

iscte

INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Inclusão Escolar: as práticas e perspetivas dos professores do 1^o ciclo

Carolina Valente

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientadora:

Doutora Sandra Mateus, Professora Auxiliar Convidada
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa.

Julho, 2021

iscte

SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Sociologia

Inclusão Escolar: as práticas e perspetivas dos professores do 1^o ciclo

Carolina Valente

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientadora:

Doutora Sandra Mateus, Professora Auxiliar Convidada
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa.

Julho, 2021

Agradecimentos

Para conseguirmos realizar este trabalho, tivemos a colaboração indispensável de algumas pessoas que merecem o devido agradecimento.

Ao Adjunto do Diretor, de um dos agrupamentos de escolas que colaborou no estudo, que prestou um grande auxílio.

A todos os docentes que colaboraram no estudo.

À minha orientadora pela disponibilidade, auxílio e motivação.

À minha família por todo o apoio que me deram.

Obrigada por tudo!

Resumo

O presente trabalho de investigação abordou o tema da inclusão escolar, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 54/2018 e como é encarado pelos docentes, tendo em conta as suas perspetivas e práticas. A pergunta de partida foi quais são as práticas e perspetivas dos professores do 1º ciclo sobre a inclusão escolar na sala de aula e como se transformaram com o Decreto-Lei n.º 54/2018. O objetivo principal foi compreender o que mudou nas perspetivas e práticas dos professores do 1º ciclo com a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018. Foi aplicado um inquérito por questionário aberto, qualitativo, online aos docentes do 1º ciclo dos agrupamentos das escolas do concelho de Sintra. Conclui-se que os docentes demonstram uma perspetiva a favor da inclusão escolar e que desenvolvem práticas a fim de dar resposta à mesma. Mas ainda demonstram algumas reticências em relação à implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 nas escolas.

Palavras-Chave: Inclusão escolar; docentes; educação; crianças.

Abstract

This research work addressed the theme of school inclusion, namely Decree-Law n.º 54/2018 and how it is viewed by teachers, taking into account their perspectives and practices. The starting question was what are the practices and perspectives of 1st cycle teachers on school inclusion in the classroom and how have they been transformed with Decree-Law n.º 54/2018. The main objective was to understand what has changed in the perspectives and practices of 1st cycle teachers with the implementation of Decree-Law n.º 54/2018. An open, qualitative, online questionnaire survey was applied to teachers of the 1st cycle of schools in the municipality of Sintra. It is concluded that teachers demonstrate a perspective in favor of school inclusion and that they develop practices in order to respond to it. But the teachers still show some reticence regarding the implementation of Decree-Law n.º 54/2018 in schools.

key words: school inclusion; teachers; education; children.

Índice

Introdução	1
1. Enquadramento Teórico	2
1.1 Inclusão escolar: evolução das políticas educativas	2
1.1.1 Mudança de paradigma: Decreto-Lei n.º 54/2018	4
1.2 Inclusão escolar	5
1.3 Escola Inclusiva	8
1.3.1 Papel dos professores	10
1.3.2 Práticas da sala de aula	12
2. Metodologia.....	14
2.1 A realização do inquérito.....	16
3. Análise de resultados	19
3.1 Caracterização dos inquiridos.....	19
3.2 Perspetivas dos professores em relação à inclusão escolar	20
3.3 Práticas dos professores em relação à inclusão escolar	23
3.4 As medidas seletivas na prática	24
3.5 Implementação do Decreto-Lei n.º54/2018.....	26
Conclusão	28
Bibliografia.....	30
Anexos.....	33

Glossário

Acrónimos

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

Cercis – Cooperativas para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de Apoio à Família

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

Siglas

DEE – Divisão de Ensino Especial

CAA - Centro de Apoio à Aprendizagem

PE – Projeto Educativo

Introdução

O presente trabalho de investigação realiza-se no contexto de mestrado em Educação e Sociedade integrado no ISCTE. Nesta seção tentaremos discriminar, em resumo, o tema, os objetivos e a estrutura do trabalho.

O trabalho aborda o tema da inclusão escolar. A nossa questão de partida é: quais são as práticas e perspetivas dos professores do 1º ciclo sobre inclusão escolar na sala de aula e como se transformaram com o Decreto-Lei nº 54/2018?

Os objetivos elaborados são: compreender como se transformaram as práticas e perspetivas com a implementação do Decreto-Lei n.º54/2018; entender que medidas são adotadas e desenvolvidas pelos professores, em sala de aula, que promovam a inclusão; perceber as práticas e as perspectivas de inclusão, dos professores, na sala de aula; e compreender que e como são desenvolvidas as medidas seletivas de suporte de apoio específico.

O tema da inclusão escolar revela uma abordagem em desenvolvimento nas escolas. Apesar de a instituição escolar se propor há muito a oferecer aos alunos um ensino inclusivo, percebe-se que ainda existem lacunas. Lacunas estas que estão a tentar ser resolvidas através de decretos, com medidas que proporcionem uma adaptação por parte da escola, dos docentes e toda a comunidade escolar.

Contudo, não basta serem implementados decretos com medidas que tenham como propósito a educação inclusiva, sem fornecer os meios para que tal aconteça. Por isso, quando se observa o processo de inclusão a partir das medidas previstas na lei, percebemos que existem problemas a resolver que são mais complexos do que as práticas dos docentes na sala de aula. Assim, um ponto fundamental para tornar uma educação inclusiva é a mudança de mentalidades. Sem esta vai continuar a ser desenvolvida a exclusão social, por parte da sociedade, o que origina que os indivíduos e as famílias cresçam com uma imagem de si mesmo desvalorizada, com dificuldades de obter e processar informação (Capucha, 2010).

A organização do trabalho está assente em quatro pontos principais: o enquadramento teórico; a metodologia; a análise de resultados; e a conclusão. O enquadramento teórico está dividido por subtemas: a evolução das políticas públicas, o que refere o Decreto-Lei n.º 54/2018; a inclusão escolar; e a escola inclusiva que aborda o papel dos professores e as práticas em sala de aula.

1. Enquadramento Teórico

1.1 Inclusão escolar: evolução das políticas educativas

Foi com as civilizações gregas e romanas que surgiu pela primeira vez o conceito de deficiência. Posteriormente, com a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, emergiram mudanças sociais que originaram, no final do século XVIII e início do século XIX, uma grande evolução no modo como era vista a deficiência. Em 1824, foi criado o Instituto de Surdo-Mudos e Cegos em Portugal, tal como foram criadas, por toda a Europa, instituições do mesmo género (Cardoso, 2011).

Com o decorrer do século XX, ocorreram mudanças significativas, tendo por base a primeira e a segunda grandes guerras, que originaram uma reorganização social, nomeadamente a nível da educação (Cardoso, 2011). Em 1948, foi criada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que refere no artigo 26º que todos os indivíduos têm direito à educação. Consequentemente, em 1959, surgiu a Declaração dos Direitos da Criança, que defende o direito à educação para as crianças, em condições de igualdade de oportunidades, no princípio 7º. Estas duas Declarações foram elaboradas pela ONU – Organização das Nações Unidas.

Em Portugal, foi em 1973, com o surgimento da DEE – Divisão de Ensino Especial, que o Ministério Educação passou a ser responsável pela educação de crianças e jovens com deficiência, com a publicação da Lei n.º 5/73, a 25 de Julho que originou a Reforma de Veiga Simão (Morgado et al., 2018). O 25 de Abril de 1974 proporcionou a implementação do Regime Democrático, dando origem à criação das Cercis – Cooperativas para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas. A criação das Cercis têm por base um trabalho cooperativo entre os indivíduos com deficiência mental, as suas famílias e os técnicos apropriados (Afonso e Afonso, 2005). A Revolução dos Cravos abriu caminho para que as crianças com necessidades especiais frequentassem o Sistema Educativo Regular. No entanto, só em 1976 a Constituição da República cria o direito à educação gratuita para todos (Morgado et al., 2018).

Em 1975, nos EUA, foi publicado o *Education for all Handicapped Children Act – Public Law 94-142*, que defende que a educação de crianças com deficiências deve ser desenvolvida num meio envolvente menos restrito possível, com um carácter de integração. Em 1978, no Reino Unido, foi publicado o *Warnock Report*, que refere pela primeira vez o conceito de NEE – Necessidades Educativas Especiais, associando-o às crianças com problemas de aprendizagem durante a escolarização. Estes dois documentos internacionais

caracterizam um marco importante de como era vista a educação especial e as crianças e jovens com deficiência (Moura, 2014; Cardoso, 2011; Correia e Ferreira, 2019).

Em Inglaterra surge o *Education Act*, em 1981, desenvolvido devido ao *Warnock Report* e à Legislação de 1981, que estimulou o ensino a crianças e jovens com NEE. (Cardoso, 2011). Em Portugal, foi com a publicação da Lei n.º 46/86, a 14 de Outubro, que foram desenvolvidas transformações significativas, dando abertura para uma “Educação Integrada” que proporcionaram apoio legal, por parte da instituição escolar, às crianças e jovens com deficiência no ensino regular (Cardoso, 2011 e Morgado et al., 2018).

Em 1990, o Decreto-Lei n.º 35/90 de 25 de Janeiro requeria a promoção do sucesso da escolarização a todos os alunos em ensino não superior (Morgado et al., 2018). Em 1994 foi realizada uma conferência, em Espanha, com o intuito de promover uma educação para todos, tendo como propósito criar escolas que possibilitem abrigar todas as crianças, entre estas as crianças com NEE. Desta conferência surgiu a Declaração de Salamanca, que apresenta políticas educativas com o propósito da educação para todos, consolidando o conceito de escola inclusiva pela primeira vez.

Com isto, na Declaração de Salamanca e Enquadramento de Ação, são abordadas algumas destas políticas, sendo de destaque que todas as crianças têm direito a frequentar a escola mais perto de sua casa independentemente das dificuldades que apresentem. Ainda de destacar que as crianças que apresentem necessidades específicas devem permanecer nas turmas regulares, tal como devem procurar remover as “(...) barreiras que impedem a transição da escola especial para a escola regular e organizar uma estrutura administrativa comum.” (UNESCO,1994:19).

