



ESEF - ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE FAFE

**Implementação da Inclusão na Região Autónoma da Madeira à luz do
Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13
de setembro – Perceção dos Professores**

Dissertação de Mestrado em Educação Especial,
Domínio Cognitivo Motor

Bárbara Rubina Coelho Ramos Pereira

IESF- Escola Superior de Educação de Fafe

2020/2021



ESEF - ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE FAFE

**Implementação da Inclusão na Região Autónoma da Madeira à luz do
Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13
de setembro – Perceção dos Professores**

Dissertação de Mestrado em Educação Especial,
Domínio Cognitivo Motor

Bárbara Rubina Coelho Ramos Pereira

Sob a Orientação do Prof.º Doutor Victor Sil

Agradecimentos

O presente estudo é o resultado de uma combinação de esforços, do apoio de todos os que de uma forma ou de outra me acompanharam ao longo desta viagem, que me motivaram e me fizeram querer ir mais além o que culminou num novo olhar sobre a realidade estudada, oferecendo-me uma visão integral e um entendimento geral sobre a educação inclusiva e a capacidade de a correlacionar com diversas variáveis.

De uma forma geral, agradeço a todos aqueles que contribuíram para a realização deste estudo, sem a vossa ajuda o mesmo não seria possível.

Em particular agradeço ao Professor Doutor Victor Sil que me orientou com a sábia partilha do seu conhecimento ao longo deste processo. A todos os professores do IESF que me elucidaram e encaminharam rumo ao sucesso. Um especial agradecimento à minha família, em especial à Maria Apolónia e ao Paulo, que me acompanharam neste percurso que nem sempre foi fácil e que sempre me encorajaram a me desafiar e ir mais além. A todos aqueles que partilharam e preencheram o questionário, sem vocês este percurso não estaria concluído. A Deus por toda a força, coragem, esforço e dedicação com que me tem presenteado.

Concluo afirmando que, o que li e experienciei ao longo deste percurso, fizeram-me compreender o caminho que quero seguir e a forma como o deverei fazer.

Estou agradecida pelo percurso conquistado!

O meu sincero muito obrigado!

Índice de Tabelas

Tabela n.º 1 – Caracterização da amostra (N = 346)	32
Tabela n.º 2 - Formação específica na área da escola inclusiva	33
Tabela n.º 3 - Formação específica na área das Necessidades Educativas Especiais	33
Tabela n.º 4 – Implementação.....	34
Tabela n.º 5 – Práticas inclusivas.....	35
Tabela n.º 6 – Igualdade de oportunidades	35
Tabela n.º 7 – Prática docente.....	36
Tabela n.º 8 – Medidas e recursos.....	37
Tabela n.º 9 – Comparação por género	38
Tabela n.º 10 – Comparação por tempo de serviço.....	40
Tabela n.º 11 – Comparação por habilitações académicas	42
Tabela n.º 12 – Comparação por formação em educação inclusiva.....	44
Tabela n.º 13 – Comparação por formação em NEE	47

Índice de Siglas e Abreviaturas

APA – American Psychological Association

CAA - Centro de Apoio à Aprendizagem

CEI – Currículo Específico Individual

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

DL – Decreto-Lei

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

EI – Educação Inclusiva

NE – Necessidades Educativas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Planos Educativos

PEI – Programa Educativo Individual

PIT – Plano Individual de Transição

RAM – Região Autónoma da Madeira

REI – Regular Education Initiative

RTP – Relatório Técnico Pedagógico

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

Índice Geral

Agradecimentos	3
Índice de Tabelas	4
Índice de Siglas e Abreviaturas.....	5
Resumo	7
Abstract.....	8
Introdução	9
Capítulo I - Enquadramento Teórico	12
1. Educação Inclusiva	12
1.1. Inclusão Escolar em Portugal	15
1.1.1. Decreto-Lei n.º 319/91, 23 de agosto.....	15
1.1.2. Decreto-Lei n.º 3/2008, 7 de janeiro	16
1.1.3. Decreto-Lei n.º 54/2018, 6 de julho.....	18
1.1.3.1. Decreto Regulamentar Regional n.º 11/2020/M.....	22
1.2. O Papel do Professor.....	24
Capítulo II – Enquadramento do Estudo.....	27
1. Problemática	27
1.1. Objetivos.....	28
1.2. Hipóteses e Variáveis	29
Capítulo III – Estudo Empírico.....	29
1. Metodologia e Procedimentos de Investigação.....	29
1.1. Questionário.....	31
1.2. Estatística.....	31
1.3. Caracterização da Amostra.....	31
Capítulo IV – Apresentação dos Resultados, Discussão e Conclusões	32
1. Apresentação dos Resultados e Análise Estatística	32
2. Discussão dos Resultados	50
3. Considerações Finais	63
Referências Bibliográficas	67
Anexos	73
Anexo 1 – Emails enviados aos diretores	73
Anexo 2 – Inquérito por questionário aos docentes.....	78

Resumo

O presente estudo procurou retratar a visão dos docentes à luz do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, especificamente, a percepção dos docentes a trabalhar na Madeira, no âmbito do mestrado em Educação Especial Domínio Cognitivo-Motor, sendo este o ponto de partida para a elaboração deste trabalho. Este estudo pretendeu conhecer a percepção dos professores, do 1.º, 2.º, 3.º ciclo, secundário e grupo de recrutamento de Educação Especial, sobre a apropriação e implementação do novo enquadramento legal da inclusão. Assim, procedeu-se a uma investigação quantitativa, numa amostra constituída por 346 professores a exercerem funções em escolas da Madeira no ensino público e privado, aos quais administrámos um questionário.

A análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respetivos desvios-padrão) e estatística inferencial e foi efetuada com o SPSS. Os dados recolhidos foram tratados e analisados, pelo que, apresentamos algumas conexões relativamente ao género, tempo de serviço, habilitações e formação na área de EI e de NEE comparativamente à percepção dos professores. Os dados recolhidos foram tratados e analisados utilizando a técnica de modelação de equações estruturais.

Os resultados obtidos divulgaram que mais de metade dos docentes revelaram uma percepção favorável sobre a implementação do decreto, também mais de metade dos professores têm formação específica na área de EI e na área das NEE, sendo que estes revelaram uma atitude mais favorável à inclusão. Relativamente ao género, aferiu-se que a percepção do género feminino é mais favorável do que a do género masculino. No que concerne ao tempo de experiência, os resultados atestam que, a maioria dos professores com menos tempo de serviço apresenta uma percepção mais favorável que corrobora com outros estudos realizados. No que diz respeito às habilitações, não verificamos que uma maior habilitação apresenta uma percepção mais favorável.

As práticas indiciam que a Escola nem sempre promove as mudanças necessárias à efetivação dos ideais implícitas à educação inclusiva. Deste ponto de vista, urge que os professores, elementos-chave da efetivação da educação inclusiva, promovam uma cultura profissional mais colaborativa e reflexiva, de modo a responderem adequadamente à diversidade dos alunos, bem como à escola complexa em que vivemos.

Palavras-chave: Política e Ambiente Escolar, Educação inclusiva, Percepção dos Professores, Formação.

Abstract

The following study sought to portray the view of teachers in the light of legislative decree n.º 54/2018, of July 6, change by Law n.º 116/2019, of September 13, specifically, the perception of teachers working in Madeira, under the Master's Degree in Special Education Cognitive-Motor Domain, this being the starting point for the elaboration of this work. This study aimed to understand the perception of teachers, from the 1st, 2nd, 3rd cycle, secondary and Special Education recruitment group, on the appropriation and implementation of the new legal framework for inclusion. Thus, a quantitative investigation was carried out, in a sample consisting of 346 teachers working in schools in Madeira in public and private education, to which we administered a questionnaire.

The statistical analysis involved measures of descriptive statistics (absolute and relative frequencies, means and respective standard deviations) and inferential statistics and was performed using SPSS. The collected data were processed and analyzed, so we present some connections regarding to gender, length of service, qualifications and training compared to the teachers' perception. The collected data were processed and analyzed using the structural equation modeling technique.

More than half of the teachers revealed a favorable perception about the implementation of the decree. The results obtained revealed that more than half of the teachers have specific training in the EI and NEE area, which revealed a more favorable attitude towards inclusion. Regarding gender, it was found that the perception of the female gender is more favorable than that of the male gender. With regard to length of experience, the results show that most teachers with less time of service have a more favorable perception, which corroborates other studies. With regard to qualifications, we did not find that a higher qualification presents a more favorable perception.

However, the practices indicate that the School does not always promote the changes necessary for the realization of the implicit ideals of inclusive education. From this point of view, it is urgent that teachers, key elements in the realization of inclusive education, promote a more collaborative and reflective professional culture, in order to respond adequately to the diversity of students, as well as to the complex school in which we live.

Keywords: School Policy and Environment, Inclusive Education, Teachers' Perception, Training.

Introdução

Segundo a Unesco (2005), a Educação Inclusiva é um processo que pretende responder à heterogeneidade de todos os alunos e que envolve modificações na entidade organizacional, relacionadas com os diferentes agentes educativos, acreditando e defendendo que é da responsabilidade do sistema educativo garantir a educação de todos.

Nos últimos tempos a questão da inclusão tem sido alvo de muitos olhares, uma escola mais inclusiva é uma escola onde todas as crianças têm acesso às mesmas oportunidades e onde as práticas são humanizadas considerando as características de todos e de cada um.

Com a introdução dos currículos mais flexíveis, explícitos e diferenciados e considerando a heterogeneidade das turmas, a escola encara grandes desafios no sentido de apresentar uma resposta que faça face aos desafios referidos. Assim, é da responsabilidade da escola a apresentação de respostas que respondam à heterogeneidade existente de forma a construir uma escola inclusiva, em que todos tenham o mesmo acesso e a mesma igualdade de oportunidades. Estas respostas deverão responder às características de todos e de cada um, dado que os alunos não são iguais, apresentam características, potencialidades e necessidades próprias, sendo que cabe à escola considerar os diferentes ritmos, as diferentes inteligências, características pessoais relacionadas com a cultura, religião, modo de vida, ideologias, ambiente envolvente, características físicas e personalidade.

A máxima “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” preconizada no preâmbulo da Educação 2030, com o intento de não deixar ninguém para trás, permite a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (ODS4-Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, 2014).

A agenda das políticas educativas, em Portugal, abandona a educação formal, controlada, censurada, ritualizada no quotidiano, excluindo da sala de aula os alunos “anormais” (Carvalho & Peixoto, 2000) assumindo o compromisso de implementar e desenvolver uma educação inclusiva, e práticas educativas que respondam à heterogeneidade existente nas salas de aula.

O espaço escolar assume um papel preponderante no desenvolvimento dos alunos, tanto a nível cognitivo, como social e psicológico. Neste sentido, Silva (2011) refere que, uma escola inclusiva implica mudanças na atitude com que é perspectivada, a qual pode determinar o sucesso ou insucesso dos alunos.

A escola inclusiva perspetiva uma reforma a nível das práticas tradicionais, reduzindo as barreiras existentes e valorizando a heterogeneidade dos alunos. Sanches (2005), afirma que só poderemos falar de educação inclusiva quando forem adotadas, nas salas de aula, estratégias e práticas distintas daquelas que normalmente se praticam. A criação de novas práticas

encontra-se diretamente relacionado com a atitude, o conhecimento, a competência e a capacidade dos professores para criarem contextos de ensino que respondam às necessidades e às potencialidades de todos os alunos. Assim, centramos o nosso estudo no professor, dado que este tem um papel determinante na construção de uma escola inclusiva, uma vez que a eficácia da política curricular depende deste que operacionaliza as decisões teóricas (Baptista, 2013). Estas modificações serão concretizadas através da implementação de metodologias que possibilitem a todos os alunos pertencerem a um grupo e com este partilhem aprendizagens que os vá acompanhar ao longo da vida. É nesta perspetiva holística, onde todos têm as mesmas oportunidades e onde são consideradas todas as diferenças que surge a linha de investigação que fundamenta o nosso tema.

O Capítulo I do trabalho é designado ao enquadramento teórico. Neste capítulo fazemos uma breve referência à evolução histórica da educação especial e da escola inclusiva, abordamos os diplomas que tiveram mais impacto nos últimos anos em Portugal, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro e o último Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei 116/2019 de 13 de setembro e o Decreto Regulamentar Regional n.º 11/2020/M que adequa à Região Autónoma da Madeira os regimes presentes no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Destacamos o papel e a formação docente como aspeto importante nesta mudança de paradigma e como elemento imprescindível desta aspiração que é a educação inclusiva.

O Capítulo II é dedicado ao enquadramento do estudo, apresentamos a problematização. Neste capítulo será enquadrada a questão de investigação que nos conduziu no decurso deste estudo, as hipóteses deste trabalho e a definição dos objetivos que pretendemos alcançar.

O Capítulo III é destinado ao estudo empírico, expomos o método, relatamos o procedimento estatístico utilizado e apresentamos a caracterização da amostra.

No Capítulo IV, fazemos a apresentação de dados recorrendo aos métodos estatísticos, a sua discussão, destacando a perceção dos professores face às questões relacionadas com a política e ambiente escolar, correlacionando as suas perceções com fatores como o género, tempo de serviço, habilitações e com a formação na área da educação inclusiva e na área das NEE e as considerações finais, onde abordamos os contributos e as limitações do nosso estudo.

No nosso entender, os responsáveis pela política educativa não podem distanciar-se nem descurar toda uma dinâmica que, no contexto atual encontra-se em crise devido a fatores como: o crescimento exponencial; a complexidade organizacional; a heterogeneidade humana

(discente, docente e contextual); a escola de massas; a erosão da escola na certificação de conhecimentos e a quebra de confiança na transição entre educação e emprego; a desaceleração do investimento público na educação; as disfunções burocráticas do aparelho administrativo do estado; Pandemia - Covid 19 com o ensino vídeo-presencial ou ensino híbrido. Nesta complexidade relacional e educativa exigem-se muitas mudanças e novos desafios.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

1. Educação Inclusiva

Ao desenvolver o estudo que aqui nos propomos a tratar, consideramos que devemos esclarecer o conceito de inclusão dado a sua pertinência e para uma melhor compreensão de tudo o que irá ser referido. Segundo Correia (2003), inclusão é a inserção do aluno com NEE na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando para esse fim, com um apoio adequado (e.g., de outros técnicos, pais, docente especializada, etc.). Sendo que esses serviços especializados devem ser complementados com tarefas que contem com a participação comunitária, habilitando assim, o aluno de aptidões associadas ao quotidiano (Correia, 1999).

Fundamentada em valores universais, a inclusão enquanto abordagem educativa tem como objetivo fundamental o direito à educação, proclamado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e reforçada na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, proclamada em 2006 (ONU, 2008).

Ao falarmos de inclusão não podemos desassociar este movimento do seu movimento anterior, denominado por integração. É importante compreendermos a filosofia em que se baseia o movimento inclusivo. Dito isto, podemos afirmar que a inclusão ultrapassa o conceito de integração, isto porque considera que a heterogeneidade que existe entre os alunos. Considerado um aspeto positivo e que permite o desenvolvimento das comunidades escolares, tornando-as mais ricas e proveitosas. Um dos aspetos que diferencia estes dois conceitos é o fato da integração privilegiar, na maioria dos casos, um apoio educativo *direto* aos alunos com necessidades educativas e a inclusão prestar esses apoios, na maioria das vezes de forma *indireta*, dentro da sala de aula, sendo que só em casos excecionais é que os apoios são prestados fora da classe regular (Correia, 2003). Na inclusão, valoriza-se o envolvimento e a participação ativa de todos e com todos.

O conceito de inclusão está diretamente relacionado com educação inclusiva, isto porque, é na escola que será realizado grande parte do trabalho que visa desenvolver, atenuar, e superar as dificuldades das crianças com necessidades educativas. Segundo Stainback e Stainback (1992), uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema, com o compromisso de lhes proporcionar programas educativos adequados às suas capacidades e apoios tanto para os professores como para os alunos em função das suas necessidades. Uma escola inclusiva deve considerar um conjunto de pressupostos para que

possa partilhar o sucesso de todos os seus alunos, sem exceção, com todos aqueles que o ajudaram a construir (Correia, 2003).

Stainback e Stainback (1992) consideram que uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos que se encontram dentro de um sistema singular, comprometendo-se a proporcionar programas educativos que correspondam às suas capacidades e que ofereça apoios tanto para os professores como para os alunos tendo em conta as suas necessidades. Assim, as aulas das escolas ditas inclusivas deveriam apresentar algumas características:

- Diversidade como melhoria da aprendizagem interativa;
- Respeito pelas diferenças dentro e fora da escola;
- Adaptação e diversificação do currículo normal;
- Apoio aos alunos dentro da aula;
- Colaboração entre os profissionais da escola;
- Participação dos pais na planificação educativa. (Correia, 2003).

Ao falarmos de Educação Inclusiva torna-se claro que esta exige mudanças no conceito do ensino e das práticas que realizamos na escola, visando o benefício escolar de todos os alunos. Assim, podemos afirmar que este conceito traz uma nova perspetiva ao paradigma educacional da criança com necessidades educativas, visto que considera que não se foca na deficiência, mas sim na pouca facilidade que a sociedade tem em responder às dificuldades apresentadas. Para esta transformação surge a necessidade de fazermos alterações em vários níveis, ao nível do currículo, da avaliação, da pedagogia e do número dos alunos por sala, de forma a abranger todos os alunos independentemente da diversidade de género, de nacionalidade, de raça, de língua de origem, nível de aprendizagem ou de deficiência/incapacidade.

De acordo com Skrtic, Sailor e Gee (1996) citado por Correia (2003), uma comunidade inclusiva deverá proporcionar:

- aos alunos com mais competência e capacidades - a possibilidade de progredirem ao próprio ritmo;
- aos alunos com progresso mais lento - a potenciação das suas capacidades, aprendendo através de estratégias de forma integrativa nos temas e atividades da sala de aula;
- aos alunos com necessidades mais específicas - os apoios de que necessitam.

Modesto (2008), defende que a ética da inclusão se deve orientar numa dimensão de igualdade. As escolas inclusivas devem privilegiar as relações sociais entre os alunos

fomentando assim, direitos iguais para todos, o que vai permitir um desenvolvimento máximo do potencial dos alunos com necessidades educativas que será realizado através de um processo que se encontra adequado às suas necessidades que promoverá o sucesso educativo.

De forma a vencermos este grande desafio, surge a necessidade de uma mudança que terá de romper com preconceitos e alterar mentalidades.

Consideramos importante salientar que, nas últimas décadas têm surgido movimentos a nível mundial que defendem a escola inclusiva. Esta tem sido defendida em vários fóruns internacionais e apresentada em documentos das Nações Unidas e da Unesco. Nomeadamente: em 1986 que, a Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos EUA, discursou apelando para uma mudança radical no que concerne ao atendimento das crianças com NEE, nascendo assim um movimento chamado Regular Education Initiative (REI), que veio dar lugar ao princípio da inclusão; em 1990, a comunidade internacional subscreveu na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia; em 1993 as Normas das Nações Unidas, sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, veio afirmar a igualdade de direitos para todas as crianças, jovens e adultos com deficiência à educação, determinando que esta deve ser assegurada em estruturas educativas e nas escolas regulares; em 1994, com o aval da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Salamanca, foi realizada uma Conferência Internacional que deu lugar à Declaração de Salamanca, responsável pelo alargamento do conceito de NEE que veio abarcar todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Esta declaração apoia-se em princípios orientadores essenciais que fomentam o direito à educação para todos os alunos e foi assinada por representantes de 92 países, incluindo Portugal, e 25 organizações internacionais que acordaram princípios fundamentais da escola e da educação inclusiva; no ano 2000 realizou-se O Fórum Educacional e o Enquadramento da Ação de Dakar (Os Objetivos da Escola Para Todos (EPT) e Os Objetivos para o Milénio) que visava o acesso de todas as crianças a uma educação básica, obrigatória e gratuita, para o ano de 2015; a Declaração de Madrid (2002), com o princípio de “Não discriminação mais ação positiva fazem a inclusão social”.

Consideramos pertinente afirmar que, todos os documentos referidos bem como os que abordam esta temática e que não foram aqui mencionados revelam a urgência desta mudança de paradigma.

Karagiannis e colaboradores (1996) referem que a filosofia inclusiva permite:

- desenvolver atitudes positivas perante a diversidade;

- facilitar a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social;
- preparar para a vida em comunidade;
- evitar os efeitos negativos da exclusão.

