



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Para uma tipificação das políticas e das práticas de educação especial, à luz das perceções dos professores de 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico

Ana Isabel Cardoso Gomes

Viseu, abril de 2022



**Politécnico
de Viseu**

**Para uma Tipificação das Políticas e das Práticas
de Educação Especial, à luz das Perceções dos
Professores de 1.º, 2.º 3.º Ciclos do Ensino Básico**

Ana Isabel Cardoso Gomes

Trabalho de Projeto

Mestrado em Educação Especial, Área de Especialização
Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação de Professor
Doutor Henrique Ramalho e Coorientação de
Professora Doutora Carla Lacerda

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Ana Isabel Cardoso Gomes, n.º 12121 do curso Mestrado em Educação Especial, Área de Especialização 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, 29 de abril de 2022

O(A) aluno(a), Ana Isabel Cardoso Gomes

Agradecimentos

Este Trabalho de Projeto marca o culminar de um percurso académico, cheio de novas aprendizagens e desafios. Por isso, antes de passar a apresenta o Trabalho de Projeto quero agradecer a todos/as os/as que de alguma forma estiveram envolvidos neste percurso, que contribuíram para o meu sucesso, quer na minha formação pessoal quer na minha formação académica, durante estes dois anos que passaram, pois foi graças a todos/as que isto se tornou possível.

Assim, começo por agradecer à Escola Superior de Educação de Viseu e a todos/as os/as professores/as que ao longo deste percurso contribuíram para a aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens. Dirijo os meus sinceros agradecimentos ao Professor Doutor Henrique Ramalho, Orientador deste Trabalho de Projeto e à Professora Doutora Carla Lacerda, Coorientadora, por me ajudarem sempre, por me orientarem, incentivarem e apoiarem no que foi necessário durante estes meses de trabalho.

Agradeço, também, a todos os participantes que se disponibilizaram a preencher o inquérito por questionário concebido para este Trabalho de Projeto.

Sem esquecer de agradecer ao meu namorado por toda a paciência, apoio e incentivo que me deu.

Por fim, agradeço aos meus pais pelo amor incondicional, por me terem apoiado sempre, me terem incentivado e pelo investimento e, aos meus avós um grande obrigado pelo carinho e dedicação.

A todos/as que indiretamente ou diretamente me apoiaram e fizeram com que este meu percurso tivesse sucesso, o meu muito obrigada!

Resumo

O presente trabalho de projeto, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Especial, Área de Especialização Domínio Cognitivo e Motor, tem como problema de investigação o seguinte: Entre os pressupostos de uma educação excludente, segregadora, integradora ou inclusiva, como são tipificadas as políticas e as práticas de educação especial, à luz das percepções dos professores de 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, com especial destaque para o grau de inclusão de alunos portadores de necessidades de saúde especiais?, para o qual foram definidos objetivos descritos mais à frente neste trabalho. Desta forma, a metodologia de investigação utilizada é de natureza quantitativa, não experimental, também denominado de paradigma positivista. Os participantes a envolver na investigação são professores do ensino básico, contemplando o 1.º, 2.º e 3.º ciclos, com ou sem especialização em Educação Especial, em Portugal, sendo que a seleção é não probabilística, por conveniência, ou seja, os participantes foram selecionados, tendo em conta contatos da rede pessoal da investigadora, e, também, em grupos de redes sociais dedicadas a professores do ensino básico. O que se pretende perceber é até que ponto se pode afirmar que existe inclusão ou não, visto que cada vez mais é um tema abordado e a própria legislação em vigor, como o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho e o Despacho n.º 6478/2017, impulsiona a que as escolas sejam inclusivas e que os docentes utilizem métodos, práticas e dinâmicas adequadas às dificuldades de cada aluno, dando-lhes autonomia e flexibilidade para tal.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Educação especial; Escola inclusiva; Inclusão; Necessidades de saúde especiais.

Abstract

The present project work, carried out within the scope of the Master in Special Education, Area of Specialization Cognitive and Motor Domain, has the following research problem: Among the assumptions of an excluding, segregating, integrating or inclusive education, how are typified the policies and practices of special education, in the light of the perceptions of teachers in the 1st, 2nd and 3rd cycles of basic education, with special emphasis on the degree of inclusion of students with special health needs?, for which objectives described later in this work were defined. Thus, the research methodology used is of a quantitative, non-experimental nature, also called the positivist paradigm. The participants to be involved in the research are elementary school teachers, covering the 1st, 2nd and 3rd cycles, with or without specialization in Special Education, in Portugal, and the

selection is non-probabilistic, for convenience, or that is, the participants were selected, taking into account contacts from the researcher's personal network, and also from social network groups dedicated to elementary school teachers. What we intend to understand is the extent to which it can be said that there is inclusion or not, since it is increasingly a topic addressed and the legislation in force, such as Decree-Law No. 54/2018, of 6 July , Decree-Law no. them autonomy and flexibility to do so.

Keywords: Inclusion; Inclusive education; Inclusive school; Special education; Special health needs.

Índice Geral

Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento Teórico Conceptual	3
Capítulo I - A Educação como um Direito	4
1. Da Exclusão à Inclusão	4
2. Educação Especial segundo a lente da Educação Inclusiva	5
3. A Escola Inclusiva e a normalização dos pressupostos e critérios de uma Educação Inclusiva.....	7
Capítulo II - As políticas e práticas da educação inclusiva em Portugal	9
1. O Decreto-Lei n.º 54/2018 e os impactos que trouxe.....	9
2. Opções Teóricas e Metodológicas para uma Educação Inclusiva	20
3. O currículo escolar face à agenda da Educação Inclusiva.....	21
Capítulo III – As Necessidades de Saúde Especiais e os atores envolvidos.....	25
1. O aluno com Necessidade de Saúde Especiais.....	25
2. Os professores: perfis profissionais e a sua afetação ao sistema educativo na perspetiva da educação especial	27
Parte II – Enquadramento Teórico Metodológico de Referência e Trabalho Empírico	29
Capítulo IV - Contextualização e justificação da temática em estudo.....	30
1. Problema da investigação	30
2. Objetivos de investigação.....	30
3. O Paradigma de Investigação e o Tipo de estudo	31
4. O contexto de investigação e os participantes	32
5. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados e Procedimentos de investigação e análise de dados	32
Capítulo V - Para uma tipificação das políticas e as práticas de educação especial, à luz das perceções dos professores do Ensino Básico.....	37
1. Apresentação, descrição e análise de dados	37
2. Discussão dos dados	48
Conclusões.....	51
Bibliografia.....	55
Apêndices.....	59
Apêndice A – Inquérito por Questionário.....	60

Índice de Figuras

Figura 1	37
Figura 2	38
Figura 3	39
Figura 4	39
Figura 5	40
Figura 6	40
Figura 7	43

Introdução

Atualmente fala-se cada vez mais de inclusão, de escolas inclusivas, onde todas as crianças, sem exceção, têm direito a uma educação de qualidade e ao sucesso escolar. Mas será que, na realidade das escolas são seguidos os princípios que a levam a ser inclusiva, desta forma este estudo serve para compreender a percepção dos professores de 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico acerca da inclusão de alunos com Necessidades de Saúde Especiais, com objetivo de conhecer a realidade em relação à inclusão, bem como de impulsionar para uma melhor reflexão e compreensão por parte dos docentes de 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico relativamente à inclusão dos alunos com necessidades de saúde especiais.

Neste sentido, a metodologia de investigação é quantitativa, não experimental, também denominado de paradigma positivista, que visa adequar o modelo das ciências naturais à investigação de ciências sociais e humanas, baseando-se na teoria, para testar, verificar e comprovar teorias e hipóteses, admitindo estudos de grandes amostras de indivíduos (Coutinho, 2020).

O problema de investigação definido é o seguinte: “Entre os pressupostos de uma educação excludente, segregadora, integradora ou inclusiva, como são tipificadas as políticas e as práticas de educação especial, à luz das percepções dos professores de 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, com especial destaque para o grau de inclusão de alunos portadores de necessidades de saúde especiais?”, sendo que para este problema foram definidos objetivos que estão descritos mais à frente.

Nesta linha de problematização, este Projeto está organizado pela ordem de apresentação que a seguir descrevemos. Na parte I surge o enquadramento teórico conceptual, abordando no capítulo I - a Educação como um Direito Universal, na qual estão incluídos o ponto 1. da exclusão à inclusão; o ponto 2. a educação especial segundo a lente da educação inclusiva e o ponto 3. a escola Inclusiva e a normalização dos pressupostos e critérios de uma educação inclusiva; no capítulo II - as políticas e práticas da educação inclusiva em Portugal, contempla o ponto 1. o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e os impactos que trouxe; o ponto 2. as opções teóricas e metodológicas para uma educação inclusiva; o ponto 3. o currículo escolar face à agenda da educação inclusiva; no capítulo III - os alunos com Necessidades de Saúde Especiais e o papel dos atores, abrange o ponto 1. aluno com Necessidades de Saúde Especiais; e o ponto 2. os professores e os perfis profissionais e a sua afetação ao sistema educativo na perspetiva da educação especial.

Na parte II, intitulada enquadramento teórico metodológico de referência e trabalho empírico, no capítulo IV - a contextualização e justificação da problemática em estudo estão inseridos o ponto 1. o problema e problemática da investigação; o ponto 2. os objetivos de investigação; o ponto 3. o paradigma de investigação e o tipo de estudo; o ponto 4. o contexto de investigação e os participantes; e o ponto 5. as técnicas e instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de investigação e técnicas de análise de dados; sendo que, por último, no capítulo V - Para uma tipificação das políticas e as práticas de educação especial, à luz das perceções dos professores do Ensino Básico surge o ponto 1. apresentação e análise de dados e o ponto 2. a discussão de dados e, posteriormente, elaboradas as conclusões.

Parte I – Enquadramento Teórico Conceptual

Capítulo I - A Educação como um Direito

1. Da Exclusão à Inclusão

A exclusão, a segregação, a integração e a inclusão são conceitos que marcam um percurso longo, até aos dias de hoje, para uma educação inclusiva (Silva, 2009).

No artigo 26.º da Declaração Universal do Direitos Humanos a educação é vista como um direito de todos, independentemente das suas características, devendo ser gratuita, nomeadamente no que diz respeito ao ensino elementar fundamental, que por sua vez é obrigatório. Além disso, a educação deve defender o desenvolvimento da personalidade humana e reforçar os direitos do homem e as suas liberdades, visando favorecer a compreensão, a tolerância e a boa interação entre todos (Diário da República Eletrónico, s.d.).

Até ao século XVIII, conhecidos como os primórdios ou “pré-história” da educação especial existia um grande desconhecimento e insegurança em relação à diferença e à diversidade, o que desencadeou comportamentos de exclusão e atitudes de caráter atentatório aos direitos dos seres humanos portadores de diferenças suscetíveis de resultarem em processos da sua segregação social. Esta fase é marcada pela obscuridade e exclusão, em que as pessoas com alguma incapacidade/deficiência eram consideradas seres de nível inferior e sem acesso aos seus direitos mais básicos (Silva, 2009).

Nesta altura havia a prática de infanticídio nas sociedades indiana, grega e romana, em alguns sítios as crianças com incapacidade eram sujeitas a tratamentos cruéis, sendo que esses comportamentos eram apoiados por alguns filósofos, como Platão que defendia a eliminação dos mais vulneráveis e Aristóteles, que repugnava o cuidado das crianças com incapacidades e defendia a criação de uma lei nesse sentido (Silva, 2009).

Na idade média, o infanticídio foi condenado pela influência da igreja e, as atitudes das pessoas variavam entre a piedade e rejeição, sendo que nesta altura começaram a ser construídos hospícios e asilos por toda a Europa, ou seja, passou-se de exclusão para segregação, em que as pessoas com incapacidades deixaram de ser eliminadas e passaram a ser tradas em locais específicos, mas à parte do resto das pessoas sem incapacidades (Silva, 2009).

Posteriormente, em Espanha começaram a aparecer os primeiros esforços na área da educação especial com Ponce León, que fundou a primeira escola para surdos e desenvolveu um alfabeto manual, utilizando a instrução formal e métodos específicos para a educação de pessoas com surdez (Silva, 2009).

O filósofo Rousseau surgiu nessa altura com ideias inovadoras de caráter humanista e tolerante, na tentativa de potenciar atitudes positivas que defendessem que a sociedade tinha responsabilidade perante as pessoas com incapacidades. Foi então que surgiu o modelo médico que fez com que as pessoas com incapacidades se libertassem das crenças e superstições criadas até ao momento (Silva, 2009).

No século XX, já na segunda metade, existe uma reformulação da Educação Especial impulsionada por alterações e influência de movimentos de direitos sociais.

Posto isto, na década de 70 começa a fase de integração, na qual existe uma preocupação de investir nas instituições, de criar equipas de ensino especial integradas na escola que prestem apoio a crianças e jovens com incapacidades (ASSOL, 2017).

Nesta fase de integração, surge na década de 80 a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, onde são definidos os objetivos da educação especial e é defendida uma educação especial organizada por diferentes modelos de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo o apoio de técnicos especializados com currículos e programas adaptados às características de cada aluno e a cada tipo de grau de incapacidade (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986).

Posteriormente, surge o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, que visa garantir que todas as crianças e jovens com Necessidades de Saúde Especiais tenham acesso à escola regular, consagrando um conjunto de medidas a aplicar aos alunos com Necessidades de Saúde Especiais (Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto).

O caminho percorrido até à inclusão "passou por um conjunto de decisões e medidas tomadas no seio de organizações e agências internacionais, como as Nações Unidas e a Unesco", que tiveram enormíssima importância na inserção gradual de políticas sociais benéficas à sua implementação (Silva, 2009, p. 144).

Finalmente, em 2018, surge o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que visa responder à diversidade de potencialidades e necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem, onde podemos contar com uma série de medidas de aplicação contínua de suporte à aprendizagem, aplicadas consoante as necessidades de cada aluno (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

2. Educação Especial segundo a lente da Educação Inclusiva

Numa perspetiva histórica, a Educação Inclusiva surge associada à educação de alunos com Necessidades de Saúde Especiais, que corresponde a um grupo dito

vulnerável e especialmente exposto ao risco de ser excluído e de ter insucesso escolar (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2011).

Na visão atual, a Educação Inclusão assume-se como um conceito mais abrangente, apostando numa educação de qualidade e nas alterações necessárias a introduzir de forma a dar resposta mais adequada às necessidades dos alunos, sem exceção (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2011).

Neste alinhamento normativo e político, é consolidada uma conceção de Educação Inclusiva centrada em quatro ideias, sendo elas as seguintes: inclusão é um processo; corresponde à participação de todos na aprendizagem, na comunidade e vida escolar; implica a identificação e remoção de obstáculos à participação e à aprendizagem; baseia-se no princípio de que as escolas são responsáveis por assegurar a educação a todos (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2011).

As escolas inclusivas baseiam-se no princípio de que todos os alunos, independentemente das diferenças e necessidades, devem aprender juntos, sendo que esta tem de assegurar resposta a todas as necessidades dos alunos, através de uma educação de qualidade, de um currículo adequado a cada aluno e a todos e de alterações organizacionais, sendo que no caso de alunos com Necessidades de Saúde Especiais pode ser preciso recorrer a apoios adicionais (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2011).

