



“O Novo Paradigma da Inclusão: Representações e Práticas
dos Docentes.”

Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho

Dissertação de Mestrado em Educação
Especial, Domínio Cognitivo Motor
Sob Orientação da Prof. Doutora Olívia de carvalho

Anabela Moreira Leite

IESF- Escola Superior de Educação de Fafe

2019



“O Novo Paradigma da Inclusão. Representações e Práticas
dos Docentes.”

Decreto-Lei 54/2018 de 6 julho

Dissertação de Mestrado em Educação
Especial, Domínio Cognitivo Motor

Anabela Moreira Leite

Setembro de 2020

Aprovado em: _____

Sob a Orientação da Prof.º Doutora Olívia de Carvalho

O que eu ouço, eu esqueço.

O que eu vejo, eu lembro.

O que eu faço, eu entendo.

Confúcio (151 a.c.)

AGRADECIMENTOS

Início estes agradecimentos à minha orientadora Professora Doutora Olívia de Carvalho que me acompanhou e me orientou neste Mestrado em “Educação Especial, Domínio Cognitivo Motor” Agradeço pelo apoio para construção deste projeto pelas orientações e pelos incentivos, para que eu evoluísse nos conhecimentos académicos para a construção da minha dissertação.

Agradeço também aos amigos e professores que fizeram parte desta caminhada, ao Professor Doutor Vítor Sil e Pascoínho que estiveram sempre connosco e que foram um apoio durante o meu Mestrado.

Agradeço à coordenadora do Curso de Mestrado, a Professora Cristina Machado.

Não posso deixar de agradecer às pessoas com Necessidades Educativas Especiais, que me impulsionaram a escrever esta dissertação, acreditando que a educação é de facto um direito de *‘Todos’*. Meu muito obrigada às escolas de Portugal que permitiram que eu realizasse a minha pesquisa e meu muito obrigada a todos os participantes que contribuíram para meu estudo.

Agradeço aos meus colegas que me acompanharam neste Mestrado, dando sempre uma palavra de incentivo e apoio.

O meu muito obrigado.

RESUMO:

Em Ciências da Educação a inclusão ainda é um termo passível de ser interpretado de muitas formas, continuando a ser confundido com integração. Nesta dissertação optou-se por identificar e conhecer a perceção dos professores, sobre os métodos adotados na inclusão escolar dos seus alunos. Assim, o nosso estudo reflete a perceção que aleatoriamente uns professores que integram um grupo da Internet denominado “Professores e Educadores de Portugal”, têm sobre a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), e em particular os alunos com um Currículo Específico Individual (CEI). Para tal, foi solicitado aos Professores que integram o grupo acima referido, que preenchessem um questionário online, o qual procura identificar e conhecer a forma como está a ser implementado o Decreto-Lei n.º 54/2018, bem como todas os normativos em vigor, relacionados com a inclusão.

O questionário inclui um conjunto de perguntas de resposta fechada, e ainda uma pergunta aberta, onde cada inquirido, possa expressar de forma livre os seus anseios.

Dos resultados obtidos, evidencia se que, apesar das análises efetuadas, indiciarem algumas expetativas, os meios, recursos e profissionais qualificados para gerir e responder a todo o tipo de situações revelaram-se escassos.

No que diz respeito ao conceito de Educação Especial, este continua a revelar se o mais apropriado para descrever a situação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Face aos resultados obtidos e analisados nesta dissertação, podemos aferir que tanto na escola como na sociedade, será necessário desbravar um caminho árduo, no que toca a este conceito das Ciências da educação, nomeadamente a implemetação e operacionalização do decreto lei nº 54/2018 de 6 de julho.

PALAVRAS CHAVE: Educação especial, Educação inclusiva, Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho.

ABSTRACT: In Education Sciences, inclusion is still a term that can be interpreted in many ways, continuing to be confused with integration. In this dissertation, it was decided to identify and get to know the teachers' perception about the methods adopted in the school inclusion of their students.

Thus, our study reflects the perception that randomly some teachers who are part of an Internet group called “Professores e Educadores de Portugal”, have about the inclusion of students with Special Educational Needs (SEN), and in particular students with a Specific Curriculum Individual (CEI).

To this end, Professors who are part of the group referred to above were asked to complete an online questionnaire, which seeks to identify and find out how Decree-Law No. 54/2018 is being implemented, as well as all regulations in force, related to inclusion.

The questionnaire includes a set of closed-answer questions, as well as an open question, where each respondent can freely express their wishes.

From the results obtained, it is evident that, despite the analyzes carried out, indicate some expectations, the means, resources and qualified professionals to manage and respond to all types of situations have proved to be scarce.

KEYWORDS:Inclusive education, Inclusion, Decree-Law No. 54/2018 of July 6.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
Parte I- REVISÃO DA LITERATURA	16
1- Enquadramento teórico	16
1.1- Breve enquadramento geral	16
1.2. Da integração à inclusão: evolução legislativa da educação especial	18
1.3. Formação inicial, formação contínua e especializada face a uma educação para todos	24
Parte II- ESTUDO EMPÍRICO	32
2.1. Identificação do problema e do objetivo principal da investigação	32
2.2. Questão de Investigação	35
2.3. Objetivos da investigação	35
2.4 Método	36
2.4.1. Objetivos	36
2.4.2 Participantes	37
2.4.3 Instrumentos de recolha de dados	37
2.4.4. Procedimentos	38
Parte III- APRESENTAÇÃO, ANÁLISE e INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	40
3.1. Análise estatística	40
3.2. Caracterização da amostra	41
3.3. Resultados	42
3.4. Comparação por Formação em NEE	46
3.5. Professores com alunos NEE	48
3.6. Discussão dos resultados	49
Parte IV- CONCLUSÕES	54
4.1 Recomendações para futuros estudos	56
PARTE V - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
Capítulo VI - REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	62
Capítulo VII - ANEXOS	63
ANEXO A - Formulário Aplicado	63
ANEXO B – Publicação do Inquérito no Facebook	71
ANEXO C – Output SPSS	72

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA (N=97).....	41
TABELA 2 - RECEBEU ALGUMA INFORMAÇÃO SOBRE "INCLUSÃO"	42
TABELA 3 - TIPO DE FORMAÇÃO	42
TABELA 4 - NEE	42
TABELA 5 - CONDIÇÃO	43
TABELA 6 - CONHECE.....	44
TABELA 7 - SOBRE ALUNOS COM NEE	45
TABELA 8 - COMO CONCRETIZARIA	45
TABELA 9- FORMAÇÃO EM NEE	46
TABELA 10 - ALUNOS COM NEE	48

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Preparação.....	40
Gráfico 2 – Tipo Formação	40
Gráfico 3 - Concorda com as medidas	41

INTRODUÇÃO

Perante as necessidades vividas pelas escolas e os demais profissionais na implementação e operacionalização da inclusão de crianças com algum tipo de deficiência/dificuldade, o tema desta dissertação, procura identificar e estudar: quais são as contribuições do espaço escolar na implementação e operacionalização do Decreto-Lei n 54/2018 de 6 de julho, a percepção dos professores sobre a legislação vigente, bem como dos fundamentos da inclusão no processo educativo.

Ao longo do meu percurso académico e profissional na área das Ciências da Educação, pude perceber as motivações que me fizeram enveredar pela escolha do tema desta dissertação. Os propósitos, quer social, quer profissional, têm conduzido e contribuído para a construção de uma educação e sociedade mais diversificada, bem como para caminhar em direção à total garantia da dignidade de vida e do respeito a cada cidadão, como sustenta a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). A escolha com o propósito social assenta no meu acreditar na equidade e garantia dos direitos de todo o cidadão, especificamente das pessoas com qualquer tipo de dificuldade ou deficiência. A escolha com o propósito profissional assenta no meu percurso de formação docente, no qual vivenciei algumas experiências que marcaram a minha trajetória enquanto professora/educadora/ mãe e encarregada de educação. Vale a pena citar Freire (1992) “Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica reconhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo, os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos.”

Em suma, esta pesquisa procurou analisar os suportes legislativos relacionados com este tema, como a Lei de Bases da Educação do Sistema Educativo português, os Decretos-Lei 54 e 55//2018, entre outros sobre a inclusão escolar e formação de professores. Desta forma, partiu-se da premissa de que as perceções dos diferentes professores, atores educativos revelam alguns constrangimentos na implementação e operacionalização das práticas de inclusão, tanto no âmbito pedagógico como no âmbito organizacional da escola regular. Neste contexto, esta dissertação teve como objetivo central identificar e analisar, perceções da autoeficácia e de práticas na comunidade educativa (neste caso dos professores de todos os grupos de recrutamento) sobre a inclusão de alunos com NEE nas escolas de ensino regular. Como objetivos específicos, pretende analisar as perceções dos diferentes professores dos diferentes grupos de recrutamento sobre as práticas de diferenciação e apoios desenvolvidas no âmbito escolar e caracterizar as opiniões destes sobre a implementação e operacionalização do Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho; observar os aspetos convergentes, diferenciados e divergências nas respostas dos diferentes professores sobre estas práticas e as opiniões sobre o decreto citado; investigar a relação da perceção da autoeficácia e das atitudes dos docentes face à inclusão; investigar qual a opinião dos professores sobre as modalidades e serviços de apoio mais apropriados para alunos com NEE mais severas/permanentes; analisar a relação entre a perceção da autoeficácia, as atitudes dos docente face à inclusão, a colaboração e as variáveis sociodemográficas. A abordagem adotada neste estudo foi uma investigação qualitativa a partir da aplicação de um questionário misto, visando aferir a perceção dos professores visados relativamente ao impacto da inclusão de alunos nas salas do ensino regular e quais as alterações que se verificaram no comportamento dos respetivos professores, ao abrigo do novo Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho que regulamenta a educação especial- INCLUSAO.

Assim sendo, a estrutura da tese integra cinco capítulos, sendo três de respostas revisão bibliográfica e dois dedicados à investigação empírica. No capítulo I, tendo como título “Revisão da literatura”, descreve-se o processo histórico e legislativo da inclusão de alunos com NEE no espaço escolar, bem como a utilização das medidas educativas, com base nos Decreto-lei 54/2018 e 55/2018 para o apoio destes alunos. Seguidamente, refere-se o que já se considerava uma escola inclusiva através das palavras de Carvalho (2000) e da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

No ponto 1.2, intitulado “Da Integração à inclusão: evolução legislativa da educação especial”, procura-se dar uma perspetiva histórica, quer em termos da legislação adotado pelo governo, quer na mudança de termos relativamente a que nome dar a uma pessoa que tem dificuldades, como refere (Pereira et al, 2018, p.12) O Decreto-Lei 54/2018 de 6 julho não pretende ignorar o caminho inquestionável em matéria de inclusão, que nas últimas décadas Portugal tem vindo a percorrer, mas obriga, todavia a reequacionar o papel da escola, o modo com o que esta vê os e como se organiza para responder a todos eles.

No ponto 1.3, intitulado “Formação inicial, formação contínua e especializada face a uma educação para todos”, foi abordado conceções sobre os saberes docentes, modelos e paradigmas de formação e a sua evolução. Na sequência, referimos os caminhos possíveis para a construção de uma educação para ‘*todos*’, tentando compreender de que forma a formação inicial, contínua e especializada pode capacitar os docentes a darem educativas face à heterogeneidade de alunos presente em sala de aula. No seguimento, procurou-se também perceber como as práticas de colaboração podem contribuir para a ação docente junto à diversidade de alunos presentes em sala de aula. Por sua vez, abordamos as culturas de colaboração e analisamos alguns estudos empíricos em torno das práticas de

colaboração como promotoras do desenvolvimento profissional e das contribuições junto às atividades desenvolvidas com os alunos com NEE.

Seguidamente, no capítulo II intitulado “Estudo Empírico”, abordamos a problemática a partir da contextualização da investigação, o objetivo central e específicos e as opções metodológicas da tese. Nesta sequência, apresentamos as técnicas e procedimentos de recolha de dados, os instrumentos utilizados e caracterizamos os participantes da investigação.

No capítulo III intitulado “Apresentação, análise interpretação dos resultados” da investigação, apresentamos e confrontamos os dados obtidos com os estudos desenvolvidos no âmbito das práticas de colaboração, atitudes e percepção d docente face ao decreto-54/2018 de 6 de julho. Considera-se, a partir do estudo feito, que a escola deve proporcionar a qualidade no acesso e nas práticas pedagógicas essenciais para a criança com dificuldades. Perante os dados recolhidos, é importante dialogar sobre o desenvolvimento da criança na escola e o incentivo de políticas públicas que orientem uma prática inclusiva na escola, favorecendo o acompanhamento efetivo na formação dos professores e na sua atuação em sala de aula.

Em suma, nas conclusões, apresenta-se uma síntese dos principais resultados desta investigação, de acordo com os objetivos prosseguidos, destacando algumas sugestões para o desenvolvimento de futuros estudos nesta temática.

Perante as necessidades vividas pelas escolas e os demais profissionais na preparação para a inclusão de crianças com algum tipo de deficiência/dificuldade, o tema deste estudo concentra-se em quais são as contribuições do espaço escolar, o papel do professor e a legislação vigente, com base nos fundamentos e na perspetiva da inclusão no processo educativo. Ao longo do meu percurso académico e profissional na área da educação, pude perceber as reais motivações que me fizeram enveredar por este percurso.

São escolhas com um propósito, quer social, quer profissional, as quais me têm conduzido a contribuir para a construção de uma educação e sociedade mais diversificada, para caminhar em direção à garantia da dignidade de vida e do respeito a cada cidadão, como sustenta a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). A escolha com o propósito social deve-se ao facto de que, ao longo desse percurso académico, pude construir uma consciência coletiva acreditando na equidade e garantia dos direitos de todo o cidadão, especificamente das pessoas com qualquer tipo de dificuldade ou deficiência, que tiveram um percurso longo para as suas conquistas de direitos sociais e educativos. A escolha com o propósito profissional deve-se ao meu percurso de formação docente, no qual vivenciei algumas experiências que marcaram a minha trajetória enquanto professora/educadora/mãe e encarregada de educação. Vale a pena citar Freire (1992) “Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica reconhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo, os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos.”

Um aluno fez-me perceber novamente o meu papel como educadora, como transmissora do processo de ensino e aprendizagem ainda de acordo com o que refere Freire (1984) “O educador se reeduca ao educar e o educando ao educar-se, educa a quem o educa. Não há como sair disso. Há uma espécie assim, de ida e de volta”. Este aluno, pertencente ao quinto ano do segundo ciclo, não conseguia acompanhar a turma, pois não tinha a coordenação motora formada para escrever as primeiras letras. Ele não sabia escrever, mas estava na sala de aula de ensino regular e no quinto ano, isto é, estava integrado, porém não incluído. Assim, tive a oportunidade de dar apoio a este aluno, estimulando-o e capacitando-o no processo de aprendizagem da escrita. Por isso, penso que foram estes

os momentos que impulsionaram os caminhos que me levaram à escolha da temática da inclusão destes alunos, pelo facto de refletir sobre a minha prática como futura docente e por acreditar que a educação é para ‘*todos*’, como está expresso na Declaração de Salamanca (1994).