Para que consigamos alcançar uma sociedade inclusiva deveremos considerar que todos os alunos deverão beneficiar das mesmas condições de igualdade de participação social. Assim, consideramos que os professores desempenham um papel fundamental nesta mudança de paradigma e a sua eficácia poderá depender das atitudes e crenças destes. Deste modo consideramos pertinente estudar e conhecer a perceção dos docentes sobre esta temática.

1.1. Inclusão Escolar em Portugal

Se analisarmos os percursos dos apoios a alunos com NEE, podemos verificar que, já em 1984 peritos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) propuseram três fases para o percurso português, relativamente ao atendimento desta população (Bairrão, 1998). A primeira fase abrange a segunda metade do século XIX e é caracterizada pela criação de instituições de iniciativa privada vocacionadas para o atendimento de cegos e surdos. A segunda fase decorre desde o início do século XX até à década de setenta e retrata-se pela criação de Centros de Reabilitação e Escolas Especiais e pela realização de formação especializada de professores. A terceira fase tem início nos anos setenta e principia o processo de integração dos alunos com deficiências, à exceção da mental. Foi nesta fase que foram criadas as equipas de Educação Especial com o objetivo de prestar apoio a alunos com deficiências sensoriais e motoras integradas no sistema regular de ensino (Bairrão, 1998). Na década de oitenta e prosperando aos anos noventa, surge uma quarta fase chamada de *inclusão* e será potenciada ao longo do século XXI (Serrano, 2005).

Desde os anos 90 do século passado, que o conceito de inclusão e EI tem vindo a assumir uma grande importância no discurso educativo devido às propostas em declarações de diversos organismos internacionais (Nunes & Madureira, 2015).

1.1.1. Decreto-Lei n.º 319/91, 23 de agosto

O rompimento com a Educação Especial deu-se com o surgimento dos diversos movimentos que defendiam os direitos das crianças e jovens com NEE como é o caso da Convenção relativa aos Direitos da Criança (1989) que refere que:

“As crianças com deficiência têm direito à participação na comunidade e a sua educação deve conduzir à plena integração e desenvolvimento possível.”

Foi em 1990, que a Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi assinada por Portugal e atestava que as pessoas detentoras de deficiência exigem atenção especial, sendo necessário tomar medidas que garantam a igualdade de acesso ao currículo. Foi esta conjuntura que despoletou, no panorama português o Decreto-Lei n.º 319/91, a 23 de agosto, apesar do conceito de NEE não ser rigoroso, este decreto veio colmatar uma lacuna legislativa, relativamente às crianças com NEE, fazendo referência aos alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Referindo que é fundamental a concordância dos pais ou encarregados de educação, tanto na avaliação, como na participação e revisão dos documentos necessários. Defendendo o direito a uma educação gratuita, idêntica e de qualidade para estes alunos, com individualização de intervenções educativas, de programas educativos individualizados (PEI) e de planos educativos (PE), visando as necessidades desses alunos (Correia, 2005). No entanto, também aponta o encaminhamento dos alunos para instituições de educação especial.

A Declaração de Salamanca desempenhou um papel fundamental nesta mudança de paradigma. A escola deixa de ser integrativa e passa a ser inclusiva. Toda a reflexão sobre a primeira desencadeou o movimento da inclusão. Este movimento inicialmente começou por ser uma questão de direitos e posteriormente passou a ser um desafio que se constituiu como um valor que pretende dar resposta à heterogeneidade. Toda a Declaração de Salamanca focaliza uma nova conceção do papel da escola regular na educação de alunos com NEE.

Foi em 1991 que, Portugal adota o modelo de escola inclusiva com a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto, que acolhe os princípios da inclusão e substitui o modelo médico por um modelo sustentado em critérios pedagógicos.

Em 1994, através de documentos das Nações Unidas e da UNESCO sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, é afirmada não só a igualdade de direitos para todas as crianças, jovens e adultos com deficiência, como também estabelece que a educação deverá ocorrer em escolas regulares, sendo o mesmo preconizado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que defende que todas as crianças e jovens devem ser educadas nas escolas regulares, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outra. Foi através da Declaração de Salamanca de 1994 que de forma definitiva, se substitui o conceito de integração pelo de inclusão (UNESCO, 1994).

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

A inclusão está diretamente relacionada com a posição que defendemos relativamente à diversidade e com o reconhecimento dos direitos humanos.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, proclamada em 2006 (ONU, 2008), veio reforçar que a educação inclusiva é um direito em todos os níveis de ensino e ao longo da vida, sendo que todos os apoios necessários devem ser providenciados pelos responsáveis da educação.

É a 7 de janeiro de 2008, que surge o Decreto-Lei n.º 3/2008 que veio revogar o Decreto-Lei n.º 319/91, cujo propósito foi a regulamentação da designada Educação Especial.

Este surge numa perspetiva de educação inclusiva e tentou responder à diversidade de características e necessidades dos alunos. Veio restringir as medidas educativas às NEE de carácter permanente, que abrangem apenas os alunos que apresentam limitações significativas quer estas sejam decorrentes de alterações funcionais, estruturais nas áreas sensoriais, da comunicação/linguagem, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e de participação. No âmbito da aplicação destas medidas o leque de alunos que delas poderiam usufruir torna-se mais limitado. Com este são apresentadas as etapas necessárias para o encaminhamento do aluno para os serviços de Educação Especial: começando pela referenciação; a avaliação da problemática do aluno que é realizada por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), categorizando-se os alunos; até à elaboração de um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) com base na avaliação realizada e um Programa Educativo Individual (PEI), caso no RTP se confirme a existência de NEE de carácter permanente. Este decreto estabelece as medidas educativas a adotar: apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais; adequações no processo de matrícula; adequações no processo de avaliação; currículo específico individual (CEI) e tecnologias de apoio. Também apresenta um Plano Individual de Transição (PIT) como preparação do aluno para a vida pós-escolar, para alunos com CEI e que tenham 15 ou mais anos de idade.

O Decreto-Lei n.º 3 de 2008 veio definir dois aspetos: a criação de condições para a adequação do processo educativo às NEE dos alunos com limitações significativas no âmbito da atividade e da participação, e, teve como objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional e a fomentação da igualdade de oportunidades. Instituiu as unidades de ensino estruturado para alunos com o espectro do autismo e as unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e foram criadas as escolas de referência para a Intervenção Precoce e para a educação de alunos cegos e surdos.

Mudanças tão expressivas vão influenciar o entendimento sobre o papel e as funções da escola e dos professores no processo educativo, sobre a forma como são implementados métodos de ensino mais inovadores que promovam práticas pedagógicas mais eficientes

garantindo desta forma a aprendizagem de todos. Importa salientar que, para que se realizem tais mudanças, é fundamental a implementação de novos papéis por parte dos intervenientes no processo educativo, bem como novas estratégias que considerem a heterogeneidade das turmas e que ponderem a formação inicial e contínua dos professores.

1.1.3. Decreto-Lei n.º 54/2018, 6 de julho

Começamos por referir que os acontecimentos que decorreram a nível internacional tiveram um grande impacto nas políticas portuguesas. O Warnock Report (1978), a Declaração de Salamanca (1994), a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2007) vão desempenhar um papel fundamental na integração do contexto da diversidade e da inclusão. Tanto no Warnock Report como no Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto e no Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro encontra-se descrito o conceito de NEE.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho estabelece o novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva substituindo o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. É com o novo Decreto-Lei, que os sistemas de categorização de alunos são postos de parte, bem como o conceito NEE e o modelo de legislação especial para alunos especiais. Este decreto é promotor de inúmeras alterações no sistema educativo português, tanto no ensino regular como na educação especial, que agora denominamos de educação inclusiva (Pereira et al., 2018).

O suprarreferido DL, vem definir os princípios e as normas que promovem a inclusão, considerando as potencialidades e características de cada um, fomentando o incremento da participação tanto nos processos de aprendizagem como na vida da comunidade educativa. Assim, tem como principal objetivo garantir a resposta da escola à diversidade dos alunos, considerando as condições individuais de cada aluno, nomeadamente os seus limites e potencialidades, recorrendo aos meios que dispõe de forma a garantir a aprendizagem e participação de todos. Para que isso aconteça, surge a necessidade de apostar na autonomia das escolas e dos que nela trabalham, devendo existir uma aposta no âmbito dos recursos humanos, nomeadamente nos professores especializados, enquanto elementos das equipas educativas na elaboração de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular.

Tanto a identificação das barreiras que os alunos enfrentam, como a aposta na diversificação de estratégias para ultrapassá-las é da responsabilidade da escola, de forma a garantir o acesso ao currículo e às aprendizagens por parte de todos, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades (p. 2918 Diário da República, 1.ª série – N.º 129).

Com o abandono do sistema de categorização dos alunos, abrangendo o conceito de NEE e o modelo legislativo para alunos especiais, surgem alterações significativas na educação

inclusiva como o apoio a todos os alunos (Pereira et al., 2018). Assim, distanciamos-nos do conceito até então utilizado, de que é necessário categorizar para intervir. Esperamos assim que o preconizado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) seja alcançado por todos recorrendo a percursos diferenciados que respondam às necessidades dos alunos garantindo o acesso ao currículo, progressão das aprendizagens e o sucesso educativo de todos. Colocado de parte o modelo de legislação especial para alunos especiais, define-se assim um conjunto de respostas para todos os alunos, sustentado por uma abordagem multinível que visa o ajuste do currículo às potencialidades e dificuldades dos alunos através de diferentes níveis de intervenção apoiado: nas medidas universais, que apresentam respostas educativas destinadas a todos os alunos; nas medidas seletivas que têm como objetivo ultrapassar as necessidades de suporte à aprendizagem que não foram ultrapassadas através da aplicação das medidas universais; nas medidas adicionais, que têm como objetivo a superação de dificuldades acentuadas e perseverantes no âmbito da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem e que requerem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão. O foco passa a estar nas respostas educativas e não na categorização dos alunos o que promove práticas pedagógicas mais eficazes que visam a aprendizagem de todos. Considerando o referido, é importante atender às políticas educativas e aos ambientes inclusivos que promovem o acesso à escola, de forma a que todos possam aprender, no entanto é importante avaliar os processos pedagógicos que promovem a participação nos diferentes contextos e a concretização de aprendizagens por todos os alunos sem que exista preconceito ou discriminação (Nunes & Madureira, 2015).

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho veio alterar os mecanismos de avaliação sendo que, a organização e o funcionamento das estruturas de apoio passaram a ser formadas pelo Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) que deve ser considerado como um espaço dinâmico, que agrupa recursos humanos e materiais dedicados à inclusão, incluindo as competências existentes na escola, valorando os conhecimentos e experiências de todos e por equipas multidisciplinares que comandam o processo de identificação das medidas de suporte em função das necessidades de cada aluno, estas equipas devem acompanhar e avaliar a eficácia das medidas, sendo que, todos devem intervir neste processo, o próprio aluno, docentes, pais ou encarregados de educação e outros técnicos.

Este processo inclusivo requer o envolvimento de toda a escola, promovendo uma mudança cultural, organizacional, e operacional que assenta num modelo de intervenção multinível que identifica e arroga as transformações necessárias, na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua monitorização. A inclusão deve integrar linhas de atuação que

incorporem um *continuum* de medidas, que podem funcionar de forma cumulativa e que são o resultado da abordagem multinível. A definição das mesmas é da responsabilidade da equipa multidisciplinar e são elaboradas e fundamentadas em evidências resultantes da avaliação e monitorização constante da progressão dos alunos, com principal atenção às dimensões pedagógicas e curriculares e numa lógica de corresponsabilização dos diferentes intervenientes (Pereira et al., 2018). Aquando da definição das referidas medidas o princípio da personalização deve ser considerado, apoiado no planeamento centrado no aluno, tendo em conta as suas necessidades, interesses e preferências.

Com o Decreto-Lei n.º 54/2018 a escola deve reunir os meios materiais e humanos de forma a criar condições onde a política da escola bem como o seu ambiente inclusivo sejam uma constante em sala de aula, onde todos sejam felizes e tenham as mesmas oportunidades, autonomamente das suas características, sendo que, as suas potencialidades, qualidades e interesses são valorizados de forma a garantir o sucesso educativo.

A inclusão no âmbito da abordagem educativa tem como base valores universais sendo o principal princípio o direito à educação como se encontra proclamado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e reafirmada na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, proclamada em 2006 (ONU, 2008).

A educação inclusiva é uma das metas a alcançar tanto a nível mundial como a nível nacional pelos sistemas educativos. O Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, representa um conjunto de princípios, orientações, normas e medidas que têm como principal objetivo o melhoramento das práticas educativas com o intuito de responder às necessidades de todos os alunos com vista a alcançar a aprendizagem. Para que tal aconteça surge a necessidade de alterar a forma como perspetivamos o papel e as funções da escola e dos professores aquando do processo educativo. No referido decreto encontra-se preconizado o direito de todos os indivíduos acederem, participarem e serem cidadãos ativos na sociedade e de serem respeitados independentemente das suas características. Este novo paradigma requer professores motivados e que compreendam e defendam os direitos das crianças, que sejam detentores de uma formação inicial e contínua que reflita a nova abordagem multinível em conjunto com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ambos associados a uma ética profissional, espelhada em práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

Nóvoa (2017) refere que tanto em Portugal como noutros países a formação tem ganho força política no que concerne à desvalorização da formação de professores, o que na sua opinião é um erro grave. Atesta ainda que existe a necessidade de conceber uma ligação entre

o saber das universidades e das escolas. Com todas as mudanças que estão a surgir no mundo é necessário que a escola as acompanhe, alterando a sua identidade profissional e a forma como o trabalho docente é organizado. Será importante considerar as dimensões pessoais e profissionais visto que estas são identificativas da profissão docente, assim, estas deverão ser o resultado de uma construção de conhecimento, de uma cultura profissional, o saber associado ao tato pedagógico, o trabalho de equipa relacionado com as novas alterações e o compromisso social associado aos princípios, valores, inclusão e diversidade cultural, resultando numa renovação das práticas de formação.

Segundo Nóvoa (2019) estão a ocorrer diversas transformações tanto na escola como a nível digital, sendo que, as alterações a nível da escola se caracterizam por valorizar a diferença e reconhecer que todos os alunos têm os mesmos direitos, culminando no sucesso escolar e pessoal. Esta transformação da escola requer um ambiente educativo que seja sinónimo de variedade de espaços, práticas de cooperação e uma proximidade entre estudo, pesquisa e conhecimento. De forma a acompanhar estas transformações deverá existir um investimento na formação docente promovendo a superação de barreiras que reflitam práticas inclusivas desenvolvidas em ambientes saudáveis que visem o trabalho colaborativo entre professores e alunos.

A formação docente está diretamente relacionada com a EI e com as NEE, sendo necessário assim, que os professores abracem os novos desafios e correspondam às necessidades das novas realidades, participando ativamente nas transformações da escola nos vários âmbitos, legislativo, organizacional, formativo e ético. Desta forma, além de considerarmos as políticas e ambientes educativos inclusivos que afiancem o acesso à escola, também é fundamental considerar os processos formativos e éticos que têm implicações pedagógicas e que são os impulsionadores de uma participação ativa em todos os contextos, espelhando-se na aprendizagem de todos, na criação de relações em sala de aula, nas metodologias, nos conteúdos, nos objetivos e nas finalidades do ensino e aprendizagem que requerem que o professor e o aluno beneficiem desta interação e se envolvam e que ambos se sintam comprometidos (Veiga & Araújo, 2007). À relação professor aluno devemos contrapor uma perspetiva ecológica, um modelo sistémico caracterizado pela participação e interação de todos, reforçando as relações entre todos de forma a acompanhar a evolução que a sociedade nos impinge, que deverá basear-se em procedimentos legislativos, éticos, profissionais e atitudinais com o intuito de superar as dificuldades de todos e de qualquer um.

Para a construção de uma escola inclusiva surge a necessidade de participação de todos os intervenientes, sendo que estes deverão estar empenhados nesta mudança paradigmática de

forma a que a legislação interligada com valores, princípios, normas e orientações culmine no interesse das crianças.

1.1.3.1. Decreto Regulamentar Regional n.º 11/2020/M

O Decreto Regulamentar Regional n.º 11/2020/M adequa à Região Autónoma da Madeira os regimes presentes no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho e ao consagrar as adaptações presentes nos decretos referidos:

“...assume como prioridade a concretização de uma política educativa que, ao tomar como desígnio o aprofundamento da democratização do ensino, está ciente de que este apenas se realiza, quando, através de medidas ponderadas e eficazes, consegue proporcionar a todas as crianças e alunos uma educação de qualidade que lhes permita, como preconiza a Constituição da República Portuguesa, ultrapassar as desigualdades de partida, garantindo, desta forma, a todos, o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativos.” (Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M)

De forma a oferecer uma resposta que abarque todos, surge a necessidade de reconhecer a diferenciação e a flexibilização curricular como recursos indispensáveis a uma multiplicidade de caminhos que revogam a discriminação e a desigualdade.

No referido decreto regulamentar o currículo é considerado como constituinte primordial do sucesso das políticas de educação, no sentido que considera as crianças/alunos e as respetivas aprendizagens como o cerne do sistema educativo. Assim, ao considerar todos os alunos e as suas realidades surge a necessidade de construir respostas educativas que possibilitam a estes o encaminhamento para percursos diversificados, promovendo assim, o sucesso e a inclusão.

De forma a garantir o sucesso educativo da escola e dos alunos da RAM surge a necessidade de considerar a diversidade, flexibilidade, inovação e personalização como resposta à diversidade dos alunos, de forma a eliminar os obstáculos existentes no acesso ao currículo e às aprendizagens, apresentando uma resposta adequada às necessidades de cada um.

A preocupação em preparar as crianças/alunos para um futuro desconhecido fomentou a aprovação do PASEO, que agrupa um conjunto de competências transversais, transdisciplinares inter-relacionadas que desencadeiam um conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores com vista a desenvolver cidadãos de sucesso dotados de conhecimento e conhecedores de diversas linguagens científicas e técnicas, capazes de serem

cooperantes, autónomos, sensíveis a nível estético e artístico, fomentadores do seu bem-estar, inovadores e capazes de desenvolver um raciocínio crítico e comunicador.

Do ponto de vista das opções políticas a educação tem sido uma prioridade no processo social de humanização das pessoas, visando o desenvolvimento da autonomia individual que por sua vez promove a construção de uma sociedade democrática, qualificada e desenvolvida.

O princípio da universalidade envolve o desenvolvimento de políticas ativas que promovam nos alunos competências e qualificações que simplifiquem a inclusão no sistema de educação e formação, no mercado de trabalho, em quadros familiares e nas diversas comunidades considerando os seus direitos e os deveres, promovendo o envolvimento em atividades cívicas, políticas, associativas, culturais e recreativas ou de lazer tornando-se assim, membros de pleno direito de uma sociedade democrática.

Com base neste princípio que inclui todos no processo de aprendizagem e de sucesso escolar somos todos incitados a apresentar medidas e planos de intervenção que respondam às necessidades de cada um visando a obtenção de um maior potencial.

Com o Decreto Legislativo Regional pretende-se o desenvolvimento e a implementação de uma nova conceção organizacional da escola detentora de uma maior autonomia, tornando-a mais aliciante, inclusiva e motivadora e que em simultâneo considere a participação ativa de todos os intervenientes na criação de ambientes que sejam mais propícios ao desenvolvimento de projetos que fomentem práticas colaborativas, e que tenham na sua base a promoção do sucesso educativo e o melhoramento das aprendizagens e das qualificações dos alunos.

O Decreto Legislativo Regional, estabelece que sejam desenvolvidos por todos os estabelecimentos de educação o que se encontra consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, relativamente aos princípios orientadores e das finalidades estabelecidas nas orientações curriculares para a educação pré-escolar nas práticas educativas com crianças e nos projetos educativos enfatizando a execução do que está preconizado no PASEO, que define a matriz de princípios, valores e áreas de competência que o desenvolvimento do currículo obriga.

A implementação e desenvolvimento de projetos ganham destaque, no sentido de fomentarem o envolvimento dos alunos, integrando adequadamente o que é indicado como importante e imprescindível a nível nacional e o que, a nível regional, representa as realidades das vivências específicas destes alunos e dos seus contextos.

