



A Educação Inclusiva nos concelhos de Barcelos e Esposende: perceções das e dos docentes e o papel do CFAE local

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo Motor

Sandra Araújo Torres Macedo

IESF- Escola Superior de Educação de Fafe

2020/21



A Educação Inclusiva nos concelhos de Barcelos e Esposende: perceções das e dos docentes e o papel do CFAE local

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo Motor

Sandra Araújo Torres Macedo

Sob a Orientação da Prof.^a Doutora Olívia da Conceição Andrade de Carvalho

Agradecimentos

À Professora Doutora Olívia da Conceição Andrade de Carvalho, cujo acompanhamento, rigor e disponibilidade foram determinantes para a realização deste trabalho.

Ao Diretor do CFAE de Barcelos e Esposende, por toda a disponibilidade demonstrada, pelo encorajamento contínuo e por acreditar sempre nas minhas potencialidades.

Aos professores inquiridos, que muito contribuíram para que este estudo tivesse sido possível.

Dedicatória

Ao meu marido, o meu melhor amigo de sempre...

À minha filha, o meu tesouro.

Epígrafe

“Pretende-se que a educação seja um direito efetivo de todos e não um privilégio de alguns.”

João Costa, *in Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*, Direção-Geral da Educação, p. 4.

Resumo

A presente investigação foca-se na abordagem das políticas educativas adotadas desde o início do século XX até à recente entrada em vigor do atual regime jurídico da educação inclusiva. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 julho, republicado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, surge o compromisso de construção de uma escola que garanta a todos os alunos a oportunidade de participar em todos os contextos educativos e de realizar aprendizagens significativas. Este desígnio pretende concretizar-se através da criação de novos recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão e de uma forte aposta no trabalho colaborativo e no desenvolvimento profissional docente.

Este estudo tem como objetivo caracterizar as práticas inclusivas e o desenvolvimento profissional dos/as docentes dos concelhos de Barcelos e Esposende. Para uma melhor compreensão destas questões é muito importante conhecer a atividade desenvolvida pelo Centro de Formação da Associação de Escolas de Barcelos e Esposende, ao nível da formação para professores na área da educação inclusiva. Trata-se de um estudo de caso como método de investigação. Aplicaram-se para a recolha de informação: um inquérito por questionário a 100 docentes e uma entrevista semiestruturada efetuada ao Diretor do Centro de Formação. Foi recolhida informação sociodemográfica dos/as participantes que responderam ao questionário e do entrevistado. Os resultados deste estudo de caso revelam que nas escolas daqueles dois concelhos se promovem práticas inclusivas, embora se verifiquem fragilidades em algumas áreas, razão pela qual se apresentam algumas recomendações. No que concerne ao seu desenvolvimento profissional, os inquiridos revelam-se satisfeitos, contudo alguns aspetos podem ser melhorados. A discussão dos resultados é feita com base na literatura, que considera haver uma estreita relação entre a formação docente na área da inclusão e a promoção de práticas inclusivas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Práticas Inclusivas, Escola, Centro de Formação, Desenvolvimento Profissional dos Docentes.

Abstract

The current research focuses on the approach of the educational policies adopted since the beginning of the 20th century until the recent coming into force of the Law Decree n.º 54/2018 of July the 6th, republished by the Law n.º 116/2019, of September the 13th. This legislation assumes the commitment of constructing a school which guarantees all students the opportunity to participate in all educational contexts and to achieve meaningful learning. This purpose aims to be achieved by creating new specific organizational resources to support learning and inclusion and through a strong bet on collaborative work and on teacher professional development.

This study aims to characterize the inclusive practices and professional development of teachers in the municipalities of Barcelos and Esposende. For a better understanding of these issues it is very important to know the activity developed by the School Association Training Center of Barcelos and Esposende concerning teachers' training in the area of inclusive education. The study case was the method research selected. The collection instruments were a questionnaire survey that involved the participation of 100 teachers and a semi-structured interview to the Director of the Training Center. Sociodemographic information was collected from the participants who answered the questionnaire and from the interviewee. The results of this case study suggest that schools of those two municipalities promote inclusive practices, although some weaknesses are perceived in some areas, that is why this work presents some recommendations. Concerning their professional development, respondents are satisfied, however some aspects can be improved. The discussion of the results is based on the literature, which considers that there is a close relationship between teacher's training about inclusion and the promotion of inclusive practices.

Keywords: Inclusive Education; Inclusive Practices; School; Training Center; Professional Development of Teachers.

Índice geral

Agradecimentos/Dedicatória.....	3
Epígrafe.....	4
Resumo.....	5
<i>Abstract</i>	6
Índice.....	7
Índice de figuras.....	8
Índice de gráficos.....	8
Índice de quadros.....	8
Índice de tabelas.....	8
Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas.....	9
Introdução.....	10
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	12
1.1. Da segregação à inclusão: uma perspetiva histórica.....	12
1.2. O regime jurídico da Educação Inclusiva.....	17
1.2.1. Articulação do DL n.º 54/2018 com outros normativos orientadores das escolas....	21
1.2.2. O atual paradigma da Educação Inclusiva: mudanças e aspetos inovadores.....	27
1.3. Formação contínua e desenvolvimento profissional docente.....	37
1.3.1 O papel do CFAEBE na promoção de formação em Educação Inclusiva.....	45
CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO.....	50
2.1. Questão de investigação.....	50
2.2. Objetivos.....	51
2.3. Metodologia.....	51
2.4. Participantes.....	53
2.5. Procedimento.....	54
2.6. Material.....	54
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	57
3.1. Apresentação dos resultados.....	57
3.2. Discussão.....	70
CAPÍTULO IV - CONCLUSÃO.....	78
Referências bibliográficas.....	82
Referências legislativas.....	89
Anexos.....	90

Índice de Figuras

Figura 1 - Da exclusão à integração

Figura 2 - Princípios orientadores da Educação Inclusiva

Figura 3 - Adaptação do Modelo de Bronfenbrenner à interação do aluno com os contextos, nas suas áreas de ocupação

Figura 4 - Síntese das atuais políticas educativas

Figura 5 - Igualdade vs Equidade

Figura 6 - Relação de complementaridade entre os Decretos-Leis n.ºs 54 e 55/2018, de 6 de julho

Figura 7 - Aspetos inovadores da Educação Inclusiva

Figura 8 - Níveis de intervenção da abordagem multinível

Figura 9 - Objetivos do Centro de Apoio à Aprendizagem

Figura 10 - Composição da EMAEI

Figura 11 - Estrutura organizativa da formação contínua de professores

Figura 12 - Áreas de formação prioritárias

Figura 13 - Dimensão científica e pedagógica da formação

Figura 14 - Constituição dos CFAE

Figura 15 - Definição das estruturas constituintes dos CFAE

Figura 16 - Áreas de formação contínua dos professores

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Docentes e não docentes das escolas associadas do CFAEBE

Gráfico 2 - Distribuição dos docentes das escolas associadas do CFAEBE

Gráfico 3 - Grau de conhecimento sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho

Gráfico 4 - Formação no âmbito da educação inclusiva

Índice de Quadros

Quadro 1 – Formação ministrada aos docentes do CFAEBE na área da Educação Inclusiva

Quadro 2 - Formação ministrada aos não docentes do CFAEBE na área da Educação Inclusiva

Índice de Tabelas

Tabela 1 de frequências - Resumo dados sociodemográficos

Tabela 2 de frequências - Práticas inclusivas

Tabela 3 de frequências - Desenvolvimento profissional dos professores

Lista de Abreviaturas, Acrónimos e Siglas

ACD – Ação de Curta Duração

AFC – Autonomia e Flexibilidade Curricular

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

CCPFC – Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

CFAE – Centro de Formação da Associação de Escolas

CFAEBE – Centro de Formação da Associação de Escolas Barcelos e Esposende

CIF – Classificação Internacional da Funcionalidade

DGAE – Direção-Geral da Administração Escolar

DGE – Direção-Geral da Educação

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DL – Decreto-Lei

ECD – Estatuto da Carreira Docente

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

FAQ – *Frequently Asked Questions*

GR – Grupo de recrutamento

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MOOC – *Massive Open Online Course*

NEE – Necessidades Educativas Especiais/Específicas

P – pergunta

R – resposta

RJFCP – Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

Introdução

Este trabalho de investigação revê alguma literatura de referência publicada no domínio da educação de pessoas com deficiência, sendo esta revisão acompanhada de um percurso histórico que faz a abordagem de um vasto leque de documentos nacionais e internacionais, entre os quais se incluem diversos normativos legais, publicados no contexto (inter)nacional, tornando evidente que, ao longo dos tempos, a educação das pessoas consideradas *diferentes* foi palco de profundas renovações, com sucessivos avanços e recuos.

Realizado o percurso desde a exclusão, passando pela segregação e integração, este estudo centra-se no regime jurídico da educação inclusiva, consubstanciado no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e enriquecido com a publicação *Para uma Educação Inclusiva-Manual de Apoio à Prática*, da autoria da Direção-Geral da Educação (DGE, 2018a). É, também, feita referência aos contributos mais relevantes trazidos pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, no âmbito da republicação daquele decreto-lei.

Posteriormente, faz-se uma análise da elevada importância da formação contínua no desenvolvimento profissional dos docentes, bem reconhecida por Carvalho e Peixoto (2000) quando afirmam que

Para ser professor, hoje não basta já só a formação inicial, pois ocorrendo ela num período limitado de tempo, não pode ser considerada senão inicial. Sendo agente de mudança numa sociedade que impõe hoje ao professor uma maior co-responsabilização no processo de formação de futuras gerações, cabe-lhe então, neste processo, um papel dinâmico, cujo desempenho depende de uma formação contínua e permanente (p. 95).

Numa lógica de articulação da formação contínua dos professores com as suas práticas inclusivas, esta investigação dá enfoque ao papel dos Centros de Formação da Associação de Escolas (CFAE), com particular interesse na atividade desenvolvida pelo CFAE de Barcelos e Esposende (CFAEBE), ao nível da formação contínua, na área da educação inclusiva, desde a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, até ao presente.

Este estudo está organizado em quatro capítulos divididos em duas partes: a primeira, constituída pelo Capítulo I e a segunda constituída pelos capítulos II, III e IV.

No capítulo I é feito um enquadramento teórico do estudo, no qual se apresenta uma revisão da literatura sustentada nas opiniões de alguns autores, seguindo-se uma abordagem do atual regime jurídico da educação inclusiva e a sua articulação com os demais documentos legais que alicerçam as atuais políticas educativas. Ainda neste capítulo, realça-se a importância da formação

contínua dos professores e do seu desenvolvimento profissional e o papel dos CFAE, e do CFAEBE em particular, na melhoria das práticas inclusivas dos docentes que lecionam em escolas dos concelhos de Barcelos e Esposende.

O capítulo II é dedicado ao estudo empírico, no âmbito se apresenta a questão de investigação, os objetivos, a metodologia adotada, seguindo-se, ainda, uma descrição dos participantes que constituem a amostra e a informação sobre o procedimento e o material utilizados neste estudo.

O capítulo III contempla a apresentação dos resultados (que inclui uma análise comparativa com uma investigação semelhante realizada por outros autores num contexto geográfico diferenciado) e a sua discussão (em articulação com algumas referências teóricas mobilizadas), sendo feitas algumas recomendações.

Por último, no capítulo IV, apresenta-se a conclusão do estudo, que inclui uma referência à mais-valia deste trabalho, às limitações e aos aspetos facilitadores sendo, também, apontadas perspetivas para investigações futuras.

Por fim, apresentam-se as referências bibliográficas e legislativas e os anexos.

Cada capítulo abre com uma breve referência sobre o conteúdo a desenvolver ao longo do mesmo e termina com uma pequena síntese, que procura organizar os principais aspetos abordados.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Da segregação à inclusão: uma perspetiva histórica

A construção de uma cultura de resistência às desigualdades e à exclusão escolar e social passa sobretudo pelos caminhos traçados pelos principais agentes educativos que são os professores. Educar na inclusão é preparar para a cidadania que rima com autonomia e com democracia.

Carvalho & Peixoto, 2000, p. 10

As políticas educativas que vigoraram, em Portugal, nos inícios do século XX, assentavam no princípio de que as pessoas com deficiência deviam ser separadas das outras pessoas. De facto, nos inícios do século passado, o nosso país pautou-se por uma política de exclusão segregadora, que perdurou até aos inícios da década de 70 (Niza, 1996). Até aos anos 60, o apoio às pessoas deficientes era de natureza assistencial e estava, maioritariamente, a cargo do setor privado (Bairrão, 1998), tendo sido na década de 70 que se assistiu, em Portugal, a mudanças significativas no que respeita a políticas de Educação Especial. O Decreto-Lei n.º 6/71, de 8 de novembro, foi pioneiro na defesa da reabilitação, da integração social e do aumento das escolas especiais (Jesus, Martins & Almeida, 2004). Como defendem Carvalho e Peixoto (2000), «Marcados por uma realidade desumana que ditou, por um período demasiado longo, o estigma da diferença, encurralando crianças em espaços artificiais, contrariando a natureza cultural da Humanidade» (p. 16). Também, em 1973, a chamada *reforma de Veiga Simão*, decorrente da Lei n.º 5/73, de 25 de julho, constituiu-se como um grande passo na transformação da Educação Especial (Correia, 1999). Em defesa de uma política já direcionada para a inclusão, surge a Lei n.º 66/79, de 4 de outubro, que promoveu o atendimento e a integração das crianças com deficiências nos estabelecimentos de ensino regular (artigo 4.º).

Dos diversos diplomas legais publicados na década de 80, a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro designada como “Lei de Bases do Sistema Educativo” (LBSE) destacou-se pelo grande contributo que trouxe para a mudança da educação em geral e também da educação especial, pois assumiu, pela primeira vez, o conceito de “Necessidades Educativas Específicas” (n.º 1, artigo 17.º) e definiu que um dos objetivos do ensino básico era “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (alínea j), artigo 7.º). Apesar de redutora (apenas abrangia as “deficiências físicas e mentais”), a LBSE representou

uma grande viragem na educação em Portugal ao consagrar o direito à integração de alunos com necessidades educativas específicas (NEE), ao fomentar a igualdade de oportunidades e o direito à diferença (preconizando a existência de programas curriculares adaptados às necessidades das crianças em detrimento dos programas padronizados) e ao promover a cooperação entre as instituições especializadas e a escola regular, já numa perspetiva de integração. Segundo Bairrão (1998), a LBSE trouxe mais segurança e um avanço significativo para a educação especial, conferindo-lhe uma posição há muito desejada.

Numa perspetiva ainda mais alargada de aproximação dos direitos das crianças com NEE aos das outras crianças, foi publicado o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, que estabeleceu a igualdade de direitos para todas as crianças que frequentavam a escola, bem como igual responsabilidade no cumprimento da escolaridade obrigatória. Por conseguinte, da ocultação das pessoas com deficiência no seio familiar passa-se para uma integração total na escola regular (Lopes, 2007), aproximando-se a educação portuguesa daquilo que já estava consolidado em toda a Europa, acabando com uma situação escandalosa (Costa, 1995).

Na década de 90, deu-se mais um passo em frente no sentido das políticas inclusivas e a evidência disso foi, por um lado, a aprovação do «Programa Educação para Todos» e, por outro, a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, considerado, por Lopes (2007), como o pilar legislativo da educação especial em Portugal. Este normativo legal, visivelmente influenciado pelos normativos americanos e ingleses (Bairrão, 1998), além de ter introduzido as expressões “necessidades educativas especiais” (NEE) (preâmbulo, 2.º §) e “dificuldades de aprendizagem” (preâmbulo, 3.º §) assumindo, deste modo, que alunos sem deficiências poderiam ter necessidade de apoio acrescido para obterem sucesso escolar teve, também, a grande virtude de garantir a muitos alunos até então educados em ambientes segregados o direito a frequentarem a escola regular. Na verdade, este documento regulamentou a integração dos alunos com NEE dos ensinos básico e secundário das escolas públicas nas escolas regulares e criou o Regime Educativo Especial que previa um conjunto de medidas, a saber: equipamentos especiais de compensação, adaptações materiais, adaptações curriculares, condições especiais de matrícula, condições especiais de frequência, condições especiais de avaliação, adequações na organização de classes ou turmas, apoio pedagógico acrescido e ensino especial. Passou-se, assim, de uma classificação alicerçada em critérios de ordem médica para um enquadramento dos alunos assente em critérios pedagógicos (preâmbulo, 2.º §). Refletindo as *guidelines* dos organismos internacionais (bem patentes na Public-Law 94-142, de 1975 e no Warnock Report, de 1978), este Decreto-Lei assentou no respeito por três direitos fundamentais das crianças: (i) o direito à educação; (ii) o direito à igualdade de oportunidades e (iii) o direito a participar na sociedade. Juntamente com o

Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de outubro, o citado decreto-lei propiciou uma evolução da integração escolar. Apesar de inovador, foram-lhe apontadas críticas, tais como o facto de ter surgido tardiamente (Niza, 1996) e a presença de aspetos com carácter segregativo (Bairrão, 1998).

A Declaração de Salamanca, publicada em 1994, veio inverter o rumo das políticas educativas associadas à educação especial e, entre muitos outros aspetos, merece destaque o facto de nela surgir o termo *inclusão* ao invés de *integração*, o que não se ficou por uma alteração de terminologia, apostando já numa filosofia de princípios alicerçados numa política inclusiva (Rodrigues, 2003). Na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais concluiu-se que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar, através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades”. Mais se acrescentou que “as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO¹, 1994, p. 1). Lamentavelmente, o impulso dali resultante tardou em transparecer nos normativos portugueses (Jesus *et al.*, 2004).

Da vasta legislação publicada entre 1991 e 2008 merece especial destaque o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (que revogou o referido Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto) e que já contemplava as expressões *educação inclusiva* e *escola inclusiva* abrindo, deste modo, as portas a uma nova fase ao nível do quadro concetual da educação especial, com impacto direto na intervenção realizada nas escolas. Este decreto-lei afirmou o princípio de que “a educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso, quer nos resultados” (preâmbulo, 3.º §). Ademais, este normativo apostou na autonomia, estabilidade emocional e preparação académica para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada inserção na vida profissional. A grande novidade a ele associada foi a introdução da *Classificação Internacional da Funcionalidade* (mais conhecida pelo acrónimo CIF), adaptada ao contexto educativo, constituindo-se como metodologia de avaliação obrigatória. Aplaudido por uns como sendo um passo dado rumo à reconstrução da educação especial (Mariante & Silva, 2009), este decreto-lei foi, também, fortemente criticado por outros que o acusaram de excluir uma elevada percentagem de alunos com NEE dos apoios de educação especial (Correia, 2008).

¹ UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura).

Também o ano de 2012 foi bastante rico no que concerne à publicação de documentos que influenciaram a vida escolar dos alunos com NEE, tais como o Despacho n.º 5106-A/12, de 12 de abril (processo de matrícula), o Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto (escolaridade obrigatória), o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (organização e gestão curriculares), a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro (transição dos alunos para a vida pós-escolar) e o Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro (regime de avaliação dos alunos). Embora todos estes documentos aleguem promover a inclusão em meio escolar, certo é que a sua leitura atenta e crítica permite concluir que eles não estão em sintonia com os compromissos assumidos pelo nosso país ao nível da igualdade de oportunidades e da inclusão.

Por conseguinte, depreende-se que não basta que se publiquem novas leis, até porque como defende o Professor João Barroso (citado por Bairrão, 1998) “As coisas não mudam por decreto” (p. 53). Também a Pró-Inclusão (2019) reconhece existirem dificuldades na aplicação dos valores consagrados na atual legislação.

É urgente que se analisem todos os fatores diretamente relacionados com a pessoa enquanto indivíduo (Bronfenbrenner, 1989, citado por Koller, 2004), com especial enfoque no impacto da dimensão ética nas relações interpessoais (Candeias, 2009). Doutro modo, alterar o sistema educativo não é suficiente se essa alteração não se fizer acompanhar de mudanças visíveis ao nível das atitudes e valores. De facto, a publicação do Despacho Normativo n.º 1-H/2016, de 14 de abril, ao regulamentar o ano letivo seguinte, demonstrou que a defesa de políticas de inclusão por parte da tutela colidia com este normativo, que sobrepôs as políticas economicistas aos valores humanos.

Em conclusão, o percurso feito por um significativo e vasto leque de diplomas legais publicados até 2016 revelou que os alunos com maiores necessidades educativas continuavam a aguardar pela concretização do direito a uma educação que os considerasse pessoas por inteiro e não apenas números que integram as estatísticas do (in)sucesso escolar. A este propósito, Costa (1996), citado por Carvalho e Peixoto (2000), sustenta que

A escola inclusiva não é, contrariamente ao que muitos ainda pensam, uma utopia. Existem diversas escolas no nosso país, algumas das quais situadas em áreas carenciadas, que podemos designar como verdadeiramente INCLUSIVAS. Para que mais portas, de mais escolas se abram a mais crianças, a todas as crianças, é simplesmente necessário que (...) sobretudo, os pais, os profissionais, os governantes e a população em geral acreditem que a escola inclusiva é qualquer coisa por que vale a pena lutar (p. 24).

Como se verificará na secção seguinte, a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, procura colmatar as lacunas deixadas pelos anteriores normativos e promover uma verdadeira *escola inclusiva*.

A figura que se segue (1) demonstra, através de uma imagem, o trajeto que, ao longo de um século, a educação seguiu, em Portugal.

Figura 1. Da exclusão à integração



Fonte: Ferreira, Mélo e Israel, 2017, p. 153

Urge, assim, salientar que, como defende o sociólogo Boaventura Sousa Santos, a inclusão só será uma realidade nas escolas quando a sociedade se consciencializar de que

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2003, p. 56).

1.2. O regime jurídico da Educação Inclusiva

O presente decreto-lei, não pretende ignorar o caminho inquestionável, em matéria de inclusão, que nas últimas décadas Portugal tem vindo a percorrer mas obriga, todavia, a reequacionar o papel da escola, o modo com [sic] esta vê os alunos e como se organiza para responder a todos eles.

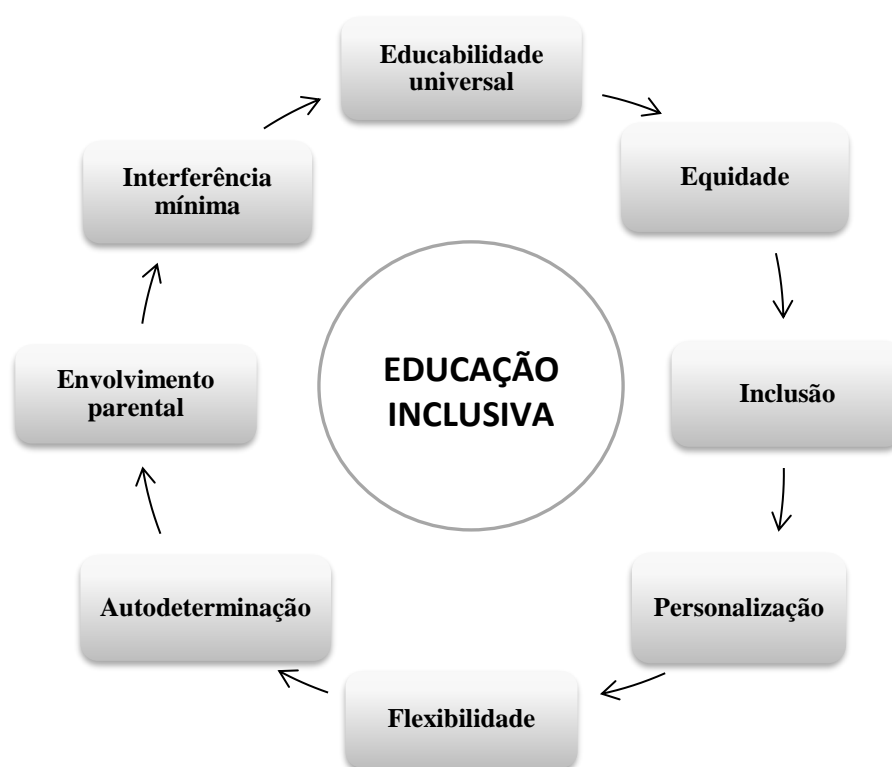
DGE, 2018a, p. 12

Como resulta da abordagem feita até ao momento, o desígnio de construção de um sistema de educação inclusivo não surge com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Sendo um caminho que se vem trilhando e que está ancorado à Declaração de Salamanca, já publicada em 1994, a inclusão é “um valor e um direito que se mantém, hoje, nas agendas políticas nacionais e internacionais” (OECD 2015; UNESCO 2017, citados por Carvalho (2021), p. 14). Como afirma esta autora, “Em Portugal, a ideia de educação inclusiva, não sendo nova, ganhou centralidade com as políticas dos últimos anos, em especial, com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018. Este documento forçou as escolas, e os seus profissionais, a repensar conceções e práticas.”.