A reflexão sobre esta prática fez-me também escolher o mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo Motor. E assim, com efeito, pude conhecer um pouco mais sobre a problemática da educação inclusiva de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e importância das práticas de colaboração neste âmbito. Assim, esta pesquisa procurou analisar os suportes legislativos relacionados com este tema, como a Lei de Bases da Educação do Sistema Educativo português, os Decretos-Lei 54 e 55//2018 de 6 de julho, entre outros sobre a inclusão escolar e formação de professores. Desta forma, partiu-se da premissa de que as perceções e atitudes dos diferentes atores educativos podem revelar alguns desafios ao desenvolvimento das práticas de inclusão, tanto no âmbito pedagógico como no âmbito organizacional da escola regular. Neste contexto, esta tese tem como objetivo central analisar atitudes, perceções da autoeficácia e de práticas na comunidade educativa (neste caso dos professores de todos os grupos de recrutamento) sobre a inclusão de alunos com NEE nas escolas de ensino regular. Tendo como objetivos específicos analisar as perceções dos diferentes professores dos diferentes grupos de recrutamento sobre as práticas de diferenciação e apoios desenvolvidas no âmbito escolar e caracterizar as opiniões destes sobre a aplicação do Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho; observar os aspetos convergentes, diferenciados e divergências nas respostas dos diferentes professores sobre estas práticas e as opiniões sobre o decreto citado; investigar a relação da perceção da autoeficácia e das atitudes dos docentes face à inclusão; investigar qual a opinião dos professores sobre as modalidades e serviços de apoio mais apropriados para alunos com NEE mais severas/permanentes; analisar a relação entre a

perceção da autoeficácia, as atitudes dos docente face à inclusão, a colaboração e as variáveis sociodemográficas. A abordagem adotada neste estudo foi a qualitativa a partir da aplicação de um questionário misto, visando aferir a perceção dos professores visados relativamente ao impacto da inclusão de alunos nas salas do ensino regular e quais as alterações que se verificaram no comportamento dos respetivos professores, ao abrigo do novo Decreto-Lei que regulamenta a educação especial.

Considera-se, a partir do estudo feito, que a escola deve proporcionar a qualidade no acesso e nas práticas pedagógicas essenciais para a criança com dificuldades. Perante os dados recolhidos, é importante dialogar sobre o desenvolvimento da criança na escola e o incentivo de políticas públicas que orientem uma prática inclusiva na escola, favorecendo o acompanhamento efetivo na formação dos professores e na sua atuação em sala de aula.

Em suma, nas conclusões, apresenta-se uma síntese dos principais resultados desta investigação, de acordo com os objetivos prosseguidos, destacando algumas sugestões para o desenvolvimento de futuros estudos nesta temática.

Parte I- REVISÃO DA LITERATURA

1- Enquadramento teórico

1.1- Breve enquadramento geral

Até 2018 em Portugal a Educação Especial/Inclusiva regia-se pelo Decreto-Lei nº3/2018, de 7 de janeiro, procurando os professores da Educação Especial auxiliar nos casos mais complexos da educação, sempre na procura que os alunos se conseguissem integrar. Porém, no decorrer dos últimos anos, constatou-se que a Educação Especial sustinha não só os casos mais severos de determinadas dificuldades de aprendizagem/perturbações como outros mais ligeiros aos quais os professores do ensino regular não conseguiam, de imediato, até pelas próprias condições trabalho e de formação, dar resposta.

Para efetivamente provocar mudança são publicados, a 6 de julho de 2018, os Decreto-Lei nº 54 e 55, que preconizam, de forma veemente, o desenvolvimento de uma Escola Inclusiva de Sucesso para todos. A par do Desenho Universal de Aprendizagem surge a Abordagem Multinível, a cada aluno específico com dificuldades idiossincráticas são mobilizadas medidas, em consonância com o perfil pontual apresentado. Assim, para os alunos com dificuldades mais ligeiras são aplicadas medidas universais. Quando estas não suprem as suas reais dificuldades/necessidades, na busca do sucesso, aplicam-se medidas seletivas e, caso ainda sejam necessárias, implementam-se medidas adicionais, estas apenas nas situações mais graves de cariz persistente, no que diz respeito à comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, requerendo recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão. Esta necessidade progressiva de mais medidas deve estar fundamentada nas evidências, decorrentes da monitorização/avaliação sistemática da eficácia daquelas (medidas) que já foram aplicadas, e (deve) constar num relatório

técnico-pedagógico, quando ultrapassam as medidas universais, refere o Decreto-Lei nº54/2018, no centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Neste pressuposto, 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 às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. Isto implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular. O Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, corrobora esta ideia, uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos. Já em 2000, Carvalho O. no seu livro - A Escola Inclusiva - da Utopia à realidade”, afirmava, A construção de uma cultura de resistência às desigualdades e à exclusão escolar e social passa sobretudo pelos caminhos traçados pelos principais agentes educativos que são os professores. Educar na inclusão é preparar para a cidadania que rima com autonomia e com democracia. Proclama a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva; um mundo onde caibam muitos mundos.

1.2. Da integração à inclusão: evolução legislativa da educação especial

Em Portugal, no percurso histórico e legislativo, especificamente no ano de 1986, foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Ministério da Educação de Portugal, 1986), que garantiu a integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), além de referir a educação especial como uma Modalidade Especial de Educação Escolar, apontando à recuperação e integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades específicas devidas a deficiências físicas e mentais” (Rebocho, Candeias & Saragoça, 2009).

Apesar de naquele momento existir uma lei que apoiasse a implementação do acesso dos alunos com NEE nas escolas, há autores (Dessemontet, 2012; Marques, 2007 cit. in Silva, 2015) que referem que o processo de integração destes alunos foi um fracasso, uma vez que não deixaria de lado as ideias da segregação, pois só alguns tipos de alunos com NEE é que poderiam frequentar as salas de ensino regular. Para estes autores, no período da integração não houve avanços de carácter pedagógico, mas apenas logísticos, ou seja, os alunos com NEE estariam apenas inseridos nas escolas de ensino regular. Para alguns autores, como citado acima, a integração escolar não passou de um movimento que veio substituir a segregação, no entanto, foi este movimento que impulsionou outros caminhos em direção a uma abordagem mais pedagógica e de valorização das diferenças. Morgado (2009) sustenta que neste contexto, começa a identificar-se uma ideia central base dos ajustamentos a introduzir, isto é, a ideia de inclusão. Além disso, divergindo destes autores sobre esta conceção da integração, Sanches e Teodoro (2006), ao analisarem estudos sobre os conceitos da inclusão e integração, referem que a integração é o oposto à segregação, consistindo o processo de integração nas práticas e nas medidas que maximizam (potencializam) a participação das pessoas em atividades comuns (mainstream) da sua cultura” (Wolfensberger, 1972 cit. in

Sanches & Teodoro, 2006). os mesmos autores defendem que a integração escolar retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola regular). As práticas pedagógicas foram também transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, numa vertente mais educativa, configuradas num programa educativo individual, de acordo com as características do aluno, desenhado e desenvolvido, essencialmente, pelo professor de educação especial.” (Sanches & Teodoro, 2006).

Em fevereiro de 1988, surge o Decreto-lei nº 35/88, que dá início ao processo de colocação docente com um trabalho mais do que dar apoio e assim dar respostas específicas aos alunos com NEE. Assim, estes docentes tinham a responsabilidade de se especializar na área. Os avanços das ideias que fortaleceram os movimentos na procura de respostas às necessidades individuais dos alunos (Staimback & Staimback, 1992 e Correia, 1997 cit. in Morgado, 2009).

Surgiram, assim outros documentos legais que fortaleceram a integração escolar e alavancaram as ideias da inclusão de alunos com NEE nas escolas de ensino regular. Procuraram-se respostas pedagógicas de respeito e valorização das diferenças. Com efeito, após a Lei de Bases, seguiu-se o Decreto-lei nº 35/90, de 25 de janeiro, que promulgou a gratuidade de acesso ao ensino básico a todos os alunos, consolidando a obrigatoriedade de alunos com NEE frequentarem a escola, por forma a que obtivessem condições mínimas para dar prosseguimento aos estudos, ao convívio social e à atividade profissional. Seguidamente, em 26 de janeiro de 1990, o governo português tomou a iniciativa de assinar a Convenção sobre os Direitos da Criança, e, em março de 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para ‘Todos’, em Joimtien, Tailândia. Sobre isto, Rebocho, Candeia e Saragoça (2009) afirmam que os países aí presentes assumiram que

as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial e que é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência como parte integrante do sistema educativo.

Posteriormente, foi promulgado o Decreto-lei 319/91 que enriqueceu as propostas educativas voltadas para a inclusão dos alunos com NEE. Este decreto vem preencher as falhas há muito sentidas, no âmbito da Educação Especial, atualizando, alargando e precisando o seu campo de ação” (Correia, 1999). Em simultâneo, foram tomadas medidas educativas que abriram portas para a valorização da desigualdade, contribuindo para os processos de ensino e aprendizagem de todos os alunos, tendo um olhar direcionado às suas particularidades. Este decreto definiu alguns princípios fundamentais da inclusão para alunos com NEE, e o primeiro a ser considerado foi a evolução do conceito de foro médico para critérios pedagógicos, que alargou o conceito de alunos com NEE. Assim, a escola passou a ser responsável por dar respostas adequadas à diversidade de alunos presente em sala de aula. Também possibilitou dar orientação educativa adequada aos pais com relação às necessidades de seus filhos (Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto).

Silva (2009) reitera que o encaminhamento para uma instituição de educação especial, também previsto, era o último dos recursos e só deveria ter lugar quando a escola comprovadamente não tivesse capacidade de resposta.

Neste mesmo intento de edificação de espaços plurais que atendessem à heterogeneidade dos alunos, considerando a educação como direito de todos, no ano de 1994, surge a Declaração de Salamanca, que proclama a “Educação Para Todos” ou “Escola Inclusiva”, “defendendo o direito de que toda criança ou jovem tivesse o acesso às escolas regulares, bem como condições necessárias para este acesso, ou seja, a escola

e os professores deveriam estar preparados para atenderem a estas necessidades” (Unesco,1994). Assim, com a Declaração de Salamanca, reforça-se a concepção de uma educação para todos como uma plataforma básica para o sistema de educação, iniciando-se o processo de inclusão na nossa sociedade (Gomes, 2013).

A escola intercedida por esse processo passaria a atender cada aluno em sua particularidade, característica, necessidade, interesse e capacidade de aprendizagem. Diante deste percurso histórico e legislativo face à inclusão, é de referir que ele integrou uma série de decisões de âmbito nacional e internacional que se repercutiram na abertura de camadas sociais, ao mesmo tempo em que políticas públicas de valorização das pessoas com NEE assumiam o seu lugar, ainda que com falhas, na sociedade. A aceitação e a valorização da diversidade, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade são, assim, valores que norteiam a inclusão social, entendida como o processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir, em todos os seus sistemas, pessoas com necessidades especiais e, em simultâneo, estas se preparam para assumir o seu papel na sociedade. (Silva, 2009).

Antes de compreender como essas medidas, princípios, valores e instrumentos estão enquadrados para os alunos com NEE, é importante perceber as alterações na forma de condução do processo de ensino e aprendizagem para estes alunos, bem como a organização do espaço escolar. Estes aspetos estruturam dois conceitos fundamentais: inclusão e integração, os quais se diferenciam no modelo de atendimento ao aluno. Para alguns autores, como Silva (2009), o Decreto-lei 319 propunha uma educação mais para a integração do que para inclusão, pois à medida que a escola abria suas portas para que pessoas com NEE pudessem frequentar estes espaços, aquelas fechavam as portas para que pessoas com diferentes tipos de NEE tivessem o direito e as condições mínimas de frequentarem as salas de aula de ensino regular. Assim sendo, esta mesma autora apoiada

em estudos na área da inclusão, afirma que se as portas da escola se abriam, as portas das salas de aula pareciam continuar demasiado fechadas à inevitável diversidade dos alunos (Serrano, 2005, cit in. Silva, 2009). Já Correia (2010) afirma que, no modelo da integração, o aluno seria capacitado na sua aprendizagem até que fosse capaz de se integrar uma sala de ensino regular, ou seja, os serviços de apoio ao aluno estariam fora das salas de ensino regular e a sala de Ensino Especial seria um espaço frequentado em tempo integral pelo aluno com NEE. Ainda, o modelo para integração, conforme Correia (1999), estava mais centrado no aluno com deficiência motora e sensorial, no entanto, os discentes teriam que estar aptos a acompanharem o currículo normal e, além disso, a presença destes nas salas de ensino regular não alteraria nem a estrutura destes locais nem a didática de ensino.

Por outro lado, o modelo da inclusão como parte do pressuposto de que o aluno com NEE se deve manter na classe regular, embora admita que, sempre que a situação exigir, poder-se-á considerar um conjunto de opções que o levem a um apoio fora da classe regular (Correia, 2010).

No atinente à inclusão, o seu modelo envolve todos aqueles que integram a estrutura escolar, sejam professores, membros da equipa técnico-pedagógica, diretores, coordenadores e pais, no processo educativo do aluno. Silva (2009) afirma que numa perspetiva inclusiva, as NEE devem fazer parte integrante de um processo mais vasto de aperfeiçoamento da escola, isto é, a escola, ao progredir no seu todo, passa a garantir maior apoio aos professores, no que respeita às respostas a dar aos alunos que sentem dificuldades na aprendizagem.

Rodrigues (2003) sustenta ainda que a inclusão vai além do estar fisicamente no espaço escolar; ela é a construção de práticas que permitem que a pessoa com NEE se sinta parte deste espaço, sentindo-se responsável por ele.

Correia e Cabral (1997 cit. in Morgado,2009) reiteram que o desenvolvimento de um modelo inclusivo para as escolas deverá também basear-se numa perspectiva sistémica que envolve diferentes entidades (Estado, comunidade, família, escola, aluno) que num quadro de interdependência funcional e de competência concorrem para a qualidade dos percursos educativos de todos os indivíduos.

Significando que, a conceção de inclusão vai muito além da colocação do aluno com NEE no espaço escolar e conseqüentemente na sala de Ensino Regular, mas implica responder adequadamente a cada tipo de NEE. O termo inclusão é mais que dar a possibilidade ao aluno de estar no espaço escolar, é dar a possibilidade a todos os alunos de terem respostas educativas de qualidade que contribuam para as suas aprendizagens.

Rodrigues (2016) afirma que uma escola inclusiva é aquela que conhecendo as características dos alunos, organiza o currículo para os poder ensinar, diferencia estratégias para os educar e se modifica para lhes proporcionar uma real igualdade de oportunidades e sucesso. Se a escola (quando digo escola, digo toda escola, incluindo todos os adultos que nela trabalham) não for capaz de se modificar, de reinventar a forma como organiza a comunicação, o ensino, a aprendizagem, as experiências de vida, certamente que nunca será uma escola inclusiva.

A escola inclusiva na atualidade enfrenta algumas complexidades, dentre elas, a falta de envolvimento e/ou formação dos agentes educativos e a falta de recursos humanos e materiais destinados à escola.

Rodrigues (2016) sustenta que alguns dos problemas que afetam a educação inclusiva nas escolas são, sobretudo, a crise económica que interfere nos recursos necessários para as escolas, além da falta de capacitação docente, bem como de acessibilidades e de participação da família e comunidade escolar na educação dos alunos. É por meio dos

avanços da legislação que se fortalece a organização do funcionamento da educação para inclusão.

Dando continuidade a estes avanços da legislação para corresponder às necessidades dos alunos com NEE e sob uma proposta de educação para ‘todos’, em 6 de julho de 2018, foi promulgado o Decreto-lei 54/2018, o qual veio trazer algumas alterações advindas do Decreto-lei 3/2008. É importante destacar que, nesta investigação, foi dado mais destaque a este novo Decreto-Lei, visto que este estava em vigor, sendo utilizado em todos os momentos desta investigação. No entanto, foi considerado pertinente referir o decreto anterior, numa perspetiva de enquadramento histórico.