Reconhecendo-se que a escola tem de criar novas oportunidades para um desenvolvimento integral e contextualizado dos alunos, coloca-se ainda o desafio político sobre a possibilidade da instituição escolar ser um espaço onde outros profissionais, trabalhadores

não docentes, comunidades locais, instituições regionais e locais de caráter económico, social, cultural, desportivo e outras parcerias se envolverem na responsabilidade de formar e educar crianças e alunos e de mediar relações de envolvimento da escola com as famílias e com as outras instituições da comunidade.

As escolas têm a possibilidade de participar na gestão e no desenvolvimento curricular, mediante a definição de prioridades na adaptação da componente do currículo da Cidadania e Desenvolvimento, através da admissão da “Estratégia Nacional e Regional de Educação para a Cidadania” - com enquadramento legal no Decreto Legislativo Regional, n.º 21/2013/M, de 25 de junho, com base nas realidades sociais, culturais, geográficas, políticas e institucionais próprias. Ao considerar a diversidade e a contextualização como a base de todo o trabalho educativo, a escola vai fomentar a participação e o envolvimento dos alunos, famílias e comunidade escolar, promovendo assim, a valorização da cultura madeirense. É neste contexto que as escolas vão fomentar o desenvolvimento da Educação para a Cidadania, nela dissertando questões da educação intercultural, de direitos humanos, de equidade, de responsabilidade individual e social, de valorização da dimensão humana do trabalho e de envolvimento dos alunos nas tomadas de decisão.

O Decreto Regulamentar Regional n.º 11/2020/M apresenta normas concernentes à organização do currículo que adaptam e adequam as disposições presentes do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, ao sistema educativo regional, de modo a instituir a organização e funcionamento dos estabelecimentos do 1.º ciclo do ensino básico da rede pública em regime de tempo inteiro, considerando as opções e prioridades educativas da RAM, respeitantes às componentes do currículo, atividades de enriquecimento curricular e atividades de ocupação de tempos livres e a adaptação de competências aos órgãos desta Região Autónoma.

1.2. O Papel do Professor

O papel do professor torna-se fundamental para criarmos um ambiente e uma política inclusiva, sendo que, estes deverão reconhecer a importância associada aos contextos da criança/jovem, da escola, da família e de uma forma geral da sociedade de modo que o processo de inclusão seja compreendido por todos os que dela fazem parte.

Carvalho & Peixoto (2000), afirmam que nos dias de hoje, os professores se deparam com um grande desafio, o desafio da mudança que poderá culminar num motivo que promove a aprendizagem ou pode, em alguns casos, gerar ansiedade, angústia e até sofrimento, o que os impedirá de abraçar este novo paradigma, que envolve o desenvolvimento de processos de planificação que despertem formas diversificadas de motivação e envolvimento dos alunos.

Claro está, que a construção de práticas assentes em processos inclusivos é e será um percurso exigente, no entanto muito enriquecedor e gratificante.

Sendo as escolas dotadas de novas funções será exigido ao professor que apresente respostas adequadas às necessidades dos novos públicos, não esquecendo que estes são cada vez mais heterogêneos, tanto a nível sociocultural, provenientes de famílias desfavorecidas e afetadas pela crise como a nível pessoal, considerando as suas características individuais.

Esta heterogeneidade fomenta uma abertura para esta nova realidade quer a nível do profissionalismo docente, já que promove uma maior colaboração e cooperação com os restantes profissionais, quer a nível da crescente necessidade de formação contínua que visa responder à complexidade existente nos contextos escolares (Estrela, 2014).

O exercício profissional docente envolve um contíguo de relações que se constroem dentro e fora da sala de aula, reflexo de contextos locais e nacionais, onde as políticas e o ambiente escolar são espelhados por linhas programáticas governamentais, sendo os professores detentores de formação específica que acompanha as mudanças incitadas e que a sociedade assim o exige, sustentadas agora com o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho.

Com esta mudança de paradigma, cabe aos professores responderem à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do incremento de participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa (Pereira et al., 2018). Os professores são uma chave essencial no que diz respeito ao processo de inclusão, sendo fundamental que se encontrem atualizados a nível formativo e que essa atualização se reflita na sua ética e prática profissional. De forma a estarem comprometidos com a educação inclusiva e capazes de desenvolver práticas pedagógicas à luz do Decreto-Lei n.º 54/2018, os professores necessitam de garantir os princípios fundamentais da educação inclusiva, as suas normas e medidas, as suas opções metodológicas e a relevância da formação específica dos docentes no âmbito da formação inicial e contínua dos professores.

Segundo diversos autores (Forlin e Chambers, 2011; McGhie-Richmond et al., 2013; UNICEF, 2013) o papel desempenhado pelo professor é decisivo para o sucesso ou insucesso da prática da educação inclusiva. Para Cardona (2009) o sucesso encontra-se diretamente relacionado com os conhecimentos, capacidades e competências que são necessárias para responderem às necessidades de cada aluno, sendo que, a formação em educação inclusiva quer esta seja ao nível da formação inicial, contínua ou especializada vai determinar a aquisição ou aplicação de tais competências.

A formação inicial e contínua dos professores é apontada na Conferência Internacional de Madrid de 2009, como um fator determinante para o sucesso da educação inclusiva, visto

que, promove respostas educativas diversificadas que respondam à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos.

O desenvolvimento profissional deve fundamentar-se na formação e é fundamental que todos os professores sejam detentores de conhecimentos e competências essenciais que são fundamentais para educarem todos os alunos de forma mais eficaz (In Open File on Inclusive Education, UNESCO, 2001).

Apesar de existirem muitos professores que compreendem e defendem o conceito de inclusão, muitos ainda revelam muita apreensão em relação às mudanças necessárias, uma das razões associadas a esta apreensão está relacionada com o sentimento de falta de formação para ensinar alunos com necessidades educativas. Nielsen (1999) e Correia (2003) citado por Costa (2011) defendem que é possível, através do conhecimento, alterar atitudes de forma a que os educadores se sintam com menos receio aquando do trabalho com alunos com NE.

Em diversos países as disciplinas associadas às NE já estão a ser integradas nos currículos de formação inicial de professores, e em Portugal já se encontram previstas na lei desde 1987, no entanto, ainda existem muitos cursos a funcionar que não oferecem esta formação aos futuros docentes. Segundo Stobaus & Mosquera (2004) citado por Costa (2011) a formação inicial de professores iria reduzir ou até mesmo anular as reações menos positivas que os docentes do ensino regular manifestam relativamente a esta temática, existindo assim, uma educação de qualidade para todos.

Campos et al. (2007) defende que é solicitado ao professor que seja detentor de uma grande autonomia de forma a que seja capaz de incrementar e criar competências inovadoras e complexas, dado que não é suficiente ser detentor de uma formação académica é também necessário ter formação profissional.

Para que exista uma escola inclusiva, surge a necessidade de criar uma educação inclusiva, onde a aprendizagem ocorre na sua plenitude e com a diversidade existente. Esta diversidade pode ser encarada como um desafio à criatividade profissional, no sentido que são criados, alterados e adaptadas formas de pensar relacionadas com políticas, culturas e práticas educativas. Associadas a estas mudanças o professor necessita de se transformar de forma a trabalhar com todos e para todos, sendo que, esta transformação vai além dos conhecimentos da sua área de formação.

Segundo Ainscow (1995), um dos aspetos elementares para a implementação de uma filosofia inclusiva depende-se com a liderança da própria escola, que vai representar um papel importantíssimo no que respeita ao envolvimento de todos os intervenientes na planificação e na concretização dos objetivos que promovem o sucesso educativo de todos os alunos. Cabe ao órgão de gestão e aos seus docentes, que todos os elementos pertencentes ao processo educativo se sintam parte integrante do mesmo e que este seja regido por princípios de inclusão. Rebelo (2011) cita

Correia (2003) referindo que também é da competência deste órgão a organização de ações de formação e a aquisição de recursos com base no mesmo princípio.

Correia (2003) defende que, todos os elementos que participem no processo educativo devem de estar aptos a responder às necessidades dos alunos. O mesmo também defende que é importante formar os professores do ensino regular para que estes sejam detentores de técnicas de integração, dado que assim irão oferecer uma resposta mais adequada aos problemas de aprendizagem ou de comportamento.

Capítulo II – Enquadramento do Estudo

1. Problemática

Foi em Jomtien (UNESCO, 1990) que começou a ser traçado um novo caminho, este viu na Conferência de Salamanca (UNESCO, 1994) uma mudança de paradigma, passamos da escola integrativa para uma educação inclusiva (Rodrigues, 2001)

O número 1 do artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 veio definir os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às NEE dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, é apresentado como eixo central de orientação da 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.

De forma a dar resposta à diversidade de alunos existentes numa sala de aula, surge a necessidade de conceber um processo de ensino/aprendizagem muito distinto do atual. Um processo de ensino que coloque em questão o funcionamento das escolas, as necessidades dos alunos e as modalidades de ensino dentro da sala de aula, que ainda são muitas vezes pautadas por padrões de homogeneidade e uniformidade, não respondendo assim às necessidades de todos os alunos.

É um percurso que implica alterações que se configuram como uma verdadeira inovação educativa, uma mudança de paradigma.

Assim, é nosso intuito conhecer as percepções dos professores face ao contexto da Educação Inclusiva, que se vive atualmente nas escolas da Madeira sendo que, formulamos a seguinte questão: *Qual a percepção dos professores, sobre a Educação Inclusiva à luz do Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho, nas escolas da Madeira?*

Pretendemos averiguar a perspetiva dos professores da Madeira, do primeiro, segundo, terceiro ciclo, secundário e grupo de recrutamento do ensino especial, relacionando as suas percepções com os dados pessoais e profissionais dos docentes, tais como a formação específica quer na área da educação inclusiva como também na área das NEE, o género, o tempo de serviço e as habilitações.

Os professores são elementos fundamentais no processo de inclusão e torna-se urgente que estes profissionais defendam e integrem estes valores e princípios, surgindo assim a necessidade de uma atualização em termos formativos e éticos de forma a oferecer uma prática profissional que seja um espelho de mudança.

Os ambientes que nos rodeiam, bem como as escolas, devem oferecer políticas, culturas e ambientes que aceitem a diversidade sem que exista a necessidade de adaptação, sendo a escola um espaço para todos, torna-se lógico que, essa inclusão se inicie neste local e se propague para toda a comunidade.

A escola e os professores têm de ser dotados de valores e de formação específica na área das necessidades educativas especiais e da escola inclusiva, de forma a oferecerem práticas que reflitam as mudanças paradigmáticas que esta reforma exige.

1.1. Objetivos

Após definido o problema, *Qual a percepção dos professores, sobre a Educação Inclusiva à luz do Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, nas escolas da Madeira?*, tendo em conta as suas percepções e cruzando-as com os dados pessoais e profissionais nomeadamente o género, tempo de serviço, habilitações e formação, destacando os aspetos da formação específica na área da educação inclusiva e na área das necessidades especiais. Consideramos a análise da percepção dos professores relativamente à inclusão escolar como o nosso objetivo geral e expressamos três objetivos específicos que conduziram a nossa investigação:

- I. Compreender a percepção dos professores tendo em conta as políticas e culturas inclusivas desenvolvidas nas escolas;
- II. Aferir a existência ou não de formação específica sobre educação inclusiva e de NEE no desenvolvimento profissional dos docentes;

- III. Conhecer a opinião dos professores relativamente às medidas de suporte na apropriação e implementação do Decreto-Lei nº54/2018.

1.2. Hipóteses e Variáveis

Uma hipótese é uma preposição que antecipa uma ligação entre dois termos, que, segundo os casos, podem ser conceitos ou fenómenos. Assim uma hipótese é considerada uma preposição provisória, uma pressuposição que deve ser verificada. (Quivy & Campenhoudt, 2003).

De modo a respondermos à nossa questão de partida foram expressas três hipóteses que consideram a perceções dos professores como variável dependente e o género, habilitações académicas, formação e tempo de serviço como variável independente.

Normalmente, uma única hipótese não é suficiente para responder à pergunta de partida, sendo que esta, é considerada apenas uma parte da resposta ao problema que foi levantado. Daí a importância da conjugação entre diversos conceitos e hipóteses que visam abranger os diversos aspetos do problema (Quivy & Campenhoudt, 2003). Considerando que as hipóteses podem ser consideradas como um fio condutor de um trabalho de pesquisa empírica, formulamos as seguintes hipóteses:

- H1 – As escolas promovem políticas, culturas e práticas que fomentam a inclusão?
- H2 - Será que os professores têm formação para fazer face às necessidades dos alunos?
- H3 - Os professores reconhecem a importância das medidas do novo regime jurídico da Educação Inclusiva?

Capítulo III – Estudo Empírico

1. Metodologia e Procedimento de Investigação

Este estudo realizou-se durante um período pandémico mundial relativo ao vírus *Sars cov 2/COVID-19* e teve como principal objetivo a análise da perceção dos professores da Madeira relativamente à inclusão escolar e a sua relação com um conjunto de variáveis (género, habilitações académicas, formação e tempo de serviço).

Para a recolha de dados e depois de estabelecidos os constructos em análise, administrámos um inquérito por questionário para a concretização dos objetivos delineados na presente investigação e para tal, solicitou-se a respetiva autorização à Escola Superior de Educação de Fafe e posteriormente procedeu-se ao tratamento de dados estatísticos através do software SPSS.

Aquando da aplicação do questionário preservou-se o anonimato e a confidencialidade o que, por sua vez reduz possíveis constrangimentos relativos aos participantes (Boavista & Amado, 2006).

Foi utilizado um instrumento, o inquérito por questionário, que pudesse aferir de forma integral, a perceção dos professores relativamente à inclusão escolar. De forma a verificar a sua funcionalidade este foi aplicado a uma amostra de dois professores por ciclo e grupo de recrutamento do ensino especial.

O inquérito por questionário foi distribuído aos professores do 1.º, 2.º, 3.º ciclo, secundário e grupo de recrutamento do ensino especial de todas as escolas, público e privadas, da Madeira. Os questionários foram endereçados aos e-mails das direções escolares e os dados foram recolhidos automaticamente.

Relativamente à organização, o questionário é formado por quatro partes. Na primeira parte são apresentadas questões relativas às variáveis de ordem sociodemográfica (género, idade, habilitações académicas, tempo de serviço, formação profissional no âmbito da inclusão e necessidades especiais e ciclo de ensino) e nas seguintes partes recolhe-se informação sobre a perceção dos professores nas seguintes dimensões: i) implementação; ii) práticas inclusivas; iii) igualdade de oportunidades; iv) prática docente; v) medidas e recursos. Utilizou-se, na primeira parte, uma escala composta por intervalos, usando-se, no restante questionário, uma escala do tipo Likert com cinco níveis de ponderação, em que 1 representa Nunca, 2 - Raramente, 3 - Algumas Vezes; 4 - Muitas Vezes e 5 – Sempre. Com este conjunto de itens pretendeu-se avaliar a opinião dos professores dos diferentes ciclos e grupo de recrutamento do ensino especial sobre a problemática em questão.

A investigação quantitativa tem sido uma constante na investigação em Educação dado que possibilita mais rapidamente o tratamento e análise de dados, no entanto, esta ostenta limites, nomeadamente a determinação da representatividade dos resultados obtidos aplicáveis à população em geral. De forma a contornar esta limitação, o questionário é aplicado a uma seleção aleatória de sujeitos o que nos leva a universalizar os dados obtidos. Além disso, os resultados obtidos serão alvo de uma análise de conteúdo sistemática que tem como principal objetivo a testagem das hipóteses de trabalho.

Pretendemos, comparar as dimensões do estudo com os dados pessoais e profissionais, utilizando para isso a análise estatística que foi efetuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 27.0 para Windows.

1.1. Questionário

Ao elaborarmos um instrumento de recolha de dados tentamos que este refletisse com maior precisão a perceção dos docentes sobre a realidade das escolas no âmbito da Educação Inclusiva e à luz do DL.

A elaboração do inquérito por questionário (*vide* anexo 1) respeitou a várias etapas, na primeira foi definido e elaborado um pré-questionário, na segunda procedemos à reformulação do pré-questionário e na terceira etapa executamos à correção definitiva do questionário e à sua aplicação.

Aquando da elaboração do questionário tivemos presente as normas éticas de investigação American Psychological Association (APA) (2010) e as regras metodológicas relativas à recolha de dados online, sendo que, na parte inicial foi apresentado o objetivo do estudo, o tipo de público, as condições de confidencialidade, como referidas no código deontológico da APA (2010), e os agradecimentos.

O inquérito por questionário foi elaborado no Google Forms e enviado por correio eletrónico para as direções das escolas dos níveis de ensino referidos anteriormente (*vide* anexo 2). A recolha de dados decorreu entre o dia 28 de fevereiro e o dia 18 de maio de 2021.

1.2. Estatística

A análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respetivos desvios-padrão) e estatística inferencial. Nesta, utilizou-se o teste de Mann-Whitney e o teste de Kruskal-Wallis. O nível de significância para rejeitar a hipótese nula foi fixado em $\alpha \leq .05$.

A análise estatística foi efetuada com o software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 27.0 para Windows.

1.3. Caracterização da Amostra

Aquando de uma investigação, a amostra representa o processo através do qual é selecionado um determinado número de sujeitos que representam uma população.

A população-alvo foi composta por todos os docentes das escolas da Madeira de natureza pública ou privada do primeiro, segundo e terceiro ciclo, secundário e grupo de recrutamento do ensino especial a exercer funções na ilha.

Dado o importantíssimo papel que os professores desempenham no processo de metamorfose que a escola está a sofrer, pretendíamos uma amostra que retratasse com muito rigor as diferenças e as correlações que nos propusemos a investigar, reduzindo o mais possível

a verificação de erros de amostragem, revelando assim a validade interna que pretendemos (Tuckman, 2000).

A amostra é constituída por 346 sujeitos e foi alcançada por conveniência dos autores e a sua caracterização será exposta na apresentação dos resultados e análise estatística.

Capítulo IV – Apresentação dos Resultados, Discussão e Conclusões

1. Apresentação dos Resultados e Análise Estatística

A amostra foi constituída por 346 professores e é intencional e não probabilística.

A maioria era do género feminino 77.2% (n=267) do escalão etário 42-51 anos 45.1% (n=156), com um tempo de serviço entre 11-20 anos 35.5% (n=123), licenciada 53.5% (185) e lecionava no secundário 27.7% (n=96).

Tabela n.º 1 – Caracterização da amostra (N = 346)

	N	%
Género		
Feminino	267	77,2
Masculino	79	22,8
Idade (M; DP)		
21 - 31 anos	15	4,3
32 - 41 anos	72	20,8
42 - 51 anos	156	45,1
52 - 61 anos	80	23,1
≥ de 62 anos	23	6,7
Tempo de serviço		
< 5 anos	17	4,9
5 -10 anos.	16	4,6
11 -20 anos	123	35,5
20 - 25	80	23,1
25 anos	110	31,8
Habilitações		
Bacharelato.	1	,3
Licenciatura.	185	53,5
Pós-graduação.	73	21,1
Mestrado.	81	23,4
Doutoramento.	6	1,7
Nível de ensino		
1.º ciclo.	75	21,7

2.º ciclo.	41	11,8
3.º ciclo.	83	24,0
Grp. Educação especial	51	14,7
Secundário	96	27,7

Fonte: elaborada pelos autores

Mais de metade da amostra tinha formação específica na área da escola inclusiva, dos quais 37.3% (n=128) tinha formação contínua até 25 horas e 17.2% (n=59) tinha curso de Formação especializada/Pós-Graduação igual ou superior a 250 horas, 45.5% (n=156) da amostra não apresentava formação nesta área.

Tabela n.º 2 - Formação específica na área da escola inclusiva

	N	%
Nenhuma	156	45,5
Curso de Formação Contínua – Duração até 25 horas.	128	37,3
Curso de Formação Especializada/Pós-Graduação igual ou superior a 250 horas	59	17,2

Fonte: elaborada pelos autores

Mais de metade da amostra tinha formação específica na área das NEE, dos quais 30.8% (n= 106) tinha formação contínua até 25 horas e 25% (n=86) tinha curso de Formação especializada/Pós-Graduação igual ou superior a 250 horas, 44.2% (n=152) da amostra não apresentava formação nesta área.