Efetivamente, este decreto-lei enuncia um conjunto de princípios, práticas e condições de operacionalização da educação inclusiva sustentado em opções teóricas e metodológicas que assentam, designadamente, na *abordagem multinível* de acesso ao currículo e no *desenho universal para a aprendizagem*. Além disso, prevê como recursos organizacionais (entre outros possíveis, em função das especificidades de cada contexto escolar), a constituição de uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, a criação de um centro de apoio à aprendizagem, um reforço da atuação do docente de educação especial, um maior envolvimento dos pais/encarregados de educação e uma maior articulação entre as escolas e a comunidade envolvente (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

No que concerne aos princípios orientadores do regime jurídico da escola inclusiva, este normativo estabelece “os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (*ibidem*, n.º 1, artigo 1.º). A figura que se segue (2) contempla esses princípios (artigo 3.º):

Figura 2. Princípios orientadores da educação inclusiva (informação extraída do DL n.º 54/2018, de 6 de julho)



Fonte: Autora

Os 8 princípios orientadores da educação inclusiva representados na figura anterior devem nortear a atuação da escola enquanto organização educativa. Segue-se a explicitação desses princípios, com base no artigo 3.º do decreto-lei supramencionado:

O princípio da *educabilidade universal* assume que “todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo” (*ibidem*, alínea a);

O princípio da *equidade* traduz-se na garantia de que “todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento” (*ibidem*, alínea b);

O princípio da *inclusão* salvaguarda o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos” (*ibidem*, alínea c);

O princípio da *personalização* enfatiza “o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível” (*ibidem*, alínea d);

O princípio da *flexibilidade* prevê “a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um” (*ibidem*, alínea e);

O princípio da *autodeterminação* privilegia “o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno, mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões” (*ibidem*, alínea f);

O princípio do *envolvimento parental* centra-se no “direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando” (*ibidem*, alínea g);

O princípio da *interferência mínima* sublinha que “a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições, cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar” (*ibidem*, alínea h).

Do anteriormente exposto, resulta que o regime jurídico da educação inclusiva tem subjacente uma conceção de escola enquanto espaço onde deve ser garantida a oportunidade de todos realizarem aprendizagens de qualidade (significativas), com a aposta numa formação assente num “perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e de competências” - como sustenta a publicação *Para uma Educação Inclusiva-Manual de Apoio à Prática* (DGE, 2018a, prefácio, 1.º §, p. 4), que clarifica e comenta o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho - e visando a formação de cidadãos livres e interventivos na sociedade. Ora, se ter todos os alunos na escola é já, em Portugal, um dado adquirido, por força do imperativo da escolaridade obrigatória de doze anos, coloca-se uma questão importante:

Qual é, então, o papel da escola inclusiva neste contexto de educabilidade universal?

A missão da escola inclusiva é, sobretudo, garantir a *todos* o direito de aprender, “através de um currículo que leva cada aluno ao limite das suas capacidades” (*ibidem*, 3.º §, p. 4). Só com o cumprimento deste desígnio é que o insucesso deixará de ser uma fatalidade, ao abrigo da qual muitos alunos têm ficado para trás (Azevedo, 2015). A preocupação decorrente deste insucesso torna-se acrescida quando se percebe que continua a “persistir o fosso entre os alunos mais privilegiados e os oriundos de contextos socioeconómicos mais desprotegidos”, o que leva a

concluir que “a escola portuguesa, apesar de uma evolução francamente positiva desde 1974, ainda não consegue ser a garantia de mobilidade social” (Costa, 2020, p. 3).

Perante esta realidade, torna-se necessário e urgente reunir esforços no sentido de a escola se afirmar como *elevador social*, ao invés de continuar a reproduzir as desigualdades sociais e a preencher os números do insucesso escolar com os alunos que mais necessitam dela para inverter aquela que parece ser a tendência natural do meio onde se inserem. Como afirma Costa (DGE, 2018b), “uma escola que não é garantia de mobilidade social falha na sua missão, porque não é instrumento de combate à desigualdade” (p. 1).

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (2014), no âmbito da sua investigação, percebeu que os alunos de classes sociais mais favorecidas trazem de casa uma herança a que ele chamou de *capital cultural*, o que lhes permite integrar as designadas *classes dominantes*. Estas, sendo as favorecidas pela escola, que marginaliza os alunos que não dominam os *códigos culturais* que a instituição educativa valoriza, exerce sobre estes uma *violência simbólica*.

Com vista a contrariar a realidade atual da concentração do insucesso nas famílias inseridas em contextos económicos, sociais e culturalmente desfavorecidos, a escola, na prossecução da sua missão, tem de garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso a aprendizagens de qualidade, que lhes permitam concluir a escolaridade no tempo certo e adequado à sua idade, com os saberes, competências, atitudes e comportamentos necessários à vida em sociedade, tendo sempre em atenção as especificidades, interesses, expectativas e potencialidades de todos e de cada um.

Como defende o modelo do desenvolvimento humano sistémico e ecológico de Bronfenbrenner (1989, citado por Koller, 2004), o ser humano influencia e é influenciado pelos ambientes nos quais está integrado, razão pela qual a abordagem deve ser centrada no aluno e nos contextos que o envolvem, visando otimizar o seu potencial de aprendizagem e o seu desenvolvimento integral.

A figura que se segue (3) mostra como o referido modelo de Bronfenbrenner corrobora esta abordagem holística do aluno:

Figura 3. Adaptação do Modelo de Bronfenbrenner à interação do aluno com os contextos, nas suas áreas de ocupação



Fonte: DGE (2015)

1.2.1. Articulação do DL n.º 54/2018 com outros normativos orientadores das escolas

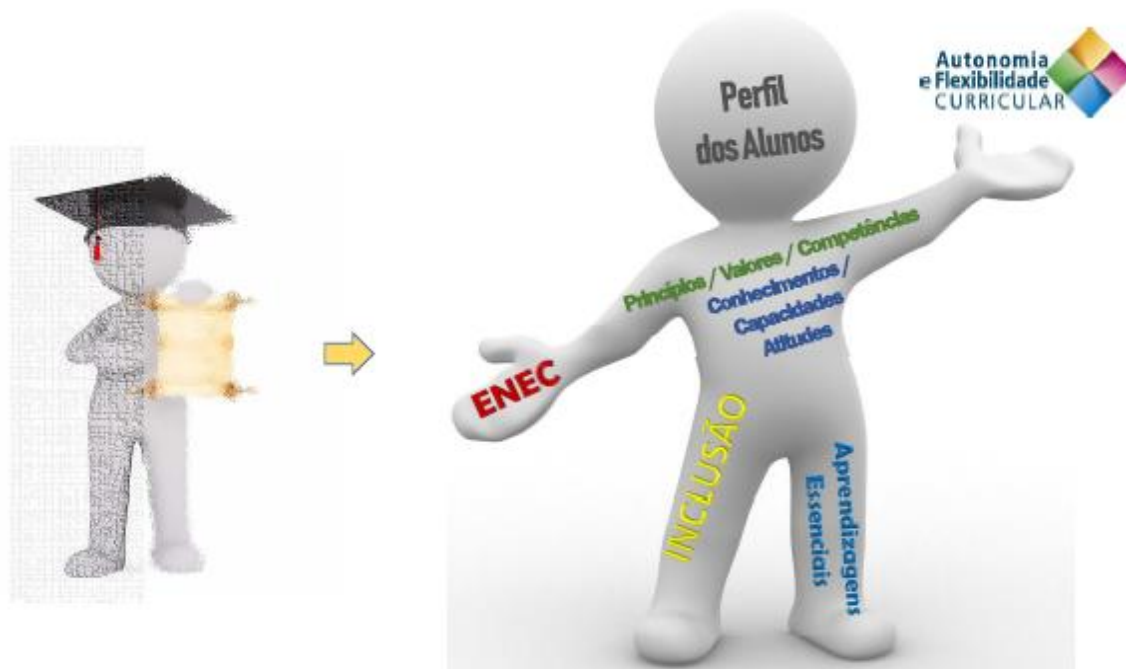
O regime jurídico da educação inclusiva articula com outras medidas de política educativa recentemente adotadas pelo Ministério da Educação.

Nesta lógica de aposta numa educação centrada na preparação das crianças e jovens para os desafios do século XXI, surgem como políticas educativas enquadradoras, designadamente o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE, 2017), a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio de 2016), a *Educação Inclusiva* (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro), as *Aprendizagens Essenciais*², enquadrando-se todos estes documentos no contexto de *Autonomia e Flexibilidade Curricular* (Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho).

² As Aprendizagens Essenciais referentes ao Ensino Básico são homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. As Aprendizagens Essenciais referentes ao Ensino Secundário são homologadas pelo Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto. Informação disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

A figura que se segue (4) ilustra a articulação entre todos os documentos curriculares atualmente em vigor:

Figura 4. Síntese das atuais políticas educativas



Fonte: MOOC *Autonomia e Flexibilidade Curricular* (DGE, 2019b)

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE, 2017) estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo, visando a construção sólida da formação humanística dos alunos. A intrínseca relação deste documento curricular com a Educação Inclusiva é bem evidente na publicação *Para uma Educação Inclusiva-Manual de Apoio à Prática* (DGE, 2018a), conforme se pode ler na transcrição que se segue:

O *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* é, na sua base, inclusivo, uma vez que considera o desenvolvimento holístico dos alunos atendendo às dimensões do saber, do saber fazer e do saber estar, com enfoque na exigência mas também na atenção à diversidade, e consequentemente na equidade e democracia (DGE, 2018a, p. 11).

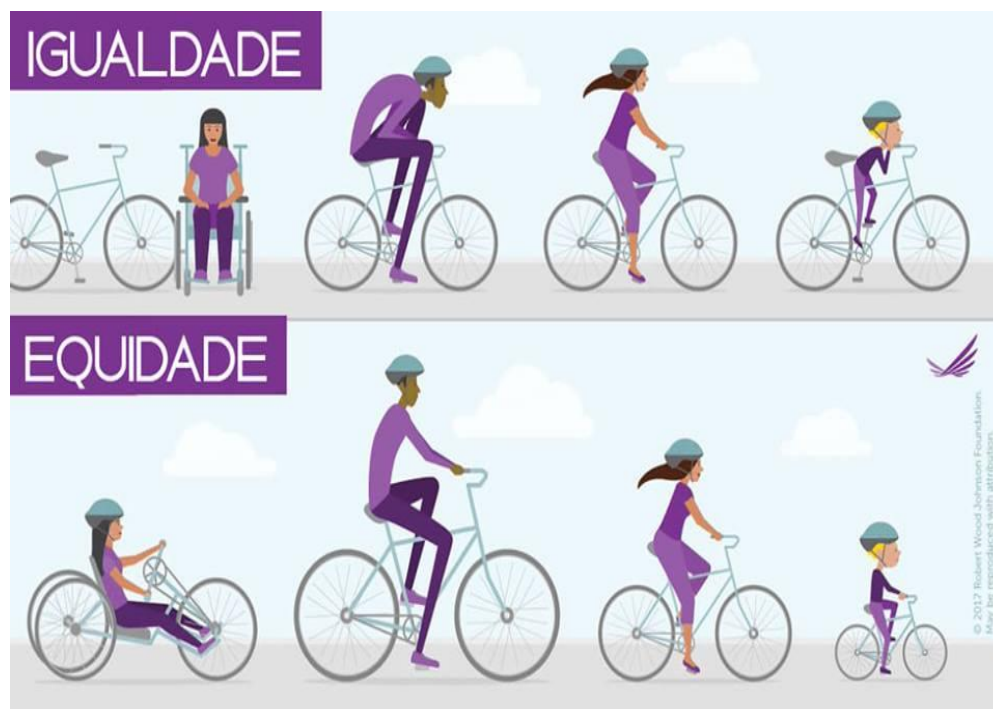
Articuladamente, a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* tem como missão desenvolver competências pessoais e sociais e de participação ativa, formar cidadãos democráticos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos. A importância de ela fazer parte do currículo de todos os alunos (do 1.º ao 12.º ano de escolaridade), conforme se pode verificar nas matrizes curriculares que surgem como anexo ao Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, traduz-se no facto de que

a escola pública, pelo seu carácter de abrangência universal e tendo em conta experiências desenvolvidas ao longo das últimas décadas, quer pelo Estado, quer por organizações da sociedade civil, apresenta-se como o espaço privilegiado, para a implementação de uma estratégia de educação para a cidadania. Esta estratégia deve consolidar-se, de modo que as crianças e jovens ao longo dos diferentes ciclos experienciem e adquiram competências e conhecimentos de cidadania em várias vertentes, designadamente, valores e conceitos de cidadania nacional, direitos humanos, igualdade de género, não discriminação, interculturalidade, inclusão das pessoas com deficiência, educação para a saúde, educação para os direitos sexuais e reprodutivos e educação rodoviária (Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, 3.º §, p. 14676).

A consulta dos dados disponibilizados pela Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), referentes ao ano letivo 2018/19, mostra que há, em Portugal, uma franja significativa de alunos que não consegue alcançar o sucesso educativo, sendo elevadas as taxas de retenção e desistência³, realidade que se revela muito preocupante, atendendo a que os alunos são obrigados a frequentar a escola por um período de doze anos. É, neste contexto, que surge o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, centrando a sua aposta na Escola Inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos, que assegure o respeito pela diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. Privilegia-se, assim, atualmente, o princípio da *equidade* em detrimento da *igualdade*, conforme se vê na figura 5:

³ De acordo com os dados das *Estatísticas da Educação 2018/2019*, disponíveis no *site* da DGEEC, as taxas de retenção e desistência no 12.º ano atingiram os 22,6% (p. 7). Informação disponível em: [https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EE_2019__Breve_s_ntese_de_resultados.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EE_2019__Breve_s_ntese_de_resultados.pdf)

Figura 5. Igualdade vs Equidade



Fonte: MOOC *Educação Inclusiva* (DGE, 2019a)

O decreto-lei anteriormente referido, no seu artigo 3.º, define os princípios orientadores da educação inclusiva, entre os quais consta a *Equidade* como sendo “a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento” (p. 2920). Este princípio faz todo o sentido num contexto de escola inclusiva, que reconhece

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 (*ibidem*, preâmbulo, 3.º §, p. 2918).

Ademais, ao estarem vinculados ao princípio da escolaridade obrigatória, a diversidade torna-se uma realidade em todas as salas de aula e restantes espaços escolares. Em consequência desta obrigatoriedade impõe-se o princípio da reciprocidade: se o Estado vincula todos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, então, também está obrigado a promover uma escola que atenda, respeite e seja capaz de dar uma resposta ajustada à diversidade de necessidades e potencialidades do seu universo de alunos. Como refere Azevedo (2015),

Alcançado o objetivo de trazer todos os portugueses à escola, estamos muito bloqueados e perdidos em torno do passo seguinte: proporcionar a cada uma e a cada um dos cidadãos um percurso de educação e formação de qualidade. Este passo requer, desde logo, outra análise, exige outro horizonte e apela a novas práticas sociais e educativas (p. 1).

A pedagogia da igualdade revela-se, mais do que nunca, totalmente inadequada, constituindo-se um sério obstáculo ao desenvolvimento de uma escola inclusiva, pois, se todos os alunos estão na escola, não pode, como advoga Formosinho (1987), existir um currículo “uniforme, tamanho único, pronto-a-vestir”, para ensinar todos como se de um só se tratasse. Isto equivale a dizer que uma escola só é inclusiva se, entre outros aspetos, o seu currículo for ajustável aos ritmos e perfis de aprendizagem dos alunos que a frequentam. Esta constatação explica a razão pela qual os Decretos-Leis n.º 54 e 55/2018, de 6 de julho, foram publicados exatamente no mesmo dia. Este último, centrado na *flexibilidade curricular*, tem como um dos princípios orientadores a “garantia de uma escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens” (alínea c), n.º 1, artigo 4.º, p. 2930).

A figura seguinte ilustra a relação de complementaridade entre estes dois normativos:

Figura 6. Relação de complementaridade entre os Decretos-Leis n.ºs 54 e 55/2018, de 6 de julho



Fonte: MOOC *Autonomia e Flexibilidade Curricular* (DGE, 2019b)

Além de ser potenciadora da inclusão, a flexibilidade curricular pretende uma adequada preparação dos alunos para os desafios da sociedade do século XXI, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração. Apesar de se assistir, na sociedade

atual, a uma rápida e constante mudança, que traz consigo uma grande incerteza quanto ao futuro, há uma certeza: urge repensar a escola e prepará-la para desenvolver, nos alunos, competências

que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas. Significa isto que o papel da escola assenta, sobretudo, em proporcionar aos alunos a realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências de nível superior, que permitam a consolidação e a gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção do pensamento crítico e criativo, o desenvolvimento de competências transversais e fundamentais nos nossos dias, como sejam a capacidade para pesquisar, relacionar, analisar, refletir, sintetizar, comunicar (na língua materna e nas línguas estrangeiras), também para saber fazer, resolver, ser autónomo e capaz de trabalhar em equipa (Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho; Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, 2017), requisitos estes indispensáveis para um percurso profissional bem-sucedido neste século.

Estas novas conceções de aluno e de escola implicam, desde logo, que o aluno seja perspectivado de modo holístico e não isolado dos *ambientes* que o rodeiam (Bronfenbrenner, 1989, citado por Koller, 2004). Esta abordagem globalizante impele que sejam reforçadas as práticas pedagógicas inclusivas e que o currículo seja abordado numa base humanista, que considera como valores fundamentais uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana. É este o caminho que conduz a uma escola justa, equitativa e inclusiva.

Em jeito de síntese, conclui-se esta seção com as palavras de David Rodrigues (DGE, 2018c),

A Inclusão é – tal como a Educação - um conjunto de viagens. Não só no que respeita ao percurso dos alunos, mas também os percursos do currículo, da organização da escola, do trabalho pedagógico, das formas de avaliação, dos apoios essenciais para que ninguém fique para trás. Trata-se de planear e acompanhar as opções que nos podem levar mais perto de uma escola que leve todos os alunos ao melhor das suas possibilidades aproveitando a enorme riqueza que a interação pode trazer ao processo de aprendizagem (p. 1).

1.2.2. O atual paradigma da Educação Inclusiva: mudanças e aspetos inovadores

Embora o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, reconheça o “contributo indelével do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro” (preâmbulo, 11.º §, p. 2919), a verdade é que com a sua publicação foi introduzido, nos contextos educativos, um novo paradigma de *escola inclusiva*:

A aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social, decorre do compromisso da sociedade de responder à diversidade de necessidades de todos os que habitam as nossas escolas e os nossos agrupamentos. O Decreto-lei 54, de 6 de julho de 2018, tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença e adequando os processos de ensino às características e condições individuais do aluno. Para tal, é necessário mobilizar os meios de que cada contexto dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. (DGE, 2020, p. 1).

Passou-se, assim, de uma análise centrada no individual para uma análise sistémica, de um modelo médico para um modelo biopsicossocial/ecológico e de uma intervenção focada no tratamento para uma intervenção focada na prevenção.

Este novo decreto-lei apresenta vários aspetos inovadores que o distinguem do normativo revogado (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro) e que são a *alma mater* das atuais medidas de política educativa. Esta nova conceção de *educação inclusiva* procede a uma abordagem holística da escola e dos alunos, através de uma ação concertada entre os diversos atores, de forma a serem asseguradas práticas educativas de qualidade, respeitadoras da diversidade de métodos e ritmos de aprendizagem e promotoras do sucesso educativo de todos e de cada um dos alunos.

Entre os aspetos inovadores que o regime jurídico da educação inclusiva introduziu, são considerados de maior relevância os sete que se apresentam na figura que se segue (7):

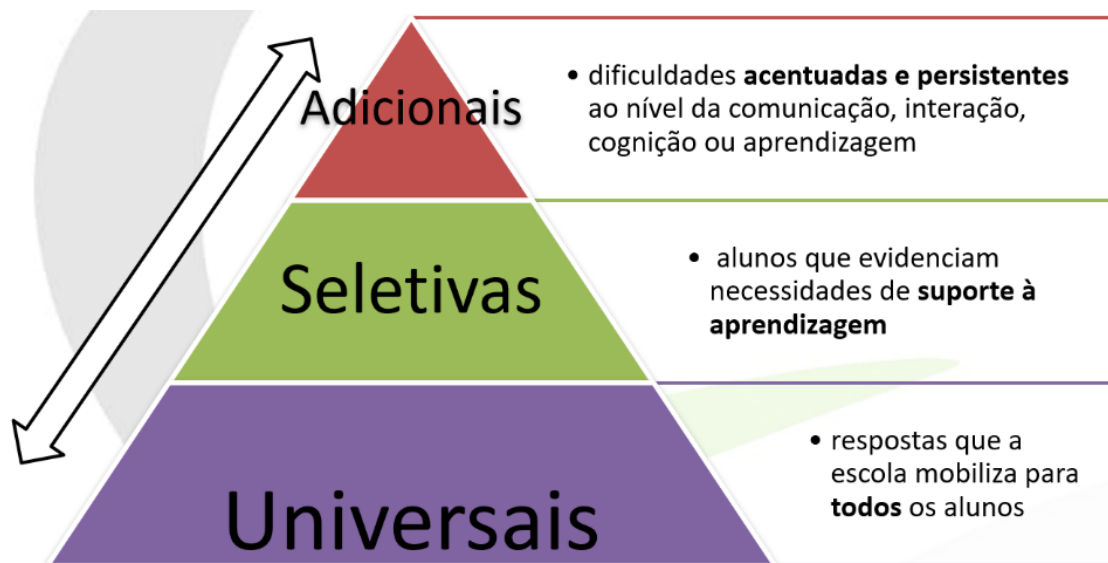
Figura 7. Aspetos inovadores da Educação Inclusiva (informação extraída do DL n.º 54/2018, de 6 de julho)



Fonte: Autora

1) A *abordagem multinível* de acesso ao currículo adota uma visão compreensiva, holística e integrada, de base sistémica, no que concerne à aprendizagem e ao comportamento. Esta opção metodológica centra-se num modelo de ação, de âmbito educativo ao nível da escola, que se orienta para o sucesso de todos e de cada um dos alunos, através da organização de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem, que devem ser mobilizadas numa lógica de atuação proativa e preventiva, centrada na qualidade e eficácia dos processos e cujas decisões são tomadas em função dos dados disponíveis, sempre assentes numa análise casuística das especificadas de cada criança/aluno (DGE, 2019a). Uma das características deste modelo é a organização por níveis de intervenção. Estes níveis variam em termos do tipo, intensidade e frequência das intervenções e são determinados em função da resposta dos alunos às mesmas (*ibidem*), conforme figura que se segue (8):

Figura 8. Níveis de intervenção da abordagem multinível



Fonte: Materiais do curso de formação para formadores: *Para o desenvolvimento de uma escola inclusiva* (DGE, 2018).

De acordo com a informação presente na figura anterior, o nível 1 – medidas universais – corresponde às “respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens” (n.º 1, artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Estas medidas não requerem a identificação de necessidades específicas de intervenção, sendo medidas generalizadas a todos os alunos, e a sua gestão é feita pelo educador (na educação pré-escolar), pelo professor titular de turma (no 1.º ciclo) ou pelo conselho de turma (nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário). As avaliações do tipo *screening* (rastreamento/despiste) estão associadas a este nível de intervenção e podem ser realizadas no início e/ou durante vários momentos do ano letivo, com o objetivo de ajudar a definir áreas prioritárias de intervenção para todos, bem como de identificar os alunos em risco que podem necessitar de avaliações e intervenções mais intensivas (DGE, 2019a).

São consideradas medidas universais, entre outras, a) A diferenciação pedagógica; b) As acomodações curriculares; c) O enriquecimento curricular; d) A promoção do comportamento pró-social e, por fim, e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. Tal como está previsto nas “FAQ Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho”⁴,

⁴ Estas Frequently Asked Questions (Perguntas Frequentes) podem ser consultadas na página da Direção-Geral da Educação, em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/faq_-_dl_54_-_versao_5a.pdf

As medidas universais (Art. 8.º) correspondem às respostas que cada docente mobiliza em sala de aula, para todos os alunos, de forma a promover a participação e a melhoria das aprendizagens. Estas medidas consideram a individualidade de todos e de cada um dos alunos através da implementação de ações e estratégias integradas e flexíveis. A abordagem multinível enforma a atuação em áreas específicas como sejam a promoção de comportamento pró-social ou/e intervenção como foco académico numa perspetiva alargada e compreensiva de escola (Art. 5.º-DL 54/2018, 6 de julho; alínea a), Art. 3.º-DL 55/2018, 6 de julho). O desenho universal para a aprendizagem é particularmente útil na operacionalização das medidas em sala de aula. (Resposta à FAQ n.º 3).

As medidas seletivas - situadas no nível 2 - incluem práticas ou serviços disponibilizados a alunos em risco acrescido de insucesso escolar (DGE, 2019a) e “visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais” (n.º 1, artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, p. 2921). Estas medidas traduzem-se em intervenções implementadas em pequenos grupos e tendencialmente de curta duração e a sua mobilização requer a elaboração de um Relatório Técnico-Pedagógico, por parte da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (*ibidem*, artigo 12.º).

São medidas seletivas: “a) Os percursos curriculares diferenciados; b) As adaptações curriculares não significativas; c) O apoio psicopedagógico; d) A antecipação e o reforço das aprendizagens; e) O apoio tutorial” (*ibidem*, artigo 9.º, p. 2921).

