

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**Comunidade de Prática Online de Professores
de Educação Especial para promoção da
Educação Inclusiva**

Ana Paula Valente

Mestrado em Pedagogia do eLearning

2024

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**Comunidade de Prática Online de Professores
de Educação Especial para promoção da
Educação Inclusiva**

Ana Paula Valente

Mestrado em Pedagogia do eLearning

Orientadora: Prof. Doutora Cecília Tomás

Coorientador: Prof. Doutor António Teixeira

maio 2024

A investigação realizada no âmbito deste Projeto está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - **Laboratório de Educação a Distância e eLearning**¹ (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



¹ <https://lead.uab.pt>

Direitos autorais e condições de utilização do trabalho por terceiros

Este é um trabalho de natureza académica que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras, normas e boas práticas internacionalmente convencionadas, no que alude aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, pode ser empregue nos termos previstos na licença Creative Commons abaixo inscrita. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do Repositório Aberto da Universidade Aberta.



Comunidade de Prática Online de Professores de Educação Especial para promoção da Educação Inclusiva © 2024 by Ana Paula Valente is licensed under CC BY-NC-SA 4.0

Agradecimentos

À Professora Doutora Cecília Tomás e ao Professor Doutor António Teixeira pela sua orientação e acompanhamento ao longo deste percurso.

Aos colegas DEE que aceitaram participar nesta experiência e que direta ou indiretamente colaboraram na investigação.

Ao meu marido e a todos os amigos “especiais” que desempenharam um papel fulcral na concretização deste desafio.

Declaração de Integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados. Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

Assinado por: **Ana Paula Rodrigues Silva Valente**
Num. de Identificação: 08743463

Resumo

O Decreto-Lei nº 54/2018 preconiza uma mudança de paradigma na implementação de medidas promotoras da inclusão em contexto escolar. Apresenta concepções divergentes da legislação anterior, assenta no conceito de medidas multinível e na possibilidade de todos os alunos poderem beneficiar da implementação de medidas, apenas e só quando as suas necessidades educativas assim o exigirem.

As escolas e os docentes estão, ainda, num processo de experimentação da implementação dos conceitos, medidas e pressupostos definidos neste enquadramento legislativo, que abandonou o conceito de educação especial, adotando o de educação inclusiva. O docente de educação especial passa a ter novas responsabilidades como dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem, mantendo o apoio aos alunos, mas também aos docentes.

Face às mudanças preconizadas no DL nº 54/2018, no presente estudo recolhemos informação, junto dos professores de educação especial, de diferentes regiões do país, sobre as suas necessidades e o grau de interesse para participar numa CoP online que constituiria um espaço de partilha, análise, debate e esclarecimento, na qual estes docentes poderiam participar com o objetivo de contribuir para a promoção da inclusão. Após a recolha desta informação deu-se início ao funcionamento de uma experiência piloto de uma CoP online na perspetiva de autoformação, autoaprendizagem e formação continuada, graças às ferramentas da Web 2.0. Daqui se verificou que as comunidades de prática são iniciativas pertinentes e necessárias, pois efetivamente, estes docentes sentem necessidade de clarificar conceitos e modos de operacionalizar o preceituado na legislação quanto à promoção da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão, Comunidades de Prática, Educação Especial

Abstract

The Decree-Law No. 54/2018 advocates a paradigm shift in the implementation of measures that promote inclusion in school context. It differs from the previous legislation, is based on the concept of multi-level measures and on the possibility that all pupils can benefit from the implementation of measures, only when their educational needs require it.

Schools and teachers are still in a process of experimenting the implementation of the concepts, measures and assumptions defined in this legislative framework, which abandoned the concept of special education and adopted that of inclusive education. The special education teacher now has new responsibilities as a facilitator, articulator and specialist in differentiating learning means and materials, supporting students, but also teachers.

Due to the changes that this law contains, in this study we collected information from special education teachers, from different regions of the country, about their needs and the degree of interest to participate in an online CoP that would constitute a space for sharing, analysis, debate and clarification, in which these teachers could participate with the aim of contributing to the promotion of inclusion. After collecting this information, a pilot experience of an online CoP was started in the perspective of self-training, self-learning and continuing education, thanks to Web 2.0 tools. It was concluded that communities of practice are pertinent and necessary initiatives, because effectively, these teachers feel the need to clarify concepts and ways of operationalizing the precepts in the legislation regarding the promotion of Inclusive Education.

Keywords: Inclusion, Communities of Practice, Special Education

Résumé

Le décret-loi n° 54/2018 préconise un changement de paradigme dans la mise en œuvre des mesures qui favorisent l'inclusion dans le contexte scolaire. Elle diffère de la législation précédente, repose sur le concept de mesures à plusieurs niveaux et sur la possibilité pour tous les élèves de bénéficier de la mise en œuvre de mesures, uniquement lorsque leurs besoins éducatifs l'exigent.

Les écoles et les enseignants sont encore en train d'expérimenter la mise en œuvre des concepts, des mesures et des hypothèses définis dans ce cadre législatif qui a abandonné le concept d'éducation spéciale et adopté celui d'éducation inclusive. L'éducateur spécialisé a désormais de nouvelles responsabilités en tant qu'animateur, articulateur et spécialiste de la différenciation des moyens et des matériels d'apprentissage, du maintien de l'accompagnement des élèves, mais aussi des enseignants.

Compte tenu des changements recommandés dans le décret-loi n° 54/2018, dans cette étude, nous avons recueilli des informations auprès d'enseignants de l'éducation spécialisée, de différentes régions du pays, sur leurs besoins et le degré d'intérêt à participer à une CdP en ligne qui constituerait un espace de partage, d'analyse, de débat et de clarification, auquel ces enseignants pourraient participer dans le but de contribuer à la promotion de l'inclusion. Après avoir recueilli ces informations, une expérience pilote de CdP en ligne a été lancée dans une perspective d'autoformation, d'auto-apprentissage et de formation continue, grâce aux outils du Web 2.0. Il a été conclu que les communautés de pratique sont des initiatives pertinentes et nécessaires, car effectivement, ces enseignants ressentent le besoin de clarifier les concepts et les moyens d'opérationnaliser les préceptes de la législation concernant la promotion de l'éducation inclusive.

Mots-clés : Inclusion, Communautés de pratique, Éducation Inclusive

Índice Geral

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Direitos autorais e condições de utilização do trabalho por terceiros..... | iii |
| Agradecimentos..... | iv |
| Declaração de Integridade..... | v |
| Resumo..... | v |
| Abstract | vii |
| Résumé..... | viii |
| Índice Geral..... | ix |
| Índice de tabelas..... | xi |
| Índice de figuras | xiii |
| Lista de siglas, acrónimos e abreviaturas | xiv |
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 5 |
| CAPÍTULO 1 - INCLUSÃO | 6 |
| 1.1 Conceito de inclusão..... | 7 |
| 1.2 Princípios e desafios da educação inclusiva | 12 |
| 1.3 Enquadramento Legal em Portugal | 21 |
| 1.4 O papel do professor de Educação Especial..... | 29 |
| CAPÍTULO 2 – COMUNIDADES DE PRÁTICA ONLINE EM CONTEXTO EDUCACIONAL | 40 |
| 2.1 Formação de docentes | 41 |
| 2.2 Conceito de CoP..... | 46 |
| 2.3 Comunidades (de Prática) Virtuais | 50 |
| PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO | 56 |
| CAPÍTULO 3 – OPÇÕES METODOLÓGICAS..... | 57 |
| 3.1 Definição e delimitação do estudo | 58 |
| 3.1.1 Questões e Objetivos de Investigação..... | 59 |
| 3.2 Fundamentos metodológicos do estudo | 60 |
| 3.3 Participantes no estudo, instrumentos de recolha e tratamento de dados .. | 64 |
| CAPÍTULO 4 – Apresentação e discussão dos resultados | 66 |
| 4.1 Apresentação de dados – Inquérito por questionário..... | 67 |
| 4.2 Resultados - Inquérito por questionário..... | 73 |
| 4.3 Apresentação de dados – Comunidade de Prática Online | 76 |

| | | |
|------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.4 | Resultados – Comunidade de Prática online | 93 |
| CAPÍTULO 5 – Considerações Finais | | 99 |
| 5.1 | Contribuições da investigação | 100 |
| 5.2 | Limitações do Estudo | 105 |
| 5.3 | Recomendações..... | 106 |
| 5.4 | Conclusões | 107 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | | 113 |
| ANEXOS | | 125 |
| | Anexo I - Parecer da Comissão de Ética - Inquérito por Questionário | 126 |
| | Anexo II - Consentimento informado livre e esclarecido | 128 |
| | Anexo III - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar | 131 |
| | Anexo IV - Inquérito por Questionário | 133 |
| | Anexo V - Inquérito por Questionário – tratamento de dados | 150 |
| | Anexo VI – Comunidade de Prática Online..... | 161 |

Índice de tabelas

| | | |
|------------------|--------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 | Diferentes formas de conceber a inclusão | 14 |
| Tabela 2 | Legislação anos 70 | 22 |
| Tabela 3 | Legislação anos 80 | 22 |
| Tabela 4 | Legislação anos 90 | 22 |
| Tabela 5 | Legislação 2008-2014 | 23 |
| Tabela 6 | Legislação 2018-2021 | 24 |
| Tabela 7 | Comparação DL nº 3/2008 e DL nº 54/2018 | 26 |
| Tabela 8 | Funções do DEE - Lei nº 46/86 – LBSE | 30 |
| Tabela 9 | Funções do DEE - Cruzamento legislativo | 30 |
| Tabela 10 | Funções dos DEE - DL nº 319/91, DL nº 3/2008 e DL nº 54/2018 | 31 |
| Tabela 11 | Características de uma CoP | 49 |
| Tabela 12 | Cinco atributos que marcam as comunidades virtuais | 53 |
| Tabela 13 | Características das comunidades virtuais | 53 |
| Tabela 14 | Ideias-Chave DL nº 3/2008 | 58 |
| Tabela 15 | Motivos para a revogação do DL nº 3/2008 | 58 |
| Tabela 16 | Questões e Objetivos da Investigação | 60 |
| Tabela 17 | Objetivos do inquérito por questionário e tipos de questões | 62 |
| Tabela 18 | Caracterização demográfica e socioprofissional da amostra | 67 |
| Tabela 19 | Princípios orientadores do DL n.º 54/2018 | 68 |
| Tabela 20 | Perceções sobre as MSAI | 69 |
| Tabela 21 | Mudança de paradigma | 69 |
| Tabela 22 | Recursos Específicos | 70 |
| Tabela 23 | Necessidades dos DEE – Formação | 70 |
| Tabela 24 | Necessidades dos DEE – Partilha e Discussão | 71 |
| Tabela 25 | Necessidades Formativas Prioritárias dos DEE | 71 |
| Tabela 26 | Outras Necessidades Formativas dos DEE | 72 |
| Tabela 27 | Interesse em participar na CoP online | 72 |
| Tabela 28 | Resumo CoP online | 79 |
| Tabela 29 | Primeiro momento da CoP | 80 |

| | | |
|------------------|-----------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 30 | Segundo momento da CoP | 82 |
| Tabela 31 | Terceiro momento da CoP | 84 |
| Tabela 32 | Quarto momento da CoP | 87 |
| Tabela 33 | Quinto momento da CoP | 90 |
| Tabela 34 | Sexto momento da CoP | 92 |
| Tabela 35 | Abandono e prevalência do modelo médico: Argumentos | 93 |
| Tabela 36 | Análise das áreas com desvio padrão igual ou superior a 1 | 107 |

Índice de figuras

| | | |
|------------------|------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 | Papel das Lideranças | 17 |
| Figura 2 | Habilitações para a docência nos grupos de recrutamento da educação especial | 29 |
| Figura 3 | Papel do DEE | 36 |
| Figura 4 | Página inicial do site | 76 |
| Figura 5 | Recurso digital do 1º momento | 81 |
| Figura 6 | Estatística de acessos ao site e de visitas e interações ao recurso digital | 81 |
| Figura 7 | Estatística de acessos ao site e de respostas às 2 questões online | 83 |
| Figura 8 | Estatística de visitas e interações relativas à súmula das respostas | 84 |
| Figura 9 | Convite para responder ao questionário | 85 |
| Figura 10 | Questionário do 3º momento | 86 |
| Figura 11 | Adesão ao questionário | 86 |
| Figura 12 | Estatística de acessos ao site de 1 a 12 de outubro | 86 |
| Figura 13 | Estatística de visitas e interações relativas ao 3º momento | 87 |
| Figura 14 | Padlet para partilha de opinião | 88 |
| Figura 15 | Estatística de acessos ao site de 13 a 29 de outubro | 89 |
| Figura 16 | Estatística de visitas e interações relativas ao 4º momento | 89 |
| Figura 17 | Padlet para partilha de experiências | 91 |
| Figura 18 | Estatística de acessos ao site de 5 a 11 de novembro | 91 |
| Figura 19 | Estatística de visitas e interações | 92 |
| Figura 20 | Padlet – texto para comentar | 93 |
| Figura 21 | Padlet – Opinião sobre o acompanhamento de alunos | 96 |

Lista de siglas, acrónimos e abreviaturas

- ACNS** – Adaptações curriculares não significativas
- ACS** – Adaptações curriculares significativas
- AE/ENA** - Agrupamentos de escolas/ Escolas não agrupadas
- APA** – Adaptação ao processo de avaliação
- APDSI** - Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade da Informação
- CAA** - Centro de Apoio à Aprendizagem
- CIF** - Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CoP** - Comunidade de Prática
- DC** – Despacho Conjunto n.º (...)
- DEE** - Docente de Educação Especial
- DGAE** - Direção-Geral da Administração Escolar
- DGE** – Direção-Geral da Educação
- DGEEC** - Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência
- DGEstE** – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
- DGIDC** - Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- DigCompEdu** - Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores
- DL** - Decreto-Lei n.º (...)
- DPC** - Desenvolvimento Profissional Contínuo
- DUA** – Desenho Universal para a Aprendizagem
- EASNIE** - European Agency for Special Needs and Inclusive Education
(Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva)
- EE** - Educação Especial
- EI** - Educação Inclusiva
- EMAEI** - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
- LBSE** - Lei de Bases do Sistema Educativo
- MSAI** - Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão
- NE** - Necessidades Educativas
- NEE** - Necessidades Educativas Especiais

NSE - Necessidades de Saúde Especiais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

Pró-Inclusão - Associação Nacional de DEE

QA/QE- Quadro de Agrupamento / Quadro de Escola

TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UE - União Europeia

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) estão presentes no dia a dia dos docentes, não só no seu contexto pessoal, como também no contexto profissional. Antes do contexto pandémico provocado pelo COVID-19, muitos docentes procuravam formação que se adequasse às necessidades sentidas, sendo que a formação a distância já era uma opção vista por muitos como uma mais-valia que respondia às exigências da sociedade atual, às necessidades profissionais e pessoais, evitando deslocamentos e permitindo conciliar diferentes responsabilidades com a realização da formação.

No ano letivo 2018/2019, as escolas viviam um contexto de mudança e apropriação da alteração legislativa no quadro da Educação Inclusiva (EI), consubstanciada no Decreto-Lei nº 54/2018 (alterado pela Lei nº 116/2019, pela Declaração de Retificação nº 47/2019 e pelo Decreto-Lei nº 62/2023, doravante designado por Decreto-Lei nº 54/2018) o qual preconiza uma alteração na organização da escola, na resposta a todos os alunos, para fazer face a toda e qualquer necessidade, indo ao encontro de autores como Ainscow & Ferreira (2003), Ferreira (2007), Rodrigues & Magalhães (2007), os quais consideram que, uma perspetiva inclusiva, é aquela em que todos os alunos, independentemente das suas características pessoais, psicológicas ou sociais, frequentam escolas e turmas regulares e têm acesso a um ensino de qualidade, adequado às suas necessidades e mais equitativo.

Com efeito, o atual paradigma legislativo “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” (nº 1, art.º 1º, DL nº 54/2018), o que implica ir além da mera presença física dos alunos, criando “um sentimento e prática mútua de pertença entre a escola e a criança” (Rodrigues, 2003, p. 95).

Contudo, a transposição do espírito da lei para a prática nem sempre é um processo fácil, pois decorre da realidade de cada escola, bem como da interpretação da legislação, com repercussões na tomada de decisão quanto às medidas de suporte à aprendizagem e

à inclusão (MSAI) a mobilizar para cada aluno, bem como no(s) processo(s) de implementação dessas medidas.

Abreu & Grande (2021) levaram a cabo um estudo, no qual se pretendia “compreender as vivências, desafios e necessidades sentidas pelos profissionais (...) num primeiro momento da implementação desta legislação (...) e, ainda, averiguar que soluções consideravam que poderiam colmatar essas mesmas dificuldades” (p.7-8). Relativamente aos desafios e necessidades sentidas os docentes destacaram, entre outros fatores, a falta de formação, a demarcação do paradigma legislativo anterior, a necessidade de apropriação e compreensão da atual legislação. Já quanto às soluções, os docentes apontaram maioritariamente para necessidades no domínio formativo (Abreu & Grande, 2021, p.9-10). Efetivamente, do contacto com os Docentes de Educação Especial (DEE), estes relatam dificuldades de adaptação à nova definição de conceitos e respetivas formas de os implementar, convictos de que cada DEE implementa a sua própria visão do postulado na legislação, mas sem certezas e segurança.

Acresce que o DL nº 54/2018, na sua versão consolidada, confere ao DEE as funções de dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem (art.º 9, nº 6; art.º 10º, nº5), bem como funções, no âmbito da sua especialidade, de apoio, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, aos docentes que intervêm com os alunos para definirem estratégias de diferenciação pedagógica, a forma de reforço das aprendizagens e a identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão (art.º 11º, nº4).

Mediante estas “novas” funções do DEE, há um conjunto de desafios e necessidades que este grupo de docentes experiencia no desempenho da sua atividade profissional. Importa, então, averiguar quais são estes desafios e as necessidades que os docentes apresentam e para as quais a formação contínua ainda não lhes deu resposta.

Deste modo, uma comunidade de prática (CoP) online que congregue DEE, de diferentes agrupamentos de escolas e zonas do país, possibilitaria aos mesmos a partilha de necessidades e a discussão de temas que lhes permitam realizar uma fundamentação detalhada e informada sobre os diferentes tópicos abordados.

Face ao exposto, a criação de uma CoP online para DEE afigurou-se como uma iniciativa para responder às inquietações deste grupo de docentes, oferecendo possibilidades de interação e colaboração, não estando os participantes circunscritos aos conteúdos definidos previamente, como acontece na formação contínua, podendo apresentar as suas próprias áreas de trabalho prioritárias. Além disso, tal comunidade permite a gestão do tempo de trabalho e não exige o encontro simultâneo em todos os momentos.

Importa, também, destacar que o conceito de EI implica a interligação entre diferentes normativos. Assim, a EI em Portugal não se circunscreve apenas ao DL nº 54/2018, como também ao DL nº 55/2018, abarca, antes, toda a legislação e orientações nacionais e mundiais que apontam no sentido de que a inclusão não seja responsabilidade apenas de alguns professores, mas antes uma responsabilidade de toda a comunidade educativa, considerando que todos são intervenientes relevantes e imprescindíveis, nos quais se incluem obviamente os professores.

A dissertação está organizada em duas partes subdivididas em cinco capítulos principais, seguidos da conclusão.

A parte I denominada *Fundamentação Teórica* engloba dois capítulos. O capítulo 1 apresenta a contextualização teórica sobre a temática da inclusão, analisando de forma mais aprofundada o conceito de inclusão no século XXI, bem como os princípios e desafios que se colocam para a implementação de uma verdadeira EI. Contém igualmente uma análise do enquadramento legal da educação especial e inclusiva ao longo dos anos em Portugal e, por fim, elenca as funções do professor de educação especial. O capítulo 2 intitula-se *Comunidades de prática online em contexto educacional*. Neste capítulo faz-se uma análise da formação de docentes, apresentando-se o conceito de CoP, bem como de comunidades de prática virtuais.

A parte II remete para o enquadramento metodológico da investigação, contendo dois capítulos. O capítulo 3 intitulado *Opções Metodológicas* aborda a definição e delimitação do estudo, bem como os seus fundamentos metodológicos. Seguidamente apresenta os participantes e os instrumentos de recolha de dados, bem como o tratamento dos mesmos. Apresenta, por fim, dados sobre a implementação de uma experiência piloto

da CoP projetada e das atividades levadas a cabo. No capítulo 4 são apresentados descritos os resultados do inquérito por questionário e da implementação da referida CoP online. No Capítulo 5 são apresentadas as considerações finais, expostas as conclusões da investigação, as limitações do estudo e as recomendações.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1 - INCLUSÃO

1.1 Conceito de inclusão

O termo inclusão vem do latim “includere”, e significa “Acto ou efeito de incluir”². Por sua vez, incluir tem múltiplos significados: “Pôr ou estar dentro”, “Inserir num ou fazer parte de um grupo”, “Abranger, compreender, conter”, “Envolver, implicar”³.

Apesar desta multiplicidade de significados, inclusão refere-se sempre à procura da igualdade, da garantia de direitos iguais para todos. O conceito de inclusão está patente em diferentes documentos internacionais:

- Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948;
- Warnock Report (1978);
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990);
- Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994);
- Declaração de Dakar – Educação para todos (UNESCO, 2000);
- Declaração de Incheon, denominada *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos* (UNESCO, 2016).

Todos estes documentos centram-se no direito à educação de todos os cidadãos, no direito de todos à participação na sociedade, no direito de cidadania, bem como no direito de aceitação e respeito por todos os cidadãos independentemente das eventuais diferenças individuais.

O Warnock Report (1978) introduziu o conceito de “Necessidades Educativas Especiais” (NEE), passando a atuação do educador a ser perspetivada em função das necessidades da criança em termos do seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem e não exclusivamente em função de uma deficiência.

Por seu turno, a Declaração de Salamanca incide também no conceito de NEE, conferindo a todas as crianças “o direito fundamental à educação”, através de oportunidades para conseguirem manter um nível aceitável de aprendizagem. Reconhece-

² "inclusão", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/inclus%C3%A3o> [consultado em 01-03-2023].

³ "incluir", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/incluir> [consultado em 01-03-2023].

se também que cada criança é um ser único com características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias. Deste modo, os sistemas educativos devem implementar programas educativos dirigidos à diversidade de características e necessidades dos seus alunos. Defende igualmente o acesso de todas as crianças e jovens com NEE às escolas regulares, cabendo às escolas a apropriação de estratégias pedagógicas centradas na criança, capazes de ir ao encontro das necessidades dos alunos. As escolas devem, também, implementar medidas inclusivas para concretizar a educação para todos e que combatam a discriminação, potenciando assim a criação de comunidades abertas e solidárias, que se refletirão numa sociedade inclusiva (UNESCO, 1994).

Atualmente, o conceito de NEE tende a ser substituído pela designação de Necessidades Educativas (NE), dada a diversidade de necessidades. Ter NE poderá, então, implicar ou não um complemento educativo diferenciado do que é usualmente praticado. Sanches (1996) considera que este complemento educativo será resposta específica para cada caso e alicerçada em critérios educativos e/ou pedagógicos, assentes no potencial de cada aluno: físico, intelectual, estético, criativo, emocional, espiritual e social e que conduza ao desenvolvimento do aluno, para que se torne um cidadão capaz de se envolver de modo significativo com o mundo que o rodeia, autónomo e adaptado. Alves (2019) esclarece que

Na Escócia usamos o conceito de ‘necessidades de apoio adicional’ ou ‘apoio adicional à aprendizagem’ e não o de ‘necessidades educativas especiais’ [...] as políticas e os profissionais têm noção de que todas as crianças e jovens poderão beneficiar de apoio adicional por várias razões, por longos ou curtos períodos de tempo, para tirarem o máximo partido do seu percurso escolar. As políticas indicam um vasto número de fatores que podem influenciar que uma criança necessite de apoio adicional, tais como questões de língua, etnicidade, classe social, pobreza, deficiência ou dificuldade de aprendizagem, bem como ser jovem cuidador, viver com os pais que tenham problemas de saúde mental, experienciar uma morte na família, ou ter um percurso escolar com interrupções. Ou seja, condições que a longo ou curto prazo, podem afetar de forma negativa a capacidade de aprendizagem da criança ou jovem e que fazem com que a escola tenha de pensar sobre as melhores formas de apoiar a aprendizagem e sucesso de cada aluno/a.