Em Portugal, com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/08, a 7 de Janeiro, passa-se a ter um enquadramento legal para o desenvolvimento da educação especial (Morgado et al.,2018). Correia considera que este Decreto-Lei é caracterizado por ser incoerente e confuso, não correspondendo ao que deveria. Devia procurar que as escolas compreendessem como dar resposta mais eficaz às necessidades dos alunos. Com isto, o autor considera o Decreto-Lei n.º3/2008 “(...) sintáctica e semanticamente confuso, (...)” (2008:71).

Atualmente, estamos perante o Decreto-Lei n.º 54/18 de 6 de Julho, que chama à atenção devido ao desenho universal para a aprendizagem e a forma de acesso ao currículo. Um fator diferenciador relativamente ao Decreto-Lei n.º 3/2008 é a abolição da categorização dos alunos, designados com NEE – Necessidades Educativas Especiais, sendo substituídas por um grupo de ações, estratégias e medidas. A equipa multidisciplinar tem como função criar as medidas de suporte que se adequam a cada aluno e conseqüentemente a avaliação destas medidas (Correia e Ferreira, 2019). Assim, pode-se afirmar que veio propor uma

mudança de paradigma de educação especial para educação inclusiva, o que faz com que todas as escolas devem procurar educar todos os alunos, sem exceção.

1.1.1 Mudança de paradigma: Decreto-Lei n.º 54/2018

O compromisso com a educação inclusiva passa pelo direito de cada aluno a um ensino que consiga dar resposta às suas necessidades e potencialidades. Isto no âmbito de um currículo educativo adaptado de forma a que todos participem e sintam-se em condições de equidade, proporcionando maiores níveis de coesão social. Para se conseguir atingir este objetivo e consequentemente para substituir o Decreto-Lei n.º 3/2008, decreto este que regulamentou a educação especial por uma década, foi criado o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 baseia-se numa educação inclusiva, pois tem como objetivo que cada aluno tenha direito a uma educação que corresponda às suas necessidades. Sendo que

“(…) o presente decreto-lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino as características e condições individuais de cada aluno, (…).” (2018:2918).

Cada escola decide que estratégia e métodos mais se adequam às necessidades dos alunos. Assim, o decreto-lei, tem como base os

“(…) modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemáticas da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses.” (2018:2919).

Para este decreto-lei ser exequível, a forma como se encontra organizada a escola precisa de sofrer alterações. Começando por modificar o modelo de Unidade Especializada para o modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem, este novo modelo é uma estrutura para assegurar a equidade e a inclusão no sistema educativo. O papel dos pais ou encarregados de educação é reforçado, sendo que são parte integrante na educação dos filhos. Com isto, passa-se a utilizar-se o conceito educação inclusiva em vez de educação especial, tendo como objetivo todas as escolas trabalharem para educar, sem exceção, todos os alunos independentemente das suas necessidades. O decreto-lei implica que tem de se assumir que

todos os alunos têm necessidades educativas diferentes, não deve existir uma categorização distinta.

Assim, foram criadas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, para adequar às necessidades e potencialidades de cada aluno. As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são divididas em três níveis de intervenção: as medidas universais são as que dão uma resposta educativa que a escola tem disponível para todos os alunos; as medidas seletivas são as medidas que têm como objetivo combater as necessidades de suporte à aprendizagem não abolidas pela aplicação das medidas universais; e por fim, as medidas adicionais têm como objetivo combater as dificuldades acentuadas dos alunos, que exigem apoio específico à aprendizagem e à inclusão.

São apontados os recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, sendo estes os recursos humanos específicos; recursos organizacionais específicos; e recursos específicos existentes na comunidade educativa. Dentro dos recursos organizacionais específicos é de destacar a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, que existe em todas as escolas, sendo esta composta por elementos permanentes e variáveis. Como é afirmado no decreto,

“compete à equipa multidisciplinar: a) sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva; b) Propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar; c) Acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem; d) Presta aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas; e) Elaborar o relatório técnico-pedagógico (...); f) Acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem.” (2018:2922 e 2923). O centro de apoio à aprendizagem (CAA), “(...) é uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola.” (2018:2923).

A identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão deve ser o mais prematuro possível. Assim, é comunicado ao diretor da escola, acompanhado da devida documentação. A seguir, compete ao diretor pedir à equipa multidisciplinar um relatório técnico- pedagógico. Este relatório deve apresentar as medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. São os pais ou os encarregados de educação do aluno que aprovam ou não o relatório.

1.2 Inclusão escolar

O termo inclusão veio reforçar o acesso dos alunos com necessidades especiais ao ensino regular, de forma a que estes não sofram segregação e consigam ter disponíveis recursos e estratégias adaptados às suas necessidades individuais.

Foi com a Declaração de Salamanca, que este conceito tomou força quando aborda a escola inclusiva como um propósito a ser adquirido. Com isto é orientado

“(…) pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade de atuar com objectivo de conseguir “escola para todos” - instituições que incluam todas as pessoas, aceitam as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais.” (UNESCO, 1994:3).

Quando se fala de inclusão reporta-se para a transformação da realidade social e escolar (Silveira e Neves, 2006). O conceito de inclusão é referido primeiramente em 1990, na Conferência Mundial sobre “Educação para todos”, contudo só começou a revelar importância com a Declaração de Salamanca (Gomes, 2016). Afirma-se que a inclusão reforça todas as frentes no processo de desenvolvimento dos alunos com NEE e na realidade social (Teixeira, 2019). Assim, pode-se denominar a inclusão como um sistema para dar respostas às necessidades de todos os alunos, tendo por base a heterogeneidade e a diferenciação pedagógica, para combater a segregação (Figueiredo, 2015). Este é um conceito muito amplo e não se refere só à educação especial, mas a todos os alunos com o seu carácter heterogéneo (Lança, 2017).

Para se considerar que um aluno com NEE esteja incluído não é suficiente colocá-lo numa turma de ensino regular, mas perceber e examinar as suas características e necessidades individuais. Só assim o aluno pode sentir que pertence à escola (Cardoso, 2011; Silva, Ribeiro e Carvalho, 2013). Para que seja possível ser desenvolvida a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular e para que se promova uma sociedade inclusiva é necessário uma ação conjunta de toda a população (Aguar e Duarte, 2005; Lança, 2017). Barton refere que “no centro das exigências de uma sociedade inclusiva estão as questões de justiça social, equidade e participação democrática.” (1997:233). Isto permite reconhecer o direito dos alunos com NEE, para que tenham uma educação em conjunto com os seus pares (Moura, F., 2014).

A integração tem sido substituída pela inclusão, pois é considerada pelos docentes de ensino especial uma maneira mais radical de promover a educação inclusiva (Avramidis e Norwich, 2002). Com isto, diz-se que a inclusão acarreta mais do que um processo de integração do aluno com NEE na escola, consiste em inserir o aluno no meio escolar (Moura, 2014).

Correia (2008), repartiu a inclusão em três níveis: a *inclusão total*, onde devem estar incluídos a maioria dos alunos com situações ligeiras e moderadas; a *inclusão moderada*, onde se deve incluir um pequeno número de alunos com situações moderadas e severas; e

por último, a *inclusão limitada*, onde deve ser incluídos um número mínimo de alunos com situações muito severas.

A inclusão tem como objetivo responder às necessidades de todos os alunos, entendendo que cada aluno têm necessidades diferentes, com o propósito de evitar a exclusão escolar. O espaço escolar é considerado um ambiente de socialização, sendo a inclusão um processo que promove um sentimento de solidariedade e de cooperação entre os alunos com e sem NEE (Figueiredo, 2015).

Uma forma de promover a inclusão é através da comunicação de todos os agentes educativos, sendo estes as comunidade escolar, pais e docentes (Figueiredo, 2015). Figueiredo considera que "o processo de inclusão inicia-se nas próprias famílias." (2015:19). Para se proporcionar um processo inclusivo é preciso admitir e valorizar a diversidade e reconhecê-la de forma enriquecedora (Moura, 2014).

Assim, para dar resposta ao processo inclusivo, Ferreira, Prado e Cadaveico (2015), afirmam que deve ser criado um programa de formação para professores para que estes possam desenvolver novas competências, sendo este um fator fundamental para o desenvolvimento da inclusão.

Subjacente ao conceito de inclusão aparece a aprendizagem cooperativa e a diferenciação pedagógica, mas não são aplicadas da melhor forma devido à falta de formação, pois só é possível implementar estas estratégias se o docente souber desenvolvê-las. Assim, a formação dos docentes é um ponto fundamental para o desenvolvimento da inclusão (Silva, 2011).

É apontado que o termo da exclusão escolar é muitas vezes utilizado para descrever crianças que são privadas da escola e salas de aula devido ao seu comportamento, tal como é o caso de raparigas que engravidam em período escolar e ciganos ou nómadas (Ainscow, 2009). Partindo deste pressuposto, a inclusão significa ultrapassar a discriminação e fornecer acesso à educação para os alunos que devido ao comportamento, deficiência ou pobreza são excluídos (Sanches, 2011).

Em suma, a palavra inclusão atualmente pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia, conceitos que conhecemos mas muitas vezes não são postos em prática (Sanches, e Teodoro, 2006).

Há vantagens e obstáculos na implementação da inclusão. As vantagens que podem ser apontadas, são: a prevenção da exclusão social, mostrando que é possível as escolas converterem-se em comunidade de apoio, para que todos os alunos tenham o apoio de acordo com as suas necessidades e a promoção de um ensino com mais qualidade (Cardoso, 2011). Mas também a promoção de atitudes de aceitação e valorização da diferença (Figueiredo, 2015) e de cooperação, parceria pedagógica e aprendizagem com os pares, o que origina uma diferenciação pedagógica inclusiva (Sanches, 2005).

Pode-se indicar como obstáculos: o preconceito que quando se fala de inclusão remete só para os indivíduos com deficiência (Cardoso, 2011). Para além disso, a formação inicial revela falhas e não existe uma formação contínua (Cardoso, 2011; Moura, 2014). Os edifícios escolares não estão preparados para alunos com determinadas deficiências (Cardoso, 2011). Acrescem as exigências realizadas na gestão do trabalho desenvolvido nas turmas com alunos com necessidades especiais (Moura, 2014). Tal como a ausência de recursos humanos e materiais (Moura, 2014). E ainda, se os professores estão ou não satisfeitos com a profissão que desempenham (Lança, 2017), sendo que não basta ser desenvolvida uma educação inclusiva na escola se fora da mesma, o contexto social é propício à exclusão (Lança, 2017).