Algumas das mudanças estruturadas para a educação especial dentro do Decreto-lei 54/2018, em vista de, inicialmente, apresentar estas mudanças em face dos normativos anteriores, este Decreto “não pretende ignorar o caminho inquestionável em matéria de inclusão, que nas últimas décadas Portugal tem vindo a percorrer, mas obriga, todavia, a reequacionar o papel da escola, o modo com o que esta vê os alunos e como se organiza para responder a todos eles. (Pereira et al. 2018).

Deste modo, as alterações promulgadas pelo Decreto foram relativas aos sistemas de categorização dos alunos, abandonando o termo Necessidades Educativas Especiais; retirada de um modelo próprio de legislação da educação especial; abandono do CEI, passando a integrar as adaptações curriculares significativas e quando necessário, utilização do sistema de saúde, passando a integrar o Plano de Saúde Individual.

1.3. Formação inicial, formação contínua e especializada face a uma educação para todos

Como refere Canário (2001), a transformação de um ensino superior orientado para a formação de elites num ensino superior de massas modificou, de forma radical, a relação entre o ensino superior, o mundo do trabalho e a problemática da formação profissional.

Perante esta citação, a formação de professores sob a ótica de colmatar as necessidades da sociedade, correspondentes à diversidade do contexto educativo, vem trazer ao de cima algumas abordagens para a formação inicial, contínua e especializada. De facto, existe uma divisão entre aqueles que defendem o investimento da formação inicial como promotora da capacitação para atuar com todos os alunos em sala de aula, respeitando diferenças e ritmos de aprendizagens, bem como aqueles que defendem a formação contínua e especializada como precursora deste propósito. Freire (1995) refere que nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Desta forma, até que ponto a formação de professores, seja esta inicial, contínua e especializada tem atentado para as reais necessidades dos sujeitos que delas fazem parte, dando voz aos docentes?

Partindo do pressuposto que a formação inicial de professores no seu contexto histórico foi adquirindo maior importância, saindo da condição de profissionalização, para atender às exigências do Estado, passando para a condição de qualificação desta formação, para ampliação das saídas profissionais, é preciso contestar-se as estruturas destes cursos na atualidade e se estes têm respondido aos pedidos sócio educacionais.

Levando em conta esta linha de pensamento, alguns autores têm defendido uma reformulação das bases curriculares (Leite, 2016), por forma a que os futuros docentes sejam habilitados em suas formações para atuar com a heterogeneidade dos alunos que se encontram presentes no espaço escolar.

Entende-se que a formação docente está relacionada direta ou indiretamente no processo de ensino/aprendizagem, embora tomando por suporte a a caracterização de ensino que aponta para o atendimento dos alunos, tendo como ponto de partida a diferenciação pedagógica, entende-se que a organização das formações para o ensino precisa de ser repensada, para que se atinja uma melhoria da qualidade deste.

Simão et al. (2009) referem que a formação inicial e formação contínua assumem-se, assim, como componentes nucleares do desenvolvimento profissional e da mudança ou inovação das práticas curriculares. E ainda A formação inicial de professor corresponde a uma etapa anterior ao ensino, na qual aquele será capacitado para construir o seu conhecimento profissional (Flores, 2000).

Os cursos de formação de professores precisam ter atenção para os conhecimentos de base que o docente irá adquirir, os conhecimentos nos percursos da formação, considerando o ambiente onde a formação para o ensino é dada, as especialidades adquiridas, ou seja, os conhecimentos específicos das disciplinas e a interação do docente com a sua prática, podendo construir novos conhecimentos a partir dela.

Nas mais diversas abordagens da formação docente, é importante destacar que ainda que estas bases sejam trabalhadas na formação, as mesmas não são garantia para que o futuro do docente esteja habilitado ao ensino, pois, tal como declara Flores (2000), o ensino é uma atividade complexa e individual. Entretanto, consideramos um ponto importante para abrir caminhos que clarifiquem e caracterizem o ensino e a profissão docente dando-lhe ferramentas para a construção da sua prática educativa em sala de aula.

Seguindo este pensamento, Flores (2000) sustenta que a formação inicial constitui uma etapa importante no processo de aprender a ensinar, porquanto promove e possibilita a aquisição e construção do conhecimento profissional.”

Com efeito, se a formação inicial para docência pode capacitar o professor a ter o domínio sobre sua prática e a saber trabalhar com as mais variadas situações que surgem em contexto escolar, o que escrevem alguns autores sobre como esta formação pode ser construída perspetivando um ensino conforme a diferenciação pedagógica?

Leite (2016) defende que a formação docente para atuar com alunos com NEE não pode ser direcionada com base em uma necessidade específica, ou seja, não é o conhecimento adquirido sobre esta que fará com que haja inclusão no espaço da sala de ensino regular. Para a autora, quando se fala em formação para a inclusão remete-se à necessidade dos docentes possuírem conhecimentos sobre como planear, gerir o tempo e o ensino, monitorizá-lo e questionar os resultados de sua prática, pois a inclusão tem o propósito de alcançar a diversidade dos alunos presente em sala de aula. Com efeito, a inclusão não exige do professor competências de educação especial, mas requer as competências profissionais características da docência e um conhecimento profissional sólido nas suas diferentes dimensões. (Leite, 2016).

O ensino precisa respeitar as diferenças e os ritmos de aprendizagens de todos e não apenas de um grupo. Não basta saber sobre uma ou mais NEE, mas sobre como conduzir a prática em sala de aula, sabendo que há caminhos que devem alcançar a todos. É nesta abordagem que a diferenciação pedagógica está sustentada: saber gerir o processo de ensino aprendizagem conduzido para a turma. Leite (2016) defende que tal gestão assenta na aquisição de um conjunto de estratégias de ensino que permitirão organizar e avaliar o processo de aprendizagem de todos os alunos, sem distinção.

Sobre as bases curriculares dos cursos de formação inicial, Leite (2016) refere, que as formações iniciais para o ensino não preparam professores para trabalhar com alunos com NEE, ou melhor, não preparam professores capazes de construir a sua prática nos moldes da diferenciação pedagógica de modo que alcance todos os alunos.

Mas, ao mesmo tempo em que há uma obrigatoriedade para que nos cursos de formação esteja incluída em sua base curricular a possibilidade de o docente trabalhar com alunos com NEE, não há também uma abordagem transversal nos conteúdos curriculares sobre como os docentes podem planejar, gerir o ensino, avaliar os alunos respeitando suas individualidades, bem como desenvolver um trabalho colaborativo entre agentes educativos no espaço escolar (Leite, 2016).

A formação inicial é capaz de abarcar a multiplicidade de tarefas dentro do contexto escolar, mas esta pode ser repensada e reconfigurada sob a proposta da valorização da diferenciação pedagógica. Esta conceção parte do princípio da qualificação docente para responder às exigências sociais, e sob esta vertente é que a formação contínua e especializada de professores se apresenta também como via condutora deste processo. Com efeito, entende-se que “ninguém nasce professor e, quem o quiser ser, é bom que saiba da gratificante e complexa tarefa que o aguarda no virar de cada esquina do seu percurso profissional (Ruivo, 2015).

É com base nesta perspetiva que alguns autores defendem a formação contínua e especializada como vias condutoras da capacitação docente para atuar com todos os alunos, especificamente, os alunos com NEE. Considerando esta formação contínua e especializada, Flores (2000), Formosinho (2009) e Nóvoa (2002) defendem, que o conhecimento docente está em constante mutação, em razão das situações diárias apresentadas em sala de aula, sendo a prática um dos caminhos para a construção e expansão de novos conhecimentos. Assim, a reflexão através do exercício e da construção de novos saberes legitima a formação contínua como fio condutor da organização dos saberes e do aperfeiçoamento da função docente.

Nóvoa (2002) aponta que, quanto ao conhecimento dos docentes nos dias atuais, impõe-se cada vez com maior evidência: que os professores não são apenas consumidores, mas

são também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas são também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. De facto, não há ensino sem uma renovação permanente dos meios pedagógicos, sem uma conceção quotidiana de novos materiais: quer se trate de conteúdos ou das situações didáticas, quer se trate das tarefas a propor aos alunos ou da organização curricular, quer se trate da planificação ou do sistema de avaliação, os professores encontram-se perante uma atividade de produção e de invenção.

Na perspetiva da formação contínua correspondente à capacitação para a componente pedagógica e científica, Moreira, Lima e Lopez (2009) referem que esta tem como objetivo, melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens; aperfeiçoar competências dos professores nos vários domínios da atividade educativa; estimular a autoformação, a prática de investigação e a inovação; promover o desenvolvimento de competências e a aquisição de capacidades que favoreçam a construção da autonomia de escolas e de profissionais; estimular processos de inovação passíveis de gerar dinâmicas formativas; apoiar programas de reconversão e mobilidades profissionais e o complemento de habilitações. (Nóvoa, 2002) considera que o desenvolvimento de espaço de colaboração é a chave para a promoção da formação docente, pois, pouco adianta um professor se atualizar nos seus conhecimentos se o espaço onde ele desenvolve a sua prática não está aberto para colaborar. É preciso construir uma dinâmica de colaboração entre todos, caso contrário, desencadeiam-se fenómenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos atores educativos.

Verdadeiramente, a escola, enquanto instituição que envolve todos os agentes educativos, e o professor, enquanto responsável pela orientação do ensino, são partes integrantes e eficazes para a elaboração de programas de formação contínua.

Cunha (2008) sustenta ainda que, a formação contínua, para ser eficaz, deve estar centrada na escola e fazer parte de um projeto coletivo de desenvolvimento e de transformação do sistema educativo, envolvendo e responsabilizando todas as estruturas de administração a nível nacional, regional e local. Como parte dessa responsabilização de todas as estruturas de administração, as instituições formadoras também integram esta conceção de colaboração, sendo chamadas para uma maior aproximação com a escola e a comunidade educativa (Cunha, 2008).

Concomitantemente, esta aproximação permitirá uma melhor condução do processo formativo, nomeadamente no âmbito do acompanhamento das instituições superiores das práticas educativas desenvolvidas no espaço escolar e da facilitação do acesso dos docentes aos recursos humanos e materiais (Marques, 1991 cit. in Cunha, 2008).

Simão et al. (2009) chamam a atenção para a “importância do apoio das instituições superiores juntos às escolas, pois é esta articulação que permite que as escolas encontrem respostas para as suas necessidades no âmbito dos projetos de formação contínua de professores bem como dos suprimentos dos recursos humanos e materiais.

A formação docente, seja inicial ou contínua, deve orientar os sujeitos como transformadores e inovadores das suas práticas. O docente não se constitui como um transmissor de conhecimento, segundo (Jesus,2000), mas como aquele que reflete sobre sua prática, transformando-a diariamente. Freire (1996) refere ainda que um educador precisa sempre, a cada dia, renovar a sua forma pedagógica para, da melhor maneira, atender a seus alunos, pois é por meio do comprometimento e da paixão pela profissão e pela educação que o educador pode, verdadeiramente, assumir o seu papel e se interessar em realmente aprender a ensinar.

Os professores capacitados com formação adequada, tendo sentindo confiança para desenvolver alguns métodos, apresentam atitudes colaborativas com outros colegas de

trabalho (OCDE, 2018). Desse modo, a formação, através de práticas colaborativas entre docentes e a comunidade educativa, como foi explanado ao longo deste tópico, tem sido um dos caminhos impulsionadores do desenvolvimento profissional e do processo de ensino e aprendizagem à face à diferenciação pedagógica

Parte II- ESTUDO EMPÍRICO

2.1. Identificação do problema e do objetivo principal da investigação

Para que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação de qualidade, onde prevaleça a equidade e o respeito pela diferença, num sinal claro de que a heterogeneidade é sinal de diversidade e de mais-valia num Sistema Educativo que pretende educar os alunos para os desafios que se colocam todos os dias no seu quotidiano nos mais variados contextos. Para que as barreiras se esbatam e as diferenças sejam encaradas como desafios, exige-se a necessidade de se assumir um compromisso em torno de aprendizagens significativas onde todos são respeitados e valorizados. A escola, que corrige assimetrias e que adequa práticas educativas ao perfil do aluno da comunidade educativa, abre portas à valorização do potencial de cada um e ao assentimento de que todos aprendem, mantendo elevadas expectativas para todos, seja qual for o currículo a desenvolver. Os órgãos de gestão das escolas, os professores e a comunidade local devem ser sensíveis às necessidades dos alunos que, pelas mais variadas razões, não conseguem acompanhar o currículo nacional e não se enquadram no modelo de escola em que se ensina o mesmo a todos, da mesma forma e no mesmo espaço. Já não basta integrar os alunos nas turmas, para que consigamos fazer a diferença. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e, sobretudo, os que necessitam de um Plano Educativo Individual (PEI) devem começar a construir na escola o seu “background” que os acompanhará ao longo da vida e que lhes permitirá aceder a novas oportunidades pessoais e profissionais. Neste percurso escolar e de vida, os intervenientes no processo educativo (professores, alunos, técnicos, encarregados de educação, parceiros) irão desempenhar um papel essencial na construção do sucesso ou insucesso de qualquer aluno, tenham eles ou não dificuldades de aprendizagem, maior ou menor capacidade intelectual. Segundo Pereira & Brocardo (2009), “a sensibilidade requerida para com os alunos com NEE e as

estratégias diferenciadoras implementadas em contexto educativo beneficiam todos os alunos e não apenas os alunos com NEE”. Estes autores consideram que “a participação das crianças com necessidades especiais nas escolas regulares é melhor para todos porque uma escola capaz de ensinar e fazer progredir os alunos com maiores dificuldades, mais capacitada estará para ensinar melhor qualquer outro aluno” (Pereira & Brocardo, 2009). No entanto, apesar de já se ter consciência e provas desta realidade, os órgãos de gestão e os professores continuam a sentir limitações e constrangimentos em concretizar na prática o que está comprovado na teoria. A pedagogia diferenciada continua a ser considerada uma prática de difícil concretização em turmas heterogéneas e com um número elevado de alunos, nem sempre conduzindo aos resultados práticos que se pretendem alcançar numa escola que se quer inclusiva. Mais recentemente, na página da Direção Geral da Educação (DGE) podemos encontrar o Guia Europeu para as Escolas (European Toolkit for Schools) que tem como objetivo promover a Educação Inclusiva e combater o abandono escolar, oferecendo ideias concretas destinadas a melhorar a colaboração entre todos aqueles que trabalham em prol da construção de uma escola melhor, com o intuito de permitir que todas as crianças e jovens alcancem o sucesso escolar. A existência de alunos com Relatório Técnico Pedagógico (RTP) e /ou com PEI nas turmas do ensino dito regular não é novidade, mas o aumento de alunos com este tipo de percurso escolar começa já a ser uma evidência que exige uma alteração urgente de paradigma. A forma como as nossas escolas se organizam em torno de um currículo nacional, sobretudo no Ensino Secundário, exercendo uma enorme pressão sobre os resultados académicos, acaba por condicionar em muito a inclusão efetiva destes alunos nas suas turmas do regular. Assim sendo, será benéfico que o professor possa mudar por rutura com as práticas tradicionais, onde uma profunda mudança de atitudes, de comportamentos e de competências é indispensável. (Sil, 2004)

No entanto, o que verdadeiramente importa é perceber como, perante as dificuldades que vão surgindo, os professores, em parceria com entidades externas e as famílias, conseguem ajudar os alunos a desenvolverem as suas melhores capacidades, não apenas sociais como também académicas.