Tabela n.º 3 - Formação específica na área das Necessidades Educativas Especiais

	N	%
Nenhuma	152	44,2
Curso de Formação Contínua – Duração até 25 horas.	106	30,8
Curso de Formação Especializada/Pós-Graduação igual ou superior a 250 horas	86	25,0

Fonte: elaborada pelos autores

Implementação

Na tabela 2 podemos apreciar as respostas dos docentes nas questões relacionadas com a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018. Em cinza claro realçamos as respostas mais frequentes (moda). Assim, as questões que os docentes consideram que estão mais implementadas (muitas vezes e sempre) eram “Julga que o Decreto em questão pode ser

considerado um normativo legal para todos os alunos” 56.4% (n=195) e “O DL n.º 54/2018, de 6 de julho, contribui para uma maior e melhor resposta educativa” 51.8% (n=179). Ao contrário, a questão com menos implementação (nunca ou raramente) era “Com a publicação deste diploma legal alterou as suas práticas” 22.8% (n=79).

Tabela n.º 4 - Implementação

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
O DL n.º 54/2018, de 6 de julho, contribui para uma maior e melhor resposta educativa?	3	0,9%	24	6,9%	140	40,5%	131	37,9%	48	13,9%
Considera que o manual “Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática” contribui para esclarecer dúvidas?	7	2,0%	17	4,9%	152	43,9%	142	41,0%	28	8,1%
Defende que o Decreto está a ser devidamente implementado?	2	0,6%	34	9,8%	185	53,5%	101	29,2%	24	6,9%
Julga que o Decreto em questão pode ser considerado um normativo legal para todos os alunos?	11	3,2%	20	5,8%	120	34,7%	128	37,0%	67	19,4%
Com a publicação deste diploma legal alterou as suas práticas?	19	5,5%	60	17,3%	152	43,9%	101	29,2%	14	4,0%

Legenda: 1 – Nunca 2 – Raramente 3- Algumas Vezes 4 - Muitas Vezes 5 - Sempre

Fonte: elaborada pelos autores

Práticas Inclusivas

As questões relativas a práticas inclusivas que os docentes concordaram mais (muitas vezes e sempre) eram “Conceitua que a sua escola tem uma cultura, política e prática de escola inclusiva” 79.8% (n=276) e “Defende que os professores respeitam e valorizam a diversidade de alunos existentes na escola” 72% (n=249). Ao contrário, a que menos concordaram (nunca ou raramente) foi “Acredita que todos os alunos (independentemente das suas limitações) devem prosseguir conteúdos curriculares similares” 25.4% (n=88).

Tabela n.º 5 – Práticas inclusivas

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Conceitua que a sua escola tem uma cultura, política e prática de escola inclusiva?	1	0,3%	9	2,6%	60	17,3%	164	47,4%	112	32,4%

A sua escola promove ações de formação/sensibilização para o desenvolvimento da filosofia de educação inclusiva?	20	5,8%	64	18,5%	156	45,1%	86	24,9%	20	5,8%
Defende que os professores respeitam e valorizam a diversidade de alunos existentes na escola?	0	0,0%	10	2,9%	87	25,1%	146	42,2%	103	29,8%
Enquanto professor concorda com a legislação em vigor, relativamente às adaptações e inclusão de todos os alunos nas turmas?	9	2,6%	28	8,1%	123	35,5%	139	40,2%	47	13,6%
Acha benéfico a inclusão de todos os alunos nas turmas?	6	1,7%	26	7,5%	142	41,0%	122	35,3%	50	14,5%
Acredita que todos os alunos (independentemente das suas limitações) devem prosseguir conteúdos curriculares similares?	33	9,5%	55	15,9%	155	44,8%	81	23,4%	22	6,4%

Legenda: 1 – Nunca 2 – Raramente 3- Algumas Vezes 4 - Muitas Vezes 5 - Sempre

Fonte: elaborada pelos autores

Igualdade de Oportunidades

Quanto à igualdade de oportunidades os docentes concordaram mais (muitas vezes e sempre) com “Defende que na sua escola todos os alunos têm iguais oportunidades para participar em todas as atividades da escola?” 80.6% (n=279) e “Considera que na sua escola todos os alunos são valorizados?” 78.9% (n=273). Ao contrário, a que menos concordaram (nunca ou raramente) foi “As salas de aula têm as condições adequadas a um bom desempenho no trabalho educativo inclusivo?” 12.4% (n=42).

Tabela n.º 6 – Igualdade de oportunidades

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Crê que os professores da sua escola realizam um trabalho direcionado a qualquer aluno, independentemente das suas características?	4	1,2%	38	11,0%	123	35,5%	142	41,0%	39	11,3%
Considera que na sua escola todos os alunos são valorizados?	0	0,0%	4	1,2%	69	19,9%	150	43,4%	123	35,5%
Defende que na sua escola todos os alunos têm iguais oportunidades para participar em todas as atividades da escola?	0	0,0%	5	1,4%	62	17,9%	162	46,8%	117	33,8%
As salas de aula têm as condições adequadas a um bom desempenho no trabalho educativo inclusivo?	8	2,3%	35	10,1%	137	39,6%	128	37,0%	38	11,0%

Legenda: 1 – Nunca 2 – Raramente 3- Algumas Vezes 4 - Muitas Vezes 5 - Sempre

Fonte: elaborada pelos autores

Prática Docente

No que se refere á prática docente, os docentes concordaram mais (muitas vezes e sempre) com “Elabora a planificação das aulas em função da aprendizagem e da participação de todos os alunos, diversificando recursos e materiais pedagógicos?” 83.2% (n=288) e “Há uma boa colaboração entre o professor titular de turma/DT e o professor da educação especial/equipa multidisciplinar na criação de estratégias/materiais e no atendimento a todos os alunos?” 80.4% (n=278). Ao contrário, a que menos concordaram (nunca ou raramente) foi “O ensino dos alunos de uma turma é prejudicado pela presença de alunos inclusivos?” 39.5% (n=137).

Tabela n.º 7 – Prática docente

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Há uma boa colaboração entre o professor titular de turma/DT e o professor da educação especial/equipa multidisciplinar na criação de estratégias/materiais e no atendimento a todos os alunos?	2	0,6%	13	3,8%	53	15,3%	150	43,4%	128	37,0%
Os professores planificam, ensinam e avaliam em parceria?	3	0,9%	34	9,8%	110	31,8%	143	41,3%	56	16,2%
A planificação de aulas com base no desenho universal para a aprendizagem (DUA) é impreterível para a participação e sucesso dos alunos com NE?	3	0,9%	7	2,0%	90	26,0%	168	48,6%	78	22,5%
Elabora a planificação das aulas em função da aprendizagem e da participação de todos os alunos, diversificando recursos e materiais pedagógicos?	0	0,0%	4	1,2%	54	15,6%	174	50,3%	114	32,9%
Defende que os professores do ensino regular têm um nível de preparação adequado, para receber qualquer aluno, em sala de aula?	8	2,3%	92	26,6%	169	48,8%	62	17,9%	15	4,3%
Sente dificuldade na promoção de atividades que utilizem materiais, estratégias e recursos específicos para alunos com maiores necessidades educativas?	4	1,2%	57	16,5%	182	52,6%	95	27,5%	8	2,3%
Quando os alunos com NE revelam menos facilidade nas tarefas propostas, consegue avaliar se as mesmas são ou não adequadas às suas capacidades?	0	0,0%	3	0,9%	112	32,4%	190	54,9%	41	11,8%

O ensino dos alunos de uma turma é prejudicado pela presença de alunos com NE?	32	9,2%	105	30,3%	155	44,8%	51	14,7%	3	0,9%
Os professores utilizam diversos instrumentos de avaliação de conhecimentos, de capacidade e de atitudes?	0	0,0%	8	2,3%	102	29,5%	175	50,6%	61	17,6%

Legenda: 1 – Nunca 2 – Raramente 3- Algumas Vezes 4 - Muitas Vezes 5 - Sempre

Fonte: elaborada pelos autores

Medidas e Recursos

Por último, em relação a medidas e recursos, os docentes concordaram mais (muitas vezes e sempre) com “Concorda com o “continuum” de respostas, de ações, de estratégias e de medidas organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais?” 61.9% (n=214) e “Conhece os procedimentos necessários ao processo de identificação de medidas de suporte?” 61.8% (n=214). Ao contrário, a que menos concordaram (nunca ou raramente) foi “Considera que os encarregados de educação participam na promoção da educação inclusiva?” 17.7% (n=61).

Tabela n.º 8 – Medidas e recursos

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Conhece os procedimentos necessários ao processo de identificação de medidas de suporte?	6	1,7%	25	7,2%	101	29,2%	134	38,7%	80	23,1%
Concorda com o “continuum” de respostas, de ações, de estratégias e de medidas organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais?	4	1,2%	18	5,2%	110	31,8%	157	45,4%	57	16,5%
Acha que a abordagem multinível, entendida como um modelo de suporte à aprendizagem, se orienta para o sucesso de todos os alunos?	2	0,6%	12	3,5%	115	33,2%	165	47,7%	52	15,0%
As acomodações curriculares são suficientes para responder adequadamente às necessidades dos alunos?	2	0,6%	27	7,8%	179	51,7%	130	37,6%	8	2,3%
Considera que os encarregados de educação participam na promoção da educação inclusiva?	4	1,2%	57	16,5%	194	56,1%	75	21,7%	16	4,6%

Legenda: 1 – Nunca 2 – Raramente 3- Algumas Vezes 4 - Muitas Vezes 5 - Sempre

Fonte: elaborada pelos autores

Comparação por género

Quando comparamos os resultados em função do género encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela n.º 9 – Comparação por género

	Feminino		Masculino		Sig.
	M	DP	M	DP	
Implementação					
O DL n.º 54/2018, de 6 de julho, contribui para uma maior e melhor resposta educativa?	3,62	,86	3,39	,79	0,029*
Considera que o manual “Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática” contribui para esclarecer dúvidas?	3,50	,81	3,42	,74	0,272
Defende que o Decreto está a ser devidamente implementado?	3,36	,78	3,20	,72	0,086
Julga que o Decreto em questão pode ser considerado um normativo legal para todos os alunos?	3,72	,95	3,37	,98	0,009**
Com a publicação deste diploma legal alterou as suas práticas?	3,13	,94	2,96	,84	0,130
Práticas inclusivas					
Conceitua que a sua escola tem uma cultura, política e prática de escola inclusiva?	4,07	,78	4,14	,83	0,375
A sua escola promove ações de formação/sensibilização para o desenvolvimento da filosofia de educação inclusiva?	3,02	,93	3,22	1,00	0,052
Defende que os professores respeitam e valorizam a diversidade de alunos existentes na escola?	3,98	,83	4,03	,77	0,616
Enquanto professor concorda com a legislação em vigor, relativamente às adaptações e inclusão de todos os alunos nas turmas?	3,60	,89	3,35	,99	0,036*
Acha benéfico a inclusão de todos os alunos nas turmas?	3,58	,88	3,35	,91	0,053
Acredita que todos os alunos (independentemente das suas limitações) devem prosseguir conteúdos curriculares similares?	2,99	,99	3,08	1,10	0,328
Igualdade de Oportunidades					
Crê que os professores da sua escola realizam um trabalho direcionado a qualquer aluno, independentemente das suas características?	3,46	,88	3,66	,83	0,056
Considera que na sua escola todos os alunos são valorizados?	4,11	,78	4,22	,71	0,307
Defende que na sua escola todos os alunos têm iguais oportunidades para participar em todas as atividades da escola?	4,12	,77	4,16	,69	0,732
As salas de aula têm as condições adequadas a um bom desempenho no trabalho educativo inclusivo?	3,43	,88	3,47	,96	0,733
Prática Docente					
Há uma boa colaboração entre o professor titular de turma/DT e o professor da educação especial/equipa multidisciplinar na criação de estratégias/materiais e no atendimento a todos os alunos?	4,09	,85	4,25	,82	0,094
Os professores planificam, ensinam e avaliam em parceria?	3,63	,91	3,58	,86	0,625
A planificação de aulas com base no desenho universal para a aprendizagem (DUA) é impreterível para a participação e sucesso dos alunos com NE?	3,90	,82	3,90	,73	0,805
Elabora a planificação das aulas em função da aprendizagem e da participação de todos os alunos, diversificando recursos e materiais pedagógicos?	4,20	,68	3,97	,80	0,029*
Defende que os professores do ensino regular têm um nível de preparação adequado, para receber qualquer aluno, em sala de aula?	2,96	,83	2,95	,89	0,781
Sente dificuldade na promoção de atividades que utilizem materiais, estratégias e recursos específicos para alunos com maiores necessidades educativas?	3,18	,77	2,99	,67	0,051
Quando os alunos inclusivos revelam menos facilidade nas tarefas propostas, consegue avaliar se as mesmas são ou não adequadas às suas capacidades?	3,76	,67	3,82	,62	0,483
O ensino dos alunos de uma turma é prejudicado pela presença de alunos com NE?	2,61	,85	2,89	,89	0,030*
Os professores utilizam diversos instrumentos de avaliação de conhecimentos, de capacidade e de atitudes?	3,85	,75	3,77	,66	0,357
Medidas e recursos					
Conhece os procedimentos necessários ao processo de identificação de medidas de suporte?	3,82	,95	3,49	,92	0,009**

Concorda com o “continuum” de respostas, de ações, de estratégias e de medidas organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais?	3,78	,83	3,48	,85	0,011*
Acha que a abordagem multinível, entendida como um modelo de suporte à aprendizagem, se orienta para o sucesso de todos os alunos?	3,78	,77	3,57	,78	0,048*
As acomodações curriculares são suficientes para responder adequadamente às necessidades dos alunos?	3,34	,67	3,30	,70	0,664
Considera que os encarregados de educação participam na promoção da educação inclusiva?	3,14	,74	3,05	,89	0,261

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$ M – Média DP – Desvio padrão

Fonte: elaborada pelos autores

O DL n.º 54/2018, de 6 de julho, contribui para uma maior e melhor resposta educativa?, MU = 8948.5, $p = .029$, as docentes concordam mais com a afirmação do que os docentes.

Julga que o Decreto em questão pode ser considerado um normativo legal para todos os alunos?, MU = 8615.5, $p = .009$, as docentes concordam mais com a afirmação do que os docentes.

Enquanto professor concorda com a legislação em vigor, relativamente às adaptações e inclusão de todos os alunos nas turmas? MU = 9006.5, $p = .036$, as docentes concordam mais com a afirmação do que os docentes.

Elabora a planificação das aulas em função da aprendizagem e da participação de todos os alunos, diversificando recursos e materiais pedagógicos? MU = 8991.5, $p = .029$, as docentes concordam mais com a afirmação do que os docentes.

O ensino dos alunos de uma turma é prejudicado pela presença de alunos com NE? MU = 8960.5, $p = .030$, as docentes concordam mais com a afirmação do que os docentes.

Conhece os procedimentos necessários ao processo de identificação de medidas de suporte? MU = 8620.0, $p = .009$, as docentes concordam mais com a afirmação do que os docentes.

Concorda com o “continuum” de respostas, de ações, de estratégias e de medidas organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais? MU = 8694.0, $p = .011$, as docentes concordam mais com a afirmação do que os docentes.

Acha que a abordagem multinível, entendida como um modelo de suporte à aprendizagem, se orienta para o sucesso de todos os alunos? MU = 9123.0 $p = .048$, as docentes concordam mais com a afirmação do que os docentes.

Comparação por tempo de serviço

Quando comparamos os resultados em função do tempo de serviço encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela n.º 10 – Comparação por tempo de serviço

	Até 10 anos		11-20 anos		> 20 anos		Sig.
	M	DP	M	DP	M	DP	
Implementação							
O DL n.º 54/2018, de 6 de julho, contribui para uma maior e melhor resposta educativa?	3,64	,78	3,54	,81	3,57	,88	0,861
Considera que o manual “Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática” contribui para esclarecer dúvidas?	3,48	,67	3,40	,82	3,54	,80	0,200
Defende que o Decreto está a ser devidamente implementado?	3,27	,67	3,25	,73	3,37	,80	0,440
Julga que o Decreto em questão pode ser considerado um normativo legal para todos os alunos?	3,61	,79	3,61	,91	3,66	1,03	0,685
Com a publicação deste diploma legal alterou as suas práticas?	3,12	,93	3,21	,84	3,01	,96	0,262
Práticas inclusivas							
Conceitua que a sua escola tem uma cultura, política e prática de escola inclusiva?	4,12	,89	3,99	,78	4,15	,77	0,159
A sua escola promove ações de formação/sensibilização para o desenvolvimento da filosofia de educação inclusiva?	3,18	1,10	2,91	,97	3,14	,89	0,082
Defende que os professores respeitam e valorizam a diversidade de alunos existentes na escola?	4,00	,79	3,84	,83	4,08	,80	0,034*
Enquanto professor concorda com a legislação em vigor, relativamente às adaptações e inclusão de todos os alunos nas turmas?	3,61	,83	3,46	,83	3,58	,98	0,224
Acha benéfico a inclusão de todos os alunos nas turmas?	3,91	,77	3,54	,84	3,46	,93	0,026*
Acredita que todos os alunos (independentemente das suas limitações) devem prosseguir conteúdos curriculares similares?	3,27	,91	2,86	,93	3,06	1,07	0,075
Igualdade de Oportunidades							
Crê que os professores da sua escola realizam um trabalho direcionado a qualquer aluno, independentemente das suas características?	3,70	,95	3,39	,84	3,54	,88	0,098
Considera que na sua escola todos os alunos são valorizados?	4,24	,75	4,02	,74	4,18	,78	0,100
Defende que na sua escola todos os alunos têm iguais oportunidades para participar em todas as atividades da escola?	4,18	,77	4,02	,73	4,19	,75	0,103
As salas de aula têm as condições adequadas a um bom desempenho no trabalho educativo inclusivo?	3,61	,79	3,42	,90	3,43	,92	0,566
Prática Docente							
Há uma boa colaboração entre o professor titular de turma/DT e o professor da educação especial/equipa multidisciplinar na criação de estratégias/materiais e no atendimento a todos os alunos?	4,48	,71	4,03	,82	4,12	,87	0,010**
Os professores planificam, ensinam e avaliam em parceria?	3,85	,83	3,51	,85	3,65	,93	0,154
A planificação de aulas com base no desenho universal para a aprendizagem (DUA) é impreterível para a participação e sucesso dos alunos com NE?	3,91	,58	3,82	,83	3,95	,81	0,458
Elabora a planificação das aulas em função da aprendizagem e da participação de todos os alunos, diversificando recursos e materiais pedagógicos?	4,12	,82	4,11	,69	4,18	,71	0,570
Defende que os professores do ensino regular têm um nível de preparação adequado, para receber qualquer aluno, em sala de aula?	3,06	,83	2,81	,67	3,03	,93	0,067
Sente dificuldade na promoção de atividades que utilizem materiais, estratégias e recursos específicos para alunos com maiores NE?	3,18	,58	3,14	,69	3,12	,81	0,924
Quando os alunos inclusivos revelam menos facilidade nas tarefas propostas, consegue avaliar se as mesmas são ou não adequadas às suas capacidades?	3,70	,47	3,76	,62	3,81	,70	0,670
O ensino dos alunos de uma turma é prejudicado pela presença de alunos com NE?	2,45	,94	2,63	,85	2,74	,86	0,243

Os professores utilizam diversos instrumentos de avaliação de conhecimentos, de capacidade e de atitudes?	3,73	,67	3,67	,75	3,96	,71	0,002**
Medidas e recursos							
Conhece os procedimentos necessários ao processo de identificação de medidas de suporte?	3,76	,79	3,85	,87	3,67	1,02	0,526
Concorda com o “continuum” de respostas, de ações, de estratégias e de medidas organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais?	3,64	,74	3,78	,86	3,67	,85	0,412
Acha que a abordagem multinível, entendida como um modelo de suporte à aprendizagem, se orienta para o sucesso de todos os alunos?	3,64	,70	3,72	,83	3,75	,75	0,698
As acomodações curriculares são suficientes para responder adequadamente às necessidades dos alunos?	3,33	,60	3,37	,66	3,31	,71	0,842
Considera que os encarregados de educação participam na promoção da educação inclusiva?	3,18	,77	3,05	,79	3,16	,77	0,262

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$ M – Média DP – Desvio padrão

Fonte: elaborada pelos autores

Defende que os professores respeitam e valorizam a diversidade de alunos existentes na escola?, $\chi^2_{KW}(2) = 6.765, p = .034$, os docentes com menos de 10 anos de tempo de serviço concordam significativamente mais com afirmação do que os com 11-20 anos de tempo de serviço.