A Educação Especial em termos de quadro legislativo, segundo o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, operacionaliza-se organizando as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão em três níveis, as medidas universais, as medidas seletivas e as medidas adicionais (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

As medidas organizadas pelos diferentes níveis de ensino e aprendizagem são aplicadas no decorrer do percurso escolar dos alunos, podendo ser adotadas medidas de diferentes níveis em simultâneo, tendo em atenção as suas necessidades educativas, a definição das medidas a implementar é elaborada tendo em consideração evidências resultantes do acompanhamento, de avaliações sistemáticas e da eficácia das medidas em resposta às necessidades do aluno (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Posto isto, as medidas Universais constituem medidas de respostas educativas cuja escola tem disponíveis para todos os alunos, sem exceção, visando a promoção da participação e a melhoramento das aprendizagens (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). As medidas Universais são, então, as seguintes: a) A diferenciação pedagógica;

b) As acomodações curriculares; c) O enriquecimento curricular; d) A promoção do comportamento pró-social; e) A intervenção com foco acadêmico ou comportamental em pequenos grupos (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Estas medidas visam promover o desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Relativamente às medidas Seletivas, estas pretendem combater as necessidades de suporte à aprendizagem não colmatadas na aplicação de medidas universais, sendo desta forma consideradas medidas Seletivas as seguintes: os percursos curriculares diferenciados; as adaptações curriculares não significativas; o apoio psicopedagógico; a antecipação e o reforço das aprendizagens; e o apoio tutorial (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Passando, agora, às medidas Adicionais, que têm como finalidade combater as dificuldades acentuadas, persistentes relativamente à comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que requer recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão, sendo que para recorrer a estas medidas, as medidas Universais e Seletivas têm de se mostrar insuficientes para combater todas as necessidades do aluno (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Assim, consideram-se medidas Adicionais: a frequência do ano de escolaridade por disciplinas; as adaptações curriculares significativas; o plano individual de transição; o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Para a aplicação destas medidas é necessário que existam recursos especializados, a intervenção do professor de educação especial dinamizando, articulando e sendo especialista na diferenciação de meios e materiais de aprendizagem aplicadas, de preferência, em sala de aula (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

3. A Escola Inclusiva e a normalização dos pressupostos e critérios de uma Educação Inclusiva

A educação inclusiva é um direito abrangente a todas as crianças e jovens, com ou sem incapacidades ou deficiência, todas as crianças e jovens têm o direito a receber uma educação de qualidade, a terem um currículo adequado as suas necessidades e dificuldades, para que tenham as mesmas oportunidades e sucesso escolar (Costa, 1999).

Em Portugal e, também, na maior parte dos países têm sido substituídos progressivamente princípios e práticas diferentes, de forma a tornarem as escolas e a educação cada vez mais adequadas a todos alunos, apesar de ainda existir muita coisa a melhorar (Costa, 1999).

Em 1981, considerado o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, os conceitos a vigorar nessa altura acerca da maneira como viam a educação das crianças com Necessidades de Saúde Especiais sofreram uma mudança, sendo que a partir daí começaram a ser defendidos princípios, tais como, o da igualdade de oportunidades, que implicou medidas a diversos níveis voltados para transformar a sociedade, os serviços e os recursos acessíveis a todos, não se tratando apenas de uma ajuda para as pessoas com Necessidades de Saúde Especiais se adaptarem à sociedade, mas sim de modificar estruturas sociais para que se consiga dar resposta às necessidades e dificuldades dessas pessoas (Vaticano, 1981).

Posteriormente, em 1989, foi ratificada a Convenção sobre os Direitos da Criança, por mais de 150 países, que veio pressionar os governos a observar a situação das crianças tendo em conta alguns princípios, tais como, o de que uma criança que apresente alguma incapacidade física ou mental deve beneficiar de uma vida plena, estimulante em condições que lhe garantam a dignidade, promovam a auto confiança, facilitem a participação ativa em comunidade, sendo que lhes deverá ser prestado todo o apoio que necessitem, de forma a usufruírem de um acesso afetivo à educação, para que consiga, assim, alcançar o máximo da integração social, o máximo das suas potencialidades e do seu desenvolvimento individual, quanto que (Comité Português para a UNICEF, 2019).

Já em 1993, são adotadas as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, que reúne um conjunto de diretivas importantíssimas, quem têm a ver com a educação e que as crianças com deficiência devem ter o apoio que necessitarem dentro das estruturas escolares, de saúde, de emprego e de ação social (Costa, 1999).

Posto isto, surgiu uma nova maneira de encarar as Necessidades de Saúde Especiais, tendo a ver com a evolução dos conceitos e das práticas que levaram ao princípio da escola inclusiva. Assim, antes era uma perspetiva centrada no aluno, nas suas incapacidades, onde eram feitas intervenções individualizadas voltadas para a recuperação do deficit recorrendo a especialistas, os alunos eram levados para espaços especiais e tinham programas diferentes para esses alunos, enquanto que, numa perspetiva mais atual, a perspetiva centrada no currículo, que se centra na intervenção

pedagógica adequada para desenvolver as capacidades dos alunos, visando uma intervenção em grupo, assegurando maior eficácia para todos utilizando diversas estratégias, sendo que são feitas as adaptações necessárias às estratégias de ensino em sala de aula, respeitando as necessidades individuais de cada aluno, num currículo comum (Costa, 1999).

Atualmente, as escolas, os professores têm ao dispor orientações normativas, nomeadamente o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, que visam responder à diversidade de potencialidades e necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar. Dessa orientação normativa essencial, decorre um Manual de Apoio à Prática da Educação Inclusiva. No Decreto-Lei anteriormente referido, podemos contar com uma serie de medidas de aplicação continua de suporte á aprendizagem, sendo que as medidas são aplicadas consoante as necessidades e especificidades de cada aluno (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Capítulo II - As políticas e práticas da educação inclusiva em Portugal

1. O Decreto-Lei n.º 54/2018 e os impactos que trouxe

No programa do XXI Governo Constitucional (2015) uma das prioridades definida é investir na ideia de uma escola inclusiva, em que todos e cada aluno, independentemente da situação pessoal e social em que se encontra, estabelecendo respostas adequadas que lhes permitam adquirir um nível de educação e formação facilitadoras à sua inclusão social integral. Esta prioridade compromete-se com a efetivação do direito do aluno à educação inclusiva, que consiga dar resposta às suas potencialidades, expetativas e necessidades inerentes de um projeto educativo comum e plural que faculte a participação e o sentimento de pertença em condições de equidade de todos e de cada um, sendo o contributo fundamental para maiores níveis de coesão social (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Em concreto, no que concerne, propriamente, às práticas de educação inclusiva, perspetivadas como um processo que pretende dar resposta à variedade de necessidades que os alunos apresentam, é suscitada a necessidade de incrementar uma participação mais substancial de todos os alunos na aprendizagem e na vida escolar e social (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

O mesmo diploma legal tem como ponto central de orientação a necessidade que cada escola tem de atender à importância da diversidade dos seus alunos,

descobrimo maneiras de lidar com as diferenças, adaptando processos de ensino às particularidades e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios que tem ao dispor para que, assim, todos tenham a oportunidade de aprender e participar na vida escolar (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Para isto ser possível é necessário que as escolas e os profissionais que lá trabalham sejam autónomos, nomeadamente através do reforço na intervenção dos professores de educação especial, como elementos ativos nas equipas educativas no planeamento de estratégias e acompanhamento da variação curricular (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Neste seguimento, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho aplica-se às várias ofertas educativas do ensino básico e do ensino secundário no âmbito da escolaridade obrigatória, fornecida a estabelecimentos públicos, particulares, cooperativos e escolas profissionais (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Além disso, este Decreto-Lei determina o currículo do ensino básico e secundário, bem como os princípios orientadores, a operacionalização e apreciação das aprendizagens, de forma a assegurar que todos os alunos obtenham conhecimentos e consigam desenvolver as suas capacidades e as atitudes que contribuem para atingir as competências profetizadas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória foi homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho consolidando-se como referencial para futuras decisões que possam ser a vir tomadas por figuras educativas em estabelecimentos de ensino e organizações responsáveis pelas políticas educativas, estabelecendo o perfil como “matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação” da aprendizagem e do ensino, seja interna ou externamente (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, p. 15484).

Posto isto, o Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória tem como finalidade auxiliar na gestão e organização curriculares e, ainda, estabelecer estratégias e metodologias a serem utilizadas no contexto educativo. Além disso, o perfil dos alunos é de tal forma abrangente, que “respeita o caráter inclusivo e multifacetado da escola” (p.8), garantindo os saberes são dirigidos por princípios, valores e uma visão. Esta perspectiva o que se idealiza que todos alunos alcancem até ao final da escolaridade obrigatória, sendo que para tal acontecer é necessário o compromisso da escola e de todos que nela trabalham, é intervenção dos professores e o empenho e dedicação dos familiares e/ou encarregados de educação (Martins et al., 2017).

Neste seguimento, o perfil dos alunos destaca uma educação escolar onde os alunos edificam e consolidam “uma cultura científica e artística de base humanista” (Martins et al., 2017, p.10).

Portanto, o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória baseia-se nos seguintes princípios: aprendizagem, inclusão, estabilidade, adaptabilidade e ousadia, coerência e flexibilidade, sustentabilidade, base humanista e saber (Martins et al., 2017).

As áreas de competências são as linguagens e textos, a informação e comunicação, o pensamento crítico e criativo, o raciocínio e a resolução de problemas, o saber científico técnico e tecnológico, o relacionamento interpessoal, o desenvolvimento pessoal e autonomia, o bem-estar, saúde e ambiente, a sensibilidade estética e artística e, por último, a consciência e domínio do corpo (Martins et al., 2017). Estas competências são a junção complexa de conhecimentos, de capacidades e de atitudes, que estão no centro do perfil dos alunos na escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017).

O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória assenta, ainda, nos seguintes valores: a liberdade, a responsabilidade, a integridade, a cidadania, a participação, a excelência, a exigência, a curiosidade, a reflexão e a inovação (Martins et al., 2017).

Desta forma, o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória impulsiona que haja modificações das práticas didáticas e pedagógicas, adequando a maioria das ações educativas “às finalidades do perfil de competências dos alunos” (Martins et al., 2017, p.31).

Assim, as ações que o docente deve ter na aplicação da sua prática e que são necessárias para o desenvolvimento do perfil dos alunos são: “abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida”; “organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados”; “organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes”; “organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação”; “escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores”; “criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente”; “valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade” (Martins et al., 2017, p.31).

Em casos de alunos que apresentam mais dificuldades na participação no currículo a escola é a responsável por definir o processo para determinar os obstáculos com quais o aluno se depara na aprendizagem, utilizando várias estratégias para os superar, garantindo a oportunidade a cada aluno de ter acesso ao currículo, conduzindo todos os alunos e cada um na sua individualidade ao limite das suas capacidades e potencialidades (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

As metodologias decorrentes deste Decreto-Lei constituem o Desenho Universal para a Aprendizagem e a Abordagem Multinível no acesso ao currículo, com o objetivo de assegurar que o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória seja alcançado por todos os alunos, mesmo que para isso tenham de ter percursos diferenciados que lhes permita progredir no currículo escolar (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Este Decreto pretende oferecer a cada aluno uma abordagem integrada e contínua dos seus percursos escolares, assegurando uma educação com qualidade durante o percurso de escolaridade obrigatória (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). No mesmo seguimento, a abordagem adotada contribui para um processo de avaliação de apoio à aprendizagem, tendo em conta aspetos de cariz académico, comportamental, social e emocional, bem como fatores ambientais do aluno, sendo que deste processo advém a intervenção (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

As equipas multidisciplinares são atribuídas em função das características do aluno, na monitorização dos resultados das medidas aplicadas e acompanhamento, apelando ao maior envolvimento dos professores, técnicos, pais ou encarregados de educação do aluno (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Desta forma, podem existir alterações, nomeadamente, na maneira como a escola e as estruturas de apoio estão organizadas, para identificar medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Relativamente ao Modelo de Unidade Especializada, que passa a Modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem, reconfigurando-se num espaço dinâmico, plural e agregador de recursos materiais e humanos, mobilizados para a inclusão, para os conhecimentos e competências da escola, dando valor aos conhecimentos e experiências de todos os alunos (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Neste sentido, o papel dos pais ou encarregados de educação é reforçado, consagrando-lhe uma série de direitos e deveres relativos ao seu envolvimento no processo de educação dos seus filhos ou educandos (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Desta forma, têm direito:

a) Participar nas reuniões da equipa multidisciplinar; b) Participar na elaboração e na avaliação do programa educativo individual; c) Solicitar a revisão do programa educativo individual; d) Consultar o processo individual do seu filho ou educando; e) Ter acesso a informação adequada e clara relativa ao seu filho ou educando.

3 - Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam os seus poderes de participação cabe à escola desencadear as medidas apropriadas em função das necessidades educativas identificadas (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, p. 2920).

Portanto, pode afirmar-se que este Decreto tem princípios e normas que asseguram a inclusão como um processo que visa dar resposta à diversidade de necessidades e potencialidades dos alunos, aumentando a participação destes nos processos de aprendizagem e, também, na vida em comunidade educativa (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Este identifica medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, áreas curriculares e recursos específicos a adotar para dar resposta a necessidades educativas de cada aluno durante o seu percurso escolar nas diversas ofertas educativas e formativas (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), aplicando-se a agrupamentos de escolas, escolas não agrupadas, escolas profissionais, pré-escolar e ensino básico e secundário.

As medidas definidas neste diploma legal encontram-se organizadas por níveis: Universais, Seletivas e Adicionais, sendo que têm como objetivos “a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, p. 2921); assegurar que todos os alunos têm oportunidades iguais do que diz respeito ao acesso e frequência nas diferentes ofertas educativas e formativas (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Assim, é necessário ter bem presentes, para uma educação inclusiva, os seguintes princípios:

a) Educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo; b) Equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento; c) Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos; d) Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas

casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível; e) Flexibilidade, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um; f) Autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno, mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões; g) Envolvimento parental, o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando; h) Interferência mínima, a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, p. 2920).

As medidas organizadas pelos diferentes níveis são aplicadas no decorrer do percurso escolar dos alunos, podendo ser adotadas medidas de diferentes níveis em simultâneo, tendo em atenção as suas necessidades educativas, a definição das medidas a implementar são elaboradas tendo em consideração evidências resultantes do acompanhamento, de avaliações sistemáticas e da eficácia das medidas em resposta às necessidades do aluno (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Posto isto, as medidas Universais constituem medidas de respostas educativas cuja escola tem disponíveis para todos os alunos, sem exceção, visando a promoção da participação e o melhoramento das aprendizagens (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). As medidas Universais são, então, as seguintes: a) A diferenciação pedagógica; b) As acomodações curriculares; c) O enriquecimento curricular; d) A promoção do comportamento pró-social; e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Estas medidas visam promover o desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Relativamente às medidas Seletivas, estas pretendem combater as necessidades de suporte à aprendizagem não colmatadas na aplicação de medidas universais, sendo desta forma consideradas medidas Seletivas as seguintes: os

percursos curriculares diferenciados; as adaptações curriculares não significativas; o apoio psicopedagógico; a antecipação e o reforço das aprendizagens; e o apoio tutorial (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Passando, agora, às medidas Adicionais, que têm como finalidade combater as dificuldades acentuadas, persistentes relativamente à comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, estas requerem a mobilização de recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão, sendo que para recorrer a estas medidas, as medidas Universais e Seletivas têm de se mostrar insuficientes para combater todas as necessidades do aluno (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Assim, consideram-se medidas Adicionais: a frequência do ano de escolaridade por disciplinas; as adaptações curriculares significativas; o plano individual de transição; o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Para a aplicação destas medidas é necessário que existam recursos especializados, a intervenção do professor de educação especial dinamizando, articulando e sendo especialista na diferenciação de meios e materiais de aprendizagem aplicadas, de preferência, em sala de aula (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Em relação aos recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, os recursos humanos necessários são professores de educação especial, técnicos especializados, assistentes operacionais, os recursos organizacionais essenciais são equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva, o centro de apoio à aprendizagem, as escolas de referência nos domínios da visão, educação bilingue e de intervenção precoce na infância e, por último, centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a educação especial, relativamente aos recursos específicos que existem na comunidade que podem ser mobilizados, são necessárias equipas locais de intervenção precoce, equipas de saúde escolar dos Agrupamentos de Centros de Saúde/Unidades Locais de Saúde, comissões de proteção de crianças e jovens, centros de recursos para a inclusão, instituições da comunidade, como por exemplo, serviços de atendimento e acompanhamento social do sistema de solidariedade e segurança social, serviços do emprego e formação profissional e serviços da administração local e os estabelecimentos de educação especial (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Referente às equipas multidisciplinares, estas devem ser constituídas por um dos docentes que coadjuvam o diretor, um docente de educação especial, três membros

do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino e um psicólogo (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

O centro de apoio à aprendizagem é considerado uma estrutura de apoio agregadora de recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola, tendo como finalidade

a) Apoiar a inclusão das crianças e jovens no grupo/turma e nas rotinas e atividades da escola, designadamente através da diversificação de estratégias de acesso ao currículo; b) Promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar; c) Promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma. Constituem objetivos específicos do centro de apoio à aprendizagem: a) Promover a qualidade da participação dos alunos nas atividades da turma a que pertencem e nos demais contextos de aprendizagem; b) Apoiar os docentes do grupo ou turma a que os alunos pertencem; c) Apoiar a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo; d) Desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar; e) Promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores da aprendizagem; f) Apoiar a organização do processo de transição para a vida pós-escolar (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

As escolas de referência no domínio da visão dão resposta especializada a áreas como literacia braille, orientação e mobilidade, produtos de apoio para acesso ao currículo, atividades da vida diária e competências sociais (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

As escolas de referência para a educação bilingue têm a finalidade de aplicar o modelo de educação bilingue, assegurando o acesso ao currículo nacional comum, garantindo o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua, desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua, criação de espaços de reflexão e formação, numa ótica de trabalho colaborativo contando com diferentes profissionais, as famílias e a comunidade educativa (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

As escolas de referência para a intervenção precoce na infância devem garantir a colaboração de trabalho com as equipas locais, devem ter ao dispor recursos

humanos e parcerias com o serviço de saúde e serviço da segurança social a fim de mover os mecanismos necessários que assegurem a universalidade na cobertura da intervenção precoce, na elaboração de planos individuais o mais precocemente possível, como também a melhoria nos processos de transição (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação avaliam as necessidades dos alunos para, posteriormente, proceder à atribuição de produtos de apoio de acesso ao currículo, sendo que o acesso a esses produtos é um direito que deve ser assegurado aos alunos (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Os centros de recursos para a inclusão, considerados serviços especializados da comunidade que prestam apoio e fortalecem a capacidade da escola na promoção de sucesso escolar aos alunos, têm como objetivo apoiar a inclusão de todos os alunos através da facilitação de acesso ao ensino, formação, trabalho, lazer, participação, autonomia, desenvolvendo o máximo potencial de cada um, recorrendo à parceria com estruturas da comunidade (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Posto isto, o processo de identificação da necessidade de medidas deve suceder o mais precocemente possível por iniciativa dos encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos professores e outros técnicos ou serviços que tenham interação com o aluno, depois de identificada a situação deve ser apresentada ao diretor da escola, juntamente com a respetiva justificação e documentação relevante, como por exemplo, o parecer médico. Posteriormente a isto, é solicitado à equipa multidisciplinar que realize um relatório técnico pedagógico, no caso de só serem mobilizadas medidas universais, o processo é devolvido ao diretor com a respetiva indicação, que será devolvido pelo diretor ao docente titular da turma para comunicar aos encarregados de educação a decisão.