(Alves, 2019, p.4-5)

Confirma-se, assim, que ter NE não significa necessariamente ser portador de uma deficiência física ou intelectual. Qualquer aluno pode necessitar em determinado momento de um apoio específico e suplementar para conseguir ultrapassar os obstáculos que se lhe deparam no seu processo de aprendizagem.

O papel das instituições escolares, que devem integrar todas as crianças, na oferta de estratégias diferenciadas, conduz-nos à interdependência destes dois conceitos: NEE e “Escola para Todos”. Já a Declaração de Salamanca (1994) refere-se a ambos

Nós, delegados à Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais [...] reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação.
(UNESCO, 1994)

Nesta lógica de ideias, constata-se uma mudança da perspetiva da integração, centrada no aluno, para uma perspetiva de inclusão que apresenta como ponto nuclear o currículo. Coelho (1998) faz a apologia da evolução para a perspetiva inclusiva, como reação crítica e construtiva às estratégias de compensação. No seu entender, as diferenças em termos de aprendizagem não se resolvem através da facilitação do sucesso escolar, mas antes pela mudança de um sistema fixo por um sistema flexível, por forma a garantir a equidade, sendo que “a forma como as escolas respondem à diversidade das necessidades dos alunos tem de sofrer uma enorme mudança conceptual e estrutural” (Coelho, 1998, p.64). Rodrigues (2000), tal como Coelho (1998), realçam, que esta mudança da escola integrativa para a escola inclusiva não deve ser encarada como uma evolução, mas antes como uma perspetiva completamente diferente

Por oposição à escola integrativa, que consegue fazer um esforço de pessoas, equipamentos, materiais e curricula para integrar uma pessoa com deficiência, a escola inclusiva será a escola multicultural, diversificada, que oferece múltiplas respostas, e que assume os seus alunos como seu "património" e como sua responsabilidade.

(Coelho, 1998, p.65)

A EI é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A EI assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A EI aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade.

(Rodrigues, 2000, p. 10 apud Freire, 2008, p. 7-8)

Também Ainscow, Dyson & Weiner (2013) defendem que a distinção entre crianças com "necessidades educativas especiais" e "necessidades educativas não especiais" está desatualizada. É, pois, necessário entender o conceito de NE não sobrevalorizando as incapacidades do(s) aluno(s), mas antes valorizando as capacidades e incapacidades de cada aluno, bem como os fatores potenciadores do sucesso escolar. Desta forma, o

conceito de NE centra a tónica na aprendizagem, em detrimento do princípio médico-terapêutico das deficiências, evidenciando, por conseguinte, o papel da escola e do professor.

Graças ao crescente movimento internacional no sentido da valorização de todos, independentemente das suas diferenças, as sociedades iniciaram a adoção de medidas inclusivas de remoção de obstáculos e de melhoria da inclusão social. De mencionar a resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) intitulada “Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável”, constituída por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A nível da educação importa destacar o 4º ODS - *Garantir o acesso à EI, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos* - que vai ao encontro das metas da Declaração de Incheon. Pretende-se até 2030, garantir que todas as raparigas e rapazes que

- completam o ensino primário e secundário, que deve ser de acesso livre, equitativo e de qualidade, e que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes;
- tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira fase da infância, bem como a cuidados e educação pré-escolar, para que fiquem preparados a frequentar o ensino primário.

ONU (s/d, p.8)

Perante as diversas resoluções e compromissos internacionais, os sistemas educativos foram introduzindo melhorias no sentido da inclusão. A escola inclusiva assenta, deste modo, em dois pilares: o direito à educação e a valorização da diversidade (Sánchez, 2005, p. 11), pois para que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, há que reconhecer as suas características e necessidades individuais, considerando que estas devem ser encaradas como parte de um vasto conjunto de questões relacionadas com a educação de todas as crianças que enfrentam dificuldades na escola e, em última análise, de todas as crianças (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013).

Apesar da valorização de políticas que conduzam à implementação da EI, a questão que se coloca é se efetivamente as perspetivas e experiências individuais confirmam a sua implementação na prática (Carvalho, 2021). Pois de acordo com a autora, “a definição de EI é complexa e diversa, variando entre os autores (...) que traduzem conceções e orientações distintas com implicações nas políticas educativas e nas práticas das escolas” (p. 396). Conceber a inclusão como um processo de transformação e mudança social não só reconhece como também valoriza a diversidade social, cultural, de género, etária, étnica,

religiosa como um potencial humano inestimável e recursos socioeducativos e políticos vivos, essenciais para "maximizar a participação social" e "minimizar a exclusão" no contexto escolar (Nowak-Łojewska et al., 2019).

Daqui emerge um outro conceito no que à inclusão diz respeito, que vai muito além da(s) incapacidade(s) e dificuldade(s) de cada aluno, que é o conceito de diversidade. As NE deixam de ser encaradas como típicas de um grupo de alunos tendencialmente caracterizados pelo(s) seu(s) défice(s), mas antes como uma necessidade de qualquer aluno ao longo do seu percurso escolar, porque todos somos, de facto, diferentes e únicos e somos confrontados com diferentes barreiras em diferentes contextos (Ferreira, 2005; Sharma, 2019). Se a forma de trabalho nas escolas assentar no conceito, formulado por Formosinho (1985), de "Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único", não há lugar à inclusão. Ferreira (2005, p. 43-44) afirma mesmo que

inclusão implica [...] celebrar a diversidade humana e as diferenças individuais como recursos existentes nas escolas e que devem servir ao currículo escolar para contribuir na formação da cidadania. Diversidade e diferença constituem uma riqueza de recursos para a aprendizagem na sala, na escola e na vida.

(Ferreira, 2005, p. 43-44)

Não obstante esta pluralidade de concepções, o conceito de EI tem uma conotação positiva, a qual indica igualmente uma atitude positiva em relação à EI por parte dos professores (Ersoy, 2021).

Por outro lado, alguns autores (Demirbilek & Levent, 2020 apud Ersoy, 2021; Rodrigues, 2018, 2018a) reportam dificuldades e até resistência ao desenvolvimento de processos inclusivos por parte de alguns professores. Horsgaard, Larsen & Wiberg (2020) consideram que o conceito de inclusão se repercute no trabalho dos professores e na forma como estes percecionam os padrões de participação das crianças com NE nas comunidades escolares. Estes autores referem que os principais conceitos indicadores de uma perceção positiva da inclusão incluem "comunidade, integração, cuidado, bem-estar do indivíduo e do grupo"⁴ (p. 503). Destacam a opinião de um participante no estudo realizado, que considera que "o trabalho de inclusão não é apenas ajudar as crianças a serem incluídas,

⁴ Tradução livre da autora: "community, integration, care, well-being of the individual, and the group" (Horsgaard, Larsen & Wiberg, 2020, p. 503).

mas também orientar os educadores a ver as crianças de novas maneiras e, nesse sentido, oferecer-lhes outra posição na comunidade"⁵ (ibidem).

Neste enquadramento, Sharma (2019) apresenta uma conceção de EI que foca diferentes vertentes, nomeadamente a curricular, a relacional e a da participação escolar

A EI deve procurar formas de conceber programas, salas de aula, currículo e aulas, com o objetivo de incluir todas as crianças, por forma a que todas as crianças possam aprender e participar. [...] A EI é a forma de pensamento criativo para explorar as formas de tornar a escola um lugar onde todas as crianças tenham oportunidades de participação.⁶

(Sharma, 2019, p. 241)

Apesar do conceito de inclusão ser ainda contestado, ter múltiplos significados, pressupostos e diferentes agendas, a inclusão na escola e na sociedade está interligada e interdependente com outros conceitos-chave, tais como: democracia, cidadania, igualdade de direitos e direitos humanos. Evoluiu-se da exclusão para a oferta de respostas em estabelecimentos de EE, depois para a integração e, finalmente, para a EI. É certo que o ritmo de desenvolvimento varia de país para país (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013). Não obstante os diferentes ritmos, a EI é um tema amplamente discutido e discutível no campo da educação atualmente. Incluir é proporcionar aos alunos com NE, i. e, a todos os alunos em situações de vulnerabilidade, oportunidades de aprendizagem com os seus pares. Porém, este não é um objetivo fácil de concretizar, implica mudanças nas práticas dominantes para aumentar a efetiva resposta a todos os alunos, o que constitui um desafio para as escolas e para os seus profissionais.

1.2 Princípios e desafios da educação inclusiva

Um dos maiores desafios dos sistemas educativos ainda é conseguir que todas as crianças frequentem a escola. Ainscow & César (2006) fazem a distinção entre as inúmeras zonas do mundo, nas quais, devido a fragilidades económicas, muitas crianças não têm

⁵ Tradução livre da autora: "the work of inclusion is not only to help the children to become included but also to guide the educators to view the children in new ways and, in this sense, offer them another position in the community" (ibidem).

⁶ Tradução livre da autora: "Inclusive education is about to look the ways to design programmes, classrooms, curriculum, and lessons, in order to include all the children so that all children may be able to learn and participate. (...) Inclusive education is the way of creative thinking to explore the ways to make the school a place where all children have the opportunities to participate" (Sharma, 2019, p. 241).

acesso à educação formal em contraste com zonas mais favorecidas economicamente, onde muitos jovens abandonam o sistema de ensino sem qualificações válidas, outros abandonam a escola por não considerarem a escolarização algo decisivo para as suas vidas e muitos frequentam escolas especiais. A inclusão é percebida como a possibilidade que é oferecida aos alunos com necessidades especiais e/ou deficiências de frequentarem a escola, mesmo pelos. Ainda, o conceito de EI não se circunscreve à frequência escolar, mas antes “uma abordagem da inclusão no sentido de que “todos” significa “todos, sem exceção” também significa a eliminação de quaisquer rótulos e estigmas atribuídos às crianças” (UNESCO; 2020, p. 7). O relatório da UNESCO “Inclusão e educação: Todos, sem exceção” de 2020 destaca que cerca de um quarto da legislação mundial sobre inclusão ainda permite a educação separada com ambientes diferentes, oscilando entre segregação, integração e inclusão. Com efeito, os desafios que se colocam à implementação na prática das orientações internacionais sobre a inclusão enfrentam barreiras diversas: económicas, sociais, culturais e políticas que condicionam o alcance das metas internacionais.

Em muitos países a frequência escolar é já obrigatória, porém a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (EASNIE - European Agency for Special Needs and Inclusive Education) considera que “o acesso à educação regular, por si só, não é suficiente; participação significa que todos os alunos estão envolvidos em atividades significativas de aprendizagem” (2022b, p.5), assente no seguinte princípio geral:

No âmbito da legislação e da política, é necessário haver um conceito claro de educação inclusiva e equitativa de elevada qualidade, acordada com as partes interessadas. Tal deve fundamentar a criação de um quadro legislativo e político único para todos os alunos, alinhado com as principais convenções e comunicações a nível internacional e europeu, como base para a prática baseada nos direitos.

(EASNIE, 2021, p. 12).

Este princípio geral vai ao encontro da necessidade de reduzir a diversidade de concepções de inclusão abordadas anteriormente, da mesma forma que as políticas de inclusão diferem de país para país, também as concepções de quem implementa essas políticas são díspares.

Há, contudo, a firme convicção de que o abandono do modelo médico é um passo importante no enalce de políticas e práticas verdadeiramente inclusivas, pois os termos médicos tendem a “contribuir para a segregação dos alunos” e a “estar associados a

expectativas mais baixas e a oportunidades reduzidas” (EASNIE, 2021, p. 13) e o que se pretende é exatamente o oposto: destacar os benefícios de uma sociedade inclusiva, bem como da EI.

A clarificação do conceito de inclusão está, também, plasmada na primeira das seis ideias-chave apresentadas por Ainscow, Dyson & Weiner (2013, p. 2): “As escolas precisam entender claramente o que se entende por EI”⁷. Dyson (2001, apud Sánchez, 2005, p- 13-14), face às diferentes concepções de inclusão, identificou, no contexto internacional, quatro formas diferentes de conceber a inclusão, apresentadas na tabela que se segue.

Tabela 1 - Diferentes formas de conceber a inclusão

| | |
|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>inclusão como colocação</i> | assente no modelo de integração; todas as crianças têm o direito de frequência das escolas regulares em detrimento das escolas especiais |
| <i>inclusão como educação para todos</i> | <i>defesa da igualdade de oportunidades para todas as crianças, assente no reconhecimento dos direitos humanos</i> |
| <i>inclusão como participação</i> | <i>não se limita a receber todas as crianças na escola, mas a analisar a situação de cada aluno para que a escola possa responder às suas necessidades; assenta bastante na noção de pertença e de aceitação da diferença</i> |
| <i>inclusão social</i> | <i>grande meta de todas as sociedades e sistemas educativos, sendo que escolas fortemente inclusivas conduzirão a sociedades igualmente inclusivas</i> |

Fonte: Dyson, 2001, apud Sánchez, 2005

A apropriação do conceito de inclusão, mesmo que gradual, é simultaneamente um princípio-base e um desafio da EI, pois a implementação na prática refletirá as concepções de cada um dos intervenientes. Estamos perante um novo desafio dado que vários autores reportam resistências assentes em crenças, opostas aos princípios que se pretendem valorar, por parte dos docentes e das lideranças na implementação de práticas inclusivas (Ferreira, 2005; Ainscow & César, 2006; Forlin, 2006; Ainscow, Dyson & Weiner, 2013; Lima-

⁷ Tradução livre da autora: “Schools need to understand clearly what is meant by inclusive education”. (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013, p. 2).

Rodrigues, 2017; Rodrigues, 2018, 2018a; Prychodco, Fernandes & Bittencourt, 2019; UNESCO, 2020, 2021; Abreu & Grande, 2021; entre outros).

A este propósito a EASNIE destaca a importância de “aumentar a sensibilização de todas as partes interessadas para os benefícios totais da EI a longo prazo – como base para uma sociedade mais inclusiva” (2021, p. 13). Com efeito, Rodrigues (2018a) salienta a existência de reações nem sempre favoráveis por parte de docentes e das famílias quanto à implementação de práticas inclusivas. Os docentes alegam falta de recursos, de formação e de preparação da escola para receber crianças com NE, sobretudo quando exibem limitações mais significativas (Ferreira, 2005; Rodrigues, 2018; Abreu & Grande, 2021). Perante estas justificações, Rodrigues (2018a) faz um elogio a todos aqueles que têm

a coragem de agir em ambientes que estão longe de ser “perfeitos” ou “corretos”. Uma coragem que é olhar as incorreções como sendo pontos de partida, aspetos a melhorar certamente insuficientes, inacabados, imperfeitos, mas ... reais. Em Educação sempre estaremos em trânsito para (esperemos ...) uma situação melhor. Em trânsito e não na chegada.
(Rodrigues, 2018a, p.8)

Neste enquadramento, Ainscow, Dyson & Weiner (2013) reforçam a opinião da pedagoga Lilia I. Bartolomé, que advoga que

mesmo os métodos mais avançados pedagogicamente, provavelmente serão ineficazes nas mãos daqueles que implícita ou explicitamente subscrevem um sistema de crenças que considera alguns alunos, na melhor das hipóteses, como desfavorecidos e que necessitam de ser reparados, ou pior, como deficientes e, portanto, sem recuperação possível (p.7)⁸.

Daqui decorre a importância das crenças dos professores como principais agentes na implementação de práticas inclusivas. Rodrigues (2019) recorda que o acesso e a frequência escolar não são sinónimos de inclusão, pois “inclusão tem que ser muito mais do que o acesso a um determinado serviço ou comunidade, mas sobretudo capacitar as pessoas para se sentirem participantes de pleno direito num determinado grupo ou comunidade” (p. 11). Destaca igualmente que este será o maior desafio da inclusão. Para criar ambientes educativos inclusivos é necessário que os professores (e a comunidade educativa) se sintam capazes de implementar medidas articuladas e com propósitos

⁸ Tradução livre da autora: “even the most pedagogically advanced methods are likely to be ineffective in the hands of those who implicitly or explicitly subscribe to a belief system that regards some students, at best, as disadvantaged and in need of fixing, or worse, as deficient and therefore, beyond fixing”. (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013, p. 7).

inclusivos e acreditem que essas práticas são as mais adequadas. Caso contrário, limitar-se-ão a ter os alunos com NE nas suas aulas, não alterando as suas práticas e crenças.

Perante tais evidências, as lideranças das escolas têm um papel fulcral na difusão e priorização do modelo de EI e na oferta de uma escola verdadeiramente inclusiva. Recai sobre os diretores das escolas e agrupamentos a função de gerir as políticas educativas e a sua implementação nas escolas (Pró-Inclusão, 2019; EASNIE, 2022a). Os diretores têm uma posição privilegiada, dada a sua esfera de trabalho muito para além da escola, que lhes permite agir na gestão da mudança e transformação da comunidade educativa. Para tal, também é necessário que estejam preparados para oferecer respostas educativas de acordo com as necessidades de cada aluno, combater as desigualdades e não ceder perante a resistência que provavelmente encontrarão na sua comunidade escolar (EASNIE, 2018).

A capacidade que um diretor de uma escola tem para potenciar um ambiente escolar inclusivo, o envolvimento e a colaboração de todos os intervenientes daquela comunidade educativa é fulcral para a criação de uma escola inclusiva. Falhas ao nível da liderança e das estruturas democráticas de uma escola conduzirão a dificuldades na implementação de práticas inclusivas (Maisto et al. 2021). Com efeito, a DGIDC define seis fatores essenciais para o desenvolvimento de escolas numa perspetiva de inclusão, a saber

Liderança eficaz; Reflexão sobre as práticas; Envolvimento de todos os profissionais da escola, alunos e comunidade; Planificação conjunta entre os profissionais da escola; Implementação de estratégias de coordenação; Valorização profissional de toda a equipa educativa.

DGIDC (2011, p. 8)

As direções das escolas e agrupamentos, de acordo com as opções que tomam, têm efeitos no envolvimento da comunidade educativa na promoção de uma escola mais inclusiva, pelo que na figura 1 se sintetiza o papel dos diretores na promoção de EI.

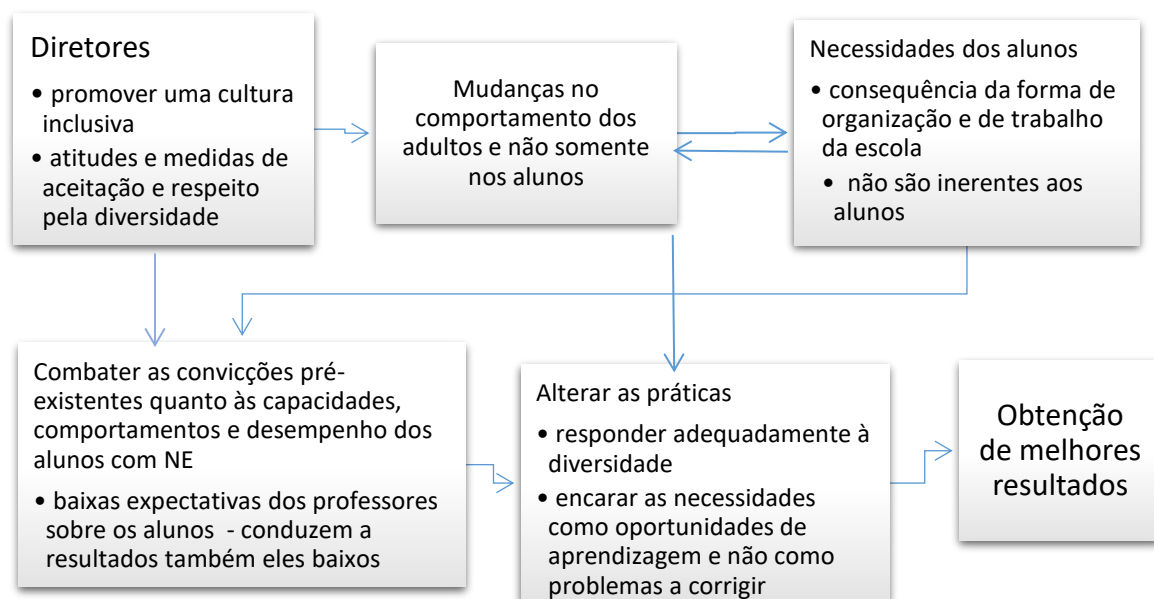


Figura 1 - Papel das Lideranças

Fonte: Adaptado de Ainscow, Dyson & Weiner (2013); EASNIE (2018, 2021, 2022, 2022a, 2022b)

A este propósito importa, também, abordar os conceitos de colaboração e supervisão, bem como a sua articulação com a EI. Gaspar et al. (2019) consideram que o conceito de liderança não se pode dissociar do conceito de supervisão, dado que “a supervisão tende a explicitar-se numa associação entre controlo (instrumento de regulação), formação, conseguida através duma relação entre agentes diversos, intervenientes em processos de observação, orientação, decisão e avaliação (com implicações na liderança)” (Gaspar et al., 2019, p.21).

No âmbito da supervisão, Roldão (2012) destaca a argumentação de Mosher & Purpel (1972) que valorizam a combinação da supervisão científica com a supervisão democrática, sendo que a primeira se foca na melhoria do desempenho e dos resultados, enquanto a segunda se centra no desenvolvimento profissional do professor. Salienta, porém, que estes autores apresentam igualmente uma limitação da supervisão em educação, bastante atual, que se prende com

A dificuldade de definir supervisão no campo da educação [...] Em termos simples, falta-nos um entendimento satisfatório acerca do processo de ensinar [...]. As nossas teorias da aprendizagem são inadequadas, os critérios para medir a eficácia do ensino são imprecisos, e existe um profundo desacordo acerca de qual o conhecimento – isto é, o currículo – que é mais importante ensinar [...]. Quando conseguirmos obter mais conhecimento acerca do quê e como

ensinar, e com que particulares efeitos nos estudantes, seremos muito menos vagos acerca da supervisão destes processos.

(Roldão, 2012, p.10)

A mesma autora assinala que Mosher & Purpel (1972) referem algumas resistências dos professores quanto à supervisão, as quais decorrem das perceções deste grupo de profissionais da supervisão como forma de controlo por parte das hierarquias e também de “uma tradição individualista do exercício da docência” (Roldão, 2012, p.11).

Alarcão & Canha (2013) destacam duas modalidades de supervisão: formativa e inspetiva. A primeira pretende potenciar o desenvolvimento e a aprendizagem, já a segunda tem um cariz de fiscalização, de controlo, podendo ser de natureza punitiva ou preventiva. Para estes autores, supervisão é “um processo de acompanhamento de uma atividade e da ou das pessoas que a realizam, orientando no sentido de facilitar a boa consecução da atividade, o desenvolvimento da competência e o grau de satisfação de quem executa” (p.19). O conceito de supervisão passa, assim, a integrar diferentes finalidades, articulando não só funções de controlo (regulação) e liderança, bem como funções formativas decorrentes da observação, da avaliação e da orientação.

O conceito de supervisão, no contexto educativo, ao longo dos tempos, não se circunscreveu a uma única interpretação. É, todavia, um conceito ainda muito enraizado na perspetiva da formação de docentes em início de carreira, nomeadamente, durante a realização dos estágios profissionais. Mas a sua função vai além do acompanhamento, orientação ou regulação do(s) professor(es), dado que objetiva a melhoria. Tafoi (2011) salienta que

No sistema de ensino português a supervisão integra-se na componente curricular da formação inicial e nos cursos de pós-graduação, mestrados ou doutoramentos, mas deveria estar instituída, como defendem Alarcão & Roldão (2008) como um dispositivo de trabalho regular nas escolas, em múltiplas modalidades.

(Tafoi, 2011, p. 41)

Fialho (2016) destaca que Alarcão & Roldão (2008) apontam três estilos de supervisão - vertical; horizontal, colaborativa ou interpares; autossupervisão – os quais podem coexistir. De salientar, em particular, a supervisão horizontal, colaborativa ou interpares, pois a EI pressupõe que todos os intervenientes e participantes no processo da educação partilhem conhecimentos, competências e experiências. Neste sentido, a supervisão para

além de colaborativa deverá ser inclusiva. Porém, a supervisão interpares ou horizontal para ter efeitos terá que ser assumida como uma prática que tem como meta principal a mudança coletiva, logo vai além das perspectivas e interesses individuais. Além disso, é importante que seja informal e voluntária, com garantias de transparência, confidencialidade e confiança, assentando num ambiente de entreaajuda e nunca como um obstáculo. Com efeito, Alarcão & Tavares (2003) defendem que o objetivo da supervisão não se circunscreve ao desenvolvimento do conhecimento, pretende-se também fomentar capacidades reflexivas, repensar procedimentos, por forma a contribuir para um ensino mais eficaz. Para tal, será imprescindível criar contextos marcados pela entreaajuda recíproca, genuína e colaborativa entre supervisores e supervisionados.