Acha benéfico a inclusão de todos os alunos nas turmas?, $\chi^2_{KW}(2) = 7.306, p = .026$, os docentes com menos de 10 anos de tempo de serviço concordam significativamente mais com afirmação do que os com mais de 20 anos de tempo de serviço.

Há uma boa colaboração entre o professor titular de turma/DT e o professor da educação especial/equipa multidisciplinar na criação de estratégias/materiais e no atendimento a todos os alunos?, $\chi^2_{KW}(2) = 9.185, p = .010$, os docentes com menos de 10 anos de tempo de serviço concordam significativamente mais com afirmação do que os com 11-20 ou mais de 20 anos de tempo de serviço.

Os professores utilizam diversos instrumentos de avaliação de conhecimentos, de capacidade e de atitudes?, $\chi^2_{KW}(2) = 12.353, p = .002$, os docentes com 11-20 anos de tempo de serviço concordam significativamente mais com afirmação do que os com mais de 20 anos de tempo de serviço.

Comparação por habilitações

Quando comparamos os resultados em função das habilitações académicas dos docentes encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 11 – Comparação por habilitações académicas

	Licenciatura		Pós- Graduação/Mestrado /Doutoramento		Sig.
	M	DP	M	DP	
Implementação					
O DL n.º 54/2018, de 6 de julho, contribui para uma maior e melhor resposta educativa?	3,52	,85	3,63	,84	0,261
Considera que o manual “Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática” contribui para esclarecer dúvidas?	3,49	,79	3,48	,81	0,774
Defende que o Decreto está a ser devidamente implementado?	3,34	,76	3,30	,78	0,634
Julga que o Decreto em questão pode ser considerado um normativo legal para todos os alunos?	3,58	,98	3,70	,94	0,260
Com a publicação deste diploma legal alterou as suas práticas?	3,08	,88	3,11	,96	0,858
Práticas inclusivas					
Conceitua que a sua escola tem uma cultura, política e prática de escola inclusiva?	4,18	,75	3,98	,82	0,020*
A sua escola promove ações de formação/sensibilização para o desenvolvimento da filosofia de educação inclusiva?	3,03	,91	3,11	,98	0,458
Defende que os professores respeitam e valorizam a diversidade de alunos existentes na escola?	4,13	,77	3,82	,84	0,000***
Enquanto professor concorda com a legislação em vigor, relativamente às adaptações e inclusão de todos os alunos nas turmas?	3,52	,92	3,57	,92	0,507
Acha benéfico a inclusão de todos os alunos nas turmas?	3,48	,90	3,61	,87	0,139
Acredita que todos os alunos (independentemente das suas limitações) devem prosseguir conteúdos curriculares similares?	3,10	,98	2,92	1,05	0,161
Igualdade de Oportunidades					
Crê que os professores da sua escola realizam um trabalho direcionado a qualquer aluno, independentemente das suas características?	3,54	,90	3,46	,85	0,414
Considera que na sua escola todos os alunos são valorizados?	4,23	,73	4,02	,79	0,012*
Defende que na sua escola todos os alunos têm iguais oportunidades para participar em todas as atividades da escola?	4,19	,73	4,06	,77	0,086
As salas de aula têm as condições adequadas a um bom desempenho no trabalho educativo inclusivo?	3,48	,91	3,41	,89	0,457
Prática Docente					
Há uma boa colaboração entre o professor titular de turma/DT e o professor da educação especial/equipa multidisciplinar na criação de estratégias/materiais e no atendimento a todos os alunos?	4,15	,85	4,09	,85	0,474
Os professores planificam, ensinam e avaliam em parceria?	3,69	,90	3,54	,90	0,154
A planificação de aulas com base no desenho universal para a aprendizagem (DUA) é impreterível para a participação e sucesso dos alunos com NE?	3,89	,74	3,91	,87	0,651
Elabora a planificação das aulas em função da aprendizagem e da participação de todos os alunos, diversificando recursos e materiais pedagógicos?	4,17	,68	4,13	,76	0,690
Defende que os professores do ensino regular têm um nível de preparação adequado, para receber qualquer aluno, em sala de aula?	2,98	,86	2,92	,82	0,449
Sente dificuldade na promoção de atividades que utilizem materiais, estratégias e recursos específicos para alunos com maiores NE?	3,23	,74	3,02	,75	0,010*
Quando os alunos inclusivos revelam menos facilidade nas tarefas propostas, consegue avaliar se as mesmas são ou não adequadas às suas capacidades?	3,71	,65	3,85	,66	0,078
O ensino dos alunos de uma turma é prejudicado pela presença de alunos com NE?	2,77	,85	2,56	,87	0,016*
Os professores utilizam diversos instrumentos de avaliação de conhecimentos, de capacidade e de atitudes?	3,97	,70	3,67	,73	0,000***
Medidas e recursos					
Conhece os procedimentos necessários ao processo de identificação de medidas de suporte?	3,53	,95	3,99	,89	0,000***
Concorda com o “continuum” de respostas, de ações, de estratégias e de medidas organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais?	3,60	,85	3,84	,82	0,006**
Acha que a abordagem multinível, entendida como um modelo de suporte à aprendizagem, se orienta para o sucesso de todos os alunos?	3,70	,75	3,78	,81	0,273

As acomodações curriculares são suficientes para responder adequadamente às necessidades dos alunos?	3,32	,65	3,35	,70	0,604
Considera que os encarregados de educação participam na promoção da educação inclusiva?	3,08	,75	3,18	,81	0,514

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$ M – Média DP – Desvio padrão

Fonte: elaborada pelos autores

Conceitua que a sua escola tem uma cultura, política e prática de escola inclusiva?, MU = 12818.0, $p = .020$, os docentes licenciados concordam mais com a afirmação do que os docentes com pós-graduação/mestrado/doutoramento.

Defende que os professores respeitam e valorizam a diversidade de alunos existentes na escola?, MU = 11775.5, $p = .001$, os docentes licenciados concordam mais com a afirmação do que os docentes com pós-graduação/mestrado/doutoramento..

Considera que na sua escola todos os alunos são valorizados?, MU = 12640.5, $p = .012$, os docentes licenciados concordam mais com a afirmação do que os docentes com pós-graduação/mestrado/doutoramento.

Sente dificuldade na promoção de atividades que utilizem materiais, estratégias e recursos específicos para alunos com maiores NE?, MU = 12624.5, $p = .010$, os docentes licenciados concordam mais com a afirmação do que os docentes com pós-graduação/mestrado/doutoramento.

O ensino dos alunos de uma turma é prejudicado pela presença de alunos com NE?, MU = 111666.0, $p = .016$, os docentes licenciados concordam mais com a afirmação do que os docentes com pós-graduação/mestrado/doutoramento.

Os professores utilizam diversos instrumentos de avaliação de conhecimentos, de capacidade e de atitudes?, MU = 10708.0, $p = .001$, os docentes licenciados concordam mais com a afirmação do que os docentes pós-graduação/mestrado/doutoramento..

Conhece os procedimentos necessários ao processo de identificação de medidas de suporte?, MU = 12640.5, $p = .001$, os docentes com pós-graduação/mestrado/doutoramento concordam mais com a afirmação do que os docentes licenciados.

Concorda com o “continuum” de respostas, de ações, de estratégias e de medidas organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais?, MU = 12422.5, $p = .006$, os docentes com pós-graduação/mestrado/doutoramento concordam mais com a afirmação do que os docentes licenciados.

Comparação por formação em educação inclusiva

Quando comparamos os resultados em função da formação em educação inclusiva encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela n.º 12 – Comparação por formação em educação inclusiva

	Nenhuma		Até 25 h		> 250h		Sig.
	M	DP	M	DP	M	DP	
Implementação							
O DL n.º 54/2018, de 6 de julho, contribui para uma maior e melhor resposta educativa?	3,35	,85	3,72	,80	3,85	,78	0,000***
Considera que o manual “Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática” contribui para esclarecer dúvidas?	3,38	,83	3,53	,76	3,64	,76	0,164
Defende que o Decreto está a ser devidamente implementado?	3,26	,80	3,40	,70	3,31	,81	0,385
Julga que o Decreto em questão pode ser considerado um normativo legal para todos os alunos?	3,39	,98	3,85	,91	3,85	,89	0,000***
Com a publicação deste diploma legal alterou as suas práticas?	3,03	,95	3,13	,86	3,15	,96	0,665
Práticas inclusivas							
Conceitua que a sua escola tem uma cultura, política e prática de escola inclusiva?	4,11	,82	4,10	,78	4,00	,72	0,424
A sua escola promove ações de formação/sensibilização para o desenvolvimento da filosofia de educação inclusiva?	3,01	,97	3,06	,89	3,19	,99	0,441
Defende que os professores respeitam e valorizam a diversidade de alunos existentes na escola?	4,07	,81	3,98	,86	3,81	,73	0,063
Enquanto professor concorda com a legislação em vigor, relativamente às adaptações e inclusão de todos os alunos nas turmas?	3,40	,96	3,66	,86	3,68	,88	0,056
Acha benéfico a inclusão de todos os alunos nas turmas?	3,47	,92	3,55	,88	3,69	,84	0,311
Acredita que todos os alunos (independentemente das suas limitações) devem prosseguir conteúdos curriculares similares?	3,06	,92	3,05	1,07	2,85	1,11	0,530
Igualdade de Oportunidades							
Crê que os professores da sua escola realizam um trabalho direcionado a qualquer aluno, independentemente das suas características?	3,49	,88	3,55	,94	3,44	,75	0,642
Considera que na sua escola todos os alunos são valorizados?	4,17	,75	4,17	,78	3,95	,78	0,106
Defende que na sua escola todos os alunos têm iguais oportunidades para participar em todas as atividades da escola?	4,19	,75	4,13	,75	3,97	,74	0,116
As salas de aula têm as condições adequadas a um bom desempenho no trabalho educativo inclusivo?	3,39	1,01	3,52	,80	3,42	,79	0,515
Prática Docente							
Há uma boa colaboração entre o professor titular de turma/DT e o professor da educação especial/equipa multidisciplinar na criação de estratégias/materiais e no atendimento a todos os alunos?	4,11	,91	4,12	,81	4,19	,75	0,893
Os professores planificam, ensinam e avaliam em parceria?	3,52	,90	3,69	,90	3,78	,87	0,152
A planificação de aulas com base no desenho universal para a aprendizagem (DUA) é impreterível para a participação e sucesso dos alunos com NE?	3,76	,74	4,02	,78	4,02	,92	0,006**
Elabora a planificação das aulas em função da aprendizagem e da participação de todos os alunos, diversificando recursos e materiais pedagógicos?	4,04	,74	4,27	,63	4,17	,79	0,051
Defende que os professores do ensino regular têm um nível de preparação adequado, para receber qualquer aluno, em sala de aula?	2,82	,84	3,13	,85	2,95	,80	0,012*
Sente dificuldade na promoção de atividades que utilizem materiais, estratégias e recursos específicos para alunos com maiores NE?	3,22	,76	3,10	,72	2,95	,78	0,041*
Quando os alunos inclusivos revelam menos facilidade nas tarefas propostas, consegue avaliar se as mesmas são ou não adequadas às suas capacidades?	3,65	,66	3,80	,60	4,03	,67	0,001***
O ensino dos alunos de uma turma é prejudicado pela presença de alunos com NE?	2,81	,88	2,64	,84	2,39	,83	0,010**
Os professores utilizam diversos instrumentos de avaliação de conhecimentos, de capacidade e de atitudes?	3,87	,74	3,85	,70	3,69	,79	0,313

Medidas e recursos

Conhece os procedimentos necessários ao processo de identificação de medidas de suporte?	3,37	,97	3,93	,83	4,34	,71	0,000***
Concorda com o “continuum” de respostas, de ações, de estratégias e de medidas organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais?	3,49	,88	3,84	,76	3,98	,80	0,000***
Acha que a abordagem multinível, entendida como um modelo de suporte à aprendizagem, se orienta para o sucesso de todos os alunos?	3,59	,76	3,79	,73	4,00	,85	0,003**
As acomodações curriculares são suficientes para responder adequadamente às necessidades dos alunos?	3,28	,71	3,30	,64	3,54	,65	0,044*
Considera que os encarregados de educação participam na promoção da educação inclusiva?	2,97	,75	3,27	,75	3,24	,82	0,009**

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$ M – Média DP – Desvio padrão

Fonte: elaborada pelos autores

O DL n.º 54/2018, de 6 de julho, contribui para uma maior e melhor resposta educativa?, $\chi^2_{KW}(2) = 19.899$, $p = .001$, os docentes com formação em educação inclusiva até 25 horas ou igual ou superior a 250 horas concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes sem formação em educação inclusiva.

Julga que o Decreto em questão pode ser considerado um normativo legal para todos os alunos?, $\chi^2_{KW}(2) = 17.483$, $p = .001$, os docentes com formação em educação inclusiva até 25 horas ou igual ou superior a 250 horas concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes sem formação em educação inclusiva.

A planificação de aulas com base no desenho universal para a aprendizagem (DUA) é impreterível para a participação e sucesso dos alunos com NE?, $\chi^2_{KW}(2) = 10.283$, $p = .006$, os docentes com formação em educação inclusiva até 25 horas ou igual ou superior a 250 horas concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes sem formação em educação inclusiva.

Defende que os professores do ensino regular têm um nível de preparação adequado, para receber qualquer aluno, em sala de aula?, $\chi^2_{KW}(2) = 8.890$, $p = .012$, os docentes com formação em educação inclusiva até 25 horas concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes sem formação em educação inclusiva e do que os docentes com formação igual ou superior a 250 horas.

Sente dificuldade na promoção de atividades que utilizem materiais, estratégias e recursos específicos para alunos com maiores NE?, $\chi^2_{KW}(2) = 6.394$, $p = .041$, os docentes com formação em educação inclusiva ou igual ou superior a 250 horas concordam significativamente menos com a afirmação do que os docentes sem formação em educação inclusiva.

Quando os alunos inclusivos revelam menos facilidade nas tarefas propostas, consegue avaliar se as mesmas são ou não adequadas às suas capacidades?, $\chi^2_{KW}(2) = 13.956$, $p = .001$, os docentes com formação em educação inclusiva ou igual ou superior a 250 horas concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes sem formação em educação inclusiva.

O ensino dos alunos de uma turma é prejudicado pela presença de alunos com NE?, $\chi^2_{KW}(2) = 9.219$, $p = .010$, os docentes sem formação em educação inclusiva concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes com formação em educação inclusiva igual ou superior a 250 horas.

Conhece os procedimentos necessários ao processo de identificação de medidas de suporte?, $\chi^2_{KW}(2) = 651.954$, $p = .001$, os docentes com formação em educação inclusiva até 25 horas ou igual ou superior a 250 horas concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes sem formação em educação inclusiva.

Concorda com o “continuum” de respostas, de ações, de estratégias e de medidas organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais?, $\chi^2_{KW}(2) = 17.477$, $p = .001$, os docentes com formação em educação inclusiva até 25 horas ou igual ou superior a 250 horas concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes sem formação em educação inclusiva.

Acha que a abordagem multinível, entendida como um modelo de suporte à aprendizagem, se orienta para o sucesso de todos os alunos?, $\chi^2_{KW}(2) = 11.973$, $p = .003$, os docentes com formação em educação inclusiva igual ou superior a 250 horas concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes sem formação em educação inclusiva.

As acomodações curriculares são suficientes para responder adequadamente às necessidades dos alunos?, $\chi^2_{KW}(2) = 6.251$, $p = .044$, os docentes com formação em educação inclusiva igual ou superior a 250 horas concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes sem formação em educação inclusiva.

Considera que os encarregados de educação participam na promoção da educação inclusiva?, $\chi^2_{KW}(2) = 9.442$, $p = .009$, os docentes com formação em educação inclusiva até 25 horas concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes sem formação em educação inclusiva.

Comparação por formação em NEE

Quando comparamos os resultados em função da formação em NEE encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela n.º 13 – Comparação por formação em NEE

	Nenhuma		Até 25 h		> 250h		Sig.
	M	DP	M	DP	M	DP	
Implementação							
O DL n.º 54/2018, de 6 de julho, contribui para uma maior e melhor resposta educativa?	3,32	,83	3,70	,79	3,84	,82	0,000***
Considera que o manual “Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática” contribui para esclarecer dúvidas?	3,40	,82	3,52	,68	3,57	,88	0,434
Defende que o Decreto está a ser devidamente implementado?	3,27	,81	3,40	,71	3,29	,73	0,473
Julga que o Decreto em questão pode ser considerado um normativo legal para todos os alunos?	3,46	1,03	3,67	,91	3,90	,85	0,011*
Com a publicação deste diploma legal alterou as suas práticas?	2,97	,92	3,19	,85	3,15	,98	0,163
Práticas inclusivas							
Conceitua que a sua escola tem uma cultura, política e prática de escola inclusiva?	4,20	,76	4,05	,80	3,93	,81	0,021*
A sua escola promove ações de formação/sensibilização para o desenvolvimento da filosofia de educação inclusiva?	3,01	,98	3,13	,94	3,07	,90	0,557
Defende que os professores respeitam e valorizam a diversidade de alunos existentes na escola?	4,18	,79	3,98	,83	3,66	,76	0,000***
Enquanto professor concorda com a legislação em vigor, relativamente às adaptações e inclusão de todos os alunos nas turmas?	3,47	,96	3,51	,91	3,70	,84	0,252
Acha benéfico a inclusão de todos os alunos nas turmas?	3,45	,99	3,52	,78	3,67	,83	0,260
Acredita que todos os alunos (independentemente das suas limitações) devem prosseguir conteúdos curriculares similares?	3,01	1,00	3,16	,97	2,81	1,08	0,115
Igualdade de Oportunidades							
Crê que os professores da sua escola realizam um trabalho direcionado a qualquer aluno, independentemente das suas características?	3,47	,91	3,62	,89	3,40	,80	0,108
Considera que na sua escola todos os alunos são valorizados?	4,25	,72	4,19	,77	3,86	,78	0,001***
Defende que na sua escola todos os alunos têm iguais oportunidades para participar em todas as atividades da escola?	4,20	,76	4,21	,71	3,91	,73	0,003**
As salas de aula têm as condições adequadas a um bom desempenho no trabalho educativo inclusivo?	3,45	,95	3,43	,89	3,43	,83	0,887
Prática Docente							
Há uma boa colaboração entre o professor titular de turma/DT e o professor da educação especial/equipa multidisciplinar na criação de estratégias/materiais e no atendimento a todos os alunos?	4,12	,90	4,19	,79	4,05	,81	0,420
Os professores planificam, ensinam e avaliam em parceria?	3,57	,87	3,77	,92	3,52	,93	0,107
A planificação de aulas com base no desenho universal para a aprendizagem (DUA) é impreterível para a participação e sucesso dos alunos com NE?	3,82	,68	3,92	,83	4,01	,93	0,039*
Elabora a planificação das aulas em função da aprendizagem e da participação de todos os alunos, diversificando recursos e materiais pedagógicos?	4,04	,72	4,25	,66	4,21	,75	0,042**
Defende que os professores do ensino regular têm um nível de preparação adequado, para receber qualquer aluno, em sala de aula?	2,86	,86	3,11	,82	2,91	,82	0,043
Sente dificuldade na promoção de atividades que utilizem materiais, estratégias e recursos específicos para alunos com maiores NE?	3,22	,76	3,17	,72	2,94	,74	0,011*
Quando os alunos inclusivos revelam menos facilidade nas tarefas propostas, consegue avaliar se as mesmas são ou não adequadas às suas capacidades?	3,59	,62	3,81	,60	4,06	,66	0,000***
O ensino dos alunos de uma turma é prejudicado pela presença de alunos com NE?	2,86	,88	2,69	,79	2,36	,84	0,000***
Os professores utilizam diversos instrumentos de avaliação de conhecimentos, de capacidade e de atitudes?	3,90	,73	3,94	,66	3,58	,79	0,002**

Medidas e recursos

Conhece os procedimentos necessários ao processo de identificação de medidas de suporte?	3,41	,95	3,65	,84	4,42	,71	0,000***
Concorda com o “continuum” de respostas, de ações, de estratégias e de medidas organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais?	3,49	,89	3,72	,73	4,07	,78	0,000***
Acha que a abordagem multinível, entendida como um modelo de suporte à aprendizagem, se orienta para o sucesso de todos os alunos?	3,59	,77	3,74	,72	3,95	,81	0,005**
As acomodações curriculares são suficientes para responder adequadamente às necessidades dos alunos?	3,25	,70	3,32	,66	3,48	,65	0,049*
Considera que os encarregados de educação participam na promoção da educação inclusiva?	3,00	,78	3,16	,69	3,28	,84	0,044*

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$ M – Média DP – Desvio padrão

Fonte: elaborada pelos autores

O DL n.º 54/2018, de 6 de julho, contribui para uma maior e melhor resposta educativa?, $\chi^2_{KW}(2) = 22.452$, $p = .001$, os docentes com formação em NEE igual ou superior a 250 horas concordam significativamente mais com a afirmação, do que os com formação até 25 horas e do que os sem formação

Julga que o Decreto em questão pode ser considerado um normativo legal para todos os alunos?, $\chi^2_{KW}(2) = 8.984$, $p = .011$, os docentes com formação em NEE igual ou superior a 250 horas concordam significativamente mais com a afirmação, do que os com formação até 25 horas e do que os sem formação em NEE.

