

## Educação Inclusiva na Escola Básica e Secundária de Santa Maria, Açores

Isabel Moura Resendes

Mestrado em Administração Escolar

Orientador:

Doutor Luís Capucha, Professor Catedrático,  
Iscte-Instituto Universitário de Lisboa

setembro, 2023

Esta página foi propositadamente deixada em branco.

## Educação Inclusiva na Escola Básica e Secundária de Santa Maria, Açores

Isabel Moura Resendes

Mestrado em Administração Escolar

Orientador:

Doutor Luís Capucha, Professor Catedrático,  
Iscte-Instituto Universitário de Lisboa

setembro, 2023

## **Agradecimentos**

O maior agradecimento não poderia deixar de ser à minha família: mãe, pai, irmã, avó e avô, por nunca terem duvidado, mesmo quando eu duvidei. Ao Marcelo por todo o amor, paciência, carinho e disposição ao longo dos vários meses.

Um agradecimento aos amigos próximos que apoiaram e compreenderam sempre e que sem saber deram força.

Não poderia deixar de agradecer ao meu orientador, Prof. Dr. Luís Capucha, por toda a paciência, acompanhamento e partilha de conhecimento ao longo do presente trabalho.

Ainda a nível profissional, um agradecimento à minha Coordenadora Natália, por toda a compreensão, carinho e disponibilidade durante a realização deste trabalho.

Por último, agradeço a Deus por ter sempre iluminado o caminho a seguir.

Obrigada.

## **Resumo**

A presente pesquisa assume como questão de partida “Como é entendida e colocada em prática a educação inclusiva na Escola Básica e Secundária de Santa Maria, Açores?”. Pretende aferir se a instituição está preparada e dispõe dos recursos necessários para abranger, nas atividades letivas regulares, todas as crianças, cobrindo assim as suas diversas necessidades.

Por conseguinte, o objetivo central é clarificar se a instituição está a praticar uma educação inclusiva e qual o entendimento dos intervenientes.

Para tal, são identificados os conceitos-chave, a legislação que regulamenta a prática, as barreiras, as estratégias e os programas adotados pela organização no âmbito do programa específico do regime educativo especial imposto por lei na RAA.

O estudo é de natureza qualitativa e a metodologia utilizada foi de carácter misto, sendo primeiramente realizada uma análise documental e posteriormente entrevistas semiestruturadas aos intervenientes do Núcleo de Educação Especial.

Através destas técnicas, pretende-se identificar quais as barreiras e desafios sentidos, qual a opinião dos intervenientes acerca dos métodos utilizados atualmente e se estes estão adaptados ou não às necessidades dos alunos. Pretende-se ainda auferir se os recursos humanos e materiais são suficientes e quais as dificuldades de aprendizagem mais comuns nos alunos atualmente sinalizados com Necessidades Educativas Especiais.

Os resultados obtidos permitiram compreender que cerca de 10% está referenciada, que existem algumas lacunas na instituição que atuam como barreira à prática de uma educação inclusiva, nomeadamente a falta de recursos humanos e materiais, falta de abertura, sensibilização e formação.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva, necessidades educativas especiais

## **Abstract**

The present study assumes the following question "What is inclusive education and how is it put into practice in the Escola Básica e Secundária de Santa Maria, Azores?". It aims to assess whether the institution is prepared and has the resources to cover, in regular teaching activities, all children and their various needs.

Therefore, the goal is to clarify whether the institution is practicing an inclusive education and what is the understanding of the stakeholders. The key concepts, legislation regulating practice, barriers, strategies, and programs adopted under the specific program of the special educational regime, imposed by law in the RAA, are identified.

It has a qualitative nature and the methodology used was mixed, being first performed a documentary analysis and then semi-structured interviews. The interviews were conducted with the participants of the Special Education Center.

Through these techniques, it is possible to ascertain results, such as what barriers and challenges are felt, what is their opinion about the used methods and whether they are adapted to the student's needs, the human and material resources are sufficient and what are the most common learning difficulties in students currently flagged with Special Educational Needs.

The results allow us to understand that about 10% of the students are flagged, that there are some gaps in the institution that act as a barrier to the practice of an inclusive education, namely the lack of human and material resources, lack of openness, awareness, and training.

**Keywords:** Inclusive education, students, special educational needs, barriers, challenges

## Índice

|   |     |
|---|-----|
| Agradecimentos .....  | i   |
| Resumo.....   | ii  |
| Abstract .....  | iii |
| Capítulo 1 – Introdução .....   | 1   |
| Capítulo 2 - Revisão de Literatura.....                                     | 3   |
| 2.1 Inclusão e escola inclusiva.....  | 3   |
| 2.2 Integração escolar vs inclusão escolar .....                            | 5   |
| 2.3 O percurso da Inclusão .....  | 7   |
| 2.3.1 Declarações Internacionais .....                                      | 7   |
| 2.3.2 Inclusão em Portugal .....  | 7   |
| Capítulo 3 – Metodologia .....  | 15  |
| 3.1 Definição dos objetivos .....   | 16  |
| 3.2 Instrumento de recolha de dados e procedimentos .....                   | 17  |
| Capítulo 4 - Caracterização do Agrupamento e discussão dos resultados ..... | 19  |
| Capítulo 5 – Conclusões .....   | 27  |
| Capítulo 6 – Limitações do estudo .....                                     | 29  |
| Referências Bibliográficas.....   | 31  |
| Fontes .....  | 33  |
| Sites .....   | 34  |
| Anexos.....   | 35  |
| Anexo 1 – Guião das Entrevistas.....  | 35  |

## **Índice de Tabelas**

**Tabela 1** – Quadro analítico do estudo ..... 16

**Tabela 2** – Análise de conteúdo das entrevistas ..... 23

## **Glossário de Abreviaturas/Siglas**

**EBSSMA** – Escola Básica e Secundária de Santa Maria, Açores

**RG**A – Região Autónoma dos Açores

**DRE** – Direção Regional da Educação

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**NJCLD** – National Joint Committee of Learning Disabilities

**DA**- Dificuldades de Aprendizagem

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**CIF** – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

**OMS** – Organização Mundial da Saúde

**APPACDM** – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

**DL** – Decreto-Lei

**DLR** – Decreto-Lei Regional

**EMAEI** – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**PEE** – Projeto Educativo de Escola

**PEREE** – Programas Específicos do Regime Educativo Especial

**SPO** – Serviço de Psicologia e Orientação

**RTP** – Relatório Técnico Pedagógico

**REE** – Regime Educativo Especial

**PEI** – Projeto Educativo Individual

**DOV** – Despiste e Orientação Vocacional

**NEE** – Núcleo de Educação Especial

## Capítulo 1 – Introdução

Nas últimas décadas a inclusão escolar tem vindo a ter um papel central nos debates acerca das práticas de educação, considerando-se um processo em constante mudança, contínuo e progressivo. Deste surgem questões, dúvidas e uma busca de conhecimentos por parte de investigadores e das próprias instituições de ensino.

Deste modo, a presente investigação tem como objetivo compreender de que forma a Escola Básica e Secundária de Santa Maria, Açores, vê e coloca em prática a educação inclusiva. A motivação para a elaboração deste estudo prende-se com o facto de, ao longo do meu percurso académico, ter tido contacto e perceção do quanto o tema é importante na atualidade e está presente na literatura, assim como das várias investigações realizadas à volta do mesmo. Desta forma, apercebi-me que, enquanto aluna da escola em causa, este foi um tema pouco presente durante o meu percurso. Desta forma, surge a questão de partida desta dissertação: “Como é entendida e colocada em prática a educação inclusiva na Escola Básica e Secundária de Santa Maria, Açores?”

Com este estudo procura-se compreender as estratégias já adotadas pela instituição de ensino para promover uma educação na base da igualdade de oportunidades e da equidade para os alunos atualmente sinalizados como “alunos com Necessidades Educativas Especiais”, quais os desafios sentidos e quais as barreiras identificadas e a perceção do pessoal docente e não docente em relação aos recursos disponíveis e/ou a falta destes.

A Escola Básica e Secundária de Santa Maria conta atualmente com 650 alunos matriculados, 192 no 1º Ciclo do Ensino Básico e 458 alunos nos 2º e 3º Ciclos e Secundário. Destes 650 alunos, 89 (mais de 10% da população escolar) estão sinalizados como alunos com Necessidades Educativas Especiais e, dos 89, 22 são alunos de 1º Ciclo, sendo os restantes 67 alunos dos 2º e 3º Ciclos e Secundário. Este valor torna-se de certa forma questionável e, por consequente, pertinente para uma investigação acerca do que produz tantas sinalizações.

Na Região Autónoma dos Açores (RGA) vigora o Decreto Legislativo Regional nº 17/2015/A, de 22 de junho de 2015, que estabelece o regime jurídico da educação especial e do apoio educativo. Desta forma, os alunos em causa estão integrados no Regime Educativo Especial, que inclui 4 programas ao abrigo da Circular nº C-DRE/2018/24, programas estes que assim como os seus objetivos e destinatários serão apresentados de forma mais pormenorizada adiante.

A referida circular surge em seguimento à “(...) necessidade de formalizar procedimentos e alterações introduzidas na estrutura, organização e funcionamento dos Programas Específicos do Regime Educativo Especial, por orientação da Direção Regional da Educação (DRE), tendo em vista permitir uma efetiva certificação académica e/ou profissional dos alunos que os integram”. A mesma ainda define as matrizes curriculares diferentes (ou especiais) para os alunos inseridos no regime referenciado. Assim, verificamos que estes alunos dispõem de um currículo alternativo ao currículo regular e que por vezes se encontram inseridos em contextos fora da sala de aula e da turma de Ensino Regular. O centro da questão prende-se com a tentativa de compreender se o processo de inclusão será efetivamente o mais correto, se apenas é executado desta forma por ser o possível dentro da realidade em questão com os recursos existentes, ou se poderia ser concretizado de outra forma. Adota-se o princípio de que não têm de ser os alunos a moldar-se ao sistema, mas sim o sistema a moldar-se aos alunos.