1.3 Escola Inclusiva

Quando se começou a falar de uma educação especial, esta era dirigida a alunos que eram mantidos à parte de uma turma regular (Ainscow, 2002). Uma das razões para a educação inclusiva ser um dos grandes desafios de hoje em dia da escola, pois têm a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar para a diversidade dos seus públicos (Sanchez, 2005). A educação especial tem como ideia base que todas as crianças são especiais e devem receber o que a escola tem de melhor, ou seja, “esta educação diz respeito a todas as crianças com e sem dificuldades de aprendizagem, com e sem dificuldades de acesso ao currículo, com e sem dificuldades de inclusão social.” (Ferreira, Prado e Cadaveico, 2015:2).

Para se considerar uma educação inclusiva esta deve respeitar certos princípios, como: a democracia; não deve excluir; deve ser acessível; os elementos devem trabalhar em conjunto; promover o desenvolvimento integral; dar resposta adequadas a todas as necessidades específicas (Figueiredo, 2015); e proporcionar a todos igualdade de oportunidades (Moura, 2014).

Assim, a educação inclusiva promove alterações na educação e nas práticas de ensino, reforçando a importância da escola para todos (Teixeira, 2019). Sem a mudança na escola regular não se consegue desenvolver uma educação inclusiva, passando, entre outras medidas, pela colocação de crianças com necessidades educativas especiais nas turmas regulares.

Segundo a Agência Europeia de Desenvolvimento da Educação Especial, existem seis princípios-chave que promovem a educação inclusiva, que são: os alunos e as famílias terem uma voz ativa na participação das discussões e decisões que os afetem diretamente; os alunos devem participar na escola e na comunidade; as atitudes dos professores devem ser positivas para com todos os alunos; os professores devem adquirir competências para

conseguirem atender às necessidades dos alunos; deve ser reforçada a importância da diversidade entre a comunidade escolar e os alunos; e todas as escolas devem ter apoio dos serviços interdisciplinares da comunidade.

Pode-se considerar a educação inclusiva “(...) como uma questão de direito, de cidadania, é uma caminhada que ainda mal começou e que evoluiu, num sentido ou no outro, de acordo com o sentido do nosso investimento, ninguém ficando de fora.” (Sanchez, 2011:150). Para se conseguir introduzir uma educação inclusiva é necessário realizar alterações no funcionamento da sala de aula (Cardoso, 2011).

Para se ter uma escola inclusiva é necessário desenvolver uma educação inclusiva que consiste em dar resposta à diferença e à diversidade, tendo como objetivo incluir todos independentemente das suas necessidades (Barton, 1997). Assim, pode-se caracterizar por ser uma questão complexa e controversa, um processo contínuo (Angelides, 2008). Lopes afirma que “a escola inclusiva (...), procura responder de forma adequada e com qualidade, não só à deficiência, mas a todas as diferenças dos alunos sejam elas físicas, emocionais, culturais, étnicas, entre outras.” (2013:50).

Só se consegue construir uma educação inclusiva se os sistemas educativos adotarem o modelo inclusivo (Figueiredo, 2015). Este modelo escolar implica que se crie flexibilidade na organização da escola; tal como nas estratégias de educação; na gestão curricular e dos recursos humanos e materiais; e acha uma diferenciação pedagógica de acordo com as necessidades de cada aluno (Cardoso, 2011).

Uma das ideias chave da escola inclusiva é justamente que a escola deve ser para todos, a heterogeneidade do grupo não deve ser um problema mas sim um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e das práticas educativas (Sanchez e Teodoro, 2007; Lança, 2017).

As escolas inclusivas têm como princípio fundamental “(...) todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.” (UNESCO,1994:11). Procuram educar os alunos todos juntos na sala de aula adequada à idade e nas escolas dos seus bairros (Salend e Duhaney, 1999).

Os alunos que apresentam necessidades especiais devem frequentar as turmas de ensino regular, pois promovem atitudes e interações positivas de acordo com a diferença e a deficiência, originando a cooperação entre pares (Figueiredo, 2015; Sanchez e Teodoro, 2007). Com isto, os alunos com necessidades especiais só devem sair da escola regular se o sucesso escolar do aluno não puder ser garantido mesmo com os apoios disponíveis (Correia, 2008). Devem providenciar serviços adequados para as crianças com necessidades especiais, sempre que possível nas turmas regulares, mas não se exclui a hipótese da resposta não estar sempre, a tempo inteiro, na mesma turma regular (Correia, 2008).

A escola inclusiva passa a ter de desenvolver métodos e meios que sejam adequados a todas as crianças independentemente das suas necessidades específicas (Cardoso, 2011). Quando se fala de inclusão escolar remete-nos para crianças ou jovens com alguma deficiência, mas esta deve considerar crianças com e sem deficiência, crianças com necessidades educativas (Sanchez e Teodoro, 2006).

A escola inclusiva é considerada um fator de inclusão social, que pode acabar com a discriminação e conseqüentemente promover uma sociedade que respeita a diferença (Cardoso, 2011). Assim, quando se aborda a escola inclusiva pensa-se em alunos que sofrem de risco de exclusão, marginalização ou insucesso escolar, tendo como propósito remover as barreiras à aprendizagem, promovendo o sucesso individual (Moura, 2014; Capucha, 2010). Isto é, a exclusão desenvolve problemáticas como o estatuto social, a imagem e a identidade pessoal (Capucha, 2010).

O conceito escola inclusiva envolve alterações nos conteúdos, estruturas e estratégias (Moura, 2014). Para Ainscow (1995), existem seis características que podem ser considerados fatores de mudança nas escolas: a liderança eficaz; envolvimento da comunidade escolar e os pais; elaboração da planificação em cooperação; desenvolver estratégias de coordenação; focar nas qualidades da investigação e da reflexão; e criar uma política de valorização profissional. A escola inclusiva implica mudanças a nível das atitudes e perspetivas; a nível físico devido às características que co-habitam a escola; nas práticas pedagógicas desenvolvidas; e na organização e na gestão da escola (Silva, 2011; Silveira e Neves, 2006).

Mas pode-se apontar como um dos maiores obstáculos à escola inclusiva

“(…) a falta de formação ou formação inadequada dos professores, a falta de recursos humanos e materiais, os espaços inadequados, as políticas não ajustadas às situações, está na forma de pensar na e sobre a diferença e da disponibilidade daí recorrente.” (Sanchez e Teodoro, 2007:114).

Conclui-se que a escola inclusiva é um ideal em progressão, que arrasta atrás de si um percurso de exclusão, segregação e integração (Moura, 2014).

1.3.1 Papel dos professores

O professor deve procurar ser capaz de agir de acordo com o contexto tendo em conta a individualidade do aluno, revelando assim uma flexibilidade e sensibilidade ao processo da família e do aluno (Teixeira, 2019). O papel do professor passa por observar “(…) a heterogeneidade do grupo como um fator a explorar, pelo que precisa conhecer muito bem os seus alunos do ponto de vista pessoal e sociocultural, para que essas características

sejam tidas em conta quando com eles trabalha.” (Cardoso, 2011:25), conseguindo perceber que melhores estratégias e métodos se adequam a cada necessidade.

Cabe ao professor do ensino regular dar resposta à diversidade e individualidade dos alunos, para que possa desenvolver métodos eficazes que promovam a relação escola/família e ainda professor do ensino regular/professor de ensino especial (Moura, 2014), conseguindo perceber que melhores estratégias e métodos se adequam a cada necessidade dos alunos (Ferreira, Prado e Cadaveico, 2015).

A colaboração entre os professores é um método que traz muitas vantagens, pois ao trocarem as suas experiências e conhecimentos, que ajudam a resolver problemas e traz mais confiança e eficácia no desempenho profissional (Lança, 2017). Apesar de existir um professor especializado têm de existir uma colaboração entre o mesmo e o professor da turma regular, para um melhor aproveitamento do aluno (Sanches e Teodoro, 2006). A colaboração entre os profissionais da escola e as famílias é uma componente fundamental no processo de implementação de um modelo inclusivo (Correia, 2008).

A atitude dos agentes educativos é um fator fundamental para determinar o sucesso ou não da inclusão nas escolas (Figueiredo, 2015), tal como referem Silva, Ribeiro e Carvalho (2013), para a escola obter sucesso existem diversos fatores e condições incluindo os professores, pois apresentam um papel fundamental na mudança ao nível das atitudes e práticas.

As práticas e atitudes que os professores demonstram são um fator importante para o sucesso de uma mudança educativa, tal como para com o modelo inclusivo (Cardoso, 2011; Silva, Ribeiro e Carvalho, 2013), tal como a equipa multidisciplinar também promove atitudes favoráveis por parte dos professores (Cardoso, 2011).

Os pais são uma parte fundamental devido ao conhecimento específico que têm dos seus filhos, sendo que a família é um dos principais contextos de desenvolvimento da criança. Para isto ser possível é preciso ter em conta as necessidades e preocupações aquando do desenvolvimento do plano pedagógico do aluno; ter em conta as suas expectativas tanto como as suas culturas; sendo que tem de se criar uma relação de partilha, confiança e respeito entre os pais e a comunidade educativa (Cardoso, 2011).

Um estudo de Avramidis e Norwich de 2002 sobre as atitudes dos professores tendo em conta a inclusão/integração revela que os professores de ensino regular que lecionam em salas de aula inclusivas mostram atitudes positivas em relação à inclusão e demonstram opiniões de autoeficácia, competência e satisfação. Os professores de ensino regular que lecionam em salas de aula tradicionais não mostraram tantas atitudes positivas em relação à inclusão. Para existir interação positiva na sala de aula, o professor deve ser capaz de promover um espaço educativo ajustado, facilitador e cooperativo (Ferreira, Prado e Cadaveico, 2015).

O estudo de Salend e Duhaney (1999) sobre o impacto da inclusão dos alunos para os professores diz que as atitudes dos professores face à inclusão parecem estar relacionadas com o sucesso e insucesso da inclusão nas escolas. Podemos concluir, com o estudo de Magalhães, Veríssimo e Veiga (2010) sobre as perceções dos professores de educação regular e educação especial acerca das novas políticas de educação inclusiva em Portugal, que os professores são da opinião que existe uma evolução positiva da educação especial, apesar de lenta devido à legislação e não à execução da prática.