As medidas adicionais situam-se no nível 3 e “visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão” (*ibidem*, artigo 10.º, p. 2921) e a sua mobilização só deve ocorrer após concluir que as medidas universais e seletivas foram insuficientes para suprir as necessidades dos alunos. As intervenções feitas a este nível são: i) mais frequentes e intensivas; ii) “desenhadas” em função das necessidades e potencialidades de cada aluno; iii) implementadas individualmente ou em grupos muito reduzidos; iv) mais prolongadas, visando responder adequadamente às necessidades acentuadas e persistentes dos alunos. Este nível de medidas requer a intervenção de recursos especializados (docente de educação especial - quer para apoio direto aos alunos, quer como articulador com os restantes docentes e demais recursos humanos da escola, - psicólogo e outros recursos específicos existentes na comunidade, previstos no n.º 3 do artigo 11.º) e tende a requerer a realização de avaliações especializadas (DGE, 2019a).

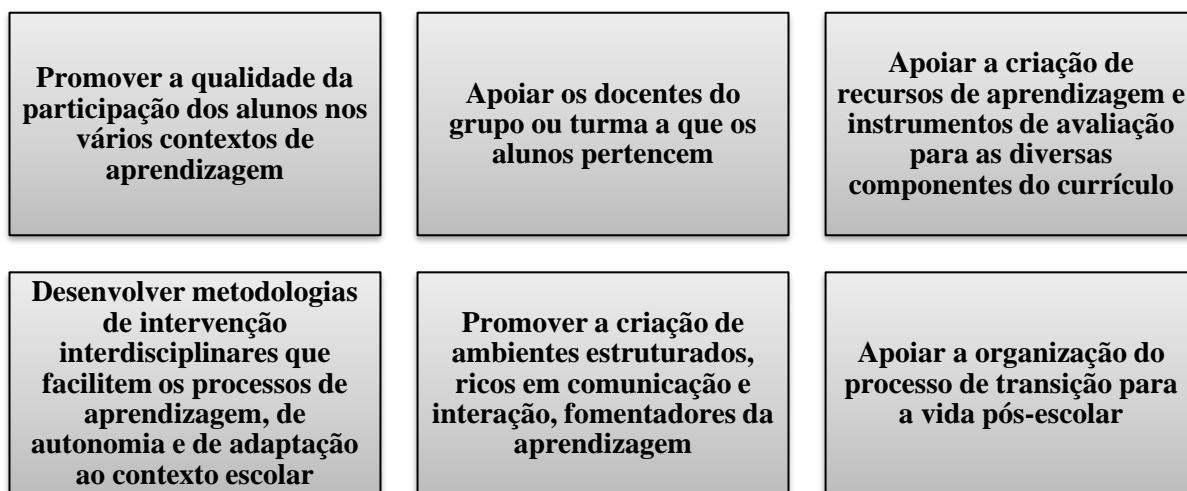
São medidas adicionais: “a) A frequência do ano de escolaridade por disciplinas; b) As adaptações curriculares significativas; c) O plano individual de transição; d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, artigo 10.º, p. 2922). Um

aspeto que, neste contexto de abordagem multinível, merece destaque é o facto de o atual diploma assentar no pressuposto de que qualquer aluno pode, ao longo do seu percurso escolar, necessitar de medidas de suporte à aprendizagem (DGE, 2018a).

2) O *Centro de Apoio à Aprendizagem* (CAA) é, também, um aspeto inovador do atual regime jurídico da educação inclusiva e é definido como sendo “uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, artigo 13.º, p. 2923). A propósito do teor do n.º 7 deste artigo - “Compete ao diretor da escola definir o espaço de funcionamento do centro de apoio à aprendizagem numa lógica de rentabilização dos recursos existentes na escola” -, muitas dúvidas surgiram, nas escolas, quanto a se se tratava de *um* espaço ou se o CAA poderia configurar *vários* espaços. A este propósito, importa recordar o contributo que a Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, trouxe para a clarificação deste conceito. Primeiramente, recorda-se que o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, no n.º 7 do artigo 13.º, refere-se ao CAA como “o espaço”, contudo a referida lei substituiu esta expressão por “os espaços” (p. 25). Com esta alteração, passou a conceber-se o CAA, não enquanto espaço único, mas antes como uma constelação de espaços (biblioteca, sala(s) de estudo, sala(s) de informática, bar, refeitório, pavilhão gimnodesportivo, entre outros, em função de cada contexto escolar) que a escola tem ao dispor de todos os alunos, para desenvolvimento das suas aprendizagens, de competências de autonomia e de preparação para a vida pós-escolar. A legislação em vigor prevê, ainda, que o CAA desenvolve a sua atividade em articulação com os restantes serviços da escola, “convocando a intervenção de todos os agentes educativos, nomeadamente o docente de educação especial” e funciona “numa lógica de rentabilização dos recursos existentes na escola” (*ibidem*). A ação educativa desenvolvida neste centro é complementar da que é realizada na turma de pertença do aluno e, funcionando numa lógica de serviços de apoio à inclusão, “insere-se no contínuo de respostas educativas disponibilizadas pela escola” (*ibidem*, n.º 4).

Embora o CAA seja uma estrutura de apoio ao serviço de todos os alunos, é de frequência obrigatória para os que usufruem das seguintes medidas adicionais “b) As adaptações curriculares significativas;” “d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;” e “e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social” (*ibidem*, n.º 5 do artigo 13.º). Estes são os alunos que evidenciam dificuldades acentuadas e persistentes nas várias áreas da aprendizagem e que muito poderão beneficiar com o conjunto de recursos humanos, materiais, saberes e competências disponíveis nesses espaços, de acordo com os objetivos inerentes a este recurso organizacional, que constam na figura que se segue (9):

Figura 9. Objetivos do Centro de Apoio à Aprendizagem (informação extraída do DL n.º 54/2018, de 6 de julho)



Fonte: Autora

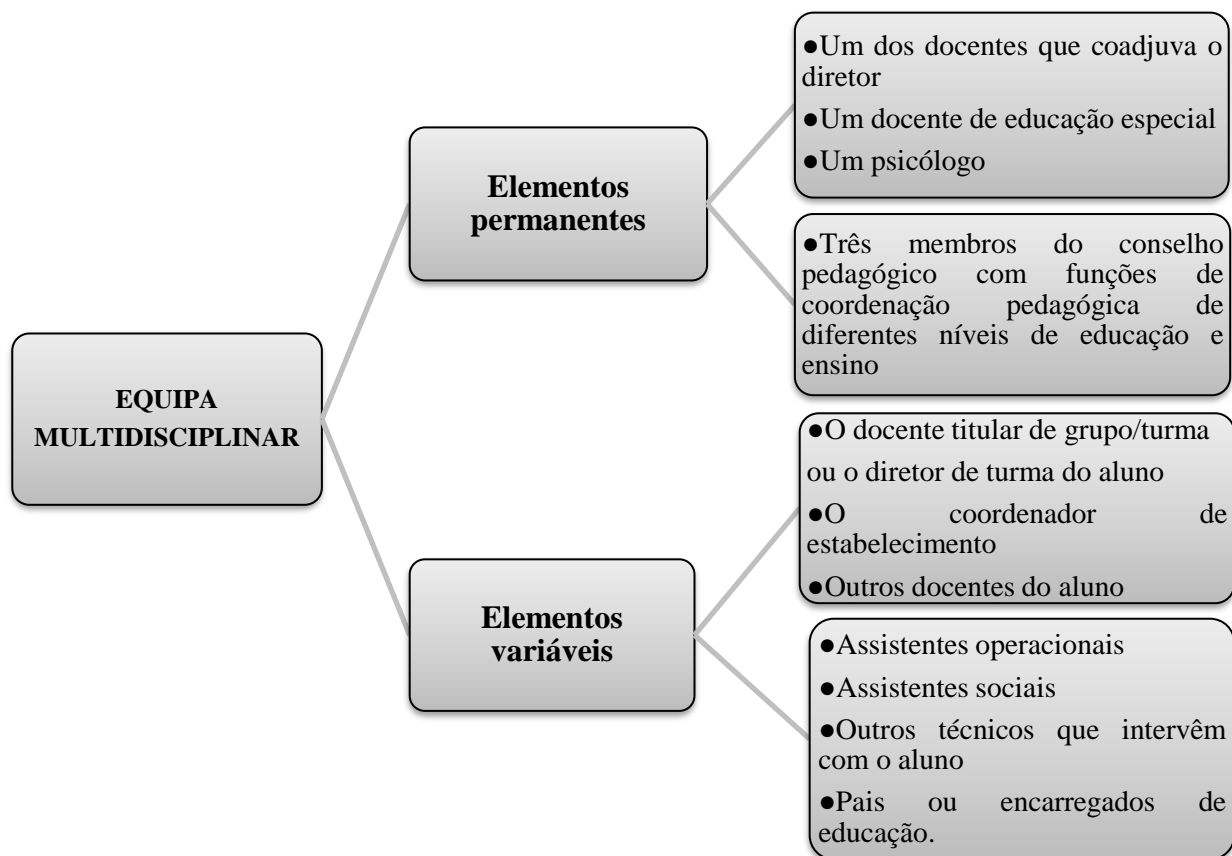
Um outro aspeto que merece destaque é que “os centros de apoio à aprendizagem acolhem as valências existentes no terreno, nomeadamente as unidades especializadas⁵ (*ibidem*, artigo 36.º). Contudo, o conceito de *centros de apoio à aprendizagem* é substancialmente diferente do conceito de *unidades de apoio especializado*, pelo que há necessidade de reavaliar as estratégias de intervenção mais adequadas a mobilizar para cada aluno em particular (DGE, 2019a), continuando assegurada a estes alunos a “prioridade na renovação de matrícula, independentemente da sua área de residência” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, n.º 2, artigo 36.º, p. 2928).

3) A *Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva* (EMAEI) é considerada o aspeto inovador mais marcante trazido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que muito o distancia do revogado Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Esta equipa, de composição diversificada, constitui um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, artigo 11.º), tendo em vista uma leitura alargada, integrada e participada de todos os intervenientes no processo educativo (DGE, 2019a). A EMAEI é constituída por um conjunto de elementos permanentes (nomeados pelo Diretor) e por um conjunto de elementos variáveis (identificados pelo coordenador da equipa), em função da

⁵ A designação “unidades especializadas” refere-se às UAEM (Unidades de Apoio Especializado para a educação de alunos com Multideficiência) e às UEEA (Unidades de Ensino Estruturado para alunos com perturbações do espectro do Autismo), previstas no já revogado Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

situação de cada aluno (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, artigo 12.º), conforme ilustra a figura que se segue (10):

Figura 10. Composição da EMAEI (informação extraída da Lei n.º 116//2019, de 13 de setembro)



Fonte: Autora

A EMAEI é o órgão que, no atual quadro jurídico, assume o papel que, durante a vigência do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, estava reservado ao grupo disciplinar/departamento de Educação Especial que, por força da criação desta equipa, ficou (quase) vazio de funções. Em bom rigor, desde a vigência do Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, deixou de haver “educação especial”, nos temos em que o revogado normativo a concebia, dando lugar a um conceito de *educação inclusiva* que considera todos os alunos (e não apenas alunos com NEE) e que, numa abordagem multinível, visa ajustar as respostas às necessidades educativas de todos e de cada um. Da educação especial, nas escolas, apenas permanece a designação “docentes de educação especial”, reportando-se aos docentes dos grupos de recrutamento 910, 920 e 930⁶.

⁶ 910-Apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância;

De acordo com o artigo 12.º deste normativo, são competências da EMAEI: “a) Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva; b) Propor medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar; c) Acompanhar, monitorizar e avaliar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão⁷; d) Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas; e) Elaborar o relatório técnico-pedagógico previsto no artigo 21.º e, se aplicável, o programa educativo individual, previsto no artigo 24.º e o plano individual de transição, previsto no artigo 25.º; e f) Acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem.” (Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, p. 25). Note-se que esta lei trouxe um contributo muito importante, no que concerne à constituição das EMAEI, pois, por um lado, permite que cada escola possa reforçar os elementos constituintes deste recurso organizacional, em função das necessidades sentidas em cada contexto (*ibidem*, n.º 4 do artigo 12.º) e, por outro, inclui nos elementos variáveis “o coordenador de estabelecimento (...), assistentes operacionais, assistentes sociais e os pais ou encarregados de educação” (*ibidem*, n.º 5 do artigo 12.º, p. 24) permitindo, deste modo, que um leque diversificado de pessoas possa contribuir para um melhor conhecimento das crianças/alunos, com vista à tomada de decisões ajustadas às necessidades, interesses e especificidades individuais.

4) ***O direito de todos os alunos à certificação da conclusão da escolaridade obrigatória*** constitui um outro aspeto inovador do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Efetivamente, o normativo revogado (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro), previa que os alunos com «currículo específico individual»⁸ recebessem apenas um certificado de *frequência* da escolaridade obrigatória, ao passo que todos os outros teriam direito à certificação da conclusão dessa escolaridade. Diferindo deste, o atual regime jurídico da educação inclusiva vai mais além e determina que «No final do seu percurso escolar, todos os alunos têm direito à emissão de certificado e diploma de conclusão da escolaridade obrigatória e sempre que aplicável com a identificação do nível de qualificação de acordo com o Quadro Nacional de Qualificações e do nível que lhe corresponde no Quadro Europeu de Qualificações» (n.º 1 do artigo 30.º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, p. 2927). Isto é aplicável a todos os alunos, independentemente da(s) medida(s) de suporte à aprendizagem e à inclusão de que beneficiem.

920-Apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala;

930-Apoio a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão. Informação disponível em: https://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=31789

⁷ Esta competência tem a redação que lhe foi dada pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho previa a seguinte redação: «Acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem» (alínea c) do artigo 12.º, p. 2923).

⁸ Medida prevista da alínea e) do n.º 2 do artigo 16.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Este decreto-lei prevê, ainda, que «Sempre que o aluno tenha um programa educativo individual deve este ser complementado por um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional» (*ibidem*, n.º 1 do artigo 25.º), no entanto a Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, vai mais longe ao acrescentar, ao texto anterior, a possibilidade de «prosseguimento de estudos além da escolaridade obrigatória». Nunca antes havia sido dada a oportunidade a estes alunos de poderem ingressar no ensino superior (não para a obtenção de grau académico, mas, sobretudo, para desenvolvimento da socialização, da autonomia e de competências de natureza prática num contexto diferente, de maior maturidade).

Em Portugal, já existem instituições de ensino superior que deram este passo, como é o caso do Instituto Politécnico de Santarém⁹. Acima de tudo, este é um sinal muito positivo que revela que a sociedade portuguesa está cada vez mais sensível e atenta às necessidades pessoais, educativas e profissionais das pessoas com deficiência.

5) O enfoque nas necessidades de todos os alunos é mais um aspeto inovador do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que adota um conceito de *educação inclusiva* que, contrariamente ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, não se restringe aos alunos categorizados como tendo “necessidades educativas especiais” (alunos com limitações de visão, audição, cognição, comunicação, motoras e outras). Como afirma David Rodrigues (2018), o paradigma educativo alterou “de “Integração” para “Inclusão”, uma vez que o processo de inclusão se estendeu a toda a escola, acrescido do facto da inclusão deixar de se reportar unicamente a alunos com condições de deficiência, para abranger todos os alunos que possam experimentar dificuldades em participar nas atividades curriculares e escolares” (p. 1).

De facto, no seu preâmbulo, o atual regime jurídico da educação inclusiva, considera uma prioridade «a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social.» (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, 1.º §, p. 2918). Neste contexto, o espectro da inclusão abrange, também, jovens que abandonaram precocemente o sistema educativo, alunos com insucesso escolar em risco de exclusão, alunos que não têm o português como língua materna, alunos com ausência prolongada por motivo de doença grave, com religiões diferentes, pertencentes a etnias minoritárias, alunos de famílias itinerantes, alunos que vivem em condições de pobreza, alunas

⁹ Esta iniciativa nasceu do projeto europeu “TV T21 COMMUNITY e-Skills, social inclusion and employability (intercultural dialogue in tourism). O *link* de acesso a esta notícia é: <http://w3.ese.ipsantarem.pt/literaciadigital/politecnico-de-santarem-abre-curso-para-estudantes-com-deficiencia-intelectual/>

grávidas, alunos negligenciados e/ou maltratados inseridos em contextos familiares desestruturados e outras situações que possam gerar a exclusão (UNESCO, 2015a). Em suma, é este o atual paradigma da escola inclusiva, que tem como principal desígnio assegurar que “a educação seja um direito efetivo de todos e não um privilégio de alguns” (DGE, 2018a, p. 4).

6) O *reforço da intervenção dos docentes de educação especial* é mais um aspeto inovador introduzido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Este normativo define o papel dos professores dos grupos de recrutamento 910, 920 e 930 no atual paradigma de educação inclusiva, sendo evidente a diversidade de funções que lhe estão adstritas em contextos, também eles, variados. Logo no preâmbulo daquele decreto-lei, estes professores são considerados «parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular» (3.º §, p. 2918). Esta tónica no trabalho colaborativo e interdisciplinar é, por várias vezes, destacada ao longo deste decreto-lei, tal como se verifica no n.º 2 do artigo 6.º, onde se lê que as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão «(...) são desenvolvidas tendo em conta os recursos e os serviços de apoio ao funcionamento da escola, os quais devem ser convocados pelos profissionais da escola, numa lógica de trabalho colaborativo e de corresponsabilização com os docentes de educação especial, em função das especificidades dos alunos» (p. 2921) e, ainda, no n.º 4 do artigo 11.º que determina que «O docente de educação especial no âmbito da sua especialidade, apoia, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão¹⁰» (p. 2922).

Quanto às funções do docente de educação especial, o n.º 5 do artigo 10.º prevê que ele seja um «dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem». Por sua vez, o artigo 11.º integra-o nos «recursos humanos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão», a par com os técnicos especializados e os assistentes operacionais e o artigo 12.º considera-o elemento permanente da EMAEI (*ibidem*). Acresce que a intervenção do docente de educação especial é, ainda, convocada, no âmbito do trabalho desenvolvido no CAA (n.º 3 do artigo 13.º) e a sua presença está, também, garantida em todas as escolas de referência no domínio da visão.

¹⁰ Ao referir-se a “(...) múltiplos meios de motivação, representação e expressão.», o n.º do artigo 11.º destaca a relevância do apoio que o docente de educação especial dá aos restantes docentes ao nível do desenho universal para a aprendizagem.

7) A *não categorização dos alunos* também surge como aspeto inovador no âmbito do regime jurídico da educação inclusiva, conforme se lê no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho: «Afasta-se a conceção de que é necessário categorizar para intervir» (5.º §, p. 2919). De facto, este novo paradigma trouxe consigo mudanças significativas, as quais estão contempladas na publicação *Para uma Educação Inclusiva-Manual de Apoio à Prática* (DGE, 2018a), a saber: «Abandona os sistemas de categorização de alunos, incluindo a “categoria” necessidades educativas especiais; abandona o modelo de legislação especial para alunos especiais; estabelece um *continuum* de respostas para os alunos; coloca o enfoque nas respostas educativas e não em categorias de alunos; perspetiva a mobilização, de forma complementar, sempre que necessário e adequado, de recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social.» (p. 12), criando-se, deste modo, sinergias entre a escola e a comunidade.

Em síntese, o regime jurídico da educação inclusiva visa uma mudança de mentalidades e de práticas conducentes à «descompartimentação da escola e do processo de ensino e aprendizagem», o que implica «que se pense a escola como um todo, contemplando a multiplicidade das suas dimensões e a interação entre as mesmas. (*ibidem*).

1.3. Formação contínua e desenvolvimento profissional docente

“Los buenos profesores no nacen, se hacen, y en esse proceso de profesionalización la formación ocupa un lugar indiscutible”

Mesa, 2011, p. 74

A formação contínua de docentes é um direito consagrado na LBSE («A todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua», n.º 1 do artigo 38.º) estruturante para a melhoria da qualidade, da eficácia e da eficiência do sistema educativo. Mais do que um direito, o Conselho Nacional de Educação (2013) considera a procura de formação «um direito e um dever dos docentes e das escolas» e sublinha que «a formação contínua realizada durante o percurso profissional dos professores não pode deixar de coadunar-se com um processo de desenvolvimento profissional.» (p. 15763).

Num mundo em rápida e permanente mudança, a formação contínua dos professores surge como «o meio de aquisição de conhecimentos e de capacidades para agir no contexto educativo, visando o seu desenvolvimento profissional e organizacional» (Casanova, 2015, p. 12). A formação é crucial para o desenvolvimento pessoal e profissional, para a aquisição/atualização de conhecimentos e para a promoção de melhores práticas educativas, assumindo, no contexto

escolar, maior destaque por envolver os professores enquanto “profissionais especializados a quem a sociedade entrega a responsabilidade de conduzir e orientar as crianças e jovens no percurso educativo formal” (Machado, 2018, p. 47). A este propósito, Machado (2014) advoga que a formação contínua deve ter como finalidades o aperfeiçoamento profissional (da pessoa-professor) e o desenvolvimento organizacional (da organização-escola). Sousa (2012) salienta que a formação deverá ocorrer “em todas as dimensões inerentes à atividade docente, ter um carácter permanente, nunca pontual e muito menos considerada como um simples complemento de formação ou reciclagem” (p. 178).

Hargreaves (2003) acentua a importância da formação docente e refere que o professor não é um cantador de *Karaoke*, mas um profissional imbuído de uma racionalidade reflexiva. Seguindo a mesma linha de pensamento, Mesa (2002) defende que «el conocimiento de los profesionales, frecuentemente implícito, está en la acción y puede extraerse de la reflexión en la acción y sobre la acción» (p. 166).

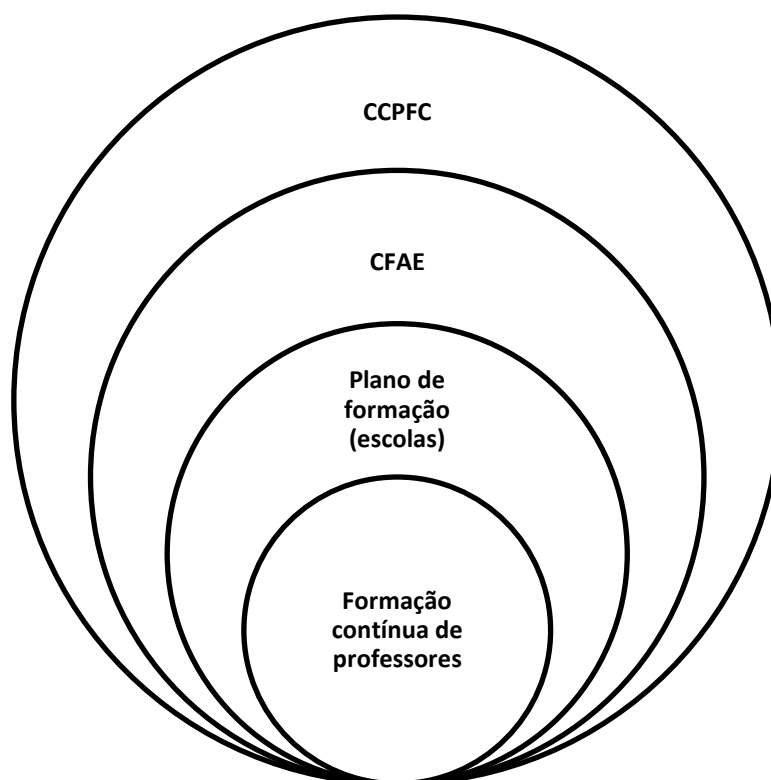
Passando agora à abordagem do enquadramento legal da formação contínua de professores, adquire especial relevo o Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores (RJFCP) estabelecido no Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. Este veio introduzir um “novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade do desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes” (*ibidem*, 3.º §, p. 1286).

De acordo com este decreto-lei, o RJFCP aplica-se «a todos os docentes em exercício efetivo de funções nas escolas da rede pública, aos docentes das escolas portuguesas no estrangeiro e aos docentes dos estabelecimentos do ensino particular e cooperativo associados de um CFAE (...).» (*ibidem*, 7.º §, p. 1286). Segundo este normativo, “A valorização profissional dos docentes é, nomeadamente, através de um investimento na formação contínua, uma das medidas que, neste âmbito, se consideram prioritárias” (preâmbulo, 1.º §, p. 1286).

Compete à Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) a gestão administrativa do processo de formação contínua (artigo 27.º) e ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) «o processo de acreditação das entidades formadoras, dos formadores e das ações de formação» (número 1, artigo 19.º, p. 1289).

A figura que se segue (11) sintetiza e ilustra a estrutura organizativa subjacente à formação contínua dos professores:

Figura 11. Estrutura organizativa da formação contínua de professores
(informação extraída do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro)



Fonte: Autora

Como ficou demonstrado, em tempos passados, assistiu-se a uma luta dos professores pelo direito à formação contínua, direito este que acabou por ser consagrado pelo Estatuto da Carreira Docente (ECD), através do Decreto-Lei n.º 139/A-90, de 28 de abril. Por sua vez, com o RJFCP esse direito transformou-se numa obrigatoriedade, tal como prevê o seu artigo 9.º:

Para efeitos de preenchimento dos requisitos previstos para a avaliação do desempenho e para a progressão na carreira dos docentes em exercício efetivo de funções em estabelecimentos de ensino não superior previstos no ECD, exige-se que a componente da formação contínua incida em, pelo menos, 50% na dimensão científica e pedagógica e que, pelo menos, quatro quintos da formação sejam acreditados pelo CCPFC.

A citação anterior permite concluir que, para efeitos de avaliação do desempenho e de progressão na carreira, a formação dos professores tem de obedecer a requisitos legais, ou seja, não pode haver uma escolha/seleção totalmente pessoal e arbitrária da formação, por parte de cada professor, uma vez que o RJFCP (definido no Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro) estabelece que, pelo menos, 50% da formação docente tem de incidir na dimensão científica e pedagógica (artigo 9.º, p. 1288).