A presente dissertação é composta por seis capítulos, e inicia-se com uma revisão de literatura de trabalhos relacionados com o tema, sendo citados vários autores, textos, artigos, legislação e outros documentos igualmente importantes. Através destes, é feita uma análise profunda ao tema, de seguida é apresentada a metodologia, onde são referidos os métodos utilizados para a recolha de dados e, por fim, a caracterização da realidade da instituição em causa e discussão de resultados, seguindo-se a conclusão e as limitações de estudo.

## Capítulo 2 - Revisão de Literatura

### 2.1 Inclusão e escola inclusiva

A inclusão é um tema que há várias décadas é estudado e debatido, acreditando-se que o primeiro passo para a alcançar é entendendo os motivos da exclusão. Segundo Baptista (2009), a exclusão escolar alimenta a exclusão social e existem várias formas de exclusão escolar que ainda afetam uma parte importante da população mundial. Atualmente quando ouvimos falar em exclusão escolar os motivos que ocorrem de uma forma quase automática são: condições socioeconômicas, religião, idioma e deficiência/necessidades educativas especiais.

“(...) Crianças, jovens e adultos que ainda não têm acesso à escola, alunos que a escola exclui e abandona precocemente, pessoas com necessidades educativas especiais, deficientes ou não, que a escola ainda não aprendeu a educar, e todas as crianças e jovens que são vítimas de um modelo de escola organizado para a exclusão sistemática de uma parte importante dos seus alunos.” (p. 123). Interessa-nos aqui a parte relativa às necessidades educativas especiais, pois o termo NEE só surge em 1978 no Relatório Warnock, elaborado pelo Comité de Investigação presidido por Helen Mary Warnock que havia estudado, de setembro de 1974 a março de 1978, o processo educativo das crianças e jovens com deficiência física e mental na Escócia, em Inglaterra e no País de Gales. O Relatório propunha a implementação de um serviço orientado para o apoio à chamada educação especial e o termo nasceu para caracterizar as necessidades dos estudantes com deficiência e incapacidade permanente, sendo importante questionar como pode este conceito ser expandido. Correia (1997) refere que o termo vem responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades e de certa forma refletindo o indicado na filosofia e proporcionando uma igualdade de direitos. Ferreira (2003) cita que a associação entre NEE e deficiência é uma “(...) tentativa de iludir os fenómenos simbólicos de exclusão social (...)”. Isto é, uma forma de “disfarçar” uma exclusão com um rótulo que transmite a ideia de que é algo de rápida resolução.

A ligação do conceito Necessidades Educativas Especiais resultantes da deficiência e os outros fatores de exclusão social faz com que haja talvez uma generalização por parte das escolas, ao invés do pressuposto pelo conceito de inclusão: “(...) reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos

adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades” (UNESCO, 1994 p. 11,12).

Para autores como Rogers (1993) e Stainback & Stainback (1996), a inclusão é como um imperativo moral, insistindo numa inclusão não-categorial e limitada de crianças com todos os tipos de capacidades. Este deve assegurar o respeito à dignidade e aos direitos de cada indivíduo. Atualmente ainda existe um número considerável de alunos que, por vários motivos, não atinge o sucesso escolar e, entre esses motivos, estão as condições socioeconómicas, as dificuldades de aprendizagem e ainda o facto de as escolas poderem não estar preparadas para promover o sucesso de todos os alunos. Em termos pedagógicos, as dificuldades de aprendizagem constituem um desafio para as escolas e associam-se àquelas crianças que não adquirem nem aprendem os conteúdos mínimos previstos para o grau de escolaridade em questão.

Para o *National Joint Committee of Learning Disabilities (NJCLD)* (1988), o conceito de dificuldades de aprendizagem é definido como: “(...) termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida. Problemas na auto-regulação do comportamento, na percepção social, na interação social podem existir com as Dificuldades de Aprendizagem”, isto é, as dificuldades de aprendizagem não estão obrigatoriamente interligadas à existência de patologias e/ou outras desordens de carácter cognitivo.

Senf (1990) refere-se ao conceito como uma “esponja sociológica” onde o seu crescimento foi algo rápido por ter sido utilizado como um meio para a absorção de uma variedade de problemas educacionais vindos por acréscimo de uma variedade de fenómenos a eles inerentes.

Para Carvalho (2004, p. 71) “Parece impossível, pois, compreender ou explicar as dificuldades de aprendizagem sem levar em conta os aspectos orgânicos, psicológicos ou sociais, banalizando a importância de cada um, isoladamente ou desconsiderando suas intrincadas inter-relações. Na verdade, há que examinar o dinamismo existente entre todos os fatores, sem atribuir unicamente a um deles a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar do aluno.” Para tal, é fundamental rever todos os processos presentes no decorrer da avaliação destes.

Por fim, Thomas, Walker e Webb (1998) definem escola inclusiva como uma escola que: a) reflete a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não seleciona, não exclui, não rejeita. b) não tem barreiras, acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação). c) não é competitiva e d) pratica a democracia e a equidade.

## **2.2 Integração escolar vs inclusão escolar**

A inclusão é também um movimento político e social que defende o direito de todos os indivíduos participarem na sociedade. A nível educacional, o conceito defende que todos devem desenvolver capacidades e receber uma educação de qualidade. Para Armstrong e Barton (2007), inclusão refere-se fundamentalmente a temas de direitos humanos, igualdade, justiça social e à luta por uma sociedade não discriminatória, sendo estes princípios o âmago das políticas e práticas inclusivas.

Ao longo do processo histórico de criação e desenvolvimento do direito à educação, o ensino sofreu uma democratização, sendo considerado um direito de todos apenas em 1948, aquando da publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Segundo Armstrong (2014), a Educação Inclusiva tem por base a crença de que toda a comunidade tem o direito de participar e aceder à educação de modo igual, isto é, o conceito de inclusão escolar reconhece que todos são diferentes, devendo as escolas transformar-se para atender às suas necessidades.

Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), inclusão pressupõe que todas as crianças e alunos tenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades.

Na inclusão deve reconhecer-se e valorizar-se a diversidade como um Direito Humano, colocando todos os seus objetivos prioritários a todos os níveis, pertencendo a um sistema, no caso deste trabalho, ao sistema educativo. Esta é dirigida a todas as pessoas e baseia-se num modelo sociocomunitário, onde a comunidade escolar está implicada de uma forma bastante forte. A escola deve tratar-se de uma organização inclusiva e todos os seus agentes devem estar capacitados para atender e responder à diversidade, devendo ser permitido que todos os alunos aprendam os mesmos conteúdos, embora existam alterações e adaptações. De uma forma conclusiva, a inclusão implica um sistema de ensino para todos, onde o currículo, os

métodos, os sistemas de ensino, a própria infraestrutura e a estrutura organizacional se adaptem à diversidade da população escolar de uma forma individualizada.

“A educação pode ser um fator de coesão social se tenta transformar a diversidade num fator positivo de entendimento mútuo entre os indivíduos e os grupos humanos e, ao mesmo tempo, evita ser (ela própria) um fator de exclusão social”. (UNESCO, 1996)

A “*National Association of Retarded Citizens* (E.U.A.) define a integração escolar como a oferta de serviços educativos que se põem em prática mediante a disponibilidade de uma variedade de alternativas de ensino e de classes que são adequadas ao plano educativo, para cada aluno, permitindo a máxima integração institucional, temporal e social entre alunos deficientes e não-deficientes durante a jornada escolar normal»” (Como citado em Sanches e Teodoro, 2006, p. 65). Já Wolfensberger (1972) define integração escolar como “(...) o oposto da segregação, consistindo o processo de integração nas práticas e nas medidas que maximizam (potencializam) a participação das pessoas em actividades comuns (*mainstream*) da sua cultura.”.

Para Pires (2012) “Integrar significa, em português corrente, “tornar inteiro”. Em sociologia, o termo integração é usado com um sentido semelhante para designar o conjunto de processos de constituição de uma sociedade a partir da combinação das suas componentes, sejam elas pessoas, organizações ou instituições. Essa combinação nunca está concluída, podendo qualquer sociedade colapsar por separação das partes que a constituem. Daí a referência à integração como problema“. A inclusão tem como base um modelo sociocomunitário onde a comunidade educativa em geral é o cerne com o objetivo de conduzir a uma melhoria na qualidade do ensino. Quanto ao currículo, a integração pressupõe adaptação enquanto a inclusão propõe um currículo inclusivo onde todos possam aprender de formas diferentes.

Segundo Vislie, (2003), é importante e urgente que seja feita uma distinção conceptual entre os conceitos de integração e inclusão, para que as mudanças na linguagem e o uso generalizado do termo inclusão sejam acompanhadas de mudanças nas práticas, concepções e valores.

## **2.3 O percurso da Inclusão**

### **2.3.1 Declarações Internacionais**

Segundo Hegarty (2006, p. 73) a “educação para todos é uma política educacional fundamental a nível nacional e global”.

A rutura formal com as Escolas Especiais dá-se com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990) onde foi aprovado um plano de ação que forneceu definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo como objetivo satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem a todas as crianças, jovens e adultos.

Em 1994, organizada pelo Governo de Espanha em cooperação com a UNESCO, realiza-se a conferência que levou à publicação da Declaração de Salamanca, documento este em que o objetivo é promover a Educação para Todos, visando identificar as mudanças políticas necessárias para o desenvolvimento de uma abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitar as instituições de ensino para atender todas as crianças. A publicação deste documento foi um grande marco na história da inclusão educacional. Este debate estabelece a criação de um certificado para os alunos sujeitos a um currículo alternativo (Ensino Especial) e prevê o encaminhamento dos alunos para instituições de Ensino Especial.

Em 2001 é publicada a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde) pela Organização Mundial da Saúde (OMS), órgão que desempenha um papel crucial, pois permite avaliar com maior rigor e menos preconceito as características individuais de cada aluno com a finalidade de, posteriormente, se proceder à elaboração de planos educativos.