Muitas vezes é desenvolvida, pelos professores, uma segregação disfarçada, pois não aceitam alunos com necessidades específicas colocando a responsabilidade dos mesmos em outro professor. Tal como acontece quando o professor de ensino especial tenta dar resposta às dificuldades dos alunos na sala de aula, sentando-se na mesa do aluno em questão (Sanches e Teodoro, 2007).

Para que a escola inclusiva tenha sucesso e para os professores consigam dar resposta à diversidade na sala de aula é fundamentalmente que exista uma qualificação profissional mais elevada, uma formação contínua e uma maior disponibilidade para tal (Silva, Ribeiro e Carvalho, 2013). Para ser proporcionado um ambiente inclusivo os professores devem ter acesso a um programa de formação para que possam adquirir novas competências (Ferreira, Prado e Cadaveiro, 2015).

Para Correia (2008), a comunidade escolar deve ter acesso a uma formação específica, que lhes permita dar uma resposta mínima às problemáticas apresentadas pelos alunos. Sanches (2011) e Silva (2011) apontam a investigação-ação como uma estratégia de formação de professores, pois desenvolve o sentido de reflexão, promovendo uma atitude de investigação e emancipação.

Do estudo apresentado por Silva, Ribeiro e Carvalho, em 2013, sobre as atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades específicas conclui-se que para estes é importante ter mais formação para que consigam dar resposta à diversidade na sala de aula e que os professores devem cooperar em conjunto com os professores de educação especial, com os pais e respetivos intervenientes.

Contudo, Correia e Fernandes (2019) referem que a maioria dos professores já têm formação especializada, sendo esta acreditada por universidades e escolas superiores que dispõem cursos de 250 horas no mínimo, tendo uma componente geral de Ciências da Educação e uma componente específica de especialização.

1.3.2 Práticas da sala de aula

Não se pode desenvolver educação inclusiva se na sala de aula não forem introduzidos diferentes métodos e instrumentos de ensino. O pedagogo Célestin Freinet foi o impulsionador do trabalho cooperativo na sala de aula, com objetivos de incluir alunos "(...) marginalizados pela escola pública." (Sanches, 2005:134). O pedagogo defendia a existência de grupos de trabalho, o que originava a promoção da cooperação. A aprendizagem entre pares é uma das estratégias que deve ser executada nas escolas que têm como propósito ser para todos. A sala de aula seria, neste caso, composta por um grupo heterogêneo que se submete a estratégias e instrumentos para uma gestão dessa diversidade.

As crianças com necessidades específicas a frequentarem o ensino regular promovem estratégias que desenvolvem um ambiente de aprendizagens para todos (Figueiredo, 2015) e atitudes e valores positivos de acordo com a diferença, para os alunos com e sem necessidades específicas (Moura, 2014). Para que as turmas inclusivas obtenham sucesso, é fundamental que a sala de aula desenvolva respeito pela diferença (Figueiredo, 2015). Sanches e Teodoro (2006), apontam três fatores chave que influenciam a criação de salas de aula mais inclusivas, como: planejar a aula tendo em conta todas as necessidades dos alunos; utilizar o próprio aluno como um recurso; é recorrer à improvisação. As práticas de sala de aula

"(...) devem refletir, tanto as políticas inclusivas adotadas como a cultura inclusiva, de modo que todas as atividades planeadas (curriculares e extracurriculares), metodologias e estratégias de sala de aula fomentem a participação equitativa dos alunos." (Silva, Ribeiro e Carvalho, 2013:55).

Cabe ao professor ser responsável pela participação e aprendizagem de todos os alunos (Sanches, 2011). Os alunos em educação especial requerem um programa educativo adaptado às suas necessidades, produzido com os colegas da mesma faixa etária.

Para que seja possível desenvolver uma sala inclusiva é necessário dar resposta e atender, com qualidade, a todos os alunos que nela se encontram (Lopes, 2013), tal como terem de introduzir na sala de aula instrumentos diferentes dos que têm vindo a ser utilizados (Sanches, 2005).

2. Metodologia

Este estudo tem como objetivo principal compreender o que mudou nas perspectivas e práticas dos professores do 1º ciclo com a implementação do Decreto-Lei n.º54/2018. Ou seja, este trabalho de investigação procura saber quais são as práticas e perspectivas dos professores do 1º ciclo sobre a inclusão escolar na sala de aula e como se transformaram com o Decreto-Lei n.º 54/2018.

Bäckström afirma que “as técnicas são procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis, susceptíveis de serem novamente aplicados nas mesmas condições, adaptados ao tipo de problema e aos fenómenos em causa.” (2008:10). Para se proceder a escolha da técnica adequada à investigação é preciso ter em conta o objetivo que se quer atingir.

Para dar resposta à pergunta de partida desenvolveu-se uma metodologia qualitativa usando um inquérito por questionário (Anexo 1). Apesar de classicamente os inquéritos por questionário se enquadrarem numa metodologia quantitativa, devido ao contexto pandémico e à natureza do nosso objetivo de estudo optámos por desenvolver uma metodologia qualitativa com recurso a inquéritos qualitativos online. Na análise dos dados é utilizada uma técnica qualitativa, visto que o inquérito foi redigido na sua maioria por perguntas abertas.

Realizámos assim um inquérito por questionário aberto, qualitativo, autoadministrado como técnica de recolha de dados. Os questionários abertos têm como vantagem os indivíduos poderem dar uma resposta pessoal e mais privada. Proporcionam ao inquirido desenvolver respostas com palavras próprias, o que desenvolve liberdade de expressão. Esta modalidade permite captar noções mais complexas e respostas mais elaboradas por parte dos inquiridos do que acontece nos inquéritos fechados (Bäckström, 2008:65). Assim, utilizam-se inquéritos para compreender atitudes, opiniões, entre outros. Pode ser útil no estudo de várias situações ou comportamentos. Comportamentos que os indivíduos considerem privados são mais facilmente descritos nas suas respostas. É possível ver as dimensões subjetivas que não se conseguem reter através da observação direta. Com esta técnica, o tratamento dos dados deve obedecer à ordem *dados-processamento-interpretação* (Dias, 1994:5).

Muitos pesquisadores relacionam o método qualitativo com a utilização de entrevistas como técnica de recolha de dados, para se obter dados em profundidade e mais ricos em informação. Tendo em conta a situação em que nos encontramos é possível ver uma adesão maior ao online, assim como os inquéritos disponibilizados online são uma prática cada vez mais recorrente. Estes inquéritos possibilitam ainda anonimato ao inquirido, já que o pesquisador não têm acesso ao nome e não pode ver o inquirido. Isto proporciona segurança

ao inquirido e conseqüentemente facilita a participação em pesquisas mais pessoais e delicadas, o que segundo Braun se designa de conforto *social* (2020:5), visto que nem todos os indivíduos se sentem confortáveis cara a cara.

O facto de o inquérito ser disponibilizado online têm como vantagens a elaboração e reflexão das respostas, o que permite desenvolver visões, experiências ou práticas dos inquiridos (Braun, 2020). Outra vantagem é quando o público-alvo é em grande escala ou desconhecido, facilitando uma maior diversidade de inquiridos, mesmo em pesquisas de menor escala. Também ajuda quando o público-alvo é de difícil acesso geograficamente, em pesquisas sem financiamento ou com tempo limitado (Braun, 2020).

Os inquéritos qualitativos online podem ajudar indivíduos que demonstram altos níveis de ansiedade. Os indivíduos que apresentem problemas de saúde ou com compromissos, podem preferir a flexibilidade que é proporcionada pelas pesquisas online. Para o pesquisador também pode ser uma mais valia, para os que não apresentam experiência ou à vontade em realizar entrevistas.

No ato de preencher o inquérito, existe uma maior flexibilidade, já que os inquiridos podem responder de uma vez ou durante diferentes períodos, proporcionando ao indivíduo tempo para refletir sobre as respostas. Em termos práticos e tendo em conta a pandemia, os inquéritos qualitativos online minimizam o risco e permitem segurança pessoal ao pesquisador e ao inquirido (Braun, 2020).

No processamento da análise podemos desenvolver teorias com qualidade e relatos interpretativos, com opiniões e experiências pessoais. Em suma, o método qualitativo pode ter vantagens, já que

“(...) eles são os mais adequados para as necessidades dos participantes (por exemplo, para tópicos muito sensíveis); uma população dispersa, difícil de envolver ou acessar e / ou diversificada; busca-se uma ampla gama de perspectivas ou posicionamentos; o tópico é adequado para uma ‘lente grande angular’; ou o tópico provavelmente é explorado de forma adequada em uma pesquisa porque seu foco é bastante específico.” (Braun, 2020:11).

Concluindo, optámos por um Inquérito por questionário aberto, qualitativo, online. Esta técnica de recolha de dados tornou-se a mais adequada, no contexto pandémico, para conhecer as práticas e percepções dos professores.

O inquérito foi aplicado a uma amostra por conveniência de docentes a lecionar no 1ºciclo. A amostra é intencional, não representativa e não aleatória, a partir de contactos prévios. O universo é circunscrito e por isso há limites à generalização da informação recolhida. Vamos compreender as respostas de uma pequena amostra de professores do 1º ciclo, de um município. Com isto, não pretendemos extrapolar os resultados, mas sim compreendê-los.

2.1 A realização do inquérito

Os inquéritos qualitativos foram aplicados online aos professores do 1º ciclo dos agrupamentos de escolas básicas do concelho de Sintra. Optamos por realizar o estudo no concelho de Sintra, devido à existência de contactos privilegiados num dos agrupamentos. Existem ao todo 20 agrupamentos localizados no concelho de Sintra, com cerca de 82 escolas de 1º ciclo do ensino básico públicas. O Projeto Educativo Local de Sintra refere que

“assumir o planeamento estratégico da educação e da formação, ao nível municipal, pressupõe que a Autarquia e o Município aceitam acrescentar às suas funções tradicionais (...), uma atividade capaz de reconhecer, exercitar e desenvolver, permanentemente, uma função educadora, cujo objetivo principal deverá ser a formação, promoção e desenvolvimento de todas as pessoas e das respetivas comunidades (...).” (2018:012).