O relatório técnico-pedagógico é um documento que justifica a mobilização de medidas seletivas e adicionais, contendo a

- a) A identificação dos fatores que facilitam e que dificultam o progresso e o desenvolvimento das aprendizagens do aluno, nomeadamente fatores da escola, do contexto e individuais do aluno;
- b) As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a mobilizar;
- c) O modo de operacionalização de cada medida, incluindo objetivos, metas e indicadores de resultados;
- d) Os responsáveis pela implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;
- e) Os procedimentos de avaliação da eficácia de cada medida e, quando existente, do programa educativo individual;
- f)

A articulação com os recursos específicos de apoio à inclusão (...) (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Os encarregados de educação devem ser ouvidos pela equipa durante a realização do relatório, sempre que for preciso pode pedir a colaboração de outras pessoas ou entidades para conhecer melhor o aluno, assim, quando o relatório sugere a implementação plurianual das medidas, os momentos de avaliação da sua eficácia também têm de ficar definidos, sendo que quando existem propostas de adaptação curriculares significativas, o relatório tem de se fazer acompanhar por um programa educativo individual (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). O relatório é sujeito à aprovação do encarregado de educação, mas quando o encarregado de educação não concorda com o relatório deve fundamentar o porquê de discordar. Só quando existir concordância do encarregado de educação é que o relatório é submetido a homologação do diretor e do conselho pedagógico. Depois disso, quando aplicável, o relatório e o programa educativo individual devem ser revisados atempadamente de maneira a assegurar que no início do ano letivo as medidas começam a ser implementadas de imediato (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Quanto ao programa educativo individual, neste deve constar a identificação e operacionalização das adaptações curriculares significativas, as competências e aprendizagens a serem desenvolvidas pelos alunos, como também a designação das estratégias de ensino e adaptações a executar no processo de avaliação (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Além disso, este programa inclui outras medidas de suporte à inclusão que são definidas pela equipa multidisciplinar, deve conter o total de horas letivas do aluno, os produtos de apoio e as estratégias para a transição entre níveis de ensino (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

O programa educativo individual é complementar do plano de intervenção precoce e do plano de saúde, devendo sempre assegurar a coerência, articulação e comunicação (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

No que diz respeito ao plano individual de transição, este promove a transição do aluno para a vida pós-escolar, sempre que executável, para exercer uma atividade profissional, fazendo-se orientar pelos seguintes princípios: educabilidade universal, equidade, inclusão, flexibilidade e autodeterminação (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). A implementação deste plano tem início três anos antes do fim da escolaridade obrigatória, devendo ser datado e assinado pelos profissionais envolvidos, pelo encarregado de educação e, quando possível, pelo aluno (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

As escolas devem garantir a todos os seus alunos o direito de estarem inseridos no processo de avaliação, mesmo que para isso tenham de existir adaptações ao processo, tais como:

a) A diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como, inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou áudio; b) Os enunciados em formatos acessíveis, nomeadamente braille, tabelas e mapas em relevo, *daisy*, digital; c) A interpretação em Língua Gestual Portuguesa; d) A utilização de produtos de apoio; e) O tempo suplementar para realização da prova; f) A transcrição das respostas; g) A leitura de enunciados; h) A utilização de sala separada; i) As pausas vigiadas; j) O código de identificação de cores nos enunciados (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

No caso dos alunos que vão ter exames nacionais, deve ser comunicada as adaptações e devidamente fundamentadas ao júri nacional de exames, assim, as adaptações podem ser as seguintes: utilização de produtos de apoio, sair da sala durante a realização do exame, adaptar o espaço ou o material, a presença de intérprete de língua gestual portuguesa, consulta de dicionário de língua portuguesa e realização de provas adaptadas, sendo que a escola pode pedir autorização para fazer as seguintes adaptações ao processo: realização de exame de português língua segunda, acompanhamento por um docente, utilização de instrumentos de apoio à aplicação de critérios de classificação de provas e utilização de tempo suplementar (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Findando o percurso escolar, todos os alunos sem exceção têm o direito ao certificado e diploma de conclusão de estudos, sendo que no caso dos alunos cujo percurso escolar teve adaptações curriculares significativas, o certificado deve referir o nível de ensino concluído, informações curriculares importantes do programa educativo individual e as áreas/experiências desenvolvidas no decorrer do mesmo (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Posto isto, pode concluir-se que o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho trouxe com ele o compromisso com a inclusão e salienta a dimensão que diz respeito às práticas educativas contemplado medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, servindo ainda de impulsionador e de suporte para a efetivação de mudanças no processo educativo e também organizacional (Direção-Geral da Educação, 2018). Além disso, comporta uma orientação normativa que visa garantir a inclusão dando resposta

às necessidades, diversidades e às potencialidades de todos, priorizando o aumento da participação de todos os alunos na vida escolar (Direção-Geral da Educação, 2018).

2. Opções Teóricas e Metodológicas para uma Educação Inclusiva

As opções metodológicas e teóricas resultam de um conjunto de práticas, princípios e requisitos de preparação da educação inclusiva, sendo que fazem parte das opções metodológicas e teóricas a Abordagem Multinível e o Desenho Universal para a Aprendizagem (Direção-Geral da Educação, 2018).

A abordagem multinível consiste num modelo compreensivo de ação, prioriza o sucesso para todos os alunos utilizando um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem. Esta tem implícitos os seguintes princípios

uma visão compreensiva, holística e integrada; uma atuação proactiva e preventiva; uma orientação para a qualidade e eficácia dos processos; uma estruturação dos processos de tomada de decisão em função dos dados (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 19).

Na abordagem multinível assume uma visão compreensiva, sistémica, conhecedora da complexidade dos fenómenos educativos, em que o foco está nas intervenções de natureza universal. O que distingue a abordagem multinível são os princípios de organização multinível e a determinação contínua das medidas de suporte à aprendizagem, o foco no currículo e na aprendizagem, optar por práticas sustentadas e a preparação de processos persistentes de monitorização (Direção-Geral da Educação, 2018).

Para além disso, esta abordagem é organizada por níveis de intervenção, sendo que ao nível 1 pertencem as medidas universais, no nível 2 temos as medidas seletivas e no nível 3 estão incluídas as medidas adicionais. Como se pode perceber os níveis variam tendo em conta o tipo, a intensidade e a constância das intervenções (Direção-Geral da Educação, 2018).

O Desenho Universal para a Aprendizagem caracteriza-se pelo planeamento propositado, proativo e flexível das práticas educativas, tendo em conta a diversidade, dando oportunidades, opções acessíveis a todos e a cada aluno, seja em métodos, em materiais, apoios e formas de avaliar. Este modelo permite identificar e eliminar obstáculos à aprendizagem e à participação, potencializando as oportunidades de aprendizagem (Direção-Geral da Educação, 2018).

A aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem inclui que seja uma abordagem personalizada e flexível na maneira como os professores motivam e

envolvem os alunos nos momentos de aprendizagem, na forma como expõem a informação e avaliam os alunos, dando, assim, a possibilidade de que os conhecimentos e competências que o aluno adquiriu sejam manifestados de diversas formas (Direção-Geral da Educação, 2018).

Além disso, o Desenho Universal para a Aprendizagem baseia-se em três princípios, o primeiro é facultar variados meios de envolvimento, o segundo é proporcionar variados meios de representação e o terceiro é facultar múltiplos meios de ação e de expressão.

Assim, os docentes organizam o processo de ensino e aprendizagem tendo em conta variadas opções para motivar e envolver os alunos, contemplando os seus interesses, que diferem de aluno para aluno e a planificar as aulas integrando componentes, tais como, “objetivos, metodologias, materiais, recursos e avaliação (Direção-Geral da Educação, 2018).

3. O currículo escolar face à agenda da Educação Inclusiva

O currículo não se traduz apenas no conhecimento, mas também num processo que ganha forma e sentido, de acordo com a instituição onde se realiza “e em função do espaço e tempo em que se materializa” (Pacheco, 2011, p.48).

“O currículo é o modelo organizado do programa educacional da escola e descreve a matéria, o método e a ordem do ensino - o que, como e quando se ensina” (Phenix, 1958, p.57 as cited in Martins); “O currículo engloba todas as experiências de aprendizagem proporcionadas pela escola” (Saylor, 1966, p.5 as cited in Martins); “Currículo define-se como o conjunto de todas as experiências que o aluno adquire, sob a orientação da escola” (Foshay, 1969, p. 275 as cited in Martins); “O currículo é uma série estruturada de resultados de aprendizagem que se têm em vista. O currículo prescreve (ou, pelo menos, antecipa) os resultados do ensino, não prescreve os meios (Johanson, 1977, p.6 as cited in Martins);

Ao termo currículo desde a origem latina do termo associam-se sempre dois significados: aquilo que passa a passagem de alguma coisa a alguém o percurso, e a unidade que o constrói e que ele constrói no sujeito, de modo que a passagem efetivamente ocorra (Roldão, 1999, p.16)

e, todos estes conceitos querem no fundo dizer o mesmo, mas complementando-se.

Formosinho (1985, p.262), refere-se ao currículo “como o elenco de conhecimentos, que são ensinados, agrupados em disciplinas” referindo ainda que, em

Portugal, “a filosofia curricular tem prevalecido desde sempre” defendendo que o conjunto de saberes deve ser:

(...) planeado centralmente por um grupo de iluminados (iluminismo); adaptado e mandado executar pelos serviços centrais (centralismo); integrado por um saber fragmentado à maneira de um pouco de tudo (enciclopedismo); uniforme para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que o transmitem e dos que o recebem e das condições da sua implementação (uniformismo); preparatório para o grau escolar imediatamente superior (sequencialismo). (Formosinho, 1985, p. 262)

O autor refere ainda que estas são as características do currículo “Pronto-a-vestir de tamanho único”.

O currículo é o canal pelo qual a macroestrutura social penetra na microestrutura escolar; é a corporificação dos interesses sociais e da luta cultural que se processa na sociedade é um instrumento de ação política; é uma ação coletiva que se fundamenta numa conceção de mundo homem educação; é uma prática político pedagógica; portanto, ele é muito mais que um rol de disciplinas, ele é uma questão político cultural pelo fato de trazer intenções que portam atitudes frente às relações sociais; podendo-se perceber o quanto o tema é complexo (Castanho, 1995, as cited in Schmidt, 2003, p.61).

O currículo não é apenas o que aprendemos na escola, existem experiências fora da escola que também nos fazem aprender muito, o currículo não engloba só experiências e aprendizagens proporcionadas pelo contexto escolar. Existem muitas experiências que não são proporcionadas pela escola, não ocorrem na escola, mas que são tão importantes como as que a escola proporciona aos alunos.

O currículo gerido com flexibilidade pelos docentes possibilita o aumento de oportunidades para que todos os alunos consigam atingir o máximo potencial, assegurando o acesso ao currículo e às aprendizagens fundamentais (Direção-Geral da Educação, 2018).

Posto isto, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho aplica-se às várias ofertas educativas do ensino básico e do ensino secundário no âmbito da escolaridade obrigatória, fornecida a estabelecimentos públicos, particulares, cooperativos e escolas profissionais (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Além disso, este Decreto-Lei

determina o currículo do ensino básico e secundário, bem como os princípios orientadores, a operacionalização e apreciação das aprendizagens, de forma a assegurar que todos os alunos obtenham conhecimentos e consigam desenvolver as suas capacidades e as atitudes que contribuem para atingir as competências profetizadas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho concorre para a agenda da escola inclusiva decorrente do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que por sua vez determina os princípios e normas que asseguram a inclusão de todos os alunos, independentemente das suas características. Este normativo defende que o currículo deve ser pensado e utilizado como um instrumento gerido pelas escolas e desenvolvido para que todos os alunos adquiram as competências anunciadas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Para isso acontecer, é necessário que as decisões curriculares e pedagógicas sejam tomadas pelos responsáveis educativos, nomeadamente as escolas e os professores (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Nesse sentido, as escolas são desafiadas a ser autónomas para poderem ter mais flexibilidade na gestão curricular, visando a dinamização de trabalho entre disciplinas, de forma a aprofundar, fortalecer e valorizar as aprendizagens essenciais; a implementar a componente de cidadania e desenvolvimento, como área de trabalho das diferentes ofertas educativas, promovendo o exercício da cidadania ativa; promover e desenvolver nos alunos competências uma pesquisa, de avaliação, de reflexão, de mobilização crítica e autónoma, potencializando a resolução de problemas e reforçou no a autoestima e o bem-estar dos alunos; a adoção de novas formas de organização do trabalho escolar, nomeadamente através da criação de equipas educativas que possibilitem a rentabilização de tempo e trabalho dos professores centrando-o no alunos;

- v) apostar na dinamização no trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas;
- vi) reforçar as dinâmicas de avaliação das aprendizagens centrando-as na diversidade de instrumentos que permitem um maior conhecimento da eficácia do trabalho realizado e um acompanhamento ao primeiro sinal de dificuldade nas aprendizagens dos alunos;
- vii) conferir aos alunos do ensino secundário a possibilidade de adoção de um percurso formativo

próprio através de permuta e substituição de disciplinas, no respeito pelas componentes específica e científica de cada curso (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2929).

A autonomia curricular conferida neste normativo possibilita a gestão flexível das matrizes curriculares, ajustando-as “às opções curriculares de cada escola” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2929).

O currículo pretende garantir a todos os alunos que alcancem as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, já referidas anteriormente (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Assim, segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, subjazem da criação do currículo tais princípios:

a) Acesso ao currículo por todos os alunos num quadro de igualdade de oportunidades, assente no reconhecimento de que todos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo em todas as áreas de estudos; b) Coerência e sequencialidade das aprendizagens; c) Possibilidade de reorientação do percurso escolar dos alunos nos ciclos e níveis de ensino em que existam diversas ofertas educativas e formativas; d) Assunção dos projetos e atividades desenvolvidos na comunidade escolar como parte integrante do currículo; e) Possibilidade de adoção, pelos alunos do ensino secundário, de um percurso formativo próprio, através da construção de um plano de estudos alinhado com os seus interesses; f) Enriquecimento do currículo com a dinamização da componente de Oferta Complementar, através da criação de novas disciplinas no ensino básico; g) Dinamização de momentos de apoio à aprendizagem dos alunos; h) Acesso a diversos domínios da educação artística; i) Oferta a todos os alunos da componente de Cidadania e Desenvolvimento; j) Acesso à oferta da disciplina de Português Língua não Materna a alunos cuja língua materna não é o Português, bem como de Português Língua Segunda para alunos surdos; k) Promoção de aprendizagens no âmbito da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação; l) A oferta de Atividades de Enriquecimento Curricular no ensino básico, com natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural, a regulamentar, designadamente quanto ao seu âmbito, por portaria do membro do Governo responsável pela área da educação (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2931).