Nesta perspetiva, Pedras & Seabra (2016) elencam seis principais mais-valias da supervisão

a) O desenvolvimento profissional de todos professores; **b)** A análise e solução, colaborativamente, de possíveis dificuldades encontradas; **c)** A prática de resolução de problemas mais específica e menos hierarquizada; **d)** A eleição de práticas reflexivas, que promovem a autonomia dos docentes; **e)** A promoção de uma liderança com visão; **f)** O desenvolvimento de programas de supervisão que visam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

(Pedras & Seabra, 2016, p. 303)

A supervisão deverá ser, sempre, encarada numa perspetiva de potenciar a melhoria, partindo da análise dos contextos e das dificuldades sentidas. Quer numa perspetiva horizontal, quer na perspetiva vertical, a colaboração é o elemento-chave para o desenvolvimento profissional e para a melhoria do sucesso da escola.

As práticas de supervisão constituem, então, outro desafio da EI. Porém não se podem circunscrever à análise e reflexão ao nível das estruturas, é necessário passar para a reflexão sobre as práticas. É nesta área que a escola precisa também de se “modernizar”, de se adaptar à realidade inclusiva. A EI exige, principalmente, mudanças no currículo e nas metodologias de ensino e aprendizagem. Sharma (2019) destaca que para que as escolas sejam verdadeiramente inclusivas serão necessárias “mudanças na cultura das escolas ao nível do currículo, da aprendizagem dinâmica, dos métodos de avaliação adequados e das abordagens instrucionais multinível para aumentar a satisfação das necessidades e

especificidades dos diferentes alunos”⁹(p. 242). Esta necessidade de reflexão sobre as práticas no encalce de uma escola mais inclusiva remete para os fatores essenciais para o desenvolvimento de escolas definidos pela DGIDC (2011), também das ideias-chave apontadas por Ainscow, Dyson & Weiner (2013) e igualmente dos aspetos centrais no sentido da evolução paradigmas mais inclusivos referidos por Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011). Para tal, é necessário valorizar dois aspetos fundamentais: o trabalho em equipa ou colaborativo e a valorização profissional dos docentes. É, então, prioritário que os docentes abandonem práticas individuais e compensatórias ainda muito enraizadas (Forlin, 2006), pelo que urge que os docentes tenham apoio no sentido de se prepararem para a diversidade.

A questão da formação está intrinsecamente ligada à da colaboração e da necessidade de implementar um trabalho partilhado entre docentes (Sánchez, 2005; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011; Ainscow, Dyson & Weiner, 2013; Lima-Rodrigues, 2017; Simões, 2022), pois “é através de experiências partilhadas que os colegas podem ajudar-se mutuamente a articular o que fazem atualmente e a definir o que gostariam de fazer.” (Hiebert, Gallimore & Stigler, 2002 apud Ainscow, Dyson & Weiner, 2013, p. 12)¹⁰.

Por fim, importa destacar a monitorização e avaliação da implementação das políticas para a EI, nomeadamente a “eficiência e efetividade dos recursos inclusivos, particularmente impacto do apoio adicional e de iniciativas dirigidas aos grupos vulneráveis” (EASNIE, 2021, p.9). Esta monitorização pretende responder ao desafio de assegurar a equidade curricular e o sucesso de todos. Existe, todavia, uma disparidade de opiniões entre os docentes sobre o modo de garantir a equidade curricular através da diferenciação e sobre como avaliar o sucesso dos alunos com NE. A questão da avaliação converge no sentido de que alguns grupos de alunos com NE necessitam de adaptações na forma de avaliação, as quais não são compatíveis com uma avaliação padronizada muito assente na realização de testes escritos e/ou exames nacionais, sendo que algumas escolas

⁹ Tradução livre da autora: “changes in the culture of contemporary schools focusing upon applied curriculum, dynamic learning, suitable assessment methods and multi-level instructional approaches to increase attention to the needs and individualization of diverse students”. (Sharma, 2019, p. 242).

¹⁰ Tradução livre da autora: “It is through shared experiences that colleagues can help one another to articulate what they currently do and define what they might like to do”. (Hiebert, Gallimore & Stigler, 2002 apud Ainscow, Dyson & Weiner, 2013, p. 12)

apresentam reservas quanto aos efeitos dos resultados destes alunos nos resultados globais de sucesso da escola (Forlin, 2006; Ainscow, Dyson & Weiner, 2013). De igual forma, a avaliação dos progressos de alunos com NE mais graves constitui um desafio adicional (Forlin, 2006; Ainscow, Dyson & Weiner, 2013; EASNIE, 2021). Porém, a referida monitorização será uma oportunidade para a partilha e replicação das experiências bem-sucedidas em ocasiões futuras ou noutros locais. Até porque perante uma mesma legislação há, certamente, disparidades regionais ou locais que importa identificar no sentido de verificar a correta alocação de recursos face aos diferentes contextos.

Em síntese, não existem “receitas, nem fórmulas” para tornar uma escola ou uma comunidade inclusiva. A inclusão educativa é um imperativo nacional e mesmo mundial, embora cada estabelecimento de ensino e cada país se encontrem em contextos inclusivos díspares. A implementação de ambientes inclusivos ainda oferece alguma resistência e questionamento, quer nas escolas, quer na sociedade. A inclusão numa perspetiva de acesso é menos contestada comparativamente com a inclusão numa perspetiva de participação e sentido de presença. O modelo médico de cura, reparação e tratamento dos défices está ainda muito enraizado nas sociedades e também nas escolas. De salientar, por fim, que os desafios que se colocam à inclusão em contexto escolar implicam considerar que a inclusão diz respeito a todas as crianças e jovens nas escolas, centra-se na presença, participação e realização e não apenas no acesso. Uma EI e equitativa de elevada qualidade tem que ser vista como um processo inacabado e em constante melhoria.

1.3 Enquadramento Legal em Portugal

Portugal, como membro de diversos organismos internacionais: ONU, UNESCO, UE (União Europeia) e OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos), ao longo dos tempos, tem vertido as diretrizes internacionais relativamente à EI nos diplomas legais.

Seguidamente, nas tabelas, elencam-se alguns normativos legais, desde 1977 até 2021, em Portugal, com os quais, de alguma forma, se pretende traçar o percurso no encalce da inclusão.

Tabela 2 – Legislação anos 70

Decreto-Lei nº 174/77

- definiu o regime escolar dos alunos portadores de deficiência física ou psíquica
- permitia a sua integração no sistema educativo público, exigindo a apresentação de parecer de um médico especialista para comprovar a deficiência aquando da primeira matrícula no ensino regular

Decreto-Lei nº 84/78

- define que os princípios definidos no Decreto-Lei nº 174/77 são aplicáveis apenas ao ensino primário
-

Tabela 3 – Legislação anos 80

Lei nº 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)

- assume, pela primeira vez, o conceito de NEE (Fernandes, 2013)
- pretende 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 (artigo 7º, alínea j)
- a educação especial constitui uma modalidade especial de educação escolar (artigo 18º)
- aponta como responsabilidade da educação especial a recuperação e integração socioeducativa da criança com deficiência (artigo 20º, nº 1)
- educação especial assenta preferencialmente em estabelecimentos regulares de ensino, prevendo, no entanto, a possibilidade de frequência de instituições específicas quando o tipo e o grau de deficiência do educando comprovadamente o exijam (artigo 21º, nº 1 e 2)
- estabelece a universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino, estabelecendo a frequência obrigatória do ensino durante nove anos, o que corresponde ao ensino básico

Decreto-Lei nº 286/89

- define como apoios educativos o apoio psicológico e orientação escolar e profissional, com o desígnio de acompanhar os alunos, individualmente ou em grupo, ao longo do processo educativo
-

Tabela 4 – Legislação anos 90

Decreto-Lei nº 35/90

- cria medidas “para fazer inverter os casos de insucesso escolar que são ainda uma manifesta causa de injustiça social e de quebra do princípio de igualdade de oportunidades” (preâmbulo)
 - identifica como preocupante o baixo índice de escolarização das crianças com NEE, devidas a deficiências físicas e mentais
 - pretende garantir as condições educativas adequadas às suas características e o pleno acesso à educação, durante a escolaridade obrigatória
-

Decreto-Lei nº 172/91

- os serviços de psicologia e orientação escolar são enquadrados nas estruturas de orientação educativa que colaboram com o Conselho Pedagógico

Decreto-Lei nº 190/91

- define os serviços de psicologia e orientação como unidades especializadas de apoio educativo e que atuam em estreita articulação com os outros serviços de apoio educativo definidos na LBSE, nomeadamente no apoio a alunos com necessidades escolares específicas

Decreto-Lei nº 319/91

- estabelece o regime educativo especial aplicável a alunos com NEE, revoga o Decreto-Lei nº 174/77 e o Decreto-Lei nº 84/78
- representa o reconhecimento da evolução dos conceitos relacionados com a EE e as mudanças no sistema educativo português resultantes da LBSE, bem como o direito de acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino, reconhecendo que as decisões de foro médico devem ser substituídas pelo conceito de NEE baseado em critérios pedagógicos
- instituiu a crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, numa perspetiva de «escola para todos», considerando que a educação dos alunos com NEE deve ocorrer no meio menos restritivo possível e que as medidas previstas apenas sejam implementadas quando se revelem indispensáveis (preâmbulo do DL nº 319/91)
- conceito de NEE insere-se numa visão educacional e integração social e “num modelo de intervenção individual [...] centrado no sujeito e no(s) seu(s) problema(s)” (Fernandes, 2013, p. 204)

Portaria nº 921/92

- estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa, designadamente na deteção de dificuldades, ritmos de aprendizagem e outras necessidades dos alunos
-

Tabela 5 – Legislação 2008-2014

Decreto-Lei nº 3/2008

- revoga o DL nº 319/91
 - abandono do conceito de *ensino especial* em detrimento do conceito de *educação especial*
 - dirigido para o sucesso de todos os alunos, numa perspetiva de escola inclusiva, consagrando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades no acesso à educação, mas também nos resultados
 - refere a necessidade de assegurar a gestão da diversidade, permitindo responder às NE dos alunos
-

- a EE visa a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional (artigo 1.º, nº 2)

Lei nº 85/2009

- universalidade da educação pré-escolar para todas as crianças desde o ano em que atinjam os 5 anos

Decreto-Lei nº 176/2012

- obrigatoriedade de matrícula e de frequência escolar é alargada até aos 18 anos

Lei nº 65/2015

- universalidade da educação pré-escolar para todas as crianças desde o ano em que atinjam os 4 anos

Deliberação nº 2-PL/2014 da Assembleia da República

- solicita ao CNE, a elaboração de uma recomendação sobre as políticas públicas de educação especial, incluindo a utilização da CIF como base para a elaboração do programa educativo individual

Recomendação nº1/2014 do CNE

- identifica que o DL nº 3/2008 representou um salto qualitativo em relação à legislação anterior, elenca alguns problemas e apresenta um conjunto recomendações

Tabela 6 – Legislação 2018-2021

Decreto-Lei nº 54/2018

- revoga o DL nº 3/2008

- 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 (artigo 1º, nº 1)

Decreto-Lei nº 55/2018

- estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (artigo 1º, nº 1)

- aponta 3 modalidades educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, a saber: a) O ensino a distância; b) O ensino individual; c) O ensino doméstico (artigo 8º)

Portaria n.º 359/2019

- regulamenta a modalidade de ensino à distância

-
- define regras e procedimentos para alunos que, comprovadamente, se encontrem impossibilitados de frequentar presencialmente a escola e estejam a frequentar os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico geral, dos cursos científico-humanísticos e dos cursos profissionais, pelos seguintes motivos:
 - constante e regular itinerância profissional dos pais; - alunos-atletas inseridos na rede de escolas com Unidades de Apoio de Alto Rendimento na Escola (UAARE); - alunos que, por razões de saúde ou outras consideradas relevantes, não possam frequentar presencialmente a escola por um período superior a dois meses; - alunos integrados em entidades ou em instituições públicas, particulares e cooperativas que estabeleçam acordos de cooperação com uma escola E@D (artigo 3º)
-

Decreto-Lei nº 70/2021

- regulamenta as modalidades de ensino individual e ensino doméstico
 - vem dar resposta às famílias que, por razões de natureza estritamente pessoal ou de mobilidade profissional, encontram alguns obstáculos na frequência escolar presencial e pretendem assumir uma maior responsabilidade na educação dos seus filhos ou educandos, optando por desenvolver o processo educativo fora do contexto escolar, garantindo-se, igualmente, a flexibilidade e adequação ao ritmo de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos
 - garante o direito fundamental à educação e ao ensino, fazendo face às necessidades das famílias
-

Pelas tabelas apresentadas, constata-se que em 1977 foi dado o primeiro passo para a integração de alunos com deficiência física ou psíquica nas escolas públicas. Em 1986 a LBSE já assume o conceito de NEE e define que os alunos com estas necessidades devem preferencialmente frequentar estabelecimentos regulares de ensino, possibilitando a frequência de escolas especiais para situações que assim o exijam. Em 1991 surge o primeiro regime educativo especial aplicado a alunos com NEE o qual prevalece até 2008, ano em que o conceito de ensino especial é substituído pelo conceito de educação especial. Neste enquadramento legal surgem dois conceitos relevantes: diversidade e necessidades educativas, que constituem um avanço no sentido do abandono dos conceitos médicos e no reconhecimento da existência de outros fatores que interferem com a capacidade dos alunos para a obtenção de sucesso escolar. Este diploma diferencia as NE que podem ser enquadradas no quadro da gestão da diversidade das NE mais específicas e que exigem a ativação de apoios especializados. Em 2018, com a publicação do DL nº 54/2018 abandona-se a existência de uma legislação específica para alunos com necessidades especiais, pois este normativo visa promover a inclusão de todos os alunos, independentemente da origem e/ou diversidades das suas limitações e do facto de estas serem temporárias ou

permanentes. Porém, tal como apresentado na tabela 7, não existem apenas pontos de rutura entre estes dois normativos, há pontos de convergência que se mantêm.

Tabela 7 - Comparação DL nº 3/2008 e DL nº 54/2018

| | DL nº 3/2008 | DL nº 54/2018 |
|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Enfoque | <p>Categorias das necessidades dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente (art.º 1.º, n. º1) | <p>Respostas educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dar resposta à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos (art.º 1.º, n. º1) |
| Grupo-alvo | <p>Definido com base na categorização (Simeonsson, 1994 apud Pereira et al., 2008, p. 15):</p> <ul style="list-style-type: none"> - “problemas de baixa-frequência e alta-intensidade e problemas de alta-frequência e baixa-intensidade” - grupo-alvo da educação especial - alunos com problemas de <i>baixa-frequência e alta-intensidade</i>” | <p>Todos os alunos que apresentem necessidade da implementação de medidas universais, seletivas ou adicionais</p> |
| Princípios Orientadores | <p>Da educação especial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Justiça e solidariedade social - Não discriminação e combate à exclusão social - Igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativos - Participação dos pais - Confidencialidade da informação | <p>Da educação inclusiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educabilidade universal - Equidade - Inclusão - Personalização - Flexibilidade - Autodeterminação - Envolvimento parental - Interferência mínima |
| Críticas | <p><i>Rebello (2011):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Recurso à CIF-CJ - documento do âmbito da saúde <p><i>Sanches-Ferreira, Silveira-Maia & Alves (2014):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de otimização da utilização da CIF no contexto educativo <p><i>Recomendação nº1/2014 do CNE:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ênfase na dimensão de “permanência” das NEE | <p><i>Araújo et al. (2023):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - DL nº 54/2018 tem associada uma carga burocrática maior - aumenta o número de procedimentos, documentos e reuniões que são necessários para implementar as MSAI - 2/3 dos diretores respondentes considera necessária alguma alteração ou até mesmo a anulação/substituição do diploma |
| | DL nº 3/2008 | DL nº 54/2018 |
| Críticas | <ul style="list-style-type: none"> - Ausência de respostas a alunos com necessidades transitórias | <p><i>Prata & Almeida, 2019; Almeida, Babo & Lopes, 2020; Graça, 2021</i></p> |

Pontos Fortes

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">- Necessidade de medidas intermédias por existir um grande hiato entre algumas das medidas- Discrepâncias entre as adaptações ao processo de avaliação interno dos alunos e as adaptações permitidas na avaliação externa- Assimetrias regionais na implementação- Certificação dos alunos com currículo específico individual- Transição para a vida ativa e/ou adulta- Escassez de recursos humanos- Escassez de formação | <ul style="list-style-type: none">- Equipa multidisciplinar de apoio à educação Inclusiva (EMAEI) - volume de trabalho excessivo <p><i>Prata & Almeida, 2019</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Perceção das lideranças sobre o papel da EMAEI: papel central na promoção da EI, apenas um recurso organizacional |
| <p><i>Sanches-Ferreira (2012):</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Maior conhecimento dos alunos e das suas necessidades, visão holística- Melhor qualidade das respostas educativas e do ensino <p><i>Sanches-Ferreira, Silveira-Maia & Alves (2014):</i></p> <ul style="list-style-type: none">- uso da CIF no processo de avaliação e elegibilidade é positivo pela congruência do seu quadro conceptual <p><i>Recomendação nº1/2014 do CNE:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Salto qualitativo em relação à legislação anterior- CIF-CJ – bom instrumento organizador e de classificação- Perfil do aluno: fatores do contexto e fatores individuais, obstáculos que possam potenciar ou interferir no sucesso de cada aluno- Articulação com os CRTIC | <p><i>Pereira et al. (2018):</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Abandona o modelo de legislação especial para alunos especiais- Estabelece um continuum de respostas para todos os alunos- Abandona o conceito de NEE- Introduce os conceitos de NE e Necessidades de Saúde Especiais (NSE)- Acompanhamento e monitorização das medidas pela EMAEI- Medidas educativas temporárias que permitam responder às necessidades educativas especiais de carácter transitório- Mudança cultural, organizacional e operacional, baseado no modelo de intervenção multinível, <p><i>DL nº 55/2018:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Medidas que visam responder à heterogeneidade dos alunos, eliminar obstáculos e estereótipos |

A OCDE apresentou um relatório sobre a EI em Portugal, no qual se constatam, ao nível da EI, avanços no acesso e sucesso educativos, contudo persistem alguns constrangimentos nos resultados dos alunos mais vulneráveis. Neste relatório são apontadas 3 prioridades: “Fortalecer a gestão e o financiamento da EI, desenvolver competências para a diversidade, equidade e inclusão na educação, promover respostas a

nível escolar para fazer face à diversidade dos alunos”¹¹ (OCDE, 2022, s/p). Não obstante ser reconhecido que o quadro legislativo, desde 2018, potencia a promoção da equidade e da inclusão, importa destacar alguns dos aspetos a aperfeiçoar, nomeadamente melhorar as práticas colaborativas, aumentar a oferta de formação contínua na área da diversidade e inclusão, mas também ao nível da multiculturalidade, sendo que esta oferta formativa se deve focar na promoção de práticas inclusivas na sala de aula (OCDE, 2022; Pró-inclusão, 2022).

De destacar que no Capítulo “Pontos fortes e desafios” este relatório explicita que “Portugal tem um quadro abrangente no que concerne à EI; no entanto, o sistema educativo continua a ser orientado principalmente para a inclusão de alunos com NEE”¹².

Em conclusão, Portugal tem feito um percurso positivo no encalce de uma escola inclusiva e para todos. A nível legislativo há evidências deste objetivo, nomeadamente com o Decreto-Lei nº 54/2018 que contém princípios, orientações, normas e medidas com o objetivo de melhorar as práticas educativas, responder à diversidade das necessidades de todos os alunos, tendo merecido um louvor da associação australiana All Means All – The Australian Alliance for Inclusive Education por “adotar uma abordagem sistémica à EI, como fundamento de uma sociedade equitativa e inclusiva para todos”¹³ (All Means All, 2018, s/p).

Porém, a par da legislação, há que investir em formação contínua com enfoque nas práticas inclusivas em sala de aula e também ao nível das lideranças de topo e das estruturas intermédias para prossecução do paradigma da EI.

¹¹ Tradução livre da autora: Strengthening the governance and financing of inclusive education, Developing capacity for diversity, equity and inclusion in education, Promoting school-level responses to student diversity (OCDE, 2021, s/p).

¹² Tradução livre da autora: Strengths and challenges: Portugal has a comprehensive inclusive education framework; however, the education system remains mainly oriented towards the inclusion of students with special education needs (SEN), (OCDE, 2021, s/p).

¹³ Tradução livre da autora: All Means All – The Australian Alliance for Inclusive Education offers our warmest congratulations to the Government and people of Portugal for their commitment to adopting a systemic approach to inclusive education, as the foundation of an equitable and inclusive society for all (All Means All, 2018).

1.4 O papel do professor de Educação Especial

A publicação do DL nº 54/2018 gerou alguma controvérsia quanto à manutenção da designação “DEE” ou alteração para “docente de EI”. Porém, já em 2011, a DGIDC tinha publicado um guia para diretores, explicitando o conceito de EI e o papel da educação especial numa escola inclusiva. Salientava, então, que o conceito de EI se reporta a um processo em que todas as escolas se devem envolver no sentido de identificar e remover todas as barreiras à participação e aprendizagem de todos os alunos. Ao passo que a educação especial tem uma atuação específica no âmbito da diversidade com os alunos que exigem a ativação de apoios especializados e recursos adicionais face às suas NEE (DGIDC, 2011).

A figura seguinte sintetiza as habilitações para a docência nos grupos de recrutamento da educação especial, bem como as áreas específicas de cada grupo.

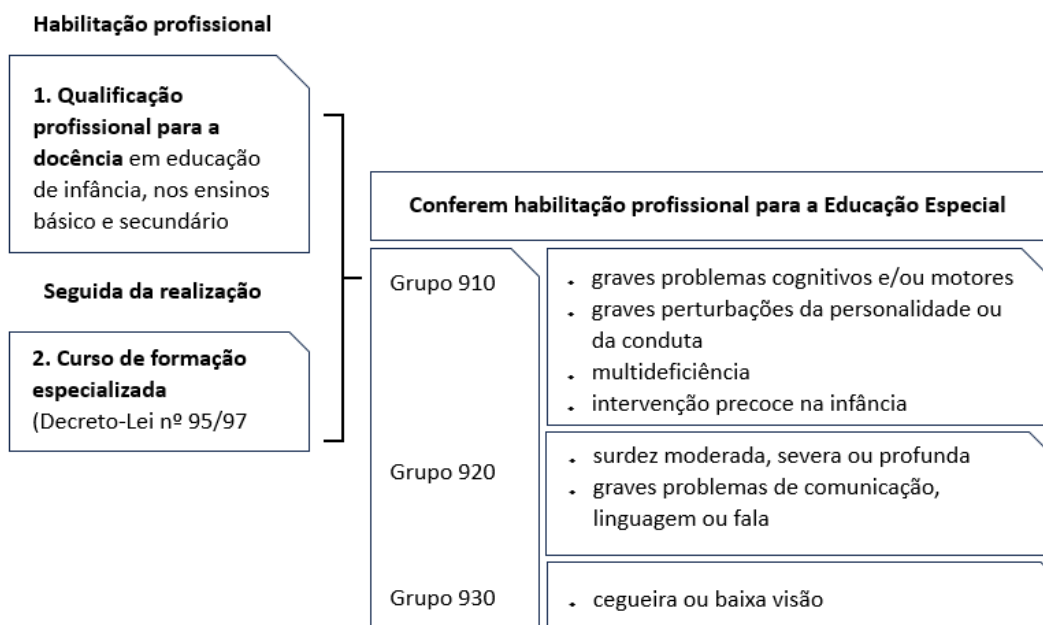


Figura 2 - Habilitações para a docência nos grupos de recrutamento da educação especial

Fontes: Portaria nº 212/2009 e Decreto-Lei nº 95/97

Apesar desta diferenciação dos grupos de acordo com a especificidade das NE dos alunos e do enquadramento legal da EI ou educação especial, as funções do DEE estão definidas em diferentes normativos, tal como se explicita nas tabelas que se seguem.