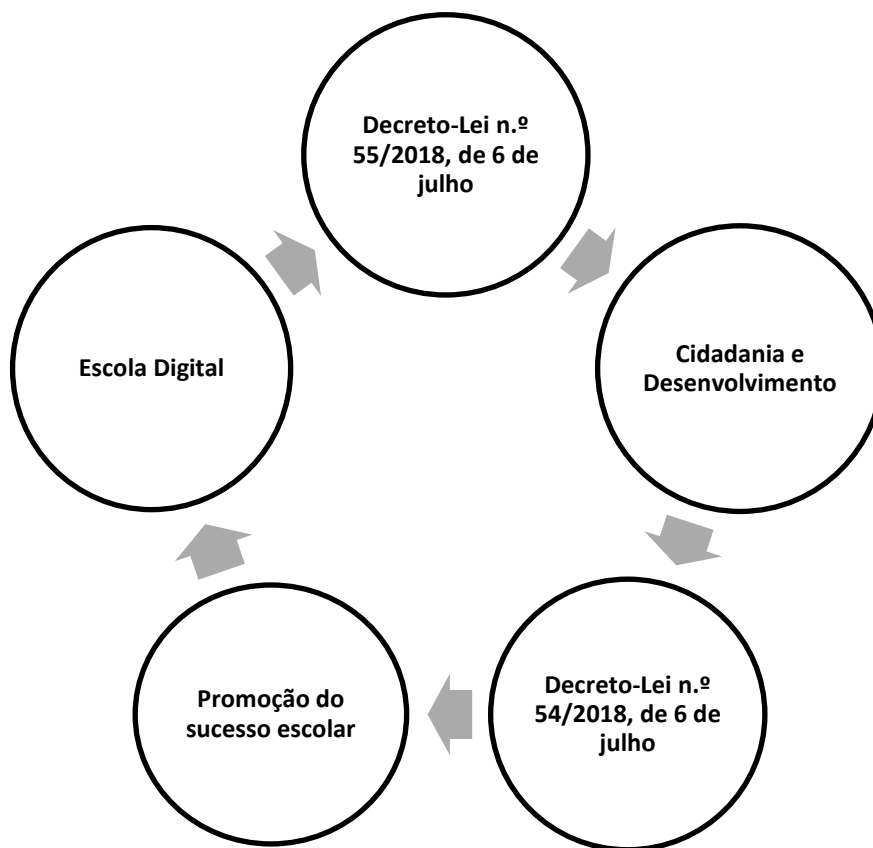
Importa recordar que é ao CCPFC que compete decidir sobre a formação que incide, ou não, na referida dimensão. Contudo, em 2019, por força da publicação de um conjunto de normativos orientadores de novas políticas educativas (cf. Figura 4), o Ministério da Educação legislou no sentido de incluir na dimensão científica e pedagógica a formação realizada no âmbito dessas políticas educativas, de modo a propiciar a sua maior apropriação por parte dos professores. Essa legislação consiste no Despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro, que corrobora a existência de «uma ligação estreita entre o desempenho profissional dos docentes e a formação contínua na sua dimensão científica e pedagógica» (3.º §, p. 2549) e define as prioridades de formação docente, bem como a formação que se considera abrangida na dimensão científica e pedagógica, para os efeitos atrás referidos. As figuras 12 e 13 apresentam, respetivamente, as áreas de formação prioritária e as consideradas abrangidas na dimensão científica e pedagógica, para todos os docentes, segundo o referido despacho, incluindo as alterações introduzidas pelos normativos homólogos posteriormente publicados (Despachos n.º 6851-A/2019, de 31 de julho e n.º 2053/2021, de 24 de fevereiro).

Figura 12. Áreas de formação prioritária (informação extraída do Despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro)



Fonte: Autora

Figura 13. Dimensão científica e pedagógica da formação
(informação extraída do Despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro)



Fonte: Autora

O Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro (RJFCP), no seu artigo 3.º, define os princípios que subjazem à formação contínua. Merecem especial destaque, no contexto deste estudo, os três que se seguem:

- «a) Promoção da melhoria da qualidade do ensino e dos resultados do sistema educativo»;
- «c) Adequação às necessidades e prioridades de formação das escolas e dos docentes»;
- «d) Valorização da dimensão científica e pedagógica».

Quanto aos objetivos centrais da formação contínua, destacam-se os dois que se seguem:

- «b) A melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos»;

«c) O desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares».

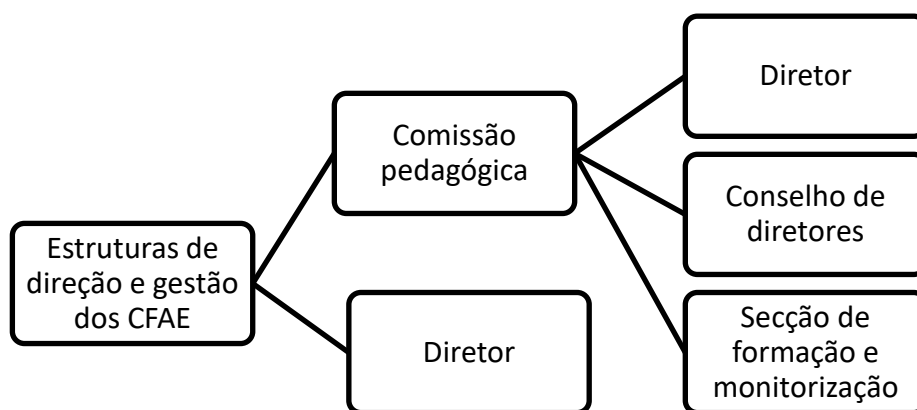
Abordar o tema do desenvolvimento profissional docente implica reconhecer a importância que os CFAE têm no âmbito da formação contínua dos professores. Constituídos entre 1992 e 1993, na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, os CFAE têm quase três décadas de existência e são, atualmente, 91 em Portugal. De acordo com o RJFCP, os CFAE são a «estrutura que realça e dá maior inteligibilidade aos elementos estruturantes» deste regime jurídico (ibidem 6.º §, p. 1286).

Uma das grandes virtualidades associadas aos CFAE resulta do facto de serem uma associação constituída pelos diferentes agrupamentos/escolas não agrupadas da sua área geográfica de abrangência. Essa proximidade efetiva (e até afetiva) que liga os CFAE às escolas associadas traduz-se no apoio à auscultação de necessidades de formação e à elaboração dos planos de formação. Como referem Lopes *et al.* (2011) os CFAE são “uma estrutura fulcral na articulação entre os diferentes estabelecimentos de educação” (p. 84). Do mesmo modo, Canário (2001) considera que a estreita relação existente entre os CFAE e as *suas* escolas torna-os polos dinamizadores e coordenadores de projetos coletivos de uma comunidade local.

Para fazer um enquadramento legislativo dos CFAE, é indispensável abordar o Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho. É este normativo que regulamenta o estatuto, as competências, a constituição e o seu funcionamento dos CFAE «(...) clarificando a natureza da sua ação no âmbito do sistema de formação contínua» (4.º §, p. 4678).

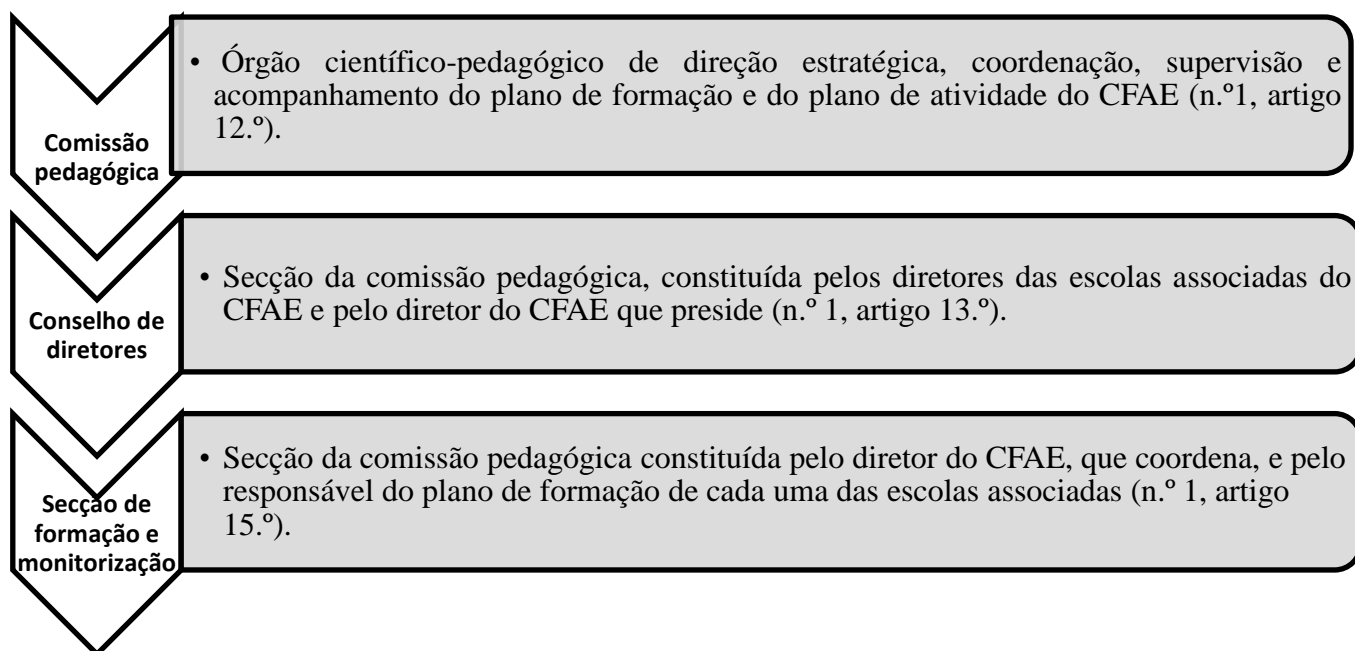
A constituição dos CFAE e a definição de cada estrutura encontram-se explicitadas nas figuras 14 e 15 que se seguem, em conformidade com o teor do decreto-lei anteriormente citado:

Figura 14. Constituição dos CFAE (informação extraída do Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho)



Fonte: Autora

Figura 15. Definição das estruturas constituintes dos CFAE (informação extraída do Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho)



Fonte: Autora

Importa salientar que o Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, sublinha a importância de se «redefinir o papel dos CFAE e introduzir desenvolvimentos e mudanças significativas na sua organização e funcionamento, visando melhorar a sua capacidade em proporcionar um serviço de formação contínua orientado para o desenvolvimento profissional, a atualização científica e pedagógica ao longo da vida, a melhoria do ensino e uma maior eficácia nos processos de liderança, gestão e organização das escolas.» (2.º §, p. 4678).

São vários os princípios orientadores que regem a atividade dos CFAE, considerando-se de maior pertinência, face aos objetivos do presente estudo, os que a seguir se transcrevem:

«b) Reconhecimento da relevância da formação contínua no desenvolvimento profissional dos docentes e não docentes e na melhoria do sistema educativo»;

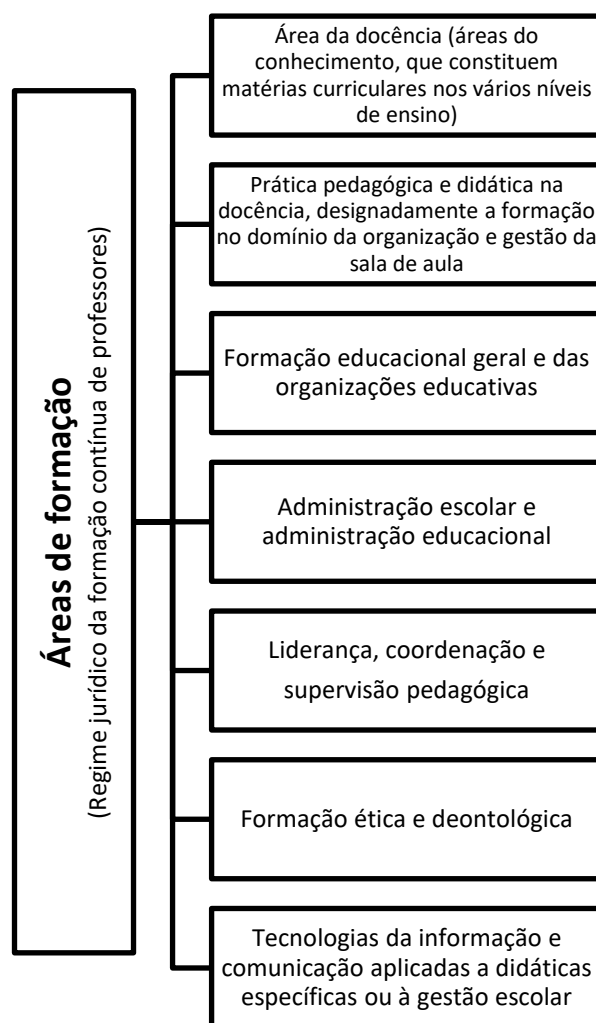
«c) Valorização profissional do corpo docente, fomentando a sua atualização e aperfeiçoamento nos domínios das áreas de conhecimento que constituem matérias curriculares»;

«f) Construção e aprofundamento de redes qualificantes de formação, como forma de potenciar os recursos humanos»;

«i) Desenvolvimento de centros de recursos educativos de apoio à melhoria do ensino e das escolas» (*ibidem*, artigo 6.º, pp. 4679-4680).

Sobre a oferta formativa dos CFAE, importa referir que o artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, estabelece que a formação contínua de professores se centra em sete áreas de formação, como ilustra a figura 16:

Figura 16. Áreas de formação contínua dos professores
(informação extraída do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro)



Fonte: Autora

Um aspeto que, ainda, no âmbito deste normativo, se reveste de grande relevância para o presente estudo, é o plano de formação. No âmbito do quadro legal de autonomia pedagógica e administrativa conferida aos CFAE, o plano de formação (de vigência anual ou plurianual) assume-se como instrumento essencial no apoio ao desenvolvimento profissional do pessoal docente e não docente, porquanto «assenta num levantamento de necessidades e prioridades de

formação das escolas associadas e dos seus profissionais» (Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, n.º 2, artigo 23.º, p. 4683). Segundo este normativo, o plano de formação é o «instrumento de planificação das ações de formação a desenvolver pelo CFAE (...)» (n.º 1 do artigo 23.º, p. 4683) e «assenta num levantamento de necessidades e prioridades de formação das escolas associadas e dos seus profissionais» (*ibidem*, n.º 2). Também Canário (2001) advoga que é a partir da conjugação dos vários planos de formação que os CFAE delinham o seu plano de ação, com vista a responder às necessidades de desenvolvimento profissional dos recursos humanos que exercem funções nas escolas associadas.

Feito este percurso pelo RJFCP e pelos CFAE, torna-se (mais) evidente que a valorização profissional do corpo docente, através da formação contínua, é um direito de todos os profissionais de educação consagrado na LBSE que exige a concertação de esforços de todas as entidades intervenientes, com particular destaque para o serviço prestado pelos CFAE.

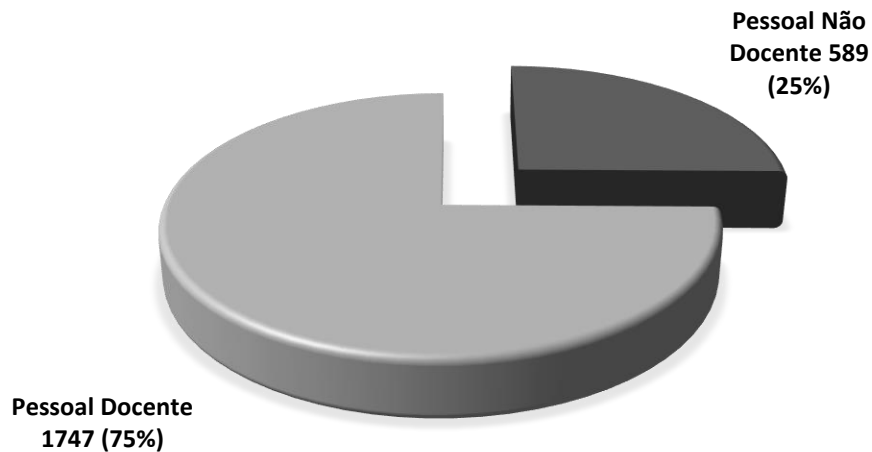
Em jeito de síntese, realça-se o papel preponderante da formação contínua no desenvolvimento profissional docente, assumindo-se «que a qualidade e desempenho dos sistemas educativos depende cada vez mais daquilo que os professores sabem e fazem na sala de aula» (Bonal, 2012, p. 19).

1.3.1. O papel do CFAEBE na promoção de formação em Educação Inclusiva

O CFAEBE, sediado nas instalações do Agrupamento de Escolas de Barcelos, tem por missão contribuir para a melhoria do desempenho do pessoal docente e não docente em exercício de funções nas escolas associadas (cf. Quadros 1 e 2).

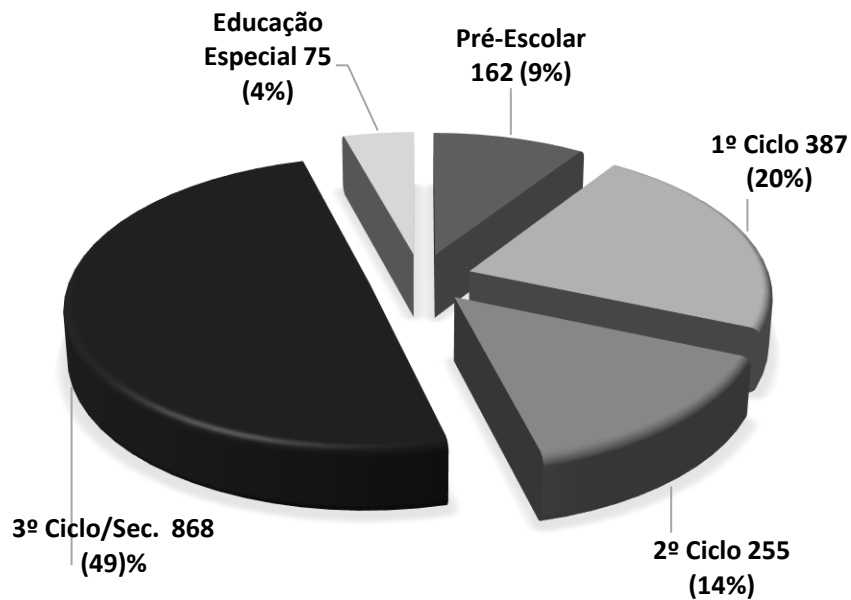
O gráfico 1 mostra a distribuição de docentes e não docentes pelas 12 escolas associadas do CFAEBE e o gráfico 2 ilustra a distribuição dos docentes por ciclos/níveis de ensino e pelos grupos de recrutamento 910, 920 e 930 (Educação Especial). Estes dados reportam-se ao presente ano letivo (2020/21).

Gráfico 1. Docentes e não docentes das escolas associadas do CFAEBE



Fonte: CFAEBE (ano letivo 2020/21)

Gráfico 2. Distribuição dos docentes das escolas associadas do CFAEBE



Fonte: CFAEBE (ano letivo 2020/21)

A formação promovida pelo CFAEBE visa apoiar todos os profissionais de educação (professores, técnicos especializados¹¹, assistentes operacionais e assistentes técnicos) que exercem funções nas 12 unidades orgânicas (10 agrupamentos e 2 escolas não agrupadas) existentes nestes dois concelhos. A formação destinada aos professores está orientada para o seu desenvolvimento profissional, potenciando a sua atualização nos domínios científico, curricular, pedagógico e da administração/gestão/liderança escolar e, conseqüentemente, a melhoria do ensino, das aprendizagens dos alunos e uma gestão mais eficaz dos recursos escolares. Do mesmo modo, a formação disponibilizada ao pessoal não docente visa a melhoria do seu desempenho no apoio à ação educativa (técnicos especializados e assistentes operacionais) e na operacionalização dos procedimentos relacionados com a administração escolar (assistentes técnicos).

Os quadros 1 e 2 mostram o volume de formação, na área da Educação Inclusiva, disponibilizada pelo CFAEBE, destinada a docentes e não docentes (assistentes operacionais e técnicos especializados), desde a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho até ao presente.

Quadro 1: Formação ministrada aos docentes do CFAEBE na área da Educação Inclusiva

Ano letivo	Designação	Modalidade (h)	N.º formandos
2017/18	<i>Para o desenvolvimento de uma escola inclusiva</i>	Curso de formação (25h)	90
	<i>Para o desenvolvimento de uma escola inclusiva</i>	Curso de formação (25h)	33
2018/19	<i>Operacionalizar o DL n.º 54/2018, de 6 de julho: definir procedimentos e elaborar documentos</i>	Curso de formação (15h)	301
	<i>Reflexão sobre 1 ano de implementação do DL n.º 54/2018, de 6 de julho: acompanhamento e monitorização</i>	Ação de Curta Duração (3h)	20
2019/20	<i>A Educação Inclusiva sob o olhar da DGEstE e da Inspeção-Geral da Educação e Ciência</i>	Ação de Curta Duração (3h)	64
	<i>"Educação inclusiva: operacionalização da medida adaptações curriculares não significativas"</i>	Ação de Curta Duração (4h)	50
2020/21	<i>O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho: saber mais para fazer melhor</i>	Ação de Curta Duração (4h)	161
N.º total de formandos			719

Fonte: Planos de formação (CFAEBE)

¹¹ Neste contexto, a categoria *técnicos especializados* integra todos os recursos humanos com formação superior que exercem funções educativas nas escolas ou que com elas colaborem, com exceção do serviço docente (e.g. psicólogos, assistentes sociais, terapeutas, etc.).

Quadro 2. Formação ministrada aos não docentes do CFAEBE na área da Educação Inclusiva

Ano letivo	Designação	Modalidade (h)	N.º formandos
2017/18	<i>Educação Inclusiva: saber mais para fazer melhor</i>	Curso de formação (15h)	65
2019/20	<i>O papel do assistente operacional no apoio à Educação Inclusiva e ao Perfil do Aluno do séc. XXI</i>	Jornada de formação (6h)	311
N.º total de formandos			376

Fonte: Planos de formação (CFAEBE)

Da leitura dos quadros anteriores conclui-se ter havido oferta formativa, com vista ao desenvolvimento profissional docente e não docente na área da Educação Inclusiva, a qual é considerada prioritária e abrangida na dimensão científica e pedagógica (cf. Figuras 12 e 13). Importa, ainda, realçar que o quadro 2 vai ao encontro do disposto na alínea c) do n.º 1 do artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que prevê que entre os recursos humanos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão se encontram «Os assistentes operacionais, preferencialmente com formação específica».

Estabelecendo uma correlação entre as duas temáticas centrais deste estudo - a educação inclusiva e o desenvolvimento profissional docente - verifica-se que a implementação do paradigma da inclusão requer o envolvimento proativo das lideranças escolares de topo. Só implicando todos os atores educativos se alcançará o que Mel Ainscow designa como “whole school approach” (Rodrigues, 2018, p. 1). Esta ideia é corroborada pelo Pró-Inclusão (2019) ao afirmar que

Constatamos que a apropriação de conceitos – como de inclusão, diferenciação, responsabilidade da escola em educar todos os alunos, etc. – se encontra muito disseminada nas escolas. Muitos conceitos que antes estavam restritos à “Educação Especial” ou aos “Professores de Educação Especial” começam a ser manipulados e apropriados por todos os professores. Esta afirmação não significa que esta apropriação seja homogénea e disseminada: encontramos ainda concepções que tenderiam para manter uma escola especial coexistindo com uma escola regular. Mas gostaríamos de salientar que existe um caminho feito e que as comunidades escolares e sobretudo os professores se mostraram muito recetivos aos valores que sustentam a legislação. (p. 1).

Conforme defende a UNESCO (2003), a formação contínua de professores, centrada na capacitação para práticas inclusivas, é o alicerce sobre o qual deve assentar o desenvolvimento profissional docente, de modo a assegurar uma educação inclusiva: «The development of a teaching force skilled in inclusive practices is vital to the campaign for inclusive education.» (p. 6). Do mesmo modo, a DGE (2018a) considera que só com a participação de todos os intervenientes (profissionais de educação, pais/encarregados de educação e recursos da comunidade) é possível promover o sucesso escolar de todos e de cada um dos alunos. Neste contexto, Correia (2003) é da opinião que as direções das escolas têm a responsabilidade de potenciar a realização de ações de formação/sensibilização e a obtenção de apoios/recursos, pois torna-se fundamental que os professores possuam competências que ultrapassem o domínio dos conhecimentos da sua área disciplinar. Para tal, torna-se preciosa a articulação entre as escolas e os CFAE.

Pelo até aqui exposto, torna-se clara a existência de uma estreita relação entre o desempenho profissional e a formação contínua de todos os profissionais de educação (docentes e não docentes). Como afirma Sousa (2012), o futuro não terá futuro se não for marcado pela reflexividade, pelo investimento na melhoria da qualidade, pelo trabalho sinérgico, pela criação de redes, pelo estabelecimento de parcerias e pela adoção de atitudes proativas por parte das instituições formadoras e dos sujeitos formados.