No âmbito da autonomia e flexibilidade curricular as escolas podem gerir em 25% a carga horária total anual, a carga horária total “das componentes sociocultural e científica prevista para o ciclo de formação” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2933).

O planeamento curricular é sustentado “pelo conhecimento científico da comunidade” onde a escola esta inserida, tendo com objetivo adequar e contextualizar o currículo ao projeto educativo e às características de cada aluno, sendo que neste deve haver garantias da “prática regular de monitorização do planeamento curricular, avaliando o impacto das opções adotadas”, tendo em vista promover os ajustes necessários (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p.2935).

Portanto, pode-se compreender, que o currículo é bastante importante na medida em que visa garantir que todos os alunos, independentemente das suas características, tenham as mesmas oportunidades de adquirirem conhecimentos e desenvolverem as suas capacidades e atitudes, contribuindo, assim, para conseguirem alcançar as competências contempladas no Perfil de Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Capítulo III – As Necessidades de Saúde Especiais e os atores envolvidos

1. O aluno com Necessidade de Saúde Especiais

As crianças e jovens que apresentam condições de saúde variadas foram identificadas pela *Maternal and Child Health Bureau*, por *Children with Special Healthcare Needs*, por apresentarem risco de doenças crónicas físicas, de carácter desenvolvimental, de comportamento/emocional e, por necessitarem, em maior número, de cuidados de saúde e serviços adequados (McPherson et al, 1998, p.3 as cited in Catarino, 2018). O facto de as Necessidades de Saúde prevalecerem está dependente do sexo, da idade, do nível socioeconómico e da educação em meio familiar (Newacheck et al., 1998, as cited in. por Catarino, 2018).

Os alunos com Necessidades de Saúde Especiais são caracterizados por terem problemas de saúde que afete a funcionalidade e exista a necessidade de intervenção em contexto escolar, com por exemplo quando à irregularidade e/ou a necessidade de condições adequadas para a frequência escolar, quando afeta negativamente o processo de aprendizagem e de desenvolvimento, sendo que, nesse caso é precisa uma intervenção planeada e adequada às necessidades de cada aluno (Direção Geral da Saúde, 2015).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, as Necessidades Educativas Especiais, agora designadas de Necessidades de Saúde Especiais, são definidas como

(...) limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de caráter permanente, resultando em dificuldades contínuas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

As Necessidades de Saúde Especiais são resultantes dos problemas de saúde física e mental que ponham em causa a funcionalidade, provoquem limitações acentuadas em algum órgão ou no sistema, comprometam a frequência na escola e comprometam o processo de aprendizagem (Direção Geral da Saúde, s.d.).

O conceito, inicialmente tinha o nome de Necessidades Educativas Especiais e foi apresentado no *Warnock Report*, no ano de 1978, no Reino Unido, como seguimento dos movimentos de integração que estavam a ocorrer por toda a Europa, pondo em causa os sistemas de categorização das deficiências, na área da intervenção educativa, dando destaque à avaliação das características individuais de cada aluno, colocando a escola como responsável pela ativação de medidas e de recursos educativos especializados tendo em conta cada situação em específica, adequando as medidas os recursos para cada aluno (Direção Geral da Saúde, s.d.).

Assim, este conceito, que atualmente passou a Necessidades de Saúde Especiais, engloba todos os alunos que necessitam de recursos ou adaptações específicas no processo de ensino-aprendizagem, devido ao facto de apresentarem dificuldades ou incapacidades que, conseqüentemente, têm impacto e causam limitações numa ou em várias áreas da aprendizagem (Bairrão, 1998, as cited in Direção Geral da Saúde, s.d.). Em Portugal este conceito foi adotado no final da década de 80, sendo um marco no que diz respeito ao direito de frequência nas escolas de muitos alunos, que até então estavam em ambientes educativos isolados (Direção Geral da Saúde, s.d.).

Posto isto, as Necessidades de Saúde Especiais englobam um grupo bastante heterogéneo de alunos, que podem ter dificuldades ou incapacidades de um grau ligeiro que pode ir até a um grau severo, cujas necessidades educativas podem tornar-se mais ou menos prolongadas (Direção Geral da Saúde, s.d.).

É importante referir, que estes alunos com Necessidades de Saúde Especiais, necessitam de um ensino de qualidade, regulado por princípios como o da flexibilização, o da adequação e o de estratégias de diferenciação pedagógica (Direção Geral da Saúde, s.d.).

Portanto, existem normativos legais que garantem e defendem a educação para todos, independentemente das suas limitações, das suas características, das suas capacidades, criando estruturas de apoios à educação especial e estabelecendo medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (ASSOL, 2017).

2. Os professores: perfis profissionais e a sua afetação ao sistema educativo na perspetiva da educação especial

Os professores devem ser capazes de observar a heterogeneidade que existe no seu grupo de alunos, explorando esse fator, conhecendo bem os seus alunos, para que tenham em conta as suas características quando trabalha com eles (Cardoso, 2011).

Além disso, devem ter conhecimentos pedagógicos que lhes possibilitem a criação de instrumentos de diferenciação pedagógica, que basicamente passa pela organização de atividades e interações de forma que os alunos estejam em constantes situações didáticas, ricas para eles e adequadas às suas características, gostos, interesses, necessidades e saberes (Cardoso, 2011).

Para tal, é necessário que o professor assuma um papel de investigador, estimulando uma postura reflexiva e crítica acerca do processo de ensino-aprendizagem (Sanches, 2005, as cited in por Cardoso, 2011).

Na realização de tarefas em pequenos grupos heterogéneos deve ser dada a oportunidade a todos serem responsáveis, as tarefas e materiais devem promover um ambiente de aula benéfico ao desenvolvimento da igualdade de oportunidades para todos os alunos e para cada um na sua individualidade (Cardoso, 2011).

Assim, quando o grupo é unido e existem elementos que dependem uns dos outros para terem sucesso, todos se esforçam para alcançar um bom desempenho, de forma a promover a cooperação e a colaboração entre todos para a construção de saberes (Cardoso, 2011).

As aprendizagens cooperativas devem ser valorizadas e, também deve ser valorizado o desenvolvimento de trabalho autónomo, permitindo ao professor que acompanhe outros alunos que precisem de mais apoio (Cardoso, 2011).

No seguimento do que foi referido anteriormente, a promoção de trabalho autónomo e a disponibilização de materiais faz com que o professor pense na organização de trabalho, tendo em conta o tempo, o espaço e os materiais, isto por sua vez implica que despenda de esforço e de tempo para planificar a sua intervenção, que se realiza tendo em consideração a turma como um todo (Cardoso, 2011).

Porém, isto torna-se difícil caso o professor não tenha a sua prática consolidada em princípios de uma pedagogia diferenciada (Cardoso, 2011).

Os professores devem colaborar entre eles, tornado o apoio da aos alunos muito mais adequado, mas alguns professores demonstram alguma resistência em colaborar uns com os outros, apesar de estar comprovado que a cooperação e colaboração entre eles e a aprendizagem com os pares e grupo heterogéneo fazem do ensino um processo muito mais eficaz (Sanches, 2005, as cited in Cardoso, 2011).

A prática pedagógica em vigor faz com que o docente com formação em Educação Especial, tenha de desenvolver novas estratégias direcionadas para a superação de barreiras ligadas aos comprometimentos dos alunos com Necessidades de Saúde Especiais, com vista em transpor e anular os aspetos que o separam dos “padrões convencionais de normalidade” (Marinho & Mirassol, 2017, p.2).

De acordo com Pires e Rodrigues (2011, as cited in Marinho & Mirassol, 2017), o docente de Educação Especial exerce a função de gerir e seguir a política de Necessidades de Saúde Especiais instituída na escola e auxiliar a identificar e a solucionar obstáculos, deve colaborar com os outros docentes e técnicos implicados no processo de cada aluno com Necessidades de Saúde Especiais, liderando as ações relacionadas à inclusão destes alunos.

Os docentes têm de ser capazes de compreender e estar consciencializados para as diferenças de cada aluno, como componente da natureza humana, desta forma os profissionais da educação com ou sem formação em Educação Especial têm uma grande responsabilidade, visto que têm um papel primordial enquanto gestores no processo educativo e informativo, devendo auxiliar e orientar os alunos, como membros ativos na sociedade e comunidade, na aquisição de competências essenciais para promover a inclusão, tanto a nível educativo, como a nível social de todas as crianças, jovens e futuros adultos portadores de Necessidades de Saúde Especiais (Marinho & Mirassol, 2017).

Parte II – Enquadramento Teórico Metodológico de Referência e Trabalho Empírico

Capítulo IV - Contextualização e justificação da temática em estudo

1. Problema da investigação

O problema de investigação surgiu pela necessidade de conhecer um pouco melhor a realidade das escolas atualmente e, de certa forma, perceber em que ponto de situação a inclusão se verifica na medida em que possibilita à criação das condições necessárias e adequadas para a satisfação das características e das necessidades de todos os alunos que a frequentam, nomeadamente, alunos com necessidades de saúde especiais.

O trabalho desenvolvido nesta investigação tem como objetivo um maior conhecimento da realidade em relação à inclusão nas escolas, tendo por base a auscultação das perceções dos docentes de 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, na senda de uma reflexão e compreensão suscitadas por estes atores no que concerne à relação entre a definição política, a consequente prescrição normativa e a efetivação da educação inclusiva, mormente, desaguada no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, destacando os que apresentam características consentâneas com o espectro, mais ou menos alargado, de necessidades de saúde especiais.

O problema de investigação definido é o seguinte: Entre os pressupostos de uma educação excludente, segregadora, integradora ou inclusiva, como são tipificadas as políticas e as práticas de educação especial, à luz das perceções dos professores de 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, com especial destaque para o grau de inclusão de alunos portadores de necessidades de saúde especiais?.

2. Objetivos de investigação

A esta investigação propõe-se os seguintes objetivos:

- Perceber se os professores têm perceções clarificadas e definitivas de inclusão, ou seja, do que se pretende promover ao nível da escola inclusiva e do que se lhes é exigido;
- Conhecer a qualificação dos professores no domínio da Educação Especial;
- Compreender, através das perceções dos professores, se, no quadro da sua ação curricular, pedagógica e didática, são cumpridos todos os parâmetros de uma escola inclusiva;
- Perceber, através das perceções dos professores, se os alunos estão, efetivamente, a ser mobilizados na escola e nos processos de ensino-aprendizagem (a aprender, a participar e a pertencer ao meio que os rodeia), suscitando esses pressupostos como prerrogativas de uma efetiva educação inclusiva;

- Verificar, através das percepções dos professores, se a gestão curricular promovida por estes assiste às prerrogativas da educação inclusiva.

3. O Paradigma de Investigação e o Tipo de estudo

A investigação tem como finalidade conhecer a percepção dos professores de 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico sobre a inclusão de alunos com Necessidades de Saúde Especiais.

Desta forma, a metodologia de investigação a utilizar é de natureza quantitativa, não experimental, também denominado de paradigma positivista, este visa adequar o modelo das ciências naturais à investigação de ciências sociais e humanas (Coutinho, 2020).

A metodologia quantitativa baseia-se na teoria, para testar, verificar e comprovar teorias e hipóteses, admitindo estudos de grandes amostras de indivíduos (Coutinho, 2020). Esta deve cumprir alguns critérios de rigor, sendo eles a veracidade, a aplicabilidade, a consistência ou estabilidade, a neutralidade ou independência do investigador e descrever, prever e contrastar modelos teóricos (Coutinho, 2020).

Além disso, a investigação quantitativa é constituída pelas seguintes etapas no processo de investigação: 1- Revisão da literatura, onde é feita uma pesquisa sobre a temática que se pretende, reunindo toda a informação relevante de fontes bibliográficas de natureza científica; 2- Identificar o problema e formular as hipóteses, ou seja, apresentar o problema sobre qual vamos investigar e formular as possíveis hipóteses que o investigador pode esperar obter; 3- Definir o tipo de investigação, se é de natureza qualitativa ou quantitativa; 4- Caracterizar os participantes a incluir para o estudo; 5- Selecionar e construir os instrumentos de recolha de dados; 6- Definir o procedimento adotado para a recolha e tratamento de dados; 7- Recolha e tratamento de dados, definindo a forma como será feita a análise dos dados recolhidos; 8- Elaborar o relatório de investigação (Coutinho, 2020).

As hipóteses confirmadas podem generalizar-se a outras populações ou a situações similares às estudadas. Pressupõe a existência de relações simples entre os termos e conceitos técnicos do investigador, as operações de investigação, as descobertas e as conclusões da investigação (Bibble & Bramble, 1986, as cited in Coutinho, 2020, p.12).

No mesmo seguimento, observa-se principalmente que a investigação social oferece os recursos de gerar provas objetivas para prevenir a subjetividade e os juízos de valor (Coutinho, 2020).

4. O contexto de investigação e os participantes

Os participantes a envolver na investigação são professores do ensino básico, contemplando o 1.º, 2.º e 3.º ciclos, com ou sem especialização em Educação Especial, em Portugal, sendo que a seleção é não probabilística, por conveniência, ou seja, os participantes foram selecionados, tendo em conta contatos da rede pessoal da investigadora, e, também, em grupos de redes sociais dedicadas a professores do ensino básico. Os professores inquiridos são oriundos de pelo menos quatro agrupamentos de escolas que contemplam o 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, mas também o ensino secundário, contudo decidi optar por professores só de ensino básico, estes contextos estão localizados na zona norte e centro, onde o total de população docente no ensino básico é de aproximadamente quatrocentos e trinta. O que se pretendia é que a amostra tivesse pelo menos cem participantes, que equivale a 23,26% do total da população docente no ensino básico oriunda dos quatro agrupamentos de escolas, porém dos 23,26% inquéritos por questionário aplicados, só obtive 4,41% de respostas.

5. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados e Procedimentos de investigação e análise de dados

O instrumento que utilizado na recolha de dados deste estudo é um inquérito por questionário.

O inquérito por questionário é, portanto, um instrumento de recolha de dados, onde são administradas questões a indivíduos, este é especialmente utilizado quando se pretende inquirir um grande número de indivíduos, na medida de caracterizar traços identificadores de grupos grandes, sendo que para tal são formadas amostras probabilísticas e é por essa razão que o inquérito por questionário está associado a planos de investigação de carácter quantitativo (Coutinho, 2020).

Pocinho (2012) refere, ainda, que o inquérito por questionário

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente, representativo de uma população, uma serie de perguntas relativas à sua situação social, profissional, ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto de interesse aos investigadores. (Pocinho, 2012, p.94)

A mesma autora refere, ainda, que este instrumento permite verificar hipóteses e teorias e a análise de correlações sugeridas pelas hipóteses formuladas (Pocinho, 2012).

O inquérito por questionário foi construído e previamente testado com pessoas com características idênticas às da amostra, recorrendo à técnica de validação do pré-teste. O pré-teste consiste na aplicação de um inquérito por questionário, a uma pequena amostra de indivíduos com as mesmas características dos participantes na investigação, numa versão que pode não ser a final, sendo que este é essencial para que a pesquisa se realize com o mínimo de dificuldades possível pelo investigador e que seja entendida pelos participantes, intensificando a eficácia e a eficiência da investigação (Coutinho, 2020).

O mesmo pode revelar uma representação mais nítida acerca dos resultados da intervenção, permitindo medir as alterações sofridas pelos grupos de indivíduos no decorrer do tempo (Schutt, 1999, as cited in Coutinho, 2020).

Além disso, o pré-teste, evita que tempo e dinheiro sejam desperdiçados devido a um questionário mal estruturado e que não atinge os objetivos propostos, na medida em que vantajoso para validar e aperfeiçoar o plano de questionário na versão final, para posteriormente ser aplicado com mais qualidade e da melhor forma possível aos participantes.