Tabela 8 – Funções do DEE - Lei n.º 46/86 – LBSE

| | |
|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>LBSE Lei n.º 46/86 (art.º 20º, n.º3)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais - ajuda na aquisição da estabilidade emocional - desenvolvimento das possibilidades de comunicação - redução das limitações provocadas pela deficiência - apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes - desenvolvimento da independência - preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida ativa |
|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tabela 9 - Funções do DEE - Cruzamento legislativo

| | |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Despacho-Conjunto n.º 198/99</p> | <p>Perfis de formação especializada dos DEE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - competências nos domínios da análise crítica; da intervenção; da formação, supervisão e avaliação, bem como de consultoria |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Competências de análise crítica (adaptado):

- organizar o currículo dos alunos com NEE
- posicionar-se face a modelos de resposta às NEE e aos seus quadros conceptuais

| | |
|--------------------------------|------------------------------------|
| ECD - DL n.º 41/2012 | Art.º 10º |
| Decreto-Lei n.º 319/91 | Art.º 11º, 13º, 14º, 16º, 17º, 22º |
| Decreto-Lei n.º 3/2008 | Art.º 6º, 10º, 13º |
| Decreto-Lei n.º 54/2018 | Art.º 8º, 9º, 10º, 12º, 20º |

Competências de intervenção (adaptado):

- identificar NEE e saber elaborar adaptações ao currículo regular decorrentes das NE
- aplicar técnicas de aconselhamento e de diferenciação pedagógica
- desenvolver programas em áreas específicas de aprendizagem
- dinamizar programas de educação parental e de envolvimento dos pais
- promover a elaboração e implementação de projetos educativos que respondam às características da população escolar mobilizando os recursos locais

| | |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Lei n.º 46/86 | Art.º 20º, 21º, 22º |
| DL n.º 41/2012 | Art.º 10º, 10º-A, 10º-C |
| DL n.º 319/91 | Art.º 13º, 14º, 17º, 18º, 22º |
| DL n.º 3/2008 | Art.º 1º, 3º, 5º, 6º, 10º, 13º, 14º, 17º, 18º, 21º, 23º, 24º, 25º, 26º, 28º |
| DL n.º 54/2018 | Art.º 6º, 7º, 8º, 9º, 10º, 11º, 12º, 13º, 14º, 15º |

Competências de formação, de supervisão e de avaliação (adaptado):

- apoiar e cooperar na formação contínua
- colaborar com os professores de ensino regular, em tarefas de diferenciação pedagógica
- diagnosticar NEE dos alunos

| | |
|-----------------------|----------------------------------|
| Lei n.º 46/86 | Art.º 21º |
| DL n.º 41/2012 | Art.º 10º, 10º-A, 10º-B |
| DL n.º 319/91 | Art.º 14º |
| DL n.º 3/2008 | Art.º 5º, 6º, 13º, 25º, 26º, 28º |
| DL n.º 54/2018 | Art.º 8º, 9º, 10º, 11º |

Competências de consultoria (adaptado):

- apoiar os órgãos de gestão, de coordenação e os professores, na construção de projetos educativos e curriculares flexíveis e adaptados às realidades locais e às capacidades dos alunos
- assessorar e apoiar no planeamento e execução de programas de formação

| | |
|----------------------|-------------------|
| DL nº 41/2012 | Art.º 10º-B |
| DL nº 319/91 | Art.º 13º |
| DL nº 3/2008 | Art.º 4º, 6º, 21º |
| DL nº 54/2018 | Art.º 11º |

O Despacho-Conjunto nº 198/99 é um primeiro referencial das funções do DEE, sendo que parece estar em consonância com o DL nº 54/2018 que confere “ao professor de Educação Especial um grande protagonismo, muito na linha do previsto no Despacho-Conjunto n.º 198/99” (Almeida, 2019, p. 237).

Importa, então, analisar em específico as responsabilidades e funções atribuídas ao longo dos anos pelo DL nº 319/91, pelo DL nº 3/2008 e finalmente pelo DL nº 54/2018.

Tabela 10 – Funções dos DEE - DL nº 319/91, DL nº 3/2008 e DL nº 54/2018

| Competências do DEE | |
|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| DL nº 319/91 | <ul style="list-style-type: none"> - elaborar propostas conjuntas de medidas do regime educativo especial (art.º 13º) e de carácter não formal em situações menos complexas (art.º 14º) - elaborar o programa educativo e superintender a sua execução (art.º 17º) - assegurar o apoio a alunos com NEE (art.º 11º) |
| | Além destas funções, o DEE, à época designado docente dos apoios educativos, tinha as funções previstas no Despacho nº 105/97 |
| Despacho nº 105/97, alterado pelo Despacho nº 10856/2005 | <ul style="list-style-type: none"> - Colaborar com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica na deteção de necessidades educativas específicas, na organização e incremento dos apoios educativos adequados e na gestão flexível dos currículos - Contribuir para a diversificação de estratégias e métodos educativos - Colaborar no desenvolvimento das medidas previstas no DL nº 319/91 - Apoiar os alunos e respetivos professores - Elaborar os relatórios individuais de cada aluno e das atividades realizadas |
| DL nº 3/2008 | <ul style="list-style-type: none"> - reforço e desenvolvimento de competências específicas (al. d) nº1 art.º 17º) - exercício de funções nas unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo (art.º 25º), nas de ensino especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (art.º 26º), nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão (art.º 23º e 24º) <p>É corresponsável:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pela orientação e pelo desenvolvimento dos currículos específicos individuais e pela elaboração e acompanhamento do programa educativo individual (art.º 10º, 13º e 21º) - pelo processo de avaliação e elaboração do relatório técnico-pedagógico (art.º 6º) - no caso de alunos com NEE que não justifiquem a intervenção da EE, elencar os apoios a disponibilizar pela escola (art.º 6º) <p>É responsável por:</p> |

- apoiar a utilização de tecnologias de apoio (art.º 28º), lecionar áreas curriculares específicas e conteúdos como leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a atividade motora adaptada e o ensino bilingue, e conteúdos curriculares conducentes à autonomia pessoal e social (art.º 21º)

DL nº 54/2018 - é um recurso especializado nas escolas de referência no domínio da visão e nas de referência para a educação bilingue (art.º 14º, 15º)
- intervir no centro de apoio à aprendizagem (art.º 13º)
- trabalhar colaborativamente com os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos (art.º 11º)
- “dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem e de avaliação” (art.º 8º, 9º)
- intervir com os alunos com medidas adicionais
- dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem (art.º 10º)
- como elemento da EMAEI: - Sensibilizar a comunidade educativa para a EI; Propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar; Acompanhar, monitorizar e avaliar a aplicação das MSAI; Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas; Elaborar o relatório técnico-pedagógico, o programa educativo individual e o plano individual de transição; Acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem (art.º 12º, nº9)

Da análise do enquadramento legal e das funções do DEE constata-se que o enfoque passa do aluno e da categorização das suas NEE para a oferta de respostas educativas individualizadas, logo todos os professores são responsáveis por estas respostas e não apenas o DEE. Todos são responsáveis pela promoção da inclusão, todos são professores inclusivos. A este propósito, tal como acontece em Portugal, Alves (2019) destaca que na Escócia “não existe um curso de formação inicial de professores de ensino especial porque a expectativa é que todos os professores sejam responsáveis (p.5)”.

O DL nº 54/2018 propõe uma nova organização e funcionamento das estruturas de apoio. Abandona a centralidade da proposta de medidas educativas especiais imposta pelo DL nº 3/2008 e convoca um conjunto de docentes com funções de coordenação em estruturas intermédias, através da constituição da EMAEI, à participação na proposta e acompanhamento destas medidas, garantindo a representatividade dos diferentes níveis de ensino. Quanto ao DEE, Pereira et al. distinguem duas vertentes de atuação deste docente

uma relativa ao trabalho colaborativo com os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos e outra relativa ao apoio direto prestado aos alunos que terá, sempre, um carácter complementar ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou em outros contextos educativos.

(Pereira et al., 2018, p. 33)

Apesar da colaboração e corresponsabilização do DEE com os restantes docentes estar expressa no DC nº 198/99, o DL nº 54/2018 destaca-se pela referência do papel do DEE neste âmbito (artigo 6º), como recurso específico de apoio à aprendizagem e à

inclusão. O atual enquadramento legal convoca a ação do DEE como especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem, evocando novamente o DC nº 198/99 ao nível das competências de análise crítica e de intervenção com a comunidade educativa.

O DEE enquanto elemento permanente da EMAEI tem um papel fundamental no processo de flexibilidade curricular, no sentido de desenvolver as áreas de competências inscritas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Tem um papel relevante

(i) nos processos de gestão dos ambientes de sala de aula, (ii) na adaptação dos recursos e materiais, (iii) na constituição de grupos de alunos consoante as suas necessidades e potencialidades, (iv) na adequação das metodologias de ensino e de aprendizagem, (v) na avaliação das aprendizagens, (vi) na definição de percursos de melhoria das aprendizagens, (vii) no trabalho interdisciplinar e (viii) na monitorização da implementação de medidas de apoio à aprendizagem.

(Pereira et al, 2018, p. 33)

Apesar do DEE ser apenas um dos elementos desta equipa é apontado como aquele que está “envolvido mais ativamente na elaboração/definição das propostas, [...] apesar de qualquer um dos docentes que faz parte da EMAEI também participar ativamente na tomada de decisão” (Almeida et al., 2020, p. VII).

Num estudo realizado pela EASNIE em 2022, relativo à implementação do Decreto-Lei nº 54/2018, “os diretores, coordenadores e docentes indicam que a alocação de docentes de disciplinas e DEE é insuficiente para prestar o apoio na sala de aulas que é necessário para a implementação da EI” (EASNIE, 2022a, p. 52). Além do número insuficiente de recursos humanos, parece-nos, também, que o DEE tem um conjunto vasto de funções de trabalho em colaboração com todos os intervenientes no processo de aprendizagem dos alunos, sendo que a sua intervenção com os alunos não é vista como a sua principal e mais importante função. Até porque o papel do DEE, nesta abordagem multinível, no âmbito das medidas universais e seletivas é de “dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem e de avaliação” (artigos 8º, 9º), a sua intervenção no centro de apoio à aprendizagem (artigos 10º e 13º) está prevista sempre que os alunos manifestem dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, pelo que determinam a intervenção de docentes e recursos especializados.

Reportando-nos aos problemas identificados na Recomendação nº 1/ 2014, já eram referenciadas situações em que a intervenção do DEE diretamente com os alunos se mostrava necessária antes do recurso às medidas educativas mais restritivas. Referia-se também a alunos/as cujos perfis de competências e desempenho não se enquadravam na medida mais restritiva, mas para os quais a medida imediatamente anterior não permitia responder na plenitude às suas necessidades. Estas dificuldades, em nosso entender, prevalecem no DL nº 54/2018, dado que as 'Adaptações curriculares não significativas' não podem comprometer as aprendizagens previstas nos documentos curriculares e, não obstante permitirem adaptações ao nível dos objetivos e dos conteúdos, exigem que se alcancem os objetivos globais e as aprendizagens essenciais. A este propósito Rodrigues (2018) destaca que

a complexidade e a extensão dos programas leva a que muitos alunos não sejam capazes de acompanhar o galope implacável da cadência dos programas. E, se algum leitor tiver dúvidas sobre isto, passe algum tempo a ler os manuais que são feitos para os alunos do ensino básico e depois pense como é que uma criança de dez ou 13 anos pode entender e responder ao que é pedido.

(Rodrigues, 2018, s/p, in jornal PÚBLICO)

Porém, conscientes de que este hiato é uma questão de difícil resolução pelas implicações que poderá trazer no prosseguimento de estudos e também na implementação da avaliação externa das aprendizagens. Esta última questão foi também identificada na referida recomendação do CNE, apontando para a necessidade de acautelar “em momentos de avaliação externa das aprendizagens [...] a adequação às medidas educativas contempladas no PEI [leia-se RTP de acordo com o DL nº 54/2018]” (Recomendação n.º 1/2014, p.16205).

Analisando o DL nº 54/2018 em conjugação com o DC nº 198/99 constata-se que o DEE tem sob sua responsabilidade um leque diversificado de funções, as quais exigem múltiplas competências. Face à ambiguidade e indefinição do perfil do DEE, Madureira (2014) recorre a alguns estudos (Quaglia & Davis, 1991; Gersten et al., 2001; Nougaret, Scruggs & Mastropieri, 2005), sobre as perceções e dificuldades destes profissionais, destacando que:

- “as crenças, a formação e as competências de comunicação constituem dimensões [...] significativas” (Madureira, 2014, p. 83);

- a falta de recursos humanos, de informação e o reduzido poder de decisão, acrescido do pouco suporte administrativo influenciam o exercício das funções do DEE, “experimentando dissonância de papel, stress, baixa satisfação profissional e fraco sentimento de eficácia” (Madureira, 2014, p. 83-84);
- a multiplicidade de capacidades e competências exigidas a um DEE, sobretudo no início de carreira, conduzem a “sentimentos de esforço, de cansaço e de frustração profissional decorrentes da dificuldade em gerir de forma adequada o tempo para ensinar e para realizar as diversas tarefas que lhe são atribuídas” (Madureira, 2014, p. 84).

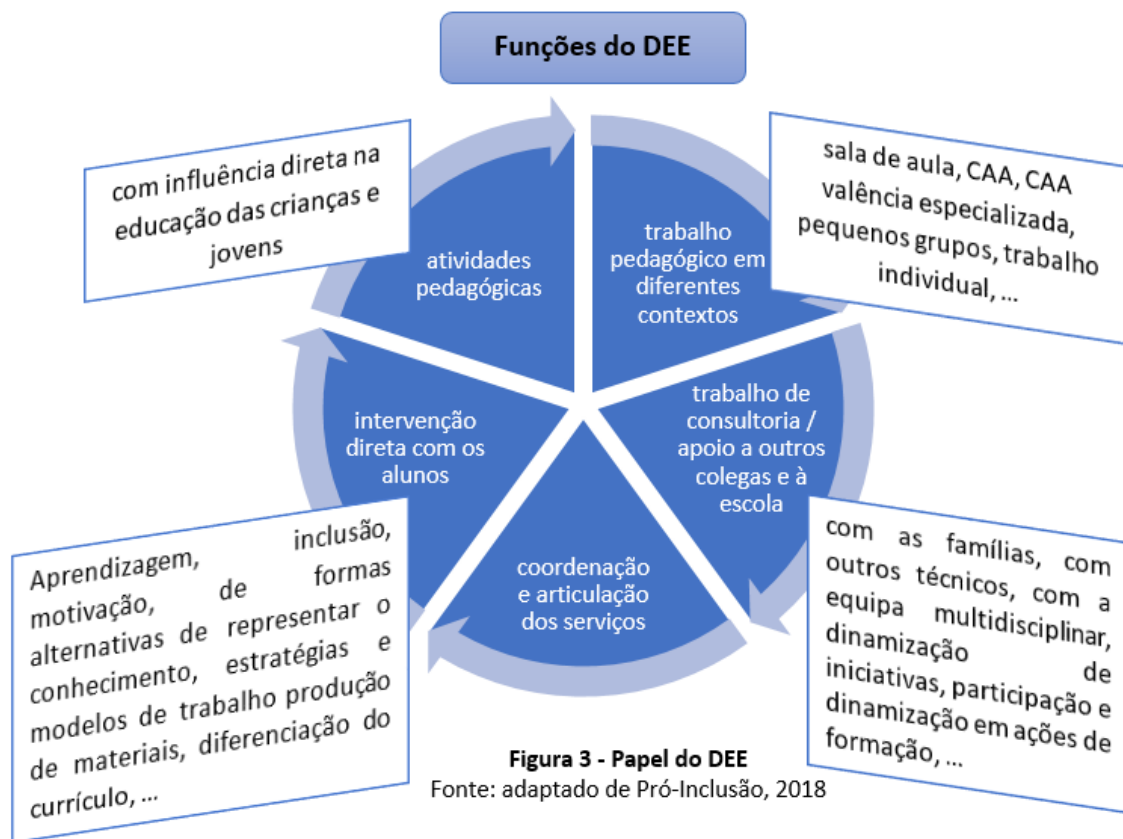
Com efeito vários autores referenciam a diversidade e multiplicidade de funções do DEE (Madureira, 2014; Alves, 2019; Ferreira, 2019; Madureira & Leite, 2019) que se concretizam através de uma intervenção complexa (Madureira, 2014) e assentam num perfil profissional ambíguo e indefinido (Luz et al., 2019; Prata & Santos, 2019). Madureira & Leite (2019) mencionam o recurso a metáforas por parte de alguns autores perante a multiplicidade de funções do DEE, dando o exemplo de York-Barr et al. (2005) que “recorrem à metáfora do “controlador de tráfego aéreo” para mostrar as múltiplas dimensões envolvidas no exercício profissional destes docentes (p. VII). As autoras referem que também Abbott (2007) e Layton (2005) partilham da opinião que os DEE têm que assumir demasiados papéis (Madureira & Leite, 2019).

Face a esta (in)definição do papel do DEE, a Pró-Inclusão (Associação Nacional de DEE) emitiu, a 1 de fevereiro de 2018, uma tomada de posição sobre o Perfil do Professor de Educação Especial, esclarecendo alguns aspetos fundamentais sobre o perfil de competências deste docente num tempo de inclusão. Nesta posição, concluiu-se que o conjunto de competências do DEE

proporciona um leque muito alargado – e também pouco preciso – de competências a um professor que não tendo uma intervenção clarificada no que concerne ao que lhe é atribuído como serviço docente e não docente (contrariamente ao que sucede com os seus colegas), enfrenta frequentemente dificuldades em determinar exatamente o que faz, com quem e quando.

(Pró-Inclusão, 2018, nº 4, s/p)

Esta associação de professores considera que a componente letiva do DEE deve incluir 5 eixos de atuação explicitados na figura seguinte.



Com a mudança de paradigma imposta pelo DL nº 54/2018, pretende-se que todos os professores trabalhem no sentido da inclusão, indo este conceito muito além do conceito de alunos que necessitam de apoios especializados, no âmbito da educação especial. Tendo em conta este preceito, há autores que indicam alterações significativas no perfil do DEE (Alves, 2019), enquanto também existem conceções que apontam para a diluição do papel dos DEE, “em que muitos professores aparentemente não compreendem completamente o papel dos professores de EE” (Lopes & Oliveira, 2021, p.9)¹⁴.

Na reflexão sobre as funções do DEE na promoção de uma escola inclusiva, sobretudo considerando que este profissional tem um papel de cooperação e colaboração com os restantes docentes, importa lembrar que ser professor

envolve diferentes fases, agentes e fatores e tem (...) a particularidade de se iniciar desde a infância, quando enquanto alunos observamos modelos e formas de ser professor que, posteriormente, reproduzimos ou refutamos, em função da nossa experiência, do percurso escolar e da formação profissional (Lacey, 1986; Zeichner & Gore, 1990; Carvalho, 1996; Lopes, 2004).

(Madureira, 2014, p.3)

¹⁴ Tradução livre da autora: where many teachers seemingly do not fully understand special education teachers' roles (Lopes & Oliveira, 2021, p.9).

A autora salienta que no caso dos DEE tal processo não ocorre, pois enquanto alunos não observaram modelos de inclusão. Esta constatação conduz-nos à problemática da formação inicial dos docentes em geral, da formação especializada dos DEE e da formação contínua. Relativamente à formação inicial, vários estudos apontam para a necessidade premente de uma maior abordagem da problemática da inclusão na formação dos professores do ensino regular (Alves, 2019; Lopes & Oliveira, 2021; EASNIE, 2022b; OCDE, 2022). No que respeita à formação especializada, Madureira (2014) conclui que

resulta evidente a sua menor influência nos processos de mudança dos professores, quando comparada com a influência da experiência profissional. Com efeito, a formação especializada possibilitou uma melhor fundamentação de conceções sobre a educação especial, a compreensão de modelos intervenção com adultos e a aquisição de competências de avaliação, sendo parcas as mudanças referidas em termos de práticas, apenas se salientando a capacidade de pesquisar metodologias de intervenção em função das problemáticas dos alunos.

(Madureira, 2014, p.87)

Quanto à formação contínua, de forma geral, os estudos apontam para a necessidade de uma maior oferta de formação de acordo com as necessidades dos professores e escolas, salientando dois fatores: a relevância de existir formação alargada sempre que há uma mudança legislativa e a necessidade de adequar a formação à prática letiva, aos contextos reais, abandonando a abordagem maioritariamente teórica e concetual (Alves, 2019; Pró-Inclusão, 2019; Alves, Pinto & Pinto, 2020; Lopes & Oliveira, 2021; EASNIE, 2022a, 2022b; OCDE, 2022; Simões, 2022). Sendo de destacar que uma das alterações ao DL nº 54/2018 consiste na introdução no artigo 11º do nº 6 que afirma 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” (nº6, artigo 11º, DL nº 54/2018).

Em suma, o papel do DEE é percecionado como bastante abrangente, incluindo vertentes de trabalho com todos os elementos da comunidade educativa (lideranças, estruturas intermédias, pessoal docente, técnicos especializados, técnicos de saúde, pessoal não docente, alunos, famílias, agentes locais). Das várias fontes bibliográficas consultadas, regista-se que esta multiplicidade de funções, associada ao abandono do conceito de NEE em detrimento do conceito de NE, pode estar na base de dúvidas sobre o real papel do DEE. Dúvidas essas que se repercutem na existência de realidades díspares na implementação do DL nº 54/2018, bem como em dificuldades/dúvidas na aplicação do diploma. Muitos são os professores que têm conceções erradas sobre o papel deste

professor e as políticas inclusivas. Uma delas, aliás de difícil compreensão, passa pelo facto de muitos subentenderem que o conceito de Educação Especial foi substituído pelo de EI, logo o professor de "Educação Especial" passaria também a designar-se professor de "Educação Inclusiva", quando TODOS os professores deverão ser professores de EI. O DL nº 54/2018 preconiza uma conceção de EI, na qual define um novo enfoque no papel do DEE, exigindo, por isso, uma vasta reflexão sobre a transformação concetual e prática destes docentes. No entanto, nas escolas está, ainda, muito enraizado o paradigma da integração e não o da inclusão. Muitas barreiras, nomeadamente as arquitetónicas e ao nível da comunicação, foram sendo eliminadas, favorecendo a transformação das escolas em direção à inclusão. Preconiza-se, agora, a eliminação das barreiras pedagógicas. E aqui o DEE tem o papel de dinamizador, articulador com os restantes intervenientes em todo o processo educativo e de especialista. No artigo 11.º está explicitada a importância deste professor na operacionalização do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Apesar da massificação da escola, decorrente das regras referentes à escolaridade obrigatória, bem como da igualdade de oportunidades para todos os alunos, aliadas ao Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, é esperado que todos os alunos desenvolvam as competências previstas neste perfil, independentemente das dificuldades manifestadas ao longo do percurso escolar. Da experiência profissional da investigadora, constata-se que alguns docentes entendem, ainda, que o DEE é o único responsável pela intervenção nestas dificuldades, obstaculizando a dinamização de ambientes educativos diversificados, segundo o modelo DUA. Muitos docentes têm expectativas curriculares quanto à intervenção do DEE, vertente de intervenção que não cabe no seu papel. De facto, e embora este docente possa trabalhar com conteúdos, estes terão sempre a função de meio para atingir um fim. O DEE não tem como função lecionar conteúdos curriculares; caso estes sejam trabalhados intervenção, terão como objetivo intervir nas áreas instrumentais e causais na base das dificuldades que os alunos apresentam e que se refletem no (in)sucesso escolar.