CAPÍTULO II– ESTUDO EMPÍRICO

2.1. Questão de investigação

Quase três décadas passaram após a realização da Conferência de Salamanca (UNESCO, 1994), considerada a “verdadeira ‘magna carta’ da mudança de paradigma da escola integrativa para a educação inclusiva” (Rodrigues, 2001, p. 19). Três anos passaram após a revogação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que definiu os apoios especializados a prestar, com vista à criação de condições para a adequação do processo educativo às NEE dos alunos com limitações significativas de carácter permanente, com dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

As escolas, hoje, estão a adaptar-se ao regime jurídico da educação inclusiva, consubstanciado no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e na Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. O atual paradigma «vem reforçar o direito de cada um dos alunos a uma educação consentânea com as suas potencialidades, expetativas e necessidades, num conjunto de respostas planeadas no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em verdadeiras condições de equidade» (DGE, 2018a, p. 7).

O problema subjacente a este estudo prende-se exatamente com a relação existente entre a implementação do atual regime jurídico da educação inclusiva e o desenvolvimento profissional docente e parte de indicadores que, não só, dão ênfase à dimensão relativa às “práticas inclusivas” promovidas nas escolas (com o objetivo de apoiar o processo de autoconhecimento das escolas, de modo a definir prioridades de mudança para o desenvolvimento da inclusão em cada contexto, em função das necessidades diagnosticadas), como também, para efeitos de autoavaliação da escola, permitem conhecer o *estado da arte* do desenvolvimento profissional dos professores na área da educação inclusiva.

As questões orientadoras a que este estudo pretende responder são as seguintes:

Questão 1: Qual é o grau de conhecimento dos docentes que exercem funções em escolas dos concelhos de Barcelos e Esposende sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho?

Questão 2: Qual é a perceção daqueles professores relativamente às práticas inclusivas implementadas nas escolas, com vista à criação de um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem?

Questão 3: Qual é a perceção daqueles professores relativamente ao apoio existente para promoção do seu desenvolvimento profissional, com vista à criação de um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem?

Questão 4: Que relação existe entre as respostas dadas pelos referidos professores à questão 3 e a formação disponibilizada pelo CFAEBE na área da educação inclusiva?

2.2. Objetivos

Em conformidade com a informação apresentada na secção anterior, passam a enunciar-se os objetivos da presente investigação:

- 1) Conhecer o grau de apropriação dos docentes inquiridos, relativamente ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho;
- 2) Conhecer as perceções dos professores sobre a promoção de práticas inclusivas nas escolas;
- 3) Conhecer as perceções dos professores sobre o apoio que (não) têm ao nível do seu desenvolvimento profissional;
- 4) Relacionar os dados recolhidos em 3) com a formação disponibilizada, no âmbito da Educação Inclusiva, pelo CFAEBE, desde o ano letivo 2017/18 até à atualidade.

2.3. Metodologia

A presente investigação segue uma abordagem de matriz quantitativa (inquérito por questionário) e qualitativa (estudo de caso, análise documental e entrevista semiestruturada).

Numa primeira fase, este estudo consubstanciou-se no traçado de um percurso histórico sobre a educação das pessoas com deficiência, caracterizando a evolução verificada em cada contexto, desde a *exclusão*, passando pela *segregação* até à *integração*. Posteriormente, passou-se à abordagem do regime jurídico da *educação inclusiva*, estabelecido no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e na Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro e aclarado e comentado na publicação *Para uma Educação Inclusiva-Manual de Apoio à Prática* (DGE, 2018a).

Numa segunda fase, procedeu-se à recolha da informação, tendo o inquérito por questionário, a análise documental e a entrevista semiestruturada sido considerados os instrumentos de recolha de dados mais adequados à concretização dos objetivos da presente investigação. Como advogam Lüdke e André (1986), os dados obtidos através de uma abordagem qualitativa podem ser

traduzidos em “transcrições de entrevistas, (...) e extractos de vários tipos de documentos”, cruciais para uma “melhor compreensão do problema que está sendo estudado” (p. 12).

O **estudo de caso** (ou abordagem intensiva) é o método de investigação selecionado, valorizando, sobretudo, a análise em profundidade de contextos educacionais definidos, em detrimento de uma abordagem de grande número, de cariz mais extensivo. Esta escolha justifica-se, por um lado, por este método ser considerado o mais adequado à obtenção de respostas às perguntas de investigação e aos objetivos inerentes ao presente estudo e, por outro, porque permite uma maior proximidade com os fatores que influenciam os fenómenos que ocorrem nas instituições educativas em análise. Bogdan e Biklen definem o estudo de caso como, “a observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (1994, p. 89). Lüdke e André (1986) defendem que este o método com características mais apropriadas ao desenvolvimento de estudos na área da educação. Por seu lado, Bell (2004) salienta que a vantagem deste suporte metodológico se traduz na capacidade que dá ao investigador de se centrar numa situação específica para (tentar) identificar os diversos processos interativos que estão a decorrer.

No que concerne ao **inquérito por questionário**, Ghiglione e Matalon (1997) referem que uma das suas principais vantagens reside no facto de que nem sempre é necessária a presença do investigador para que o inquirido responda às questões. Outras vantagens apontadas a este procedimento são a padronização, a autonomia e a rapidez na recolha de dados.

A **análise documental**, advogam Carmo e Ferreira (1998), é um processo que envolve seleção, tratamento e interpretação da informação existente em documentos, com o intuito de extrair informação sobre uma determinada área e “introduzir algum valor acrescido à produção científica sem correr o risco de estudar o que já está estudado tomando como original o que já outros descobriram” (p. 59). Também Lüdke e André (1986) consideram que os documentos constituem “uma fonte estável e rica” que pode “servir de base” a diferentes estudos, dando “mais estabilidade aos resultados obtidos”. Além disso, estes autores estão convictos de que dos documentos podem ser extraídas “evidências que fundamentem afirmações e declarações” do investigador, assim como fornecer informações sobre um determinado contexto e complementar dados obtidos com recurso a diferentes técnicas de recolha (p. 39).

A **entrevista** é um instrumento que dá possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa, além de permitir esclarecer e complementar a informação resultante das respostas dadas pelos docentes que responderam ao inquérito por questionário. Recorreu-se à **entrevista semiestruturada** por permitir a recolha da informação essencial que se pretende obter.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), este tipo de entrevista proporciona a recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, possibilitando ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre o modo como os sujeitos interpretam aspetos do mundo, além de permitirem que os entrevistados se sintam à vontade, para expressar espontaneamente a sua linha de pensamento e relatar as vivências com mais liberdade. Além disso, Morse (1994) salienta que é importante o investigador ser “suficientemente versátil para olhar um cenário e reconhecer as restrições no tipo de dados que podem ser recolhidos e as possibilidades que permitirão atingir os objetivos da investigação” (p. 223). Por conseguinte, é fundamental que o entrevistador seja capaz de selecionar, cautelosamente e com rigor, os métodos e técnicas de recolha de informação para o seu estudo, em função dos objetivos que lhe estão subjacentes.

As questões que constituem a entrevista realizada resultam de um guião previamente elaborado pela investigadora (cf. Anexo III). Este guião foi concebido de modo a ser flexível e, assim, assegurar ao entrevistado liberdade para falar pela ordem que considerasse mais conveniente. Como referem Quivy & Campenhoudt (2003), o investigador tem sempre a possibilidade de reencaminhar a entrevista caso verifique que esta se está a afastar dos objetivos pretendidos. Esta entrevista visou, como já se referiu anteriormente neste estudo, saber em que medida os docentes têm apoio ao nível do seu desenvolvimento profissional e relacionar os dados recolhidos (através do inquérito por questionário) com a formação disponibilizada, no âmbito da Educação Inclusiva, pelo referido CFAEBE, desde o ano letivo 2017/18 até à atualidade.

Em síntese, a presente investigação segue uma abordagem de matriz quantitativa (inquérito por questionário) e qualitativa. A este propósito, consideram-se oportunas as palavras de Pardal e Correia (1995): “na falsa questão sobre a oposição entre qualitativo e quantitativo, lembre-se, por fim, que o primeiro apoia a preparação de uma observação quantitativa e o segundo ameniza eventuais impressões subjetivas” (p. 19).

2.4. Participantes

Numa investigação, a amostragem traduz-se num processo de seleção de um dado número de sujeitos que se considera serem representativos de uma determinada população.

Para a concretização deste estudo, conseguiu-se uma amostra validada constituída por 100 professores (75 mulheres e 25 homens), com idades compreendidas entre os 37 e os 64 anos (Média de idade = 51.30, Desvio-padrão = 6.91). Deste universo, 4 (4%) têm idade inferior a 39 anos, 34 (34%) têm entre 40 e 49 anos, 51 (51%) têm entre 50 e 59 anos e 11 (11%) têm idade igual ou superior a 60 anos.

Quanto ao tempo de serviço, apenas 2 professores (2%) têm menos do que 14 anos, 34 (34%) têm entre 15 e 24 anos de serviço, metade (50%) têm entre 25 e 34 anos de serviço e 14 (14%) têm experiência profissional docente igual ou superior a 35 anos.

Nesta amostra, estão representados professores de todos os ciclos de ensino e de diversos grupos de recrutamento (do 100 ao 920), em exercício de funções nos 12 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas dos concelhos de Barcelos e Esposende, associadas ao CFAEBE. Assumem especial destaque os docentes do 1.º ciclo (grupo de recrutamento (GR) 110) que representam 26% do universo de respondentes. Seguem-se os docentes dos GR 230 e 910 (8%), os do GR 300 (7%), os do GR 100 (6%), os dos GR 200, 220 e 520 (5%), os dos GR 250, 330 e 510 (4%), os do GR 500 (3%), os dos GR 240, 400, 530, 600 e 620 (2%) e, por fim, em menor representação, os docentes dos GR 120, 210, 260, 430 e 920.

A informação anteriormente apresentada permite concluir que a amostra é intencional e não probabilística.

2.5. Procedimento

No âmbito da presente investigação foi aplicado um inquérito por questionário elaborado no *Google Forms*¹² e enviado, via *e-mail*, a um conjunto de docentes dos vários grupos de recrutamento, que exercem funções em agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas dos concelhos de Barcelos e Esposende, tendo sido constituída uma amostra validada de 100 respostas. A recolha de dados decorreu entre os dias 16 e 31 de dezembro de 2020.

As vantagens da opção pelo inquérito por questionário *on-line* consistem, sobretudo, na ausência de custos, na rapidez do seu preenchimento e no fácil tratamento dos dados recolhidos.

2.6. Material

A **análise documental** traduziu-se na leitura de alguns normativos que regem o funcionamento dos CFAE em geral e na consulta de documentos internos do CFAEBE, designadamente para caracterização deste centro de formação e recolha de informação de natureza estatística sobre os professores e o pessoal não docente (cf. Gráficos 1 e 2). Também foram consultados os planos de formação do CFAEBE (cf. Quadros 1 e 2), com vista à análise comparativa destes com a informação recolhida com aplicação do inquérito por questionário aos participantes.

¹² O link do questionário é o seguinte:
<https://docs.google.com/forms/d/1kTdSISK1TKr8Hlvkc2AgymBLAzaVkrmLi083z-zjzM8/edit>

A **entrevista semiestruturada** foi feita pessoalmente ao Diretor do CFAEBE, que teve conhecimento prévio dos objetivos do presente estudo e deu o necessário consentimento para a sua realização (cf. Anexo II). Esta entrevista ocorreu no dia 25 de junho de 2021, teve a duração de 16 minutos e 09 segundos e encontra-se transcrita no Anexo IV.

Esta entrevista realizada teve por base um guião previamente elaborado pela autora (cf. Anexo III), que se encontra estruturado em seis grupos, a partir dos quais foram elaborados os respetivos blocos de questões. Após registo dos dados pessoais do entrevistado (grupos I e II), foram elencadas doze questões centradas no tema desta investigação (grupos III a VI), que permitiram alcançar os objetivos deste estudo.

O **inquérito por questionário** aplicado teve como referência a literatura da especialidade (cf. Anexo I)¹³, bem como as questões e os objetivos da presente investigação. Introduzido por um pequeno texto de esclarecimento, este inquérito contém dezanove questões divididas em três grupos.

O primeiro grupo, constituído por quatro itens de recolha de informação sociodemográfica sobre os participantes (“idade”, “género”, “grupo de recrutamento” e “tempo de serviço”), inclui mais duas questões: a primeira sobre o “grau de conhecimento sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho” e a segunda relativa à “formação no âmbito da educação inclusiva”).

O segundo grupo contém sete questões¹⁴ de resposta fechada referentes à promoção de práticas inclusivas, a saber: i) “As aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos”; ii) “As aulas encorajam a participação de todos os alunos”; iii) “A avaliação promove a aprendizagem de todos os alunos”; iv) “Os professores planificam, ensinam e avaliam em parceria”; v) “Os professores de apoio promovem a participação e a aprendizagem de todos os alunos”; vi) “Os professores desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação” e vii) “Os recursos da escola são distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão”.

O terceiro e último grupo é composto por seis questões¹⁵ de resposta fechada, dedicadas ao desenvolvimento profissional dos professores, no âmbito da escola inclusiva, a saber: i) “Frequentam *workshops* sobre o desenvolvimento de salas de aula e de escolas inclusivas e amigáveis da aprendizagem, recebendo regularmente formação avançada”; ii) “Organizam

¹³ Questionário sobre a Promoção de Práticas Inclusivas e Desenvolvimento Profissional dos/as Docentes utilizado por Rebelo & Carvalho, 2019; adaptado de Ainscow & Booth, 2002 & Unesco, 2015 - *Manual de Apoio à Prática- Para uma Educação Inclusiva*).

¹⁴ Estas questões traduzem alguns dos “Indicadores para a Inclusão - Dimensão C – Promover práticas inclusivas” - C.1.1, C.1.2, C.1.6, C.1.8, C.1.9, C.2.3 e C.2.5 – constantes no Anexo 1 da publicação *Para uma Educação Inclusiva-Manual de Apoio à Prática* (DGE, 2018a).

¹⁵ Estas questões constam na secção “Desenvolvimento Profissional dos Professores” do Anexo 3 da publicação *-Manual de Apoio à Prática* (DGE, 2018a).

encontros com outros docentes, pais e elementos da comunidade sobre o desenvolvimento de salas de aula inclusivas e amigáveis da aprendizagem”; iii) “Recebem apoio continuado com o objetivo de melhorar o domínio dos conteúdos disciplinares”; iv) “Recebem apoio continuado com o objetivo de desenvolver estratégias de ensino e materiais pedagógicos relacionados com ambientes inclusivos e amigáveis da aprendizagem; v) “Recebem apoio da direção da escola através da implementação de mecanismos de observação e supervisão sistemáticos” e vi) “Dispõem de um espaço na escola onde podem preparar materiais pedagógicos e discutir ideias”. O referido questionário utiliza uma escala de resposta do tipo *Likert*: “Concordo inteiramente”, “Concordo até certo ponto”, “Discordo”, “Preciso de mais informação” e “Nunca”, “Raramente”, “Às vezes”, “Muitas vezes” e “Sempre”. Uma questão (a n.º 5) utiliza uma escala de resposta de quatro níveis, desde o nível 1 (“Não conheço”) até ao nível 4 (“Conheço perfeitamente”).

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

3.1. Apresentação dos resultados

Esta secção inicia-se com a apresentação dos resultados obtidos pelo inquérito por questionário. Em seguida, procede-se à análise desses dados, por comparação com um estudo da autoria de Rebelo e Carvalho (2019) que aplicou o mesmo questionário, embora a uma amostra distinta e geograficamente mais dispersa, sendo destacados os aspetos em comum entre ambos os estudos.

Salienta-se que a análise dos resultados relativos ao *desenvolvimento profissional docente* inclui, ainda, uma correlação entre os dados obtidos com a aplicação do inquérito por questionário, com a análise documental e com as respostas à entrevista semiestruturada feita ao Diretor do CFAEBE.

Para uma mais fácil leitura dos dados, destaca-se a negrito o valor mais elevado obtido nas respostas dadas a cada item questionado.

A tabela que se segue (1), apresenta os dados sociodemográficos dos participantes neste estudo, no que respeita ao género, à idade, ao tempo de serviço e ao grupo de recrutamento.

Tabela 1 de frequências: Resumo dados sociodemográficos
(género, idade, tempo de serviço e grupo de recrutamento)

	Frequência	Percentagem
Género		
Feminino	75	75
Masculino	25	25
Idade		
< 39 anos	4	4
40-49 anos	34	34
50-59 anos	51	51
≥ 60 anos	11	11
Tempo de serviço		
< 14 anos	2	2
15-24 anos	34	34
25-34 anos	50	50
≥ 35 anos	14	14
Grupo de recrutamento		
100	6	6
110	26	26
120	1	1
200	5	5
210	1	1

220	5	5
230	8	8
240	2	2
250	4	4
260	1	1
300	7	7
330	4	4
400	2	2
430	1	1
500	3	3
510	4	4
520	5	5
530	2	2
600	2	2
620	2	2
910	8	8
920	1	1
Total	100	100

Da leitura da tabela 1 conclui-se que 75% (n=75) dos participantes são mulheres e mais de metade - 51% (n=51) - tem entre 50 e 59 anos, registando-se apenas 4% (n=4) dos participantes com idade inferior a 39 anos. Do universo de inquiridos, 50% (n=50) tem entre 25 e 34 anos de serviço. A amostra é bastante diversificada e contempla todos os ciclos e níveis de ensino. Dos 22 grupos de recrutamento representados, destaca-se o 110 (docentes do 1.º ciclo) por ser o mais representativo (mais de $\frac{1}{4}$ do total da amostra), realidade que é corroborada pelo gráfico 2, apresentado na secção 3.1. do capítulo I.

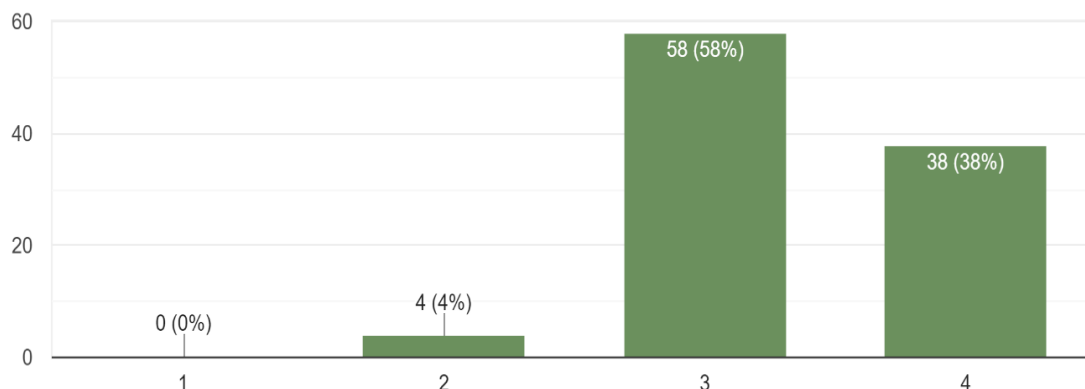
O gráfico que se segue (3) reporta-se ao “grau de conhecimento sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho” (questão n.º 5 do inquérito por questionário).

No que concerne ao “grau de conhecimento sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho” (questão n.º 5), o gráfico 3 revela que (segundo a escala de quatro níveis, desde o nível 1 até ao nível 4) 96% (n=96) dos docentes revela conhecer o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, dos quais 38% (n=38) selecionou a resposta de nível máximo (4) e 58% (n=58) selecionou a resposta de nível 3. Nenhum docente afirma desconhecer este normativo.

Gráfico 3. Grau de conhecimento sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho

5. Classifique o seu grau de conhecimento sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho

100 respostas

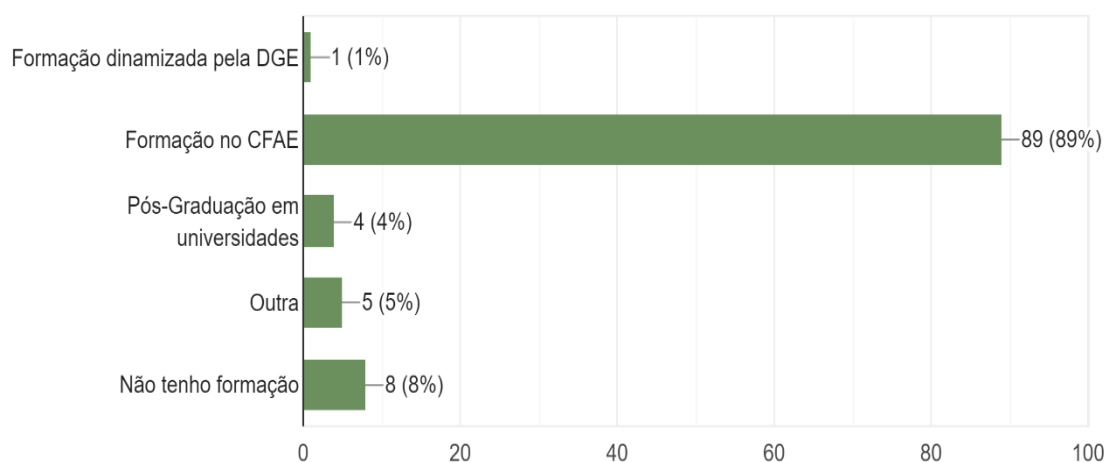


Os dados do gráfico 4 mostram que a formação promovida pelo CFAEBE, na área da educação inclusiva, contribuiu para o desenvolvimento profissional de 89% (n=89) dos professores que constituem a amostra deste estudo. Acresce que 10% (n=10) dos respondentes afirma ter recebido formação, nesta área, junto de outras entidades (tais como universidades e DGE) e 8% (n=8) revela não possuir essa formação.

Gráfico 4. Formação no âmbito da educação inclusiva

6. Tem formação no âmbito da educação inclusiva?

100 respostas



Feita a apresentação da informação de natureza sociodemográfica sobre os/as participantes, passam a apresentar-se os dados recolhidos no segundo grupo do questionário constituído por sete questões subordinadas à promoção de *práticas inclusivas*.

A leitura da tabela que se segue (2) mostra que, das sete práticas inclusivas questionadas, três se destacam por terem merecido, por parte de mais de metade dos participantes, a resposta concordo *inteiramente*, a saber: i) a planificação das aulas em função da aprendizagem de todos os alunos - 65% (n=65) -; ii) a lecionação das aulas de modo a encorajar a participação de todos os alunos - 67% (n=67) - e iii) a assunção de que os professores desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação - 63% (n=63). Salienta-se que em nenhuma destas três questões o grau de discordância obtido excede os 4% (n=4).

Verifica-se, porém, que, face às restantes questões, o grau de concordância dos inquiridos é mais reduzido. De facto, menos de metade - 48% (n=48) - dos/as participantes concordam *inteiramente* que os professores de apoio promovem a participação e a aprendizagem de todos os alunos e 44% (n=44) concordam *até certo ponto* com esta realidade.

No que concerne ao trabalho em parceria (planificação, ensino e avaliação), 39% (n=39) dos docentes afirmam concordar *inteiramente* com esta prática inclusiva, enquanto 47% (n=47) concordam *até certo ponto* que ela se concretiza nas escolas. Por seu lado, 12% (n=12) dos inquiridos discordam que este trabalho em parceria se verifica. Note-se que, no contexto da tabela 2, esta é a questão que obtém uma maior percentagem de discordância por parte dos docentes.

Questionados se a avaliação promove a aprendizagem de todos os alunos, 34% (n=34) dos participantes afirmam concordar *inteiramente* que esta realidade se verifica, ao passo que 59% (n=59) concordam *até certo ponto*.

Por fim, dos 100 docentes que responderam ao questionário, 39% (n=39) revelam concordar *inteiramente* que é feita uma justa distribuição dos recursos da escola, por forma a apoiar a inclusão, havendo 44% (n=44) que concordam *até certo ponto* e 9% (n=9) que discordam que essa prática se verifica.

Tabela 2 de frequências: Práticas inclusivas

Práticas inclusivas	Concordo inteiramente		Concordo até certo ponto		Discordo		Preciso de mais informação	
	N	%	N	%	N	%	N	%
As aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos.	65	65	30	30	2	2	3	3
As aulas encorajam a participação de todos os alunos.	67	67	27	27	4	4	2	2
A avaliação promove a aprendizagem de todos os alunos.	34	34	59	59	4	4	3	3
Os professores planificam, ensinam e avaliam em parceria.	39	39	47	47	12	12	2	2
Os professores de apoio promovem a participação e a aprendizagem de todos os alunos.	48	48	44	44	3	3	5	5
Os professores desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação.	63	63	34	34	2	2	1	1
Os recursos da escola são distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão.	39	39	44	44	9	9	8	8

Feita a apresentação dos resultados relativos às práticas inclusivas, a tabela que se segue (3) mostra as respostas dos professores às seis questões colocadas sobre o impacto do seu *desenvolvimento* profissional, no âmbito da criação de um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem.

Da leitura dos dados da tabela 3, conclui-se que mais de $\frac{1}{3}$ dos docentes – 35% (n=35) – frequentam, *às vezes*, *workshops* que promovem pedagogias inclusivas, 34% (n=34) afirmam fazê-lo *muitas vezes* e 22% (n=22) *raramente* o fazem.