Posto isto, o inquérito por questionário para além de ter decorrido do trabalho teórico concetual anteriormente desenvolvido, bem como o problema de investigação e os objetivos adjacentes e, também tendo por inspiração dois instrumentos já existentes, nomeadamente, a Lista de Verificação da Inclusão, criada em 2017 pela Associação de Solidariedade Social de Lafões (2017), com o intuito de verificar se os alunos pertencem, participam e aprendem, se o planeamento é centrado em cada aluno e se o aluno desfruta de todos os seus direitos e, também, a Lista de Verificação de Autoavaliação e surgiu na sequência do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, encontra-se anexada ao Manual de Apoio à Prática e foi traduzido e adaptado do *“Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments”* da UNESCO (Direção-Geral da Educação, 2018).

No mesmo seguimento, o inquérito por questionário elaborado para este estudo (Apêndice A), intitulado de Para uma tipificação das políticas e as práticas de educação especial, à luz das perceções dos professores de 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, divide-se em partes.

Antes de iniciar o inquérito por questionário surge uma parte onde tem o título do projeto, onde é exposto que o instrumento se insere num projeto de investigação, no âmbito do Mestrado em Educação Especial, Área de Especialização Domínio Cognitivo e Motor, incitando à colaboração no preenchimento do inquérito por questionário com a máxima sinceridade e tendo a experiência profissional de cada participante, onde, também, é explicado o propósito da investigação, a quem se destina, a duração máxima que pode demorar a responder, o tipo de questões que vai encontrar ao longo do questionário, afirmando que as respostas são de extrema importância para o estudo, que não estão certas ou erradas e garantindo a confidencialidade e anonimato dos dados/respostas fornecidas, sendo que serão utilizados apenas para fins da investigação. Para além disto, contempla uma declaração de participação, em que o participante pode concordar ou discordar em responder ao questionário, caso não concorde, não prossegue para o preenchimento do mesmo.

Passando da fase inicial, onde o participante é informado da temática do questionário e do que já foi referido acima, surge a primeira parte do inquérito por questionário, “dados sociodemográficos e profissionais”, que inclui quatro questões de escolha múltipla, nomeadamente o sexo, o grau académico que possui, se tem formação em Educação Especial, em que situação profissional se encontra e uma de resposta rápida onde os participantes devem colocar em números a idade.

A segunda parte inclui duas questões de grelha de escolha múltipla, duas questões de resposta longa e, ainda, um espaço para agradecer a participação e onde podem ser deixados comentários ou sugestões que os participantes queriam colocar.

Neste seguimento, na primeira grelha de escolha múltipla “Os alunos com Necessidades de Saúde Especiais ...”, onde os participantes devem responder numa escala do tipo: nunca; raramente; frequentemente; sempre às seguintes alíneas: estão presentes nas aulas da turma a que pertencem; participam nas aulas, fazem questões, comentários e participam nas dinâmicas; respondem às questões que lhes colocam; participam em trabalhos de grupo juntamente com os outros colegas; participam nas atividades escolares e visitas de estudo; não perturbam os colegas em momentos de aprendizagem; interessam-se pelas aprendizagens; aceitam ser ajudados pelos colegas e pedem ajuda a colegas e docentes; são empenhados no cumprimento de tarefas e trabalhos que lhes são solicitados; mantêm-se a par das matérias adquiridas, embora com bastantes dificuldades; almoçam juntamente com os colegas de turma; participam de forma ativa nas atividades festivas da escola; têm uma boa convivência com os colegas de turma nos intervalos; deslocam-se autonomamente por todos os espaços

escolares; gerem autonomamente os cartões escolares; participam em clubes da escola; têm uma boa relação com os docentes e pessoal não docente; demonstram interesse pelas atividades dos apoios; compreendem que os apoios são importantes, na medida em que os ajudam a sentirem-se mais seguros nas interações com os colegas; participam na construção os seus Plano Educacional Individualizado com sugestões; participam na realização dos seus Plano Individual de Transição juntamente com a família, escolhendo as áreas de interesse para os estágios; deslocam-se a locais da comunidade para despiste de vocação; e estão infirmados dos seus direitos, deveres e regras da escola; sentem-se seguros no espaço escolar.

Na segunda grelha de escolha múltipla, “Na escola onde leciono ...”, em que os participantes devem responder, para cada alínea, numa escala de opinião de: Discordo totalmente; Discordo; Sem opinião formada; Concordo; Concordo totalmente, sendo que as alíneas incluídas são: existe uma política explícita acerca da educação inclusiva; existem parcerias com instituições da comunidade que dão apoio à escola na prática de uma educação inclusiva; identificam aspetos que a impedem de ser inclusiva e arranjam formas de solucionar esses aspetos a fim de se tornar cada vez mais inclusiva; os docentes e direção compreendem a importância da educação ser inclusiva; tenho liberdade e flexibilidade de procurar e introduzir novos métodos de ensino, de forma a ajudar os alunos a aprenderem; existe uma boa relação com a comunidade, estão atentos às necessidades e permitem troca de sugestões para desenvolver práticas inclusivas; são atentos às necessidades dos seus docentes e pessoal não docente e tentam dar resposta; são usadas metodologias de ensino que vão ao encontro do ritmo de aprendizagem de cada aluno; as instalações são acessíveis a todos; o ambiente é saudável e agradável; os docentes, pessoal não docente, alunos e os pais recebem apoio de profissionais especializados sempre que necessitam; priorizam a boa relação e o trabalho de equipa entre docentes e discentes; o currículo é gerido e executado na linha dos pressupostos da escola inclusiva; sinto-me clarificado/a e esclarecido/a quanto ao conceito de educação e escola inclusiva; os alinhamentos políticos e normativos emanados do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho são adequados à realização da educação inclusiva e respetivas práticas escolares e processos de ensino-aprendizagem; tenho autonomia adequada à prática de uma educação inclusiva; considero que as minhas práticas curriculares, pedagógicas e didáticas estão alinhadas com os pressupostos do paradigma da educação e escola inclusivas; a conceção de aluno decorrente do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho é mais consentânea e justa

quando comparada com a conceção de aluno anterior ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho; e sou um/a docente inclusivo/a.

Depois disto, seguem-se as questões de resposta longa, nomeadamente, “Na sua perspetiva, quais os aspetos positivos e negativos que o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho trouxe?” e “Na sua opinião, que medidas poderiam ser aplicadas para existir uma educação totalmente inclusiva?”, onde o participante é livre para responder o que quiser.

A parte de construção do instrumento de recolha de dados é fundamental, no sentido de formular questões precisas e claras, para que se consiga obter o máximo de informações, sem inequívocos ou limitações, para não comprometer as conclusões finais do investigador.

Posteriormente à elaboração do inquérito por questionário (Apêndice A), este foi testado na medida do possível a uma pequena quantidade de indivíduos, sendo que posteriormente poderá ser aplicado com uma versão revisada e melhorada em relação à primeira. Este inquérito por questionário foi elaborado no *Google Forms* e partilhado através de um *link* aos participantes para que tivessem acesso ao inquérito por questionário de forma mais rápida e simples de modo a preenchê-lo se assim o entendessem.

Passando a fase de aplicação do instrumento foi feita a apresentação, descrição e análise dos dados obtidos nos inquéritos por questionário aplicados à amostra do estudo, que por sua vez não quer dizer que represente a dimensão total de população docente do Ensino Básico, 1.º, 2.º e 3.º ciclos, em Portugal.

A apresentação e análise é feita através da representação gráfica dos dados, que permite organizar os dados recolhidos em gráficos, condensando a informação em valores numéricos que descrevam certas características. Para organizar os dados e, posteriormente, elaborar os gráficos foi utilizado o *software Microsoft Excel*.

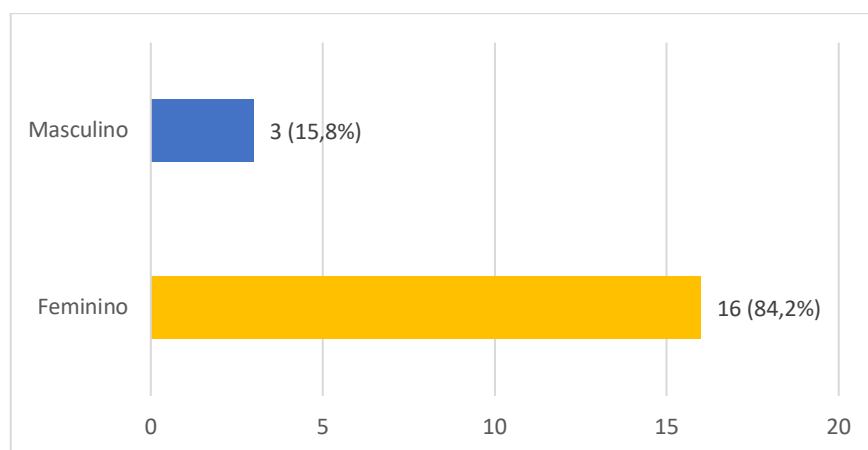
Capítulo V - Para uma tipificação das políticas e as práticas de educação especial, à luz das percepções dos professores do Ensino Básico

1. Apresentação, descrição e análise de dados

No seguimento da aplicação do inquérito por questionário, já referido anteriormente (Apêndice A), ao qual responderam dezanove participantes, passarei a apresentar, através de gráficos e uma breve descrição de cada um, os dados obtidos.

Figura 1

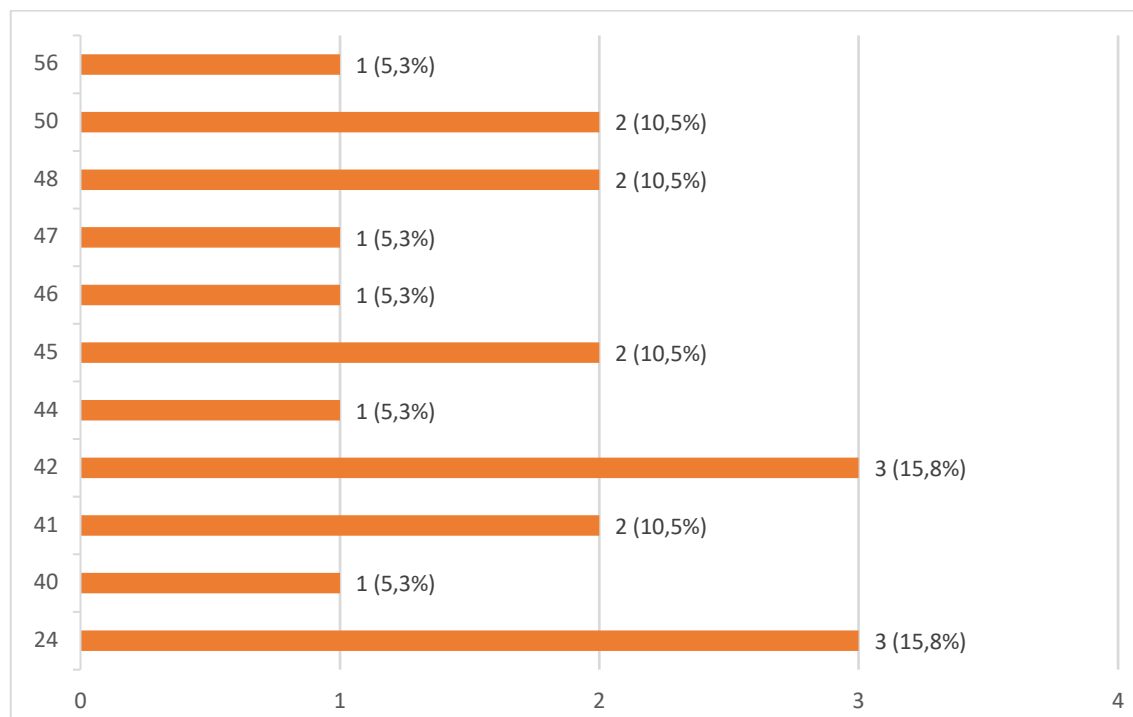
Sexo



Através da Figura anterior pode perceber-se que a maioria dos inquiridos são do sexo feminino, ou seja, 84,2% enquanto os restantes 15,8% são do sexo masculino.

Figura 2

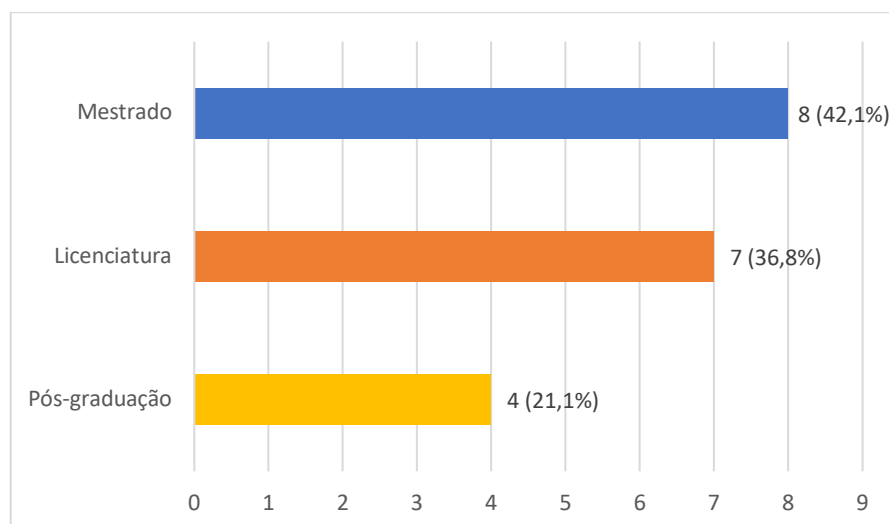
Idades



Na Figura acima pode entender-se que as idades estão entre os vinte e quatro anos aos cinquenta e seis anos, sendo que 15,8% têm vinte e quatro anos, outros 15,8% têm quarenta e dois anos, depois temos os quarenta, quarenta e quatro, quarenta e seis, quarenta e sete e cinquenta e seis com a mesma percentagem de 5,3% e, as idades quarenta e um, quarenta e cinco, quarenta e oito e cinquenta com a percentagem de 10,5% cada.

Figura 3

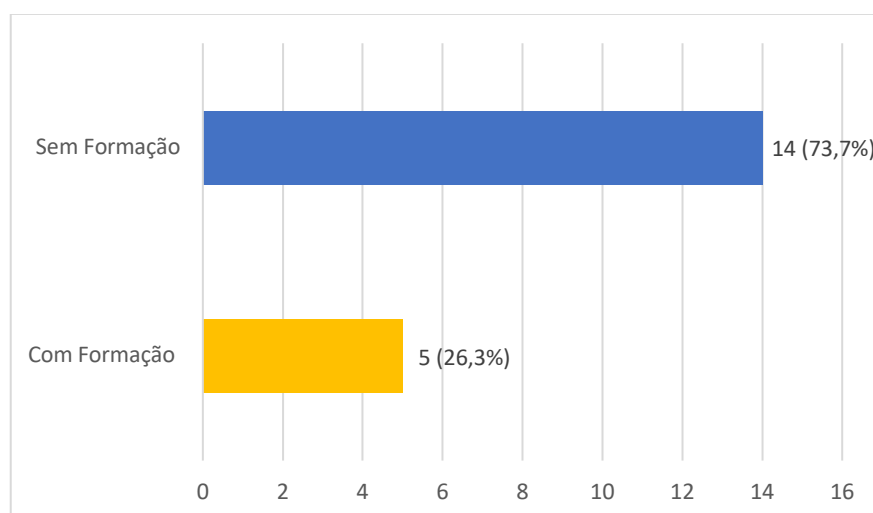
Grau Acadêmico



Através desta Figura pode verificar-se que 42,1% dos participantes possuem Mestrado, 36,8% possui Licenciatura e, os restantes, 21,1% possuem Pós-graduação.