Conceitua que a sua escola tem uma cultura, política e prática de escola inclusiva?, $\chi^2_{KW}(2) = 7.738$, $p = .021$, os docentes sem formação em NEE concordam significativamente mais com a afirmação, do que os com formação até 25 horas e do que os com formação em NEE igual ou superior a 250 horas.

Defende que os professores respeitam e valorizam a diversidade de alunos existentes na escola?, $\chi^2_{KW}(2) = 23.000$, $p = .001$, os docentes com formação em NEE igual ou superior a 250 horas concordam significativamente menos com a afirmação do que os sem formação em NEE ou formação em NEE até 25 horas.

Considera que na sua escola todos os alunos são valorizados?, $\chi^2_{KW}(2) = 14.954$, $p = .001$, os docentes com formação em NEE igual ou superior a 250 horas concordam significativamente menos com a afirmação, do que os com formação em NEE até 25 horas e do que os sem formação NEE.

Defende que na sua escola todos os alunos têm iguais oportunidades para participar em todas as atividades da escola?, $\chi^2_{KW}(2) = 11.356$, $p = .003$, os docentes com formação

em NEE até 25 horas concordam significativamente mais com a afirmação, do que os sem formação em NEE e dos com formação em NEE igual ou superior a 250 horas.

A planificação de aulas com base no desenho universal para a aprendizagem (DUA) é impreterível para a participação e sucesso dos alunos com NE?, $\chi^2_{KW}(2) = 6.464, p = .039$, os docentes com formação em NEE igual ou superior a 250 horas concordam significativamente mais com a afirmação, do que os com formação até 25 horas e do que os sem formação em NEE.

Elabora a planificação das aulas em função da aprendizagem e da participação de todos os alunos, diversificando recursos e materiais pedagógicos?, $\chi^2_{KW}(2) = 6.352, p = .042$, os docentes com formação em NEE até 25 horas concordam significativamente mais com a afirmação do que os sem formação em NEE.

Defende que os professores do ensino regular têm um nível de preparação adequado, para receber qualquer aluno, em sala de aula?, $\chi^2_{KW}(2) = 6.301, p = .043$, os docentes com formação em NEE até 25 horas concordam significativamente mais com a afirmação do que os sem formação em NEE.

Sente dificuldade na promoção de atividades que utilizem materiais, estratégias e recursos específicos para alunos com maiores NE?, $\chi^2_{KW}(2) = 9.055, p = .011$, os docentes sem formação em NEE concordam significativamente mais com a afirmação do que os com formação em NEE igual ou superior a 250 horas.

Quando os alunos inclusivos revelam menos facilidade nas tarefas propostas, consegue avaliar se as mesmas são ou não adequadas às suas capacidades?, $\chi^2_{KW}(2) = 28.676, p = .001$, os docentes com formação em NEE até 25 horas ou igual ou superior a 250 horas concordam significativamente mais com a afirmação do que os sem formação em NEE.

O ensino dos alunos de uma turma é prejudicado pela presença de alunos com NE?, $\chi^2_{KW}(2) = 17.323, p = .001$, os docentes com formação em NEE igual ou superior a 250 horas concordam significativamente menos com a afirmação do que os sem formação em NEE ou formação em NEE até 25 horas.

Os professores utilizam diversos instrumentos de avaliação de conhecimentos, de capacidade e de atitudes?, $\chi^2_{KW}(2) = 12.336, p = .002$, os docentes com formação em NEE igual ou superior a 250 horas concordam significativamente menos com a afirmação do que os sem formação em NEE ou formação em NEE até 25 horas.

Conhece os procedimentos necessários ao processo de identificação de medidas de suporte?, $\chi^2_{KW}(2) = 66.636, p = .001$, os docentes com formação em NEE igual ou superior a 250 horas concordam significativamente mais com a afirmação do que os com formação em NEE até 25 horas e os sem formação em NEE.

Concorda com o “continuum” de respostas, de ações, de estratégias e de medidas organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais?, $\chi^2_{KW}(2) = 24.688, p = .001$, os docentes com formação em NEE igual ou superior a 250 horas concordam significativamente mais com a afirmação, do que os com formação até 25 horas e do que os sem formação em NEE.

Acha que a abordagem multinível, entendida como um modelo de suporte à aprendizagem, se orienta para o sucesso de todos os alunos?, $\chi^2_{KW}(2) = 10.627, p = .005$, os docentes com formação em NEE igual ou superior a 250 horas concordam significativamente mais com a afirmação do que os sem formação em NEE.

As acomodações curriculares são suficientes para responder adequadamente às necessidades dos alunos?, $\chi^2_{KW}(2) = 6.034, p = .049$, os docentes com formação em NEE igual ou superior a 250 horas concordam significativamente mais com a afirmação do que os sem formação em NEE.

Considera que os encarregados de educação participam na promoção da educação inclusiva?, $\chi^2_{KW}(2) = 6.244, p = .044$, os docentes com formação em NEE igual ou superior a 250 horas concordam significativamente mais com a afirmação do que os sem formação em NEE.

1.1. Discussão dos Resultados

Diversos investigadores como Ainscow e Ferreira, (2003), Sanches (2005), Glat (2007), Sanches e Teodoro (2007), Armstrong e Rodrigues (2014) e Rodrigues (2019) defendem que uma escola inclusiva é aquela que além de educar todos, educa com todos, fazendo-se valer de uma pedagogia diferenciada que resulte numa educação significativa para todos os alunos. Armstrong e Rodrigues (2014, p.13), defendem que a educação inclusiva assenta “na crença de que todos os membros têm o direito a participar e aceder à educação de igual modo”.

Consideramos que é fundamental que os professores reconheçam a importância da formação no sentido de apresentarem uma resposta mais adequada às necessidades dos alunos. Como já referimos anteriormente, o professor desempenha um papel fundamental nesta

mudança de paradigma e o sucesso ou insucesso do processo de inclusão, está relacionado com o fato dos professores serem detentores de conhecimentos, capacidades e competências fundamentais que estarão refletidas nas suas práticas (Cardona, 2009). A formação em educação inclusiva é importante, tanto ao nível da formação inicial, como da formação contínua. O Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2011) refere que a formação adequada dos professores regulares pode resultar no incremento da confiança e das capacidades para a educação de crianças e jovens com diferentes necessidades. Relativamente às questões relacionadas com a formação podemos inferir, através dos dados obtidos no estudo, que mais de metade da amostra tem formação específica tanto na área de educação inclusiva 54.5% (n=187) como na área das NEE 55.8% (n=192). Defendemos que deverá existir uma aposta na formação do professor do século XXI que o dote de novas metodologias de ensino/aprendizagem facultando-lhe um pleno domínio sobre a sua área de trabalho. De forma a fazer face a esta nova realidade surge a necessidade de uma procura incessante pelo melhoramento através de programas de formação que visem a melhoria da prática docente. Como referido na revisão da literatura, a formação inicial e contínua dos professores é um elemento essencial neste processo de inclusão, sendo desta forma possível comprovar a nossa hipótese, de que os professores são detentores de formação que lhes permite apresentar uma melhor resposta face às necessidades dos alunos.

Segundo a análise que realizamos relativa à implementação, verificamos que a maioria dos inquiridos 51,8% (n=179) considera que o DL n.º 54 contribui, muitas vezes e sempre, para uma melhor resposta educativa. Averiguamos que, 49,1% (n=170) considera que o Manual de Apoio à Prática – “Para uma Escola Inclusiva” contribui, muitas vezes e sempre, para esclarecer dúvidas, no entanto 43,9% (n=152) refere que o Manual referido apenas esclarece as dúvidas algumas vezes. Salienta-se que 53,5% (n=185) menciona que apenas algumas vezes é que o decreto se encontra a ser devidamente implementado. Constatamos que 56,4% (n=195) considera que o decreto pode, muitas vezes e sempre, ser considerado um normativo legal para todos os alunos e 34,7% (n=120) defende que só pode ser considerado algumas vezes. Relativamente à alteração de práticas 22,8% (n=79) afirma nunca ou raramente as ter alterado, 43,9% (n=152) refere que alterou algumas vezes e 33,2% (n=115) respondeu que muitas vezes e sempre alterou as suas práticas com a publicação do diploma. Mediante os dados apresentados constatamos que a lei “sozinha” não soluciona os problemas que existem na escola. Como é proferido por Bairrão (1998) existe uma discrepância entre os conhecimentos que a lei implica e a sua tradução na vida das escolas, dos professores e dos alunos.

Consideramos que deve ser implementado o desenvolvimento de competências que reflitam mudanças nos desenhos curriculares e nas práticas pedagógicas que promovam a renúncia de um modelo uniformizador que apresenta aprendizagens compartimentadas e que tem por base a transferência de conhecimento, para abraçar um modelo multidisciplinar de aprendizagem, baseado na diferenciação, na construção, na colaboração, na autonomia e na interdependência. Um currículo que orienta, que promove o desenvolvimento de competências que oferece respostas aos desafios atuais e que prepara os alunos para um mundo global onde a diferença e a autonomia são valorizadas, em suma, um currículo que forme cidadãos criativos, autônomos e com pensamento crítico. Cabe ao professor a criação de ambientes de aprendizagem, a dinamização das situações de trabalho, o apoio direto durante a realização das tarefas e o incentivo e apoio à reflexão sobre as mesmas.

Ainscow & Ferreira (2003), Ferreira (2007), Rodrigues & Magalhães (2007) afirmam que, numa perspetiva inclusiva, todos os alunos, independentemente das suas características pessoais, psicológicas ou sociais, devem frequentar as escolas/classes regulares e aí receber um atendimento de qualidade, adequado às suas necessidades. Desta forma, a construção de uma escola que pratique uma política e cultura inclusiva constitui o grande desafio do sistema educativo e, conseqüentemente, de todos, no qual é necessário apostar numa educação diferenciada, exigindo a criação de oportunidades de aprendizagem significativas e personalizadas, num contexto rico de experiências e interações vividas no coletivo. Assim, 47,4% (n=164) dos professores encaram que a sua escola tem muitas vezes uma cultura, política e prática inclusiva e 32,4% (n=112) referem que isso acontece sempre. Perante esta opinião podemos confirmar a hipótese “As escolas promovem políticas, culturas e práticas que fomentam a inclusão?”. Para 45,1% (n=156) a escola promove, algumas vezes, ações de formação/sensibilização para o desenvolvimento da filosofia de educação inclusiva. Segundo 72% (n=249) dos professores a diversidade dos alunos da escola é respeitada e valorizada muitas vezes e sempre. Relativamente à opinião sobre concordar com a legislação em vigor, analogamente às adaptações e inclusão de todos os alunos nas turmas, constatamos que 40,2% (n=139) concorda muitas vezes, 13,6% (n=47) concorda sempre e 35,5% (n=123) concorda algumas vezes. Este normativo legal atribui grande enfoque à presença e participação dos alunos na turma, sendo que 41% (n=142) considera que a inclusão é benéfica apenas algumas vezes, 49,8% (n=103) atestam que é benéfica muitas vezes e sempre e 9,2% (n=32) defende que raramente e nunca é benéfica. No que concerne aos alunos prosseguirem conteúdos curriculares similares independentemente das suas limitações apenas 29,8% (n=103) afirmaram muitas vezes e sempre, sendo que 44,8% (n=155) atestaram que deveriam

prosseguir apenas em algumas vezes e 25,4% (n=88) defendem que nunca e raramente devem prosseguir com conteúdos similares.

Um dos principais objetivos do Decreto-Lei n.º 54/2018 é a necessidade de responder à multiplicidade dos alunos e simultaneamente gerir essa diversidade, considerando as características individuais de cada aluno, os seus limites e capacidades, mobilizando os meios ao seu alcance de forma a promover a participação e aprendizagem de todos. Para isso, as escolas e os seus profissionais devem ser dotadas de uma maior autonomia e os meios humanos devem ser reforçados com professores especializados, devendo estes ser elementos ativos das equipas educativas. A atenção recai sobre as respostas educativas e o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes, tornando a implementação de políticas educativas e ambientes inclusivos que assegurem o acesso à escola inquestionável, implica principalmente equacionar os processos pedagógicos que fomentem uma efetiva participação nos diferentes contextos, e a realização de aprendizagens por parte de todos, livre de qualquer tipo de discriminação ou preconceito (Nunes & Madureira, 2015).

A Convenção sobre os Direitos das Crianças pelas Nações Unidas (1989), no seu segundo princípio refere que o Estado deve assegurar direitos sem discriminação de qualquer tipo. A criança deve ter igualdade de oportunidade, inclusive no acesso à educação. Na perspetiva de Rodrigues (2013, p.18) igualdade de oportunidade é “uma oportunidade de a partir das diferenças promover os instrumentos e os direitos que podem conduzir a uma efetiva igualdade”. A igualdade de oportunidades, entendida como equidade, “dar a todos por igual”, não se limita a “assegurar a igualdade de acesso à escola, mas a garantir oportunidades idênticas de sucesso” Sil (2004, p.27), neste sentido, esta igualdade de oportunidades poderá assumir outro lado da moeda, conduzir às desigualdades, ao insucesso e desta forma continuar a ser um enorme desafio no século XXI. A escola onde a igualdade de oportunidade, a equidade, a inclusão e os valores de uma cultura de cooperação estão subjacentes a todas as práticas educativas, refletindo sobre elas e que essa diversidade, esse conhecimento possa enriquecer o contexto sala de aula.

Este normativo legal atribui grande enfoque à igualdade de oportunidades, neste estudo, aferimos que 52,3% (n=181) dos professores acreditam que realizam um trabalho, muitas vezes e sempre, direcionado a qualquer aluno, independentemente das suas características. Mais de metade, 78,9% (n=273) afirmam que todos os alunos são valorizados e 80,6% (n=279) referem que todos os alunos têm iguais oportunidades para participarem em todas as atividades da escola. Menos de metade dos professores, 48% (n=166) certifica que as salas têm, muitas vezes e sempre, as condições necessárias ao bom desempenho no trabalho educativo inclusivo.

Diversos autores, defendem que todos os alunos devem ser participativos na sociedade em que se encontram inseridos, sendo que, estes devem ser aceites e respeitados autonomamente das suas características e necessidades. Consideram que a escola é que deverá se adaptar ao aluno e não o contrário, respondendo às necessidades e características de cada aluno (Sanches, 2005; Sanches & Teodoro, 2007; Glat, 2007; Correia, 2008; Sanches, 2011). Segundo os autores referidos a escola necessitará de adotar uma prática pedagógica focada no aluno construindo um currículo flexível e que se encontre sempre em construção. Sanches (2005) atenta, que ao considerarmos uma escola inclusiva devemos considerar as diferenças de cada um, criando ambientes de aprendizagem estimulantes, fomentando assim, a partilha, cooperação e responsabilização na medida das suas possibilidades, capacidades e competências, construindo culturas com respostas mais flexíveis a todos os alunos (Ainscow, 1996, referido por Moreira, 2019).

No que se refere à prática docente, e reconhecendo a importância de todos os intervenientes torna-se reconfortante verificar que grande parte dos inquiridos 43,4% (n=150) evidencia que muitas vezes existe um trabalho colaborativo entre os professores de educação especial e os professores do ensino regular. Na opinião de 41,3% (n=143) dos professores, planificam, ensinam e avaliam, muitas vezes em parceria. Dos 346 inquiridos, 48,6% (n=168) considerou que a planificação de aulas com base no desenho universal para a aprendizagem (DUA) é impreterível para a participação e sucesso dos alunos com NE, 22,5% (n=78) afirmou que sempre e 26% (n=90) referiu algumas vezes. Mais de metade dos inquiridos 50,3% (n=174) defendeu que elabora a planificação das aulas em função da aprendizagem e da participação de todos os alunos, diversificando recursos e materiais pedagógicos. Menos de metade dos inquiridos 48,8% (n=169) defende que, algumas vezes, os professores do ensino regular têm um nível de preparação adequado, para receber todos os alunos em sala de aula, sendo que apenas 4,3% (n=15) acham que é sempre e 26,6% (n=92) afirmam que raramente. Salienta-se que a maioria dos professores inquiridos 52,6% (n=182) são da opinião que sentem, algumas vezes, dificuldades na promoção de atividades que utilizem materiais, estratégias e recursos específicos para alunos com maiores NE, o que nos leva a considerar que a formação inicial e contínua, tal como aferimos na revisão da literatura é determinante para uma melhor resposta educativa. Mais de metade dos professores, 54,9% (n=190) afirmam que quando os alunos com NE revelam menos facilidade nas tarefas propostas, conseguem avaliar, muitas vezes, se as mesmas são ou não adequadas às suas capacidades. Ao contrário do que é referido por diversos autores, 44,8% (n=155) refere que o ensino dos alunos de uma turma é prejudicado algumas vezes pela presença de alunos com NE. Para 50,6% (n=175) dos inquiridos, os professores

utilizam muitas vezes diversos instrumentos de avaliação de conhecimentos, de capacidade e de atitudes.

Sendo a escola “a resposta para todos os problemas sociais” Pacheco (2019, p. 30), consideramos que esta tem de ser reconhecida como um espaço de diferença, mas também de autoridade, onde a equidade cumpre-se quando todos têm a mesma oportunidade, evitando a exclusão do aluno no acesso ao currículo e no percurso escolar. Neste sentido, cabe ao professor enquanto mediador social, agir e operacionalizar os princípios inscritos nos normativos vigentes, que potencializem as capacidades de cada criança, tal como é proferido no art. 29.º da CDC "a educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta ativa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus.”

Tendo em conta a análise realizada, apenas 38,7% (n=134) conhece, muitas vezes, os procedimentos necessários ao processo de identificação de medidas de suporte, 45,4% (n=157) concordam com o “continuum” de respostas, de ações, de estratégias e de medidas organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais e 31,8% (n=110) consideram adequadas algumas vezes. Verificamos que para 47,7% (n=165) dos inquiridos a abordagem multinível, enquanto modelo de suporte se orienta muitas vezes para o sucesso de todos os alunos. Mais de metade dos inquiridos 51,7% (n=179) defende que as acomodações curriculares são algumas vezes suficientes para responder adequadamente às necessidades dos alunos. Também mais de metade dos inquiridos 56,1% (n=194), são da opinião que os encarregados de educação devem participar na promoção da educação inclusiva. Estas perceções comprovam a hipótese de que os professores reconhecem a importância das medidas do novo regime jurídico da Educação Inclusiva. Aquando do processo de mobilização das medidas deve ser assegurado o princípio da personalização, apoiado no planeamento centralizado no aluno, onde são consideradas as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências. Segundo Pereira, et al. (2018), a abordagem multinível reflete um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem, escolhidas tendo em conta a resposta dos alunos às mesmas. Considerando a constituição e o DL, os pais e encarregados de educação têm o direito e o dever de ser elementos ativos, participativos e cooperantes no que concerne à educação dos seus educandos. Ainscow e Ferreira (2003) e Rodrigues (2019) consideram que a inclusão passa por lidar com as diferenças, abarcando alunos, pais, professores e outros, considerando a importância e os benefícios da diversidade. Este pressuposto é também considerado pelos

autores do Manual de Apoio à Prática – “Para uma Educação Inclusiva” (2018, p.4), que considera que nos tornamos todos “mais ricos graças à diferença”. Compete às escolas adotar e promover os procedimentos necessários de forma a garantir a efetiva participação dos encarregados de educação.