Em Portugal, a 6 de julho de 2018, foi publicado o Decreto-Lei n.º 54/2018, que revogou a legislação anterior, nomeadamente o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro. A implementação deste decreto faz emergir o conceito de inclusão, introduzindo um conjunto de diretrizes específicas, no respeitante à conceptualização, ao processo de avaliação e elegibilidade que responsabiliza toda a comunidade educativa.

O presente decreto-lei estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. 2 — O presente decreto-lei identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação. 3 — O presente decreto-lei aplica -se aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, às escolas profissionais e aos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária, adiante designados por escolas.

Passado um ano da implementação deste decreto, é propósito deste projeto estudar a aceitação atual dos professores do 3º ciclo e secundário, sobre a funcionalidade deste decreto, sobre a inclusão de alunos da Educação Inclusiva em sala de aula do ensino regular saber que variáveis influenciam a opinião dos docentes face à inclusão de alunos

em salas de aula especiais. Assim, partimos para este estudo com as seguintes interrogações:

- Qual a relação entre formação e a opinião dos docentes face à inclusão dos alunos?

- As opiniões dos docentes variam de acordo com a formação?
- As opiniões dos docentes variam de acordo com o grupo de trabalho?
- As opiniões dos docentes variam de acordo com a experiência profissional?
- Afinal os professores são conhecedores da inclusão e do Decreto-Lei nº54/2018?

2.2. Questão de Investigação

Encontrado o problema proposto para estudar, o qual se relaciona com a implementação do Decreto-Lei nº54/2018 o qual estabelece o regime jurídico da Educação Inclusiva. A questão orientadora à qual o presente estudo se propôs responder, foi a seguinte: **“Perceber Como está a ser implementado o Decreto-Lei nº54/2018 de 6 julho no 3º Ciclo e Secundário.”**

Foram assim colocadas, as seguintes interrogações, como hipóteses de pesquisa:

- Os Professores tem conhecimento da Legislação vigente sobre a educação especial:
- Conhecem o novo Decreto-Lei e receberam alguma formação específica sobre inclusão e para o trabalho com crianças e jovens com NEE;
- Será que os docentes preferem trabalhar com o aluno incluído na sala de aula ou a tempo inteiro, parcial ou nunca;
- Tentamos perceber quais as condições materiais da escola, da sala de aula, eliminação de barreiras, falta de material específico e adaptado, a falta de especialistas que cooperem com o professor de ensino regular.

2.3. Objetivos da investigação

Definido o problema e formuladas as hipóteses que com ele se relacionam, expressamos os objetivos que conduziram à investigação realizada:

- Determinar que bases teóricas e práticas se sustentam o processo de inclusão das crianças com NEE no 3º ciclo e Secundário;
- Determinar as consequências da abordagem da educação inclusiva nas escolas e nas salas de aula;
- Saber em que termos os professores colocam a questão da inclusão, quer na forma como a concebem, quer na forma como a realizam;
- Conhecer de que modo o projeto inclusivo se repercute nas necessidades de formação dos professores.
- Perceber se os professores conhecem o Decreto e se concordam com as novas medidas;

2.4 Método

Aqui iremos abordar quatro itens fundamentais para o estudo. No primeiro item apresentaremos a abordagem da investigação. De seguida a caracterização do grupo de participantes, com a qual se trabalhou. No terceiro item, faremos referência ao instrumento utilizado no estudo, o questionário, assim como, às suas respetivas etapas. Por último, serão identificados os procedimentos de estudo, bem como o tratamento de dados. Assim, no quadro da questão suscitada, passamos a descrever a nossa opção metodológica, considerando as hipóteses que formulámos para a esta investigação.

2.4.1. Objetivos

O objetivo fundamental deste estudo é perceber qual a perceção dos professores em relação à aplicação do Decreto-Lei nº54/2018 (DL) em vigor, nas nossas escolas.

Tentamos perceber, através da opinião dos professores quais os pontos positivos dessa implementação e quais os aspetos onde se verificam as maiores falhas. Em face da investigação levada a cabo, optámos pela aplicação de um questionário *online* elaborado no *Google Forms* aos professores. A todos os professores que fazem parte de um grupo da *Facebook* denominado de “Professores e Educadores de Portugal” pretendendo, assim, conhecer as perceções que os professores revelam relativamente à importância da inclusão de todos os alunos na escola, para a melhoria da qualidade da educação e da vida em sociedade. O conteúdo dos questionários foi objeto de uma análise de conteúdo sistemática destinada a testar as hipóteses deste estudo.

2.4.2 Participantes

Para a concretização desta investigação pretendíamos uma amostra constituída por todos os professores em exercício de funções. Tal como explicitado no referencial teórico, os professores têm um papel essencial no percurso que se pretende para uma Escola e, nesta, no sucesso da Educação Inclusiva oferecida a qualquer aluno. Como tal, ambicionávamos obter uma amostra que fosse suficientemente vasta de forma a evidenciar com maior rigor as diferenças e correlações a investigar, limitando o mais possível a verificação de erros de amostragem, perspetivando a pretendida validade interna do estudo (Tuckman, 2000).

Em face das referidas pretensões partimos para a aplicação do inquérito por questionário, O contexto atual da Educação Inclusiva nas escolas - perceção dos professores sendo a amostra constituída por 97 indivíduos, dos quais se fará uma caracterização pormenorizada, aquando da apresentação de dados.

2.4.3 Instrumentos de recolha de dados

Como já salientado na abordagem metodológica, optou-se pela utilização do inquérito por questionário online enquanto procedimento de recolha de dados com vista à concretização dos objetivos propostos para a presente investigação. Pelas vantagens de padronização, autonomia, rapidez na recolha de dados e possibilidade de se recolher opiniões junto de uma população mais alargada optou-se por utilizar o inquérito por questionário (anexo 1). O referido questionário é constituído por vinte e duas questões, numa escala do tipo Likert: sempre; muitas vezes; algumas vezes; raramente; e nunca, por quatro questões de escolha múltipla e quatro questões de resposta de escala dicotómica entre “sim” e “não”.

2.4.4. Procedimentos

Para a construção do instrumento de recolha de dados, foi muito útil a revisão da literatura, pois abriu alguns caminhos, e possibilitou ainda, compreender melhor a importância que a educação inclusiva tem para a sociedade. Nesse sentido, houve a preocupação de elaborar um questionário que permitisse analisar com mais precisão a perceção dos docentes quanto ao contexto que atualmente se vive nas escolas, em relação à Educação Inclusiva. Na elaboração do questionário estiveram sempre presentes as normas éticas de investigação American Psychological Association (APA) (2010), foram consideradas regras metodológicas quanto à recolha de dados *online*, esclarecendo na parte inicial do questionário o objetivo do estudo a realizar, o tipo de público se destina, as condições de anonimato, confidencialidade e respetivos agradecimentos, assim como, garantindo uma participação voluntária e informada, o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos, tal como é referido no código deontológico da APA (2010). O questionário foi elaborado na página de formulários do *Google* e enviado e postado no grupo “Professores e educadores de Portugal”, solicitando-se a sua colaboração e

transmitindo-lhes a importância da objetividade e sinceridade no momento do preenchimento dos mesmos. A recolha de dados decorreu entre os dias 16 de dezembro de 2019 e 6 de janeiro de 2020.

Parte III- APRESENTAÇÃO, ANÁLISE e INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

3.1. Análise estatística

A análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respetivos desvios-padrão) e estatística inferencial. O nível de significância para rejeitar a hipótese nula foi fixado em $(\alpha) \leq .05$. Utilizou-se o teste de Mann-Whitney para fazer as comparações entre grupos pois comparou-se dois grupos em variáveis independentes de tipo ordinal.

A análise estatística foi efectuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 25 para Windows.

3.2. Caracterização da amostra

Os dados referem-se a um total de 97 docentes. A maioria era do género feminino (91.8%), do escalão etário 41-50 anos (41.2%), com 21-30 anos de tempo de serviço (44.3%) e lecionava no 3º ciclo (32%).

Tabela 1 - Caracterização sociodemográfica (N=97)

	N	%
Género		
Feminino	89	91,8
Masculino	8	8,2
Escalões etários		
30	3	3,1
31-40	10	10,3
41-50	40	41,2
51-60	39	40,2
> 60	5	5,2
Tempo de serviço		
< 10	7	7,2
11-20	21	21,6
21-30	43	44,3
31-40	23	23,7
> 40	3	3,1
Ciclo que leciona		
Pré-Escola	1	1,0
1º Ciclo	4	4,1
2ºCiclo	9	9,3
3ºCiclo	31	32,0
Secundário	14	14,4
3º Ciclo e Secundário	26	26,8
2º e 3º Ciclo	4	4,1
2º, 3º Ciclo e Secundário	4	4,1
1º Ciclo e Secundário	2	2,1
1º Ciclo e 3º Ciclo	1	1,0
Pré-Escola, 1º, 2º e 3º ciclo	1	1,0

3.3. Resultados

Cerca de três quartos dos docentes (75.3%) indicam que durante o percurso profissional receberam informação sobre inclusão ou áreas afins.

Tabela 2 - Recebeu alguma informação sobre "inclusão"

	N	%
Não	24	24,7
Sim	73	75,3
Total	97	100,0

Cerca de 24% frequentaram ações de formação e 10,3% receberam essa formação em colóquios ou na frequência de Pós-graduações.

Tabela 3 - Tipo de formação

	N	%
Ações de Formação	23	23,7
Colóquios	10	10,3
Formação continua	8	8,2
Formação Inicial	7	7,2
Outras, quais?	8	8,2
Pós-Graduação	10	10,3
Seminários	8	8,2
Total	97	100,0

Uma percentagem (92.8%) elevada dos inquiridos tem atualmente alunos com necessidades educativas especiais (NEE), 97.8% indica que há na escola onde leciona alunos com NEE e todos já trabalharam com alunos com NEE, na condição de docente do ensino regular (83.5%).

Tabela 4 - NEE

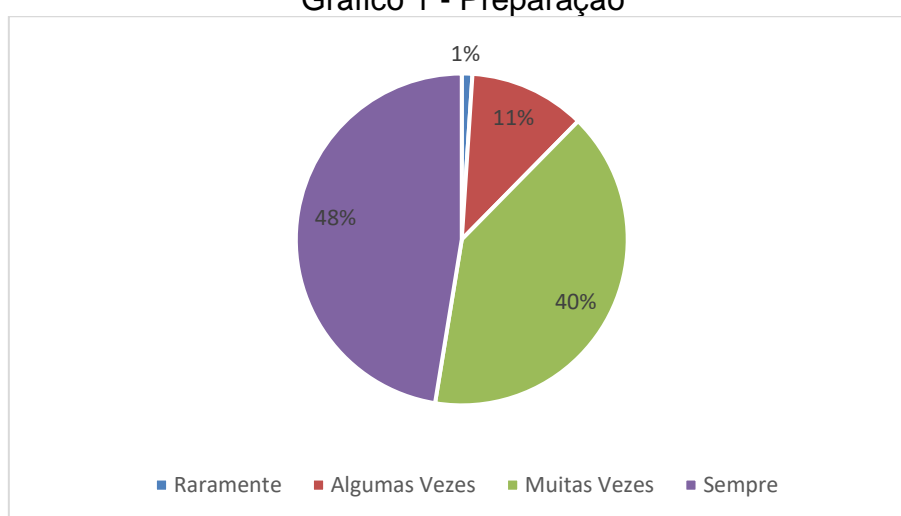
	N	%
Alunos NEE	90	92,8
Escola NEE	95	97,9
Trabalhou NEE	97	100,0

Tabela 5 - Condição

	N	%
Como docente de Educação Especial	16	16,5
Como docente de Ensino Regular	81	83,5
Total	97	100,0

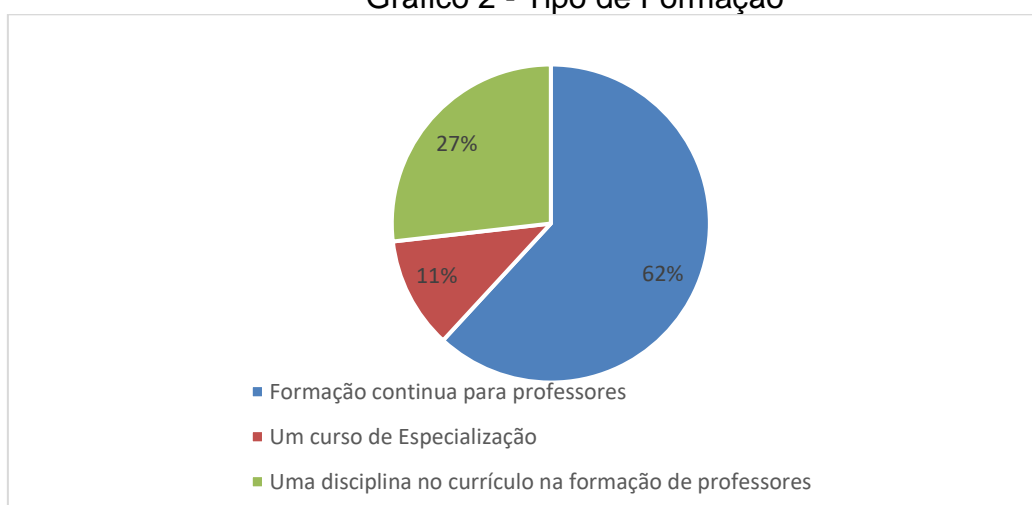
Quase metade da amostra (48%) considera que os docentes precisam sempre de alguma preparação específica para educar alunos com NEE.

Gráfico 1 - Preparação



Quanto ao tipo de formação que consideram mais adequada, 62% indica formação contínua para professores.

Gráfico 2 - Tipo de Formação



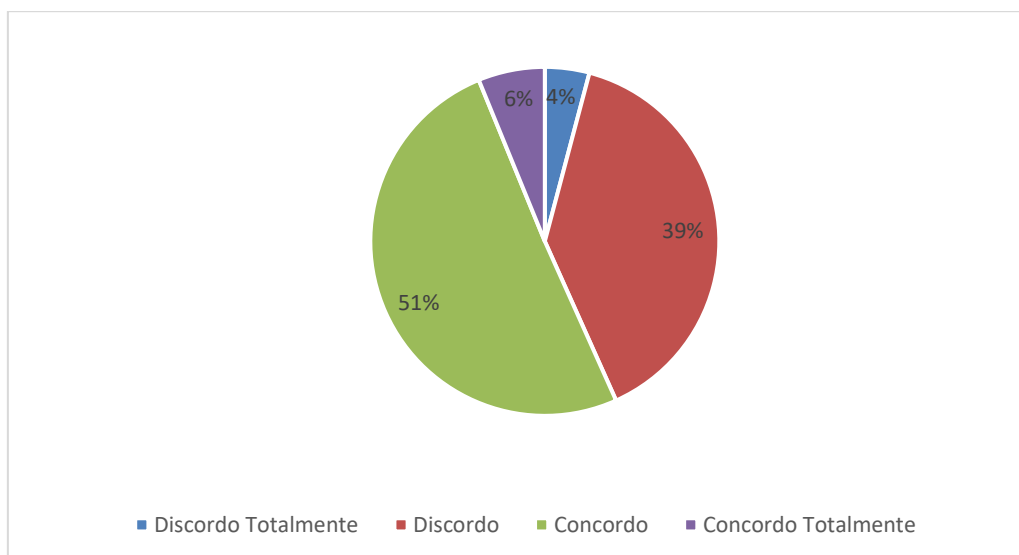
A percentagem de professores que indica conhecer o Decreto-Lei n. °54/2018 de 6 de julho (relativo à inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais) eleva-se a 99%.