### **2.3.2 Inclusão em Portugal**

Em 1823, por ordem do rei D. João VI, foi criado o primeiro instituto para crianças cegas e surdas, o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos. Os primeiros alunos eram oriundos da Casa Pia de Lisboa (4 do sexo masculino e 8 do sexo feminino), com idades entre os seis e os catorze anos, e todos eram surdos-mudos, exceto um menino cego. O especialista Pär Aron Borg foi nomeado como orientador do instituto e teve um papel importante no ensino de surdos em Portugal e graças a ele os alunos aprenderam a comunicar através de um alfabeto manual e também da língua gestual. Em Portugal outro momento que marcou o início da caminhada

para uma educação inclusiva dá-se em meados da década de 1960, quando o Reitor do Liceu Passos Manuel, em Lisboa, é abordado para a integração de um aluno invisual numa turma de ensino regular. Desta abordagem resultou o projeto piloto de ensino para cegos no Liceu, que se realizou com um total de 15 alunos do 3º ao 7º ano, integrados em turmas de ensino regular, verificando-se, assim, um ensino inclusivo, porém com abordagens pedagógicas diferenciadas.

Em 1962, nasce a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM) para dar resposta às necessidades das pessoas com deficiência intelectual e às suas famílias.

Em 1973 é aprovada e publicada a Lei n.º 5/73, de 25 de julho, que previa que a educação pré-escolar passaria a destinar-se a crianças dos 3 aos 6 anos, e definia a criação do ciclo preparatório. Em outubro desse ano foi aprovada a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases da Educação) posteriormente alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto). Surge assim a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que enquadrava alterações como o alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos, o estabelecimento do Ensino Básico e a extinção do ensino médio. Esta define pessoa com deficiência como “Aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de estrutura ou função psicológica, intelectual, fisiológica ou anatómica suscetível de provocar restrições da capacidade, pode estar considerada em situações de desvantagem para o exercício de actividades consideradas normais, tendo em conta a idade, o sexo e os factores sócio-culturais dominantes.” (nº 1 do artigo 2.º da Lei 9/89).

Em 1978 a APPACDM abre a creche “A Tartaruga e a Lebre”, a primeira creche inclusiva do país e das primeiras a nível europeu. Segundo informações retiradas do *website* da APPACDM, esta foi desenvolvida segundo o princípio do respeito pela diversidade e com o objetivo de encontrar respostas diferenciadas para todas e cada uma das crianças. Mais tarde criou um centro de formação profissional com o objetivo de promover a inclusão no mercado de trabalho e recentemente acompanha, após a sua criação, o movimento da escola inclusiva permanecendo ainda em funções.

Ainda na segunda metade da década de 70, surgem as CERCI's, uma iniciativa de pais e de pessoas cuja preocupação com a deficiência intelectual as levou a criar um movimento de solidariedade social sendo entidades intervenientes em áreas que são da competência do Estado. O seu trabalho era destinado à população em idade escolar com NEE e foram pioneiras na criação de Escolas de Educação Especial, dirigidas a crianças com deficiência

intelectual e/ou multideficiência. Atualmente, continuam a existir, sendo o seu grande objetivo não só promover a inclusão na sociedade, mas também estruturar respostas adequadas e necessárias ao desenvolvimento de crianças, jovens e adultos em situação de deficiência, apesar de disporem também de um conjunto de atividades diversificadas para apoio à educação inclusiva, como Centros de Recursos.

Em 1991, Portugal assina a Carta Social Europeia, em seguimento à Lei nº5/73, de 25 de julho, já mencionada, de onde surgem as bases daquilo que seria o Decreto-Lei nº 319/91, que viria a estabelecer o regime educativo especial aplicado aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE). De uma forma geral, aplicava-se aos alunos que frequentavam os estabelecimentos públicos dos níveis básico e secundário (fazendo-se apenas uma ligeira alusão aos alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem). Este refere que os pais/encarregados de educação deveriam dar o seu consentimento para a avaliação e participação do aluno, atribuindo o processo de avaliação aos serviços de psicologia e orientação, em colaboração com os serviços de saúde escolar. Para além disso, definia os itens do Plano Educativo Individual e do Programa Educativo e define as medidas do regime educativo especial.

Em 2008 é promulgado o Decreto-Lei nº 3/2008 que, por sua vez, revoga o DL nº 319/91. Ao contrário do primeiro, o DL nº 3/2008 vem alargar o âmbito da aplicação ao pré-escolar e ao ensino particular e cooperativo, introduz a definição da população alvo da educação especial, bem como dos seus objetivos e define os direitos e deveres dos pais/encarregados de educação no exercício do poder paternal nos aspetos relativos à implementação da educação especial junto dos seus educandos. Desta forma, foram implementados protocolos em caso de não exercerem os seus direitos. Enquanto o DL nº 319/91 não menciona a organização das escolas, o DL nº 3/2008 refere a necessidade de as escolas incluírem nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias à resposta educativa dos alunos que beneficiem de educação especial, e estabelece a criação de uma rede de escolas de referência assente em quatro redes uma para o ensino bilingue, outra para cegos/ambliópes, outra para o autismo e outra para a multideficiência. Segundo a Direção Geral da Educação (DGE), as escolas de referência para a Educação de Alunos Cegos e com Baixa-Visão são uma rede de escolas de referência que dispõe de materiais humanos e recursos que permitam oferecer uma resposta educativa e de qualidade a estes alunos.

Quanto ao processo de referenciação, essa fase não é expressamente mencionada no DL anterior, porém, o DL nº 3/2008 estabelece a existência de um processo de referenciação bem estruturado, o qual deverá ocorrer o mais precocemente possível. O processo de avaliação passa ainda a ser atribuído também ao departamento de Educação Especial e os resultados decorrentes da avaliação constantes no Relatório Técnico-Pedagógico devem ser obtidos por referência à CIF. Estabelece ainda um único documento oficial, o Programa Educativo Individual (PEI) que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação utilizadas para cada aluno. Introduce, ainda, a figura do coordenador do PEI, expressa que este deve ser necessariamente revisto no final de cada ciclo de escolaridade e introduz um Plano Individual de Transição. No que diz respeito às medidas educativas, estabelece, enumera e especifica as medidas educativas de educação especial. Apesar do primeiro DL não mencionar qualquer aspeto em relação ao serviço docente e não docente, esta destriça o que se entende por serviço docente e não docente no âmbito da Educação Especial, de uma forma específica e em dois artigos distintos.

Quanto à certificação, estabelece a necessidade de se adequarem os instrumentos de certificação da escola às necessidades específicas dos alunos e, no que respeita ao encaminhamento de alunos para instituições de Ensino Especial, não dispensa a análise da singularidade de cada caso e uma lógica de adequação das respostas educativas, para as quais se criaram condições de especialização.

Atualmente, vigora o Decreto-Lei nº 54/2018, que revoga por sua vez o Decreto-Lei nº 3/2008 e “Reforça o direito de cada um dos alunos a uma educação com base nas suas potencialidades, expectativas e necessidades, num conjunto de respostas planeadas no âmbito de um projeto educativo comum que permita a participação e o sentido de pertença, promovendo a igualdade e a equidade (...)”.

Assim, dá-se conta do desaparecimento do conceito de Necessidades Educativas Especiais, conceito este que surge pela primeira vez em Portugal, segundo Morgado, Silva, Conceição, Cardoso e Rodrigues (2018), na década de 60, sendo apenas adotado em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo. Desta forma, dá-se lugar ao conceito de inclusão e o DL passa a ser aplicável a todos os alunos e não apenas aos alunos com NEE.

Segundo o artigo de 2022 “*Três anos de Regime de Educação Inclusiva: A inclusão é um processo, não acontece por decreto*” do Jornalismo Porto Net (JPN), os autores referem que “Apesar dos pilares teóricos da lei serem consensuais, foram muitas as dúvidas quanto à sua aplicabilidade. Por um lado, questionava-se a compreensão dos conceitos e sua generalização

e, por outro, a abordagem ao currículo e à avaliação”, ou seja, numa vertente teórica o DL é coerente, contudo a lei numa vertente prática não será tão coerente.

Quanto ao processo de avaliação, o DL nº 3/2008 baseava-se apenas na CIF da OMS enquanto no DL nº 54/2018 para além dessa, a vertente médica deixa de ser obrigatória tornando mais detalhado o suporte à aprendizagem e qualquer interveniente educativo (técnico, pais, docentes) iniciar o processo, enumerando as razões que levaram à sinalização.

Quanto aos instrumentos de suporte, mantém-se o Plano Educativo Individual, ainda que com algumas alterações, assim como o Plano Individual de Transição, que passa a Plano Educativo de Transição. As medidas educativas passam a ter três níveis (universais, seletivas e adicionais) e as chamadas “unidades especializadas” dão lugar aos Centros de apoio à Aprendizagem.

A presidente da Pró-Inclusão – Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, Margarida Loureiro, refere a sua opinião acerca deste tópico em entrevista no artigo supracitado, indica assim que “não há documentos perfeitos” e que é necessário considerar a “complexidade inerente a esse facto” e “proceder a uma avaliação periódica da implementação das orientações e procurar melhorar sempre”. Interpretando o DL na íntegra, podemos concluir que este permite às escolas uma maior autonomia face ao DL revogado, mas não obstante, podemos notar alguma firmeza no currículo, pois as escolas ainda se encontram muito fiéis ao Currículo Nacional.

Ainda no artigo do JPN, foi entrevistada Manuela Sanches Ferreira, diretora do Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED), esta refere “há conhecimento para sermos melhor do que o que somos”.

Atualmente, a instituição em causa neste estudo, a Escola Básica e Secundária de Santa Maria não se rege pelo Decreto-Lei nº 54/2018 e sim pela legislação regional atualmente em vigor, o Decreto Legislativo Regional nº 17/2015/A, de 22 de junho 2015. Este decreto-lei estabelece o regime jurídico da Educação Especial e do apoio educativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo aos requisitos das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais ou com dificuldades na aprendizagem, que impeçam o sucesso educativo.

