho - Criação de um grupo de trabalho com o objetivo de apresentar um relatório com propostas de alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio e respetivo enquadramento regulamentador, incluindo os mecanismos de financiamento e de apoio, com vista à implementação de medidas que promovam maior inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais

- Dias, P. & Cadime, I. (2018). *Percepções dos educadores sobre a inclusão na educação pré-escolar: o papel da experiência e habilitações*. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n98/1809-4465-ensaio-26-98-0091.pdf>
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – DGIDC (2010). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Faria, M. (2014). *Percepção dos Professores do Ensino Secundário face à Inclusão de Alunos com Deficiência Mental no Ensino Regular* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa. Obtido de <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3656/1/18912.pdf>
- Fernandes, R. (2016). *Escola inclusiva: Percepções de professores sobre dislexia, inclusão e estratégias pedagógicas* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu. Obtido de <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3656/1/18912.pdf>
- Ferreira, W. (2009). Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland, & D. Barreiros (Orgs.), *Tornar a educação inclusiva* (pp. 25-53). Brasília: UNESCO.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVI (1), 5-20.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma Educação Inclusiva* (p. 81-91). Porto: Porto Editora.
- Houaiss, A. & Vilar, M. S. (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Jenkins, J.R., Antil, L.R., Wayne, S.K., & Vadasy, P.F. (2003). How cooperative learning works for special education and remedial students. *Exceptional Children*, 69 (3), 279-292.

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2013). The impact of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on achievement. In J. Hattie & E. Anderman (Eds.), *International handbook of student achievement* (372-374). New York: Routledge.

Laal, M., & Ghodsi, S.M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 31, 486-490.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto - Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade

Leite, T. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Meijer, C. (2003). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula – Relatório síntese*. Obtido de https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-pt.pdf

Ministério da Educação – ME (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Obtido de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Morgado, J. (2016). *Os alunos com NEE. E depois dos 18 anos?* Obtido de <http://atentainquietude.blogspot.com/2016/08/os-alunos-com-nee-e-depois-dos-18-anos.html>

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.

Niza, S. (2004). Um novo sistema de educação especial: a legitimação do apartheid. *Escola Moderna*, 20 (5), 56-62.

Niza, S. (2007). As práticas pedagógicas contra a exclusão escolar no Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 30, 38-44.

Observatório da Deficiência e Direitos Humanos - ODDH (s.d.). *A deficiência nos objetivos de desenvolvimento sustentável*. Obtido de http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/mediateca/eventos/item/download/224_1b5e930605b32165f6042a3e9e645a2e

ONU (1948). *Declaração universal dos direitos do homem*. Obtido de <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

ONU (1982). *Programa de ação mundial para as pessoas com deficiência*. Obtido de <http://eurydice.nied.unicamp.br/portais/todosnos/nied/todosnos/documentos-internacionais/doc-programa-de-acao-mundial-para-as-pessoas-com-deficiencia-1982/view.html>

ONU (1989). *Convenção dos direitos da criança*. Obtido de https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf

ONU (1993). *Normas sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência*. Lisboa: SNRIPD. Obtido de <http://www.inr.pt/uploads/docs/Edicoes/Cadernos/Caderno003.pdf>

ONU (2006). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Obtido de <http://www.inr.pt/content/1/1187/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>

ONU (2016). *Observações finais sobre o relatório inicial de Portugal - Recomendações da ONU a Portugal sobre direitos das pessoas com deficiência*. Obtido de <http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/outras-publicacoes/item/276-recomenda%C3%A7%C3%B5es-da-onu-a-portugal-sobre-direitos-das-pessoas-com-defici%C3%A7%C3%A3o>

ONU (2017). *Objetivo 4 - Educação de Qualidade*. Obtido de <https://www.unric.org/pt/ods-link-menu/31973-objetivo-4-educacao-de-qualidade>

Organização Mundial de Saúde – OMS (2018). CIF - *Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde*. Obtido de http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf

Organização Mundial de Saúde – OMS (2018). *ICD -11 for mortality and morbidity statistics*. Obtido de <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

Peças, A. (2001). Uma escola acolhedora, uma educação inclusiva. *Escola Moderna*, 11 (5), 23-27.

Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para as Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS*. (5th ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Pilatti, F., Kohnlein, J., Knorst, P., & Stoer, S. (2012). Olhares para a Educação Inclusiva. *UNOESC & Ciência – ACHS*, 3 (2), 187-194.

Pinto, P. (Org.) (2014). *Monitorização dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência em Portugal: Relatório Holístico*. Obtido de <https://infoeuropa.eurocid.pt/registo/000065798/>

Pinto, P., & Pinto, T. (2017). *Pessoas com Deficiência em Portugal: Indicadores de Direitos Humanos 2017*. Lisboa: ISCSP – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Pinto, P., & Teixeira, D. (2012). *DRPI-Portugal: Relatório Final*. Lisboa: ISCS. Obtido de <http://oddh.iscsp.utl.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/publicacoes-dos-investigadores-oddh/item/13-estudopiloto-drpi-portugal>

Pinto, P., Pinto, T., & Teixeira, D. (2014). *Relatório sobre Portugal para o Estudo sobre as políticas dos Estados-Membros relativas a crianças com deficiência*. Bruxelas: Parlamento Europeu.

Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro - Regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI) em processo de transição para a vida pós-escolar

Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho - Regula o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade, com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar, nos termos e para os efeitos conjugados dos artigos 14.º e 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, na sua redação atual, e da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, regulada pelo Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, e revoga a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro

Pomar, C., Candeias, A., Grácio, L., Santos, G., Trindade, M. N., Pires, H., & Chateta, E. (2009). Formação de Professores para a Escola Inclusiva: Fundamentos para uma Proposta de formação. In J. Bonito (Org.), *Ensino, Qualidade e Formação de Professores* (pp. 117-127). Évora: Universidade de Évora.

Porter, G. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Org.). *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp. 33-46). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Redruello, D., Ribeiro, J., Marques, A., & Oliveira, P. (2010). *Desinstitucionalização de crianças e jovens com deficiência – Estudo*. Lisboa: INR.

Rodrigues, D. (2014). *A inclusão como direito humano emergente*. Obtido de <https://bit.ly/2PsiDPS>

Rodrigues, D. (2016). *Direitos Humanos e Inclusão*. Porto: Profedições.

Rodrigues, D. (2017). *A Inclusão não é um ingrediente: é uma receita*. *Louis Braille*, 22, 4-5.

Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal - Factos e opções. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (1), 97-109.

Rodrigues, D., Lima Rodrigues, L.M., Ainscow, M., & Ainscow, M. (2015). Declaração de Lisboa sobre a Equidade Educativa. 8th Inclusive and Supportive Education Congress - Equity and Inclusion in Education & IV Congresso Internacional da Pró-Inclusão. Lisboa, Portugal. Obtido de <http://isec2015lisbon-pt.weebly.com/declaracao-de-lisboa-sobre-equidade-educativa.html>

Sanches-Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma História de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.

Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., & Santos, M.A. (2012). A desconstrução do conceito de Deficiência Mental e a construção do conceito de Incapacidade Intelectual: de uma perspectiva estática a uma perspectiva dinâmica da funcionalidade. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18 (4), pp. 553-568.

Sciberras, M. (2011). Profile of inclusive teachers – Reactions and reflections. Obtido de <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers-reflections.pdf>

Silva, M.O. (2011). Educação inclusiva – um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134.

Tavares, R. (s.d.). “O que são os direitos humanos?”. Obtido de <http://direitoshumanos.gddc.pt/IPAG1.htm>

UNESCO (2015). *Declaração de Incheon – Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Obtido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>

UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*. Conferência Mundial de Educação para Todos. Jomtien, Tailândia.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.

Veiga, C., Saragoça, J., Fernandes, L., Silva, C., & Domingues, I. (2014). Teoria e Metodologia. In Carlos Veiga e Luísa Fernandes (Orgs.) *Inclusão Profissional e Qualidade de Vida* (pp. 9-51). Vila Nova de Famalicão: FORMEM.

Verdugo, M.A., Navas, P., Gómez, L.E., & Schalock, R.L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56 (11), 1036-1045.

Vilelas, José (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Warwick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (pp. 109-122). Porto: Porto Editora.

Anexo A - Instrumento

Questionário

Perceções dos Professores sobre Práticas Inclusivas com Alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual em Medida CEI

Com este questionário pretende-se recolher informações acerca das perceções dos professores do ensino secundário sobre as práticas inclusivas com alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) em medida CEI (Currículo Específico Individual).

Esta recolha de dados enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Educação Especial, Especialização no Domínio Cognitivo Motor, da Escola Superior de Educação de Viseu.

Assegura-se o anonimato das respostas e todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Por favor, responda com sinceridade pois não há respostas corretas ou incorretas. A sua opinião é muito importante.

Agradecemos antecipadamente o tempo e a atenção que disponibilizar para o preenchimento dos diversos itens deste questionário.

☐ Aceito participar na investigação.

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. Género: ☐ Feminino ☐ Masculino

2. Idade: _____

3. Habilitações Académicas: _____

4. Situação profissional: ☐ Contratado

☐ Quadro de zona pedagógica

☐ Quadro de escola

Grupo de recrutamento: _____

Tempo de serviço nesta escola: _____

Tempo de serviço total : _____

Especialização em Educação Especial (EE)

☐ Não

☐ Sim Grupo de docência na EE: _____ Tempo de serviço em EE: _____

5. Tem experiência de trabalho direto com alunos com PDI em medida CEI?

☐ Não

☐ Sim

Se sim... Com quantos alunos já trabalhou? _____

ALUNOS COM PDI EM MEDIDA CEI – DIREITOS E PERCEÇÕES SOBRE PRÁTICAS

	Concordo totalmente				
		Concordo			
		Nem concordo nem Discordo			Discordo totalmente
		Discordo			
Estou familiarizado com as diretrizes da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD)					
Conheço os direitos dos alunos com PDI a quem foi aplicada a medida educativa CEI					
Tenho conhecimento de como é feita a intervenção com os alunos com PDI, em medida educativa CEI, nesta escola.					
Todos os alunos, incluindo os com PDI em medida educativa CEI, devem ter os mesmos direitos dos restantes alunos.					
Todos os alunos, incluindo os alunos com PDI em medida educativa CEI, têm efetivamente garantidos os mesmos direitos dos restantes alunos, nesta escola.					