Tabela 6 - Conhece

	N	%
Não	1	1,0
Sim	96	99,0
Total	97	100,0

A percentagem de concordância com as medidas enunciadas no Decreto-Lei n. °54/2018 eleva-se a 57%.

Gráfico 3 - Concorda com as medidas



Na tabela 7 podemos apreciar as respostas dos professores às questões relacionadas com os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Nelas indicamos as frequências relativas, médias e respetivos desvios-padrão. Em cinza claro evidenciamos as respostas mais frequentes (moda). Assim, a questão que motivou um nível mais elevado de concordâncias foi “*O processo de inclusão requer a colaboração de outros especialistas (Professor de Ensino Especial, Psicólogo, Terapeutas...)*” (73.2%) enquanto a que motivou mais discordâncias foi “*Na sua escola o material e equipamento existentes satisfazem as necessidades das crianças NEE? (ex: material didático adaptado, cadeiras de rodas, computador adaptado, jogos adaptados...)*” (37.1%).

Tabela 7 - Sobre alunos com NEE

	1	2	3	4	5	M	DP
Um aluno identificado com NEE necessita de um atendimento especial?	0,0%	0,0%	23,7%	41,2%	35,1%	4,11	,762
Os alunos com NEE devem frequentar Aulas em salas Especificas de Apoio?	0,0%	4,1%	45,4%	42,3%	8,2%	3,55	,707
Os alunos com NEE devem frequentar as Aulas do Ensino Regular?	0,0%	6,2%	51,5%	34,0%	8,2%	3,44	,736
Os alunos com NEE devem frequentar as Aulas do Ensino Regular e as Salas especificas de Apoio?	0,0%	8,2%	25,8%	33,0%	33,0%	3,91	,958
Os alunos com NEE devem frequentar Escolas Especiais e fora do Contexto das Escolas Regulares?	14,4%	35,1%	39,2%	10,3%	1,0%	2,48	,903
As crianças com NEE, no contexto atual da sua escola estão genericamente bem-adaptadas?	1,0%	16,5%	39,2%	36,1%	7,2%	3,32	,873
Na sua escola o material e equipamento existentes satisfazem as necessidades das crianças NEE...	6,2%	37,1%	37,1%	16,5%	3,1%	2,73	,919
As atividades desenvolvidas na sala de aula são adequadas na sua maioria, às crianças com NEE?	3,1%	37,1%	47,4%	9,3%	3,1%	2,72	,800
Foram feitas adaptações do mobiliário de acordo com as necessidades individuais de cada criança...	15,5%	36,1%	30,9%	9,3%	8,2%	2,59	1,116
O processo de inclusão requer a colaboração de outros especialistas...	0,0%	0,0%	10,3%	16,5%	73,2%	4,63	,666
A criança com NEE tem mais sucesso escolar, se frequentar uma escola de ensino especial ...	7,2%	28,9%	38,1%	20,6%	5,2%	2,88	,992
A inclusão de uma criança com NEE na classe regular promove a sua autonomia?	0,0%	23,7%	38,1%	30,9%	7,2%	3,22	,892
Considera que a escola atual é verdadeiramente uma escola inclusiva?	6,2%	38,1%	45,4%	10,3%	0,0%	2,60	,759
Concorda com a eliminação do conceito de NEE subjacente ao DL nº 54/2018?	20,6%	24,7%	30,9%	14,4%	9,3%	2,67	1,222

Legenda: 1 – Nunca 2 – Raramente 3 - Algumas Vezes 4 - Muitas Vezes 5 – Sempre
M – Média DP – Desvio padrão

Uma percentagem muito elevada (85.6%) dos professores que consideram que os alunos com NEE devem frequentar Escolas Especiais e fora do Contexto das Escolas Regulares concretizariam, numa situação de Ensino/Aprendizagem direta, o modo de atendimento em Sala de aula regular e com atendimento conjunto dos docentes do ensino regular e especial.

Tabela 8 - Como concretizaria

	N	%
Sala de aula regular e apenas pelo professor da educação especial	10	10,3
Sala de aula regular e apenas pelo professor do ensino regular	4	4,1
Sala de aula regular e com atendimento conjunto dos docentes do ensino regular e especial	83	85,6
Total	97	100,0

3.4. Comparação por Formação em NEE

Quando comparamos as opiniões sobre alunos com NEE e a formação nesta área em Professor encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 9- Formação em NEE

	Não		Sim		Sig.
	M	DP	M	DP	
Um aluno identificado com NEE necessita de um atendimento especial?	2,4	0,6	2,6	0,7	,151
Os alunos com NEE devem frequentar Aulas em salas Específicas de Apoio?	4,1	0,8	4,1	0,8	,915
Os alunos com NEE devem frequentar as Aulas do Ensino Regular?	3,8	0,7	3,5	0,7	,029*
Os alunos com NEE devem frequentar as Aulas do Ensino Regular e as Salas específicas de Apoio?	3,0	0,6	3,6	0,7	,000***
Os alunos com NEE devem frequentar Escolas Especiais e fora do Contexto...	3,4	0,9	4,1	0,9	,003**
As crianças com NEE, no contexto atual da sua escola estão genericamente bem-adaptadas?	2,8	0,9	2,4	0,9	,050*
Na sua escola o material e equipamento existentes satisfazem as necessidades das crianças NEE?	2,8	0,7	3,5	0,9	,001***
As atividades desenvolvidas na sala de aula são adequadas na sua maioria, às crianças com NEE?	2,5	0,9	2,8	0,9	,250
Foram feitas adaptações do mobiliário de acordo com as necessidades individuais de cada criança?	2,4	0,7	2,8	0,8	,017*
O processo de inclusão requer a colaboração de outros especialistas...	2,2	1,1	2,7	1,1	,016*
A criança com NEE tem mais sucesso escolar, se frequentar uma escola de ensino especial ...	4,7	0,6	4,6	0,7	,682
A inclusão de uma criança com NEE na classe regular promove a sua autonomia?	3,3	0,9	2,8	1,0	,036*
A escola atual é verdadeiramente uma escola inclusiva?	2,8	0,8	3,3	0,9	,019*
Concorda com a eliminação do conceito de NEE subjacente ao DL nº 54/2018?	2,3	0,7	2,7	0,8	,005**
Um aluno identificado com NEE necessita de um atendimento especial?	2,5	1,1	2,7	1,2	,302

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

Na sua opinião os alunos com NEE devem frequentar as Aulas do Ensino Regular, $Z = -2.183$, $p = .029$, os professores com formação em NEE concordam significativamente menos com esta afirmação do que os professores sem formação em NEE (3.5 vs 3.8).

Os alunos com NEE devem frequentar as Aulas do Ensino Regular e as Salas específicas de Apoio, $Z = -3.631$, $p = .001$, os professores com formação em NEE concordam significativamente mais com esta afirmação do que os professores sem formação em NEE (3.6 vs 3.0).

Os alunos com NEE devem frequentar as Aulas do Ensino Regular e as Salas específicas de Apoio, $Z = -2.983$, $p = .003$, os professores com formação em NEE

As crianças com NEE, no contexto atual da sua escola estão genericamente bem-adaptadas, $Z = -1.950$, $p = .050$, os professores com formação em NEE concordam significativamente menos com esta afirmação do que os professores sem formação em NEE (2.4 vs 2.8).

Na sua escola o material e equipamento existentes satisfazem as necessidades das crianças NEE, $Z = -3.442$, $p = .001$, os professores com formação em NEE concordam significativamente mais com esta afirmação do que os professores sem formação em NEE (3.5 vs 2.8).

Foram feitas adaptações do mobiliário de acordo com as necessidades individuais de cada criança, $Z = -2.383$, $p = .017$, os professores com formação em NEE concordam significativamente mais com esta afirmação do que os professores sem formação em NEE (2.8 vs 2.4).

O processo de inclusão requer a colaboração de outros especialistas (Professor de Ensino Especial, Psicólogo, Terapeutas...), $Z = -2.403$, $p = .016$, os professores com formação em NEE concordam significativamente mais com esta afirmação do que os professores sem formação em NEE (2.7 vs 2.2).

A inclusão de uma criança com NEE na classe regular promove a sua autonomia, $Z = -2.093$, $p = .036$, os professores com formação em NEE concordam significativamente menos com esta afirmação do que os professores sem formação em NEE (2.8 vs 3.3).

A escola atual é verdadeiramente uma escola inclusiva, $Z = -2.351$, $p = .019$, os professores com formação em NEE concordam significativamente mais com esta afirmação do que os professores sem formação em NEE (3.3. vs 2.8).

Concorda com a eliminação do conceito de NEE subjacente ao DL n° 54/2018, $Z = -2.798$, $p = .005$, os professores com formação em NEE concordam significativamente mais com esta afirmação do que os professores sem formação em NEE (2.7. vs 2.3).

3.5. Professores com alunos NEE

Quando comparamos as opiniões dos professores com e sem alunos com NEE encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 10 - Alunos com NEE

	Não		Sim		Sig.
	M	DP	M	DP	
Um aluno identificado com NEE necessita de um atendimento especial?	3,3	,8	2,5	,6	,011*
Os alunos com NEE devem frequentar Aulas em salas Específicas de Apoio?	4,3	,8	4,1	,8	,541
Os alunos com NEE devem frequentar as Aulas do Ensino Regular?	3,3	,5	3,6	,7	,267
Os alunos com NEE devem frequentar as Aulas do Ensino Regular e as Salas específicas de Apoio?	3,7	,5	3,4	,7	,191
Os alunos com NEE devem frequentar Escolas Especiais e fora do Contexto...	4,4	,5	3,9	1,0	,146
As crianças com NEE, no contexto atual da sua escola estão genericamente bem-adaptadas?	2,4	1,1	2,5	,9	,971
Na sua escola o material e equipamento existentes satisfazem as necessidades das crianças NEE?	3,9	,7	3,3	,9	,086
As atividades desenvolvidas na sala de aula são adequadas na sua maioria, às crianças com NEE?	2,9	,9	2,7	,9	,718
Foram feitas adaptações do mobiliário de acordo com as necessidades individuais de cada criança?	3,3	,8	2,7	,8	,039*
O processo de inclusão requer a colaboração de outros especialistas...	2,9	1,2	2,6	1,1	,454
A criança com NEE tem mais sucesso escolar, se frequentar uma escola de ensino especial ...	4,7	,8	4,6	,7	,535
A inclusão de uma criança com NEE na classe regular promove a sua autonomia?	2,1	,7	2,9	1,0	,034*
A escola atual é verdadeiramente uma escola inclusiva?	3,6	1,0	3,2	,9	,280
Concorda com a eliminação do conceito de NEE subjacente ao DL nº 54/2018?	3,0	,6	2,6	,8	,123
Um aluno identificado com NEE necessita de um atendimento especial?	2,7	,5	2,7	1,3	,779

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

Um aluno identificado com NEE necessita de um atendimento especial, $Z = -2.555$, $p = .011$, os professores com formação em NEE concordam significativamente menos com esta afirmação do que os professores sem formação em NEE (2.5 vs 3.3).

Foram feitas adaptações do mobiliário de acordo com as necessidades individuais de cada criança, $Z = -2.067$, $p = .039$, os professores com formação em NEE concordam significativamente menos com esta afirmação do que os professores sem formação em NEE (2.7 vs 3.3).

A inclusão de uma criança com NEE na classe regular promove a sua autonomia, $Z = -2.118$, $p = .034$, os professores com formação em NEE concordam significativamente mais com esta afirmação do que os professores sem formação em NEE (2.9 vs 2.1).

3.6. Discussão dos resultados

Nesta pesquisa, pretendeu-se compreender e refletir sobre os desafios e possibilidades que este novo quadro normativo, com ênfase na autonomia e flexibilidade, trouxe para o *desenvolvimento de um currículo mais inclusivo e de que forma os professores estão a percecioná-lo*. Os discursos “oficiais” são abastados em conceitos e ideias apelativos/as a uma escola/ educação inclusiva e à ideia de professor como configurador do currículo (Leite & Fernandes, 2010) e interlocutor qualificado (Cosme & Trindade, 2010). Com efeito, no que se reporta à ideia de educação inclusiva, evidencia-se uma grande sintonia discursiva entre os dois diplomas legais. Proclama-se, uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos (DL 55/2018, Preâmbulo). E assume-se, 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 às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa (DL 54/2018, Preâmbulo).

Esta sintonia ideológica quanto à filosofia de educação inclusiva parece também verificar-se relativamente ao papel das escolas e dos professores no desenvolvimento de um currículo flexível e, assim, mais inclusivo. Como pode ler-se do Decreto-Lei 54/2018

de 6 de julho, mesmo nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo, cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades (DL 54/2018, Preâmbulo).

A confrontação destas exposições com os dos professores parece mostrar mais aproximações do que distanciamentos. Em conformidade com estes discursos já mobilizados relacionados com concepções de educação inclusiva, e com implicações da legislação nos quotidianos escolares e no trabalho docente, a maioria dos/as professores/as inquiridos reconhece que as políticas curriculares implementadas desde finais de 2018 os impele para novos desafios e compromissos educacionais.

Procurou-se compreender as implicações do DL 54/2018 nos quotidianos escolares e no trabalho dos professores, bem como refletir sobre desafios e possibilidades que este novo quadro normativo, com ênfase na autonomia e flexibilidade, traz/trouxe para o desenvolvimento de um currículo mais inclusivo.

Os dados sugerem aproximações e alguns distanciamentos entre o que preconizam o DL 54/2018 e as respostas dos professores. Em primeiro lugar, os professores entrevistados reafirmam a posição expressa nos decretos de que a equidade, enquanto igualdade de oportunidades, é um princípio fundamental na educação inclusiva. Verifica-se, pois, uma grande aproximação dos discursos no que respeita aos princípios de educação inclusiva, revelando os professores uma forte adesão ideológica a esses princípios. Atestam a importância da legislação enquanto mecanismo que legitima as práticas dos professores na escola. Apesar disso, a análise permitiu compreender que os professores colocam ressalvas quanto ao “pulo” que é necessário dar para se romperem com lógicas e modos

de funcionamento solidificados nas culturas escolares e profissionais. Parece, neste caso, estar em questão uma certa *desconfiança* dos professores face às reais condições para o desenvolvimento efetivo de práticas pedagógico-curriculares inclusivas. Os professores parecem revelar compreender o caráter mais alargado da legislação atual como sendo necessário para compensar as limitações de decretos anteriores, como o DL 3/ 2008, por exemplo. Nesse sentido, observa-se que, para alguns professores, o DL 54/2018 “chega” às escolas não como uma novidade, mas como uma possibilidade de preencher algumas lacunas no trabalho na escola, na perspectiva da educação inclusiva.

A destacar, ainda, o facto de a maioria dos/as professores/as inquiridos/as reconhecer que as políticas curriculares implementadas desde finais de 2018 empurraram as escolas e os professores para novos desafios e compromissos educacionais. Esses compromissos educacionais parecem estar relacionados com uma maior consciencialização dos professores quanto à importância de desenvolverem práticas de flexibilização e de contextualização curricular como via para uma educação inclusiva.