A Circular nº. C-DRE/2018/24 estabelece as informações e orientações das matrizes curriculares que definem os quatro Programas Específicos do Regime Educativo Especial (REE): o Programa Socioeducativo, cujo objetivo é promover o desenvolvimento de competências sociais, competências de Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo, de acordo com as

características individuais e pessoais de cada aluno, o Programa Despiste e Orientação Vocacional (DOV), que promove a orientação do jovem para o exercício de uma atividade profissional e a preparação para uma inserção social e familiar adequadas e para uma transição para a vida pós-escolar, o Programa Pré-Profissionalização, que promove a transição dos alunos para a vida pós-escolar, sendo destinado a alunos que transitem do Programa DOV. Por fim, o Programa Ocupacional, ao contrário dos três programas mencionados anteriormente, é destinado a alunos que, entre outras dificuldades, se desconcentram com muita facilidade e manifestam graves dificuldades nas atividades desenvolvidas revelando muito pouca autonomia, permitindo prepará-los para a vida pós-escolar, com repercussão também dentro da instituição, ou seja, não é considerado um Centro de Atividades Ocupacionais (CAO). Todavia, os alunos desenvolvem atividades prático-funcionais, criam rotinas, desenvolvem capacidades de comunicação, assim como de meios informáticos que possam potencializar certas aprendizagens. São ainda organizados projetos de interação com as turmas de referência e por vezes realizam-se atividades em parceria com instituições deste tipo (CAO).

Vigora ainda duas portarias, a Portaria n.º 75/2014 de 18 de novembro, que aprova o Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos, e a Portaria n.º 102/2016 de 18 de outubro, que estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico.

Neste sentido, em relação à legislação nacional e regional, verifica-se alguma distância nos Decretos-Lei em vigor atualmente: o Decreto-Lei n.º 54/2018 e o Decreto Legislativo Regional n.º 17/2015/A, de 22 de junho 2015. Enquanto o DL n.º 54/2018 “Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva”, o DLR n.º 17/2015/A “(...) Estabelece o regime jurídico da educação especial e do apoio educativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo”.

Ambos os DL referem a necessidade de adequação curricular, o Programa Educativo Individual, a participação dos encarregados de educação e ainda a intervenção precoce. No entanto, o DL n.º 54/2018 menciona as medidas de suporte à aprendizagem, enquanto o DLR n.º 17/2015/A não refere tais medidas. Em relação aos conceitos, o primeiro refere Educação Inclusiva enquanto o segundo refere Educação Especial e ainda quanto aos objetivos, o DL n.º 54/2018 refere que as medidas em causa têm como finalidade “a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena.” (Capítulo

II, art.6.º) e o DLR nº 17/2015/A refere que as medidas em causa, isto é, a educação especial, é “destinada a crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente (...)” (Cap. II, Sec. I, art.11.º).

Neste caso, pode-se concluir que o primeiro DL se refere aos alunos em geral, independentemente de as necessidades serem ou não de carácter permanente, e o segundo DLR especifica que se destina apenas a alunos portadores de necessidades permanentes. O DL nº 54/2018 torna-se talvez mais abrangente e generalizado, sendo o DLR 17/2015/A, mais diferenciador na população escolar alvo.

Assim, o tema central deste trabalho é algo que ao longo da história não teve os seus contornos bem definidos. A inclusão implica, segundo Capucha (2010), uma filosofia de ativação dos cidadãos, visando a autonomia e a participação, onde prevaleça a proteção e a compensação por parte das instituições e que vise a abertura onde existiam entraves à participação. O autor refere, ainda, o duplo movimento de inclusão, construído a partir da capacitação das pessoas e da criação de oportunidades nos sistemas e instituições sociais, onde está implícito o valor da justiça social que inclui a diferenciação positiva e a igualdade de oportunidades e de condições.

Esta afirmação entra na discussão, na medida em que inclusão vai além do campo educacional, isto é, trata-se de uma questão de direitos humanos, igualdade de oportunidades e ainda de um dever da sociedade em estar capacitada e informada para a inclusão.

Podemos ainda considerar que existem nesta questão três direitos essenciais: direito à educação, direito à igualdade de oportunidades e direito de participar na sociedade. Neste sentido, a inclusão é uma ação não só pedagógica, mas também política, social e cultural. Só podemos definir um sistema educativo como inclusivo quando este reconhece, na prática, que todos os alunos podem aprender, quando se respeitam as diferenças, quando se permite que todos os alunos tenham acesso a metodologias que vão ao encontro das suas necessidades e que promovam também uma sociedade que esteja predisposta a incluir e não a excluir.

Ainscow (1999) e Mittler (2000) referem que a construção da escola inclusiva é também uma tarefa dos professores, dos pais e dos governantes, na sua qualidade de agentes geradores e gestores de condições e de recursos.

Vários têm sido os contributos de pesquisa no campo da educação inclusiva e em 2021 foi publicado pela Revista Educação Especial um estudo feito junto de 17 profissionais de contextos educativos portugueses. Através de uma metodologia qualitativa, com base em entrevistas semiestruturadas, a finalidade deste estudo foi compreender e identificar as

dificuldades e soluções no momento de transição aquando da promulgação do Decreto-lei 54/2018 que, por sua vez, revogava o anterior Decreto-lei 3/2008, que regulamentava a Educação Especial em Portugal. Com este estudo procurou-se compreender as vivências, desafios e necessidades sentidas pelos profissionais de educação no momento de transição entre legislações e ainda apurar que soluções consideravam que poderiam ajudar a combater essas dificuldades.

O estudo procurou responder a duas questões de investigação: quais os principais desafios e dificuldades identificados, tanto a título individual, como a título coletivo, aquando da implementação do DL54/2018? Quais as soluções que se propõem para a melhoria e maior eficácia na implementação da nova legislação? Os profissionais encontravam-se a exercer a sua atividade profissional no Porto e o grupo de participantes era constituído por 8 docentes de Educação Especial titulares de turma (3 deles eram as coordenadoras da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)), 3 docentes titulares de turma, 1 diretor de turma, 4 psicólogas do serviço de psicologia e orientação dos agrupamentos (1 coordenadora da EMAEI e 1 psicóloga de um Centro de Recursos para a Inclusão), todos estes com uma média aproximada de 20 anos de serviço.

Os participantes apontaram como dificuldades a falta de recursos, tais como falta de formação e falta de tempo, a demarcação da legislação anterior, ou seja, estarem de certa forma limitados ao DL 3/2008 e o ajustamento à nova definição de papéis por parte da comunidade educativa, incluindo das famílias. Foram, ainda, identificados alguns fatores de natureza macro sistémica, como as características da classe docente e algumas incongruências nas informações disponibilizadas e nas exigências. Ou seja, uma mudança de legislação pode não implicar necessariamente uma mudança de realidade.

Como solução e resposta à segunda pergunta de partida do estudo em análise, os profissionais referiram o apoio no domínio formativo, apoio emocional e logístico. O estudo referido concluiu que, apesar do percurso escolar dos alunos resultar de um longo percurso de vários investimentos na área, verifica-se uma rutura com muitos dos ideais e das práticas preconizadas pelo Decreto-Lei anterior e que, embora se tenham verificado algumas alterações e evoluções notórias, com a imposição de uma mudança de paradigma alguns dos participantes mencionam que surgem múltiplos desafios com os quais os profissionais dos contextos educativos tiveram de lidar. Por fim, com base nas respostas mencionadas pelos participantes, estes referiram ainda que as ações tomadas devem corresponder às suas necessidades enquanto docentes, referindo a necessidade de serem ouvidos para que sejam

tidas em conta estas necessidades. Conclui-se, assim, que para além dos alunos, os docentes de Educação Especial também necessitam de apoio por parte da instituição para que possam possuir os meios, ferramentas e a formação para apoiar, tanto os alunos, como o restante corpo docente.

Segundo Carvalho (2013) a Educação Inclusiva “É complexa e o desenvolvimento inclusivo das escolas constitui um desafio de múltiplas dimensões, nas quais toma lugar o ordenamento jurídico”. Assim, é cada vez mais importante que seja analisada a forma como tem vindo a ser aplicada nas escolas a legislação da Educação Inclusiva e as suas práticas, a fim de determinar se através dela se verificam progressos efetivos no sentido da inclusão de todos, sem exceções, no processo educativo, não só de um modo geral nas escolas, mas também nas próprias turmas em que ela ocorre.

### **Capítulo 3 – Metodologia**

O presente capítulo tem como objetivo descrever a metodologia utilizada no desenvolvimento do estudo apresentado, iniciando-se com a caracterização do mesmo.

Esta investigação pretende, como já referido, analisar se é efetivamente praticada uma Educação Inclusiva na Escola Básica e Secundária de Santa Maria, Açores, e qual a perceção dos intervenientes (pessoal docente e não docente) acerca desta prática.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, “A investigação em educação destina-se a avaliar e interpretar cientificamente a atividade desenvolvida no sistema educativo (...)” (artº 50).

Para Rodrigues (2007) “Pesquisa científica é um conjunto de procedimentos sistemáticos, baseados no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para os problemas propostos mediante o emprego de métodos científicos.”

Para a elaboração desta dissertação, o primeiro passo foi a escolha do tema e a identificação da questão de partida. Em seguida foram traçados os objetivos e delineada a metodologia descrita em seguida. Desta forma, passa-se a apresentar o quadro analítico referente ao presente estudo:

Tabela 1 – Quadro analítico do estudo

| Tópico                       | Questão de análise   |
|------------------------------|--|
| Educação Inclusiva           | Noção do conceito, vantagens/limitações, sinalização e nº de alunos. |
| Medidas desenvolvidas        | Existência de medidas, apoio individualizado, adequação.             |
| Recursos e apoios            | Recursos humanos, recursos materiais, existência de apoios.          |
| Barreiras e desafios         | Existência (ou não) /nomeação dos mesmos.                            |
| Frequência no ensino regular | Possibilidade de frequência, razões para acontecer o contrário.      |

Quanto à generalização do estudo, trata-se de um estudo de caso, onde se analisa de forma intensiva uma situação particular - a Educação Inclusiva na EBSSMA, como mencionado, sob condições limitadas. Para tal, é feita uma análise qualitativa (não implicando quantificação e medida) dado que para obtenção de respostas à questão de partida desde estudo foi utilizada, para além da análise documental, a entrevista semiestruturada, destinada a todos os intervenientes do Núcleo de Educação Especial. Contudo, nem todos se disponibilizaram a realizar a mesma tendo, infelizmente, apenas cinco participantes aceitado participar no estudo.