Os dados mais recentes que conseguimos encontrar foram do ano letivo 2015/2016. Segundo estes, no concelho de Sintra existiam:

“(...) 20 Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (UEE), 12 Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita (UAE), 19 salas de Atividades da Vida Diária (AVD), bem como 2 Escolas de Referência para a Educação de Alunos Cegos e 2 Escolas de Referência para a Intervenção Precoce na Infância (...)” (Cordeiro et al., 2018:021).

Dos 20 agrupamentos existentes, obtivemos respostas de 3 agrupamentos, num total de 14 respostas. Assim, no A1 obtivemos 3 respostas; do A2 recebemos 2 respostas; e do A3 tivemos 8 respostas. Um dos inquiridos não revelou qual é o agrupamento em que leciona. O questionário esteve disponível pelo período de um mês e meio.

O primeiro contato estabelecido foi com o agrupamento de escola 3 (A3). Procedendo primeiro a um telefonema para a escola sede do mesmo. A pedido da secretária enviámos um email, com a explicação do trabalho e com o questionário que pretendemos que fosse respondido, para o Adjunto do Diretor. Este disponibilizou-se para partilhar o questionário numa plataforma municipal, depois da aprovação do conselho diretivo. Entrámos em contato com outros agrupamentos da mesma forma. Contudo, não obtivemos respostas por parte de mais nenhum agrupamento. No entanto, sabemos pelas respostas obtidas, que outros agrupamentos preencheram o questionário.

Agrupamento de escola 1 (A1)

O A1 integra 3 escolas, duas destas escolas básicas de 1ºciclo. As escolas básicas do 1ºciclo dispõem, em protocolo com a autarquia e uma Associação, CAF (componente de apoio à família) aos alunos do 1ºciclo. O A1 abrange cerca de 1300 alunos, compreende um corpo docente com cerca de 130 profissionais e um corpo não docente formado por cerca de 43 funcionários. Aproximadamente 469 alunos frequentam as escolas básicas do 1ºciclo, destes 224 alunos contam com apoio dos serviços de ação social escolar no ano lectivo 2017-2018. O projeto educativo dos agrupamentos do concelho de Sintra, com dados do ano letivo 2015/2016 afirma que 56 alunos do A1 são considerados alunos com NEE.

O A1 refere no seu Projeto Educativo que se deve dar resposta às necessidades dos alunos, mas para além dessas necessidades criar outras estratégias e respostas, por exemplo, a capacidade de diálogo, a experiência da multiculturalidade e da diversidade e a inovação. Ainda, menciona que a integração dos alunos com características de aprendizagem diferentes é algo que deve ser responsabilidade da escola, desenvolvendo situações curriculares adaptadas e promotoras de evolução.

No Projeto Educativo do A1 não existem referências de meio que facilitem a deslocação de alunos com dificuldades, como rampas, por exemplo. O A1 dispõe de 4 docentes de educação especial que, em colaboração com os docentes titulares, definem estratégias para dar resposta adequada às dificuldades diagnosticadas. Conta, ainda, com um psicólogo e retém um protocolo com CRI (centro de recursos para a inclusão) que providencia um terapeuta ocupacional, da fala e um psicólogo.

Agrupamento de escolas 2 (A2)

O A2 contém 11 escolas, 8 destas são escolas básicas de 1ºciclo. Tem cerca de 1450 alunos, e aproximadamente 496 alunos frequentam as escolas básicas de 1ºciclo. O projeto educativo do município, com dados do ano letivo 2015/2016, afirma que 90 alunos do A2 são considerados alunos com NEE. As escolas básicas de 1ºciclo promovem AEC (atividades de enriquecimento curricular) e aulas de educação para a cidadania. As Associações de Pais desenvolvem CAF para o 1ºciclo.

A2 refere como missão cumprir os princípios gerais presentes na Lei de Bases do Sistema de Ensino, promovendo o sucesso educativo e formação na íntegra dos alunos. Apresenta como objetivo geral educar para o enriquecimento da pessoa humana e respeito pela diferença, para a cidadania e solidariedade, para uma consciência ecológica e de

autonomia. O A2 dispõe de serviços técnico-pedagógicos que integram docentes de educação especial, serviço de psicologia e orientação, entre outros.

Agrupamento de escolas 3 (A3)

O A3 é composto por 11 escolas, 8 destas escolas básicas de 1ºciclo. Tem cerca de 3700 alunos. As escolas básicas de 1ºciclo detém cerca de 18% dos alunos. Cerca de 20% dos alunos do A3 dispõe de apoio social escolar. O A3 retém 340 docentes, 2 psicólogos que participam na gestão pedagógica do A3, tendo por base o conselho pedagógico. Com aproximadamente 100 assistentes operacionais e 14 assistentes técnicos, que têm como funções de apoio à gestão administrativa e financeira do agrupamento e de atendimento à comunidade escolar e educativa. O projeto do município de Sintra, com dados do ano letivo 2015/2016 afirma que 223 alunos do A3 são considerados alunos com NEE.

Tem como missão desenvolver um ambiente amigável que assegure a capacitação dos alunos em múltiplas dimensões e ainda onde todos possam desempenhar e enriquecer as suas capacidades.

Em suma, os agrupamentos apresentaram medidas atualizadas para serem cumpridas de acordo com os princípios gerais presentes na Lei de Bases do Sistema Educativo.

3. Análise de resultados

3.1 Caracterização dos inquiridos

O público-alvo deste trabalho de investigação é caracterizado por professores de escolas básicas do 1.º ciclo do concelho de Sintra. Ao questionário responderam 14 professores. Pode-se observar na tabela 1, que a maioria dos professores inquiridos são do sexo feminino, e só um dos inquiridos revela ser do sexo masculino. Para garantir o anonimato de todos os docentes vamos utilizar P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13 e P14, para nos referirmos aos mesmos na análise das suas respostas.

Tabela 1. Caracterização dos inquiridos

	Género	Idade	Tempo de serviço	Habilitações literárias	Ano em que leciona
P1	Feminino	45	20	Licenciatura	2º ano
P2	Feminino	42	20	Licenciatura e Pós-graduação	1º ano
P3	Feminino	46	7	Licenciatura	2º ano
P4	Feminino	43	21	Licenciatura	2º ano
P5	Feminino	49	26	Licenciatura	2º ano
P6	Feminino	49	24	Licenciatura	1º e 2º ano
P7	Feminino	42	19	Licenciatura	1º, 2º, 3º e 4º ano
P8	Feminino	57	34	Licenciatura	4º ano
P9	n/r	62	32	Licenciatura	3º e 4º ano
P10	Feminino	46	n/r	Licenciatura	2º e 3º ano
P11	Feminino	42	20	Licenciatura	2º ano
P12	Masculino	41	16	Licenciatura	1º e 2º ano
P13	Feminino	48	24	Licenciatura	1º e 2º ano
P14	Feminino	46	21	Licenciatura	4º ano

A idade dos professores varia entre os 40 e os 60 anos, existindo um inquirido com 62 anos. Os professores têm aproximadamente entre os 20 e os 30 anos de tempo de serviço. Apenas um professor inquirido afirma ter menos, cerca de 7 anos, de tempo de serviço.

Todos os docentes concluíram a licenciatura, existindo uma exceção que frequentou uma pós-graduação. Todos os inquiridos afirmam ter frequentado uma ou mais formações depois de começarem a lecionar. Dos professores inquiridos, 6 referem que lecionam mais do que uma turma de anos diferentes, enquanto 8 lecionam apenas uma turma.

Em suma, na tabela 1 pode-se caracterizar o público-alvo como homogêneo em termos de género, faixa etária e habilitações literárias. Contudo, um professor inquirido optou por não revelar o seu género e outro professor inquirido preferiu não responder ao tempo de serviço que leciona.

3.2 Perspetivas dos professores em relação à inclusão escolar

Para analisarmos este tópico perguntámos sobre como se pode definir inclusão escolar; se os docentes concordam ou não com a implementação de uma educação inclusiva; e como acham que é possível promover a inclusão nas escolas. Em geral, a maioria dos docentes responderam a todas as perguntas, apenas um dos docentes não respondeu a duas das perguntas realizadas.

A opinião geral dos docentes mostra que estão abertos a esta abordagem nas escolas. Com as condições necessárias, os docentes estão de acordo com a implementação de uma educação inclusiva, para a qual a maioria deles já adotou medidas que promovam a inclusão na sala de aula.

Apenas um docente discorda de ser apropriado nas escolas uma educação inclusiva, isto é, existem 13 docentes que concordaram. Percebe-se um padrão nas respostas, pois o único docente que discordou com a implementação de uma educação inclusiva detém o menor tempo de serviço (7 anos). Enquanto os outros docentes, que concordam com a implementação de uma educação inclusiva, lecionam há mais de 16 anos.