Hoje em dia são muitos os desafios que os docentes têm nas suas funções diárias, em especial no que se refere às atividades desenvolvidas em sala de aula, nomeadamente no desenvolvimento de práticas que considerem os diferentes ritmos de aprendizagem. Estes desafios impostos na prática educativa acabam por afetar a forma como os docentes se sentem perante o trabalho. Acabando também por refletir-se nas atitudes dos docentes e conseqüentemente na prática educativa com os alunos, em específico, os alunos com dificuldades de aprendizagem.

As atitudes dos docentes são fulcrais perante os desafios da prática letiva. A forma como o docente vai encarar a prática educativa é fulcral para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem dos discentes, em particular daqueles com dificuldades. Surgem várias propostas em torno do desenvolvimento da inclusão dos alunos com NEE e os professores são impulsionados a ter atitudes que consigam alcançar estes alunos, a fim de que eles sejam

incluídos socialmente e cognitivamente. conforme a afirmação de Gomes (2016), a atitude destes profissionais é extremamente importante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais e constitui uma peça-chave para o sucesso de qualquer mudança educacional, tendo em particular atenção a construção de uma escola inclusiva.

Correia e Martins (2000) sustentam que o processo inclusivo dos alunos com NEE exige que os docentes adquiram competências e responsabilidades que antes não lhes eram atribuídas e que este movimento das alterações laborais traz um mal-estar profissional, pois, atreladas a essas exigências, estão também a ausência de formação na área ou até programas de formação que não incluem os reais problemas para o desenvolvimento da prática educativa com aqueles alunos. Gomes (2016) salienta que, na verdade, a existência de uma escola inclusiva exige do docente maior atenção à sua formação profissional, que por vezes não incide sobre a área de maior importância: a das necessidades educativas especiais. Em alguns programas, existem casos com deficiências graves que podem provocar no professor um efeito contrário ao que se pretende com a inclusão, fazendo com que este se “assuste”, o que poderá traduzir-se numa dificuldade em aceitar casos com características mais severas do que as apresentadas na sua formação.

Perante os desafios que se colocam atualmente à educação, este estudo surge com pertinência, pois permitiu analisar as conexões que se verificaram entre os alunos visados, através da visão dos seus professores, permitindo o surgimento de várias questões, entre as quais a pergunta de partida: **“O Novo Paradigma da Inclusão: Representações e Práticas dos Docentes. Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho”**, como os jovens com NEE estão a ser” Incluídos”, em que condições se está a trabalhar com eles que tipo de formação os professores tiveram para trabalhar com esses alunos.

Relativamente ao enquadramento legal da Educação Especial, todos os inquiridos revelam ter conhecimento do Decreto-Lei nº 54/2018, mas existe quem concorde com as

leis e quem não concorde. Este Decreto-Lei estabelece como prioridade uma escola inclusiva, mas na prática as escolas não têm os meios necessários, como por exemplo professores com formação adequada, salas, disposição das salas, técnicos, para avaliar qual a melhor situação para o aluno.

Correia (2005) defende que a inclusão é a inserção total do aluno com necessidade educativa especial, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas necessidades.

O mesmo se verifica com os recursos materiais disponíveis. Os inquiridos sentem que tanto os recursos informáticos, como os materiais – mobiliário adaptado, didáticos, entre outros – são insuficientes para o processo ensino-aprendizagem. Tecnologias de Apoio, reitera-se como um constrangimento sentido pelos docentes, percecionado na incidência do Algumas Vezes como resposta no questionário.

Com o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, a mudança de paradigma é clara. Não se pretende somente promover a integração/inclusão de todos os alunos na escola, mas sim reorganizar a escola para poder promover uma educação inclusiva, de qualidade e com a colaboração de todos e para todos. O Decreto-Lei nº3/2018 permitiu construir o caminho para a inclusão, com base no princípio de que todos tinham direito à educação apesar das suas limitações. Com o Decreto-Lei n.º 54/2018, dá-se ênfase ao sucesso educativo para todos, valorizando-se as suas potencialidades.

Parte IV- CONCLUSÕES

Nos dias de hoje, a multiplicidade da população que estuda nas nossas escolas exige respostas adequadas, tornando-se indispensável garantir igualdade no acesso e no sucesso educativo, no sentido de uma Escola para Todos. Assim, é importante que a atividade docente se converta num processo variável de reflexão e investigação para que possam ocorrer, mais facilmente, mudanças nas práticas curriculares, para que os professores e as escolas sejam capazes de dar respostas aos desafios e exigências que a sociedade lhes coloca. É neste sentido que se situou esta dissertação, averiguar e analisar em que medida a legislação referente à inclusão dos alunos com dificuldades se cumprem nas escolas, tal como proclama a Declaração de Salamanca. Durante o questionário podemos constatar que grande maioria dos docentes (n=87,5) é de opinião que as aulas devem ser lecionadas na sala de ensino regular pelo professor do ensino regular e pelo professor do ensino especial, como defendem Sanches & Teodoro, (2006) “integração escolar” e Gomes (2013), quando refere que com a declaração de Salamanca inicia-se o processo de inclusão na sociedade. Durante este questionário também é perceptível a preocupação dos inquiridos, relativamente aos recursos, currículos e necessidades de formação. Como refere Rodrigues (2016) uma escola inclusiva deve organizar o currículo dos seus alunos conhecendo as suas diferentes características por modo a diferenciar estratégias, bem como fornecer recursos, docentes e acompanhamento da família. Simão et al (2009) refere que a formação inicial e contínua são componentes nucleares do desenvolvimento profissional, da mudança e inovação da prática docente, o que corresponde à opinião da maioria dos inquiridos 62%.

O número de inquiridos que concorda com o Decreto-Lei 54/2018 de 6 é de 57%.

Esta dissertação teve como objetivo conhecer as atitudes e percepção dos docentes face ao Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho referente à inclusão, considerando que há aspetos que desafiam o desenvolvimento de boas práticas de inclusão de alunos com NEE nas escolas do ensino regular. Procurou-se integrar metodologias qualitativas que

permitissem analisar e compreender os problemas e desafios que se apresentam face à inclusão de alunos com NEE nas escolas no fator diferenciação e apoios.

Começando por analisar o percurso da educação inclusiva de alunos com NEE numa perspetiva histórica, legislativa destacou-se o papel da formação de professores e das culturas de colaboração para a educação inclusiva como possibilidades do desenvolvimento de práticas que atendam à heterogeneidade de alunos presente em contexto escolar.

Na retificação dos estudos empíricos, no âmbito da colaboração, designadamente, quando as pessoas inqueridas se dispõem a responder aos nossos inquéritos online, ajudando e contribuindo para a execução do estudo em causa, destaca-se a importância de um trabalho em comunidade, por meio de partilha das práticas educativas, com o propósito de contribuir para o aperfeiçoamento docente. No que respeita aos estudos empíricos da legislação, após a sua abordagem concetual, referimos a relação entre as atitudes e perceção sobre o Decreto-Lei, bem como a sua abordagem pedagógica e a situação no seu estabelecimento escolar. Constatou-se também, nos vários estudos de revisão, de síntese e bibliográfica, que os docentes ainda estão a aprender a aplicar o Decreto-Lei nº54/2018 e a relação das atitudes e perceção face à inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem.

De acordo com os objetivos prosseguidos, recorreu-se ao inquérito, por questionário, direcionado aos docentes de diferentes graus de ensino, diferentes escolas, regiões e grupos de recrutamento. Na sequência, apresenta-se as principais conclusões, no que se refere às perceções dos diferentes elementos educativos sobre o “Decreto-Lei 54/2008 A Perceção pelos Docentes” procurando integrar estes dados.

Conclui-se também que de entre os teóricos estudados, todos eles, já têm a perceção da realidade há muitos anos, demora imenso é chegar à prática e que esta seja bem aplicada,

como por exemplo, refere O. Carvalho (2000) no seu livro “A escola inclusiva – da utopia à realidade”.

4.1 Recomendações para futuros estudos

Sabe-se que toda investigação terá os seus limites, que não se materializa da forma como se projeta, mas que nós enquanto investigadores entendemos que os limites que se apresentam, nos encaminham para reflexões sobre possíveis progressos e aprimoramento de futuros estudos.

Neste enquadramento, poderá haver a possibilidade de se vir a realizar uma investigação no sentido de compreender melhor o efeito escola e as suas singularidades, o que irá remeter para análises multinível e estudos de caso.

É relevante referir que se considera a relevância de vir a integrar também os alunos como sujeitos da pesquisa, objetivando conhecer as suas perceções face aos desafios do desenvolvimento das práticas inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Considera-se igualmente importante uma maior aproximação das instituições formadoras de professores com as escolas, no propósito de desenvolver, seja por meio da pesquisa, seja por meio de estágios curriculares, projetos úteis e/ou ações de formação de professores que realmente tenham em conta os desafios que se lhes colocam. Essa aproximação entre estes espaços não só contribui para a construção de projetos de formação, para dar respostas às escolas sobre os desafios da prática educativa, mas também para o reconhecimento, por parte dos membros da comunidade educativa, sobre a importância da participação em trabalhos de investigação.

Finalizando, e tendo em conta o referido, ressalta-se que esta investigação não termina por aqui, pois o próprio processo investigativo leva-nos a pensar em novos caminhos e propostas inovadoras de futuros estudos, que possam também vir a contribuir para as

práticas inclusivas nas escolas de ensino regular, aproximando a teoria da prática educativa e construindo novos saberes para a educação para todos.

PARTE V - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Ainscow, M., Gordon, P. & Wang, M. (1997). *Caminhos para a escola inclusiva*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bandura, A. (1977 b). Self-efficacy: toward a Uniflying theory of Behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215. Stanford University.
- Bairrão, J. (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Bairrão, J. (1998). *Subsídios para o Sistema de Educação – Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. 5. ed. Lisboa: Edição 70.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In Campos, B. (Ed.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto, Porto Editora, pp.31-45.
- Cardoso, M. (2011). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico: Perspetivas dos Professores*. (Dissertação de mestrado em Necessidades Educativas Especiais apresentada ao Instituto Superior de Educação e Ciência. Lisboa). Retirado em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10759/1/Tese_Rosa_Cardoso.pdf
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A, O. Peixoto, L, M. (2009). *A Escola Inclusiva: da Utopia à Realidade*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Carvalho, O. (2011) *De Pequeninino se torce o destino: O valor da Intervenção precoce*, Porto, Legis Editora.
- Chaves, M. (2018) Doutoramento em Ciências da Educação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra). Retirando em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/79420>
- Correia, L.M. (1991). *Dificuldades de aprendizagem: Contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto.
- Correia, L. & Martins, A. (2000). Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão, *Inclusão, 1*, pp. 15-29.
- Correia, L. M. (2001). *Educação Inclusiva ou Educação Apropriada?* In: Rodrigues, D.

- (2003). (Org.). *Perspetivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto, Porto Editora, pp. 123-142.
- Correia, L. M. (2013). *Educação Especial e Inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2005). *Inclusão e Necessidades. Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: propostas e estratégias de ação, Ensino Básico, Ensino Secundário*, Porto: Porto Editora.
- Assembleia Geral das Nações Unidas Declaração (1948) Universal dos Direitos Humanos Resolução nº 217 A (III) da <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3oUniversal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>
- Freitas, S. (2019). Dissertação em educação Especial, Domínio Cognitivo Motor, O contexto atual da Educação Inclusiva nas escolas - percepção dos professores. apresentada ao IESF, Fafe.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro.
- Ferreira, A.; Félix, P.; Perdigo, R. (2015), “*Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário [Relatório técnico]*”. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/Relatorio_Tecnico_-_Retencao.pdf
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). Potencialidades e limites da gestão local do currículo para (e na) construção de uma escola com sentido para todos, in ME/DEB *Gestão Flexível do Currículo. Reflexões de formadores e investigadores* (pp. 41-62). Lisboa: DEB.
- Leite, C. & Fernandes, P (2007 a). A organização das escolas por agrupamentos – de uma autonomia prometida a uma prática comprometida, in Leite, C. & Lopes, A. (Eds). *A. Escola, Currículo e Formação de Identidades* (pp. 51-72). Porto: Edições ASA.
- Fortin, M.-F. (2003). *O Processo de Investigação: da conceção à realização, 3ª Edição*. Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- 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 apresentada à Universidade Fernando Pessoa). Lisboa. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/>

- Hill, M. e Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Martínez, J. J. (2001). *Integración escolar: Plataforma para la escuela inclusiva?*
Málaga: Ediciones Aljibe.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, R. (2019) Tese no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação na especialidade Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, orientada pelas Professoras Doutoradas Maria da Graça Bidarra e Maria da Piedade Vaz-Rebello e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**. Coimbra
- Pereira, F. et al, (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de Apoio à Prática*
Ministério da Educação. Lisboa.
- Ribeiro, S. (2009) *Inclusão social dos jovens com deficiência mental: o papel formação profissional*. Dissertação (Mestrado). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- Ribeiro, A. J. C. (2015) *As Atitudes dos Alunos Face à Inclusão dos seus Pares com NEE nas Turmas do Ensino Regular*. Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor (Dissertação). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Rodrigues, D. (1995). *Dimensões da Metodologia de Intervenção com Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. A Inovação em Educação Especial. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Editor Ministério da Educação Departamento da Educação Básica. Lisboa.
- Roldão, M. (2003a). *Diferenciação curricular revisitada: conceitos, discurso e práxis*.
Porto: Porto Editora.
- Roldão, M (2003b). Diferenciação curricular e inclusão. In: Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre inclusão: da educação à sociedade*. pp. 152-165. Porto: Porto Editora.

Santos, C. (2018) Dissertação em educação Especial, Domínio Cognitivo Motor. Inclusão ou integração/ educação inclusiva ou educação especial? ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA.

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão - Um guia para educadores*. Artmed.

Sil, V. (2004). *Alunos em Situação de Insucesso Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Teixeira, C. (2019) Dissertação em educação Especial, Domínio Cognitivo Motor apresentada ao IESF,). *Atitudes dos Professores em turmas com alunos NEE face à inclusão*. Fafe.

Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Editorial do Ministério da Educação. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Conselho Nacional de Educação

Guia Europeu para as escolas (European Toolkit for Schools). Disponível em:
<http://www.dge.mec.pt/guia-europeu-para-escolas>

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha: UNESCO.
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Capítulo VI - REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Ministério da Educação. (1991). Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto. Diário da República n.º 193 – 1.ª Série. Lisboa: Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. Revoga o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio, e o Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de maio.

Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros - Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei nº55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Lisboa: presidência do conselho de Ministros - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

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

Ministério da Educação. (1986). Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Ministério Público de Portugal. (1975). Declaração dos direitos das pessoas deficientes. Procuradoria Geral da República. Proclamada pela resolução 3447 (XXX) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 9 de 1975. Acesso em: gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/decl-dtosdeficientes.pdf

Ministério da Educação. (2012). Portaria nº 275-A/ 2012, de 11 de setembro. Diário da República, 1.º Suplemento, 1.ª série — N.º 176. Lisboa: - Regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar, definindo uma matriz curricular para o CEI.

Capítulo VII - ANEXOS

ANEXO A - Formulário Aplicado

PERGUNTAS RESPOSTAS 5 Total de pontos: 0

Perceber se o Decreto-Lei nº 54/2018 está a ser corretamente implementado no 3º ciclo e secundário.

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma tese de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos (tese de Mestrado), sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual e não da Escola/Agrupamento a que pertencem.

O questionário é anónimo, não devendo por isso colocar a sua identificação em nenhuma das folhas nem assinar o questionário.

Não existem respostas certas ou erradas. Por isso lhe solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Na maioria das questões terá apenas de assinalar com uma cruz a sua opção de resposta.