Questionados sobre se organizam “encontros com outros docentes, pais e elementos da comunidade sobre o desenvolvimento de salas de aula inclusivas e amigáveis da aprendizagem”, 34% (n=34) dos participantes afirmam fazê-lo *às vezes*, 21% (n=21) fazem-no *muitas vezes* e 30% (n=30) consideram que esses encontros *raramente* ocorrem. Há 13% (n=13) de inquiridos que diz que esses encontros *nunca* se verificam.

Dos 100 professores inquiridos, 36% (n=36) dizem que, *às vezes*, recebem “apoio continuado com o objetivo de melhorar o domínio dos conteúdos disciplinares” e 30% (n=30) admitem recebê-lo *muitas vezes*. Em contrapartida, apenas 6% (n=6) consideram receber *sempre* esse apoio, 17% (n=17) são da opinião que isso *raramente* acontece e há 11% (n=11) de docentes que afirma *nunca* receber esse apoio.

No que respeita ao apoio que recebem “com o objetivo de desenvolver estratégias de ensino e materiais pedagógicos relacionados com ambientes inclusivos e amigáveis da aprendizagem”,

28% (n=28) dos docentes da amostra afirmam recebê-lo *muitas vezes*, 37% (n=37) respondem que o recebem *às vezes* e apenas 5% (n=5) dizem que o recebem *sempre*. Pelo contrário, 19% (n=19) são da opinião que isso *raramente* acontece e há 11% (n=11) de docentes que afirma *nunca* receber esse apoio.

Quanto ao apoio que recebem por parte da direção da escola, através da implementação de mecanismos de observação e supervisão sistemáticos, 14% (n=14) dos inquiridos referem que o recebem *sempre*, 20% (n=20) selecionaram a resposta *muitas vezes*, 39% (n=39) consideram que esse apoio é dado *às vezes* e 21% (n=21) afirmam que *raramente* o recebem.

Da amostra deste estudo, 30% (n=30) consideram que, *muitas vezes*, há “um espaço na escola onde podem preparar materiais pedagógicos e discutir ideias”, 29% (n=29) referem que isso acontece *às vezes*, 22% (n=22) respondem *raramente* e 11% são da opinião que esse espaço *nunca* existe.

Tabela 3 de frequências: Desenvolvimento profissional dos professores

Desenvolvimento profissional	Nunca		Raramente		Às vezes		Muitas vezes		Sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Os professores frequentam <i>workshops</i> sobre o desenvolvimento de salas de aula e de escolas inclusivas e amigáveis da aprendizagem, recebendo regularmente formação avançada.	5	5	22	22	35	35	34	34	4	4
Os professores organizam encontros com outros docentes, pais e elementos da comunidade sobre o desenvolvimento de salas de aula inclusivas e amigáveis da aprendizagem.	13	13	30	30	34	34	21	21	2	2
Os professores recebem apoio continuado com o objetivo de melhorar o domínio dos conteúdos disciplinares.	11	11	17	17	36	36	30	30	6	6
Os professores recebem apoio continuado com o objetivo de desenvolver estratégias de ensino e materiais pedagógicos relacionados com ambientes inclusivos e amigáveis da aprendizagem.	11	11	19	19	37	37	28	28	5	5
Os professores recebem apoio da direção da escola através da implementação de mecanismos de observação e supervisão sistemáticos.	6	6	21	21	39	39	20	20	14	14
Os professores dispõem de um espaço na escola onde podem preparar materiais pedagógicos e discutir ideias.	11	11	22	22	29	29	30	30	8	8

Passando à análise dos resultados, primeiramente num contexto comparativo global, constata-se que as respostas dadas às questões do segundo e terceiro grupos do inquérito por questionário mostram que os resultados relacionados com as “práticas inclusivas” são mais positivos do que os que se reportam ao “desenvolvimento profissional docente”. Esta constatação é suportada no facto de, em quatro das sete questões constantes na tabela 2 – questões 1, 2 5 e 6 –, a maioria dos inquiridos ter selecionado a resposta *concordo inteiramente*.

Conforme demonstra a tabela 2, o grau de concordância dos professores, quando inquiridos sobre práticas inclusivas, é maior em relação aos três aspetos que se seguem: i) planeamento das aulas pensando na aprendizagem de todos os alunos; ii) lecionação das aulas, de modo que todos os alunos aprendam; e iii) desenvolvimento de recursos para apoiar a aprendizagem e a participação de todos os discentes. Verifica-se, porém, que o grau de concordância dos inquiridos é mais reduzido quando se questiona: i) o papel dos professores de apoio na promoção da participação e da aprendizagem de todos os alunos; ii) se os professores planificam, ensinam e avaliam em parceria; iii) se a avaliação promove a aprendizagem de todos os alunos; e iv) se há uma justa distribuição dos recursos da escola, para apoio à inclusão.

Considera-se interessante e oportuna a abordagem destes aspetos sustentada numa análise comparativa com os dados obtidos através do estudo realizado por Rebelo e Carvalho (2019), mediante a aplicação de um questionário igual ao aplicado neste trabalho (cf. Anexo I). Neste contexto, importa realçar que o estudo levado a cabo por estas duas autoras, no que concerne à “promoção de práticas inclusivas”, tem em comum o facto de um número significativo de respondentes se mostrar reticente quanto a três aspetos em particular, a saber: i) a implementação de práticas de avaliação inclusivas; ii) a implementação de práticas de planificação, ensino e avaliação em parceria, por parte dos docentes; e iii) a distribuição justa dos recursos da escola, no apoio à inclusão. As implicações e preocupações decorrentes destes resultados serão abordadas na secção subsequente (“Discussão dos resultados”).

Passando à análise dos resultados atinentes ao “desenvolvimento profissional dos professores” (cf. Tabela 3), verifica-se, tal como foi referido anteriormente, que o grau de concordância dos professores face às questões colocadas é inferior quando comparado com o registado nas respostas dadas às questões relativamente a “práticas inclusivas”. De facto, em nenhuma questão a maioria dos docentes selecionou a resposta *sempre*. Além disso, apenas se registou uma escolha maioritária da resposta *muitas vezes* face à existência de um “espaço na escola onde podem preparar materiais pedagógicos e discutir ideias”. Nas restantes questões – frequência/realização de *workshops* e encontros sobre práticas inclusivas, apoio dado aos professores no âmbito disciplinar, apoio para promoção de pedagogias mais inclusivas e

mecanismos de observação e supervisão - a resposta mais frequente é *às vezes*, o que revela a necessidade de uma maior atenção, sobretudo por parte das escolas e dos CFAE, a estes aspetos relacionados com o desenvolvimento profissional dos professores.

Tal como se fez anteriormente, procede-se à análise comparativa destes dados com os resultados obtidos pelo estudo realizado por Rebelo e Carvalho (2019), verificando-se, de igual modo, a existência de vários aspetos semelhantes entre os dois estudos, reveladores da necessidade de uma maior atenção, por parte das instituições educativas (nomeadamente dos CFAE e das escolas) assim como da restante comunidade, no que concerne à formação docente na área da *educação inclusiva*.

Os referidos aspetos em comum traduzem-se na necessidade de: i) haver mais *workshops* sobre educação inclusiva; ii) se organizarem mais encontros com outros docentes, pais e elementos da comunidade; iii) os professores receberem mais apoio para desenvolver estratégias de ensino e materiais pedagógicos promotores de inclusão e iv) as escolas disporem de um espaço para preparação de materiais pedagógicos e discussão de ideias.

Com vista à prossecução dos objetivos deste estudo, considerou-se importante complementar e relacionar os resultados provenientes da aplicação do inquérito por questionário (cf. Tabela 3) com as respostas dadas pelo Diretor do CFAE, no âmbito da entrevista semiestruturada realizada. Para melhor contextualização, recordam-se, ainda que sucintamente, os dados da tabela 3, que evidenciam que o número de respondentes que frequenta *workshops* e recebe formação avançada para promoção de práticas inclusivas é de 69% (n=69) - dos quais 35% (n=35) afirma fazê-lo *às vezes* e 34% (n=34) diz fazê-lo *muitas vezes*. Também se revela significativo o número de docentes que afirma frequentar *raramente* a formação com esse fim - 22% (n=22). Reitera-se a importância de haver oferta formativa na área da educação inclusiva, a qual já foi demonstrada nos resultados apresentados no gráfico 3, que revelam que apenas 38% dos docentes inquiridos afirmou conhecer *perfeitamente* o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. O gráfico 4, por sua vez, mostra que o papel dos CFAE é de extrema relevância para assegurar formação contínua aos professores, uma vez que 89% (n=89) dos respondentes afirmou que foi no CFAE que fez formação na área da educação inclusiva.

Fazendo uma triangulação entre os resultados do inquérito por questionário, a informação constante nos quadros 1 e 2 e as respostas (R) dadas pelo Diretor do CFAEBE às perguntas (P) efetuadas no âmbito da entrevista semiestruturada, torna-se evidente a importância que a formação contínua assume no desenvolvimento profissional dos professores: “*Nós aqui neste CFAE já antes de sair formalmente o decreto-lei sobre a educação inclusiva se faziam formações detalhadas nesta área.*” - (excerto da

R1 - capítulo IV - cf. Anexo IV). Adquire, aqui, também, grande relevância a resposta à P2¹⁶, que revela que a formação nunca é suficiente “*Bom, suficiente é sempre relativo, mas o número de ações [de formação] e temas desenvolvidos tem sempre muita procura, o que nos mostra, claramente, que se oferecêssemos mais poderíamos ainda ter mais formandos (...)*” - (excerto da R2 - capítulo IV - cf. Anexo IV). Revela-se, igualmente, oportuna a resposta dada pelo entrevistado, que destaca a relevância da formação na área da educação inclusiva “*Não se sabe tudo, porque há sempre gente nova a entrar na escola, por causa da mobilidade nas carreiras e ao mesmo tempo porque esta área é de tal maneira estruturante da conceção do que é hoje a escola, que ela tem que ser sistematicamente reatualizada porque a própria formação obriga a um repensar contínuo sobre estas áreas.*” - (excerto da R6 - capítulo IV - cf. Anexo IV) e, também, a resposta que, a seguir, se transcreve, na qual se enfatiza o carácter estruturante e articulador da formação nesta área “*Todas as outras áreas que se articulam com a educação inclusiva (o Decreto-Lei 55, a Cidadania e a avaliação) têm uma interação fundamental. Nós não podemos olhar para o Decreto-Lei 54 sem olharmos para os outros, nem para os outros sem olharmos para o Decreto-Lei 54. Há um puzzle que obriga a que haja sintonia e coerência entre todas estas áreas que especifiquei, ou seja, a flexibilidade curricular, a cidadania e desenvolvimento e avaliação e outras áreas que têm de ser sempre atualizadas.*” - (cf. R1 - capítulo V - Anexo IV). Um outro aspeto relacionado com este e que poderá ajudar a compreender a razão pela qual os docentes inquiridos consideraram necessária mais formação nesta área é o facto de ela não ter sido aberta a todos os docentes, mas sim sujeita a um processo de seleção dos formandos, conforme explica o Diretor do CFAE/BE “*Nesta área, houve um cenário de pedido às Direções das escolas associadas que indicassem elementos considerados estruturantes do Decreto-Lei 54 (os membros da equipa, elementos que estão ligados a coordenadores de diretores de turma ... estes são elementos-chave). O processo que nós usamos aqui no nosso CFAE é um processo um pouco especial, porque não é aberto a todos; a comunicação é feita sempre através dos órgãos de gestão das escolas. Nós nunca avançamos diretamente para o formando em si; avançamos sempre através da escola associada que é elemento do CFAE.*” - (cf. R4 - capítulo IV - Anexo IV).

Neste contexto, considera-se crucial que as escolas tenham um papel mais ativo no planeamento e gestão da formação indispensável à prestação de um serviço educativo de qualidade. Efetivamente, a elaboração do plano de formação de cada agrupamento/escola, resultante da auscultação das necessidades formativas dos docentes, poderá contribuir para minimizar o défice de formação em práticas inclusivas demonstrado pelos professores que responderam ao inquérito por questionário, até porque o entrevistado refere que a auscultação das necessidades de formação das escolas resulta de “*orientações nacionais da tutela*”, de “*iniciativas das escolas associadas*” ou até de “*iniciativas pessoais de alguns formadores*” - (excerto da R1 - capítulo III - Anexo IV).

¹⁶ “*Considera que o CFAE de Barcelos e Esposende [CFAE/BE] tem promovido formação suficiente na área da Educação Inclusiva?*” (P2 – capítulo IV – Anexo IV).

Face à análise destes resultados, este estudo **recomenda** que:

a) Cada EMAEI, diligencie no sentido de desenvolver as competências que lhe estão adstritas pelo regime jurídico da educação inclusiva, realçando-se, neste aspeto, a competência que consta na alínea a) do n.º 8 do artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho: “Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva” (p. 2922), o que poderá traduzir-se em iniciativas como, por exemplo, sessões de esclarecimento, *workshops*, ações de curta duração (ACD) e/ou outras modalidades de formação, de acordo com as necessidades de cada contexto;

b) Cada secção de formação e monitorização, de acordo com o definido no n.º 1 do artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, contemple, no plano de formação do seu agrupamento/escola não agrupada, oferta formativa na área da educação inclusiva, de modo a responder às necessidades evidenciadas pelo pessoal docente e não docente e restante comunidade educativa;

c) O CFAEBE aumente a sua oferta formativa na área da educação inclusiva e que parte desta seja aberta aos docentes interessados, ao invés de ser toda circunscrita a grupos restritos de docentes, quer por esta se revelar uma necessidade dos docentes das escolas associadas, quer por se tratar de formação prioritária recomendada pelo Ministério da Educação (cf. Figuras 12 e 13), tal como foi revelado pelo entrevistado. Neste contexto, importa recordar o elevado impacto que o CFAE tem no âmbito do desenvolvimento profissional dos docentes das escolas associadas, o qual está bem patente no gráfico 4, que revela que 89% (n=89) dos inquiridos afirmou ter feito formação no âmbito da educação inclusiva no CFAE.

A importância do papel desempenhado pelos CFAE também se faz sentir na melhoria da qualidade do serviço prestado pelas escolas associadas, tal como revela o Diretor do CFAEBE na sua entrevista “(...) *vamos tendo conhecimento do trabalho que as próprias inspeções fazem aos nossos agrupamentos e percebemos que a formação tem tido um impacto muito positivo nas pessoas e nas escolas.*” - (excerto da R2 - capítulo V - cf. Anexo IV).

No que concerne aos encontros realizados com outros docentes, pais e elementos da comunidade sobre práticas inclusivas, o maior número de respondentes - 34% (n=34) - afirma que estes ocorrem *às vezes* e 30% (n=30) dizem que *raramente* se verificam. Apesar de o Diretor do CFAEBE referir que a formação disponibilizada nesta área não tem sido restrita aos professores “(...) *nós também fizemos para pessoal não docente, para as próprias famílias dos alunos, através de algumas ofertas pontuais de formação para os pais dos alunos, também às ELI, aos Centros de Recursos para a Inclusão, às autarquias.*” - (excerto da R3 - capítulo IV - cf. Anexo IV) - não deixa de admitir que essas ofertas

formativas são “pontuais” (cf. Quadro 2), o que se compreende, uma vez que os CFAE, de acordo com n.º 1 do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, são “entidades formadoras e gestoras da formação contínua do pessoal docente” (p. 4679), embora possam (e têm-no feito) contemplar oferta formativa para o pessoal não docente, cujo pedido de acreditação é feito junto da DGAE.

Em relação ao apoio recebido pelos docentes para melhor domínio dos conteúdos disciplinares, verificou-se que, dos 100 professores que participaram neste estudo, 36% (n=36) responderam *às vezes* e 30% (n=30) responderam *muitas vezes*. Comparando estes resultados com os obtidos nas respostas à questão relativa aos *workshops* e formação avançada sobre práticas inclusivas (cf. Tabela 3), verifica-se que os inquiridos afirmam ter havido mais formação nesta área do que sobre conteúdos disciplinares. Esta realidade poderá encontrar justificação no facto de a formação relativa à educação inclusiva ser, como já antes se referiu, considerada prioritária (cf. Figura 12) e, por essa razão, os CFAE receberem orientações superiores, no sentido de promoverem a formação mencionada naquela figura, conforme revelou o Diretor do CFAEBE na sua entrevista *“Há recomendações por parte do Ministério e, ultimamente, essas recomendações ainda são mais duras, porque as próprias candidaturas aos financiamentos comunitários restringem claramente as áreas que são objeto de financiamento.”* (excerto da R2 - capítulo III - cf. Anexo IV).

Quanto à perceção dos participantes neste estudo, relativamente ao apoio continuado para desenvolvimento de estratégias de ensino e materiais pedagógicos inclusivos e promotores de melhores aprendizagens, 70% (n=70) dos docentes inquiridos admitiram que esse apoio é dado – dos quais 37% (n=37) responderam *às vezes*, 28% (n=28) responderam *muitas vezes* e 5% (n=5) responderam *sempre*). Apesar de os dados anteriormente apresentados serem positivos, não deixam de revelar a necessidade de mais formação docente na área da educação inclusiva. Este facto deve merecer uma especial atenção por parte das escolas (com particular destaque para a Direção e EMAEI¹⁷), dos CFAE, das instituições de ensino superior e de outras instituições da comunidade com competência na área da educação, no sentido de criarem oportunidades para que se possam atualizar e partilhar conhecimentos e práticas entre professores, podendo/devendo esses eventos ser acreditados de modo a, simultaneamente, poderem contribuir para a progressão na carreira docente. Como o Diretor do CFAEBE referiu na entrevista, *“(…) é importante manter redes de partilha entre escolas, de permutas de ideias. Qualquer organização precisa de saber o que fazem e como fazem. Assim, aumenta-se a eficácia de cada uma delas porque a troca de ideias e de práticas vai, claramente, aumentar a produção e a qualidade dessas organizações.”* - (excerto da R3- capítulo V - cf. Anexo IV). Neste contexto, *“As ACD [ações de formação de curta duração] nesta área são muito importantes nem que seja para uma atualização,*

¹⁷ Em conformidade com a alínea f) do n.º 8 do artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, “d) Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas” (p. 2923).

um lembrar (...)” - (excerto da R6 - capítulo IV - cf. Anexo IV), com a grande vantagem de, nesta modalidade de formação em poucas horas, (de 3 a 6 horas)¹⁸ se conseguir “*tirar dúvidas, esclarecimentos, apoios e outras pequenas realizações (...)*” - (excerto da R5- capítulo IV - cf. Anexo IV) e, deste modo, conseguir um contributo coletivo em prol de práticas pedagógicas mais inclusivas.

No que respeita ao apoio que os professores recebem da direção da escola, através da implementação de mecanismos de observação e supervisão sistemáticos, verifica-se que os resultados são muito aproximados dos apresentados no parágrafo anterior - 39% (n=39) responderam *às vezes*, 20% (n=20) responderam *muitas vezes* e 14% (n=14) responderam *sempre*. Em consequência, crê-se que, também neste contexto, as direções das escolas poderão melhorar as práticas docentes se houver maior aposta nos mecanismos de observação e supervisão das aulas, uma vez que desta partilha resultará um maior enriquecimento de todos.

A análise das respostas dadas pelos inquiridos à última questão da tabela 3 revela que 8% dos docentes (n=8) afirmam que a sua escola disponibiliza *sempre* um espaço onde podem preparar materiais pedagógicos e discutir ideias e 30% (n=30) dizem que isso ocorre *muitas vezes*. Contudo, um número muito semelhante de professores (n=29) revelam que na sua escola isso só acontece *às vezes*, 22% (n=22) inquiridos dizem que isso *raramente* ocorre e 11% (n=11) escolheram a resposta *nunca*. Apesar de as opiniões estarem muito divididas, este aspeto não deixa de merecer uma análise cuidada, dado tratar-se de um aspeto inovador do regime jurídico da educação inclusiva – o centro de apoio à aprendizagem (CAA) - e, por isso, de grande relevância atendendo à temática desta investigação. Não obstante já ter sido feita, no ponto 2. do capítulo I deste trabalho, uma abordagem deste recurso organizacional específico, as implicações e preocupações decorrentes destes resultados serão abordadas na secção que se segue (“Discussão dos resultados”).

Na sequência da análise dos resultados até aqui efetuada, e em jeito de síntese, passa-se, agora, a responder às quatro perguntas de investigação apresentadas no capítulo II.

Questão 1: “Qual é o grau de conhecimento dos docentes que exercem funções em escolas dos concelhos de Barcelos e Esposende sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho?”

A resposta a esta questão implica relacionar os dados constantes no gráfico 3 - que mostram que 96% dos participantes (n=96) revelou conhecer o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, não havendo ninguém que afirme desconhecer na totalidade este normativo – com os dados do gráfico 4, que mostram que uma parte muito significativa dos inquiridos - 89% (n=89) - afirmou ter feito formação no âmbito da educação inclusiva no CFAE, além de haver docentes que,

¹⁸ Em conformidade com o n.º 1 do artigo 3.º do Despacho n.º 5741/2015, de 29 de maio.

cumulativamente, fizeram formação noutros contextos educativos. Apenas 8% (n=8) referiram não ter feito formação nesta área, pelo que o grau de conhecimento do referido diploma legal é elevado.

Questão 2: “Qual é a perceção daqueles professores relativamente às práticas inclusivas implementadas nas escolas, com vista à criação de um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem?”

Os resultados patentes na tabela 2 mostram que a perceção que os participantes no inquérito têm sobre as práticas inclusivas é muito positiva, uma vez que em quatro das sete questões constantes nesta tabela – questões 1, 2 5 e 6 –, a maioria dos inquiridos selecionou a resposta *concordo inteiramente*, além de que a soma das respostas concordantes¹⁹ dadas às sete questões colocadas se situa entre 83% (n=83) e 97% (n=97) e as respostas *discordo* se situam entre 2% (n=2) e 12% (n=12).

Questão 3: “Qual é a perceção daqueles professores relativamente ao apoio existente para promoção do seu desenvolvimento profissional, com vista à criação de um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem?”

A leitura da informação presente na tabela 3 mostra que, embora as opiniões estejam divididas (reflexo da realidade vivida em cada agrupamento/escola não agrupada), a perceção dos professores relativamente ao apoio que lhes é dado no âmbito do seu desenvolvimento profissional é positiva (apesar de inferior à que se reporta às práticas inclusivas), visto que o somatório das respostas *às vezes*, *muitas vezes* e *sempre* dadas às seis questões (cf. Tabela 3) se situa entre 57% (n=57) e 73% (n=73), enquanto a resposta *nunca* se situa entre 5% (n=5) e 13% (n=13).

Questão 4: “Que relação existe entre as respostas dadas pelos referidos professores à questão 3 e a formação disponibilizada pelo CFAE de Barcelos e Esposende na área da educação inclusiva?”

Dos 100 professores inquiridos 96% (n=96) revelaram conhecer o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, 38% (n=38) dos quais admitiu conhecê-lo perfeitamente (cf. Gráfico 3). Do universo total de respondentes, 89% (n=89) afirmaram ter feito formação nesta área, através do CFAE (cf. Gráfico 4). Daqui ressalta, desde logo, a importância que o CFAE tem ao nível da oferta de formação contínua de professores, assim como a necessidade de dar a todos os docentes a oportunidade de aprofundarem os seus conhecimentos no âmbito da operacionalização do

¹⁹ *Concordo inteiramente e concordo até certo ponto.*

regime jurídico da educação inclusiva. De acordo com as informações dadas pelo Diretor do CFAEBE, no âmbito da entrevista semiestruturada, já antes da publicação formal daquele normativo, todos os agrupamentos/escolas associadas deste CFAE estavam representados nessas formações (cf. R1 e R2 - capítulo IV - Anexo IV), continuando a formação na área da educação inclusiva a ser disponibilizada em várias modalidades (cf. R5 - capítulo IV - Anexo IV). No entanto, apesar de se congratular com este feito, o Diretor do CFAEBE reconhece que é grande a procura da formação nesta temática (cf. R2 - capítulo IV - Anexo IV) e vai mais longe ao assumir que a mobilidade do corpo docente, a necessidade de atualizar e de repensar continuamente o trabalho desenvolvido na área da educação inclusiva e o carácter estruturante desta área em articulação com as restantes políticas educativas em vigor (cf. R6 - capítulo IV - Anexo IV) justificam que o CFAEBE priorize oferta formativa nesta área aberta a todos os docentes, de modo a assegurar a igualdade de oportunidades de todos os alunos. Dos dados recolhidos na tabela 3 (respostas 1 e 4), percebe-se que os professores gostariam, por um lado, que fosse disponibilizada mais formação na área da educação inclusiva e, por outro, que houvesse um maior apoio ao seu desenvolvimento profissional.

3.2. Discussão

Com este estudo pretendeu-se conhecer as perceções de um conjunto de professores dos ensinos básico e secundário, que exercem a sua atividade profissional em agrupamentos/escolas não agrupadas dos concelhos de Barcelos e Esposende, quer relativamente ao recém-publicado regime jurídico da educação inclusiva, quer no que respeita ao desenvolvimento profissional docente. Para tal, fez-se uma triangulação das respostas dadas pelos professores: i) através do inquérito por questionário; ii) da informação extraída da análise de documentos do CFAEBE (cf. Quadros 1 e 2) e iii) das respostas dadas pelo Diretor desta instituição educativa à entrevista semiestruturada.