O papel do DEE passa, igualmente, por preconizar o abandono da ideia de que a diversidade é da sua responsabilidade e gradualmente conseguir que a comunidade educativa conceba a diversidade como um requisito para oferecer uma educação de

qualidade para todos(as). As práticas inclusivas enfatizam a diversidade mais do que a semelhança, considerando que a diversidade é um aspeto essencial na transformação das escolas. Este paradigma obriga a mudanças organizacionais, funcionais, entre outras; mas, particularmente, a modificações na gestão da sala de aula e no currículo aliadas a mudanças no processo de ensino-aprendizagem. São estas as mudanças necessárias para atingir o modelo de intervenção preconizado pelo DL nº 54/2018, mas também as que geram maiores resistências, medos e inseguranças, que inibem a sua ocorrência. De referir que, além destas resistências naturais, devem ser consideradas as crenças e subsequentes atitudes de todos os agentes educativos, nem sempre em consonância com os princípios que se pretendem implementar, tendo aqui qualquer DEE muita dificuldade em que se compreendam e aceitem as suas atuais funções. Nesta medida, para a implementação de práticas de EI, devem as escolas, em conjunto com os DEE, programar formação docente interna e continuada para se constituir como uma escola respeitadora das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos, sem exceção.

Outra função deste docente é desempenhada na EMAEI, no entanto um DEE apenas parece-nos um número muito reduzido para a relevância que este assume na promoção de medidas e práticas inclusivas. Prevendo o DL nº 54/2018, no n.º 4 do art.º 12.º que o número de elementos da EMAEI pode ser reforçado de acordo com as necessidades de cada escola, o que vai ao encontro da opinião expressada de que esta equipa deverá ter mais do que um DEE nos seus elementos.

O papel do DEE apenas será compreendido quando concomitantemente ao uso da palavra "inclusão" estiverem associadas mudanças nas práticas e conceções, dado que estas interferem significativamente na prática dos diferentes agentes educativos. As escolas deixarão de se questionar SE têm capacidade para dar resposta a determinado aluno em função das suas dificuldades e passarão a questionar-se COMO se podem organizar de forma a oferecer a esse aluno uma resposta educativa de qualidade. E assim, os DEE terão como função aconselhar, apoiar e colaborar com os demais professores, pensando na melhor estratégia educativa para dar resposta a cada um dos alunos.

CAPÍTULO 2 – COMUNIDADES DE PRÁTICA ONLINE EM CONTEXTO EDUCACIONAL

2.1 Formação de docentes

As políticas de inclusão implicam a necessidade de investir na formação de professores. Rodrigues & Lima-Rodrigues (2011) advogam que a EI terá que ser encarada como uma reforma educacional, o que implica que os professores tenham acesso a formação adequada. Os autores concluem que o investimento na formação não se pode circunscrever ao DEE, mas antes a todos os professores, a quem presentemente são exigidas competências pedagógicas que lhes permitam desenvolver novas estratégias numa perspetiva inclusiva, “querendo isto dizer que se espera que a sua intervenção promova a equidade social e que, assim, recuse a exclusão tanto no acesso como no sucesso de qualquer estudante” (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011, p. 45). Estes autores reforçam que muitas das responsabilidades e competências que anteriormente estavam sob a alçada dos DEE, são agora responsabilidade de todos os professores, daí a importância do investimento na formação contínua de todos os docentes para potenciar práticas inclusivas.

Por outro lado, os DEE trabalham tendencialmente de forma mais isolada, comparativamente com os docentes de outros grupos disciplinares, pois existem poucos profissionais de educação especial (EE) em cada agrupamento e também porque a sua intervenção é direcionada para os alunos com necessidades específicas de cada turma e não para todos os alunos de uma turma (Almeida, 2019). Neste enquadramento, a partilha de ideias, a troca e discussão de perspetivas são menos significativas, dado o reduzido número de profissionais. Daqui decorre a necessidade de trabalhar em comunidades de docentes mais amplas e de pertença a grupo(s) externo(s) com as mesmas necessidades e preocupações.

Porém no que à EI e à formação diz respeito, há a salientar que professores e dirigentes consideram que

o trabalho cooperativo entre os docentes é ainda raro e que sentem dificuldade em fazer uma verdadeira diferenciação pedagógica, sobretudo quando se trata da avaliação de todos os alunos; [...] que a formação em geral tem uma grande distância entre o que lhes é ensinado e o que encontram na realidade das suas escolas.

(Lima-Rodrigues, 2017, p. 712)

Esta autora reforça que uma percentagem significativa de diretores de escolas não frequenta formação contínua e que o número de docentes que participam em alguma rede de desenvolvimento profissional é residual.

Legalmente, é exigido a todos os docentes, para efeitos de progressão na carreira, que 50% da formação contínua realizada incida na dimensão científica e pedagógica, considerando que a formação relativa à EI, com especial enfoque no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, se enquadra nesta dimensão (Despacho n.º 779/2019 e Despacho n.º 4840/2023). Porém,

infelizmente em muitas ocasiões a formação tende a ser vista como uma imposição burocrática que acresce às restantes tarefas que o professor tem de cumprir na sua vida profissional e pessoal, tornando-se quase um mal necessário que sobrecarrega o seu horário, gerando uma participação passiva da sua parte.

(Guedes & Azevedo, 2018, p.62)

Tal modelo leva a que a formação contínua e o desenvolvimento profissional sejam encarados não como uma mais-valia, uma oportunidade de crescimento profissional, mas como uma obrigação, o que se repercute nas opções de formação dos professores. É, frequentemente, mais valorado o cumprimento de um requisito legal do que a pertinência dos conteúdos da formação.

O modelo de formação contínua de professores integra nas modalidades de formação: os cursos de formação, módulos de formação e seminários que se centram em conteúdos ou temáticas e que incidem na aquisição de conhecimentos, não garantindo a experimentação e aplicação das aquisições em contexto; as oficinas de formação, estágios, projetos e círculos de estudos que se centram nos contextos escolares e nas práticas profissionais, desenvolvendo-se em torno das necessidades identificadas e nas formas de agir sobre as mesmas (Machado, 2018). O autor destaca que a formação mais significativa é aquela que ocorre em contexto de trabalho, que “pede transferência para a ação docente contextualizada e em grande parte realiza-se através da aprendizagem com os pares” (Machado, 2018, p. 53), destacando que a colaboração docente é crucial para que a formação tenha efeitos positivos.

O modelo de formação contínua centra-se, então, no cumprimento das obrigações legais, o que, por si só, não conduz às desejáveis mudanças nas práticas pedagógicas.

Guedes & Azevedo consideram que é necessário “cativar os professores para a mudança” (2018, p.65), acrescentando que urge romper com as práticas instaladas e rotineiras, mas securizantes e instituir um ambiente de trabalho colaborativo para que os docentes se sintam confiantes e apoiados.

Neste enquadramento, o Conselho Nacional de Educação (CNE), considera que o conhecimento específico dos professores “enriquece na medida em que pode ser partilhado e confrontado com outros professores. Daí a importância de uma formação com e entre pares” (Recomendação n.º 3/2019, p. 63). Sugerindo a implementação de modalidades de formação “que decorram da reflexão e de problemas identificados pelos professores nas suas práticas pedagógicas e que, com o contributo da pesquisa dos próprios docentes, possam reverter para a sua melhoria” (ibidem, p. 64), pois este Conselho constata que muita da formação contínua oferecida aos docentes tem um reduzido (ou até nulo) impacto na prática pedagógica dos mesmos, bem como no seu desenvolvimento profissional. Daí a necessidade de espaços formativos, como por exemplo as CoP, centradas na problematização das práticas e na reflexão pedagógica. Já em 1995, Campos referia que

[...] a frequência de acções de formação com aproveitamento não é garantia de melhoria da qualidade do desempenho, [...] a capacitação do professor pode derivar de múltiplas ocasiões, porventura mais fecundas do que as de heteroformação; refira-se, nomeadamente, a auto-formação consequente ao envolvimento, individual ou em grupo, na resolução dos problemas encontrados no desenrolar da actividade docente na turma, na escola e na interacção desta com a comunidade.

(Campos, 1995, p. 156)

Também Ferreira (2018) defende a concepção de professor como intelectual crítico transformador, valorizando a reflexão coletiva, colegial e democrática. Por isso considera que deverá existir

[...] uma maior ligação da formação de professores, quer inicial quer contínua, às escolas e aos seus quotidianos, não na perspectiva de “ensinar” aos professores modelos e técnicas de natureza meramente adaptativa e implementativa [...] mas numa perspectiva emancipatória de apoio à formação de comunidades de prática.

(Ferreira, 2018, p.19-20)

Este autor considera ainda que o incentivo à dinamização de uma CoP reflexiva e investigativa assentará na desvalorização de fatores “de pendor administrativo-formal”, e na valorização de vontades, afinidades e disposições dos professores para a construção do seu próprio percurso formativo.

Nóvoa (2019) considera que a escola se encontra em metamorfose, implicando

[...] a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente.

(Nóvoa, 2019, p.7)

Importa, então, referir que este espírito de cooperação, de reflexão e partilha se enquadra no conceito de comunidades de prática, criado por Lave & Wenger e aprofundado por Wenger. Este autor define as CoP como: “[...] grupos de pessoas que partilham uma preocupação ou uma paixão por algo que fazem e aprendem a fazê-lo melhor à medida que interagem regularmente”¹⁵ (Wenger-Trayner, 2015). Engelman et al. (2017) esclarecem que nas CoP “A aprendizagem acontece, e o conhecimento é gerado por meio de conversações e interações entre as pessoas, uma vez que a participação nas práticas sociais se constitui modo fundamental de aprender algo” (p. 37).

A APDSI (Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade da Informação) em 2007 concluiu que as CoP trazem benefícios a nível profissional, para as organizações e também para a sociedade em geral (APDSI, 2009, p.4). No entanto, o grupo concluiu igualmente que “[...] o nível de envolvimento dos cidadãos portugueses em comunidades de prática está aquém do possível e desejável” e também que vários participantes “exploram já a utilização de tecnologias da informação para participarem em comunidades de prática e mantêm expectativas relativamente ao papel desta tecnologia no incremento da participação em comunidades de prática” (ibidem).

Havendo lacunas ao nível da formação contínua identificadas recentemente (Abreu & Grande, 2021) e sendo o desenvolvimento profissional contínuo uma das prioridades da estratégia europeia para melhorar a qualidade da educação (Machado, 2018), a implementação de uma CoP com recurso às TDIC será uma mais-valia para o desenvolvimento formativo dos professores, até porque todos os participantes numa CoP se encontram na mesma posição, todos podem assumir o papel de formandos e de formadores da comunidade. Todos contribuem para um fim comum que é a exploração e debate dos temas e questões que inquietam aquela comunidade.

¹⁵ Tradução livre da autora: “[...] groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly” (Wenger-Trayner, 2015).

A CoP online que se pretende implementar tem como objetivo oferecer oportunidades para que os docentes aprendam uns com os outros, independentemente do nível de escolaridade em que exercem funções ou da escola em que trabalham. O mais relevante é a colaboração entre DEE com vista ao aperfeiçoamento profissional de todos. Pois, corroboramos a constatação de Formosinho (2009, apud Machado, 2018, p.53) de que

[...] a formação mais significativa ocorre em contexto de trabalho [...] e em grande parte realiza-se através da aprendizagem com os pares. Neste sentido, os efeitos da formação tornam-se mais visíveis quando ela se associa a projetos de desenvolvimento organizacional sustentados na colaboração docente.

(Machado, 2018, p.53)

A formação de professores é imprescindível para que estes profissionais consigam responder aos vários desafios que a EI lhes coloca (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011; Rodrigues, 2019), nomeadamente trabalhar com um público-alvo cada vez mais diversificado, multilingue e multicultural que se repercute em alunos com as mais diversas NE e oriundos de diferentes contextos (Forlin, 2006; EASNIE, 2021). Perante esta realidade, é crucial repensar o modelo de formação de professores face aos desafios impostos pela sociedade atual que se repercutem na escola (Rodrigues, 2019), sendo que “a maioria dos professores não tem formação nesta área [EI], verificando-se práticas assimétricas entre estabelecimentos de ensino e, nestes, entre salas de aula” (Simões, 2022, p.17).

Pretende-se, então, com a implementação desta CoP criar oportunidades de partilha e debate, mas também de questionamento e reflexão crítica sobre as questões que preocupam os DEE. Desta forma, podem os DEE quebrar com o isolamento referido por Almeida (2019), colmatar as necessidades formativas e discutir com os pares as suas próprias dificuldades, algumas já identificadas por Abreu & Grande (2021), sendo que todos os participantes terão o mesmo papel: contribuir para a discussão das inquietações do grupo, abandonando o tradicional papel de formador (especialista) e formando (aprendente). Permitirá também aos participantes investir na sua própria formação, num melhor desempenho das funções elencadas no DL nº 54/2018 e no seu desenvolvimento profissional contínuo, não estando dependente da oferta formativa oferecida pelos Centros de Formação de Associação de Escolas.

2.2 Conceito de CoP

A construção dos saberes de forma colaborativa não é um conceito recente. Vygotsky, em 1978, referia-se ao desenvolvimento de competências através da interação pessoal e com o meio, considerando o desenvolvimento cognitivo como um processo social e interativo. O conceito de Comunidades de Prática (CoP) no contexto educacional, como um modelo teórico de aprendizagem social, teve origem com J. Lave & E. Wenger e mais tarde aprofundado por este último. Wenger (2004) destaca como aspecto crucial numa CoP o empenho do grupo de participantes na partilha de conhecimento num processo de aprendizagem coletiva. O autor considera que a aprendizagem não ocorre apenas via o modelo tradicional ancorado no papel do aprendente e do professor, mas também em contextos de aprendizagem em que os participantes ao interagirem e partilharem a sua experiência, aprendem e desenvolvem novas competências. Nesta medida, a aprendizagem é um processo que ocorre num contexto de prática através da participação ativa dos diferentes intervenientes no desenvolvimento de atividades feitas em grupo. Trata-se de uma aprendizagem social, dado que todos participantes numa CoP estão ligados por um interesse em comum que resulta na aprendizagem, na produção de conhecimento e no desenvolvimento sociocognitivo. Este conceito surgiu com a Teoria Social da Aprendizagem, de Etienne Wenger, a qual destaca a aprendizagem como parte integrante da natureza humana, sendo maioritariamente um fenómeno social.

Wenger-Trayner (2015) indicam que nas CoP existem três características cruciais:

- O domínio - a identidade da CoP é definida pela área de interesse em comum, o que implica compromisso com os objetivos e partilha de conhecimento;
- A comunidade - os membros envolvem-se em atividades e discussões conjuntas, desenvolvendo o sentido de pertença;
- A prática – uma CoP não é uma comunidade de interesse, os seus membros partilham conhecimento, métodos, casos, documentos, formas de resolver problemas, etc. e interagem.

As CoP distinguem-se de outras estruturas sociais pela combinação destes três elementos. Os autores destacam que uma CoP não corresponde a um grupo de amigos ou a uma rede de conexões entre pessoas. É antes uma comunidade que congrega um

conjunto de pessoas com um interesse partilhado e que implica compromisso e envolvimento em atividades e discussões conjuntas, pois não é uma comunidade de interesses, mas antes de partilha, que permite aos seus membros aprenderem uns com os outros. Poderão organizar-se com vista à: resolução de problemas; criação e partilha de informação/conhecimento; partilha de experiências; desenvolvimento, validação e disseminação de práticas; inovação e projetos, entre outros.

Os autores esclarecem que as CoP podem assumir diversas “configurações”: pequenos/grandes grupos; com um líder ou um grupo central e membros periféricos; locais ou descentralizadas; presenciais ou online; com membros de uma única organização ou de várias organizações e alguns são claramente informais. O importante é o propósito da comunidade, a sua finalidade, o seu valor acrescentado.

O processo de desenvolvimento de uma CoP pode revelar-se longo, havendo itens que podem ser priorizados de forma diferente, em diferentes fases de desenvolvimento.

Silva (2004) destaca que para McDermott (2000), as CoP são constituídas por um conjunto de profissionais que se reúnem presencial ou virtualmente para resolver problemas, partilhar experiências, técnicas ou metodologias com o objetivo de melhorar as práticas. Refere, além do trabalho em colaboração, o facto da participação numa CoP ser voluntária, logo presume-se que seja criado um forte ambiente de aprendizagem, pois esta participação decorre de uma necessidade autêntica. Acrescenta que os encontros dos membros de uma CoP podem ser (as)síncronos e (ir)regulares, com e/ou sem uma “agenda” previamente definida.

As CoP não duram eternamente, podendo cessar a sua existência sempre que a CoP alcançou o seu objetivo principal; no caso de estar associada ao desenvolvimento de um projeto com uma limitação temporal; simplesmente porque o grupo deixou de estar ativo ou porque se afastou do seu propósito original.

Numa CoP há que distinguir, no entanto, diferentes papéis desempenhados pelos seus membros. O participante principal será o líder da comunidade, tendo sob sua responsabilidade a condução dos projetos, a proposta de diferentes temas e desafios. Os participantes ativos serão, então, aqueles que regularmente participam de forma efetiva nas partilhas, reflexões e discussões, conduzindo a construções coletivas. Por outro lado,

os participantes menos ativos, estão num nível periférico, observando e acompanhando o percurso da CoP, mas também aprendendo, passando, eventualmente, numa fase mais avançada do funcionamento da CoP, a participar mais ativamente na comunidade (Wenger-Trayner, 2015).

Wenger et al. (2002) apontam sete princípios que ajudam a cultivar as CoP:

1. Design para a evolução;
2. Abertura para um diálogo entre perspectivas internas e externas;
3. Convite para a existência de diferentes níveis de participação;
4. Desenvolver na comunidade espaços públicos e privados;
5. Foco no valor;
6. Combinar familiaridade e entusiasmo;
7. Criar um ritmo para a comunidade.¹⁶

Wenger et al. (2002, p.3)

De igual forma, os autores destacam que as CoP nem sempre respondem na plenitude às necessidades do grupo de pessoas que as constituem, pelo que elencam um conjunto de mitos relacionados com as CoP, a saber:

- As comunidades de prática são sempre auto-organizadas;
- Não há líderes numa verdadeira comunidade de prática;
- As verdadeiras comunidades de prática são informais;
- O papel de uma comunidade de prática é partilhar o conhecimento existente;
- É muito difícil medir o impacto das comunidades de prática;
- Uma boa apresentação garante a participação dos membros;
- As comunidades de prática são harmoniosas;
- Há uma tecnologia mais adequada para as comunidades de prática;
- As comunidades de prática são a solução para tudo!¹⁷

Wenger-Trayner (2015)

¹⁶ Tradução livre da autora: “1. Design for evolution.2. Open a dialogue between inside and outside perspectives.3. Invite different levels of participation.4. Develop both public and private community spaces.5. Focus on value.6. Combine familiarity and excitement.7. Create a rhythm for the community. (Wenger et al., 2002, p.3)

¹⁷ Tradução livre da autora: “Communities of practice are always self-organizing; There are no leaders in a true community of practice; True communities of practice are informal; The role of a community of practice is to share existing knowledge; It is too difficult to measure the impact of communities of practice; Good facilitation is all it takes to get members to participate; Communities of practice are harmonious places; There is a technology that is best for communities of practice, Communities of practice are the solution to everything!”. (Wenger-Trayner, 2015).

Num estudo realizado por Cheng (2009) sobre o contributo das CoP na melhoria da aprendizagem dos professores, em Hong Kong, o autor conclui que “(...) a comunidade de prática oferece uma perspetiva única e valiosa para criar uma oportunidade para a aprendizagem dos professores”¹⁸ (p. 102). De igual forma, Bratianu (2015) considera que “As comunidades de prática podem ter um contributo importante para aumentar os efeitos da partilha de conhecimento, o que leva à inovação crescente”¹⁹ (p.280).

De salientar a informação disponibilizada pela Universidade do Minho sobre as CoP, destacando o contributo das mesmas para aperfeiçoar uma determinada prática e ainda alguns aspetos característicos e distintivos:

Tabela 11 – Características de uma CoP

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Distinção de uma CoP de Ensino e Aprendizagem de outros órgãos institucionais | <ul style="list-style-type: none"> - não são instituídas por nomeação, antes por envolvimento voluntário - não são hierárquicas nem obedecem a uma estrutura previamente determinada - não são formais, são constituídas e desenvolvem-se independentemente de reconhecimento institucional - o tema de foco é definido através do debate entre os seus membros - são tendencialmente auto-sustentáveis a médio prazo, por um sentido de comunidade e confiança desenvolvido entre os participantes |
| Organização | <ul style="list-style-type: none"> - desenvolvem-se organicamente - são informais - reúnem regularmente, sem agenda prévia ou registo de presenças |
| Benefícios da participação numa CoP | <ul style="list-style-type: none"> - oportunidades permanentes de debate e de recolha de experiências, com base na aprendizagem por pares - contacto com soluções para dificuldades e constrangimentos - partilha de experiências - criação de atividades de colaboração entre membros da Comunidade - motivação para a inovação, em resultado do facto de cada docente partilhar interesses comuns com outros professores. |

Fonte: adaptado de IDEADIGITAL #40

Ainda hoje a definição proposta por Lave & Wenger e posteriormente Wenger permanece como base teórica das CoP. Estas dependem do empenho e participação dos seus membros, mas têm como pilares os interesses comuns, a vontade de aprender e a resposta a problemas.

¹⁸ Tradução livre da autora: “the community of practice offers a unique and valuable perspective to create an opportunity for teacher learning” (Cheng, 2009, p. 102).

¹⁹ Tradução livre da autora: “Communities of practice may have an important contribution in increasing the effects of knowledge sharing, which leads to increasing innovation” (Bratianu, 2015, p.280)

As CoP têm ganhado maior relevância, numa perspetiva organizacional da gestão do conhecimento e aprendizagem, porém Correia & Rodrigues (2021) apontam que estas organizações cooperativas apresentam como principal desvantagem o “facto do seu carácter informal tornar os seus benefícios difíceis de quantificar” (p.64), reforçando que os resultados de uma CoP subjetivos por natureza. Apontam outras desvantagens como o facto de algumas CoP serem demasiado autodirigidas, o que conduzirá à sua extinção; a falta de uma identidade comum e a falta de conhecimento consensual, que condicionarão o seu sucesso (Correia & Rodrigues, 2021).

2.3 Comunidades (de Prática) Virtuais

O contexto educativo acompanha as mudanças tecnológicas que ocorrem na sociedade. Nesta medida, não sendo o conceito de comunidade novo para os docentes dos ensinos básico e secundário, as mudanças nas formas de comunicação e interação entre as pessoas, por força da evolução das TDIC e, em particular, da Internet, conduziram ao aparecimento de um novo conceito: comunidade virtual. “A associação do termo a “virtual” confere-lhe um sentido novo e uma pluralidade de significados” (Lisbôa & Coutinho, 2011, p.2). As autoras acrescentam que os conceitos de comunidade virtual, comunidade virtual de aprendizagem e comunidade de prática são usados com significados semelhantes, mas também díspares e contraditórios. Como ponto em comum têm o facto de não terem uma existência física, mas antes no ciberespaço, inscrevendo-se numa “nova era de comunicação livre e realização pessoal nas comunidades virtuais formadas em torno da comunicação mediada por computador” (Castells, 2003, p.100 apud Lisbôa & Coutinho, 2011, p.3).

Meirinhos & Osório (2014) também se debruçaram sobre o conceito de comunidades online e comunidades virtuais, destacando a opinião de Plant (2004) que considera as comunidades online um conceito abrangente, que engloba diferentes conjuntos de comunidades virtuais ou em rede.

Já o conceito de comunidade virtual é, na perspetiva dos autores, de difícil definição pois resulta de dois conceitos com múltiplas interpretações: comunidade e virtual. Destacam a conceção de Lévy (1999) relativamente ao conceito de virtual como algo que

existe em potência e que poderá emergir e tornar-se realidade. O virtual é, assim, potenciador de novas realidades. Por outro lado, citam outros autores, tais como Daele (2004), Coll (2004), Dillenbourg et al. (2003), que consideram as comunidades virtuais como comunidades desenvolvidas por interações suportadas pela internet, sendo que o virtual não é o fator diferenciador da comunidade, mas antes o modo de comunicação suportada por meios de comunicação eletrónicos.

Afonso (2006, p. 145) define uma comunidade virtual como “um grupo circunscrito de pessoas que agem e interagem no ciberespaço num contexto partilhado, com significado, e negociado, por um período estável de tempo, assente em objetivos, normas e valores comuns”²⁰.