Figura 4

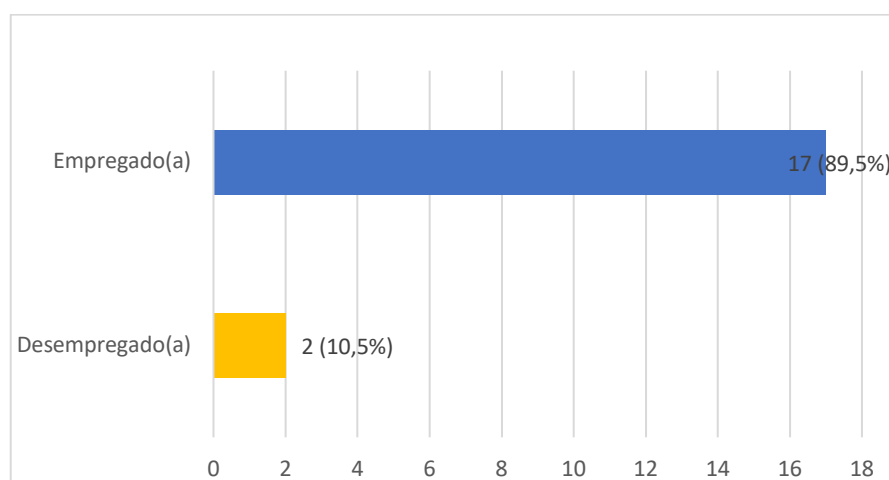
Formação em Educação Especial



Em relação à formação em Educação Especial, 73,7% dos participantes responderam que não e 26,3% responderam que sim, possuem formação nessa área.

Figura 5

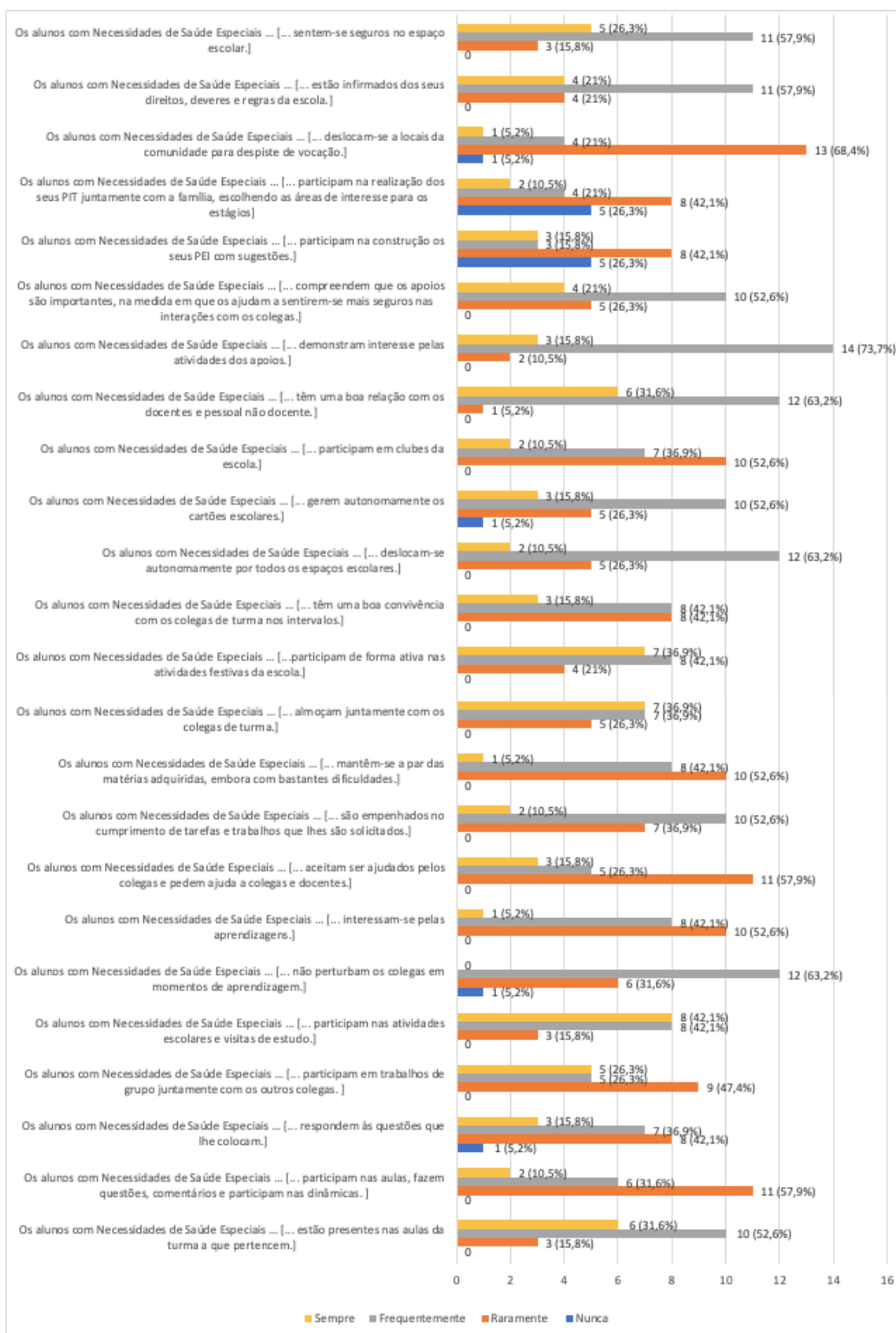
Situação Profissional



Quanto à situação profissional dos participantes, 89,5% estão empregados e, os restantes, 10,5% encontram-se desempregados.

Figura 6

Respostas à questão “Os alunos com Necessidades de Saúde especiais...”



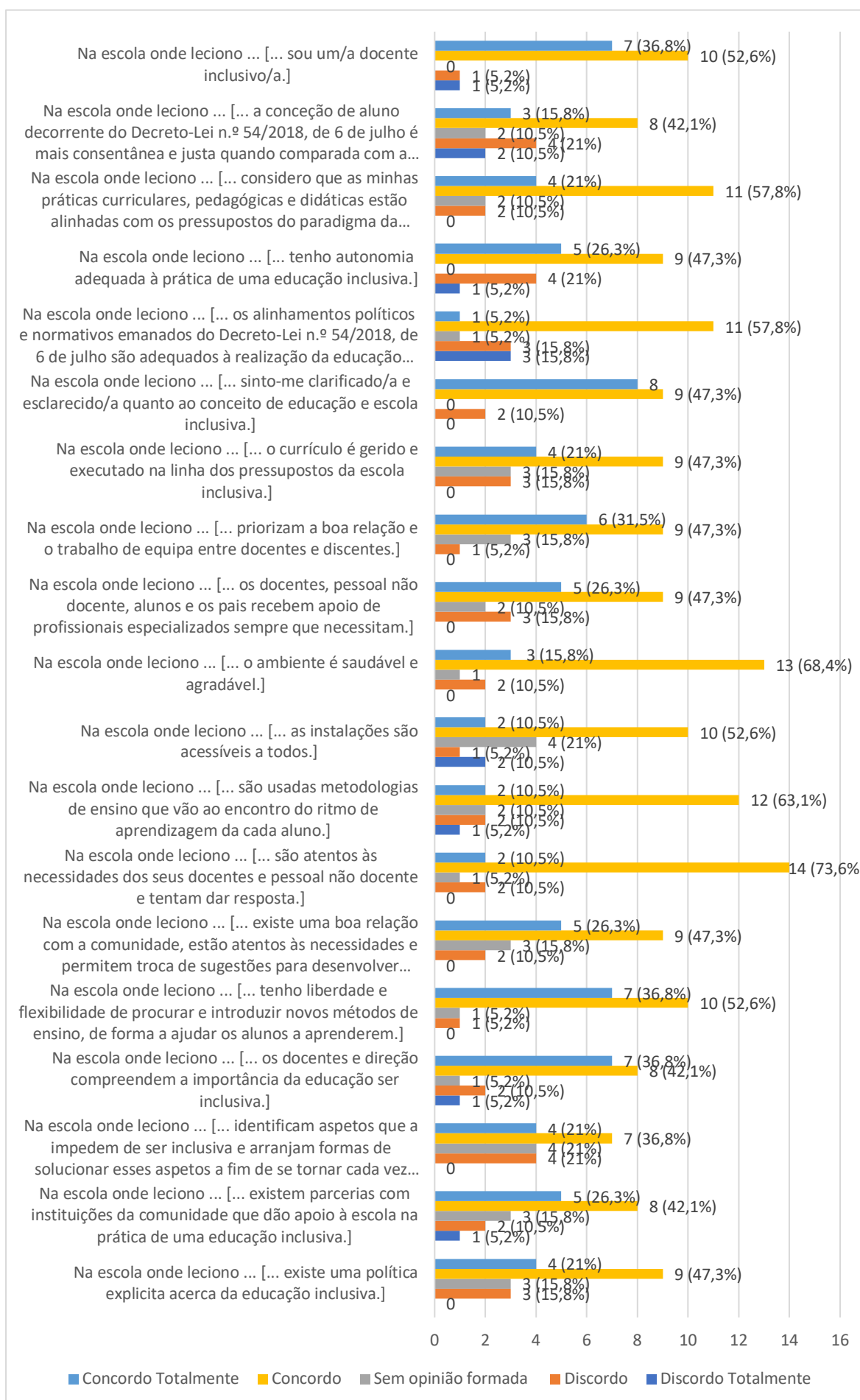
Relativamente à questão “Os alunos com Necessidades de Saúde Especiais...”, os participantes tinham de responder a cada alínea numa escala de resposta de: nunca, raramente, frequentemente e sempre.

Posto isto, na primeira alínea, “...estão presentes nas aulas da turma a que pertencem.”, conforme se pode observar na figura, a maioria respondeu frequentemente (52,6%) e sempre (31,6%), sendo que os restantes responderam raramente (15,8%); na alínea “...participam nas aulas, fazem questões, comentários e participam nas dinâmicas.” a maioria 57,9% respondeu raramente, 31,6% respondeu frequentemente e 10,5% respondeu sempre; à alínea “...respondem às questões que lhe colocam.” 42,1% dos inquiridos respondeu que raramente, 36,9% respondeu que frequentemente, 15,8% respondeu que sempre e 5,2% respondeu nunca; na alínea “...participam em trabalhos de grupo juntamente com os outros colegas.” a resposta mais frequente foi raramente, com 47,4%, sendo que 26,3% responderam frequentemente e outros 26,3% responderam sempre; “...participam nas atividades escolares e visitas de estudo.” nesta alínea as respostas mais frequentes foram sempre e frequentemente com 42,1% cada, os restantes 15,8% responderam raramente; na alínea “...não perturbam os colegas em momentos de aprendizagem.” a maioria, 63,2% respondeu frequentemente, enquanto que 31,6% respondeu raramente e 5,2% respondeu nunca; passando para a alínea “...interessam-se pelas aprendizagens.” 52,6% dos participantes respondeu que raramente, 42,1% respondeu que frequentemente e 5,2% respondeu sempre; à alínea “...aceitam ser ajudados pelos colegas e pedem ajuda a colegas e docentes.” os inquiridos responderam, na maioria (57,9%), raramente, enquanto que os restantes responderam frequentemente e sempre com 26,3% e 15,8%, respetivamente; na alínea “...são empenhados no cumprimento de tarefas e trabalhos que lhes são solicitados.” a resposta mais usada foi frequentemente com 52,6%, seguida de 36,9% que respondeu raramente e 10,5% sempre; relativamente à alínea “...mantêm-se a par das matérias adquiridas, embora com bastantes dificuldades.” a resposta mais dada foi raramente, com 52,6%, de seguida frequentemente, com 42,1% e 5,2% respondeu sempre; na alínea que se segue “...almoçam juntamente com os colegas de turma.” pode verificar-se que 36,9% respondeu sempre, outros 36,9% respondeu frequentemente e 26,3% respondeu raramente; na alínea “...participam de forma ativa nas atividades festivas da escola.” a maioria das respostas recaiu sobre sempre e frequentemente, com 36,9% e 42,1% respetivamente, enquanto que 21% respondeu raramente; em relação à alínea “...têm uma boa convivência com os colegas de turma nos intervalos.” 42,1% dos participantes respondeu raramente, outros 42,1% respondeu frequentemente e apenas

15,8% respondeu sempre; quanto à alínea “...deslocam-se autonomamente por todos os espaços escolares.” a resposta mais nada foi frequentemente, com 63,2%, seguida de raramente, com 26,3% e sempre, com 10,5%; no que diz respeito à alínea “...gerem autonomamente os cartões escolares.” 52,6% respondeu frequentemente, 26,3% respondeu raramente, 15,8% respondeu sempre e 5,2% respondeu nunca; à alínea “...participam em clubes da escola.” 52,6% dos participantes respondeu raramente, 36,9% respondeu frequentemente e 10,5% respondeu sempre; na alínea “...têm uma boa relação com os docentes e pessoal não docente.” a maioria dos participantes respondeu frequentemente, com a percentagem de 63,2%, fazendo seguir-se de 31,6% que respondeu sempre e 5,2% que respondeu raramente; na alínea seguinte “...demonstram interesse pelas atividades dos apoios.” 73,7% respondeu frequentemente, 15,8% respondeu sempre e 10,5% respondeu raramente; na alínea “...compreendem que os apoios são importantes, na medida em que os ajudam a sentirem-se mais seguros nas interações com os colegas.” a resposta que mais surgiu foi frequentemente, como 52,6%, depois raramente, com 26,3% e sempre com um 21%; em relação à alínea “...participam na construção os seus PEI com sugestões.” 42,1% respondeu raramente, 26,3% respondeu nunca, 15,8% respondeu frequentemente e outros 18,8% responderam sempre; à alínea “...participam na realização dos seus PIT juntamente com a família, escolhendo as áreas de interesse para os estágios.” 42,1% respondeu raramente, 26,3% respondeu nunca, 21% respondeu frequentemente e 10,5% respondeu sempre; na seguinte alínea “...deslocam-se a locais da comunidade para despiste de vocação.” a maioria, respetiva a 68,4%, respondeu raramente, fazendo seguir-se de 21% que respondeu frequentemente e sempre e nunca, os 2 com 5,2% cada; por último, a alínea “...estão infirmados dos seus direitos, deveres e regras da escola; sentem-se seguros no espaço escolar.” na qual 57,9% respondeu frequentemente, 26,3% respondeu sempre e 15,8% respondeu raramente.

Figura 7

Respostas à questão “Na escola onde leciono...”



Em relação à questão “Na escola onde leciono...”, os participantes tinham de responder a cada alínea numa escala de resposta de: discordo totalmente, discordo, sem opinião formada, concordo e concordo totalmente.