Obrigado pela sua colaboração.

1. Género *

Feminino

Masculino

2. Idade

	Coluna 1
< 30	<input type="checkbox"/>
31-40	<input type="checkbox"/>
41-50	<input type="checkbox"/>
51-60	<input type="checkbox"/>
> 60	<input type="checkbox"/>

3. Grupo disciplinar em que leciona *

Texto de resposta curta

4. Qual ou quais os ciclos que leciona?

Coluna 1

- | | |
|-------------|--------------------------|
| Pré- Escola | <input type="checkbox"/> |
| 1º Ciclo | <input type="checkbox"/> |
| 2º Ciclo | <input type="checkbox"/> |
| 3º Ciclo | <input type="checkbox"/> |
| secundário | <input type="checkbox"/> |

5. Qual o seu tempo de serviço?

Coluna 1

- | | |
|---------|--------------------------|
| < 10 | <input type="checkbox"/> |
| 11 - 20 | <input type="checkbox"/> |
| 21 - 30 | <input type="checkbox"/> |
| 31 - 40 | <input type="checkbox"/> |
| > 40 | <input type="checkbox"/> |

6. Durante o seu percurso profissional recebeu alguma informação sobre "inclusão", ou áreas afins? *

- Sim
- Não

7. Se sim, de que tipo?(escolha só uma opção)

- Formação Inicial
- Formação continua

- Seminários
- Colóquios
- Acções de Formação
- Pós - Graduação
- Outras, quais?

8. Tem, presentemente alunos com NEE? *

- Não
- Sim

9. Há, na sua escola, alunos com NEE?

- Sim
- Não

10. Já trabalhou com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

- Sim
- Não

11. Se respondeu sim, diga em que condição trabalhou?

- Como docente de Ensino Regular
- Como docente de Educação Especial

12. Considera que os professores do ensino regular precisam de alguma preparação específica para educar a criança/jovem com NEE?

- Sempre
- Muitas vezes
- Algumas vezes
- Raramente
- Nunca

13. Que tipo de formação considera mais adequada: *

- Um curso de Especialização
- Formação contínua para professores
- Uma disciplina no currículo na formação de professores

14. Conhece o Decreto-Lei n.º54/2018 de 6 de Julho? (relativo à inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais) *

- Sim
- Não

15. Concorda com as medidas enunciadas nesse Decreto? *

- Concordo
- Concordo Totalmente
- Discordo
- Discordo Totalmente

16. Na sua opinião um aluno identificado com NEE necessita de um atendimento especial? *

- Sempre
- Muitas Vezes
- Algumas vezes
- Raramente
- Nunca

17. Na sua opinião os alunos com NEE devem frequentar Aulas em salas Especificas de Apoio? *

- Sempre
- Muitas Vezes
- Algumas Vezes
- Raramente
- Nunca

18. Na sua opinião os alunos com NEE devem frequentar as Aulas do Ensino Regular? *

- Sempre
- Muitas Vezes
- Algumas Vezes
- Raramente
- Nunca

19. Na sua opinião os alunos com NEE devem frequentar as Aulas do Ensino Regular e as Salas específicas de Apoio? *

- Sempre
- Muitas Vezes
- Algumas Vezes
- Raramente
- Nunca

20. Na sua opinião os alunos com NEE devem frequentar Escolas Especiais e *
fora do Contexto das Escolas Regulares?

- Sempre
- Muitas Vezes
- Algumas Vezes
- Raramente
- Nunca

21. Se na questão anterior optou pelas respostas a, b ou c (aulas de) como *
concretizaria, numa situação de Ensino/Aprendizagem directa, o modo de
atendimento:

- Sala de aula regular e apenas pelo professor do ensino regular
- Sala de aula regular e apenas pelo professor da educação especial
- Sala de aula regular e com atendimento conjunto dos docentes do ensino regular e especial

22. As crianças com NEE, no contexto atual da sua escola estão *
genericamente bem adaptadas?

- Sempre
- Muitas Vezes
- Algumas Vezes
- Raramente
- Nunca

23. Na sua escola o material e equipamento existentes satisfazem as *
necessidades das crianças NEE? (ex: material didático adaptado, cadeiras de
rodas, computador adaptado, jogos adaptados...).

- Sempre
- Muitas Vezes
- Algumas vezes
- Raramente
- Nunca

24. As atividades desenvolvidas na sala de aula são adequadas na sua maioria, às crianças com NEE? *

- Sempre
- Muitas Vezes
- Algumas Vezes
- Raramente
- Nunca

25. Foram feitas adaptações do mobiliário de acordo com as necessidades individuais de cada criança? (ex: mesas, cadeiras). *

- Sempre
- Muitas vezes
- Algumas Vezes
- Raramente
- Nunca

26. Na sua opinião, o processo de inclusão requer a colaboração de outros especialistas (Professor de Ensino Especial, Psicólogo, Terapeutas...)? *

- Sempre
- Muitas Vezes
- Algumas Vezes
- Raramente
- Nunca

27. Na sua opinião, a criança com NEE tem mais sucesso escolar, se frequentar uma escola de ensino especial fora das escolas regulares? *

- Sempre
- Muitas Vezes
- Algumas Vezes
- Raramente
- Nunca

28. A inclusão de uma criança com NEE na classe regular promove a sua autonomia? *

- Sempre
- Muitas Vezes
- Algumas vezes
- Raramente
- Nunca

29. Considera que a escola atual é verdadeiramente uma escola inclusiva? *

- Sempre
- Muitas Vezes
- Algumas Vezes
- Raramente
- Nunca

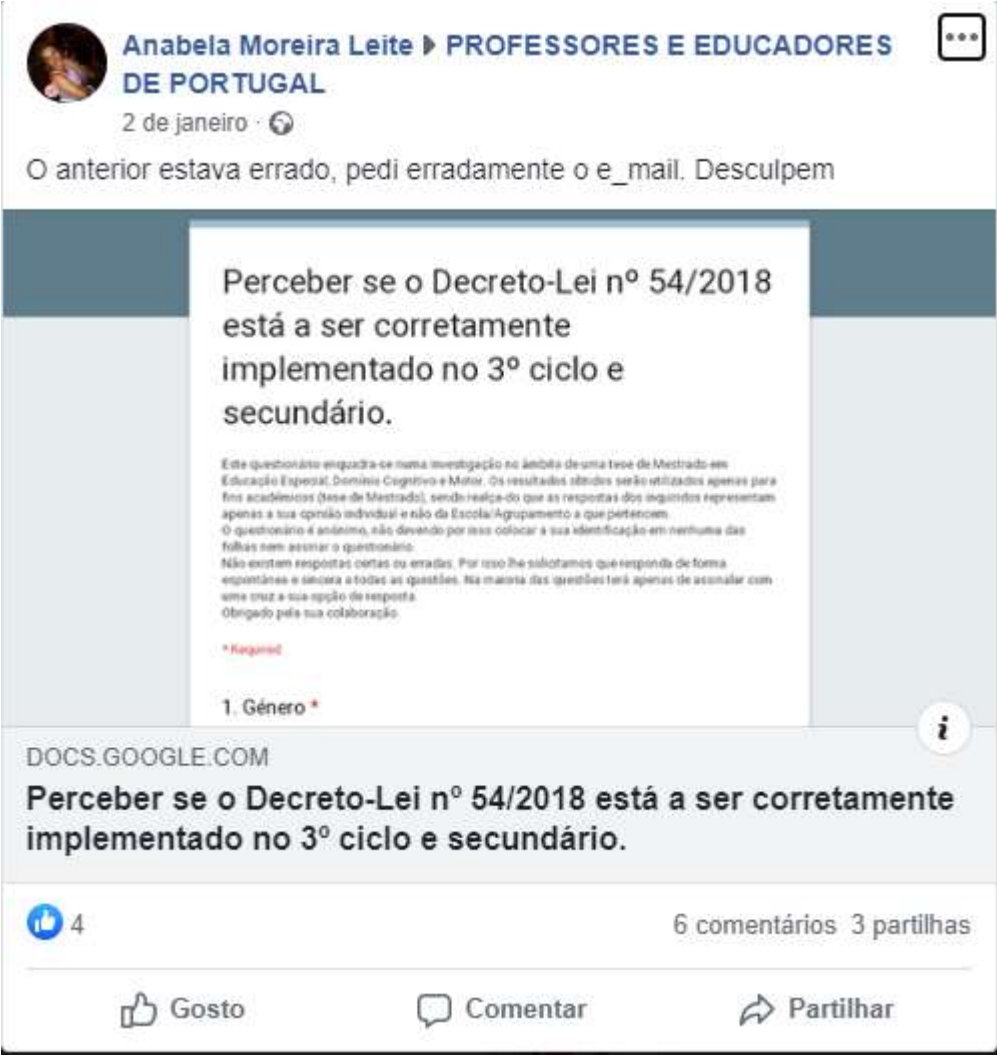
30. Concorda com a eliminação do conceito de NEE subjacente ao DL n° 54/2018? *

- sempre
- Muitas Vezes
- Algumas vezes
- Raramente
- Nunca

Deixe a sua opinião...

Texto de resposta longa

ANEXO B – Publicação do Inquérito no Facebook



Anabela Moreira Leite ▸ PROFESSORES E EDUCADORES DE PORTUGAL
2 de janeiro · 🌐

O anterior estava errado, pedi erradamente o e_mail. Desculpem

Perceber se o Decreto-Lei nº 54/2018 está a ser corretamente implementado no 3º ciclo e secundário.

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma tese de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos (tese de Mestrado), sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual e não da Escola/Agrupamento a que pertencem. O questionário é anónimo, não devendo por isso colocar a sua identificação em nenhuma das folhas nem assinar o questionário.

Não existem respostas certas ou erradas. Por isso lhe solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Na maioria das questões terá apenas de assinalar com uma cruz a sua opção de resposta.

Obrigado pela sua colaboração.

*** Obrigatório**

1. Género *

DOCS.GOOGLE.COM

Perceber se o Decreto-Lei nº 54/2018 está a ser corretamente implementado no 3º ciclo e secundário.

👍 4 6 comentários 3 partilhas

👍 Gosto 💬 Comentar ➦ Partilhar

ANEXO C – Output SPSS

.
FREQUENCIES VARIABLES=Género Idade Tempo Formacao Alunos_NEE Escola_NEE Trabalhou_NEE
Prec
isam
Conhece
/ORDER=ANALYSIS.

Frequencias

Frequency Table

Género

Frequency Percent

Valid

Percent

Cumulative

Percent

Valid Feminino

Masculino

Total

89 91,8 91,8 91,8

8 8,2 8,2 100,0

97 100,0 100,0

Idade

Frequency Percent

Valid

Percent

Cumulative

Percent

Valid 30

31-40

41-50

51-60

> 60

Total

3 3,1 3,1 3,1

10 10,3 10,3 13,4

40 41,2 41,2 54,6

39 40,2 40,2 94,8

5 5,2 5,2 100,0

97 100,0 100,0

Tempo

Frequency Percent

Valid

Percent

Cumulative

Percent

Valid < 10

11-20

21-30

31-40

> 40
 Total
 7 7,2 7,2 7,2
 21 21,6 21,6 28,9
 43 44,3 44,3 73,2
 23 23,7 23,7 96,9
 3 3,1 3,1 100,0
 97 100,0 100,0

Formacao
 Frequency Percent
 Valid
 Percent
 Cumulative
 Percent
 Valid Não
 Sim
 Total
 24 24,7 24,7 24,7
 73 75,3 75,3 100,0
 97 100,0 100,0

Alunos_NEE
 Frequency Percent
 Valid
 Percent
 Cumulative
 Percent
 Valid Não
 Sim
 Total
 7 7,2 7,2 7,2
 90 92,8 92,8 100,0
 97 100,0 100,0

Escola_NEE
 Frequency Percent
 Valid
 Percent
 Cumulative
 Percent
 Valid Não
 Sim
 Total
 2 2,1 2,1 2,1
 95 97,9 97,9 100,0
 97 100,0 100,0

Trabalhou_NEE
 Frequency Percent
 Valid
 Percent

Cumulative
 Percent
 Valid Sim 97 100,0 100,0 100,0
Precisam
 Frequency Percent
 Valid
 Percent
 Cumulative
 Percent
 Valid Raramente
 Algumas Vezes
 Muitas Vezes
 Sempre
 Total
 1 1,0 1,0 1,0
 11 11,3 11,3 12,4
 39 40,2 40,2 52,6
 46 47,4 47,4 100,0
 97 100,0 100,0

Conhece
 Frequency Percent
 Valid
 Percent
 Cumulative
 Percent
 Valid Não
 Sim
 Total
 1 1,0 1,0 1,0
 96 99,0 99,0 100,0
 97 100,0 100,0

NEW FILE.
 DATASET NAME DataSet2 WINDOW=FRONT.
 SORT CASES BY VAR00001(A) VAR00002(A) VAR00003(A) VAR00004(A) VAR00005(A).
 DATASET ACTIVATE DataSet1.
 DATASET CLOSE DataSet2.
 SORT CASES BY Tipo (D).
 FREQUENCIES VARIABLES=Tipo
 /ORDER=ANALYSIS.

Frequencies

Statistics

Tipo

N Valid

Missing

97

0

Tipo

Frequency Percent

Valid

Percent

Cumulative

Percent
 Valid
 Acções de
 Formação
 Colóquios
 Formação continua
 Formação Inicial
 Outras, quais?
 Pós - Graduação
 Seminários
 Total
 23 23,7 23,7 23,7
 23 23,7 23,7 47,4
 10 10,3 10,3 57,7
 8 8,2 8,2 66,0
 7 7,2 7,2 73,2
 8 8,2 8,2 81,4
 10 10,3 10,3 91,8
 8 8,2 8,2 100,0
 97 100,0 100,0
 FREQUENCIES VARIABLES=condição tipoFormação
 /ORDER=ANALYSIS.

Frequencies

Statistics

condição

tipoFormaç

ão

N Valid

Missing

97 97

0 0

Frequency Table

condição

Frequency Percent

Valid

Percent

Cumulative

Percent

Valid Como docente de

Educação Especial

Como docente de

Ensino Regular

Total

16 16,5 16,5 16,5

81 83,5 83,5 100,0

97 100,0 100,0

tipoFormação

Frequency Percent

Valid

Percent

Cumulative
 Percent
 Valid Formação continua
 para professores
 Um curso de
 Especialização
 Uma disciplina no
 currículo na
 formação de
 professores
 Total
 60 61,9 61,9 61,9
 11 11,3 11,3 73,2
 26 26,8 26,8 100,0
 97 100,0 100,0
 FREQUENCIES VARIABLES=Q_15
 /ORDER=ANALYSIS.