As comunidades virtuais terão, certamente, características de funcionamento próprias, dada a inexistência de presença física, sendo que as dinâmicas da interação virtual serão diferentes das da interação presencial. Efetivamente, a Internet potenciou a constituição de comunidades, sustentadas por redes de comunicação que abandonaram a centralidade geográfica. Porém, assentam em diferentes formas de comunicação que permitem a interação entre os seus membros com o objetivo de trabalhar para que a aprendizagem ocorra. Rheingold, em 1994, perante o desenvolvimento de comunidades no ciberespaço, introduziu o conceito de comunidade virtual referindo-se a comunidades que têm uma continuidade temporal, não sendo esporádicas ou conjunturais, e que se caracterizam pela partilha entre os seus membros (Illera, 2007). Lévy (2003) destaca o notável e poderoso crescimento da comunicação interativa, coletiva e descentralizada, através de computadores interligados, que inevitavelmente obriga a mudanças rápidas, nomeadamente à virtualização das organizações e ao aparecimento de diferentes formas de produção e comunicação de signos culturais como a digitalização, a desterritorialização e as comunidades virtuais. Reforça que grandes “equipas virtuais”, geográfica e institucionalmente dispersas, se debruçam sobre as mesmas temáticas, pelo que será inevitável o recurso aos novos meios de comunicação e às novas “tecnologias intelectuais”.

²⁰ Tradução livre da autora: “A virtual community is a circumscribed group of people that act and inter-act in cyberspace in a shared, meaningful, and negotiated context, for a stable period of time, while driven by common goals and guided by common norms and values” (Afonso, 2006, p. 145).

De acordo com esta perspectiva, Meirinhos & Osório (2014) concluem que As comunidades virtuais de aprendizagem surgem da apropriação social das tecnologias da informação e comunicação, que prolongam a interação e a colaboração no espaço e no tempo, para além dos constrangimentos da presença física. Numa sociedade onde é cada vez mais requerida uma cultura de aprendizagem permanente, construção social do conhecimento e a ideia de rede eletrónica, atribuem cada vez maior importância à emergência das comunidades virtuais e aos processos colaborativos nos quais estas se fundamentam.

Meirinhos & Osório (2014, p.123)

Illera (2007) referencia que, obviamente, a virtualidade marca as CoP, pois impõe características específicas das novas formas de mediação e de interação e, deste modo, serão comunidades diferentes das tradicionais. As comunidades virtuais, por força da comunicação mediada por computador, centram-se quase exclusivamente na escrita. O autor defende que as comunidades virtuais reforçam o valor simbólico da comunidade, por não haver laços pessoais baseados em formas de comunicação directa (fala, gestualidade, posição) nem um critério de proximidade geográfica [..]. O facto da comunicação ser basicamente escrita conduziu a que os limites que definem uma comunidade sejam sempre explícitos. A escrita e o registo permanente das interações anularam a dupla visão, externa e interna, emic e etic, que se poderia ter ao observar uma comunidade, pois tudo nas comunidades virtuais é exterioridade e falta de complexidade na definição das fronteiras.

(Illera, 2007, p.119)

Correia & Rodrigues (2021) questionam se as CoP podem existir totalmente, ou parcialmente, online. Apresentando as perspectivas daqueles que valorizam as CoP virtuais pelo facto de permitirem uma pertença alargada sem qualquer tipo de limitação geográfica e horária, em contraponto com os que argumentam que as comunidades virtuais serão menos significativas, dada a inexistência do contacto interpessoal. Apesar das especificidades das comunidades virtuais, estas têm igualmente como objetivo o desenvolvimento de competências e a aprendizagem, assentes nos valores e princípios das teorias construtivistas e socioconstrutivistas.

Quanto ao envolvimento e participação dos membros das comunidades virtuais, Andrade & Machado (2001) referem que a comunicação na internet também interfere com grau de participação dos membros da comunidade, considerando três tipos de atuações: aqueles que agem numa comunidade virtual com espontaneidade e “como tal a sua personalidade é "revelada" como em qualquer outras circunstâncias do mundo real” (p.

455), os que “ mudam o seu comportamento, pelo facto de sentir no ambiente virtual uma maior segurança em revelar dúvidas ou em fazer afirmações incorrectas” (p.455) e por fim aqueles que “não participam ficando apenas a observar a dinâmica da comunidade” (p.455).

Os mesmos autores elencam, igualmente, cinco atributos que marcam de acordo com Carver (1999) as comunidades virtuais:

Tabela 12 – Cinco atributos que marcam as comunidades virtuais

| | |
|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Aespacial</i> | <i>Sem espaço ou distância próprios dos espaços reais; Lugar de encontro materializado no ecrã do computador.</i> |
| <i>Acorporal</i> | Sem a presença física dos sujeitos; Perde-se a função social do corpo na comunicação. |
| <i>Anastigmático</i> | Sem marcas ou estigmas derivados da imagem, transmitida pelo aspeto físico, pela forma de vestir, pela idade, raça, aspeto físico ou o tom de voz; As ideias são o aspeto fundamental. |
| <i>Anónimo</i> | É possível a presença passiva ou ativa na comunidade sem a revelação mais autêntica da personalidade; Facilita a entrada e a presença de embaçados, mas também transmite segurança ao participante, liberdade e criatividade; Pode retirar responsabilidade, nas atitudes, opiniões e afirmações emitidas. |
| <i>Assíncrono</i> | Os contactos ocorrem sem ser em tempo real. |

Fonte: adaptado de Andrade & Machado, 2001, p.456

Também Lisbôa & Coutinho (2011) sintetizam as características das comunidades virtuais, tal como se expõe na seguinte tabela:

Tabela 13 – Características das comunidades virtuais

| | |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Comunicação | Mediada por computador; síncrona ou assíncrona; assente num número significativo de conexões; assente na interação escrita. |
| Objetivos | Comuns a todos os membros assentes na igualdade de direitos e de participação. |
| Funcionamento | Normas e valores comuns; pode ter um e-moderador, para mediar os debates e incentivar as discussões; interações permanentes; o questionamento leva à construção social de significados; desenvolvimento do senso crítico e da solidariedade. |

Resultados

Aprendizagem colaborativa, fruto das diversas interações mantidas ao longo das discussões; avaliação de forma crítica e construtiva das atividades desenvolvidas.

Fonte: adaptado de Lisbôa & Coutinho, 2011, pp. 11-12

Já quanto à questão relacionada com o facto de saber se as comunidades online, ou virtuais, podem ser consideradas como comunidades de prática, Johnson (2001, apud Correia & Rodrigues, 2021) considera estas se enquadram no conceito de CoP e ainda que podem ser criadas, mantidas e apoiadas na Web. Porém, realça que “é importante examinar se as comunidades virtuais permitem que os membros se tornem membros plenos pela primeira participação” (Correia & Rodrigues, 2021, p.67). A este propósito Wenger (2004) destaca que “uma comunidade de prática não é apenas um sítio Web ou uma biblioteca; envolve pessoas que interagem e que desenvolvem relações que lhes permitem abordar problemas e partilhar conhecimento” (s/p).²¹

Cabero (2005 apud Meirinhos & Osório, 2014) considera que as comunidades virtuais são comunidades de pessoas com interesses comuns, que interagem de forma síncrona e assíncrona através das diferentes ferramentas de comunicação disponibilizadas pelas redes telemáticas. Importa destacar que os ambientes eletrónicos e as atividades do grupo suportadas por tais ambientes oferecem, de igual modo, um incomensurável potencial para a colaboração. O objetivo de participar numa comunidade virtual é aprender, logo não há lugar ao isolamento.

Porém, Correia & Rodrigues (2021) destacam uma ameaça nas comunidades virtuais, que designam como “free riders”, i.e. os chamados parasitas ou “lurkers” que são “membros que gozam dos benefícios do bem coletivo, sem contribuir para a sua criação”, no entanto, estes “parasitas têm que evoluir para se tornarem membros de pleno direito e para que a comunidade possa sobreviver” (p.67).

É importante admitir que é necessário adaptar os ambientes de formação e de aprendizagem ao contexto e às vivências atuais. Nesta medida, uma comunidade virtual de

²¹ Tradução livre da autora: “A community of practice is not just a Web site or a library; it involves people who interact and who develop relationships that enable them to address problems and share knowledge” (s/p).

prática constitui uma forma de partilha de conhecimentos, que responde, de forma significativa, às necessidades de formação dos professores e ao seu aperfeiçoamento profissional. Pois, pretende-se com estas comunidades produzir conhecimentos que possam ser aplicados pelos docentes na sua prática letiva e encontrar estratégias que conduzam à resolução dos problemas identificados.

Em suma, a criação de comunidades virtuais de prática para professores constitui-se como uma proposta que pretende apoiar os professores na construção de novos conhecimentos através da colaboração e partilha das necessidades e experiências de cada um dos seus membros. O facto de uma comunidade se desenvolver num ambiente virtual poderá trazer algumas limitações, mas também novas oportunidades de aprendizagem. Mais importante do que o local de encontro dos membros de uma comunidade (num lugar físico ou num ambiente virtual) é o espírito de partilha e de aprendizagem que se desenvolve através de dinâmicas de cooperação entre todos os seus membros. Illera (2007) é de opinião que as comunidades virtuais parecem ter-se adaptado às limitações impostas pela não-presencialidade e pela centralidade da escrita. Tal como referem Lisbôa & Coutinho (2011) as comunidades de prática virtuais têm muitas semelhanças com as comunidades tradicionais, destacando obviamente que a diferença mais óbvia se prende com a noção de territorialidade, pois numa comunidade tradicional todos membros têm que se reunir num espaço físico, já uma comunidade virtual estende-se ao ciberespaço e consegue congrega pessoas com interesses comuns, abandonando a centralidade da proximidade física, permitindo igualmente o debate e a partilha, sendo que se consegue chegar a mais pessoas, apesar da dispersão geográfica. A possibilidade de estabelecer comunicação de forma síncrona ou assíncrona também potencia que se alcance um maior número de membros unidos no trabalho sobre um tema comum.

Nas comunidades virtuais de aprendizagem, tal como nas tradicionais, o que motiva os seus membros são: os temas, as discussões, os objetivos, as dinâmicas, as atividades e as partilhas em comum. Estas comunidades não têm tempo definido, pois assentam no sentimento de pertença, de colaboração mútuos e na aprendizagem.

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO 3 – OPÇÕES METODOLÓGICAS

3.1 Definição e delimitação do estudo

Partindo do conhecimento e experiência de trabalho como docente do grupo de EE e do estudo realizado por Abreu & Grande (2021), a implementação do preceituado no DL nº 54/2018 gerou, nos DEE, a necessidade de formação, de partilha e de colaboração, pois estas alterações configuraram uma quebra com a legislação anterior, oferecendo, por isso, barreiras à implementação dos princípios orientadores da EI.

Com a publicação deste diploma foi revogado o DL nº 3/2008, que tinha como aspetos diferenciadores da legislação anterior os que se apresentam na seguinte tabela:

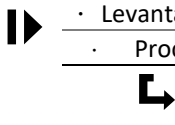
Tabela 14 – Ideias-Chave DL nº 3/2008

-
- Valorização do envolvimento e participação dos alunos nos diferentes contextos escolares
 - **(In)Elegibilidade dos alunos para ativação de serviços de educação especial**
 - Definida pelo perfil de funcionalidade mediante a aplicação obrigatória da Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde: versão para Crianças e Jovens - CIF-CJ (Organização Mundial da Saúde, 2007)
 - Determinava a separação entre alunos:
 - que constituíam o público-alvo dos DEE
 - com dificuldades diversas, a ser atendidas por outros docentes e/ou técnicos
-

Fonte: Adaptado de Sanches-Ferreira, Silveira-Maia & Alves (2014)

O preâmbulo do DL nº 54/2018 apresenta um conjunto de considerações que estiveram na base deste normativo, os quais constam na tabela que se segue:

Tabela 15 – Motivos para a revogação do DL nº 3/2008

| Constituição de um Grupo de Trabalho | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | · Levantamento de problemas decorrentes do DL nº 3/2008 |
| | · Procura das melhores soluções do ponto de vista da educação, da saúde e da inclusão social |
| | · Necessidade de proceder a alterações na forma como a escola e as estruturas de apoio se encontram organizadas |
| | · Importância de reconhecer a mais-valia da diversidade dos alunos |
| | · Relevância da constituição de equipas educativas |
| | · Reforço da intervenção dos DEE |

Fonte: Preâmbulo do DL nº 54/2018

Assim, o DL nº 54/2018 assenta em dois pilares com especial relevância:

- resposta “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” (artigo 1º, n. º1)

- “trabalho colaborativo e de corresponsabilização com os DEE” (artigo 6º, nº 2).

Face à redefinição e reforço da intervenção dos DEE, a necessidade, sentida por este grupo de docentes, de formação e de contextos de partilha para a apropriação e compreensão da atual legislação é, então, o ponto de partida para o presente estudo. Procura-se elencar as dificuldades sentidas por estes docentes e agrupá-las em diferentes categorias e/ou temáticas, criando condições para a constituição de uma CoP online.

As CoP apresentam-se como uma possibilidade para a melhoria, para conhecer outras experiências e pontos de vista, no sentido do desenvolvimento profissional. Aproveitando todo o conhecimento e experiência adquiridos a nível de plataformas e ferramentas de trabalho colaborativo, devido ao recente contexto pandémico, a criação de uma CoP online subordinada ao tema da EI, destinada aos DEE, constituiria um “espaço” no qual estes se podem juntar numa equipa de partilha, com o objetivo de discussão de diferentes temáticas, a partilha de pontos de vista e a construção de linhas de pensamento discutidas e fundamentadas, com reflexos ao nível da prática docente dos DEE e, conseqüentemente, também na promoção da inclusão de todos os alunos.

3.1.1 Questões e Objetivos de Investigação

Assim, o objeto de estudo relaciona-se com a constatação do problema identificado: dificuldades sentidas pelos docentes de educação especial quanto ao modo de operacionalizar o preconizado no novo enquadramento legal da educação inclusiva.

Face ao enunciado anteriormente, a questão orientadora à qual o presente estudo se propõe a responder é a seguinte:

Quais as preocupações e perceções dos professores de educação especial quanto ao modo de operacionalizar o preconizado no atual enquadramento legal da educação inclusiva e os contributos da sua disponibilidade e envolvimento numa comunidade de prática online ao nível da promoção da educação inclusiva?

Este estudo tem os seguintes objetivos, pretendendo responder às seguintes questões específicas/subquestões:

Tabela 16 - Questões e Objetivos da Investigação

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Q1 - Caracterizar os DEE participantes, a nível sociodemográfico e do contexto profissional, e as dificuldades sentidas na operacionalização do DL nº 54/2018 | Q1 - Quais são os enquadramentos sociodemográfico e profissional dos DEE participantes e as dificuldades sentidas na operacionalização do DL nº 54/2018? |
| Q2 - Conhecer as perceções dos DEE participantes sobre a operacionalização do atual paradigma de inclusão - DL nº 54/2018, percebendo simultaneamente quais os aspetos que consideram claros e objetivos, bem como aqueles que lhes suscitam dúvidas | Q2 - Quais são as perceções dos DEE sobre a operacionalização do atual paradigma de inclusão - DL nº 54/2018, quais são os aspetos que consideram claros e objetivos, bem como aqueles que lhes suscitam dúvidas? |
| Q3 - Perceber as temáticas/áreas alusivas à implementação do DL nº 54/2018 em que os DEE apresentam necessidades de partilha e discussão | Q3 - Quais são as temáticas/áreas alusivas à implementação do DL nº 54/2018 em que os DEE apresentam necessidades de partilha e discussão? |
| Q4 - Perceber qual o interesse evidenciado pelos DEE em participar numa comunidade prática online alusiva às suas necessidades de partilha e discussão | Q4 - Qual é o interesse dos DEE em participar numa comunidade prática online alusiva às suas necessidades de partilha e discussão? |
| Q5 - Compreender quais as suas prioridades de partilha e discussão na CoP online | Q5 - Quais são as suas prioridades de partilha e discussão na CoP online? |
| Q6 - Criar a CoP online e analisar o grau de debate e partilha realizado pelos membros da comunidade prática online. | Q6 - Qual o grau de debate e partilha realizado pelos membros da comunidade prática online? |

3.2 Fundamentos metodológicos do estudo

A revisão da literatura é um eixo fundamental numa investigação, deste modo procedeu-se à pesquisa, seleção e análise de artigos, estudos e teses publicadas, relacionados com o tema de estudo. Guerra & Moura (2021, p. 598) defendem que tal “metodologia proporciona uma base sólida de conhecimento teórico, permitindo ao pesquisador compreender o estado da arte da área e embasar suas argumentações de forma consistente”. No âmbito da pesquisa bibliográfica também Fonseca (2002) considera que esta corresponde à fase inicial de um trabalho científico, pois “permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto” (p. 31). Então, a pesquisa bibliográfica foi o

ponto de partida para este projeto, sendo de destacar o estudo de Abreu & Grande (2021) por ser um estudo recente e que foca a EI, mais especificamente os desafios elencados pelos docentes. Esta pesquisa permitiu identificar lacunas na literatura sobre a temática em questão, bem como partir dos dados existentes e abordar outros aspetos pouco explorados e/ou com uma abordagem diferente (Guerra & Moura, 2021).

Para a consecução dos objetivos delineados optámos por uma abordagem mista: qualitativa e quantitativa. A conjugação dos dados obtidos na perspetiva quantitativa, com dados de natureza qualitativa, permite, de acordo com Patton (1990), o cruzamento de dados, contribuindo para a fiabilidade dos resultados através da triangulação metodológica, neste caso em particular através do cruzamento dos dados dos inquiridos com as atividades e opiniões partilhadas na CoP. Assim, optámos por uma abordagem mista, a qual é considerada “possível, e, em alguns casos, desejável” (Bogdan & Biklen, 1994, p.39). No mesmo enquadramento, Lee (2003) defende “a configuração de diferentes métodos, uma vez que cada um deles é falível de uma maneira específica, dá maior credibilidade ao problema enunciado do que o excesso de confiança num único método” (p.23).

A opção pelo método quantitativo prima pelo rigor, pela objetividade na análise, permitindo a neutralidade do investigador; por outro lado, em educação, as realidades, nem sempre são únicas e estáticas e conduzem à formulação de regras e leis para sustentar uma dada teoria e conseqüente generalização. Pois, em educação, existem múltiplas realidades, cada uma com as suas especificidades, que são construídas pelo conjunto dos seus "atores" e que se influenciam mutuamente (André, 2006).

No âmbito da metodologia quantitativa, foi aplicado um inquérito por questionário, foram seguidos princípios éticos, como a proteção de dados dos participantes, a seriedade na recolha e análise dos dados, bem como a transparência na divulgação dos mesmos (Guerra & Moura, 2021).

A presente investigação procurou, através do referido inquérito por questionário, aplicado online, recolher dados sobre os DEE que permitissem atingir quatro objetivos elencados na tabela que se segue.

Tabela 17 – Objetivos do inquérito por questionário e tipos de questões

| <i>Objetivos</i> | <i>Tipo de questões</i> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| <i>i) Caracterizar os DEE participantes</i> | <i>Questões de escolha múltipla</i> |
| <i>ii) Conhecer as suas perceções</i> | <i>Escala do tipo Likert</i> |
| <i>iii) Perceber as temáticas/áreas em que apresentam necessidades de partilha e discussão</i> | <i>Questões de escolha múltipla</i> |
| <i>iv) Perceber o interesse em participar numa comunidade prática online</i> | <i>Uma resposta aberta</i> |
| | <i>Escala dicotómica entre “sim” e “não”</i> |

O inquérito por questionário foi subdividido em nove secções, das quais uma era meramente informativa e duas continham apenas uma questão com opção de resposta Sim/Não:

- Introdução – Apresentação do projeto de investigação e objetivos do inquérito por questionário, bem como a possibilidade de consultar o documento referente ao consentimento informado e esclarecido;
- Consentimento informado e esclarecido – Manifestação da (não) aceitação de resposta ao mesmo;
- Aspetos sociodemográficos e profissionais – Recolha de dados sobre a idade, o género, o vínculo profissional, a DGEstE na qual se insere o AE/ENA onde exercem funções, grupo de recrutamento, o ciclo de ensino no qual exercem funções e número de DEE do AE/ENA;
- Princípios orientadores do DL nº 54/2018 – Recolha de dados quanto às perceções dos DEE, através do grau de concordância, relativamente às afirmações apresentadas;
- Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão previstas no DL nº 54/2018 – Recolha de dados quanto às perceções dos DEE, através do grau de concordância, relativamente às afirmações apresentadas;
- Mudança de paradigma com a implementação do DL nº 54/2018 – Recolha de dados quanto às perceções dos DEE, através do grau de concordância, relativamente às afirmações apresentadas;
- Recursos Específicos – EMAEI, CAA, DEE previstos no DL nº 54/2018 – Recolha de dados quanto às perceções dos DEE, através do grau de concordância, relativamente às afirmações apresentadas;

- Necessidades dos DEE ao nível da formação, da partilha e discussão e das prioridades formativas – Recolha de dados quanto às perceções dos DEE, através do grau de concordância, relativamente às afirmações apresentadas e sobre as necessidades formativas;
- Interesse em participar na CoP online – Manifestação do (des)interesse.

Com este enquadramento metodológico, como refere Amado (2014) e Fonseca (2002), mais especificamente através do inquérito por questionário recolheram-se dados de um número razoável de respostas – 730 – de DEE de todo o país, procedendo-se à análise estatística descritiva e inferencial. As respostas a cada uma das questões permitiu a recolha de dados que foram quantificados. Incidiu sobre uma amostra constituída por um grande número de DEE, pelo que os resultados fossem “tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa (Fonseca, 2002, p. 20).

No entanto, uma abordagem deste tipo centra-se “numa metodologia científica muito rigorosa” (Pereira, 2017), sendo este rigor um aspeto crítico, ao passo que ao conjugar esta análise com uma abordagem metodológica qualitativa, o estudo foi complementado com outros dados. Deste modo, o recurso também ao paradigma interpretativo, assente em metodologias qualitativas, partiu da premissa de que “a realidade é variada (não é única) pelo que terá que ser estudada holisticamente” (Pereira, 2017, s/p). Esta complementaridade com dados de natureza qualitativa vai ao encontro de Azevedo et al. (2010) que afirmam que

considerar a investigação em educação como um campo multirreferencial significa também, precisamente, reconhecer a pertinência de combinar diferentes perspetivas e linguagens disciplinares promovendo a construção de um conhecimento mais holístico e mais integrado dos fenómenos educativos

Azevedo et al. (2010, p.9)

De igual forma, a opção por uma metodologia mista, prende-se com o facto de esta ser vantajosa, na medida em que pode melhorar a qualidade dos resultados (Fonseca, 2002). Assim, consideramos que as questões e objetivos desta investigação se enquadram numa abordagem mista para responder à questão de partida com rigor.

No âmbito da abordagem quantitativa, o inquérito por questionário online permitiu a recolha de dados, sendo que complementarmente ao questionário, durante o

funcionamento da CoP, a observação, enquadrada na investigação qualitativa, teve um papel determinante na verificação da (in)eficácia do seu funcionamento, dado que permitiu “descrever o cenário observado; as atividades que ocorreram naquele ambiente; as pessoas que participaram nessas atividades; e o significado do ambiente, das atividades e de sua participação para essas pessoas (Patton, 1980, p. 124).

3.3 Participantes no estudo, instrumentos de recolha e tratamento de dados

O estudo teve como participantes apenas DEE, que englobam três grupos de recrutamento, a saber:

- grupo 910 - apoio a crianças e jovens com graves problemas: - cognitivos, - motores, - perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e ainda em intervenção precoce na infância;
- grupo 920 - apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala;
- grupo 930 - apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.

A rede de docentes é definida centralmente. A Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC) tem disponível na sua página web uma base de dados que, através do separador Roteiro das escolas – IgeFE, permite pesquisar Escolas e Agrupamentos de todo o país e assim fazer a identificação dos 809 agrupamentos de escolas existentes e respetivos contactos de correio eletrónico. Deste modo, foi possível o envio do inquérito por questionário a um grande número de AE/ENA, na expectativa de que um número significativo de DEE aderiria ao preenchimento do mesmo.