### 3.1 Definição dos objetivos

Atualmente, a EBSSMA, tendo em conta a legislação regional em vigor na região autónoma, pratica um regime de Educação Especial baseado na integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Há cerca de sete anos, estes alunos, com tipologias de domínios diferentes e/ou problemáticas diferenciadas, estavam inseridos numa só turma, acompanhados de uma docente especializada, separada das turmas regulares. Atualmente, estão inseridos nos vários programas regulados pelo Regime da Educação Especial (imposto pelo Governo Regional) e estes alunos, conforme o programa em que se encontram inseridos, podem ou não acompanhar a turma de Ensino Regular em certos momentos. Desta forma, a presente pesquisa visa compreender como a escola define e representa a Educação Inclusiva, assim

como os seus objetivos, a sua filosofia, os procedimentos típicos e, ainda, como operacionaliza e implementa estes tópicos.

### **3.2 Instrumento de recolha de dados e procedimentos**

Segundo Minayo (2009), a pesquisa quantitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, crenças, valores, aspirações, e atitudes. Centrando-se este estudo na identificação de desafios, barreiras e motivos/opiniões, esta pesquisa trata-se de um estudo de natureza qualitativa, como supracitado.

Tratando-se de uma investigação numa instituição de ensino específica, foram tidos em conta e analisados vários documentos pertencentes à mesma, nomeadamente o Projeto Educativo de Escola (PEE), os relatórios e estatísticas onde se encontravam apresentados os números, informações e dados dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e desses quais os que se encontravam ao abrigo dos Programas Específicos do Regime Educativo Especial (PEREE) e em quais, assim como a leitura dos respetivos planos já adaptados aos alunos e à própria instituição. Para Bogdan e Biklen (1994), a análise documental centra-se também na perspetiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação. Desta forma, através da análise documental dos registos acima mencionados, foi recolhida informação relevante e fidedigna para o estudo. Tornou-se assim possível aceder a dados como: tipologias de cada aluno, a idade e ciclo de ensino em que se encontram inseridos e também conhecer a constituição do Núcleo de Educação Especial, isto é, a quantidade de pessoal docente e não docente, a formação dos mesmos e ainda algumas medidas e apoios já existentes no âmbito da Educação Inclusiva.

Para Bardin (1977), a análise documental tem como objetivo representar de forma condensada a informação, para consulta e armazenamento. Também Carmo e Ferreira (2008) referem que a análise documental envolve seleção, tratamento e interpretação da informação existente em documentos. Já para Cechinel *et all* (2016), a análise documental ou pesquisa documental trata-se de um procedimento metodológico e os autores referem que em muitas pesquisas os documentos são a única fonte de informação. Contudo em diversos casos os documentos podem ser utilizados de forma associada e/ou complementar com outros procedimentos, como é o caso do presente estudo, onde a análise documental será utilizada de forma a complementar-se com a análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas realizadas a alguns intervenientes, como mencionado anteriormente.

Em suma, a pesquisa documental “(...) propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos.” (Sá, Almeida e Guindani 2009, p.14).

Quanto à escolha de entrevistas semiestruturadas como ferramenta central para recolha de dados, esta deveu-se ao facto de as mesmas terem como vantagem o poder de aceder à perspectiva dos intervenientes e por poderem ser colocadas questões de resposta aberta.

Para Bardin (2009), análise de conteúdo define-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações de forma a obter dados, através de procedimentos sistemáticos assim como da descrição de conteúdo das mensagens, deduzir conhecimentos referentes às condições de produção e receção das mensagens em causa.

Segundo Henriques (2014), trata-se de uma técnica que permite tratar o material empírico, isto é, no caso deste estudo, a informação recolhida através das entrevistas e análise documental.

Desta forma, pretende-se que após realização das entrevistas e análise do seu conteúdo seja possível “(...) descrever as situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito – operações de descrição dos fenómenos (nível descritivo), descobrir as suas covariações ou associações (nível correlacional e grosso modo objetivo da análise categorial) e descobrir relações de causalidade / de interpretação das dinâmicas sociais em estudo (nível interpretativo e grosso modo correspondente à análise tipológica).” (Henriques, 2014, p.5).

Centrando-se o problema de estudo em algo que se considera “interno” à instituição em causa, os métodos/técnicas acima referidos aparecem como sendo os mais adequados para obtenção de resultados e repostas à questão de partida.

## Capítulo 4 - Caracterização do Agrupamento e discussão dos resultados

Como já foi referido ao longo deste trabalho, o caso em estudo foi escolhido tendo em conta o meu percurso escolar na instituição em causa. Enquanto aluna da mesma durante os 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário, recordo-me da existência de uma turma separada para os alunos com “necessidades”, rótulo utilizado na época. Vários anos depois, durante o percurso académico, nomeadamente durante a realização deste mestrado, o tema Educação Inclusiva começou a ser alvo de uma determinada atenção. Desta forma, com a clarificação do conceito através de vários trabalhos e aulas, verifiquei que talvez fosse uma realidade inexplorada na EBSSMA. Posteriormente, recorrendo ao Projeto Educativo de Escola, público no website da instituição, verifiquei que teria havido uma “evolução” e que atualmente se regiam pelo Regime Educativo Especial, o que me levou a considerar a pertinência de um trabalho como o presente. Verificou-se, ainda, também através da informação pública disponível no website, que, atualmente, dos 650 alunos matriculados, 89 estão sinalizados como alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Baseada nos parâmetros mencionados acima, concluí que este caso seria relevante para elaboração de um estudo e permitiria entender de que forma é compreendida e praticada a educação inclusiva na instituição de ensino que me viu crescer. Surge, assim, a questão de partida já referida “Como é entendida e colocada em prática a educação inclusiva na Escola Básica e Secundária de Santa Maria, Açores?”.

O processo de sinalização destes alunos na EBSSMA consiste na comunicação de situações que possam indiciar a existência de alguma necessidade educativa de carácter permanente e ocorre sempre que se suspeite da eventual existência dessas necessidades. Ela pode efetuar-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, do conselho executivo, dos docentes e de outros técnicos que mantenham contacto profissional com o aluno ou que tenham conhecimento da eventual existência de NEE.

A Direção Regional da Educação refere que “compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos que levarão à tomada de decisão no âmbito do processo de avaliação que, para o efeito, solicita ao Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), em articulação com o Núcleo de Educação Especial, a avaliação das crianças ou jovens sinalizados e a elaboração do respetivo Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), onde é identificado o perfil de funcionalidade do aluno, tendo em conta a atividade e participação, as funções e estruturas do corpo e a descrição dos facilitadores e barreiras que, a nível dos fatores ambientais, influenciam essa mesma funcionalidade. O relatório deverá ainda explicar as razões que determinam, ou não,

as necessidades educativas especiais e a sua tipologia, bem como as medidas do Regime de Educação Especial (REE) e as adaptações curriculares de que o aluno deva beneficiar, que servirão de base à elaboração do Projeto Educativo Individual (PEI).”

Em termos práticos, atualmente na EBSSMA existe o Núcleo de Educação Especial, do qual fazem parte os programas anteriormente referidos (o Programa Socioeducativo, o Programa Despiste e Orientação Vocacional (DOV), o Programa Pré-Profissionalização e o Programa Ocupacional).

Atualmente o núcleo é composto pelos seguintes intervenientes: 2 educadoras de infância com especialização, 2 professoras de 1º ciclo com especialização e 1 sem especialização, 4 professoras de 2º e 3º ciclos, sendo que 1 tem especialização e 3 não têm especialização, 1 técnica psicomotricista, 1 terapeuta da fala, 2 psicólogos e 1 professora de Língua Gestual Portuguesa.

Quando um aluno é encaminhado para o Núcleo de Educação Especial é em primeiro lugar realizada uma avaliação, tendo esta em conta as dificuldades referenciadas pela professora que solicita a mesma e esta é de seguida realizada pelo professor do nível de escolaridade do aluno em questão. Por norma, também intervém um psicólogo e, caso necessário, pode vir a intervir a terapeuta da fala e/ou a técnica de psicomotricidade.

Após essa avaliação, caso sejam confirmadas as dificuldades da criança e a necessidade de entrada no Núcleo de Educação Especial (NEE), o aluno é encaminhado para o programa/resposta educativa mais adequada não só à sua idade, mas também às suas necessidades educativas. Nem todos os programas acontecem fora da sala de aula. Contudo, por exemplo, no programa Socioeducativo isso pode acontecer. Este programa destina-se a alunos com idades compreendidas entre os 3 e os 11 anos de idade e, de acordo com o artigo 60º da Portaria 75/2014, de 18 de novembro de 2014, constitui uma resposta educativa específica e diferenciada com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências sociais, competências de Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo de acordo com as características individuais e pessoais de cada aluno. Neste caso, o aluno está dentro da sala de aula e realiza as atividades mais práticas com a professora titular e a turma de referência. Porém, em certas disciplinas consideradas disciplinas-base, ou seja, todas as disciplinas nucleares obrigatórias ao ciclo de ensino em causa, o aluno sai da sala acompanhado do professor de apoio afeto ao NEE mediante a necessidade do mesmo de concentração ou apoio mais individualizado.