Considera-se que os objetivos do presente estudo foram alcançados, na medida em que os dados representados nos quadros 1 e 2, nos gráficos 3 e 4, nas tabelas 1, 2 e 3, assim como as respostas dadas entrevista semiestruturada, permitiram responder às perguntas de investigação e aos objetivos deste estudo.

A análise anteriormente feita às respostas dadas ao inquérito mostrou que, de acordo com a informação patente nos quadros da tabela 1, se verifica um desequilíbrio no que concerne ao género dos participantes, com uma forte prevalência de docentes do género feminino. Acresce que mais de metade dos inquiridos se encontra na faixa etária entre os 50 e os 59 anos. Estes dados

estão em sintonia com os que foram publicados pela DGEEC (2020, p. 28)²⁰ que revelam que, num universo de 36082 docentes, 26793 (72,3%) são do género feminino e 17527 (48,6%) têm idade igual ou superior a 50 anos. Ademais, estes dados da DGEEC, feito cruzamento entre a idade e o tempo de serviço dos professores, permitem visualizar uma realidade preocupante em Portugal: o envelhecimento do corpo docente, que merece uma reflexão e uma atuação urgentes e consequentes.

Relativamente à “promoção de práticas inclusivas”, a maioria dos/as participantes revela que *concorda inteiramente*: i) que as aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos; ii) que as aulas encorajam a participação de todos os alunos e que iii) os professores desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação. Acresce que quase metade dos respondentes *concorda inteiramente* que os professores de apoio promovem a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Estes resultados vão ao encontro da literatura sobre educação inclusiva, merecendo aqui especial destaque, pela sua pertinência e atualidade, a *Declaração de Incheon* (UNESCO, 2015b), publicada para dar cumprimento ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, da Agenda 2030 “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (p. 1), sublinhando que a inclusão e a equidade são princípios basilares da educação, com vista a assegurar que “ninguém seja deixado para trás” (*ibidem*, p. 7). No contexto legislativo, torna-se imperativo lembrar os princípios defendidos no artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 julho, nomeadamente o da “inclusão” e o da “personalização”²¹, que defendem práticas educativas que considerem o universo dos alunos da turma (todos e cada um dos alunos). Claro está que estes princípios têm sempre subjacente o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1989, citado por Koller, 2004), que alerta para a importância de se atender às especificidades de cada aluno e à influência dos seus diversos contextos/ambientes de interação.

Merecem, também, especial destaque as opções metodológicas “desenho universal para a aprendizagem” e “abordagem multinível no acesso ao currículo”. De acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 julho, estas opções baseiam-se em modelos curriculares flexíveis e na opção por medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as necessidades educativas de cada aluno, em função do seu estilo e ritmo de aprendizagem (p. 2919). Por conseguinte, este normativo

²⁰ Informação disponível em

[https://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC_DSEE_2020_PerfilDocente1819_AS.PDF](https://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC_DSEE_2020_PerfilDocente1819_AS.PDF)

²¹ Todos os princípios constantes no mencionado artigo encontram-se explicitados individualmente no ponto 2. do capítulo I.

tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. (p. 2918).

Também o *Manual de Apoio à Prática* (DGE, 2018a) destaca que “Um sistema educativo para ter sucesso tem de garantir aprendizagens de qualidade para todos os alunos” (p. 1). Ainda sobre a “promoção de práticas inclusivas”, importa recordar que a maioria dos docentes inquiridos *concorda até certo ponto* que: i) “A avaliação promove a aprendizagem de todos os alunos”; ii) “Os professores planificam, ensinam e avaliam em parceria”; e que “Os recursos da escola são distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão.” Apesar de não traduzirem discordância, estes resultados merecem uma reflexão enquadrada no contexto legislativo atual. Neste sentido, realça-se que, no que concerne às práticas de avaliação, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, no n.º 3 do artigo 22.º estipula que

Na avaliação devem ser utilizados procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados e adequados às finalidades, ao objeto em avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher, que variam em função da diversidade e especificidade do trabalho curricular a desenvolver com os alunos (p. 2936).

Acresce que este diploma legal, no n.º 1 do artigo 27.º, reforça que “A avaliação formativa sustenta a definição de estratégias de ensino, gerando medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver.” (p. 2937).

Relativamente ao trabalho colaborativo entre docentes, o n.º 1 do artigo 4.º deste decreto-lei, apresenta os princípios orientadores da conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo dos ensinos básico e secundário, entre os quais consta a alínea s) “Valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens (p. 2931). Também a publicação *Para uma Educação Inclusiva-Manual de Apoio à Prática* (DGE, 2018a) enfatiza a importância do trabalho colaborativo, defendendo que

Assegurar uma escola verdadeiramente inclusiva não é apenas aceitar toda a diversidade de alunos. Implica planeamento, envolvimento, trabalho colaborativo entre profissionais e entre estes e as famílias, desenvolvendo nos alunos em concreto e na comunidade educativa em geral, um verdadeiro sentido de pertença. (p. 45).

Além disso, toda a investigação enaltece a importância do trabalho colaborativo dos professores, como é o caso de Hargreaves (1998) que considera que “A quantidade de tempo que os professores passam longe das tarefas de sala de aula, a trabalhar com colegas ou apenas a refletir individualmente, é um ponto vital para as questões da mudança, da melhoria e do desenvolvimento profissional.” (p. 17).

No que respeita à distribuição dos recursos da escola no apoio à inclusão, o n.º 2 do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, prevê que as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão sejam “desenvolvidas tendo em conta os recursos e os serviços de apoio ao funcionamento da escola (...) em função das especificidades dos alunos” (p. 2921), o que significa que essa distribuição, para ser justa, deve respeitar o princípio da equidade²². Muito importante, também, é o facto de a Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, no n.º 6 do artigo 11.º, determinar que “Compete ao Governo garantir os meios necessários para habilitar todos os trabalhadores com a formação específica gratuita de apoio à aprendizagem e à inclusão” (p. 24).

Daqui se conclui que a avaliação formativa, o trabalho colaborativo e a distribuição justa e equitativa dos recursos de apoio à inclusão carecem de maior atenção por parte das escolas, no sentido de os seus atores se apropriarem mais e melhor dos normativos que definem as atuais políticas educativas, assim como dos documentos orientadores da implementação dessas políticas. Além disso, constata-se que estes resultados corroboram um outro estudo recentemente realizado com professores portugueses, o qual mostra que, se por um lado, estes reconhecem e valorizam a inclusão, adotando valores inclusivos, também se verifica que

consideram que a diversidade na sala de aula é um desafio, especialmente no que implica em termos de planeamento e ação pedagógica dirigida a todos os alunos, centrando-se bastante mais nos obstáculos e barreiras que encontram na concretização de uma estratégia [sic] que consideram mais inclusiva. (Carvalho *et al.*, 2019, citados por Carvalho, M., 2021, p. 15).

No que respeita ao *desenvolvimento profissional* dos docentes, os resultados do inquérito apresentados na secção anterior indicam, por um lado, que uma ínfima parte dos/as participantes (8% - n=8) não tem formação na área da educação inclusiva e, por outro, que a maioria dos/as participantes frequenta “*workshops* sobre o desenvolvimento de salas de aula e de escolas inclusivas e amigáveis da aprendizagem, recebendo regularmente formação avançada”. Estes

²² O artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, consagra a *equidade* como um dos princípios orientadores da educação inclusiva definindo-o como “a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento”. (p. 2920).

resultados vão ao encontro da literatura, que atribui um lugar central à formação docente, sendo esta é um direito de todos os professores e garantia de prestação de uma educação de qualidade (LBSE, 1986; Bonal, 2012), além de ser um dever (Conselho Nacional de Educação, 2013), uma vez que se trata de profissionais especializados, imbuídos de racionalidade reflexiva (Machado, 2018; Hargreaves, 2003). Como refere Mesa (2002), os professores “*no nacen, se hacen*” num contexto de formação permanente, que os prepara para acompanhar as constantes mudanças da sociedade (Sousa, 2012; Casanova, 2015) contribuindo, não só, para o seu desenvolvimento profissional, mas também para o da organização educativa em que se inserem (Machado, 2014), devendo estar muito acima da mera satisfação dos requisitos legais para progressão na carreira. Como afirmam Carvalho & Peixoto (2000), a formação inicial dos professores é insuficiente por ser limitada no tempo. Por essa razão, é indispensável que estes profissionais, enquanto agentes de mudança que intervêm na educação e formação das futuras gerações, estejam em permanente atualização. Quanto à formação na área da educação inclusiva, esta é considerada crucial para uma verdadeira inclusão escolar (Carvalho & Peixoto, 2000); UNESCO, 2003) não devendo a formação nesta área ser reservada aos professores de educação especial, mas sim alargada a todos os docentes. Seguindo esta linha de pensamento, Azevedo (2015) advoga que uma escola inclusiva “requer, desde logo, outra análise, exige outro horizonte e apela a novas práticas sociais e educativas” (p. 1) e isso consegue-se com uma permanente atualização e abertura dos professores à mudança. Um aspeto importante defendido por Correia (2003) é que o acesso à formação, por parte dos professores é uma responsabilidade das direções das escolas, que podem/devem promover a realização de ações de formação/sensibilização. Neste contexto, assumem aqui um papel crucial os planos anuais de atividades e os planos de formação de cada agrupamento/escola não agrupada (Canário, 2001), pois é nestes planos que deve estar prevista a realização de *workshops* para professores, de encontros de partilha de práticas educativas, com vista a um enriquecimento dos profissionais de educação e restante comunidade educativa e, conseqüentemente, à prestação de um serviço educativo de excelência. Esta visão de escola é corroborada por Bairrão (1998) que afirma que a mudança só se consegue “através de longos e prolongados esforços conjuntos dos profissionais e das instituições” (p. 53).

Os dados resultantes da aplicação do inquérito por questionário revelam que os professores gostariam que se organizassem mais “encontros com outros docentes, pais e elementos da comunidade sobre o desenvolvimento de salas de aula inclusivas e amigáveis da aprendizagem”. Esta necessidade é corroborada pela DGE (2018a) ao defender que “Este renovado compromisso com a inclusão convoca ainda as comunidades a organizarem-se e a apoiarem a escola.” (8.º §, p. 5). Como refere Mel Ainscow, citado por Rodrigues (2018), a inclusão implica “the whole school

approach”, ou seja, a mobilização de toda a escola. Adquirem, neste contexto, um papel crucial os CFAE pela estreita relação que estabelecem com as escolas associadas e cujo trabalho em parceria com a comunidade potencia a conceção de projetos educativos desenhados à escala local (Canário, 2001; Lopes *et al.*, 2011; Sousa 2012), que em muito contribuem para a satisfação das necessidades formativas dos professores e das escolas e, conseqüentemente, para a melhoria das suas práticas educativas. É também esta a linha de atuação preconizada pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, quando, no artigo 11.º, refere que os recursos da comunidade são “recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão” e, ainda, quando no artigo 12.º define como primeira competência da EMAEI “Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva”. Do mesmo modo, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, no seu preâmbulo, prevê a “instituição de um mecanismo de apoio e acompanhamento do trabalho das escolas no sentido de o reforçar e impulsionar criando entre as escolas comunidades e redes de partilha de práticas” (18.º §, p. 2929).

Questionados se “recebem apoio continuado com o objetivo de melhorar o domínio dos conteúdos disciplinares”, 30% (n=30) dos/as participantes no inquérito selecionaram a resposta *muitas vezes* e 36% (n=36) responderam *às vezes*. Dados semelhantes (respetivamente, 28% - n=28 e 37% - n=37) foram demonstrados pelos professores inquiridos em relação ao apoio continuado que recebem “com o objetivo de desenvolver estratégias de ensino e materiais pedagógicos relacionados com ambientes inclusivos e amigáveis da aprendizagem”. Estes dados revelam a necessidade de uma maior atenção, designadamente por parte das escolas, dos CFAE e das instituições de ensino superior para a formação no âmbito disciplinar e pedagógico pois parece incontestável o elevado o impacto que a formação docente tem na melhoria da sua atividade letiva e, conseqüentemente, na qualidade das aprendizagens e do sucesso educativo dos alunos. Como refere Bairrão (1998), a escola inclusiva requer “novas competências e novas atitudes” por parte dos professores. Seguindo a mesma lógica, o RJFCP considera que a valorização profissional dos docentes se consegue por meio de um investimento na formação contínua, sendo esta uma medida prioritária (Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, p. 1286).

Em relação ao apoio que os professores recebem da direção da escola, através da implementação de mecanismos de observação e supervisão sistemáticos, as opiniões estão muito divididas, embora a resposta mais escolhida pelos inquiridos (39% - n=39) tenha sido *às vezes*. Estes resultados demonstram que não há uma opinião generalizada sobre esta questão e, conseqüentemente, deixam antever que o grau de apoio dado pela direção varia em função de cada contexto escolar, contudo não deixam de indiciar a necessidade de as escolas valorizarem mais estes mecanismos de aprendizagem cooperativa, em prol de um maior desenvolvimento

profissional dos professores. Como defende a revista Pró-Inclusão (2019), “As lideranças das escolas foram identificadas como fatores muito importantes, e até em muitos casos decisivos, para o desenvolvimento da Educação Inclusiva. (p. 3)”. Esta perspetiva é corroborada pela legislação em vigor, que considera a observação e supervisão como sendo parte integrante da avaliação de desempenho docente, conforme consta no n.º 3 do artigo 7.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro “A avaliação externa centra-se na dimensão científica e pedagógica e realiza-se através da observação de aulas (...)” (p. 856). Também o Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro, no n.º 3 do artigo 2.º, valoriza que ao mecanismo de observação de aulas “(...) é atribuída uma ponderação de 70% na avaliação global da dimensão científica e pedagógica” (p. 35375), o que revela a pertinência que lhe é reconhecida.

Quanto à existência de um espaço na escola onde “podem preparar materiais pedagógicos e discutir ideias”, também aqui se verifica que as opiniões estão muito divididas, o que revela que cada escola faz uma gestão muito própria dos espaços nela existentes. Todavia, não deixa de merecer destaque o facto de 22% (n=22) dos professores terem respondido *raramente* e 11% serem da opinião que esse espaço nunca existe. Considera-se que, apesar da autonomia que lhes está reservada ao nível da gestão dos espaços escolares, é fundamental que a liderança de topo de cada agrupamento de escolas/escola não agrupada disponibilize aos professores espaço(s) para o trabalho colaborativo, com vista a um enriquecimento de todos e a um maior sucesso educativo dos alunos. Sobre este assunto, convém, ainda, recordar que, no ano letivo 2018/19, por força da publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, tornou-se obrigatória a existência, em cada agrupamento de escolas/escola não agrupada, de uma “estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola” denominada “centro de apoio à aprendizagem” (CAA). Um dos seus objetivos específicos, de acordo com o referido diploma legal, é “Apoiar a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo”. Torna-se, assim, claro que a constituição do CAA visa dar resposta à necessidade sentida pelos docentes que revelaram não existir (sempre) nas suas escolas espaço(s) para preparação/partilha de materiais e discussão de ideias. Não deixa de ser, também, pertinente lembrar que, mais uma vez, o papel da EMAEI assume, aqui, grande relevância, uma vez que é sua competência, de acordo com a alínea f) do n.º 8 do artigo 12.º, “Acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem” (*ibidem*, p. 2923). Como defende a Pró-Inclusão (2019), “Quaisquer dificuldades no seu funcionamento repercutem-se em todas as práticas subsequentes”, daí considerar a EMAEI como “estrutura central de toda a escola” (p. 2).

Em suma, uma sociedade em constante mudança traz novos desafios para todos, nomeadamente para as escolas, das quais se esperam respostas educativas adequadas que

promovam o potencial de aprendizagem de todos e de cada um dos alunos, através da adaptação e flexibilização de metodologias, estratégias e abordagens pedagógicas. As alterações trazidas pelo novo regime jurídico da educação inclusiva constituem mais um desafio, só superado com uma forte aposta no trabalho colaborativo e no desenvolvimento profissional dos professores.

CAPÍTULO IV – CONCLUSÃO

A escolha do tema desta investigação advém da sua elevada pertinência no contexto educacional e da visibilidade que lhe foi dada, em 2018, com a publicação de nova legislação, no âmbito das atuais políticas educativas. Esta mudança legislativa a que se assistiu trouxe consigo uma nova perspetiva de inclusão e de flexibilidade curricular que envolve toda a escola (*the whole school approach*, nas palavras de Mel Ainscow) e que se alicerça numa abordagem multinível (no âmbito da qual todos os alunos encontram as respostas adequadas às suas necessidades educativas), priorizando o trabalho colaborativo e multidisciplinar (com a constituição obrigatória de uma EMAEI em cada agrupamento de escolas/escola não agrupada). Neste contexto, o regime jurídico da educação inclusiva destaca o papel de consultoria colaborativa entre todos os atores educativos e defende a criação de espaços escolares (CAA) promotores, não só de aprendizagens, mas também potenciadores da partilha de saberes, competências e recursos, assim como da reflexão conjunta e do enriquecimento mútuo de todos os que intervêm junto dos alunos (docentes, não docentes e serviços da comunidade que colaboram com a educação das crianças e jovens).

A construção de um sistema de educação inclusivo é uma conquista que se vem almejando e que adquiriu grande visibilidade com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Os pressupostos sobre os quais a educação inclusiva se edifica são, designadamente, a base humanista e a equidade, que reconhece que todas as pessoas têm as suas especificidades, as quais devem ser consideradas no desenho das intervenções a efetuar em contexto escolar e ao longo da vida, por todos os cidadãos (UNESCO, 2015b).

Efetivamente, Portugal tem dado significativos passos rumo a um sistema educativo mais inclusivo, legislando-se no sentido de que todas as crianças e jovens portugueses com deficiência encontrem o seu lugar nas escolas e não em instituições à parte do sistema educativo (Bairrão, 1998). Contudo, importa sublinhar que a educação inclusiva não se alcança na sua plenitude com uma escola que se “limita a abrir as portas a todos” (DGE, 2018a, prefácio, 1.º §, p. 4). Incluir é mais do que integrar (Bairrão, 1998). Incluir “É falar de uma escola que abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito” (DGE, 2018a, prefácio, 1.º §, p. 4). Por conseguinte, toda e qualquer estratégia de flexibilização ao nível do ensino e da aprendizagem é promotora de inclusão, logo, de melhor educação. Além disso, a diversificação de práticas educativas, conducente a uma crescente personalização pedagógica, é o reverso da pedagogia centrada na reprodução das desigualdades sociais, que culmina na retenção e no abandono escolar. Falar de inclusão implica falar de flexibilidade curricular. Foi por esta razão que este estudo considerou importante fazer uma abordagem articulada dos documentos

orientadores das políticas educativas atualmente em vigor. Como refere Elias (2020) “Hoje, a Escola sabe que é fundamental dar importância à motivação e aos afetos para melhores aprendizagens. Hoje, a Escola sabe, ainda, que os alunos aprendem de forma diferente e com ritmos próprios.” Este autor prossegue salientando que

Reconhece-se cada vez mais que a Escola é um lugar de **compromissos**. O primeiro é para com os alunos e as famílias. A Escola é (também) um lugar de **desafios** - organizar-se à medida de cada aluno para que cada um e **todos aprendam**, proporcionando boa educação e conhecimento. A Escola é lugar com uma **ética** – procura atenuar as condições de desigualdade (p. 2).

Os resultados deste estudo permitiram concluir que as práticas inclusivas estão estreitamente relacionadas com o desenvolvimento profissional docente, uma vez que “Os professores são os principais sujeitos responsáveis pela mudança de paradigmas, com responsabilidade na construção do futuro” (Rebello & Carvalho, 2019, p. 3). Neste contexto de formação contínua, assumem um papel primordial os CFAE por serem entidades que, localmente, desenvolvem a sua atividade, com vista à satisfação das necessidades formativas, nomeadamente, dos recursos humanos que exercem funções nas escolas associadas.

Destaca-se como mais-valia desta investigação o facto de ter sido possível fazer uma triangulação de dados (resultantes do inquérito por questionário, da análise documental e da entrevista semiestruturada), que permitiu estabelecer uma relação comparativa entre: i) as perceções dos professores face às práticas inclusivas e ao seu desenvolvimento profissional; ii) a atividade desenvolvida pelo CFAEBE e iii) a perceção do Diretor do CFAEBE, na qualidade de entrevistado. Os resultados obtidos revelam-se de uma enorme riqueza e utilidade, constituindo-se um excelente contributo para o planeamento futuro da formação por parte do CFAEBE e, conseqüentemente, para uma maior e melhor aposta no desenvolvimento profissional dos professores em exercício de funções nos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas dos concelhos de Barcelos e Esposende, no que concerne às práticas inclusivas.

Com a presente investigação ficou demonstrado que há uma estreita relação entre as práticas inclusivas e o desenvolvimento profissional dos professores, com impacto, não só a nível pessoal e profissional como, também, no contexto organizacional. Torna-se, assim, claro que os professores que têm oportunidade de fazer formação na área da educação inclusiva estão, por um lado, mais sensibilizados para a necessidade de a escola atender à diversidade e, por outro, melhor preparados para implementar práticas educativas inclusivas.

Sublinha-se que, atualmente, a *inclusão* vai muito para além do respeito e da aceitação da diferença, da diversidade de características, necessidades e expectativas dos alunos e das comunidades. Numa vertente mais prática, a *inclusão* implica “a adoção de formas eficazes de responder a esta diversidade. Trata-se, pois, de reconhecer a diferença e valorizar a diversidade, transportando-a para o centro da ação. É perceber que há “todos”, mas também “cada um” na sua individualidade” (Azorín & Ainscow, 2020, citados por Carvalho, 2021, p. 14). Contudo, estes autores consideram que a operacionalização dos termos “inclusão” e “educação inclusiva” é, ainda, confusa e controversa, realidade que é refletida nos resultados apresentados ao longo deste trabalho. Também a Pró-Inclusão (2019) admite que “Persistem dificuldades evidentes em levar ao quotidiano da escola, à “sala de aula”, os valores que a legislação preconiza” (p. 1). Por conseguinte, para acompanhar a evolução do conhecimento, construir saber e aperfeiçoar as suas práticas, é fundamental que o professor tenha tempo para refletir em conjunto com os seus pares e perceba que o investimento profissional ao longo da carreira é uma necessidade com benefícios individuais e coletivos extensíveis às escolas e a toda a comunidade educativa.

Assinala-se como limitação deste estudo o facto de o regime jurídico da educação inclusiva ser recente e, por essa razão, existir um número reduzido de estudos que sejam circunscritos a um determinado contexto geográfico e que evidenciem as opiniões dos professores relativamente às práticas inclusivas promovidas nesse território, sendo ainda mais difícil encontrar investigação que faça o cruzamento entre essas práticas inclusivas e o desenvolvimento profissional docente, na área da educação inclusiva, que tem sido promovido pelas entidades formadoras locais.

Pretende-se que este estudo possa ser incentivado e abrir oportunidades para futuras investigações que permitam conhecer o *estado da arte* da educação inclusiva noutras localidades do país, considerando-se de fulcral importância o envolvimento do respetivo CFAE e de docentes das escolas associadas, para que, em parceria com as demais instituições locais com responsabilidades na área da educação, se possam conjugar esforços no sentido de, conhecendo a sua realidade educativa, desenhar uma intervenção coletiva que responda às necessidades diagnosticadas.

Como aspeto facilitador destaca-se o facto de a investigadora ser, desde setembro 2018, representante do CFAEBE para a AFC (Autonomia e Flexibilidade Curricular) nos dois concelhos em estudo (Barcelos e Esposende), o que lhe permitiu, por um lado, um fácil acesso aos documentos necessários e ao Diretor desta instituição (aqui na qualidade de entrevistado) e, por outro, ter uma visão integrada dos documentos legislativos que, presentemente, norteiam o trabalho desenvolvido nas escolas, fruto do acompanhamento que tem vindo a fazer junto dos doze agrupamentos/escolas não agrupadas existentes naqueles dois concelhos. Neste sentido, considera-

se que o presente estudo constitui um valioso contributo para o desenho de uma intervenção articulada e ajustada às escolas dos concelhos de Barcelos e Esposende, assumindo-se o CFAEBE como entidade catalisadora das necessárias reflexões e melhorias a conseguir nesta caminhada sempre inacabada e que requer o compromisso e o envolvimento de todos.

Para finalizar, partilham-se as recentes palavras do Secretário de Estado Adjunto e da Educação, Professor Doutor João Costa, que enaltecem a importância de se desenvolverem estudos locais sobre a educação inclusiva “A inclusão é sempre um processo em construção, porque os direitos humanos também nunca estão sempre garantidos. A construção faz-se com o progresso de cada dia e com as experiências contextualizadas” (Carvalho, 2021, p. 6).