Frequencies

Statistics

Q_15
 N Valid
 Missing
 97
 0
 Q_15
 Frequency Percent
 Valid
 Percent
 Cumulative
 Percent
 Valid Discordo Totalmente
 Discordo
 Concordo
 Concordo Totalmente
 Total
 4 4,1 4,1 4,1
 38 39,2 39,2 43,3
 49 50,5 50,5 93,8
 6 6,2 6,2 100,0
 97 100,0 100,0
 * Custom Tables .
 CTABLES
 /VLABELS VARIABLES=Q_16 Q_17 Q_18 Q_19 Q_20 Q_22 Q_23 Q_24 Q_25 Q_26 Q_27 Q_28 Q_29
 Q_30
 DISPLAY=LABEL
 /TABLE Q_16 [ROWPCT.COUNT PCT40.1] + Q_17 [ROWPCT.COUNT PCT40.1] + Q_18
 [ROWPCT.COUNT P
 CT40.1] +
 Q_19 [ROWPCT.COUNT PCT40.1] + Q_20 [ROWPCT.COUNT PCT40.1] + Q_22 [ROWPCT.COUNT
 PCT40.1
] + Q_23
 [ROWPCT.COUNT PCT40.1] + Q_24 [ROWPCT.COUNT PCT40.1] + Q_25 [ROWPCT.COUNT PCT40.1]
 + Q_

26
 [ROWPCT.COUNT PCT40.1] + Q_27 [ROWPCT.COUNT PCT40.1] + Q_28 [ROWPCT.COUNT PCT40.1]
 + Q_
 29
 [ROWPCT.COUNT PCT40.1] + Q_30 [ROWPCT.COUNT PCT40.1]
 /CLABELS ROWLABELS=OPPOSITE
 /CATEGORIES VARIABLES=Q_16 Q_17 Q_18 Q_19 Q_20 Q_22 Q_23 Q_24 Q_25 Q_26 Q_27 Q_28
 Q_29 Q_
 _30
 ORDER=A KEY=VALUE EMPTY=INCLUDE
 /CRITERIA CILEVEL=95.

Custom Tables

Nunca Raramente

Algumas

Vezes

Muitas

Vezes Sempre

Row N % Row N % Row N % Row N % Row N %

Q_16

Q_17

Q_18

Q_19

Q_20

Q_22

Q_23

Q_24

Q_25

Q_26

Q_27

Q_28

Q_29

Q_30

0,0% 0,0% 23,7% 41,2% 35,1%
 0,0% 4,1% 45,4% 42,3% 8,2%
 0,0% 6,2% 51,5% 34,0% 8,2%
 0,0% 8,2% 25,8% 33,0% 33,0%
 14,4% 35,1% 39,2% 10,3% 1,0%
 1,0% 16,5% 39,2% 36,1% 7,2%
 6,2% 37,1% 37,1% 16,5% 3,1%
 3,1% 37,1% 47,4% 9,3% 3,1%
 15,5% 36,1% 30,9% 9,3% 8,2%
 0,0% 0,0% 10,3% 16,5% 73,2%
 7,2% 28,9% 38,1% 20,6% 5,2%
 0,0% 23,7% 38,1% 30,9% 7,2%
 6,2% 38,1% 45,4% 10,3% 0,0%
 20,6% 24,7% 30,9% 14,4% 9,3%
 FREQUENCIES VARIABLES=Q_21
 /ORDER=ANALYSIS.

Frequencies

Statistics

Q_21

N Valid

Missing

97

0

Q_21

Frequency Percent

Valid

Percent

Cumulative

Percent

Valid Sala de aula regular

e apenas pelo

professor da

educação especial

Sala de aula regular

e apenas pelo

professor do ensino

regular

Sala de aula regular

e com atendimento

conjunto dos

docentes do ensino

regular e especial

Total

10 10,3 10,3 10,3

4 4,1 4,1 14,4

83 85,6 85,6 100,0

97 100,0 100,0

DESCRIPTIVES VARIABLES=Q_16 Q_17 Q_18 Q_19 Q_20 Q_22 Q_23 Q_24 Q_25 Q_26 Q_27 Q_28

Q_29 Q

_30

/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptives

Descriptive Statistics

N Minimum Maximum Mean

Std.

Deviation

Q_16

Q_17

Q_18

Q_19

Q_20

Q_22

Q_23

Q_24

Q_25

Q_26

Q_27

Q_28

Q_29

Q_30
 Valid N (listwise)
 97 3 5 4,11 ,762
 97 2 5 3,55 ,707
 97 2 5 3,44 ,736
 97 2 5 3,91 ,958
 97 1 5 2,48 ,903
 97 1 5 3,32 ,873
 97 1 5 2,73 ,919
 97 1 5 2,72 ,800
 97 1 5 2,59 1,116
 97 3 5 4,63 ,666
 97 1 5 2,88 ,992
 97 2 5 3,22 ,892
 97 1 4 2,60 ,759
 97 1 5 2,67 1,222

```
97
/MLABELS VARIABLES=Q_15 Q_16 Q_17 Q_18 Q_19 Q_20 Q_22 Q_23 Q_24 Q_25 Q_26 Q_27 Q_28
Q_29
Q_30
Formacao
DISPLAY=LABEL
/TABLE Q_15 [MEAN F40.1, STDDEV F40.1] + Q_16 [MEAN F40.1, STDDEV F40.1] + Q_17 [MEAN
F40.1,
STDDEV F40.1] + Q_18 [MEAN F40.1, STDDEV F40.1] + Q_19 [MEAN F40.1, STDDEV F40.1] + Q_20
[MEAN
F40.1, STDDEV F40.1] + Q_22 [MEAN F40.1, STDDEV F40.1] + Q_23 [MEAN F40.1, STDDEV F40.1] +
Q_24
[MEAN F40.1, STDDEV F40.1] + Q_25 [MEAN F40.1, STDDEV F40.1] + Q_26 [MEAN F40.1, STDDEV
F40.1] +
Q_27 [MEAN F40.1, STDDEV F40.1] + Q_28 [MEAN F40.1, STDDEV F40.1] + Q_29 [MEAN F40.1,
STDDEV F4
0.1]
+ Q_30 [MEAN F40.1, STDDEV F40.1] BY Formacao
/CATEGORIES VARIABLES=Formacao ORDER=A KEY=VALUE EMPTY=INCLUDE
/CRITERIA CILEVEL=95.
```

Custom Tables

Formacao
 Não Sim
 Mean
 Standard
 Deviation Mean
 Standard
 Deviation
 Q_15
 Q_16
 Q_17
 Q_18
 Q_19
 Q_20
 Q_22
 Q_23
 Q_24
 Q_25

Q_26
 Q_27
 Q_28
 Q_29
 Q_30
 2,4 ,6 2,6 ,7
 4,1 ,8 4,1 ,8
 3,8 ,7 3,5 ,7
 3,0 ,6 3,6 ,7
 3,4 ,9 4,1 ,9
 2,8 ,9 2,4 ,9
 2,8 ,7 3,5 ,9
 2,5 ,9 2,8 ,9
 2,4 ,7 2,8 ,8
 2,2 1,1 2,7 1,1
 4,7 ,6 4,6 ,7
 3,3 ,9 2,8 1,0
 2,8 ,8 3,3 ,9
 2,3 ,7 2,7 ,8
 2,5 1,1 2,7 1,2
 NPAR TESTS
 /M-W= Q_15 Q_16 Q_17 Q_18 Q_19 Q_20 Q_22 Q_23 Q_24 Q_25 Q_26 Q_27 Q_28 Q_29 Q_30 BY
 Formac
 ao(0 1)
 /MISSING ANALYSIS.

NPar Tests

Mann-Whitney Test

Ranks

Formacao N Mean Rank

Sum of

Ranks

Q_15 Não

Sim

Total

Q_16 Não

Sim

Total

Q_17 Não

Sim

Total

Q_18 Não

Sim

Total

Q_19 Não

Sim

Total

Q_20 Não

Sim

Total

Q_22 Não

Sim

Total

Q_23 Não

Sim

Total
 Q_24 Não
 Sim
 Total
 Q_25 Não
 Sim
 Total
 Q_26 Não
 Sim
 Total
 24 42,56 1021,50
 73 51,12 3731,50
 97
 24 49,50 1188,00
 73 48,84 3565,00
 97
 24 58,92 1414,00
 73 45,74 3339,00
 97
 24 32,58 782,00
 73 54,40 3971,00
 97
 24 34,81 835,50
 73 53,66 3917,50
 97
 24 58,23 1397,50
 73 45,97 3355,50
 97
 24 32,83 788,00
 73 54,32 3965,00
 97
 24 43,58 1046,00
 73 50,78 3707,00
 97
 24 38,10 914,50
 73 52,58 3838,50
 97
 24 37,52 900,50
 73 52,77 3852,50
 97
 24 50,58 1214,00
 73 48,48 3539,00
 97
 24 58,96 1415,00 Page 10
Ranks
 Formacao N Mean Rank
 Sum of
 Ranks
 Q_27 Não
 Sim
 Total
 Q_28 Não
 Sim
 Total

Q_29 Não

Sim

Total

Q_30 Não

Sim

Total

24 58,96 1415,00

73 45,73 3338,00

97

24 37,88 909,00

73 52,66 3844,00

97

24 36,15 867,50

73 53,23 3885,50

97

24 44,00 1056,00

73 50,64 3697,00

97

Test Statisticsa

Q_15 Q_16 Q_17 Q_18 Q_19

Mann-Whitney U

Wilcoxon W

Z

Asymp. Sig. (2-tailed)

721,500 864,000 638,000 482,000 535,500 654,500

1021,500 3565,000 3339,000 782,000 835,500 3355,500

-1,434 -,107 -2,183 -3,631 -2,983 -1,960

,151 ,915 ,029 ,000 ,003 ,050

Test Statisticsa

Q_20 Q_22 Q_23 Q_24 Q_25

Mann-Whitney U

Wilcoxon W

Z

Asymp. Sig. (2-tailed)

654,500 488,000 746,000 614,500 600,500 838,000

3355,500 788,000 1046,000 914,500 900,500 3539,000

-1,960 -3,442 -1,150 -2,383 -2,403 -,409

,050 ,001 ,250 ,017 ,016 ,682

Test Statisticsa

Q_26 Q_27 Q_28 Q_29 Q_30

Mann-Whitney U

Wilcoxon W

Z

Asymp. Sig. (2-tailed)

838,000 637,000 609,000 567,500 756,000

3539,000 3338,000 909,000 867,500 1056,000

-,409 -2,093 -2,351 -2,798 -1,033

,682 ,036 ,019 ,005 ,302

a. Grouping Variable: Formacao

```

* Custom Tables .
CTABLES
/VLABELS VARIABLES=Q_15 Q_16 Q_17 Q_18 Q_19 Q_20 Q_22 Q_23 Q_24 Q_25 Q_26 Q_27 Q_28
Q_29
Q_30
Alunos_NEE
DISPLAY=LABEL
/TABLE Q_15 [S][MEAN F40.1, STDDEV F40.1] + Q_16 [S][MEAN F40.1, STDDEV F40.1] + Q_17
[S][MEAN
F40.1, STDDEV F40.1] + Q_18 [S][MEAN F40.1, STDDEV F40.1] + Q_19 [S][MEAN F40.1, STDDEV
F40.1] +
Q_20 [S][MEAN F40.1, STDDEV F40.1] + Q_22 [S][MEAN F40.1, STDDEV F40.1] + Q_23 [S][MEAN
F40.1,
STDDEV F40.1] + Q_24 [S][MEAN F40.1, STDDEV F40.1] + Q_25 [S][MEAN F40.1, STDDEV F40.1] +
Q_26
[S][MEAN F40.1, STDDEV F40.1] + Q_27 [S][MEAN F40.1, STDDEV F40.1] + Q_28 [S][MEAN F40.1,
STDDEV
F40.1] + Q_29 [S][MEAN F40.1, STDDEV F40.1] + Q_30 [S][MEAN F40.1, STDDEV F40.1] BY
Alunos_NEE
/CATEGORIES VARIABLES=Alunos_NEE ORDER=A KEY=VALUE EMPTY=INCLUDE
/CRITERIA CILEVEL=95.

```

Custom Tables

```

Alunos_NEE
Não Sim
Mean
Standard
Deviation Mean
Standard
Deviation
Q_15
Q_16
Q_17
Q_18
Q_19
Q_20
Q_22
Q_23
Q_24
Q_25
Q_26
Q_27
Q_28
Q_29
Q_30
3,3 ,8 2,5 ,6
4,3 ,8 4,1 ,8
3,3 ,5 3,6 ,7
3,7 ,5 3,4 ,7
4,4 ,5 3,9 1,0
2,4 1,1 2,5 ,9
3,9 ,7 3,3 ,9
2,9 ,9 2,7 ,9
3,3 ,8 2,7 ,8
2,9 1,2 2,6 1,1

```

4,7 ,8 4,6 ,7
2,1 ,7 2,9 1,0
3,6 1,0 3,2 ,9
3,0 ,6 2,6 ,8
2,7 ,5 2,7 1,3

NPAR TESTS

/M-W= Q_15 Q_16 Q_17 Q_18 Q_19 Q_20 Q_22 Q_23 Q_24 Q_25 Q_26 Q_27 Q_28 Q_29 Q_30 BY

Alunos_

NEE(0

1)

/MISSING ANALYSIS.

NPar Tests

Mann-Whitney Test

Ranks

Alunos_NEE N Mean Rank

Sum of

Ranks

Q_15 Não

Sim

Total

Q_16 Não

Sim

Total

Q_17 Não

Sim

Total

Q_18 Não

Sim

Total

Q_19 Não

Sim

Total

Q_20 Não

Sim

Total

Q_22 Não

Sim

Total

Q_23 Não

Sim

Total

Q_24 Não

Sim

Total

Q_25 Não

Sim

Total

Q_26 Não

Sim

Total

7 72,57 508,00

90 47,17 4245,00

97

7 54,86 384,00

90 48,54 4369,00

97

7 38,64 270,50

90 49,81 4482,50

97

7 61,14 428,00

90 48,06 4325,00

97

7 63,21 442,50

90 47,89 4310,50

97

7 48,64 340,50

90 49,03 4412,50

97

7 65,57 459,00

90 47,71 4294,00

97

7 52,50 367,50

90 48,73 4385,50

97

7 68,43 479,00

90 47,49 4274,00

97

7 56,36 394,50

90 48,43 4358,50

97

7 53,93 377,50

90 48,62 4375,50

97

7 28,29 198,00 Page 14

Ranks

Alunos_NEE N Mean Rank

Sum of

Ranks

Q_27 Não

Sim

Total

Q_28 Não

Sim

Total

Q_29 Não

Sim

Total

Q_30 Não

Sim

Total

7 28,29 198,00

90 50,61 4555,00

97

7 59,50 416,50

90 48,18 4336,50

97

7 63,57 445,00

90 47,87 4308,00

97

7 51,79 362,50

90 48,78 4390,50

97

Test Statisticsa

Q_15 Q_16 Q_17 Q_18 Q_19

Mann-Whitney U

Wilcoxon W

Z

Asymp. Sig. (2-tailed)

150,000 274,000 242,500 230,000 215,500 312,500

4245,000 4369,000 270,500 4325,000 4310,500 340,500

-,2555 -,612 -1,109 -1,306 -1,454 -,037

,011 ,541 ,267 ,191 ,146 ,971

Test Statisticsa

Q_20 Q_22 Q_23 Q_24 Q_25

Mann-Whitney U

Wilcoxon W

Z

Asymp. Sig. (2-tailed)

312,500 199,000 290,500 179,000 263,500 280,500

340,500 4294,000 4385,500 4274,000 4358,500 4375,500

-,037 -1,716 -,361 -2,067 -,749 -,620

,971 ,086 ,718 ,039 ,454 ,535

Test Statisticsa

Q_26 Q_27 Q_28 Q_29 Q_30

Mann-Whitney U

Wilcoxon W

Z

Asymp. Sig. (2-tailed)

280,500 170,000 241,500 213,000 295,500

4375,500 198,000 4336,500 4308,000 4390,500

-,620 -2,118 -1,079 -1,542 -,280

,535 ,034 ,280 ,123 ,779

a. Grouping Variable: Alunos_NEE

Custom Tables