Por isso, através da figura anterior podemos verificar que na alínea “...existe uma política explícita acerca da educação inclusiva.” a maioria, 47,3%, dos participantes respondeu que concorda, 21% respondeu concordo totalmente, 15,8% respondeu sem opinião formada e outros 15,8% responderam discordo; respetivamente à alínea “...existem parcerias com instituições da comunidade que dão apoio à escola na prática de uma educação inclusiva.” 42,1% dos participantes eu respondo eu concordo, 26,3% respondo eu concordo totalmente, 15,8% respondeu sem opinião formada 10,5% respondeu discordo e 5,2% respondeu discorde totalmente; na alínea “...identificam aspetos que a impedem de ser inclusiva e arranjam formas de solucionar esses aspetos a fim de se tornar cada vez mais inclusiva.” 36,8% respondeu concordo, 21% concordo totalmente, 21% sem opinião formada e 21% discordo; referente à alínea “...os docentes e direção compreendem a importância da educação ser inclusiva.” as respostas mais comuns foram concordo e concordo totalmente, com 42,1% e 36,8% respetivamente, fazendo seguir-se de 10,5% que respondeu em discordo, 5,2% que respondeu sem opinião formada e 5,2% respondeu discorde totalmente; na alínea “...tenho liberdade e flexibilidade de procurar e introduzir novos métodos de ensino, de forma a ajudar os alunos a aprenderem.” os docentes, na sua maioria, responderam concordo e concordo totalmente, com 52,6% e 36,8% respetivamente, enquanto que 5,2% respondeu sem opinião formada e outros 5,2% responderam discordo; à alínea “...existe uma boa relação com a comunidade, estão atentos às necessidades e permitem troca de sugestões para desenvolver práticas inclusivas.” 47,3% respondeu concordo, 26,3% concordo totalmente, 15,8% sem opinião formada e 10,5% discordo; em relação à alínea “...são atentos às necessidades dos seus docentes e pessoal não docente e tentam dar resposta; são usadas metodologias de ensino que vão ao encontro do ritmo de aprendizagem da cada aluno.” a maioria, 63,1%, respondeu concordo, 10,5% respondeu concordo totalmente, 10,5% respondeu sem opinião formada, tal como 10,5% respondeu discordo e 5,2% respondeu discordo totalmente; à alínea “...as instalações são acessíveis a todos.” os docentes, na sua maioria de 52,6%, responderam concordo, 21% respondeu sem opinião formada 10,5% respondeu concordo totalmente 10,5% respondeu discordo totalmente e 5,2% respondeu discordo; na alínea “...o ambiente é saudável e agradável.” a resposta mais dada foi concordo com 68,4%, depois 15,8% concordo totalmente, 10,5% discordo e 5,2% sem opinião

formada; à alínea "...os docentes, pessoal não docente, alunos e os pais recebem apoio de profissionais especializados sempre que necessitam." responderam com 47,3% concordo, com 26,3% concordo totalmente, com 15,8% discordo e com 10,5% sem opinião formada; na alínea que se segue "...priorizam a boa relação e o trabalho de equipa entre docentes e discentes." 47,3% respondeu concordo, 31,5% respondeu concordo totalmente, 15,8% respondeu sem a opinião formada e 5,2% respondeu discordo; na alínea "...o currículo é gerido e executado na linha dos pressupostos da escola inclusiva." a resposta mais dada foi concordo, com 47,3%, fazendo seguir-se de 21% que respondeu concordo totalmente, 15,8% respondeu sem opinião formada e outros 15,8% responderam discorda; respetivamente à alínea "...sinto-me clarificado/a e esclarecido/a quanto ao conceito de educação e escola inclusiva." 47,3% respondeu concordo, 42,1% respondeu concordo totalmente e 10,5% respondeu discordo; no que diz respeito à alínea "...os alinhamentos políticos e normativos emanados do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho são adequados à realização da educação inclusiva e respetivas práticas escolares e processos de ensino-aprendizagem." a maioria respondeu concordo, com 57,8%, fazendo seguir-se de discordo e discordo totalmente com 15,8% cada um e concordo totalmente e sem opinião formada com 5,2% cada um; na alínea "...tenho autonomia adequada à prática de uma educação inclusiva." 47,3% respondeu concordo, 26,3% respondeu concordo totalmente, 21% respondeu discordo e 5,2% respondeu discordo totalmente; à alínea "...considero que as minhas práticas curriculares, pedagógicas e didáticas estão alinhadas com os pressupostos do paradigma da educação e escola inclusivas; a conceção de aluno decorrente do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho é mais consentânea e justa quando comparada com a conceção de aluno anterior ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho." 42,1% concorda, 21% discorda, 15,8% concorda totalmente, 10,5% sem opinião formada e 10,5% discordo totalmente; por último, na alínea "...e sou um/a docente inclusivo/a." 52,6% respondeu concordo, 36,8% concorda atualmente, 5,2% discorda e outros 5,2% discorda totalmente.

Passando agora para as últimas questões do inquérito por questionário, que são de escrita longa.

Na primeira questão de escrita longa, "Na sua perspetiva, quais os aspetos positivos e negativos que o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho trouxe?", as respostas obtidas foram as seguintes:

- “Positivos- constituição de uma equipa técnica mais abrangente; a ideia de que a educação inclusiva é para todos; as medidas universais e a tónica na diferenciação pedagógica. -Negativos - os alunos disléxicos não terem apoio psicopedagógico.”
- “Positivos - Clarificação das competências e obrigações de cada docente; Negativo - falta de empenho de alguns professores em aplicar a inclusão.”
- “Passou verdadeiramente a incluir todos os alunos, mas não veio acompanhado dos recursos humanos e financeiros necessários à sua concretização. O número elevado de alunos por turma é outro entrave à efetiva inclusão em sala de aula.”
- “Inclusão não é ter alunos sentados sem entenderem o que estão a ouvir.”
- “Trouxe benefícios, mas que não é feito em todas as escolas.”
- “A inclusão, por vezes, prejudica o aluno. Por exemplo, estar na sala junto com a turma, mas sem o professor especializado para o acompanhar.”
- “Uma maior visibilidade aos alunos com certas condições. Dificuldades em adequar práticas pedagógicas à diversidade de alunos.”
- “Negativos- muita burocracia; positivos- maior autonomia.”
- “Aspetos positivos: os alunos não precisam de ter um relatório psicológico ou outro para poder beneficiar de medidas educativas, por isso, qualquer aluno em qualquer momento pode ter medidas universais e adaptações no processo de avaliação.”
- “Inclusão dos alunos na vida escolar.”
- “Os Centros de Apoio à Aprendizagem não funcionam.”
- “Positivos: maior integração dos alunos; Negativos: mais trabalho burocrático e alunos que cada vez se esforçam menos porquê os professores é que têm de implementar sucessivas medidas até ao sucesso.”

Na segunda e última questão de escrita longa, “Na sua opinião, que medidas poderiam ser aplicadas para existir uma educação totalmente inclusiva?”, obteve-se as seguintes respostas:

- “Diminuição do número de alunos por turma.”
- “Mais formação.”
- “A real perceção de que há crianças diferentes e afirmá-lo de uma maneira positiva e inclusiva só poderá trazer vantagens para o crescimento da comunidade educativa.”
- “Redução de alunos por turma para um máximo de quinze alunos, aumento do número de professores e auxiliares de ação educativa, investimento na formação dos docentes todos, maior capacitação das escolas com materiais adequados e diversificados.”
- “Mais recursos humanos, físicos, maior empenho de toda a sociedade.”
- “Haver mais apoios e formações nesta área.”

- “Os alunos devem ser retirados da sala de aula, de modo a terem o apoio. Se ficam na sala, com a restante turma, devem ter sempre o apoio de professor de ensino especial.”

2. Discussão dos dados

Para esta investigação foram concebidos os seguintes objetivos: perceber se os professores têm percepções clarificadas e definitivas de inclusão, ou seja, do que se pretende promover ao nível da escola inclusiva e do que se lhes é exigido; conhecer a qualificação dos professores no domínio da Educação Especial; compreender, através das percepções dos professores, se, no quadro da sua ação curricular, pedagógica e didática, são cumpridos todos os parâmetros de uma escola inclusiva; perceber, através das percepções dos professores, se os alunos estão, efetivamente, a ser mobilizados na escola e nos processos de ensino-aprendizagem (a aprender, a participar e a pertencer ao meio que os rodeia), suscitando esses pressupostos como prerrogativas de uma efetiva educação inclusiva; e verificar, através das percepções dos professores, se a gestão curricular promovida por estes assiste às prerrogativas da educação inclusiva.

No primeiro objetivo, perceber se os professores têm percepções clarificadas e definitivas de inclusão, ou seja, do que se pretende promover ao nível da escola inclusiva e do que se lhes é exigido, sendo que, de acordo com as respostas obtidas em algumas alíneas da Figura 7, p.43, nomeadamente: existe uma política explícita acerca da educação inclusiva; identificam aspetos que a impedem de ser inclusiva e arranjam formas de solucionar esses aspetos a fim de se tornar cada vez mais inclusiva; os docentes e a direção compreendem a importância da educação ser inclusiva; tenho liberdade e flexibilidade de procurar e introduzir novos métodos de ensino, de forma a ajudar os alunos a aprenderem; sinto-me clarificado/a e esclarecido/a quanto ao conceito de educação e escola inclusiva; pode verificar-se que a maioria dos professores concorda ou concorda totalmente que sim, efetivamente têm uma visão clarificada sobre o conceito de inclusão e escola inclusiva, estando, portanto, cientes do implica e exige, tendo a plena noção da sua importância.

De acordo com Cardoso (2011) os professores devem ser capacitados na observação da heterogeneidade existente no seu grupo de alunos, prestando atenção às suas características quando trabalham com eles. E também devem ser dotados de conhecimentos pedagógicos que lhe possibilitem criar instrumentos de diferenciação pedagógica, que passam por a organização de atividades e interações que coloquem

os alunos em situações didáticas constantes, enriquecedoras e adequadas aos seus gostos, características, interesses, necessidades e saberes.

Através da Figura 4 (p. 39) e tendo em conta o segundo objetivo, ou seja, perceber se existem muitos professores com formação em Educação Especial, podemos verificar que a maioria dos professores, inquiridos no inquérito por questionário, responderam que possuem formação em Educação Especial.

Os professores com formação em Educação Especial têm de desenvolver novas estratégias diferenciadas para a superação de dificuldades, de acordo com a prática pedagógica em vigor (Marinho & Mirassol, 2017, p.2).

Na perspetiva de Pires e Rodrigues (2011, as cited in Marinho & Mirassol, 2017) o docente de Educação Especial tem a função de gerir e seguir a política de Necessidades de Saúde Especiais instituída na escola e auxiliar a identificar e solucionar obstáculos, colaborando com outros docentes e técnicos implicados no processo de cada aluno, liderando as ações relacionadas à inclusão dos mesmos.

Estes profissionais têm uma grande responsabilidade dado terem um papel primordial enquanto gestores no processo educativo e informativo, devendo auxiliar e orientar os alunos, como elementos ativos na sociedade e comunidade, na aquisição de competências essenciais para promover a inclusão a nível educativo e social de todas as crianças, jovens e adultos com Necessidades de Saúde Especiais (Marinho & Mirassol, 2017).

Relativamente ao terceiro objetivo que era compreender, através das perceções dos professores, se, no quadro da sua ação curricular, pedagógica e didática, são cumpridos todos os parâmetros de uma escola inclusiva, verifica-se através das seguintes alíneas da Figura 7, p.43: são usadas metodologias de ensino que vão ao encontro do ritmo de aprendizagem de cada aluno; o currículo é gerido e executado na linha dos pressupostos da escola inclusiva; tenho autonomia adequada à prática de uma educação inclusiva; e considero que as minhas práticas curriculares, pedagógicas e didáticas estão alinhadas com os pressupostos do paradigma da educação e escolas inclusivas; que só uma pequena parte dos participantes discorda destas afirmações, a maioria considera a sua ação curricular, pedagógica e didática inclusiva de acordo com os parâmetros de uma escola inclusiva.

É de máxima importância cumprir todos os parâmetros e normas em vigor para garantir uma educação inclusiva, sendo que, de acordo Drumond (2021), existem cinco princípios de Educação Inclusiva, o primeiro é que todas as pessoas têm direito de acesso à educação, o segundo é que todas as pessoas aprendem, o terceiro é que o

processo de aprendizagem de cada pessoa é único, o quarto é que o convívio no meio escolar é benéfico para todos e o quinto é que a Educação Inclusiva diz respeito a todos.

Para verificar o quarto objetivo, que é perceber, através das percepções dos professores, se os alunos estão, efetivamente, a ser mobilizados na escola e nos processos de ensino-aprendizagem (a aprender, a participar e a pertencer ao meio que os rodeia), suscitando esses pressupostos como prerrogativas de uma efetiva educação inclusiva, é necessário recorrer à Figura 6, p.40, onde se encontram uma série de alíneas que permite saber se os alunos aprendem, pertencem, participam ao contexto escolar que os rodeia, portanto, podemos verificar através das percepções dos professores inquiridos na sua maioria, que os alunos estão presentes frequentemente ou sempre nas aulas da turma a que pertencem, participam nas atividades escolares e visitas de estudo, empenham-se no cumprimento das tarefas e trabalhos solicitados, almoçam frequentemente ou sempre com os colegas da turma, participam de forma ativa nas atividades festivas da escola, deslocam-se autonomamente pelos espaços escolares gerem os cartões escolares, têm uma boa relação com docentes e pessoal não docente, demonstram interesse pelas atividades dos apoios, compreendem que os apoios são importantes, na medida em que os ajudam a sentirem-se mais seguros nas interações com os colegas, estão informados dos seus direitos, deveres e regras da escola e sentem-se, frequentemente ou sempre, seguros no espaço escolar.

Porém noutras alíneas, nomeadamente, se participam nas aulas, fazem questões, comentários e participam nas dinâmicas; respondem às questões que lhes são colocadas; participam em trabalhos de grupo juntamente com os outros colegas; interessam-se pelas aprendizagens; aceitam ser ajudados pelos colegas e pedem ajuda a colegas e docentes; mantêm-se a par das matérias adquiridas, embora com bastantes dificuldades; participam em clubes da escola; participam na construção dos seus Plano Educacional Individualizado com sugestões; participam na realização dos seus Plano Individual de Transição juntamente com a família, escolhendo as áreas de interesse para os estágios; deslocam-se a locais da comunidade para despiste de vocação; as percepções são de nunca ou raramente e em algumas chegam a estar divididas, pelo que não se consegue ter uma noção clara e plena se os alunos estão, efetivamente, a aprender, a participar e a pertencer ao meio escolar que os rodeia, partindo do princípio de que as alíneas deste gráfico seguem os critérios de inclusão dos alunos com Necessidades de Saúde Especiais no meio escolar.

De acordo com Associação de Solidariedade Social de Lafões (2017), a inclusão acontece quando o aluno pertence e participa para aprender, ou seja, existe inclusão

quando os alunos com Necessidades de Saúde Especiais participam nas atividades da turma e nas aulas, quando se empenham para acompanhar as aprendizagens, quando são autónomos na escola, quando se relacionam com pessoal não docente, quando se mostram motivados para os apoios e quando cada aluno tem autonomia pessoal e vida pessoal fora do meio escolar e adequada à sua idade.

Passando ao quinto objetivo, que é perceber, através das perceções dos professores, se a gestão curricular promovida por estes assiste às prerrogativas da educação inclusiva, podemos verificar na Figura 7, p.43, através das seguintes alíneas: o currículo é gerido e executado na linha dos pressupostos da escola inclusiva; e considero que as minhas práticas curriculares, pedagógicas e didáticas estão alinhadas com os pressupostos do paradigma da educação e escola inclusivas; que a maioria dos professores concorda ou concorda totalmente com estas alíneas, ou seja, confirmam a gestão e as práticas curriculares que fazem e afirmam seguir a linha dos pressupostos da escola e educação inclusivas.

Relativamente ao sexto objetivo, perceber se os professores se consideram inclusivos, através da Figura 7, p.43, verifica-se que a grande maioria concorda ou concorda totalmente que sim, é um docente inclusivo.

Assim, pode concluir-se que os professores estão conscientes e a par dos normativos legais que dizem respeito à educação e escola inclusiva, da importância que esta tem, considerando-se docentes inclusivos, mas não é da concordância de todos que os alunos com Necessidades de Saúde Especiais se encontrem efetivamente incluídos na escola, pois só atenderam positivamente a metade dos critérios da Figura 6, p.40, que são sustentados de acordo com o Manual de apoio à Prática (Direção-Geral da Educação, 2018), o livro da Associação de Solidariedade Social de Lafões (2017) e todos os normativos legais relacionados à inclusão.

Conclusões

O estudo/investigação realizada teve como finalidade compreender a perceção dos professores de 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico acerca da inclusão de alunos com Necessidades de Saúde Especiais, com objetivo de conhecer a realidade em relação à inclusão, bem como de impulsionar para uma melhor reflexão e compreensão por parte dos docentes de 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico relativamente à inclusão dos alunos com necessidades de saúde especiais.

Existe, cada vez mais, uma maior preocupação em incluir todos os alunos tendo em conta as suas características, as suas capacidades e limitações de forma a

potencializar o máximo de capacidades dos alunos fazendo com que participem no contexto escolar e que tenham sucesso (Diário da República Eletrónico, s.d.).

Através do enquadramento teórico conceptual, na primeira parte, deste trabalho de projeto foi possível verificar que o caminho para a dita inclusão é já longo, passou-se por algumas fases, como a exclusão, a segregação, a integração e a inclusão, sendo estes conceitos que marcam o percurso para uma educação inclusiva (Silva, 2009). Juntamente com estas fases também existiram normativos legais que permitiram avançar cada vez mais no caminho para uma educação inclusiva, exemplo disso é o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que visa responder à diversidade de potencialidades e necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem, onde podemos contar com uma serie de medidas de aplicação continua de suporte á aprendizagem, aplicadas consoante as necessidades de cada aluno (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Porém, ainda é precoce afirmar que existe, efetivamente, inclusão nas escolas em Portugal, embora grande parte dos professores já estejam conscientes e a par dos normativos legais que dizem respeito à educação e escola inclusiva, da importância que esta tem, considerando-se docentes inclusivos, mas não é da concordância de todos os participantes que os alunos com Necessidades de Saúde Especiais se encontrem efetivamente incluídos na escola.