INDEX PARA A INCLUSÃO (adaptação a partir de Both & Ainscow, 2002)

Todas as questões a seguir formuladas têm em conta apenas os alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) em medida educativa Currículo Específico Individual (CEI) e o trabalho desenvolvido com e para eles.

Se não tem atualmente ou nunca teve alunos nesta condição, nunca trabalhou diretamente com estes alunos ou não teve qualquer contacto com alunos nesta situação, responda tendo em conta o que considera que é prática nesta escola relativamente a estes alunos (assinalando com X a opção que corresponde à sua opinião).

Notas:

- PIT refere-se a Programa Individual de Transição.
- Pares refere-se aos colegas da turma do ensino regular a que pertence o aluno.
- Turma refere-se à turma do ensino regular a que pertence o aluno.
- Trabalhos para casa refere-se a atividades/tarefas executadas fora da escola que necessitam do apoio da família.

	Concordo inteiramente			
		Concordo até certo ponto		
		Discordo		
			Preciso de mais informação	
1.Na turma, o ensino é planeado atendendo à aprendizagem dos alunos com PDI em medida CEI.				
2. Na turma, é encorajada a participação dos alunos com PDI em medida CEI.				
3. Na turma, as atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.				
4. Os alunos com PDI em medida CEI são ativamente implicados na sua própria aprendizagem.				
5. Os alunos com PDI em medida CEI aprendem colaborando com os seus pares.				
6. A avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso dos alunos com PDI em medida CEI.				
7. As regras da sala de aula na turma têm por base o respeito mútuo				
8. Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa.				
9. Os professores da turma são responsáveis pela aprendizagem e participação dos alunos com PDI em medida CEI.				
10. Os “trabalhos para casa” contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos com PDI em medida CEI.				
11. Os alunos com PDI em medida CEI participam nas atividades da turma realizadas fora da sala de aula (ex: atividades de complemento e enriquecimento curricular, tais como visitas de estudo, projetos, concursos...).				
12. A diferença entre os alunos com PDI em medida CEI e os seus pares é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.				
13. Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos professores da escola são plenamente aproveitados para trabalhar com os alunos com PDI em medida CEI.				
14. Os professores da turma desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação dos alunos com PDI em medida CEI.				
15. Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados para os alunos com PDI em medida CEI.				
16. Os recursos da escola são distribuídos de forma justa contribuindo assim para apoiar a inclusão dos alunos com PDI em medida CEI.				

Obrigada pela colaboração

Anexo B - Pedido de autorização ao autor da versão portuguesa do instrumento

Ex.ma Sra.

Professora Doutora Ana Maria Bénard da Costa

Sou aluna do Mestrado em Educação Especial, área de especialização Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação de Viseu, e estou a desenvolver um trabalho de investigação, intitulado “Perceções dos professores do ensino secundário sobre as práticas inclusivas para alunos com perturbação do desenvolvimento intelectual em medida CEI”, com a supervisão da Professora Doutora Rosina Fernandes.

Neste âmbito, pretendo recorrer ao *Index para a Inclusão* - dimensão C, de forma a questionar os professores sobre as práticas educativas relativamente aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual a quem foi atribuída a medida educativa Currículo Específico Individual.

Para o efeito, venho solicitar a sua autorização, como responsável pela tradução para a língua portuguesa, para utilizar o referido instrumento nesta investigação. Mais informo que gostaria de poder ajustar os itens à problemática em estudo (alunos com perturbação do desenvolvimento intelectual em medida CEI).

Certa de que o meu pedido merecerá a sua melhor receptividade, aproveito para agradecer, desde já, a atenção dispensada para este assunto.

Com os meus melhores cumprimentos,

Eulália Rodrigues de Albuquerque

Anexo C - Pedido de autorização para aplicação do instrumento

Exmo. Sr. Diretor da Escola Secundária XXXXXX

Assunto: Pedido de colaboração na recolha de dados para a realização de um projeto de investigação

Encontro-me a realizar uma investigação, no âmbito do Mestrado de Educação Especial, na área de especialização no Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Viseu, sob orientação da Professora Doutora Rosina Fernandes.

Para levar a cabo a consecução dos objetivos deste projeto de investigação, é necessário o **preenchimento de um questionário** para recolha de dados, pelos **professores da escola**.

Com este instrumento, pretende-se recolher informações acerca das perceções dos professores sobre as práticas inclusivas para alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) em medida CEI (Currículo Específico Individual).

Face ao exposto, peço a sua colaboração para que o instrumento seja disponibilizado a todos os docentes.

Agradeço, desde já, a sua compreensão e disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

Eulália Rodrigues de Albuquerque