Salientamos que a inclusão e a educação inclusiva dependem de variáveis que estão relacionadas com o sistema educativo, tais como o funcionamento interno da escola, a cooperação entre professores, a articulação existente entre os diferentes agentes educativos, as opiniões dos professores face ao paradigma educacional implementado e a diferenciação curricular.

No presente estudo, procuramos analisar a relação entre as atitudes relativamente à inclusão e as variáveis sociodemográficas dos professores, especificamente o género, tempo de serviço, habilitações e a formação em EI e em NEE.

Relativamente à variável género, no que concerne às atitudes face à educação inclusiva, observamos que os agentes educativos do género feminino assumem atitudes mais favoráveis face à inclusão. Consideramos estes resultados espectáveis se considerarmos que, 77,2% (n=267) dos sujeitos pertencentes à amostra deste estudo pertencem ao género feminino e se atentarmos que estudos anteriores, realizados por outros autores, indicam que os agentes educativos do género feminino assumem atitudes mais favoráveis face à inclusão do que os do género masculino (Forlin et al., 2007).

Podemos inferir do estudo que o género é um elemento facilitador relativamente às seguintes questões:

O DL n.º 54/2018, de 6 de julho, contribui para uma maior e melhor resposta educativa?, a concordância com a afirmação é significativamente mais elevada nos professores do género feminino (3,62 vs 3,39);

Julga que o Decreto em questão pode ser considerado um normativo legal para todos os alunos?, a concordância com a afirmação é significativamente mais elevada nos professores do género feminino (3,72 vs 3,37);

Enquanto professor concorda com a legislação em vigor, relativamente às adaptações e inclusão de todos os alunos nas turmas?, a concordância com a afirmação é significativamente mais elevada nos professores do género feminino (3,60 vs 3,35);

Elabora a planificação das aulas em função da aprendizagem e da participação de todos os alunos, diversificando recursos e materiais pedagógicos?, a concordância com a afirmação é significativamente mais elevada nos professores do género feminino (4,20 vs 3,97);

O ensino dos alunos de uma turma é prejudicado pela presença de alunos com NE?, a concordância com a afirmação é significativamente mais elevada nos professores do género feminino (2,61 vs 2,89);

Conhece os procedimentos necessários ao processo de identificação de medidas de suporte?, a concordância com a afirmação é significativamente mais elevada nos professores do género feminino (3,82 vs 3,49);

Concorda com o “continuum” de respostas, de ações, de estratégias e de medidas organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais?, a concordância com a afirmação é significativamente mais elevada nos professores do género feminino (3,78 vs 3,48).

Acha que a abordagem multinível, entendida como um modelo de suporte à aprendizagem, se orienta para o sucesso de todos os alunos?, a concordância com a afirmação é significativamente mais elevada nos professores do género feminino (3,78 vs 3,57). Estas conceções corroboram com outros estudos. Inácio (2012), relativamente ao estudo da variável género, verificou a existência de uma atitude mais favorável nos professores do género feminino relativamente às vantagens da inclusão, quando comparadas com as atitudes dos professores do género masculino, sendo as diferenças estatisticamente significativas. Existem diversos estudos que atestam que os professores do género feminino apresentam uma atitude mais favorável face à inclusão (Condon et al, 1986; cit. por Block, 1995, citados por Nobre 2009, p.24). Assim, cobnsideramos pertinente afirmar que o nosso estudo se encontra, em concordância com os estudos de Forlin, Loremanm Sharma e Earle (2007) referido por Santos & César (2010, p.176), que defendem que os agentes educativos do género feminino revelam atitudes mais favoráveis face à inclusão, do que os do género masculino.

Relativamente ao tempo de serviço, este fator em alguns estudos é determinante, noutros não, os que indicam que é determinante apontam que os professores com menos tempo de serviço estão mais favoráveis à inclusão do que os professores com mais tempo de serviço (Avramidis & Norwich, 2002; Coutsocostas & Alborz, 2010).

Para Gomes (2016) os docentes com menos tempo de serviço se apresentaram mais satisfeitos e favoráveis à inclusão. sendo que os dados obtidos por este se assemelham com os obtidos através deste estudo.

Kotter e Heskett (1992), defendem que os docentes mais jovens se adaptam melhor às situações diferenciadas e circunstanciais, facilitando dessa maneira o comportamento inclusivo

Podemos inferir do estudo, que os professores com menos tempo de serviço apresentam uma perceção mais favorável relativamente às seguintes questões:

Defende que os professores respeitam e valorizam a diversidade de alunos existentes na escola?, os docentes com menos de 10 anos de tempo de serviço concordam significativamente mais com afirmação do que os com 11-20 anos de tempo de serviço (4.00 vs 3.84);

Acha benéfico a inclusão de todos os alunos nas turmas?, os docentes com menos de 10 anos de tempo de serviço concordam significativamente mais com afirmação do que os com mais de 20 anos de tempo de serviço (3.91 vs 3.46);

Há uma boa colaboração entre o professor titular de turma/DT e o professor da educação especial/equipa multidisciplinar na criação de estratégias/materiais e no atendimento a todos os alunos?, os docentes com menos de 10 anos de tempo de serviço concordam significativamente mais com afirmação do que os com 11-20 anos (4.48 vs 4.03);

Os professores utilizam diversos instrumentos de avaliação de conhecimentos, de capacidade e de atitudes?, os docentes com 11-20 anos de tempo de serviço concordam significativamente mais com afirmação do que os com mais de 20 anos de tempo de serviço (3.67 vs 3.96).

Os estudos de Loreman, Sharma, Forlin e Earle (2006); Sharma e Crow (2008), referem que os profissionais com níveis académicos mais elevados são mais positivos no que se refere às atitudes mais positivas na inclusão de alunos em sala de aula, no entanto podemos inferir do estudo que as habilitações mais elevadas não são um elemento facilitador relativamente às seguintes questões:

Conceitua que a sua escola tem uma cultura, política e prática de escola inclusiva?, os docentes licenciados concordam mais com a afirmação do que os docentes com pós-graduação/mestrado/doutoramento (4,18 vs 3,98).

Defende que os professores respeitam e valorizam a diversidade de alunos existentes na escola?, os docentes licenciados concordam mais com a afirmação do que os docentes com pós-graduação/mestrado/doutoramento (4,13 vs 3,82).

Considera que na sua escola todos os alunos são valorizados?, os docentes licenciados concordam mais com a afirmação do que os docentes com pós-graduação/mestrado/doutoramento (4,23 vs 4,02).

Sente dificuldade na promoção de atividades que utilizem materiais, estratégias e recursos específicos para alunos com maiores necessidades educativas?, os docentes licenciados concordam mais com a afirmação do que os docentes com pós-graduação/mestrado/doutoramento (3,23 vs 3,02).

O ensino dos alunos de uma turma é prejudicado pela presença de alunos com NE?, os docentes licenciados concordam mais com a afirmação do que os docentes com pós-graduação/mestrado/doutoramento (2,77 vs 2,56).

Os professores utilizam diversos instrumentos de avaliação de conhecimentos, de capacidade e de atitudes?, os docentes licenciados concordam mais com a afirmação do que os docentes pós-graduação/mestrado/doutoramento (3,97 vs 3,67).

Os resultados obtidos contrariam estudos que associam mais altos níveis de formação a atitudes mais positivas (Coutsocostas e Alborz, 2010), sugerindo que uma maior formação revela melhores atitudes face à inclusão, no entanto as seguintes questões corroboram com o referido:

Conhece os procedimentos necessários ao processo de identificação de medidas de suporte?, os docentes com pós-graduação/mestrado/doutoramento concordam mais com a afirmação do que os docentes licenciados (3,99 vs 3,53);

Concorda com o “continuum” de respostas, de ações, de estratégias e de medidas organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais?, os docentes com pós-graduação/mestrado/doutoramento concordam mais com a afirmação do que os docentes licenciados (3,84 vs 3,60).

Para que os professores se encontrem preparados e ofereçam melhores respostas, que façam face às necessidades dos alunos, parece-nos essencial que considerem a formação como o caminho a seguir, no sentido de melhor atuarem perante os diferentes contextos. No presente estudo constatamos que os professores com formação na área de EI têm uma perceção mais favorável. Assim, consideramos pertinente afirmar que os professores desempenham um papel que tem influência na educação inclusiva, sendo que têm de ser detentores de conhecimentos, capacidades e competências que são essenciais e que se deverão espelhar nas suas práticas, de forma a responder às necessidades dos alunos.

Sente dificuldade na promoção de atividades que utilizem materiais, estratégias e recursos específicos para alunos com maiores necessidades educativas?, os docentes sem formação na área da EI e na área de NEE referiram que sentem mais dificuldades. Para que a abordagem inclusiva seja considerada bem-sucedida, é necessário existir uma melhor resposta por parte dos professores, para que se encontrem habilitados, dotados de formação de forma a apresentarem poder e capacidade de alterar o currículo e de adotar pedagogias inclusivas para responder à diversidade das necessidades dos seus alunos (Forlin, 2010).

O desenho universal para a aprendizagem (DUA) é uma abordagem curricular que assenta num planeamento intencional, proactivo e flexível das práticas pedagógicas,

considerando a diversidade de alunos em sala de aula. Nunes & Madureira (2015, p.135) referem-se ao DUA como “uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos.”

A planificação de aulas com base no desenho universal para a aprendizagem (DUA) é impreterível para a participação e sucesso dos alunos com NE?, os docentes com formação em EI concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes sem formação em EI (4,02 vs 3,76). É necessário que o professor possibilite a utilização de processos e meios diversificados que permitam a participação nas situações de aprendizagem, bem como a manifestação das competências aprendidas, para isso tem de apresentar formação na área de EI de forma a oferecer uma resposta mais adequada.

O ensino dos alunos de uma turma é prejudicado pela presença de alunos com NE?, os docentes sem formação em EI e em NEE concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes com formação em EI (2,81 vs 2,39) e em NEE (2,86 vs 2,36). Defendemos que a falta de formação potenciou esta resposta, que, no nosso entender, se encontra completamente desajustada dos estudos efetuados. O relacionamento entre alunos com e sem NE é proveitoso para ambos os grupos de alunos porque prepara os colegas sem NE, tornando-os adultos mais tolerantes e despertados para a diferença (Alves & Lopes-dos-Santos, 2014). Segundo Carvalho & Peixoto (2000), a presença física de alunos com NE, fomentará uma melhoria das interações sociais com os seus pares, bem como da sua aceitação. Correia (2008), defende que “a filosofia da inclusão traz também vantagens para os alunos sem NE, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites” (p.24).

Podemos inferir do estudo, que os professores com formação na área da escola inclusiva apresentam uma perceção mais favorável relativamente às seguintes questões:

O DL n.º 54/2018, de 6 de julho, contribui para uma maior e melhor resposta educativa?, (3,85 vs 3,35);

Julga que o Decreto em questão pode ser considerado um normativo legal para todos os alunos?, (3,85 vs 3,39);

Defende que os professores do ensino regular têm um nível de preparação adequado, para receber qualquer aluno, em sala de aula?, (3,13 vs 2,82);

Quando os alunos com NE revelam menos facilidade nas tarefas propostas, consegue avaliar se as mesmas são ou não adequadas às suas capacidades?, (4,03 vs 3,65);

Conhece os procedimentos necessários ao processo de identificação de medidas de suporte?, (4,34 vs 3,37);

Concorda com o “continuum” de respostas, de ações, de estratégias e de medidas organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais?, (3,98 vs 3,49);

Acha que a abordagem multinível, entendida como um modelo de suporte à aprendizagem, se orienta para o sucesso de todos os alunos?, (4,00 vs 3,59);

As acomodações curriculares são suficientes para responder adequadamente às necessidades dos alunos?, (3,54 vs 3,28);

Considera que os encarregados de educação participam na promoção da educação inclusiva?, (3,27 vs 2,97).

A escola só pode ser realmente inclusiva se os professores oferecerem respostas adequadas à heterogeneidade que está presente nas salas de aulas, assim, surge a necessidade de práticas formativas que o dotem de instrumentos metodológicos e motivacionais, geradores de um olhar inclusivo e eticamente responsável.

Conceitua que a sua escola tem uma cultura, política e prática de escola inclusiva?, os docentes sem formação em NEE concordam significativamente mais com a afirmação, do que os com formação (4,20 vs 3,93). A criação de políticas e práticas inclusivas, encaminha-nos para o papel que os professores desempenharão neste processo inclusivo, apelando à importância dos contextos da criança e do jovem, da escola, da família e da sociedade em geral de forma a que os processos de inclusão sejam percebidos por todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. Este papel é considerado determinante para o sucesso ou não da prática da educação inclusiva (Forlin e Chambers, 2011; McGhie-Richmond et al., 2013; UNICEF, 2013), dependendo, sobretudo da formação dos professores.

Considera que na sua escola todos os alunos são valorizados?, os docentes sem formação em NEE concordam significativamente mais com a afirmação do que os docentes com formação (4,25 vs 3,86). É a educação e na educação que encontramos a base de todos os direitos, sendo esta encarada pela maior parte dos governos como uma prioridade, para isso implica que as escolas promovam a igualdade de oportunidade onde ninguém fica para trás, sem exceção (Declaração de Incheon, 2015; UNESCO ,2020), nesta lógica urge repensar e renovar as escolas e as práticas pedagógicas, operacionalizando os princípios inscritos no DL n.º 54/2018 de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro e o DL n.º 55/2018 de 6 de julho, indo ao encontro das competências inscritas no PASEO, cumprindo os princípios da democratização e da inclusão.

Defende que na sua escola todos os alunos têm iguais oportunidades para participar em todas as atividades da escola?, os docentes com formação em NEE até 25 horas concordam significativamente mais com a afirmação do que os com formação igual ou superior a 250 horas (4,21 vs 3,91).

Podemos inferir do estudo que a formação em NEE é um elemento facilitador relativamente as seguintes questões, que apontam que os docentes com formação em NEE concordam significativamente mais com as mesmas do que os sem formação em NEE:

O DL n.º 54/2018, de 6 de julho, contribui para uma maior e melhor resposta educativa?, (3,84 vs 3,32);

Julga que o Decreto em questão pode ser considerado um normativo legal para todos os alunos?, (3,90 vs 3,46);

Defende que os professores respeitam e valorizam a diversidade de alunos existentes na escola?, (4,18 vs 3,98);

A planificação de aulas com base no desenho universal para a aprendizagem (DUA) é impreterível para a participação e sucesso dos alunos com NE?, (4,01 vs 3,82);

Elabora a planificação das aulas em função da aprendizagem e da participação de todos os alunos, diversificando recursos e materiais pedagógicos?, (3,11 vs 2,86);

Defende que os professores do ensino regular têm um nível de preparação adequado, para receber qualquer aluno, em sala de aula?, (3,11 vs 2,86);

Quando os alunos inclusivos revelam menos facilidade nas tarefas propostas, consegue avaliar se as mesmas são ou não adequadas às suas capacidades?, (4,06 vs 3,59);

Conhece os procedimentos necessários ao processo de identificação de medidas de suporte?, (4,42 vs 3,41);

Concorda com o “continuum” de respostas, de ações, de estratégias e de medidas organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais?, (4,07 vs 3,49);

Acha que a abordagem multinível, entendida como um modelo de suporte à aprendizagem, se orienta para o sucesso de todos os alunos?, (3,95 vs 3,59);

As acomodações curriculares são suficientes para responder adequadamente às necessidades dos alunos?, (3,48 vs 3,25);

Considera que os encarregados de educação participam na promoção da educação inclusiva?, (3,28 vs 3,00).

Neste seguimento, Lopes (2014), comprova que os professores que possuem, quer mais experiência profissional, quer uma melhor formação, apresentam atitudes mais positivas

relativamente à inclusão e, desta forma, percebem-se capazes para desenvolver diversificadas estratégias inclusivas.

A inclusão demanda que os professores sejam dotados de novas competências, novas proficiências que permitam mudanças no ensino e na gestão da sala de aula. Afigura-se um novo conceito de professor, generalista, que além de possuir formação na sua área, apresente uma versatilidade no que concerne à adequação das suas estratégias e metodologias de ensino de forma a responder às características e necessidades dos alunos

Silva (2007) defende que a formação contribui significativamente para uma atitude mais inclusiva, principalmente quando é assente na análise do professor sobre as suas necessidades, construída a partir da sua experiência profissional e entendida enquanto reflexo do seu percurso pessoal.

Leitão atesta que através de uma formação contínua se irá contribuir para: i) “Uma mudança de atitudes dos professores em relação aos alunos”; ii) “o aumento da autoconfiança do professor”; iii) “a aquisição de competências a nível do desempenho da prática pedagógica” e iv) “o desenvolvimento de conhecimentos” (Leitão, 2007, p.206).

2. Considerações Finais

É elementar que exista uma cultura e um ambiente inclusivo que permita aos professores compreenderem a urgência e a necessidade de serem detentores de formação específica na área da educação inclusiva potenciando a proximidade dos valores e das práticas que esta mudança paradigmática exige a todos.

As alterações associadas ao enquadramento legislativo são muitas e a perceção sobre a conceção de novas práticas educativas também. Consideramos que todos beneficiam com a reflexão sobre a concretização dos princípios fundamentais legais e conceitos da inclusão, a partilha de diferentes perspetivas para além de enriquecedor poderá também ser esclarecedor.

Os movimentos que rodeiam a educação inclusiva defendem que a escola deve espelhar-se como uma estrutura equitativa e inclusiva onde todos têm os mesmos acessos e a mesma igualdade de oportunidades. A heterogeneidade deverá ser encarada como um elemento enriquecedor, sendo que, as escolas têm de estar preparadas para abraçar e responder a estas diferenças. Para tal, deverão *perspetivar-se como organização* que oferece respostas inovadoras, que cria ambientes equitativos, tanto a nível dos acessos como também dos apoios e ambientes inclusivos, acompanhando o processo de metamorfose da escola tornando-a de todos, para todos e com todos.

O novo enquadramento legal presente agora nas escolas fomenta a elaboração de novos planos com o intuito de potenciar as aprendizagens para todos, considerando a flexibilidade como um instrumento que potencia melhores práticas pedagógicas e permite a gestão de um currículo mais integrador. A flexibilidade curricular exige uma mudança no papel do professor, que segundo Cosme (2009), deverá apresentar-se como um interlocutor qualificado do aluno na construção do seu conhecimento. Assim, cabe ao professor a criação de ambientes de aprendizagem, a dinamização das situações de trabalho, o apoio direto durante a realização das tarefas e o incentivo e apoio à reflexão sobre as mesmas. As referidas funções requerem que para além dos professores possuírem uma formação científica sólida também deverão ser profissionais reflexivos, autónomos, colaborativos e abertos à mudança e à inovação profissional (Dias & Ribeiro, 2015).

Assim, consideramos que o conceito de escola inclusiva é um conceito amplo que implica a participação e o compromisso de todos, associado a mudanças de atitudes, práticas e vontades, sendo que estas são determinantes para o sucesso dos alunos. Deste modo, a política e cultura, organização e gestão e as práticas a desenvolver na escola inclusiva além de fundamentais são também mais complexas e como tal necessitam do esforço de todos garantindo assim melhores aprendizagens e o sucesso de todos os alunos.

Para que a utopia da inclusão se torne numa realidade é necessário que os docentes sejam dotados de conhecimento e se encontrem preparados no sentido de melhor responderem à heterogeneidade, para tal é necessário considerar a elaboração adequada de adaptações curriculares, a criação de estratégias, metodologias e medidas que permitam aos alunos o desenvolvimento de capacidades e atitudes de forma a alcançar as competências preconizadas no PASEO. Este considera a diversidade de percursos formativos na escola e assegura a coerência do sistema educativo dando sentido à escolaridade obrigatória, esclarecendo os seus princípios, valores e áreas de competências a desenvolver.

Importa salientar alguns aspetos que consideramos relevantes e o que julgamos ser as limitações do presente estudo. Relativamente à amostra, consideramos uma dimensão geográfica da amostra, os professores a lecionar nas escolas públicas ou privadas da Madeira, e tentamos que esta fosse o mais abrangente e o mais credível possível. Assim, defendemos que atingimos o objetivo proposto ao alcançar uma amostra aleatória e significativa.