A opção pelo inquérito por questionário online, teve como objetivo “medir as reações de um grande número de pessoas a um limitado conjunto de questões expressas nos formulários estandardizados dos questionários (testes, escalas de atitudes, etc.), o que facilita a comparação e agregação dos dados” (Amado, 2014, p.35). O questionário permitiu a recolha de dados quantitativos, mas também qualitativos, pois continha uma questão aberta que permitia

a expressão livre das opiniões dos respondentes, ainda que o questionário contemple alguns itens orientados. A partir da análise das respostas torna-se possível detetar as perceções, experiência subjetiva e representações dos respondentes acerca do tema em apreço

(ibidem, p.271)

O questionário foi elaborado mediante os indicadores recolhidos da revisão da literatura e em função dos objetivos definidos, procedendo-se à sua validação, no sentido de verificar a relevância, a clareza e a compreensão das questões (Bell, 2004). Para tal, foi previamente remetido a aproximadamente 40 DEE, do círculo profissional e pessoal da investigadora, no sentido de aferir a compreensão e pertinência das questões. Após esta recolha, concluiu-se que o número de questões era excessivo e que havia necessidade de proceder a algumas reformulações. Procedeu-se, então, à redução significativa do número de questões e à reformulação de outras. Seguidamente remeteu-se o questionário a 10 docentes que consideraram esta versão adequada. Antes da divulgação do inquérito por questionário, o mesmo foi submetido à apreciação da Comissão de Ética da Universidade Aberta, tendo obtido parecer favorável (anexo I). Seguidamente foi submetido um pedido à DGE, mais especificamente à equipa de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, tendo a aplicação do Inquérito nº 1304000001 sido aprovada (anexo III).

Considerou-se o questionário pertinente pelas vantagens que oferece como a padronização, a resposta autónoma e sem interferência do investigador, a recolha de dados com rapidez e a possibilidade de chegar a um grande número de docentes sem custos. Por outro lado, como desvantagem, constatou-se que houve um grande número de DEE que não responderam ao questionário, tendo em conta o número de Agrupamentos de escolas / Escolas não agrupadas (AE/ENA), sendo que das respostas obtidas apenas um participante solicitou, por e-mail, esclarecimentos na interpretação de 2 questões, tendo sido esclarecido. Porém, este tipo de instrumento tem outra desvantagem relacionada com a eventual falta de autenticidade dos participantes.

Para a realização deste estudo recorreu-se a um instrumento de recolha de dados de carácter quantitativo. Os dados foram analisados com o recurso ao software IBM SPSS versão 29 que permitiu o tratamento estatístico dos mesmos através de técnicas de estatística descritiva (cálculo de frequências relativas, frequências absolutas, médias e desvio-padrão).

CAPÍTULO 4 – Apresentação e discussão dos resultados

4.1 Apresentação de dados – Inquérito por questionário

Para a análise dos dados, através do software supra referenciado, os itens foram agrupados de acordo com as subdivisões do inquérito por questionário, destacando-se, seguidamente, os aspetos mais relevantes. Com o inquérito por questionário pretendia-se conhecer as perceções dos DEE participantes sobre a operacionalização do atual paradigma de inclusão - DL nº 54/2018, percebendo simultaneamente quais os aspetos que consideram claros e objetivos, bem como aqueles que lhes suscitam dúvidas. Pretendia-se igualmente perceber as temáticas/áreas alusivas à implementação do DL nº 54/2018 em que os DEE apresentam necessidades de partilha e discussão.

Foram registadas 730 respostas, sendo que 96.8% (n = 719) dos participantes pertenciam ao grupo de recrutamento 910.

4.1.1 Caracterização da amostra

Na análise dos resultados relativos à caracterização demográfica e socioprofissional dos participantes desta amostra, constatamos que responderam ao inquérito por questionário 730 DEE, sendo seguidamente, na tabela 18, apresentados os dados com maior expressividade no que concerne à caracterização demográfica e socioprofissional da amostra:

Tabela 18 - Caracterização demográfica e socioprofissional da amostra

| <i>N.º respostas</i> | 730 |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <i>Maior n.º e % de respondentes</i> |
| <i>Género</i> | Feminino (n = 655, 88.6%) |
| <i>Idade</i> | 41 e os 50 anos (n = 319, 42.9%). |
| <i>Zona do país onde exerciam funções</i> | Norte (n = 266, 35.8%) Lisboa e Vale do Tejo (n = 180, 24.2%) |
| <i>Vínculo profissional</i> | 67% (n = 498) eram docentes Quadro de Escola ou Agrupamento (QE/QA) |
| <i>Grupo de recrutamento</i> | 96.8% (n = 719) - grupo 910 |
| <i>Grupo de recrutamento de origem</i> | 224 docentes (30.1%) - grupo 110, 1.º CEB 200 docentes (26.9%) - grupo 100, Educação Pré-Escolar |
| <i>Ciclo em que exerciam funções</i> | 24.1% (n = 179) no 1.º CEB 13.6% (n = 109) no 2.º CEB |

Número de DEE do AE/ENA

10 a 20 docentes (n = 251, 33.8%)

7 a 10 docentes (n = 234, 31.5%)

Fonte: Anexo V

4.1.2 Princípios Orientadores do DL n.º 54/2018

Analisando as respostas dos participantes relativamente aos princípios orientadores do DL n.º 54/2018, de uma forma geral os resultados indicam para uma concordância relativamente a esses princípios. Estes resultados são corroborados pelos valores médios dos itens que se situam acima do valor 3 (concordo e o concordo totalmente).

A tabela seguinte apresenta uma análise mais pormenorizada das respostas no âmbito dos princípios orientadores, destacando-se os seguintes itens:

Tabela 19 - Princípios orientadores do DL n.º 54/2018

| Princípios Orientadores | Tendência de resposta |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>“Que todos os alunos tenham acesso à escola”</i> | maioritariamente entre o concordo e o concordo totalmente (83.3%) (M = 4.08, DP = 0.875) |
| <i>“Responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos”</i> | 74.4% das respostas incidu no concordo e concordo totalmente (M = 3.75, DP = 0.992) |
| <i>“Colmatar as limitações do quadro legal anterior para a oferta de diferentes respostas educativas adequadas aos alunos com necessidades temporárias”</i> | 70.1% das respostas situou-se entre o concordo e o concordo totalmente (M = 3.71, DP = 1.003) |
| <i>“Garantir a equidade e respostas educativas específicas e personalizadas com a extinção de escolas de referência para alunos com multideficiências severas”</i> | 33% situaram-se entre o discordo e discordo totalmente 20.7 % nem concordam, nem discordam 46.3% concordam ou concordam totalmente (M = 3.18, DP = 1.212) |

Fonte: Anexo V

4.1.3 Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI)

No que respeita aos resultados relativos à perceção dos docentes sobre as MSAI, pela análise dos resultados obtidos é perceptível que existem itens com elevados níveis de concordância, mas também com níveis de discordância elevados, como se pode constatar pela análise mais detalhada apresentada na próxima tabela.

Tabela 20 - Percepções sobre as MSAI

| MSAI | Tendência de resposta |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>“Considera que existem discrepâncias entre os diferentes agrupamentos/escolas nos critérios para a implementação das medidas universais, seletivas e adicionais”</i> | 83.9% das respostas situaram-se entre o concordo e o concordo totalmente (M = 4.17, DP = 0.871) |
| <i>“É exequível a adoção em simultâneo de medidas de diferentes níveis”</i> | 82.8% das respostas incidiram no concordo e o concordo totalmente (M = 4.01, DP = 0.868) |
| <i>“Os docentes titulares do grupo/turma sentem-se devidamente confiantes na operacionalização das medidas seletivas, sempre que o docente de educação especial não trabalha diretamente com os alunos”</i> | 60.2% das respostas coincidiram com o discordo e o discordo totalmente (M = 2.5, DP = 1.061) |
| <i>“A progressão dos alunos abrangidos por medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão está clara e é de fácil implementação”</i> | 44.6% concordam ou concordam totalmente com esta afirmação 36.6% discordam ou discordam totalmente 18.8% nem concordam nem discordam (M = 3.10, DP = 1.131) |

Fonte: Anexo V

4.1.4 Mudança de Paradigma

Quanto aos resultados relativos à percepção dos docentes sobre a(s) mudança(s) de paradigma pretendida com a implementação do DL nº 54/2028, tal como se verifica pela tabela abaixo, não foi identificado nenhum item com uma tendência expressiva no discordo ou discordo totalmente:

Tabela 21 - Mudança de paradigma

| Mudança de Paradigma | Tendência de resposta |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>“Tem aspetos que deveriam ser melhorados/clarificados”</i> | 93.6% das respostas situaram-se entre o concordo e o concordo totalmente (M = 4.5, DP = 0.699) |
| <i>“Deveria fornecer um conjunto de procedimentos base comuns a todas as escolas por forma a evitar diferentes interpretações.”</i> | 88.4% das respostas situaram-se entre o concordo e o concordo totalmente (M = 4.27, DP = 0.763) |
| <i>“Conseguiu o abandono de um sistema orientado principalmente para a integração.”</i> | 31.6% das respostas situou-se no nem concordo nem discordo; 30.6% no concordo (M = 3.10, DP = 1.096) |
| <i>“Permite uma fácil apropriação e compreensão dos seus princípios orientadores, objetivos e modos de operacionalização.”</i> | 23.8% das respostas situou-se no nem concordo nem discordo; 38.5% no concordo (M = 3.12, DP = 1.008) |

Fonte: Anexo V

4.1.5 Recursos Específicos – EMAEI, CAA, DEE

Os dados referentes aos recursos específicos estão sintetizados na próxima tabela, podendo observar-se que existem itens com elevado grau de concordância e em oposição itens com elevada taxa de discordância:

Tabela 22 - Recursos Específicos

| Recursos Específicos | Tendência de resposta |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>“O exercício de funções na EMAEI exige um trabalho articulado e colaborativo entre todos os seus elementos, que fica comprometido se não houver estabilidade nos recursos a ela afetos”</i> | 93.2% das respostas situaram-se entre o concordo e o concordo totalmente (M = 4.41, DP = 0.697) |
| <i>“O DEE tem um leque muito diversificado de competências”</i> | 82.8% das respostas situaram-se entre o concordo e o concordo totalmente (M = 4.11, DP = 0.886) |
| <i>“As funções do DEE no âmbito das medidas universais, seletivas e adicionais são claras para todo o corpo docente”</i> | 57.9% das respostas situaram-se entre o discordo e discordo totalmente (M = 2.53, DP = 1.058), |
| <i>“As funções e objetivos do CAA são claras para todo o corpo docente”</i> | 51.3% das respostas situaram-se entre o discordo e discordo totalmente (M = 2.71, DP = 1.134) |

Fonte: Anexo V

4.1.6 Necessidades dos DEE

4.1.6.1 Formação

Pretendeu-se recolher um conjunto de dados quanto à formação que os DEE realizaram desde a implementação do DL nº 54/2018 e o decurso do ano letivo 2022-2023, bem como elencar as necessidades sentidas por estes profissionais, as quais se sintetizam na tabela abaixo:

Tabela 23 - Necessidades dos DEE – Formação

| Formação | Tendência de resposta |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>“Houve formação suficiente desde a entrada em vigor do DL n.º 54/2018 até a presente data?”</i> | 47% dos participantes discordaram ou discordaram totalmente apenas 7.7% concordou totalmente (M = 2.25, DP = 1.191) |
| <i>“Os cursos de formação especializada para a EE preparam para o apoio inclusivo?”</i> | apresentou maior variabilidade de respostas: nem concordo nem discordo (32.6%) concordo (32.7%) |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| | (M = 3.08, DP = 1.010) |
| <i>“Os cursos de formação especializada para a EE incidem na vertente do trabalho colaborativo e de corresponsabilização com os docentes titulares?”</i> | nem concordo nem discordo (30.4%) concordo (33.4%) (M = 3.08, DP = 1.021) |

4.1.6.2 Partilha e Discussão

Relativamente às necessidades de partilha e discussão no âmbito do DL nº 54/2018 verificou-se grande unanimidade nas respostas partilhadas, como se pode constatar na tabela que se segue:

Tabela 24 - Necessidades dos DEE – Partilha e Discussão

| Partilha e Discussão | Tendência de resposta |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>“Sente ou já sentiu necessidade de partilha e discussão de alguns temas deste DL com ou outros colegas DEE?”</i> | 98% das respostas dos participantes no concordo e no concordo totalmente (M = 4.56, DP = 0.567) |
| <i>“A partilha com outros DEE, com as mesmas necessidades, experiências e preocupações parece-lhe útil?”</i> | 97.6% de respostas entre o concordo e concordo totalmente (M = 4.65, DP = 0.533) |
| <i>“Já sentiu necessidade de pesquisa de informação para realizar uma fundamentação de uma decisão no âmbito do DL n.º 54/2018?”</i> | 89.2% de respostas entre o concordo e o concordo totalmente (M = 4.19, DP = 0.812) |

Fonte: Anexo V

No âmbito das questões relativas às necessidades de partilha e discussão foram elencadas 5 áreas/tópicos: Adaptações curriculares não significativas (ACNS), Adaptações curriculares significativas (ACS), Adaptação ao processo de avaliação (APA), Conceito de EI; EI versus Educação Especial e ainda a possibilidade de elencar outras prioridades sentidas pelos DEE.

Tendo por base as opções de escolha indicadas, registadas na próxima tabela, os DEE manifestaram as seguintes prioridades:

Tabela 25 - Necessidades Formativas Prioritárias dos DEE

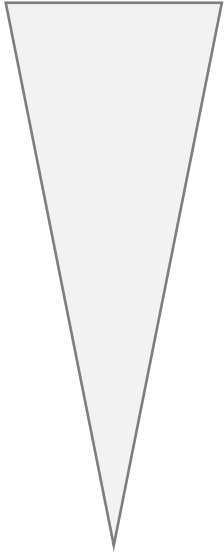
| Necessidades Formativas Prioritárias | Respostas |
|----------------------------------------------------------|------------------|
| <i>Adaptações curriculares não significativas (ACNS)</i> | 65.5% (n = 478) |
| <i>Adaptações curriculares significativas (ACS)</i> | 46.2% (n = 337) |
| <i>Adaptação ao processo de avaliação (APA)</i> | 37% (n = 270) |
| <i>Conceito de Educação inclusiva</i> | 22.3% (n = 163) |

| | |
|----------------------------------------------------|-----------------|
| <i>Educação Inclusiva versus Educação Especial</i> | 52.6% (n = 384) |
| <i>Outra</i> | 6.3% (n = 46) |

Fonte: Anexo V

Relativamente às necessidades indicadas na opção “Outra”, procedeu-se à organização das propostas em grupos temáticos e à síntese das 10 áreas de formação mais referenciadas, na tabela seguinte:

Tabela 26 - Outras Necessidades Formativas dos DEE

| <i>Frequência</i> | <i>Áreas de formação</i> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| <p>Maior</p>  <p>Menor</p> | DUA |
| | Acomodações curriculares, Diferenciação pedagógica vs ACNS |
| | Legislação e Orientações |
| | Problemáticas específicas |
| | Sensibilização de todos os docentes para a EI |
| | CAA |
| | Papel do DEE |
| | Articulação entre docentes |
| | MSAI |
| | Transição para a Vida Adulta - alunos com ACS |
| Monitorização e avaliação da eficácia das MSAI pela EMAEI | |
| Certificação de alunos com ACS | |
| Outras: | |
| - Produção de Materiais | |
| - Necessidade de outras medidas intermédias | |
| - Multideficiência | |
| - Tecnologias de Apoio | |
| - Acessibilidades | |

Fonte: Anexo V

4.1.6.3 Interesse em participar na CoP online

Os participantes desta amostra foram questionados quanto ao seu interesse em participar numa comunidade de prática. Os resultados obtidos, estão registados na próxima tabela.

Tabela 27 - Interesse em participar na CoP online

| | n | % |
|-----|----------|----------|
| Sim | 418 | 56.3 |
| Não | 325 | 43.7 |

Fonte: Anexo V

4.2 Resultados - Inquérito por questionário

Pela análise das respostas relativas aos princípios orientadores do DL nº 54/2018 (cf. tabela 19 e anexo V), a maioria dos respondentes concorda ou concorda plenamente com todas as afirmações, com a exceção da equidade para alunos com multideficiências severas, em que as respostas apresentam uma variação muito aproximada, com valores entre os 20.7 % e os 32.3% nas opções discordo, nem concordo nem discordo e concordo. Parece não haver uma perceção generalizada sobre esta questão. Os docentes do Quadro de Agrupamento / Quadro de Escola (QA/QE) são aqueles que mais contribuem para esta discrepância e aqueles que exercem funções em AE/ENA com um maior número de DEE.

A análise das respostas relativas às perceções sobre as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (cf. tabela 20 e anexo V) leva-nos a constatar que a maioria dos inquiridos (61.3%) considera que “Há uma clara distinção entre “acomodações curriculares” e “adaptações curriculares não significativas”, o que contrasta com os 65.5% das necessidades formativas sobre a temática “Adequações Curriculares Não Significativas”. Pela análise das respostas a estas questões, conseguimos perceber que não há grande influência dos fatores demográficos e socioprofissionais na seleção destas duas opções. Porém, constata-se que são os docentes que exercem funções em AE/ENA com um maior número de DEE que por um lado consideram que está clara a distinção entre AC e ACNS e simultaneamente sentem necessidade de formação em ACNS.

Ainda na análise das perceções sobre as MSAI a larga maioria dos DEE (74.5%) considera que as MSAI continuam a ser associadas a determinadas características, limitações e diagnóstico dos alunos, o que não é preconizado pelo DL nº 54/2018, aliás este diploma pretende o abandono do modelo médico. Face a esta constatação, esta questão será abordada na CoP online.

Importa salientar dois aspetos que suscitam alguma reflexão. O primeiro prende-se com a inexistência de consenso quanto à progressão dos alunos abrangidos por medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. Face às respostas parece que este é um aspeto que suscita dúvidas, pois 36.6% discorda ou discorda totalmente, 18.8% não tem opinião sobre este aspeto e apenas 44.6% concorda ou concorda totalmente com esta afirmação (cf. tabela 20 e anexo V). O outro aspeto prende-se com o facto da larga maioria

dos DEE considerar que há discrepâncias entre a avaliação interna e as adaptações permitidas pelo Júri Nacional de Exames (JNE) na avaliação externa (72.3%) e também nos critérios para a implementação das MSAI entre os diferentes agrupamentos/escolas (83.9%). Estas constatações apontam para diferentes interpretações de um mesmo normativo legal.

Há, igualmente, que destacar, no âmbito das perceções sobre as MSAI (cf. tabela 20 e anexo V), o facto de 60.2% dos docentes titulares do grupo/turma não se sentirem confiantes na operacionalização das medidas seletivas, sempre que o docente de educação especial não trabalha diretamente com o(s) aluno(s), pelo que este é um obstáculo que terá que ser trabalhado para a superação desta falta de confiança.

Outro contraste prende-se com o elevado número de DEE (70.6%) que considera que há necessidade de um alargamento das medidas seletivas por forma a evitar a aplicação das medidas mais restritivas no âmbito das medidas adicionais, porém nas necessidades ao nível da formação, apenas 1 DEE considera importante refletir sobre outras respostas para alunos, em que as medidas seletivas não são suficientes, mas que não se enquadram nas medidas adicionais (cf. anexo V).

Passando para as respostas relativas à mudança de paradigma preconizada pelo DL nº 54/2018 (cf. tabela 21 e anexo V) constata-se que apesar de 40.5% dos DEE afirmar que este normativo abandona efetivamente a categorização das NE, nas perceções sobre as MSAI, 74.5% dos DEE (cf. anexo V) apontam que estas continuam a ser associadas aos diagnósticos dos alunos, sendo que existem 229 DEE que concordam com ambas as afirmações, as quais se situam em campos antagónicos. Já uma análise dos aspetos demográficos e socioprofissionais na seleção destas duas opções não confirma a existência de fatores com maior preponderância nestas respostas.

Quanto à necessidade de continuar a trabalhar no sentido de abandonar um sistema orientado para a integração e conseguir uma mudança efetiva no sentido da inclusão, a minoria considera que estes desafios já se encontram superados (37.9% e 46.7% respetivamente – cf. anexo V).

No seguimento das discrepâncias, apontadas nas perceções sobre MSAI, entre a avaliação interna e externa e nos critérios para a implementação das MSAI nos diferentes

agrupamentos/escolas, consideram os DEE (cf. tabela 21 e anexo V) que a tutela deveria fornecer um conjunto de procedimentos base comuns a todas as escolas por forma a evitar diferentes interpretações (88.4%), pois coexistem realidades e práticas completamente díspares assentes em interpretações individuais ou decorrentes do entendimento das estruturas educativas (60.3% - cf. anexo V) e que há aspetos na atual legislação que deveriam ser melhorados/clarificados (93.6% - cf. tabela 21 e anexo V). Estas constatações serão trabalhadas na CoP online no sentido de perceber algumas destas discrepâncias perante uma mesma legislação.

Na análise dos recursos específicos - EMAEI, CAA, DEE (cf. tabela 22 e anexo V) é de destacar que 93.2% dos inquiridos considera muito importante a estabilidade do corpo docente para garantir o bom funcionamento da EMAEI, que o DEE tem um leque muito variado de competências (82.8%) e que enquanto elemento da EMAEI é a este docente que os pares mais recorrem (74.4%).

Quanto ao CAA, 70.2% dos DEE considera que as funções e objetivos do CAA são claras para todo o corpo docente (cf. anexo V), porém nas prioridades e necessidades formativas são apontadas como áreas a trabalhar as metodologias de funcionamento do CAA, a operacionalização do CAA e a necessidade de melhoria do seu funcionamento e até que deveria existir uma inspeção rigorosa a esta estrutura.

Passando às necessidades de formação (cf. tabela 23 e anexo V) apenas 37.4% considera que houve formação suficiente desde a entrada em vigor do DL nº 54/2018 até à presente data. Na sua maioria, estes inquiridos têm um vínculo contratual a um AE ou a uma ENA, não havendo diferenças significativas quanto à DGEstE, na qual a escola onde exerciam funções se situava. Porém o maior número de DEE que tem esta opinião exercia funções em AE/ENA com maior número de DEE – 7 a 10 e 10 a 20.

Os inquiridos consideram inequivocamente que já tiveram que pesquisar informação para fundamentar decisões no âmbito do DL nº 54/2018, que já sentiram necessidade de partilhar e discutir algumas perceções com os pares e, por fim, consideram a partilha com os pares claramente útil (cf. tabela 24 e anexo V).

4.3 Apresentação de dados – Comunidade de Prática Online

Após a finalização da recolha de respostas ao inquérito por questionário, que decorreu durante os meses de junho e julho de 2023, foi possível recolher os endereços de correio eletrónico de todos os DEE que manifestaram interesse em participar numa Comunidade de Prática Online de Professores de Educação Especial para promoção da EI. Procedeu-se também à análise das necessidades formativas elencadas pelos respondentes, sendo que as opções com maior número de respostas foram ACNS e ACS. Apesar do DL nº 54/2018 está em vigor há mais de cinco anos, persistem dúvidas quanto à sua implementação, já abordadas nos anteriores capítulos. Partindo desta constatação, optou-se pela implementação de uma experiência piloto de uma comunidade online, dinamizada e moderada pela investigadora, dirigida a todos os DEE que manifestaram interesse em participar na mesma.

Antes de iniciar a Comunidade Prática Online de Professores de Educação Especial para promoção da EI, tendo em conta que após a resposta ao inquérito por questionário o ano letivo 2022/2023 cessou e aquando da implementação desta experiência de partilha estávamos no início do ano letivo 2023/2024, todos os interessados receberam, a 12-08-2023, um e-mail informando que em setembro de 2023 se iniciaria a CoP (Anexo VI).

Seguidamente, ponderou-se o alojamento no espaço digital de uma CoP online alusiva à EI. O número de interessados tornou-se um fator decisivo para a escolha da mesma. A implementação de uma CoP online com um número tão significativo de interessados era uma preocupação, pois tal exigiria uma plataforma digital capaz de congregiar tantos participantes. A plataforma Moodle seria uma solução adequada, porém implica ter um domínio e ter um plano de alojamento (hosting) que suporte PHP e MySQL. Exigiria, por isso, suporte técnico e a contratação de um serviço (Anexo VI). Tendo em conta que uma dissertação de mestrado tem um espaço temporal definido, a opção recaiu na implementação de uma experiência piloto da CoP online alusiva à EI, a qual permitiria responder às necessidades formativas elencadas, mas também verificar o número efetivo de participantes e o seu grau de envolvimento. Optou-se numa fase inicial pela pesquisa da melhor forma/local para alojar a comunidade virtual sem custos. Conjugando todas as

variáveis: custos, competências ao nível da tecnologia e incerteza quanto ao nível de participação dos interessados, a opção recaiu na plataforma/infraestrutura Webnode.