Por outro lado, existe o Programa Ocupacional e este é destinado a alunos com idade igual ou superior a 6 anos de idade que não tenham ainda completado 18 anos no início do ano letivo e

cujo perfil de funcionalidade não permita a sua inclusão nos outros programas específicos do REE. Neste programa os alunos, ao contrário dos restantes, são alunos que entre outras dificuldades, se desconcentram com muita facilidade e manifestam graves dificuldades nas atividades desenvolvidas e que revelam muito pouca autonomia. Já o Programa Despiste e Orientação Vocacional (DOV) é destinado a alunos a partir dos 11 anos de idade cujas Necessidades Educativas Especiais não conferem a sua inclusão no currículo educativo comum e tenham transitado do Programa Socioeducativo. Podem, ainda, ser incluídos neste programa os alunos em que se verifique que as suas necessidades educativas estejam de acordo com os objetivos do programa. Este programa promove a orientação do jovem para o exercício de uma atividade profissional e a preparação para uma inserção social e familiar adequadas e para uma transição para a vida pós-escolar. Dá-se, assim, cumprimento legal aos artigos 57º e 58º da Portaria nº. 75/2018 de 18 de novembro, de acordo com as alterações estabelecidas na Circular nº C-DRE/2018/24. Em ambos os programas existem turmas apenas constituídas por alunos do Núcleo, ou seja, turmas fora do ensino regular, e a partir do momento em que o aluno está inserido num programa existem imediatamente adaptações no seu currículo. O aluno passa, assim, a ter um currículo específico associado ao programa em questão, deixando o currículo regular.

Quanto ao Programa Pré-Profissionalização, este também ocorre fora da sala de aula e da turma de Ensino Regular, tendo como finalidade promover a transição dos alunos para a vida pós-escolar, sendo destinado a alunos que transitem do Programa DOV e estejam integrados no Regime Educativo Especial, abrangidos por outras medidas educativas, e ainda que, na sequência do Relatório de Avaliação, sejam encaminhados para este programa.

Como referido no capítulo 3 – Metodologia -, as entrevistas eram destinadas a todos os intervenientes do Núcleo de Educação especial, cuja constituição está supracitada neste capítulo. Contudo, dos 13 intervenientes, apenas 5 aceitaram participar no estudo após apresentação dos objetivos e finalidade do mesmo. As entrevistas decorreram online (via zoom), tendo tido a duração de cerca de 30 minutos e com gravação de áudio que resultou posteriormente da transcrição das mesmas.

Foi seguido o guião previamente estruturado com questões abertas, podendo este ser consultado no Anexo 1. Antes do início das entrevistas, os participantes foram recordados do objetivo do estudo e da finalidade da entrevista, assim como do anonimato das respostas. Esta informação já tinha sido previamente enviada à instituição para que pudesse ser feito um levantamento do número de participantes esperado.

Quanto ao tratamento da questão de partida, os dados foram analisados conforme a análise de conteúdo utilizando a técnica proposta por Bardin (2010), a análise categorial. Segundo o autor, esta análise “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar algo para o objetivo analítico escolhido” (p.131).

Em primeiro lugar, conforme indicado, as entrevistas foram transcritas na íntegra e, posteriormente, foi realizado o seu desmembramento em unidades de registo (fragmentos de texto que evidenciam/ identificam uma característica (categoria e subcategoria)), que constituem unidades de significado do texto transcrito. Segundo o autor, estas podem ser de diferentes naturezas e dimensões podendo, ainda, ser palavras, frases ou expressões, de forma a permitir identificar o significado do que está a ser estudado.

Em seguida foi efetuada uma categorização dos temas em grupos temáticos de maior abrangência e onde existissem semelhanças (categoria), consistindo esta no(s) grande(s) tema(s) da entrevista/pesquisa.

Após tal categorização, foram interpretadas as categorias temáticas presentes no discurso dos entrevistados, originando-se a unidade de contexto, onde constam os fragmentos de texto que englobam a unidade de registo e assim contextualizam a mesma no decorrer da entrevista.

As entrevistas foram analisadas não só pela sua singularidade, enquanto respostas individuais, mas também sua coletividade, tendo em conta a semelhança de respostas da grande parte dos entrevistados.

Os resultados encontram-se apresentados em formato tabela, onde o primeiro passo foi a identificação das categorias. Segundo Bardin (2011) “as categorias devem possuir certas qualidades como: *exclusão mútua* – cada elemento só pode existir em uma categoria; *homogeneidade* – para definir uma categoria, é preciso haver só uma dimensão na análise”. Neste estudo as categorias são os seis temas centrais das seis questões colocadas aos entrevistados. De seguida, com base nas categorias, foram identificadas as subcategorias, ou seja, aquilo que se pretendia obter com base na questão colocada e, posteriormente, identificadas as unidades de registo. Estas são, segundo Bardin (1988, p. 104-105), uma “unidade de significação a ser codificada e corresponde ao menor segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base, visando à categorização, podendo ser de natureza e dimensões variadas”. Ou seja, a unidade de registo refere-se à palavra-chave que se pretende analisar dentro das categorias e subcategorias. Por fim, apresentam-se as unidades de

conteúdo que são as várias respostas dos entrevistados, onde importa referir que em caso de resposta igual a mesma só consta uma vez na unidade de conteúdo.

Em seguida podem verificar-se os resultados na Tabela 1 construída através da descrição supramencionada.

Tabela 2 – Análise de conteúdo das entrevistas

| Categoria                            | Subcategoria                  | Unidade de Registo   | Unidade de Conteúdo   |
|--------------------------------------|-------------------------------|--|---|
| 1. Perceção sobre Educação Inclusiva | Definição                     | Educação Inclusiva   | a) educação para todos; b) um direito de todos os alunos; c) oportunidade;                              |
|                                      | Vantagens e limitações        | Variáveis existentes na instituição                        | 1. Vantagens: a) tolerância; b) aceitação; c) igualdade. 2. Limitações: falta de recursos               |
|                                      | Condições necessárias         | Contexto de prática de uma educação inclusiva              | a) disponibilização de recursos humanos e materiais; b) disponibilidade; c) sensibilidade; d) formação. |
| 2. Alunos sinalizados como "NEE"     | Percentagem população escolar | Perceção dos intervenientes do nº de alunos abrangidos     | a) cerca de 10%; b) cerca de 100 alunos; c) entre 80 a 89.  |
|                                      | Processo de sinalização       | Intervenientes no processo                                 | a) docente titular, equipa intervenção precoce e equipa multidisciplinar.                               |
|                                      | Dificuldades de aprendizagem  | Tipo de dificuldades relevantes no processo de sinalização | a) rendimento académico e comunicação; c) cognitivas; d) emocional; e) sensorial; f) comportamentais.   |
| 3. Medidas desenvolvidas             | Medidas já existentes         | Métodos pedagógicos  | a) pedagogia diferenciada; b) adequações curriculares individuais; c) terapia da                        |

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
|   |   |   | fala; d) psicomotricidade;   |
|   | Apoio individualizado                   | Existe ou não   | a) sim; b) quando possível; c) não, faltam recursos humanos.   |
|   | Ausência do aluno em sala               | Razão pela qual o aluno por vezes abandona a sala de aula nas disciplinas nucleares | a) porque é vantajoso; b) questões de concentração; c) pode ser o mais indicado mediante as necessidades do aluno.                                       |
| 4. Recursos existentes                                      | Recursos humanos e materiais            | Existência e se sim são ou não suficientes  | a) existem, sim, mas não são suficientes.  |
|   | Apoios externos à instituição de ensino | Existem, se sim quais   | São mínimos, por exemplo, apenas alguns alunos são seguidos por um técnico especializado na condição em causa referenciado pelo Centro de Saúde da ilha. |
| 5. Barreiras e desafios à prática de uma educação inclusiva | Barreiras                               | Identificação de barreiras  | a) falta de recursos humanos; b) falta de abertura/consciência; c) falta de formação de pessoal; d) falta de infraestruturas.                            |
|   | Desafios                                | Identificação de desafios   | a) abertura de mentalidades; b) disponibilidade emocional; c) escassez de apoios/protocolos; d) liberdade de intervenção.                                |

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| 6. Frequência a tempo inteiro em sala de aula | Inclusão  | Existência de condições                              | a) Poderiam existir condições, porém não existem recursos; b) poderão ser passos a dar futuramente; c) pode acontecer/já acontece mas é raro;   |
|   | Evidências para que não aconteça e/ou não seja viável | Motivos que justifiquem a separação aluno-turma/sala | a) ausência de recursos humanos; b) turmas com mais do que um nível de ensino; c) se o aluno não mostrar desenvolvimento de certas competências não é viável, depende do diagnóstico. |

As conclusões serão descritas a partir das palavras dos entrevistados, sendo importante referir que todos estes se mostraram comunicativos e participativos, não colocando qualquer entrave à entrevista.

Desta forma pretende-se agora, de uma forma descritiva, discutir os resultados apresentados na Tabela 1. Na primeira categoria “Perceção sobre educação inclusiva” a finalidade era obter a noção dos entrevistados sobre o conceito, as suas vantagens/limitações e as condições em que esta possa ser praticada. Desta forma, quanto à definição de Educação Inclusiva as respostas variaram entre “educação para todos”, “direito de todos os alunos” e “oportunidade”. Posto isto, verifica-se que os intervenientes estão, de certa forma, cientes dos termos presentes, atualmente, na literatura sobre o tema. Numa visão teórica, podemos considerar que estes possuem alguns conhecimentos-base e que a existência de uma Educação Inclusiva é uma realidade atingível pois, quanto às vantagens, estes mencionaram conceitos como “tolerância”, “aceitação” e “igualdade”. No entanto, no que diz respeito às limitações, a resposta foi unânime, sendo esta a falta de recursos. Verifica-se, ainda, que esta resposta foi recorrente nas diversas categorias, o que evidencia uma lacuna no sistema educacional da instituição. Todavia, embora exista uma clara falta de recursos, podemos ainda apontar como causas deste cenário: a falta de motivação dos intervenientes na procura ativa em melhorar o panorama mediante os recursos existentes e, ainda, um certo conformismo tendo em conta as

circunstâncias. Conclui-se, assim, que a existência de algum conhecimento acerca de um conceito/realidade não implica diretamente que esta se torne possível pois a falta de recursos e motivação poderão ser considerados fatores cruciais para que se possa verificar a mudança de paradigma que uma educação inclusiva implica.