Analogamente ao estudo, poderemos considerar como limitação desta investigação:

- o fato do DL ser aplicado na Madeira no presente ano letivo e em tempos pandémicos reflete-se diretamente na perceção dos professores, dado que vivemos tempos atípicos;

- desenvolver estudos comparativos nas variáveis em análise, incluindo outros agentes educativos, como educadores de infância e como professores do ensino superior (neste último caso, apesar do Decreto-Lei n.º 54/2018 não se aplicar, os princípios da Educação Inclusiva são fundamentais, uma vez que o ensino superior é cada vez mais um percurso real para muitos estudantes com deficiência);
- desenvolver estudos comparativos considerando a variável nível de ensino, de forma a avaliar se a perceção dos professores é mais favorável dependendo do nível que lecionam;
- desenvolver estudos que incluam a perceção dos alunos relativamente à inclusão, de forma a avaliar se é mais compreensiva a realidade da educação inclusiva nas escolas da Madeira nos dias atuais, após a mudança da legislação;
- desenvolver estudos que permitam explorar de forma mais aprofundada as variáveis em análise, incluindo outras técnicas de recolha de dados, como a entrevista e a observação, assim como a atuação dos professores/as em contexto de sala de aula;
- desenvolver estudos de natureza experimental com o intuito de avaliar o impacto da formação nas atitudes relativamente à educação inclusiva, controlando para o efeito esta variável na fase de pré-intervenção.

Da mesma forma que reconhecemos a sua limitação, perfilhámos que os resultados obtidos são ricos e retratam a perceção dos docentes, com vista a melhorar a realidade estudada e servindo de base de conhecimentos relativamente à perceção dos professores face à educação inclusiva nas escolas da Madeira. Consideramos, assim, que o nosso estudo poderá servir de base para novas investigações.

Estamos cientes que este processo de inclusão e toda a sua envolvimento obrigará a uma grande transformação por parte da escola, desde a alteração das práticas educativas, ao analisar das competências essenciais de que os alunos deverão ser providos, à criação de uma comunidade de aprendizagem onde sejam todos professores e alunos, fomentando assim, a presença ativa das pessoas com NE, sendo reconhecidas como elementos únicos, com voz e direito à participação.

“Qual a perceção dos professores, sobre a Educação Inclusiva à luz do Decreto-lei n.º. 54/2018 de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro nas escolas da Madeira?” foi a questão de partida do nosso estudo e após apresentadas as devidas reflexões perspetivamos responder aos objetivos enunciados: *Compreender a perceção dos professores tendo em conta as políticas e culturas inclusivas desenvolvidas nas escolas; Aferir a existência*

ou não de formação específica sobre educação inclusiva e de necessidades educativas especiais no desenvolvimento profissional dos docentes; Conhecer a opinião dos professores relativamente às medidas de suporte na apropriação e implementação do Decreto-Lei nº54/2018. Assim, após a análise efetuada defendemos que os objetivos traçados foram alcançados, apesar de considerarmos que ainda existe um longo caminho a percorrer, sendo necessária uma aposta nas formações, na criação de espírito de equipa onde a cooperação seja uma constante, um maior envolvimento parental e a criação de recursos humanos técnicos e materiais, fomentando uma educação inclusiva, resultante do esforço de todos com o intuito de ultrapassar as barreiras e preconceitos que ainda persistem nesta nova realidade educativa.

Claro está, que o caminho para esta mudança de paradigma se avista longo, no entanto, devemos considerar que esta mudança encontra-se relacionada com a formação, a criação de espírito de equipa, existindo uma forte cooperação entre todos os intervenientes, um maior envolvimento parental e a criação de recursos humanos, técnicos e materiais, que considerem os valores éticos da profissão docente e em praticas formadas através do conhecimento, conhecimento esse adquirido em formações, cultura profissional, no sentido que se compreende o sentido da instituição escolar, o saber estar, o trabalho em equipa e o compromisso social (Novoa, 2017). Estes fatores determinam a construção de uma educação inclusiva, para que esta não seja um sonho, mas sim, o resultado de esforços com o intuito de ultrapassar as barreiras que persistem sobre esta nova realidade educativa, social e ética.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1995). *Education For All: Make it Happen*. Congresso Internacional da Educação Especial. Birmingham, Inglaterra.
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In David Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade.*, (p.1-11). Porto Editora.
- Alves, S., & Lopes-dos-Santos. (s. d.). *Bringing Disability Awareness into the General Curriculum*. University of Porto, Porto.
- Armstrong, F. & Rodrigues D. (2014). *A inclusão nas escolas*. Lisboa: Edição Fundação Francisco dos Santos.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature (pp. 129-147). *EuroNEEn Journal of Special Needs Education*.
- Bairrão, J. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Baptista, A. (2013). *Stress e Burnout em Professores de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Dissertação de Mestrado*. Universidade Católica Portuguesa.
- Boavista, J., & Amado, J. (2006). *Ciências da educação – epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Candeias, A. (Coord.). (2009). *Educação inclusiva: concepções e práticas*. CIEP- Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora: Évora, Portugal.
- Retirado de: https://www.academia.edu/35924292/6._Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva_-_livro.pdf
- Campos, I., Sá, E. & Silva, M. (2007). *Atendimento Educacional Especializado*. Brasília: SEESP/SEED/MEC. Retirado de: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf
- Cardona, C. (2009). Teacher education students' beliefs of inclusion and perceived competence to teach students with disabilities in Spain. *Journal of the International Association of Special Education*, 10 (1), 33-41.
- Carvalho, A. & O. Peixoto, L, M. (2002). *A Escola Inclusiva: da Utopia à Realidade*. Braga: Edições APPAC. Distrital de Braga.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão - Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: a acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: Livpsic.
- Costa, I. (2011). *Escola Inclusiva em Agrupamentos de Escolas: Estudo de Caso* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Coutsocostas, G.-G. e Alborz, A. (2010). *Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school*. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 149-164.
- Declaração de Madrid. (2010). *Conclusions of the international conference: 'inclusive education: a way to promote social cohesion'. 11–12 March 2010, Madrid*. Retirado de: http://www.crbg.pt/estudosProjectos/temasreferencia/def_incap/Documents/DECLARACAO%20DE%20MADRID.pdf
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1998). *Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas. Brasília*. Unesco Brasília.
- Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M. *Diário da República n.º 146/2020, Série I de 2020-07-29*.
- Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de Outubro. *Diário da República, I Série – N.º 193*.
- Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/18 – I Série A*.
- Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4/08 – I Série A*.
- Decreto-lei n.º 319/1991 de 23 de agosto. *Diário da República n.º 123/91 – I Série A*.
- Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/18 – I Série A*.
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Dias, P. A., Ribeiro, C (2015). Supervisão pedagógica e crescimento profissional no processo de avaliação de desempenho docente. *Revista Gestão e Desenvolvimento*, 23, 125-154.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Manual de apoio à prática - para uma escola inclusiva*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Estrela, M. (2014). Velhas e novas profissões, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. *Investigar em Educação*, 2 (2), 00-10.
- Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma história de separação*.

Porto: Edições Afrontamento.

- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2007). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education (p. 150- 159). *International Journal of Inclusive Education*.
- Forlin, C. (2010). Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(s1), 177-184
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. Retirado de: <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1040&context=eei>
- Glat, R. (2007). *Educação Inclusiva: Cultura E Cotidiano Escolar*. 7 Letras.
- Gomes, Q. (2016). *A satisfação e Atitudes dos Docentes Face à inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Região Autónoma da Madeira*. Dissertação de Mestrado, Porto, Universidade Fernando Pessoa. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10284/7739>
- Inácio, I. (2011). *A Atitude dos Professores em Relação às Vantagens da Educação Inclusiva* (Dissertação de mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10437/3012>
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (1996). Rationale for inclusive schooling. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Inclusion: A Guide for Educators* (p. 3-16). London: Paul H. Brookes.
- Kotter, J.P. e Heskett, J.L. (1992). *Corporate Culture and Performance*. New York. The Free Press.
- Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro*. Diário da República n.º 176/19 – I Série.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro* - Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.). Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14.
- Leitão, L. (2007). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Atitudes dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo do ensino básico, da Região Autónoma dos Açores* (tese de doutoramento). Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo, Portugal.
- Lopes, J. C.; Pulino, L. H. C. Z. (2014). *A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas: contribuições psicopedagógicas*. Brasília, DF, 2011. 44 f. Trabalho

- Final de Curso (Especialização em Psicopedagogia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Loreman, T., & Earle, C. (2007). The Development of Attitudes, Sentiments and Concerns about Inclusive Education in a Content-Infused Canadian Teacher Preparation Program. *Exceptionality Education Canada*, 17(1), 85-106.
- Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Selfefficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 27-44.
- Lowe, B., Winzar, H., & Ward, S. (2007). *Essentials of SPSS for Windows versions 14&15: A business approach*. South Melbourne. Victoria: Thomson Learning Australia.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto. Porto Editora
- McGhie-Richmond, D., Irvine, A., Loreman, T., Cizman, J., & Lupart, J. (2013). Teacher perspectives on inclusive education in rural Alberta, Canada. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 195-239.
- Modesto, V. (2008) *A inclusão escolar: um olhar para a diversidade - As representações sociais de professores do ensino fundamental da rede pública sobre o aluno com necessidades educacionais especiais*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília.
- Moreira, A. (2019). A educação inclusiva na escola – as interações entre os alunos. [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10400.21/10965>
- Nobre, M. A. L. (2009). *Atitudes dos alunos face à inclusão de pares com deficiência nas aulas de Educação Física – estudo exploratório em alunos dos 14 aos 16 anos*. Dissertação de Licenciatura em Educação Física (não publicada). Coimbra: Faculdade Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente: *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), (no prelo).
- Nóvoa, A. (2019). *Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola*. Scielo Educação & Realidade Print version ISSN 0100-3143Online version ISSN 2175-6236 Educ. Real. vol.44 no.3 Porto Alegre 2019 Epub Sep 12, 2019. Retirado de: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas, *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126-143.
- Organização das Nações Unidas (1959) - *Declaração Universal dos Direitos da Criança*.

- Retirado de: [Dehttps://hff.minsaude.pt/wpcontent/uploads/2017/06/declaracao_dos_direitos_da_criancadoc.pdf](https://hff.minsaude.pt/wpcontent/uploads/2017/06/declaracao_dos_direitos_da_criancadoc.pdf)
- Organização das Nações Unidas (2006). *Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência*. Retirado de: <https://www.ministeriopublico.pt/instrumento/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>
- OMS. (2011). *Relatório mundial sobre a deficiência*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
- Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto: Porto Editora (no prelo).
- Pereira, F. (ed.). (2018). *Para uma educação inclusiva. Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação (DGE).
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, M. (2011). *Concepções e Práticas de Professores do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico face à Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Rodrigues, D. (2001), *Educação e Diferença valores e praticas para uma educação inclusiva*, Porto, Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva*. Profedições, reedição.
- Rodrigues D. (2019). Casa onde não há inclusão...*Público*. Retirado de: <https://www.publico.pt/2019/11/18/sociedade/opinia/casa-onde-nao-hainclusao-1893127>
- Rodrigues, D., & Magalhães, M. B. (2007). *Aprender juntos para aprender melhor*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, S. V. (2018). “Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinares com base nas Aprendizagens Essenciais”. Retirado de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/aprendizagens_essenciais_consolidacao-articulacao.pdf.handle.net/10400.22/6776
- Rodrigues, D. (2019). *Educação Inclusiva: 25 anos depois de Salamanca*. Retirado de: https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/artigo-david_jletras_mai2019.pdf
- Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação.

- Sanches, I. (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva. A "voz" dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 105-149.
- Santos, J. & César, M. (2010). Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão. *Interações*, 14, 156-184.
- Serrano, J. (2005). *Percursos e Práticas para uma Escola Inclusiva*. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança.
- Sharma, U., Crow, E. (2008). The Attitudes of Hong Kong Primary School Principals toward Integrated Education. *Asia- Pacific Journal of teacher Education*, 9(3), 380-391.
- Sil, V. (2004). *Alunos em situação de Insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sil V. (2008). *Estratégias Pedagógicas no Ensino de Alunos em Risco de insucesso Escolar: Estudo com professores do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Braga. UM.
- Sil, V. (2020). *Documentos policopiados de Adaptações Curriculares Para Crianças e Jovens com NEE*. Fafe: Instituto de Estudos Superiores de Fafe.
- Silva, M. O. E. (2007). *Inclusão: Concepções e práticas nos últimos dez anos- relato de uma experiência*. Rio Grande do Norte: Universidade Federal.
- Silva, M.O.E. (2011). *Educação Inclusiva. Um novo paradigma de Escola*. *Revista Lusófana*, 19-119-134. Retirado de: <http://scielo.mec.pt/pdf/rle/nº19/n19008pdf>
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão – Um guia para educadores*. Artmed.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien. Retirado de: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO.
- Unesco. (2015). *Declaração de Incheon educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília, DF: Unesco. Retirado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>.
- Unesco. (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem*. Brasil.

Warnock, H. M. (1978). *Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Veiga, I. & Araújo, J. (2007). Ética e profissionalização docente. *Revista de Educação*, 2, 41-55.

Anexos

Anexo 1 – Inquérito por questionário aos docentes

Questionário a professores

Implementação da Inclusão na Região Autónoma da Madeira à luz do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro – Perceção dos Professores

Segundo Correia (2003), inclusão é a inserção do aluno com NEE na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com um apoio adequado (e.g., de outros técnicos, pais, etc.).

Com o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, abandonam-se os sistemas de categorização de alunos que tinham como instrumento principal a CIF, abandonando também o modelo de legislação especial para alunos especiais, mostrando a contribuição inegável que estes acontecimentos representaram para o sistema educativo português no seu todo e em particular para a educação especial, agora denominada por educação inclusiva (Pereira et al., 2018, p. 18).

As perguntas inseridas neste questionário referem-se às perceções dos professores sobre a implementação deste normativo legal.

A sua participação é voluntária e as respostas dadas são confidenciais. Toda a informação fornecida utilizada será apenas para os efeitos desta investigação.

Não existem respostas certas ou erradas, uma vez que cada pessoa tem a sua própria opinião, experiências e sentimentos em relação ao que é exposto.

Por favor, leia cuidadosamente cada questão e faculte a sua opinião honesta.

Procure responder a todas as questões.

O preenchimento deste questionário demora aproximadamente 4 minutos.

Agradecemos a sua participação nesta investigação!

1. Com base no RGDP (Regime Geral de Proteção de Dados), aceita que utilizemos os seus dados para fins estatísticos?

Sim

Não

I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Assinale com um X no quadro correspondente

2. Género:

Feminino

Masculino

3. Idade:

Dos 21 aos 31 anos

Dos 32 aos 41 anos

Dos 42 aos 51 anos

Dos 52 aos 61 anos

>62 anos

4. Tempo de Serviço

<5 anos de serviço

5 a 10 anos

11 a 20 anos

20 a 25 anos

>25 anos

5. Quais as suas habilitações académicas?

Bacharelato

Licenciatura

Pós-Graduação

Mestrado

Doutoramento

6. Em que nível de ensino leciona?

1.º ciclo

2.º ciclo

3.º ciclo

Grupo de Recrutamento da Educação Especial

7. Possui formação específica na área da escola inclusiva?

Ação de Curta Duração – Duração mínima de 3horas e máxima de 6 horas

Curso de Formação Contínua – Duração de 12 horas

Curso de Formação Contínua – Duração de 25 horas

Curso de Formação Especializada/Pós-Graduação igual ou superior a 250 horas

Nenhuma

8. Possui formação específica na área das Necessidades Educativas Especiais?

Ação de Curta Duração – Duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas

Curso de Formação Contínua – Duração de 12 horas

Curso de Formação Contínua – Duração de 25 horas

Curso de Formação Especializada/Pós-Graduação igual ou superior a 250 horas

Nenhuma

9. Decreto-Lei n.º 54/2018 – Implementação

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Raramente	Nunca
O DL n.º 54/2018, de 6 de julho, contribui para uma maior e melhor resposta educativa?					

Considera que o manual “Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática” contribui para esclarecer dúvidas?					
Defende que o Decreto está a ser devidamente implementado?					
Julga que o Decreto em questão pode ser considerado um normativo legal para todos os alunos?					
Com a publicação deste diploma legal alterou as suas práticas?					

10. Decreto-lei n.º 54/2018 – Práticas Inclusivas

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Raramente	Nunca
Conceitua que a sua escola tem uma cultura, política e prática de escola inclusiva?					
A sua escola promove ações de formação/sensibilização para o desenvolvimento da filosofia de educação inclusiva?					
Defende que os professores respeitam e valorizam a diversidade de alunos existentes na escola?					
Enquanto professor concorda com a legislação em vigor, relativamente às adaptações e inclusão de todos os alunos nas turmas?					
Acha benéfico a inclusão de todos os alunos nas turmas?					
Acredita que todos os alunos (independentemente das suas limitações) devem prosseguir conteúdos curriculares similares?					

11. Decreto-lei n.º 54/2018 – Igualdade de Oportunidades

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Raramente	Nunca
Crê que os professores da sua escola realizam um trabalho direcionado a qualquer aluno, independentemente das suas características?					

Considera que na sua escola todos os alunos são valorizados?					
Defende que na sua escola todos os alunos têm iguais oportunidades para participar em todas as atividades da escola?					
As salas de aula têm as condições adequadas a um bom desempenho no trabalho educativo inclusivo?					

12. Decreto-lei n.º 54/2018 – Prática Docente

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Raramente	Nunca
Há uma boa colaboração entre o professor titular de turma/DT e o professor da educação especial/equipa multidisciplinar na criação de estratégias/materiais e no atendimento a todos os alunos?					
Os professores planificam, ensinam e avaliam em parceria?					
A planificação de aulas com base no desenho universal para a aprendizagem (DUA) é impreterível para a participação e sucesso dos alunos com NE?					
Elabora a planificação das aulas em função da aprendizagem e da participação de todos os alunos, diversificando recursos e materiais pedagógicos?					
Defende que os professores do ensino regular têm um nível de preparação adequado, para receber qualquer aluno, em sala de aula?					
Sente dificuldade na promoção de atividades que utilizem materiais, estratégias e recursos específicos para alunos com maiores NE?					
Quando os alunos inclusivos revelam menos facilidade nas tarefas propostas, consegue avaliar se as mesmas são ou não adequadas às suas capacidades?					
O ensino dos alunos de uma turma é prejudicado pela presença de alunos com NE?					
Os professores utilizam diversos instrumentos de avaliação de conhecimentos, de capacidade e de atitudes?					

13. Decreto-lei n.º 54/2018 – Medidas e Recursos

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Raramente	Nunca
Conhece os procedimentos necessários ao processo de identificação de medidas de suporte?					
Concorda com o “continuum” de respostas, de ações, de estratégias e de medidas organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais?					
Acha que a abordagem multinível, entendida como um modelo de suporte à aprendizagem, se orienta para o sucesso de todos os alunos?					
As acomodações curriculares são suficientes para responder adequadamente às necessidades dos alunos?					
Considera que os encarregados de educação participam na promoção da educação inclusiva?					

Anexo 2 – Emails enviados aos diretores

Bárbara Ramos Pereira barbaracramos@msn.com

Assunto: Solicitação - Dissertação

Exmo(a) Sr(a) Presidente do Conselho Executivo/Director(a),

Sou professora do 1.º ciclo numa das escolas da RAM e estou matriculada no Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo-Motor sendo que, encontro-me a efetuar um estudo para o projeto final - dissertação.

O referido estudo destina-se aos professores do 1.º, 2.º, 3.º ciclo, secundário e grupo de recrutamento da educação especial.

Com este questionário pretende-se recolher informações relativamente à perceção dos professores sobre a implementação da Inclusão na RAM.

Não há resposta certas ou erradas. O importante é utilizar as questões que constem neste questionário como orientação para criação de um espaço no qual cada professor possa refletir e se possa desenvolver como pessoa e como profissional.

O questionário é anónimo e confidencial e os dados nele recolhidos, não serão usados para outros fins.

Para levar a cabo a consecução do objetivo acima enunciado solicito, por favor, que preencha e divulgue na sua escola o seguinte questionário:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfQwrTT2jwnYDJgtMSfinxfYN19WH4Mb_WYCWs4tPG8fExPeA/viewform?usp=sf_link

Obrigada pela sua colaboração!

Atentamente,

Bárbara Ramos Pereira