Espera-se que esta investigação, por centrar-se em “experiências contextualizadas”, contribua para alcançar este desígnio e seja desafiante para a realização de estudos futuros análogos que permitam conhecer melhor a realidade da educação inclusiva em cada região. Só com a conjugação do conhecimento construído à escala local poderá esboçar-se um retrato tão fiel quanto possível do *estado da arte* da educação inclusiva em Portugal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, J. (2014). Que tem a Europa para oferecer aos recém-chegados a uma longa escolaridade obrigatória? In Machado, J. & Alves, J. M. (Orgs.), *Escola para todos – Igualdade, diversidade e autonomia* (pp. 15-42) Porto: Universidade Católica Editora. Disponível em <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/17300/1/Introdu%C3%A7%C3%A3o-%20igualdade%20diversidade%20e%20autonomia.pdf>
- Azevedo, J. (2015). *Nenhum aluno pode ser deixado para trás! É preciso renovar os processos pedagógicos e a organização das escolas*. Comunicação apresentada na Conferência EPIS-Empresários pela Inclusão Social, sob o tema “Escolas de futuro”, realizada na Fundação Calouste Gulbenkian, a 17 de março de 2015. Disponível em http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/Nenhum_aluno_pode_ser%20deixado_para_tr%C3%A1s.pdf
- Bairrão, J. (1998). *Subsídios para o Sistema de educação. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação* (3.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonal, X. (2012). Os professores no centro das reformas educativas. *A Página da Educação*. Edição N.º 199, série II.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2014). *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Brasil: Editora Vozes.
- Canário, R. (2001). Fazer da formação um Projecto - Mudar as escolas ou os centros de formação? In *Revista Portuguesa de Formação de Professores*. Vol. 1, 2001.
- Canário, R. (2008). *Educação de Adultos: Um campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.

- Candeias, A. A. (Org). (2009). *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas*. Évora: CIEP.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, M. (2021). Educação Inclusiva: Dos desafios às soluções. In Cruz, J., Azevedo H., Fonseca, H. & Carvalho, M. (Orgs.), *Resposta à Diversidade: Caminhos e Desafios da EDUCAÇÃO INCLUSIVA* (pp. 14-17). Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Marco de Canaveses e Cinfães. Disponível em <https://www.cfaemarco-cinfaes.net/page/2/>
- Carvalho, O., & Peixoto, L. (2000). *A Escola Inclusiva: Da Utopia à Realidade*. Braga: APPACDM Distrital de Braga.
- Casanova, M. P. (2015). A Formação Contínua de Professores: uma leitura do Decreto-Lei 22/2014. In *A Formação Contínua na Melhoria da Escola*. Revista do CFAECA. Almada: CFAECA (pp. 12-18). Disponível em *Revista AlmadaForma 9 by Revista AlmadaForma - issuu*
- Conselho Nacional de Educação. (2013). *Recomendação n.º 4/2013 “Recomendação sobre Formação Contínua de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário”*. Diário da República, 2.ª série - N.º 95 - 17 de maio de 2013
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Costa, A. B. (1995). 20 anos de Educação Especial. *Revista Educação, 10*, 5-10. Porto: Porto Editora.

Costa, J. (2020). PISA: Resultados e Implicações. *Jornal de Letras Artes e Ideias*, 1287, 1-2. do Sul. (pp. 5-6).

Direção-Geral da Educação. (2015). *Necessidades Especiais de Educação – O Psicólogo do CRI em Contexto Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/o_psicologo_cri_em_contexto_escolar.pdf

Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.

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

Direção-Geral da Educação. (2018b). Caminhos para melhores aprendizagens. *Noesis*, 43, 1-2. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/nota_de_abertura_noesis_boletim_dge_43_novembro2019.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018c). Educação Inclusiva: foco nas políticas, nas escolas e nas práticas. *Noesis*, 30, 1-2. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/boletim_dge_n30_edicao_tematica_educacao_inclusiva_novembro2018.html

Direção-Geral da Educação. (2019a). MOOC *Educação Inclusiva*, 1.^a edição. Disponível em <https://lms.nau.edu.pt/courses/course-v1:DGE+EDINCLU+I/course/>

Direção-Geral da Educação. (2019b). MOOC *Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Disponível em <https://www.nau.edu.pt/pt/curso/autonomia-e-flexibilidade-curricular/>

Direção-Geral da Educação. (2020). Implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho: capacitação de Diretores e de Coordenadores das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva. *Noesis*, 46, 1-2. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/boletim_dge_n46_fevereiro2020.html

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2020). *Estatísticas da educação 2018/2019 - Síntese de Resultados*. Disponível em [https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EE_2019__Breve_s_ntese_de_resultados.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EE_2019__Breve_s_ntese_de_resultados.pdf)

Elias, F. (2020). *Escola, hoje e amanhã: que desafios....* Disponível em <https://www.publico.pt/2020/02/06/impar/opiniaio/escola-hoje-amanha-desafios-1903125>

Ferreira, A. S. T. (2019). *Avaliação do impacto da formação dos docentes da área geográfica de um Centro de Formação de Associação de Escolas*. Universidade do Minho: Braga.

Ferreira, M. P., Mélo, T. R. & Israel, V. L. (2017). Vivendo em Sociedade: A Inclusão e a Valorização do Diferente. In *Desenvolvimento da criança: família, escola e saúde* (pp. 151-169). Curitiba: Omnípx Editora Ltda. Disponível em <http://omnipax.com.br/livros/2017/DCFES/dcfes-livro.pdf>

Formosinho, J. (1987). O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único. In Vários, O Insucesso Escolar em Questão. *Cadernos de Análise Social da Educação* (pp. 41-50). Braga: Universidade do Minho.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito - Teoria e Prática* (3.ª ed.). Oeiras: Celta Editora.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Amadora: McGraw-Hill.

- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A Educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Jesus, S., Martins, H., & Almeida S. (2004). Da educação especial à escola inclusiva. In Stobäus, C. D., & Mosquera, J. J. M. *Ed. Especial: em direção à Educação Inclusiva* (2.^a ed.) pp 65-82. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Koller, S. (2004). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano. Pesquisa e Intervenção no Brasil*. São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo Livraria e Editora.
- Lopes, A. *et al.* (2011). *Formação Contínua de Professores, 1992-2007. Contributos de Investigação para uma apreciação retrospectiva*. Braga: CCPFC.
- Lopes J. A. (2007). Perspectiva da Educação Especial em Portugal. In Kauffman, J. M., & Lopes, J. (Coord). *Pode a educação especial deixar de ser especial?* Braga: Psiquilíbrios. pp. 21-94.
- Lopes, M. C. S. L. S. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM.
- Lüdke, M., André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Brasil: Editora Pedagógica e Universitária.
- Machado, J. (2014). Professores, Escola e Formação – Luzes e Sombras da Formação Contínua. In J. Formosinho, J. Machado, E. Mesquita (2014). *Luzes e Sombras da formação contínua: Entre a conformação e a transformação* (pp. 101-113). Ramada: Edições Pedago.
- Machado, J. (2018). Formação em contexto e colaboração docente. In A. Guedes *et al.* (2018). *Formação contínua de professores em Portugal- de ontem para amanhã* (pp. 47-54). Santo Tirso: De Facto Editores. Disponível em file:///C:/Users/megab/Downloads/25CFAE_BOOK_ONLINE.pdf
- Mariante, A., & Silva, M. I. (2009). Reflexões acerca da actual legislação referente a educação especial em Portugal. In Portugal, G. (Org.), *Ideias, Projectos, e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 189-193). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Mesa, L. M. (2002). *La formación inicial ¿puerta de entrada al desarrollo profesional?* Separata Universitat Autònoma de Barcelona: Servei Publicaciones.
- Mesa, L. M. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidade formativa. ESTUDIOS E INVESTIGACIONES *CEE Participación Educativa*, 16 (marzo), 69-88.
- Morse, J. M. (1994). Designing Funded Qualitative Research. In Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 220-233). California: Sage.
- Niza, S. (1996). Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9 (1 e 2), 139-149.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pró-Inclusão. (2019). Decreto-Lei n.º 54/2018: para onde aponta o vivido. Disponível em https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/avalia%C3%A7%C3%A3o_5_4_versao_final.pdf
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rebelo F. & Carvalho O. (2019). *Desenvolvimento Profissional e Práticas Inclusivas dos/as Docentes: Estudo Descritivo*. (Artigo apresentado no âmbito do Curso de Formação Especializada em Educação Especial, Domínio Cognitivo Motor). Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Fafe.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva. As boas e as más notícias. In Rodrigues, D. (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

- Rodrigues, D. (2018). Tomada de Posição da Pró-Inclusão sobre o Perfil do Professor de Educação Especial. *Pró Inclusão*, 114, 1-14.
- Roldão, M. C. & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de Práticas e Conceções de Avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 63, pp. 570-594, set./dez. 2015. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3671>
- Santos, B. S. (2003). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Silva, I. M. C. (2012). *A avaliação da formação contínua de professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa / Instituto de Educação.
- Sousa, J. (2012). *A formação contínua de professores. Modelos, políticas e percursos*. Fafe: Labirinto.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Espanha, 7-10 de junho.
- UNESCO. (2003). *Open File on Inclusive Education*. Disponível em <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/132164e.pdf>
- UNESCO. (2015a). *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137522e.pdf>
- UNESCO. (2015b). *Educação 2030 - Declaração de Incheon e Marco e de Acção para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4*. Incheon: Coreia do Sul.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei n.º 6/71, de 8 de novembro
Lei n.º 5/73, de 25 de julho
Lei n.º 66/79, de 4 de outubro
Lei n.º 46/86, de 14 de outubro
Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro
Decreto-Lei n.º 139/A-90, de 28 de abril
Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto
Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de outubro
Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro
Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro
Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro
Despacho n.º 5106-A/12, de 12 de abril
Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho
Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto
Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro
Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro
Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro
Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro
Despacho n.º 5741/2015, de 29 de maio
Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho
Despacho Normativo n.º 1-H/2016, de 15 de abril
Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio de 2016
Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho
Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho
Despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro
Despacho n.º 6851-A/2019, de 31 de julho
Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro
Despacho n.º 2053/2021, de 24 de fevereiro

ANEXOS

Anexo I – Inquérito por questionário

A Educação Inclusiva nos concelhos de Barcelos e Esposende: perceção dos/as docentes e o papel do CFAE local

A Educação Inclusiva nos concelhos de Barcelos e Esposende: perceção dos/as docentes e o papel do CFAE local

Caro(a) colega:

No âmbito do Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação de Fafe (ESEF), está a decorrer um trabalho de investigação desenvolvido pela aluna Sandra Araújo Torres Macedo e orientado pela Professora Doutora Olívia de Carvalho. O presente trabalho tem por objetivo perceber se existe relação entre as práticas inclusivas dos docentes e o seu desenvolvimento profissional. Para tal, o seu contributo torna-se fundamental.

Venho, por este meio, solicitar a sua colaboração, através do preenchimento de um breve questionário de caracterização sociodemográfica e de um questionário alusivo ao tema. Acrescento, também, que será garantida a total confidencialidade e anonimato da informação disponibilizada.

A sua participação implica o consentimento na divulgação dos dados, respeitando o anonimato.

Agradeço, desde já, a sua crucial colaboração e disponibilidade.

Sandra Macedo

***Obrigatório**

1. Email *

Questionário de Caracterização Sociodemográfica

2. 1. Idade (em anos) *

3. 2. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

4. 3. Grupo de Recrutamento *

5. 4. Tempo de serviço (em anos) *

6. 5. Classifique o seu grau de conhecimento sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	
Não Conheço	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Conheço Perfeitamente

7. 6. Tem formação no âmbito da educação inclusiva? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Formação dinamizada pela DGE
- Formação no CFAE
- Pós-Graduação em universidades
- Outra
- Não tenho formação

Promoção de práticas
inclusivas

Traduzido e adaptado de Mel Ainscow e Tony Booth (2002, citado em DGE. 2018, p. 68)

8. 1.1. As aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo inteiramente
 Concordo até certo ponto
 Discordo
 Preciso de mais informação

9. 1.2. As aulas encorajam a participação de todos os alunos. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo inteiramente
 Concordo até certo ponto
 Discordo
 Preciso de mais informação

10. 1.3. A avaliação promove a aprendizagem de todos os alunos. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo inteiramente
 Concordo até certo ponto
 Discordo
 Preciso de mais informação

11. 1.4. Os professores planificam, ensinam e avaliam em parceria. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo inteiramente
 Concordo até certo ponto
 Discordo
 Preciso de mais informação

12. 1.5. Os professores de apoio promovem a participação e a aprendizagem de todos os alunos. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo inteiramente
 Concordo até certo ponto
 Discordo
 Preciso de mais informação

13. 1.6. Os professores desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo inteiramente
 Concordo até certo ponto
 Discordo
 Preciso de mais informação

14. 1.7. Os recursos da escola são distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo inteiramente
 Concordo até certo ponto
 Discordo
 Preciso de mais informação

**Desenvolvimento
Profissional dos
Professores**

Traduzido e adaptado de UNESCO (2015). Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments (citado em DGE. 2018, p. 74)

15. 1. Frequentam workshops sobre o desenvolvimento de salas de aula e de escolas inclusivas e amigáveis da aprendizagem, recebendo regularmente formação avançada. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

16. 2. Organizam encontros com outros docentes, pais e elementos da comunidade sobre o desenvolvimento de salas de aula inclusivas e amigáveis da aprendizagem. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

17. 3. Recebem apoio continuado com o objetivo de melhorar o domínio dos conteúdos disciplinares. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

18. 4. Recebem apoio continuado com o objetivo de desenvolver estratégias de ensino e materiais pedagógicos relacionados com ambientes inclusivos e amigáveis da aprendizagem. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

19. 5. Recebem apoio da direção da escola através da implementação de mecanismos de observação e supervisão sistemáticos. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

20. 6. Dispõem de um espaço na escola onde podem preparar materiais pedagógicos e discutir ideias. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Anexo II - Consentimento informado da entrevista

Eu, _____
aceito de minha livre vontade participar no estudo intitulado “A Educação Inclusiva nos concelhos de Barcelos e Esposende: perceção dos/as docentes e o papel do CFAE local”, realizado por Sandra Araújo Torres Macedo, sob a orientação da Professora Doutora Olívia da Conceição Andrade de Carvalho, Professora da Escola Superior de Educação de Fafe, do Instituto de Estudos Superiores de Fafe, no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação Inclusiva, Domínio Cognitivo Motor. Compreendi a explicação que me foi fornecida acerca do estudo em que estou a participar, tendo-me sido dada a oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias. Declaro que consinto a participação no estudo através da resposta às perguntas constantes na entrevista. Declaro, também, que tenho conhecimento da forma como será feita a recolha de dados: através de registo áudio.

O entrevistado: _____

A investigadora: _____

Fafe, 15 de junho 2021.

Obrigada pela sua colaboração.

Anexo III - Guião da entrevista semiestruturada

Destinatário: Diretor do CFAE de Barcelos e Esposende

Objetivos da recolha de informação	Blocos de questões	Questões
I. Recolher informação pessoal.	Dados pessoais.	- Género; - Idade; - Habilitações académicas.
II. Recolher informação profissional.	Dados profissionais.	- Categoria profissional; - Cargo(s) que exerce; - Anos de experiência como Diretor de CFAE.
III. Compreender como são elaborados os planos de formação.	Elaboração dos planos de formação.	P1- Como é feita a auscultação das necessidades de formação? P2- Os CFAE têm total autonomia para decidir sobre as áreas de formação a contemplar nos seus planos de formação ou há recomendações por parte do Ministério da Educação?
IV. Compreender como é organizada a formação no âmbito da Educação Inclusiva. no CFAE de Barcelos e Esposende.	Organização da formação na área da Educação Inclusiva.	P1- A publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, desencadeou procura de formação na área da Educação Inclusiva? P2- Considera que o CFAE de Barcelos e Esposende [CEFAEBE] tem promovido formação suficiente na área da Educação Inclusiva? P3- A formação que o CFAEBE disponibilizou nesta área foi restrita aos professores? P4- Como é feita a candidatura e seleção dos formandos? P5- Quais são as modalidades de formação que o CFAEBE privilegia? P6- Três anos após a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, considera que a formação na área da Educação Inclusiva continua a ser uma necessidade das escolas/da comunidade ou acha que já se sabe tudo?
V. Conhecer os procedimentos subjacentes à avaliação do impacto da formação.	Avaliação do impacto da formação.	P1- Considera que tem havido transferência de conhecimentos adquiridos na formação, por parte dos formandos, para o exercício da sua atividade profissional? P2- Como é feito o processo de avaliação do impacto da formação realizada no CFAEBE? P3- Enquanto Diretor do CFAEBE o que acha importante (continuar a) fazer no futuro, no âmbito da Educação Inclusiva?
VI. Sugestões	Conclusões/sugestões.	P1- Há algum aspeto que não tenha sido abordado nesta entrevista e que gostasse de acrescentar?

Anexo IV- Transcrição da entrevista semiestruturada

Data: 23/06/2021 - **Duração:** 16:09 minutos

Destinatário: Diretor do CFAE de Barcelos e Esposende

I- Dados pessoais:

Género: masculino;

Idade: 65 anos;

Habilitações académicas: Licenciatura e pós-graduação.

II- Dados profissionais:

- Categoria profissional: professor do quadro de escola;

- Cargo(s) que exerce: Diretor do CFAE de Barcelos e Esposende;

- Anos de experiência como Diretor de CFAE: 20 anos (antes foi Diretor do CFAE de Esposende).

III- Elaboração dos planos de formação:

P1- Como é feita a auscultação das necessidades de formação?

R1- Nós temos aqui duas grandes linhas: uma são as orientações nacionais da tutela, que nos dá, cada vez mais e pela pertinência que têm, as orientações adequadas tendo em consideração os cenários atuais do sistema educativo e ao mesmo tempo outras formações que surgem de iniciativas das escolas associadas, ou até de iniciativas pessoais de alguns formadores, de algumas ideias que surgem pontualmente, mas são, digamos, estas três bases essenciais, isto é, a tutela com linhas básicas, onde os planos estão centrados, depois iniciativas das escolas associadas e depois algumas iniciativas por ideias pessoais de formadores, de elementos que enriquecem, com a sua dinâmica, os planos de formação.

P2- Os CFAE têm total autonomia para decidir sobre as áreas de formação a contemplar nos seus planos de formação ou há recomendações por parte do Ministério da Educação?

R2- Há recomendações por parte do Ministério e, ultimamente, essas recomendações ainda são mais duras, porque as próprias candidaturas aos financiamentos comunitários restringem claramente as áreas que são objeto de financiamento. Por conseguinte, além das orientações do Ministério, há também uma orientação forte das instituições de apoio financeiro, principalmente o POCH, que nos diz as áreas que são elegíveis ou não elegíveis e isso orienta claramente as grandes linhas do plano, muito embora há sempre a liberdade de cada CFAE, digamos,

organizar o modo de implementar essas estratégias. Quer dizer, o modo não é para prescritivo, há alguma liberdade, mas dentro das linhas de orientação.

IV - Organização da formação na área da Educação Inclusiva.

P1- *A publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, desencadeou procura de formação na área da Educação Inclusiva?*

R1- Trouxe imensa procura. Nós aqui neste CFAE já antes de sair formalmente o decreto-lei sobre a educação inclusiva se faziam formações detalhadas nesta área. Por conseguinte, usamos sempre aqui um pressuposto que é todas as escolas/agrupamentos têm que ter formação nesta área, porque não faz sentido uns terem outros não terem. Todos têm de ter, por conseguinte usamos um sistema de liberdade, mas também de orientação, para que, efetivamente, as escolas indicassem gente para ter esta formação.

P2- *Considera que o CFAE de Barcelos e Esposende [CFAEBE] tem promovido formação suficiente na área da Educação Inclusiva?*

R2- Bom, suficiente é sempre relativo, mas o número de ações [de formação] e temas desenvolvidos tem sempre muita procura, o que nos mostra, claramente, que se oferecêssemos mais poderíamos ainda ter mais formandos, mas digamos que os núcleos de decisão, chefias intermédias e as próprias direções tiveram plena possibilidade de estar informados.

P3- *A formação que o CFAEBE disponibilizou nesta área foi restrita aos professores?*

R3- Não, nós também fizemos para pessoal não docente, para as próprias famílias dos alunos, através de algumas ofertas pontuais de formação para os pais dos alunos, também às ELI, aos Centros de Recursos para a Inclusão, às autarquias. Além do público, abrimos, também, a hipótese às escolas privadas e a instituições particulares de solidariedade social (IPSS), para que estas instituições da área social pudessem estar abrangidas porque também é importante para elas.

P4- *Como é feita a candidatura e seleção dos formandos no CFAEBE?*

R4- Nesta área, houve um cenário de pedido às Direções das escolas associadas que indicassem elementos considerados estruturantes do Decreto-Lei 54 (os membros da equipa, elementos que estão ligados a coordenadores de diretores de turma ... estes são elementos-chave). O processo que nós usamos aqui no nosso CFAE é um processo um pouco especial, porque não é aberto a todos; a comunicação é feita sempre através dos órgãos de gestão das escolas. Nós nunca avançamos diretamente para o formando em si; avançamos sempre através da escola associada que é elemento do CFAE.

P5- *Quais são as modalidades de formação que o CFAEBE privilegia?*

R5- Nós temos oficinas, que são claramente adequadas a este tipo de formação, mas a grande parte delas são cursos de formação, mas as oficinas têm peso muito importante, porque a

educação inclusiva é uma área que obriga a uma interação entre o trabalho realizado presencialmente e o trabalho autónomo que tem de ser construído porque os elementos das equipas e os próprios docentes têm necessidade de experimentar, de terem trabalho autónomo sobre isto. Temos também ACD (ações de curta duração) pontuais sobre esta temática, que têm carácter mais de divulgação, tirar dúvidas, esclarecimentos, apoios e outras pequenas realizações que nós acompanhamos, como por exemplo seminários.

P6- *Três anos após a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, considera que a formação na área da Educação Inclusiva continua a ser uma necessidade das escolas/da comunidade ou acha que já se sabe tudo?*

R6- Não se sabe tudo, porque há sempre gente nova a entrar na escola, por causa da mobilidade nas carreiras e ao mesmo tempo porque esta área é de tal maneira estruturante da conceção do que é hoje a escola, que ela tem que ser sistematicamente reatualizada porque a própria formação obriga a um repensar contínuo sobre estas áreas. As ACD nesta área são muito importantes nem que seja para uma atualização, um lembrar porque é uma área que, pela sua intensidade, é sempre desafiante pela sua complexidade porque é uma área que envolve muita responsabilidade da escola em relação à igualdade de oportunidades de todos os alunos que estão no sistema.

V - Avaliação do impacto da formação

P1- *Considera que tem havido transferência de conhecimentos adquiridos na formação, por parte dos formandos, para o exercício da sua atividade profissional?*

R1- Eu penso que sim, até porque é visível que há uma melhoria das práticas e das realizações pedagógicas nestas áreas. Todas as outras áreas que se articulam com a educação inclusiva (o Decreto-Lei 55, a Cidadania a avaliação) têm uma interação fundamental. Nós não podemos olhar para o Decreto-Lei 54 sem olharmos para os outros, nem para os outros sem olharmos para o Decreto-Lei 54. Há um *puzzle* que obriga a que haja sintonia e coerência entre todas estas áreas que especifiquei, ou seja, a flexibilidade curricular, a cidadania e desenvolvimento a avaliação e outras áreas que têm de ser sempre atualizadas.

P2- *Como é feito o processo de avaliação do impacto da formação realizada no CFAEBE?*

R2- Nós fazemos a avaliação do impacto da formação, numa primeira linha é pelas avaliações que o formador faz, que os formandos fazem no fim das ações de formação, mas nós próprios enquanto CFAE, através de instituições externas, fazemos questionários *a posteriori* sobre o impacto e, ao mesmo tempo, vamos tendo conhecimento do trabalho que as próprias inspeções fazem aos nossos agrupamentos e percebemos que a formação tem tido um impacto muito positivo nas pessoas e nas escolas.

P3- Enquanto Diretor do CFAEBE, o que acha importante (continuar a) fazer no futuro, no âmbito da Educação Inclusiva?

R3- Primeiro, efetivamente fazer com que os docentes, claramente, tenham uma postura de integrar todos de igual modo, porque a escola é de todos e para todos. Não pode ser, digamos, teoricamente para alguns e outros ficarem de fora. Não, teoricamente e na prática têm de estar todos incluídos. Por conseguinte, nós temos que ter esta postura e levar a que os próprios docentes a tenham como rotina do seu real, porque sem a inclusão de todos a escola não é justa nem equitativa. Também é importante manter redes de partilha entre escolas, de permutas de ideias. Qualquer organização precisa de saber o que fazem e como fazem. Assim, aumenta-se a eficácia de cada uma delas porque a troca de ideias e de práticas vai, claramente, aumentar a produção e a qualidade dessas organizações.

VI - Conclusões/sugestões

P1- Há algum aspeto que não tenha sido abordado nesta entrevista e que gostasse de acrescentar?

R1- Uma das coisas que, pela a prática tenho observado no real, é que é preciso que, quer os municípios, quer os órgãos de gestão da escola, quer a própria tutela devem dar melhores condições do ponto de vista dos equipamentos e de condições mesmo em termos de edifícios para que esses alunos com mais necessidades, que devem ter uma atenção mais especial tenham de facto oportunidades, uma vez que pode acontecer de os próprios docentes quererem fazer uma intervenção em determinadas áreas e estar limitado não só em termos de condições espaciais mas também em termos de materiais. Hoje há materiais que as escolas efetivamente têm que ter, nomeadamente recursos didáticos e formação nesta área. Portanto a inclusão nas escolas parece-me que tem de ser repensada, tem de ir para além da escola no sentido em que a sociedade tem de apoiar mais estas áreas porque não adianta eu estar a dizer que vou integrar, que é preciso mais inclusão quando, depois, há conteúdos e intervenções que requerem um acréscimo de materiais e de pessoal, para que efetivamente haja uma plena inclusão destes alunos na escola e estes recursos não são disponibilizados.