Todos os docentes mostraram uma opinião muito clara sobre a definição de inclusão escolar. P1 refere que inclusão escolar se define por:

“Igualdade de oportunidades, respeito pelas diferenças.” (P1)

O termo inclusão escolar tornou-se mais presente nas últimas décadas, com o objetivo de incluir os alunos com necessidades específicas nas turmas regulares. Isto para que estes alunos não sofressem de segregação e que tivessem acesso à aprendizagem de acordo com as suas necessidades. Quando pedimos a opinião dos docentes sobre a inclusão escolar obtivemos respostas muito diversificadas. O P6 afirmou que:

“É o ato de acolher qualquer aluno, independentemente de possíveis problemas, limitações, raça, religião, entre outros e incluí-lo no grupo e fazê-lo sentir-se parte integrante desse grupo, valorizá-lo e ajudá-lo a desenvolver as suas potencialidades de forma a ter as mesmos resultados e oportunidades.” (P6)

Este docente mostrou o que para se conseguir incluir um aluno é necessário dar resposta às necessidades específicas do mesmo, através de estratégias adaptadas a essas necessidades. Por seu turno, P4 diz que:

“A inclusão é o ato de permitir a frequência de todo e qualquer indivíduo no ensino educativo, independentemente das suas características físicas ou cognitivas.” (P4)

Na opinião dos docentes, a implementação da inclusão escolar tem de ser melhorada tal como a abordagem que é demonstrada nas escolas. Tal como refere P5:

“Algo (inclusão escolar) que ainda tem muito para melhorar de forma a ser uma verdadeira inclusão.” (P5)

Sanches e Teodoro (2006) afirmam que a inclusão deve ser definida pela igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia. Muitas das vezes estes são conceitos que não são postos em prática. Neste sentido, P10 diz que a inclusão escolar corresponde ao:

“Direito a frequentar a escola, seja ela qual for, respeitando as limitações e ou diferenças, particularidades e especificidades.” (P10)

Para complementar a perspetiva dos professores sobre a inclusão escolar, perguntamos como é possível promover a mesma nas escolas. As respostas obtidas remetem maioritariamente para aquisição de mais pessoal docente e não docente, como psicólogos e assistentes/técnicos para apoiar os alunos. P4 diz que:

“reduzindo o número de alunos por turma; colocando em todas as turmas alunos com necessidades educativas especiais; dotando os corpos docentes das escolas com mais docentes, técnicos e assistentes para apoio direto aos alunos com graves problemas de inclusão, nomeadamente ao nível motor, linguístico...” (P4)

Este é um dos obstáculos referidos por Moura (2014), que aponta a ausência de recursos humanos e materiais para se conseguir ter sucesso na implementação de uma educação inclusiva. A maioria dos docentes apontam a diferenciação pedagógica como uma medida importante. P9 diz que é:

“Através de um ensino diferenciado.” (P9)

Também Figueiredo (2015) afirmou que para se denominar a inclusão como um sistema para dar resposta às necessidades de todos os alunos, é necessário perceber que para combater a segregação, têm-se de ter por base a heterogeneidade e a diferenciação pedagógica. Obtivemos uma resposta que é muito direcionada para a segregação, de P3, que afirma que:

“Em certos casos a inclusão só deveria ser feita nos espaços comuns a todos. Como intervalos e refeitórios.” (P3)

Neste caso pode-se ver, tal como Ainscow (2009) refere, que o termo da exclusão social é por vezes utilizado para se dirigir a alunos que são privados da escola e salas de aula devido ao seu comportamento. Uma outra resposta aponta para um obstáculo apresentado por Lança (2017), que diz que o grau de satisfação dos docentes na profissão que desempenham se relaciona com a implementação da inclusão escolar. O inquirido P7 afirmou que:

“Permitindo aos professores lecionar em vez de os obrigar a ser burocratas. Permitir que escola não seja apenas lugar de abstração, como muitas vezes acontece.” (P7)

Alguns professores inquiridos referem a falta de formação dos docentes como um obstáculo à promoção da inclusão escolar. O P8 afirma que para se promover inclusão nas escolas é através da:

“Legislação, aplicação prática e formação de docentes e não docentes.” (P8)

Cardoso (2011) e Moura (2014) apontam o mesmo obstáculo, isto é, a formação inicial revela falhas e não existe uma formação contínua que permita uma implementação eficaz da inclusão escolar. Ainda, o P11 aponta o trabalho colaborativo como uma estratégia para dar resposta à implementação da inclusão escolar.

Quando perguntamos se os docentes concordavam ou discordavam com a implementação de uma educação inclusiva, a maioria respondeu que concordava. Apenas um docente respondeu que discordava. Ao justificar a sua resposta, P3 diz que:

“Por vezes estão incluídos alunos que não trazem benefício à aprendizagem dos outros alunos.” (P13)

O que não se encontra de acordo com a perspetiva de Sanches e Teodoro (2007) e Lança (2017), que afirmam que uma das ideias-chaves da educação inclusiva assenta na escola para todos, na heterogeneidade do grupo não ser um problema, mas sim um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos docentes, o que deve gerar mudanças de mentalidades, políticas e práticas educativas. Tal como a UNESCO (1994), que refere que o princípio da escola inclusiva é todos os alunos aprenderem juntos. Isto também é contraditório ao que Figueiredo (2015) e Sanches e Teodoro (2007) dizem que os alunos com necessidades específicas promovem atitudes e interações positivas para com a diferença, desenvolvendo cooperação entre pares.

Contudo, para se conseguir inclusão nas escolas é necessário que existam condições para tal. P2 apontou a criação de condições, por parte da escola, para se conseguir aplicar a inclusão escolar. A maior parte dos docentes revela que sentem não ter as condições apropriadas que permitam promover a inclusão nas escolas. Assim, os docentes apontaram que apesar de acharem a inclusão escolar importante, na opinião dos mesmos, esta não está a ser executada de forma eficaz, tal como refere o P2:

“Criando as condições para que todas as crianças se encontrem verdadeiramente incluídas, no mesmo espaço escolar. Que não é o que temos.” (P2)

Enquanto o P3 diz que:

“Penso que é boa (inclusão escolar) mas não da forma em que está a ser feita.” (P3)

Na continuidade destas respostas está a opinião de P4 em relação à implementação de uma educação inclusiva, que refere que concorda com a mesma, mas:

“Considero que nos faltam ainda muitos meios para conseguirmos uma inclusão propriamente e eficiente. O que atualmente fazemos é “uma espécie de inclusão” porque quando há alunos com graves problemas de saúde, sabemos que a maioria

das escolas não têm os recursos físicos, logísticos e humanos para acolher indivíduos com problemas graves.” (P4)

Em suma, muitas das respostas adquiridas descrevem que a inclusão escolar e a educação inclusiva não estão a ser implementadas nas escolas de maneira eficaz, seja por falta de organização ou gestão, por falta de formação dos docentes ou por falta de aceitação da diferença.

3.3 Práticas dos professores em relação à inclusão escolar

Para desenvolvermos este tópico perguntamos sobre se os docentes procuram que os alunos apresentem todos o mesmo desempenho; se os docentes utilizam estratégias que promovam a inclusão na sala de aula; se os docentes procuram promover atividades que permitam a colaboração entre os alunos; e que recursos a escola disponibiliza para a concretização de uma educação inclusiva.

Os docentes respondem em geral a quase todas as questões deste tópico. Contudo, três dos docentes não responderam a uma das perguntas que é sobre que recursos a escola disponibiliza para a concretização de uma educação inclusiva. Outros casos (cerca de nove docentes) responderam se concordavam ou não, mas não apresentaram justificações para a sua resposta.

Em geral, pode-se dizer que os docentes procuram desenvolver um trabalho para desenvolver inclusão escolar na sala de aula. Assim, percebemos que os docentes optam por tentar, de acordo com as condições disponibilizadas, realizar uma educação inclusiva.

As respostas dos docentes, relativamente a procurarem que o desempenho de todos alunos seja igual, demonstrou alguma divergência de opiniões, pois sete docentes responderam que não procuram que o desempenho dos alunos seja igual para todos e seis docentes concordam que deve ser igual. Com isto, não é possível encontrar um padrão. A maioria dos docentes referiu que cada aluno é diferente e cada um demonstra necessidades e potencialidades diferenciadas. Tal como o P4, que diz que não procura que o desempenho de todos os alunos seja igual, tendo em conta os métodos que utiliza, referindo que:

“Porque nenhum aluno/indivíduo é igual entre si. Todos têm ritmos de aprendizagem e trabalhos diferentes.” (P4)

Todos os docentes disseram utilizar estratégias para promover a inclusão na sala de aula, tal como todos os docentes referem procuram realizar atividades em que os alunos tenham de colaborar uns com os outros. Muitas das respostas dos docentes vão ao encontro da opinião de Figueiredo (2015) que para as turmas serem inclusivas é necessário que a sala de aula desenvolva respeito pela diferença. Contudo, os docentes que afirmam utilizar métodos que

promovam o desempenho seja igual para todos os alunos na sala de aula, referem que todos têm o direito de aprender. Com isto, segundo Sanches (2011) cabe ao docente ser responsável pela participação e aprendizagem de todos os alunos, como P13 afirma que :

“Não excludo, não desisto e atualizo-me.” (P13)

No geral, a maioria dos docentes afirmam que a escola não detém todos os recursos necessários para realizar uma educação inclusiva. Contudo, demonstram que com o que é disponibilizado na escola pode ser desenvolvido ainda que precariamente.

Todos os docentes afirmam utilizar estratégias que promovam a inclusão, para desenvolver o trabalho em sala de aula e que procuram desenvolver atividades que permitam a colaboração entre os alunos.

No que se refere aos recursos disponibilizados pela escola para proporcionar a educação inclusiva, a maioria optou por enumerar o que a escola dispõe, como os recursos humanos, tecnológicos, parcerias, terapias, docentes de educação especial e assistentes operacionais.

Num dos agrupamentos, os docentes apontaram a terapia com cães e uma disciplina designada de *Espaço de Autonomia* que consiste em cada aluno escolher a(s) tarefa(s) que deseja realizar de acordo com o seu gosto e necessidades. Como recursos que a escola disponibiliza para implementar uma educação inclusiva.

Em suma, as respostas obtidas pelos docentes demonstram uma grande vontade para desenvolver e promover uma educação inclusiva.

3.4 As medidas seletivas na prática

Para elaborar este tópico perguntámos sobre as estratégias que os docentes adotam na sala de aula, e pedimos para as nomearem; se os docentes procuram desenvolver um trabalho colaborativo com outras entidades; nas turmas que lecionam atualmente, em que medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão se enquadram os alunos, e o mesmo para os anos anteriores.

Em geral, a maioria dos docentes respondeu a todas as perguntas, mas um dos docentes optou por não responder a uma pergunta, sobre que estratégias que os docentes utilizam. Os docentes afirmaram que exercem um esforço constante para que os alunos que se enquadram nas medidas seletivas consigam revelar um bom desempenho escolar.

Assim, os docentes mostraram-se disponíveis para desenvolver o trabalho colaborativo com outros docentes de educação especial, maioritariamente. Apesar de também realizarem colaboração com os outros docentes e com os encarregados de educação, maioria dos docentes apontam o docente de educação especial para

desenvolverem um trabalho colaborativo. Enquanto três docentes preferem outros docentes e dois docentes preferem os encarregados de educação. Isto, apesar de ser o docente do ensino regular a dar resposta à diversidade e individualidade dos alunos, para que se possa desenvolver estratégias eficazes que promovam a relação escola e família e ainda o docente titular e o docente de educação especial, segundo Moura (2014).