No que diz respeito às condições e contextos para esta prática, os participantes enumeraram a “falta de disponibilização de recursos” (tanto humanos como materiais), a “falta de disponibilidade”, “falta de sensibilidade” e ainda a “falta de formação”.

A segunda categoria refere-se ao processo de sinalização, onde todos os intervenientes apontam um número dentro da mesma média (cerca de 10% da população) afetos ao Núcleo de Educação Especial, valor este que é consideradamente preocupante. Quanto aos intervenientes do processo, todos os participantes referiram o mesmo enumerando os intervenientes: docente titular, equipa intervenção precoce e equipa multidisciplinar. Referente à identificação das dificuldades de aprendizagem mais identificadas, as respostas passaram por “rendimento académico”, “dificuldades de comunicação”, “dificuldades cognitivas”, “dificuldades emocionais”, “dificuldades sensoriais” e “dificuldades comportamentais”. Aqui, nenhum dos participantes relacionou as dificuldades mencionadas com obstáculos ao nível da infraestrutura, recursos, currículos, pedagogias, a relação escola-meio, o ambiente familiar ou o contexto social, tendo o foco central sido, apenas, características cognitivas dos alunos.

A terceira categoria tem em vista as medidas atualmente desenvolvidas na instituição. Nas medidas já existentes a resposta também foi unânime, enumerando-se: “pedagogia diferenciada”, “adequações curriculares individuais”, “terapia da fala” e “psicomotricidade”. Já no que diz respeito ao apoio individualizado, as respostas variam entre “sim, quando possível” e “faltam recursos humanos”. Questionou-se, ainda, se era vantajoso alguns alunos abandonarem a sala de aula e a turma em certas disciplinas base, sendo que as respostas passaram por “é vantajoso”, “ocorre por questões de concentração” e “parece ser o mais indicado mediante as necessidades de certos alunos”.

Quanto à quarta categoria, referente aos recursos, a resposta foi rápida e unânime, tendo os participantes referido que estes são “quase inexistentes”. O mesmo ocorreu com a resposta à questão seguinte, acerca da existência de recursos externos, onde todos referiram que eram “mínimos”, nomeando apenas o Centro de Saúde da ilha que disponibiliza alguns técnicos que já acompanham os alunos fora da instituição.

Na quinta categoria, referente às barreiras e desafios, as respostas foram variadas. Quanto às barreiras identificaram-se: “falta de recursos humanos e de abertura/consciência”, “falta de formação de pessoal e falta de infraestruturas”. Os desafios mencionados passaram por: “necessidade de abertura de mentalidades”, “maior disponibilidade emocional”, “escassez de apoios/protocolos” e “liberdade de intervenção”.

Por fim, na sexta e última categoria, onde a questão central era ser ou não possível na instituição a prática de uma Educação Inclusiva, as respostas passaram por: “poderiam existir condições, porém não existem recursos”, “poderão ser passos a dar futuramente” e “pode acontecer/já aconteceu, mas é raro”. Quanto aos motivos que justifiquem a separação destes alunos em programas e não a frequência permanente em sala de aula com a turma regular, as respostas variaram entre: “ausência de recursos humanos” (novamente), “turmas com mais do que um nível de ensino” e “se o aluno não mostrar desenvolvimento de certas competências não é viável, depende do diagnóstico”. Podemos concluir pelos resultados acima descritos que não existiram respostas muito divergentes e que os participantes têm opiniões formadas e bastante semelhantes, estando assim conscientes quanto ao que atualmente ocorre na instituição.

## **Capítulo 5 – Conclusões**

Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos (UNESCO, 1994, p. 11).

A análise dos resultados obtidos permitiu dar resposta à questão de partida e foi de encontro ao objetivo previamente delineado para esta dissertação, isto é, perceber se a Escola Básica e Secundária de Santa Maria (EBSSMA) pratica atualmente uma educação inclusiva e que perceção têm os seus intervenientes deste conceito e da sua prática.

Primeiramente podemos concluir que, ao nível da legislação, o DLR regula a prática de uma Educação Especial destinada aos alunos com NEE, alunos estes que se encontram incluídos em programas específicos suportados e apoiados pelo Núcleo de Educação Especial da EBSSMA. A nível curricular estes programas pressupõem currículos alternativos aos alunos inseridos no mesmo, sendo estes gerais para cada programa e não sendo personalizados para cada aluno.

Já em Portugal Continental, o DL regula a prática de uma Educação Inclusiva através de medidas divididas por três níveis: universais, seletivas e adicionais. O mesmo DL pressupõe uma abordagem multinível baseada em currículos flexíveis, assim como no acompanhamento e monitorização de forma sistemática da eficácia das intervenções, o que nos leva a concluir a existência de uma abordagem inclusiva que, contrastando como DLR, onde a existência de um Núcleo de Educação Especial poderá, de certa forma, levar a querer numa abordagem segregativa.

Desta forma, podemos identificar dois conceitos (Educação Especial vs Educação Inclusiva) que de certa forma são distantes, existindo uma urgência na sua clarificação a fim de não serem confundidos. Porém, têm a mesma finalidade: criar um ambiente escolar acessível a todos.

No que diz respeito à análise documental em conjunto com as respostas dos entrevistados, conclui-se que o número de alunos sinalizados com Necessidades Educativas Especiais é de cerca de 10%, que se traduz num número elevado tendo em conta a totalidade da população escolar da instituição (650 alunos). Durante o processo de sinalização, as dificuldades identificadas passam por: baixo rendimento académico, dificuldades de comunicação, dificuldades cognitivas, emocionais, sensoriais e comportamentais.

Quanto aos resultados obtidos através da análise dos dados das entrevistas, conclui-se que os intervenientes se encontram familiarizados com a terminologia Educação Inclusiva, associando-a a conceitos como “educação para todos”, “igualdade” e “oportunidade” assim como de algumas das suas vantagens (tolerância, aceitação e igualdade).

Em relação às condições existentes podemos concluir que, apesar da existência de uma equipa multidisciplinar e de intervenção precoce, o número de intervenientes é reduzido, o que se traduz na falta de recursos humanos. Para além desta lacuna, os recursos materiais também são poucos, existindo ainda uma escassez de disponibilidade, sensibilidade e formação, segundo os entrevistados.

Podemos, ainda, concluir que é necessária uma abertura de mentalidades, um aumento da disponibilidade emocional dos intervenientes e um aumento de apoios e/ou protocolos para com a instituição de ensino.

O facto de existirem turmas mistas, isto é, com mais do que um nível de ensino, proporciona um nível de exigência elevado ao docente titular, o que em certos programas do REE como,

por exemplo, o Programa Socioeducativo, o aluno necessita de se ausentar da sala de aula para um apoio mais individualizado com um docente especializado.

De uma forma geral, apesar de num nível conceptual a instituição se reger por um regime de educação especial, não é possível afirmar que não é praticada uma educação inclusiva na EBSSMA.

Contudo, tendo por base as condições, recursos e legislação atualmente existentes na RA, conclui-se que, apesar da necessidade de grandes melhorias desde a época em que frequentei a instituição, esta atualmente atua de forma considerável dentro da realidade existente.

Verifica-se que, o conceito de Educação Inclusiva poderá, de uma certa forma, chocar com os conceitos de Necessidades Educativas Especiais e Educação Especial? Isto é, no fundo as necessidades são apenas necessidades, ou seja, estes alunos apenas devem dispor de um currículo adaptado a si, ao seu método e velocidade de aprendizagem, assim como lhes devem ser facultados os meios necessários que vão de encontro àquilo que estes precisam.

Não obstante, apesar de ser importante a clarificação do conceito de Educação Inclusiva e a sua prática, o importante é que estes alunos frequentam a escola e que esta, dentro daquilo que pode, faça os possíveis para que estes não sejam “abandonados”.

Por fim, se estes alunos atingem ou não o sucesso escolar, deixo a questão em aberto como propostas de investigações futuras.

Concluo que, tendo em consideração a minha perspetiva sobre Educação Inclusiva, e o que este conceito implica, não é só necessário considerar a legislação a seu favor, como também que seja colocado em prática o que a mesma prevê. Uma Educação Inclusiva não exclui e não generaliza, adapta tudo aquilo que for adaptável, desde currículos, infraestruturas, materiais, pessoal docente e não docente especializado. Acima de tudo, uma Educação Inclusiva não dá lugar ao abandono nem ao insucesso escolar.

## **Capítulo 6 – Limitações do estudo**

Nenhum trabalho de investigação é perfeito e este não seria a exceção. Neste estudo também existiram algumas limitações que levaram a que o mesmo possa não ter o resultado idealizado, começando pela adesão às entrevistas, sendo que o número de participantes esperado era de 12 participantes e, por fim, apenas 5 aceitaram participar.

Ainda assim, prosseguiu-se com o estudo e com a metodologia seleccionada e, apesar de um número reduzido de participantes, as respostas foram bastante interessantes e em certas categorias bastante unânimes.

Outra limitação prendeu-se com o facto de as entrevistas terem sido realizadas via ZOOM, pois inicialmente estas deveriam ter decorrido presencialmente. No entanto, por motivos laborais, não foi algo que pudesse ser concretizado. O facto de estas terem sido realizadas *on-line* fez com que não houvesse tanta proximidade na relação entrevistador-entrevistado e não existir contacto pessoal. Por fim, poderia ter sido incluída nas entrevistas uma questão referente á idade e tempo de serviço dos intervenientes, talvez desta forma pudesse ter sido verificada a relação tempo de serviço – perspectiva.

## Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1995). *Education for all: making it happen*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham, Inglaterra.
- Ainscow, M., Farrell, P. y Tweddle, D. (1999): *Effective Practice in Inclusion and in Special and Mainstream Schools Working Together*. Londres, Departamento de Educación y Empleo.
- Ainscow, M. (1999): *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Falmer (Disponível em Espanhol, Editorial NARCEA).
- Armstrong, F., Rodrigues, D. (2014). *A inclusão nas escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manoel dos Santos
- Barbosa, M. (2012) “A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário Um Estudo de Caso”. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior De Educação João De Deus. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2472/1/AnaMariaBarbosa.pdf> consultado em 29-05-2022
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo* (Edições 70)
- Barton, L., & Armstrong, F. (2007). *Política, experiência e mudança: Reflexões transculturais sobre educação inclusiva*. Dordrecht, Holanda
- Bogdan, R. e Biklen. S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2006). A escola – da igualdade à hospitalidade. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: FMH Edições
- Capucha, L. (2010). *Inovação e justiça social: políticas activas para a inclusão educativa*. Ed. Mundos Sociais
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. 2.<sup>a</sup> Edição. Universidade Aberta.Lisboa. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/39595889/MIC-Carmo\\_e\\_Ferreira.pdf?](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/39595889/MIC-Carmo_e_Ferreira.pdf?) Consultado em 29-05-2022
- Carvalho, E. N. S. (2013). Educação Especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. *Revista Educação Especial*, 26(46), 245-260.
- Cechinel, A., Fontana, S. A. P., Giustina, K. P. D., Pereira, A. S., & Prado, S. S. (2016). Estudo/Análise Documental: Uma Revisão Teórica e Metodológica. *Revista Do Programa de Pós-Graduação Em Educação*.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Coleção Ed. Especial. Porto Editora
- Correia, L. M. (2003). (org.). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Ed. Porto Editora
- DGE (2018). Para uma Educação Inclusiva: “Manual de Apoio à Prática.”
- Ferreira, M. C. (2003). *Construção da escola inclusiva. Um estudo sobre a escola em Bragança*. Edição do Instituto Politécnico de Bragança.
- Fernandes, D. (1984) e DGEBS (1992 a) *Práticas de Autonomia*. Lisboa: Difusora Bíblica
- Figueiredo, R. V. (1996). *A Escola Como Lugar de Integração (Ou Segregação?) da Criança Portadora De Deficiência Intelectual*. *Revista Educação Em Questão*, Natal, v.6, n.1, pp. (112-127)
- Glat, R., Ferreira, J. R., Oliveira, E., Senna, L. A. G. (2003). Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. *Relatório de consultoria técnica*, Banco Mundial, 2003
- Glat, R. (2007). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro 7 letras.
- Hegarty, S. (2006). *Inclusão e educação para todos: Parceiros necessários*.

- Henriques, S. (2014). *Análise de Conteúdo*. Iniciação à Investigação Educacional, Licenciatura em Educação. Universidade Aberta
- Junior, E. B., Oliveira, G. S., Santos, A. C. O. L., Schnekenberg, G. F. “Análise Documental Como Percurso Metodológico Na Pesquisa Qualitativa.” *Cadernos da Fucamp*, v.20, n.44, pp. (36-51)
- Morgado, E., Silva, L., Conceição, M., Cardoso, M., Rodrigues, J., “Evolução conceptual da educação especial: um olhar centrado no quadro normativo em Portugal” *Br. J. Ed., Tech. Soc.*, v.11, n.3, Jul.-Sep., pp.416-426, 2018
- Jiménez, R. B. (Coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Mittler, P. (2000). *Rumo à inclusão. Pro-Posições*. Campinas, SP, v. 12, n. 2-3, p. 60–74, 2016.
- Poker, R. B. (2018). *Dificuldades de aprendizagem e educação inclusiva*. APRENDER - Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação, 2(9).
- Rodrigues, D. (2007). “Os aspectos cognitivos da qualidade de vida: Um estudo entre as variáveis do locus de controle e as do bem-estar subjetivo.” Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Rogers, H. J. & Swaminathan, H. (1993). A comparison of logistic regression and Mantel-Haenszel procedures for detecting differential item functioning. *Applied Psychological Measurement*, 17, 105-116.
- O Ensino para Cegos no Liceu Passos Manuel (1971), Reportagem RTP Arquivos, disponível em <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/o-ensino-para-cegos-no-liceu-passos-manuel/>. Consultado a 02/04/2022
- Pimentel, A. (2001). “O Método Da Análise Documental: Seu Uso Numa Pesquisa Historiográfica.” *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, pp. (179-175)
- Sanches, I., Teodoro, A. “Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos.” *Revista Lusófona de Educação*, 8, pp. 63-83, 2006
- Sanches, I. (2011). “Do aprender para fazer ao aprender fazendo: As práticas de educação inclusiva na escola.” *Revista Lusófona de Educação*, 19, 135-156.
- Seabra, F. (2010). “Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação”. [Tese de Doutoramento em Educação Área de Conhecimento em Desenvolvimento Curricula]. Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia.
- Senf, G. M. (1981). *Issues Surrounding The Diagnosis Of LD*. In: Kratochwill, T. (Ed.). *Advances School Psychology*. New Jersey: Ed. Hillsdale
- Silva, M. O. E. S. (2009). “Da exclusão à inclusão: concepções e práticas” *Revista Lusófona de Educação*, Número 13. Lisboa (pp. 135-153)
- Stainback, W. Stainback, S. (1996). “Contemplating inclusive education from a historical perspective”. Dins, R. Villa, J. *Inclusion for all*. Reston, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, p. 15-23
- Souza, J. E. de ., & Giacomoni, C. . (2021). Análise documental como ferramenta metodológica em história da educação: um olhar para pesquisas locais. *Cadernos CERU*, 32(1) (pp. 139-156)
- The Warnock Report (1978). *Special Education Needs: Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office. ISBN 0 10 172120 X
- Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. (1998). *The making of the inclusive school*. London: Routledge
- Vislie, L. (2003). “Da integração à inclusão: focando as tendências e mudanças globais nas sociedades da Europa Ocidental”. *Revista Europeia de Educação para Necessidades Especiais*

Wilson, J. (2000). “Doing justice to inclusion”. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 3, 297-304

Wolfensberger, W. (1972). *O princípio da normalização em serviços humanos*. Toronto: Instituto Nacional de Atraso Mental.

UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: Tailândia

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca – Sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Espanha.

UNESCO (2005). *Orientações para a inclusão – garantindo o acesso à educação para todos*. Paris: França

OMS (2001), *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. São Paulo: EDUSP

ONU (1948). *Declaração Mundial dos Direitos do Homem*. Palais de Chaillot, Paris

ONU (1975). *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes*. Manhattan, Nova York

ONU (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*.

Projeto Educativo de Escola, 2019-2022, Escola Básica e Secundária de Santa Maria, Açores

## Fontes

Carta Social Europeia, de 21/10/1991

Circular n.º C-DRE/2018/24, Direção Regional da Educação, Açores

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro – Regime Educativo Especial. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho – Regime Educativo Especial. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto Legislativo Regional n.º 17/2015/A de 22 de junho 2015

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986 da Assembleia da República

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro da Assembleia da República

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Ministério da Educação. Lisboa.

Portaria n.º 75/2014 de 18 de novembro, Direção Regional da Educação, Açores

Portaria n.º 102/2016 de 18 de outubro, Direção Regional da Educação, Açores

Portaria n.º 44/2017 de 21 de junho, Direção Regional da Educação, Açores

## Sites

A Tartaruga e a Lebre. Disponível em: <https://appacdm-lisboa.pt/archiv/a-tartaruga-e-a-lebre/>

Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa, Julho 2015. Disponível em: <http://isec2015lisbon-pt.weebly.com/declaracao-de-lisboa-sobre-equidade-educativa.html>

Movimento CERCI. Disponível em: <https://www.fenacerci.pt/fenacerci/movimento-cerci/>

O Decreto-Lei 54/2018. Disponível em: <https://revistadescubraasdiferencasetembro2018.wordpress.com/2018/09/16/o-decreto-lei-54-2018/>

Abordagem multinível e medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Disponível em: <https://www.faleconnosco-saude.pt/educacao-inclusiva-na-pratica/>

Educação inclusiva: Nova Lei, Velhos Recursos. Disponível em: <https://www.sociedadeadvogados.eu/pt/comunicacao/educacao-inclusiva-nova-lei-velhos-recursos/656/>

Três anos de Regime de Educação Inclusiva: “A inclusão é um processo, não acontece por decreto”. Disponível em: <https://www.jpn.up.pt/2022/01/06/tres-anos-de-regime-de-educacao-inclusiva-a-inclusao-e-um-processo-nao-acontece-por-decreto/>

## **Anexos**

### **Anexo 1 – Guião das Entrevistas**

#### **1. Educação Inclusiva na EBSSMA**

- a) O que entende por educação inclusiva?
- b) Quais as vantagens e limitações de uma educação inclusiva?
- c) Em que condições acha que se pode praticar uma educação inclusiva?
- d) Quantos alunos estão sinalizados atualmente com a designação “alunos com necessidades educativas especiais”?
- e) Como é efetuado o processo de sinalização?
- f) Que tipo de dificuldades de aprendizagem levou à sinalização?

#### **2. Medidas desenvolvidas para a prática de uma educação inclusiva**

- a) Para além dos 4 Programas, existem outros métodos pedagógicos específicos para estes alunos?
- b) É realizado um apoio individualizado direcionado às necessidades de cada um?
- c) As medidas implementadas são adequadas aos problemas identificados?
- d) No Programa Socioeducativo, o aluno sai de sala durante a lecionação das disciplinas base. Quais essas disciplinas e porque sai o aluno do contexto de sala de aula?

#### **3. Recursos e apoios disponíveis**

- a) Os recursos que existem (humanos e materiais) são suficientes?
- b) Existem apoios externos destinados ao Núcleo de NEE?

#### **4. Barreiras e desafios à prática de uma educação inclusiva**

- a) Que barreiras e desafios identificam para a prática de uma educação inclusiva?

#### **5. Frequência a tempo inteiro em sala de aula com a turma**

- a) Haveria condições e recursos para que estes alunos pudessem ingressar no ensino regular?
- b) Existem motivos e/ou evidências que não permitam a inserção destes alunos no ensino regular?