Assim, de acordo com os dados obtidos através do inquérito por questionário, tendo em consideração os objetivos concebidos para esta investigação e respondendo ao problema da mesma, que é Entre os pressupostos de uma educação excludente, segregadora, integradora ou inclusiva, como são tipificadas as políticas e as práticas de educação especial, à luz das perceções dos professores de 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, com especial destaque para o grau de inclusão de alunos portadores de necessidades de saúde especiais?, foi possível verificar que os professores participantes, na sua maioria, concordam e/ou concordam totalmente que, efetivamente, têm uma visão clarificada sobre o conceito de inclusão e escola inclusiva, estando, portanto, cientes do implica e exige, tendo a plena noção da sua importância; perceber que a maioria dos professores, inquiridos no inquérito por questionário, responderam que possuem formação em Educação Especial; perceber que a maioria dos participantes consideram a sua ação curricular, pedagógica e didática inclusiva de acordo com os parâmetros de uma escola inclusiva; verificar através das perceções dos professores inquiridos na sua maioria, que os alunos estão presentes frequentemente ou sempre nas aulas da turma a que pertencem, participam nas atividades escolares e

visitas de estudo, empenham-se no cumprimento das tarefas e trabalhos solicitados, almoçam frequentemente ou sempre com os colegas da turma, participam de forma ativa nas atividades festivas da escola, deslocam-se autonomamente pelos espaços escolares gerem os cartões escolares, têm uma boa relação com docentes e pessoal não docente, demonstram interesse pelas atividades dos apoios, compreendem que os apoios são importantes, na medida em que os ajudam a sentirem-se mais seguros nas interações com os colegas, estão informados dos seus direitos, deveres e regras da escola e sentem-se, frequentemente ou sempre, seguros no espaço escolar, porém através de outros critérios, referidos na discussão de dados, verificou-se que as perceções são de nunca ou raramente e em algumas chegam a estar divididas, pelo que não se consegue ter uma noção clara e plena se os alunos estão, efetivamente, a aprender, a participar e a pertencer ao meio escolar que os rodeia, partindo do princípio de que os critérios do gráfico analisado para este efeito segue os critérios de inclusão dos alunos com Necessidades de Saúde Especiais no meio escolar; os professores confirmam a gestão e as práticas curriculares que fazem e afirmam seguir a linha dos pressupostos da escola e educação inclusivas; verifica-se que a grande maioria concorda ou concorda totalmente que sim, é um docente inclusivo.

Ainda no mesmo seguimento, é possível verificar que existem diferenças de perceções em relação à inclusão de alunos com Necessidades de Saúde Especiais, pois não existe uma concordância total entre todos os professores em relação à inclusão dos alunos com Necessidades de Saúde Especiais, que permita afirmar tal coisa; confirmar que os docentes têm uma visão positiva e otimista, tendo em conta que se consideram docentes inclusivos que seguem a linha dos pressupostos da escola e educação inclusivas, como referido anteriormente; verificar que os professores operam em linha com as decisões políticas e as orientações normativas, efetivando práticas curriculares, pedagógicas e didáticas francamente otimistas e com realização plena dos pressupostos da educação inclusiva, tendo em conta o que já foi referido acima, de que a maior parte dos docentes inquiridos consideram que as suas práticas curriculares, pedagógicas e didáticas estão alinhadas com os pressupostos do paradigma da educação e escola inclusivas e, ainda, considerarem que os alinhamentos políticos e normativos emanados do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho são adequados à realização da educação inclusiva e respetivas práticas escolares e processos de ensino-aprendizagem; os professores apresentam uma conceção de aluno “modificada”, quando interpelados com a relevância maior ou menor do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, tendo em consideração o referido pelos participantes, começaram,

“verdadeiramente, a incluir todos os alunos”, “a ideia de que a educação inclusiva é para todos”, o normativo deu “uma maior visibilidade aos alunos com certas condições”, porém afirmam que o normativo “não veio acompanhado dos recursos humanos e financeiros necessários à sua concretização” e “o número elevado de alunos por turma é outro entrave à efetiva inclusão em sala de aula”, pode verificar-se, também, que uma grande parte dos participantes acha que a conceção de aluno decorrente do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho é mais consentânea e justa quando comparada com a conceção de aluno anterior ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho; por último, a linha de perceção dos docentes é compatível com a afirmação e realização plena do paradigma da educação inclusiva, que por um lado se confirma pois mais atrás verificamos que os professores tinham plena noção dos pressupostos da inclusão, considerando as suas ações e práticas curriculares de carácter inclusivo, contudo, de não é possível afirmar com toda a certeza que efetivamente os alunos com Necessidades de Saúde Especiais usufruam de plena inclusão, visto que não há concordância entre todos os professores mediante os critérios de inclusão, já referenciados.

Posto isto, este estudo/investigação permitiu-me aprofundar ainda mais a temática da inclusão, conhecer um pouco melhor a realidade atual em relação à inclusão dos alunos com Necessidades de Saúde Especiais, nas escolas portuguesas, tendo por base a perceção dos professores, que são os atores que melhor conhecem o ponto de situação no contexto escolar e, também, os que estão mais perto dos alunos com Necessidades de Saúde Especiais, juntamente com os pais e/ou encarregados de educação. Contudo, estes dados podem não ser representativos, o suficiente, da realidade vivida em âmbito escolar, dado o baixo número de respostas ao inquérito por questionário aplicado e, visto as dificuldades sentidas na aplicação dos inquéritos por questionário, onde foram usados todos os contatos da rede pessoal de professores que conhecia a lecionar no ensino básico, pedindo para fazerem a partilha do mesmo com outros colegas, enviando *e-mail* para as escolas pedindo para divulgarem o *link* do inquérito por questionário com os professores pertencentes aos seus agrupamentos e a lecionarem no ensino básico e, também, partilhei em alguns grupos de professores em Portugal, senti que talvez as pessoas, no caso professores do ensino básico, não estejam sensibilizadas/os e predispostas/os para participarem neste tipo de investigações.

Bibliografia

ASSOL (2017). *Pertencer & Participar Para Aprender*. (1.ª). ASSOL.

Cardoso, M. (2011). *Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico: Perspectivas dos Professores* [Master's thesis, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10759/1/Tese_Rosa_Cardoso.pdf

Catarino, M. (2018). *Cuidados à Criança/Jovem com Necessidades de Saúde Especiais: O Contributo do Enfermeiro Especialista em Enfermagem de Saúde Infantil e Pediátrica* [Master's thesis, Escola Superior de Saúde]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj8mZzM8aL0AhUQQBoKHQoTChMQFnoECA0QAQ&url=https%3A%2F%2Fcomum.rcaap.pt%2Fbitstream%2F10400.26%2F25498%2F1%2FRelat%25C3%25B3rio%2520de%2520Est%25C3%25A1gio%2520Mes%20trado%2520Marta%2520Catarino.pdf&usg=AOvVaw18rl_27BldanOUsPij_vH6

Cechinel, A., Fontana, S., Giustina, K., Pereira, A. & Prado, S. (2016). Estudo/Análise Documental: Uma Revisão Teórica e Metodológica. *Criar Educação*, 5(1), 1-7. Obtido de <https://pdfs.semanticscholar.org/8954/be381ede65daba21c4b736d217b201fd3235.pdf>

Comité Português para a UNICEF (2019). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. (1.ª). Comité Português para a UNICEF Edição Revista 2019. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Costa, A. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In Conselho Nacional de Educação (Eds.), *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 1-340). Conselho Nacional de Educação Ministério da Educação. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/773-uma-educacao-inclusiva-a-partir-da-escola-que-temos>

Coutinho, C. (2020). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2.^a). Edições Almedina.

Decreto-Lei n.º 319/91 do Ministério da Educação. (1991). Diário da República: I série, n.º 193. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/319-1991-403296>

Decreto-Lei n.º 3/2008 do Ministério da Educação. (2008). Diário da República: I série, n.º 4. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I série, n.º 129. <https://data.dre.pt/eli/decreto-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I série, n.º 129. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf

Despacho n.º 6478/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). Diário da República: II série, n.º 143. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Diário da República Eletrónico (s.d.). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://dre.pt/dre/geral/legislacao-relevante/declaracao-universal-direitos-humanos>

Direção-Geral da Educação (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. (1.^a). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial – Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para diretores*. (1.^a). Editora Cercica. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia_diretor_16_9_net.pdf

- Direção Geral da Saúde (2015). *Programa Nacional de Saúde Escolar*. (1.^a). Direção Geral da Saúde. <https://www.dgs.pt/paginas-de-sistema/saude-de-a-a-z/saude-escolar/programa-nacional-de-saude-escolar.aspx>
- Direção Geral de Saúde (s.d.). *Avaliação e Intervenção na Área das NEE*. (1.^a). Direção Geral de Saúde. <https://www.dgs.pt/paginas-de-sistema/saude-de-a-a-z/saude-escolar/necessidades-de-saude-especiais-.aspx>
- Direção Geral de Saúde (s.d.). *Necessidades de saúde especiais*. (1.^a). Direção Geral de Saúde. <https://www.dgs.pt/paginas-de-sistema/saude-de-a-a-z/saude-escolar/necessidades-de-saude-especiais-.aspx>
- Drumond, K. (2021, Fevereiro 23). *Escola Inclusiva: Uma educação para todos*. Somos Educação. <https://www.somoseducacao.com.br/escola-inclusiva/>
- Formosinho, J. (1985). *O Currículo Uniforme Pronto-a-Vestir de Tamanho Único*. (1.^a). Edições Pedagogo.
- Freire, S. (2008). Um Olhar sobre a Inclusão. *Revista da Educação*, 1(1), 5-20. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclusão.pdf>
- Marinho & Mirassol (2017). Práticas do Docente de Educação Especial: Uma outra visão. *Revista Multimédia de Investigação em Educação*, 1(2), 1-11. <http://sensores-e.esse.ipp.pt/?p=6548>
- Martins, A. (2004, outubro 8). Reflexão Sobre as Aulas Teóricas e Teórico-Práticas do 1º Semestre. *Teoria de Desenvolvimento Curricular*. <http://portfoliopianamartins.blogspot.com/2005/06/reflexo-sobre-as-aulas-tericas-e.html>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos Alunos, à Saída da Escolaridade Obrigatória. (1.^a). Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidad_e/perfil_dos_alunos.pdf

Pocinho, M. (2012). *Metodologia de Investigação e Comunicação do Conhecimento Científico*. (1.^a). Lidel.

Roldão, M. (1999). Currículo e Cidadania. *Inovação*, 12, 9-26.

Schmidt, E. (2003). Currículo: Uma abordagem conceptual e Histórica. *Publicatio UEPG*, 11(1), 59-69. <https://doi.org/10.5212/publ.humanas.v11i1.492>

Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13(13), 135-153. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562>

Vaticano (1981). Ano Internacional das Pessoas Deficientes proclamado para 1981 pela organização das nações unidas documento da santa sé. *L'Osservatore Romano*, (12), 6-7. https://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19810304_doc-handicap_po.html

Apêndices

Apêndice A – Inquérito por Questionário

Para uma tipificação das políticas e as práticas de educação especial, à luz das percepções dos professores de 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico

Exmo(a) Sr.(a)

O presente inquérito por questionário insere-se num Projeto de Investigação, no âmbito do Mestrado em Educação Especial, Área de Especialização Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação de Viseu, do Instituto Politécnico de Viseu, sob a orientação do Professor Doutor Henrique Ramalho e coorientação da Professora Doutora Carla Lacerda, pelo que venho, por este meio, solicitar a sua colaboração no preenchimento do mesmo.

A Investigação tem como propósito a análise de percepções dos docentes sobre a inclusão de alunos com Necessidades de Saúde Especiais no Ensino Básico.

Peço que responda às questões com a máxima sinceridade, tendo em conta a sua experiência profissional.

As questões, na sua maioria, são de escolha múltipla ou grelha de escolha múltipla, as restantes são de resposta rápida, por isso a duração do preenchimento será no máximo de 15 minutos.

As suas respostas serão de máxima relevância para esta investigação, lembrando que não existem respostas certas ou erradas. Garanto a confidencialidade e anonimato dos dados/respostas fornecidas, sendo que serão utilizados apenas para fins estatísticos do meu estudo.

A Investigadora,
Ana Isabel Cardoso Gomes
(anaicg25@gmail.com)

***Obrigatório**

1. Email *

2. Consentimento Informado *

Marcar apenas uma oval.

Concordo em responder ao presente inquérito por questionário, aceitando que utilize os meus dados apenas para fins estatísticos.

I Parte - Dados Sociodemográficos e Profissionais

3. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

4. Idade *

5. Grau Académico que possui *

Marcar apenas uma oval.

Bacharelato

Licenciatura

Pós-graduação

Mestrado

Doutoramento

6. Formação em Educação Especial *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

7. Situação Profissional *

Marcar apenas uma oval.

- Desempregado(a)
 Empregado(a)
 Outra

II Parte - Inclusão do aluno em sala de aula

8. Os alunos com Necessidades de Saúde Especiais ... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
... estão presentes nas aulas da turma a que pertencem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... participam nas aulas, fazem questões, comentários e participam nas dinâmicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... respondem às questões que lhe colocam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... participam em trabalhos de grupo juntamente com os outros colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... participam nas atividades escolares e visitas de estudo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... não perturbam os colegas em momentos de aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... interessam-se pelas aprendizagens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... aceitam ser ajudados pelos colegas e pedem ajuda a colegas e docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... são empenhados no cumprimento de tarefas e trabalhos que lhes são solicitados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... mantêm-se a par das matérias adquiridas, embora com bastantes dificuldades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

... almoçam juntamente com os colegas de turma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... participam de forma ativa nas atividades festivas da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... têm uma boa convivência com os colegas de turma nos intervalos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... deslocam-se autonomamente por todos os espaços escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... gerem autonomamente os cartões escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... participam em clubes da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... têm uma boa relação com os docentes e pessoal não docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... demonstram interesse pelas atividades dos apoios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... compreendem que os apoios são importantes, na medida em que os ajudam a sentirem-se mais seguros nas interações com os colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... participam na construção os seus PEI com sugestões.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... participam na realização dos seus PIT juntamente com a família, escolhendo as áreas de interesse para os estágios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... deslocam-se a locais da comunidade para despiste de vocação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... estão infirmados dos seus direitos, deveres e regras da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sentem-se seguros no espaço escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Na escola onde leciono ... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião formada	Concordo	Concordo totalmente
... existe uma política explícita acerca da educação inclusiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... existem parcerias com instituições da comunidade que dão apoio à escola na prática de uma educação inclusiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... identificam aspetos que a impedem de ser inclusiva e arranjam formas de solucionar esses aspetos a fim de se tornar cada vez mais inclusiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... os docentes e direção compreendem a importância da educação ser inclusiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... tenho liberdade e flexibilidade de procurar e introduzir novos métodos de ensino, de forma a ajudar os alunos a aprenderem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... existe uma boa relação com a comunidade, estão atentos às necessidades e permitem troca de sugestões para desenvolver práticas inclusivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... são atentos às necessidades dos seus docentes e pessoal não docente e tentam dar resposta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... são usadas metodologias de ensino que vão ao encontro do ritmo de	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

aprendizagem da cada aluno.

... as instalações são acessíveis a todos.

... o ambiente é saudável e agradável.

... os docentes, pessoal não docente, alunos e os pais recebem apoio de profissionais especializados sempre que necessitam.

... priorizam a boa relação e o trabalho de equipa entre docentes e discentes.

... o currículo é gerido e executado na linha dos pressupostos da escola inclusiva.

... sinto-me clarificado/a e esclarecido/a quanto ao conceito de educação e escola inclusiva.

... os alinhamentos políticos e normativos emanados do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho são adequados à realização da educação inclusiva e respetivas práticas escolares e processos de ensino-aprendizagem.

... tenho autonomia adequada à prática de uma educação inclusiva.

... considero que as minhas práticas curriculares, pedagógicas e didáticas estão alinhadas com os pressupostos do paradigma

da educação e escola
inclusivas.

... a conceção de aluno
decorrente do Decreto-Lei n.º
54/2018, de 6 de julho é mais
consentânea e justa quando
comparada com a conceção
de aluno anterior ao Decreto-
Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

... sou um/a docente
inclusivo/a.

10. Na sua perspetiva, quais os aspetos positivos e negativos que o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho trouxe?

11. Na sua opinião, que medidas poderiam ser aplicadas para existir uma educação totalmente inclusiva?

12. Agradeço a sua participação! Caso tenha algum comentário ou sugestão a fazer acerca deste instrumento, por favor deixe aqui.