A grande maioria dos docentes revelaram que a diferenciação pedagógica na sala de aula é a estratégia de eleição. Nestas respostas revelam um padrão, sobretudo os docentes que têm um tempo de serviço mais elevado, são os que optaram por essa estratégia. Contudo, existem alguns alguns docentes que acham importante ver os gostos dos alunos para trabalhar a partir desse ponto. Os docentes realçam, ainda, que apostam em trabalhos de grupo em sala de aula como uma boa estratégia para o sucesso dos alunos, tanto os que se encontram com medidas seletivas como os que se encontram com medidas universais. P6 aponta como estratégias:

“Trabalho de grupo em que se ajudam uns aos outros, equipas heterogéneas para pesquisarem e fazerem descobertas em conjunto, jogos que permitam colocarmo-nos no lugar do outro e perceber as limitações, ...” (P6)

Estas são as estratégias apontadas para promoverem a inclusão dos alunos na sala de aula. A maioria dos docentes apontam a diferenciação pedagógica como a estratégia mais eficaz no desenvolvimento da inclusão na sala de aula.

Percebe-se que os docentes que mencionam ter, tanto em anos letivos anteriores como atualmente, “poucos alunos” que se enquadram nas medidas seletivas, não demonstram estratégias específicas ou acabam por revelar estratégias que diferenciam as tarefas/atividades dos alunos. A maioria dos docentes afirmam que nos anos letivos anteriores tiveram “poucos alunos” ou apenas “alguns alunos” que se enquadram nas medidas seletivas. Cerca de quatro docentes referem que tiveram “poucos alunos” com medidas seletivas; outros quatro docentes responderam ter tido “alguns alunos” que se enquadram nestas medidas; e finalmente dois docentes tiveram “muitos alunos” com medidas seletivas. Já no presente ano letivo, quatro docentes dizem ter “poucos alunos” com medidas seletivas, cinco docentes afirmam que têm “alguns alunos” que se enquadram nas medidas seletivas, e dois docentes têm “muitos alunos” com medidas seletivas.

As medidas de suporte à aprendizagem à inclusão foram implementadas a partir do Decreto-Lei n.º54/2018 pelo Ministério da Educação. Estas medidas foram desenvolvidas para adequar as necessidades e potencialidades de cada aluno. As medidas seletivas estão integradas como meio termo para alunos com necessidades específicas, ou seja, não existem casos extremos como nas medidas adicionais, mas também não são como os alunos das medidas universais que abrange alunos que conseguem acompanhar o sistema educativo regular, sem nenhuma alteração. Assim, os alunos que se enquadram nas medidas seletivas,

são aqueles que têm necessidades específicas, onde o currículo educativo tem de sofrer alterações de forma a que se adapte a essas necessidades.

Em suma, todos os docentes afirmam o trabalho colaborativo como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento dos alunos, tal como a diferenciação pedagógica. Assim, percebeu-se que a maioria dos docentes nunca teve alunos que se enquadram nas medidas adicionais. No ano letivo atual mais docentes afirmaram ter alunos com medidas seletivas do que em anos letivos anteriores.

3.5 Implementação do Decreto-Lei n.º54/2018

Para examinar este tópico optamos por perguntar sobre a opinião do docente sobre como está a ser implementado o Decreto-Lei n.º54/2018; se concordam ou não com as medidas contempladas no mesmo; quais são as vantagens e desvantagens do decreto; e se os docentes acham que, com a implementação do decreto, a organização escolar sofreu alterações. Ainda perguntamos qual é, na opinião do docente, a mudança mais significativa com a implementação do decreto; se sentiram dificuldades na adaptação das medidas implementadas; e se consideram que detêm as competências necessárias para se adaptarem ao modelo educativo proposto no decreto.

No geral, este foi o tópico em que mais perguntas ficaram sem resposta por parte dos docentes. Contudo, de acordo com as respostas obtidas, os docentes revelaram opiniões muito diversificadas em relação ao decreto. Assim, os docentes dizem que o decreto é pertinente mas que se deveria realizar mais condições e condições prévias para a implementação do mesmo nas escolas.

Todos os docentes concordam com as medidas que são contempladas no decreto, mas alguns apontam que só concordam com algumas dessas medidas e não com todas. Os docentes que apontam desvantagens à implementação do decreto nas escolas demonstram ser os que têm menos anos de serviço. A maioria dos docentes disseram que não sentiram dificuldades na adaptação às medidas implementadas nas escolas devido ao decreto. Contudo, os que apontaram que sentiram dificuldades revelam ser os que têm menos anos de serviço.

Os docentes apontaram que a implementação do Decreto-Lei n.º54/2018 está em desenvolvimento, mas com alguns obstáculos como a falta de recursos ou de preparação. Contudo, afirmam que tendo em conta o que está disponível na escola que lecionam está a ser bem conseguido a implementação do mesmo. Apenas um dos docentes discorda totalmente da implementação do Decreto-Lei n.º54/2018.

Dos 14 docentes, nove referiram que concordam com as medidas que o Decreto-Lei n.º54/2018 contempla, mas não com todas. Enquanto cinco docentes afirmam concordar com todas as medidas. Por exemplo, P7 refere que :

“Nem todas as medidas são executáveis. Só quem não está numa escola há muito tempo é que acredita naquelas medidas.”(P7)

Existem outras opiniões, como a de P9:

“O Decreto-Lei n.º54/2018 em conjunto com o Decreto-Lei n.º55/2018 constituíram um grande passo para a concretização da educação inclusiva.” (P9)

Quando os docentes mencionaram as vantagens e desvantagens da implementação do Decreto-Lei n.º54/2018, apurou-se que nove dos docentes apontaram desvantagens, ao passo que 11 docentes apontaram vantagens. Definiram vantagens como o maior envolvimento do professor titular no processo de desenvolvimento; a diferenciação do ensino; a flexibilidade do currículo; entre outros.

Enquanto às desvantagens referiram a inexistência de meios e profissionais suficientes para a implementação adequada da legislação. Em algumas das situações as dificuldades dos alunos prendem-se à falta de empenho, de estudo, de responsabilidade e esforço, mas a transição estará sempre garantida ao abrigo das medidas; o processo e a implementação das medidas são apenas aplicadas pela equipa multidisciplinar por análise documental sem conhecimento direto dos casos.

Nas respostas viu-se que sete docentes não acham que a implementação do Decreto-Lei n.º54/2018 nas escolas provocou alterações na sua organização, ao passo que sete acha que provocou. Os docentes que acreditam que a organização escolar sofreu alterações com a implementação do Decreto-Lei referem que é em termos burocráticos; na formação das turmas; nas estratégias dos docentes; e no trabalho colaborativo por parte dos docentes.

Assim, as mudanças mais significativas foram dar oportunidades aos alunos que têm dificuldades cognitivas; a fluidez do processo; a flexibilidade do currículo; e a aplicação das medidas universais.

Cerca de seis docentes afirmam que não sentiram dificuldades na adaptação às medidas implementadas, e sete docentes afirmam que sentiram dificuldades.

O Decreto-Lei n.º54/2018 veio propor uma mudança de paradigma de educação especial para educação inclusiva, com propósito de todas as escolas devem procurar educar todos os alunos, sem exceção. Isto é, sentido nas respostas dos docentes, mas percebe-se uma falta de apoio para a implementação das medidas ser realizada corretamente.

Em suma, a maioria dos docentes (12) afirma terem as competências necessárias para se adaptarem ao modelo educativo proposto no Decreto-Lei. Apesar disto, existe ainda alguma resistência na implementação das medidas nas escolas e à adaptação das mesmas no âmbito de sala de aula.

Conclusão

Este trabalho de investigação abordou o tema da inclusão escolar, nomeadamente o Decreto-Lei n.º54/2018 e como é encarado pelos docentes, tendo em conta as suas perspetivas e práticas. Adotou-se como técnica de recolha de dados o inquérito por questionário aberto, qualitativo e autoadministrado, online, devido ao contexto atual em que vivemos, a pandemia. O inquérito abrangeu 14 docentes que lecionam no 1ºciclo, em escolas do concelho de Sintra. Isto é, a amostra é intencional.

O trabalho de investigação permitiu perceber como o Decreto Lei n.º54/2018 está a ser implementado em algumas escolas do concelho de Sintra e como os docentes vêem esta implementação e as mudanças que os mesmos sentem.

Assim, de acordo com os resultados obtidos percebemos que os docentes em geral concordam e apoiam a implementação de uma educação inclusiva. Apesar de afirmarem que a escola não dispõe das condições necessárias para implementação da mesma, muitos dos docentes referem terem adotado medidas na sala de aula que a promova.

A maioria dos docentes acha que o Decreto-Lei n.º 54/2018 permite que os alunos consigam usufruir de um currículo flexível e abrange as suas necessidades. Acham também que uma das melhores estratégias para dar resposta às necessidades dos alunos é a diferenciação pedagógica e o trabalho colaborativo entre o docente titular e outro docente, ou o encarregado de educação, ou o docente de educação especial.

Afirmam que o Decreto-Lei n.º 54/2018 está a ser implementado nas escolas, mas em muitos casos existe falta de meios/recursos, tanto humanos como materiais para a sua implementação. Uma falha que os docentes apontaram na implementação do Decreto-Lei é que o processo e a adequação das medidas são aplicados pela equipa multidisciplinar com base em análise documental sem conhecerem diretamente o caso.

A inclusão escolar é vista de forma positiva, mas os docentes referem que ainda não é totalmente aplicável. Apesar de ser visível uma grande evolução, ainda não é vista como um dispositivo que se pode desenvolver de forma eficaz.

O trabalho de investigação pode apresentar limites no sentido de a amostra ser reduzida e de não se demonstrar um estudo significativo. Ficam em aberto algumas pistas de investigação futura, como por exemplo: - o que difere das estratégias utilizadas pelos docentes, tendo em conta os alunos com as diferentes medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão?. Ou ainda que condições, na opinião dos docentes, a escola tem de disponibilizar para a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 seja realizada eficazmente?. Por último, quais são as estratégias, que os docentes em colaboração com outro docente ou o docente de educação especial, realizam para proporcionar uma educação inclusiva?

Na minha opinião, se tivesse a oportunidade de realizar este trabalho de novo, optaria por realizar questões mais específicas sobre as diferenças nas estratégias que são utilizadas pelos docentes com os alunos que se enquadram em cada medida (medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais), para poder fazer uma comparação entre estas. Acho que também procurava abranger mais população na amostra em estudo para conseguir ter uma perspectiva mais generalizada e conseqüentemente mais interessante. Por último, acho que era importante referir mais o tema da exclusão escolar no enquadramento teórico e as suas conseqüências para cada indivíduo.

Em suma, ao analisarmos as respostas dos docentes entendemos que são a favor da inclusão escolar e desenvolvem práticas a fim de dar resposta à mesma. Contudo, ainda demonstram algumas reticências em relação à implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 nas escolas. Isto é, a maioria dos docentes afirma que o decreto abrange medidas muito valiosas para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, mas na prática ainda são difíceis de serem executadas.

Bibliografia

- Afonso, J. A. e Afonso, J. A. M.M. (2005), A educação especial em Portugal, uma memória do movimento associativo dos pais e cidadãos deficientes: as cooperativas de educação e reabilitação (CERCIS), *Educar em Revista*, 25, pp.257-274.
- Agência Europeia de Desenvolvimento da Educação Especial (2011), *Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva: Recomendações para a prática*.
- Ainscow, M. (1995), Educação para todos: *Torná-la uma realidade*, comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham (Tradução: Ana Maria Bénard da Costa).
- Ainscow, M. (2009), *Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada*, Tornar a Educação Inclusiva, Rio de Janeiro, ANPED.
- Angelides, P. (2008), Patterns of inclusive education through the practice of student teachers, *International Journal of Inclusive Education*, 12 (3), pp.317-329.
- Aguiar, J. S. e Duarte, E. (2003), Educação inclusiva: um estudo na área da educação física, *Revista Brasileira Educação Especial*, 11(2), pp.231-238.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002), Teachers` attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), pp.129-147.
- Bäckström, B. (2008), *Metodologia das Ciências Sociais: Métodos Quantitativos*, Universidade Aberta: Lisboa.
- Barton, L. (1997), Inclusive Education: Romantic, Subversive or Realistic, *Inclusive Education*, 3 (1), pp.231-242.
- Braun, V. et al. (2020), The online survey as a qualitative research tool, *International Journal of Social Research Methodology*.
- Capucha, L. (2008), Inovação e Justiça social: Políticas activas para a inclusão educativa, *Sociologia, Problemas e Práticas*, (63), pp.25-50.
- Cardoso, M. R. C. A. (2011). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino básico: perspetivas dos professores*. Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.
- Cordeiro, A. et al. (2018), *SIM(TRA): Aprender e viver melhor num território inteligente e sustentável. Projeto Educativo Local: 2017-2025*. Sintra.
- Cordeiro, A. et al. (2018), *Educação Especial: diagnóstico do ano letivo 2015/2016, Projeto Educativo Local de Sintra: volume IV*. Sintra.
- Correia, L. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.

- Correia, A. M. e Fernandes, P. (2019), A educação especial e inclusiva em Portugal, *Educação especial e inclusão educacional: evidências e esmaecimentos na formação dos professores*.
- Dias, M. I. C. (1994), *O inquérito por questionário: problemas teóricos e metodologias gerais*, Universidade do Porto, Faculdade de Letras: Porto.
- Ferreira, M., Prado, S. A., e Cadavieco, J.F. (2015). Educação inclusiva: o professor como epicentro do processo de inclusão. *Revista de Educación Inclusiva*, (1), 1-13.
- Figueiredo, M. E. C. (2015). *Atitudes e percepções de pais e filhos perante a inclusão, nas escolas de angra do heroísmo*. Porto, Universidade Fernando Pessoa.
- Ghiglione, Rodolphe e Matalon, Benjamin (1997), Como inquirir? As entrevistas, *O Inquérito. Teoria e Prática*, 63-99, Oeiras, Celta Editora (3ª edição).
- Gomes, J. (2016). *A Satisfação e Atitudes dos Docentes face à Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Região Autónoma da Madeira*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Porto. Universidade Fernando Pessoa.
- Lança, M. M. D. B. D. (2017), *O trabalho colaborativo entre os professores de educação especial e os professores do ensino regular do 1º ciclo*, dissertação de doutoramento, Beja, Instituto Politécnico de Beja.
- Lopes, C. M. C. S. A. (2013), *Inclusão das crianças com necessidades educativas na educação pré-escolar*, dissertação de mestrado, Felgueiras, Instituto Superior de Ciências Educativas.
- Magalhães, J., Veríssimo, L. e Veiga, E. (2010), Percepções dos professores de educação regular e educação especial acerca das novas políticas de educação inclusiva em Portugal, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (9), pp.43-59.
- Morgado, E. M. G., Silva, L. D., Conceição, M. B.L., Carlos, M. A. & Rodrigues, J. B. (2018), Evolução Conceptual da Educação Especial: um olhar centrado no quadro normativo em Portugal, *Caderno de Educação, Tecnologia e Sociedade, Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, 11(3), pp.416-426.
- Moura, F. (2014), *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas turmas regulares*, dissertação de mestrado, Porto, Universidade Fernando Pessoa, pp.4-35.
- Salend, S. J. e Duhaney, L. M. G. (1999), The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators, *Remedial and Special Education*, 20 (2), pp. 114-126.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, (20), 105-149.
- Sanches, I. (2011), Do `aprender para fazer` ao `aprender fazendo`: as práticas de educação inclusiva na escola, *Revista Lusófona de Educação*, 19, pp.135-156.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de educação*, (8), 63-83.

- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007), Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo, em *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), pp.105-149.
- Silva, M. O. E. (2011), Educação inclusiva – um novo paradigma de Escola, *Revista Lusófona de Educação*, 19, pp.119-134.
- Silva, M. D. O., Ribeiro, C. e Carvalho, A. (2013), Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47 (1), pp.53-73.
- Silveira, F. F. e Neves, M. M. B. J. (2006), Inclusão escolar de crianças com deficiência múltiplas: concepções dos pais e dos professores, *Psicologia: teoria e pesquisa*, 22 (1), pp.079-088.
- Teixeira, C. (2019). *Atitudes dos professores em turmas com alunos NEE face à inclusão*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Fafe. Escola Superior de Educação de Fafe.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação: na área das necessidades educativas especiais*.

Anexos

Anexo 1:

Questionário aos professores do 1ºciclo

O presente questionário enquadra-se no estudo integrado numa dissertação de mestrado, em Educação e Sociedade, no ISCTE. Com este estudo pretende-se compreender quais são as práticas e perspetivas dos professores do 1ºciclo sobre a inclusão escolar na sala de aula e como se transformaram com o Decreto-Lei n.º 54/2018.

Solicita-se a sua colaboração através do preenchimento das questões que se seguem, é garantida a confidencialidade dos dados, destinando-se exclusivamente ao estudo em questão. Se tiver alguma dúvida ou precisar de algum esclarecimento não hesite em contactar-me: caveo@iscte-iul.pt

Caraterizar o percurso profissional

1. Género:
 - Feminino
 - Masculino
2. Idade:
3. Tempo de serviço:
4. Habilitações literárias:
 - Licenciatura
 - Mestrado
 - Pós-graduação
 - Doutoramento
5. Depois de começar a lecionar frequentou alguma formação?
 - Sim

- Não

Se respondeu sim, em que área?

6. Nº de turmas que leciona, atualmente:
7. Ano que está a lecionar?
 - 1º ano
 - 2º ano
 - 3º ano
 - 4º ano
8. Identificar o agrupamento onde está a lecionar atualmente:

Perspetiva em relação à inclusão escolar

9. Na sua opinião, como se pode definir inclusão escolar?
10. Concorda com a implementação de uma educação inclusiva?
 - Concordo
 - Discordo

Justifique a sua resposta:

11. Na sua perspetiva, como é possível promover inclusão nas escolas?

Práticas adotadas que promovam a inclusão na sala de aula

12. Nos métodos que utiliza, procura que o desempenho seja igual para todos os alunos?
 - Sim
 - Não

Justifique a sua resposta:

13. Utiliza estratégias que promovam a inclusão, para desenvolver o trabalho em sala de aula?

- Sim
- Não

Se respondeu sim, indique algumas dessas estratégias?

14. Procura desenvolver um trabalho colaborativo?

- Sim, com o docente de educação especial
- Sim, com os encarregados de educação
- Sim, com outro docente
- Não

15. Procura desenvolver atividades que permitam a colaboração entre os alunos?

- Sim
- Não

16. Que recursos, a escola, disponibiliza para a concretização de uma educação inclusiva?

Opinião em relação ao Decreto-Lei n. º54/2018

17. Qual é a sua opinião sobre como está a ser implementado o Decreto-Lei n. º54/2018, na escola?

18. Concorda com as medidas que o Decreto-Lei n. º54/2018 contempla?

- Sim concordo, com todas
- Sim concordo, mas só com algumas
- Não concordo

Justifique a sua resposta:

19. Quais são as vantagens que pode apontar com a implementação do Decreto-Lei n. º54/2018?

20. Na sua perspectiva, que desvantagens é que aponta na implementação do Decreto-Lei n. 54/2018?

Que mudanças são visíveis com o Decreto-Lei n. 54/2018

21. Acha que com a implementação do Decreto-Lei n. 54/2018, a organização escolar sofreu alterações?

- Sim
- Não

Se respondeu sim, refira algumas dessas alterações:

22. Quando se fala do Decreto-Lei n. 54/2018, qual é a mudança que aponta como mais significativa?

23. Existem alguns alunos, nas turmas que leciona atualmente, que se enquadram nas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão:

	Nunca tive	Tive poucos	Tive alguns	Tive muitos
Medidas Universais				
Medidas Seletivas				
Medidas Adicionais				

24. Nos anos letivos anteriores, teve alunos que se enquadraram nas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão:

	Nunca tive	Tive poucos	Tive alguns	Tive muitos

Medidas Universais				
Medidas Seletivas				
Medidas Adicionais				

25. Sentiu dificuldades na adaptação às medidas implementadas, devido ao Decreto-Lei n.º54/2018?

- Sim
- Não

Se respondeu sim, indique algumas dessas dificuldades:

26. Considera que dispõem das competências necessárias para se adaptar ao modelo educativo proposto no Decreto-Lei n.º54/2018?

- Sim
- Não

27. Pode partilhar neste espaço algumas recomendações:

Obrigada pela sua disponibilidade