Foi, então, criado um site destinado a esta comunidade, que é público e que se encontra disponível online, em: <https://cop-online-docentes---educacao-inclusiva.webnode.pt/>. Deu-se início à construção do site com cinco separadores: Início; Últimos Posts; Quem Somos; Atividades e Documentos:



Figura 4 – Página inicial do site

Esta iniciativa decorreu entre setembro de 2023 a janeiro de 2024. Coube ao gestor do grupo, neste caso particular a investigadora, o papel de dinamizador e de potenciador da motivação, através de um papel ativo, ao longo de todo o processo. Para tal, o contacto com os participantes foi regular, através das comunicações remetidas por e-mail, das publicações feitas e do recurso a outras ferramentas digitais, no sentido dos participantes terem acesso às diferentes partilhas e de potenciar a motivação e a interação dos participantes e assim continuamente num círculo potenciador dos conhecimentos.

Os temas a abordar foram divulgados pela moderadora a todos os interessados. Deste modo, pretendeu-se através do papel ativo do gestor do grupo potenciar a motivação, a partilha e obviar as limitações ao nível da interação de um para todos e de todos para um. Numa fase posterior as partilhas foram efetuadas de forma visível para todos os participantes dando-lhes acesso imediato aos comentários dos outros membros. Apesar da seleção das áreas/temas a debater ter por base as respostas ao inquérito por questionário, as mesmas também foram influenciadas pela forma como a partilha se efetivou, centralizando-se nas questões que mais divergência de pontos de vista apresentaram.

Foram planeados 6 momentos que versaram sobre as seguintes temáticas:

- 1º momento - Princípios Orientadores DL 54/2018;
- 2º momento - MSAI e características, limitações e diagnósticos dos alunos;
- 3º momento - Opiniões mais significativas sobre as MSAI;

- 4º momento - ACS + ACNS ... Sim ou Não?;
- 5º momento - Alunos com ACS em contexto turma;
- 6º momento - Conceito de Inclusão e Desafios da Educação Inclusiva.

Todas as atividades foram comunicadas aos participantes via correio eletrónico com link para o website da comunidade e também para outras ferramentas digitais utilizadas. Todos estes recursos continuam públicos, podendo, por isso, ser consultados.

Ao longo deste percurso, o líder desempenhou as seguintes funções (Wenger et al., 2002):

- **Promotor:** Informa os membros da comunidade, incentiva à partilha e divulga as suas atividades e conquistas. Promove o desenvolvimento profissional, estimulando a reflexão, fornecendo documentos, sugestões bibliográficas sobre o tema.
- **Organizador e Estruturador:** Define o foco e os objetivos da comunidade, organizando e dinamizando atividades para manter a comunidade viva e dinâmica através da criação tópicos de análise regulares e incentivar à participação, recorrendo a perguntas abertas.
- **Catalisador e Facilitador:** Atua como impulsionador da comunidade, incentivando a participação e partilha de opiniões entre os membros. Fomenta a colaboração, disponibilizando pontos da situação, súmulas e esquemas síntese.
- **Motivador:** Inspira os membros, motivando-os a participar ativamente e a contribuir com as suas ideias e experiências, acompanhando a participação, reconhecendo e valorizando as contribuições dos membros e destacando as contribuições mais significativas.
- **Aprendiz e Modelo:** O líder não é apenas um facilitador, mas também um participante ativo no processo de aprendizagem. Tem uma postura de abertura, partilhando as suas próprias aprendizagens e servindo como modelo de desenvolvimento profissional contínuo.

De seguida, apresenta-se uma tabela com a duração de cada momento, atividades implementadas, ferramentas utilizadas, o número de participantes envolvidos e o papel do líder.

Tabela 28 - Resumo CoP online

| Momento | Duração | Atividades | Ferramentas utilizadas | Participantes envolvidos | Papel do líder |
|----------------|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.º | 15-09-2023 a 22-09-2023 | Princípios Orientadores do DL 54/2018: - Atividade digital interativa. | E-mail, Webnode e Genially | 418 DEE | Promotor, organizador e estruturador, facilitador e motivador. |
| 2.º | 22-09-2023 a 02-10-2023 | MSAI e características, limitações e diagnósticos dos alunos: - Resposta a 2 questões online; - Acompanhamento das respostas; - Acesso a um conjunto de documentos (Inter)Nacionais sobre o tema inclusão. | E-mail, Webnode SurveyMonkey e Genially | 418 DEE | Promotor, organizador e estruturador, catalisador e facilitador, motivador. |
| 3.º | 02-10-2023 a 13-10-2023 | MSAI: - Resposta a 3 questões de seleção online; - Acompanhamento das respostas. | E-mail, Webnode SurveyMonkey e Genially | 396 DEE (22 dos 418 e-mails, deixaram de estar ativos, pelo que foram eliminados) | Promotor, organizador e estruturador, catalisador e facilitador e motivador. |
| 4.º | 13-10-2023 a 30-10-2023 | Aplicação em simultâneo de ACS e ACNS: - Apresentação de fundamentos legais que legitimam as posições (des)favoráveis, no Padlet; - Acompanhamento das respostas. | E-mail, Webnode Padlet e Genially | 396 DEE | Promotor, organizador e estruturador, catalisador e facilitador, motivador e modelo. |
| 5.º | 30-10-2023 a 31-12-2023 | Acompanhamento de alunos com ACS na turma: - Partilha, no Padlet. - Consulta de um novo conjunto de respostas relativas ao tema anterior: ACNS + ACS. | E-mail, Webnode Padlet e Genially | 396 DEE | Promotor, organizador e estruturador, catalisador e facilitador, motivador. |
| 6.º | Jan 2024 | Conceito de Inclusão e Desafios da Educação Inclusiva: - Partilha, no Padlet de um texto; - Resposta à questão: “Quais são os desafios, tendo por base o texto, que encontram nos vossos contextos de trabalho?”. | E-mail, Webnode e Padlet | 396 DEE | Promotor, organizador e estruturador. |

1º momento - Princípios Orientadores DL 54/2018

Relativamente ao 1º momento, os participantes foram informados, por e-mail remetido a 15-09-2025 (Anexo VI) de que esta CoP online congregava apenas DEE de diferentes agrupamentos de escolas e zonas do país que manifestaram interesse em participar de forma voluntária num espaço de partilha de necessidades e de discussão de temas, que não obrigava a momentos síncronos, nem ao cumprimento de prazos e também não implicava a realização/participação obrigatória em todas as partilhas e discussões disponibilizadas em <https://cop-online-docentes---educacao-inclusiva.webnode.pt/>.

O primeiro momento da CoP online foi estruturado da seguinte forma:

Tabela 29 - Primeiro momento da CoP

| | |
|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Duração | 15-09-2023 a 22-09-2023 |
| Objetivo | Assegurar que todos os participantes compreendem os princípios da Educação Inclusiva estabelecidos no Decreto-Lei n.º 54/2018. |
| Tipo de atividades | Atividade digital interativa, na qual os participantes exploraram os princípios da Educação Inclusiva definidos no Decreto-Lei n.º 54/2018. |
| Ferramentas utilizadas | e-mail, Webnode e Genially |
| Participantes envolvidos | Tarefa partilhada com os 418 DEE; Cerca de 140 visitas ao site (https://cop-online-docentes---educacao-inclusiva.webnode.pt/); 138 visitas ao recurso digital (https://shre.ink/principiosorientadores1momento). |
| Papel do líder | Promotor (enviou e-mail para divulgação das propostas), organizador e estruturador (definiu o foco e os objetivos da comunidade, organizando a atividade através da criação de recursos), facilitador (incentivou à participação) e motivador (motivou os DEE a participar). |

Assim, neste 1º momento a proposta apresentada consistiu em fazer corresponder cada princípio orientador ao respetivo descritor, tal como se verifica na figura que se segue:



<https://view.genial.ly/65036430eae9b30011dd7efc>

Figura 5 – Recurso digital do 1º momento

Esta atividade inicial registou, entre 15-09-2023 a 22-09-2023, cerca de 140 acessos ao website da comunidade, sendo possível verificar que o recurso partilhado teve cerca de 138 acessos e 435 interações, conforme apresentado na figura:



Figura 6 – Estatística de acessos ao site e de visitas e interações ao recurso digital

2º momento - MSAI e características, limitações e diagnósticos dos alunos.

Passando para o 2º momento, subjacente às seguintes temáticas: MSAI e características, limitações e diagnósticos dos alunos, os participantes foram convidados a expressar as suas opiniões sobre o paradigma que predomina nas escolas quanto à EI, uma vez que da análise do inquérito por questionário já analisado, 47% dos DEE concordam ou concordam totalmente que as MSAI continuam a ser associadas a determinadas características, limitações e diagnósticos dos alunos e, por seu turno, 45% dos DEE discordam ou discordam totalmente da mesma afirmação.

Foi remetido aos 418 DEE um e-mail a 22-09-2023 (ver Anexo VI), tendo como objetivo que os DEE se pronunciassem sobre esta dicotomia.

Este segundo momento da CoP online assentou na seguinte estrutura:

Tabela 30 - Segundo momento da CoP

| | |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Duração | 22-09-2023 a 02-10-2023. |
| Objetivo | Clarificar conceitos essenciais relativos às MSAI e promover a partilha de opiniões fundamentadas, incentivando a análise crítica. |
| Tipo de atividades | - Resposta a 2 questões online; - Acompanhamento das respostas; - Acesso a um conjunto de documentos (Inter)Nacionais sobre o tema inclusão, publicados no site. |
| Ferramentas utilizadas | e-mail, Webnode, Surveymonkey e Genially. |
| Participantes envolvidos | Tarefa partilhada com os 418 DEE; Cerca de 140 visitas ao site (https://cop-online-docentes---educacao-inclusiva.webnode.pt); 39 respostas às questões online (https://pt.surveymonkey.com/r/CC33XBH). |
| Papel do líder | Promotor (enviou o convite e o e-mail para divulgação das propostas de atividade), organizador e estruturador (definiu o foco e os objetivos da comunidade, organizando a atividade através da criação de recursos), catalisador (atuou com impulsionador divulgando uma súmula das respostas e um esquema resumo) facilitador (incentivou à participação) e motivador (motivou os DEE a participar). |

Para promover a partilha de opiniões fundamentadas, incentivar a análise crítica, os DEE foram convidados a responder duas questões de resposta obrigatória e aberta (<https://pt.surveymonkey.com/r/CC33XBH>) (Anexo VI), a saber:

1. Na sua opinião porque é que as MSAI tendem a **não estar associadas** às características, limitações e diagnósticos dos alunos.
2. Na sua opinião porque é que as MSAI tendem a **estar associadas** às características, limitações e diagnósticos dos alunos.

Verificaram-se cerca de 140 visitas ao site e 39 respostas às 2 questões online, tal como se observa na seguinte figura:



Figura 7 – Estatística de acessos ao site e de respostas às 2 questões online

Além disso, através do mail recebido, aquando do início deste segundo momento, os DEE foram remetidos para:

- a súmula das respostas às 2 questões online (<https://shre.ink/sumularepostasmomento2>);
- um esquema resumo dos princípios orientadores caso alguns dos DEE não tivessem tido oportunidade de participar no momento anterior (<https://shre.ink/principiosorientadoresmomento2>);
- um conjunto de documentos (Inter)Nacionais sobre o tema inclusão, disponibilizados no site, a saber: Manual para Garantir a Inclusão e Equidade (UNESCO, 2019); Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência (ENIPD) 2021 -2025; Manual para a medição da equidade na educação (UNESCO, 2018) e Aumentando o sucesso de todos os alunos no contexto de uma Educação Inclusiva: Relatório Síntese Final (AENEI, 2017) (<https://cop-online-docentes---educacao-inclusiva.webnode.pt/documentos-de-referencia-internacionais/>).

Relativamente à súmula, das respostas obtidas às 2 questões, organizada pela mentora da CoP, pela consulta das estatísticas do recurso digital (<https://view.genial.ly/650f1b2b0f4c840018bf1e9d>), constata-se que este recurso contou com 17 visitas e 361 interações, como se vê na figura:



Figura 8 – Estatística de visitas e interações relativas à súmula das respostas

3º momento - Opiniões mais significativas sobre as MSAI.

O 3º momento de partilha incidiu mais especificamente na temática das MSAI. Os membros da CoP online foram convidados a pronunciar-se sobre o seu posicionamento relativamente a algumas frases retiradas das opiniões expressas no 2º momento. Assim, mediante as afirmações apresentadas, foram convidados a assinalar com as quais concordavam. Foi também introduzida uma questão relativa à (in)coerência de aplicação a um mesmo aluno de ACNS e ACS em simultâneo.

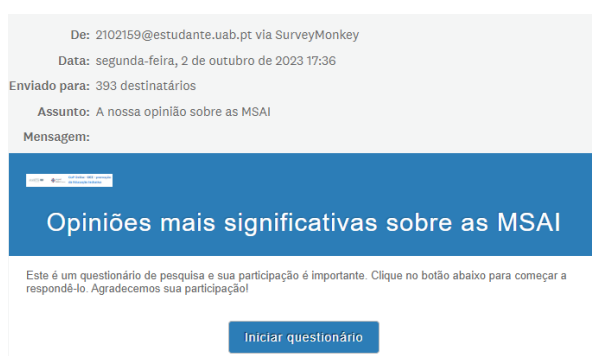
Este 3º momento foi organizado da seguinte forma:

Tabela 31 - Terceiro momento da CoP

| | |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Duração | 02-10-2023 a 13-10-2023. |
| Objetivo | Conhecer as perspetivas dos membros sobre a implementação das MSAI. |
| Tipo de atividades | - Resposta a 3 questões de seleção online; - Acompanhamento das respostas. |
| Ferramentas utilizadas | e-mail, Webnode, Surveymonkey e Genially. |
| Participantes envolvidos | Tarefa partilhada com 396 DEE; 279 convites abertos (https://encurtador.com.br/YgODN); 57 respostas; Cerca de 100 visitas ao site (https://cop-online-docentes---educacao-inclusiva.webnode.pt); 158 visitas ao Genially (Respostas q1 3). |

| | |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Papel do líder | Promotor (enviou convite e e-mail para divulgação das propostas de atividades), organizador e estruturador (definiu o foco e os objetivos da comunidade, organizando a atividade através da criação de recursos), catalisador (impulsionador, divulgando uma súmula das respostas) facilitador (incentivou à participação), motivador (motivou os DEE a participar). |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Para tal, os participantes receberam via correio eletrónico um convite para responder ao seguinte questionário:



<https://shre.ink/surveymonkeymomento3>

Figura 9 – Convite para responder ao questionário

Nesta proposta, os participantes tiveram que assinalar a sua concordância com as seguintes afirmações:

* 1. Afirmações relativas às MSAI que sustentam efetivamente uma mudança de paradigma

Assinale das afirmações que se seguem aquela(s) com a(s) qual (quais) concorda.

- As MSAI devem estar centradas no currículo e na aprendizagem, pelo que têm uma vertente pedagógica
- O diagnóstico, as limitações e as características de um aluno podem apoiar a identificação de algumas barreiras à aprendizagem, mas de forma alguma podem sobrepor-se à monitorização do processo de ensino-aprendizagem
- AS MSAI devem ser uma resposta de promoção do sucesso educativo para alunos que, por algum motivo, apresentam dificuldades em desenvolver as competências definidas no PASEO
- As MSAI não devem depender de um diagnóstico, contudo importa conhecer as características / limitações dos alunos, pois poderá ajudar a adaptar/regular a intervenção e debelar barreiras
- Nenhuma das anteriores

* 2. Afirmações relativas às MSAI que sustentam a necessidade de dar continuidade a algumas práticas da legislação anterior

Assinale das afirmações que se seguem aquela(s) com a(s) qual (quais) concorda.

- Em consciência, não aplicaria medidas adicionais a um aluno sem ter a certeza que as suas limitações serão permanentes
- A ausência de um diagnóstico, em algumas situações, condiciona a possibilidade dos alunos usufruírem das adaptações de que necessitam na realização de provas externas
- Dois alunos podem ter uma dificuldade aparentemente muito semelhante mas a causa ser distinta. Um bom diagnóstico pode ajudar a uma melhor tomada de decisão sobre as medidas a mobilizar para cada situação em particular
- Há situações, em que o diagnóstico clínico é relevante e decisivo para delinear a intervenção
- Nenhuma das anteriores

* 3. Considera possível aplicar a um mesmo aluno ACNS numa disciplina e ACS noutras, por forma a adequar as MSAI ao desempenho do aluno

- Sim
- Não
- Não tenho certeza

Figura 10 – Questionário do 3º momento

O convite para resposta ao questionário foi remetido a 396 participantes, dos quais 113 não foram abertos, tendo o obtido 57 respostas, como demonstra a figura:



Figura 11 – Adesão ao questionário

O convite foi remetido a 2-10-2023, mas os dados permitem constatar um pico de visitas no dia 4-10-2023, contabilizando neste 3º momento um total de cerca de 100 visitas:



Figura 12 – Estatística de acessos ao site de 1 a 12 de outubro

As respostas obtidas foram partilhadas com os membros da CoP através do seguinte documento partilhado no website, o qual registou 158 visitas e 60 interações:



<https://view.genial.ly/651c33236b3bf30011df9447>

Figura 13 – Estatística de visitas e interações relativas ao 3º momento

4º momento - ACS + ACNS ... Sim ou Não?

O 4º momento de partilha de opiniões teve por base a resposta à última questão, do questionário respondido no 3º momento, na qual se pretendia saber se os membros da CoP consideravam possível aplicar a um mesmo aluno ACNS numa disciplina e ACS noutra, por forma a adequar as MSAI ao desempenho do aluno. Neste momento optou-se por criar um Padlet, que é uma ferramenta que permite criar quadros virtuais para organizar as temáticas e que permite o trabalho em equipa, dado que todos os membros podem apresentar os seus pontos de vista, visualizar e comentar as opiniões dos outros membros.

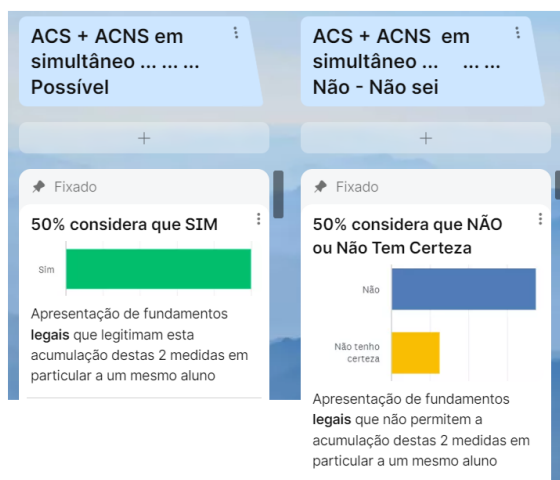
O 4º momento foi estruturado no seguinte formato:

Tabela 32 - Quarto momento da CoP

| | |
|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Duração | 13-10-2023 a 30-10-2023. |
| Objetivo | Debater a aplicação em simultâneo de Adequações Curriculares Significativas (ACS) e Não Significativas (ACNS). |
| Tipo de atividades | - Registo no Padlet de fundamentos legais que legitimam as posições (des)favoráveis. - Acompanhamento das respostas. |

| | |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ferramentas utilizadas | e-mail, Webnode, Padlet e Genially. |
| Participantes envolvidos | Tarefa partilhada com 396 DEE; 33 contributos no Padlet (https://shre.ink/padletmomento4), Cerca de 270 visitas ao site (https://cop-online-docentes---educacao-inclusiva.webnode.pt) 166 visitas ao Genially (https://view.genially.com/652e6aedc8c1260011d201ce). |
| Papel do líder | Promotor (enviou e-mail para divulgação da proposta de atividades), organizador e estruturador (definiu o foco e os objetivos da comunidade, organizando a atividade através da criação de recursos), catalisador (impulsionador, divulgando onde consultar os pontos de vista partilhados) facilitador (incentivou à participação), motivador (motivou os DEE a participar) e modelo (partilhou as suas próprias perceções e comentou algumas partilhas). |

Foi remetido a 13-10-2023 um e-mail (Anexo VI), para que os participantes apresentassem fundamentos legais que legitimassem ou não a acumulação das ACS com as ACNS a um mesmo aluno:



<https://padlet.com/materialeespecial/debate-cop-lbut18zy45xzzwls>

Figura 14 – Padlet para partilha de opinião

A partilha no website da CoP online deste novo desafio contou com cerca de 100 acessos. Além disso foi remetido, a 17-10-2023, um novo e-mail e publicado um outro recurso no site que se repercutiu em cerca de 160 novos acessos ao site:

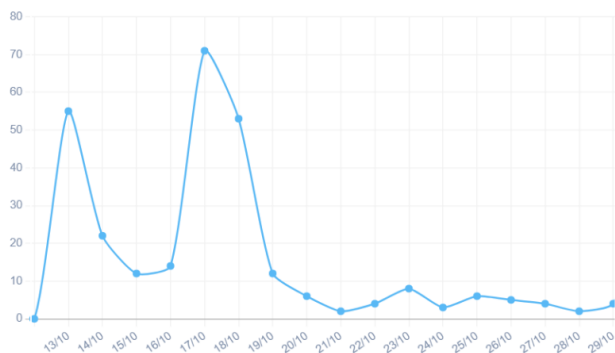


Figura 15 – Estatística de acessos ao site de 13 a 29 de outubro

Em complemento ao Padlet e no intuito de motivar para a partilha no mesmo, o recurso do Genially publicado contou com um número bastante significativo de visitas (166) e interações (521):



<https://view.genially.com/652e6aedc8c1260011d201ce>

Figura 16 – Estatística de visitas e interações relativas ao 4º momento

5º momento - Alunos com ACS em contexto turma.

Seguiu-se o 5º momento de partilha, no qual os membros da CoP online tiveram a possibilidade de se expressar relativamente ao contexto de sala de aula, mais concretamente quanto à presença dos alunos com ACS em contexto turma. Recorreu-se igualmente ao Padlet, para abordar, assim, um dos temas em que há diferentes opiniões:

o acompanhamento dos alunos com limitações mais severas, em contexto turma, por DEE ou por professor da(s) disciplina(s).

O 5º momento decorreu de acordo com a seguinte estrutura:

Tabela 33 - Quinto momento da CoP

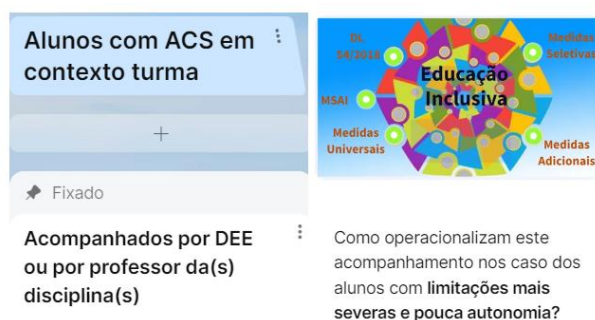
| | |
|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Duração | 30-10-2023 a 31-12-2023. |
| Objetivo | Refletir sobre a inclusão de alunos com ACS em contexto de turma. |
| Tipo de atividades | - Partilha, no Padlet, sobre a forma como operacionalizam a inclusão de alunos com ACS em contexto de turma, e quem acompanha os alunos com limitações mais severas e pouca autonomia. - Consulta de um novo conjunto de respostas relativas ao tema anterior: ACNS + ACS. |
| Ferramentas utilizadas | e-mail, Webnode, Padlet e Genially. |
| Participantes envolvidos | Tarefa partilhada com 396 DEE; 16 contributos no Padlet (https://shre.ink/padletmomento5); Cerca de 200 visitas ao site (https://cop-online-docentes---educacao-inclusiva.webnode.pt); 107 visitas ao Genially (https://shre.ink/geniallymomento5). |
| Papel do líder | Promotor (enviou e-mails para divulgação da proposta de atividades), organizador e estruturador (definiu o foco e os objetivos da comunidade, organizando a atividade através da criação de recursos), catalisador (impulsionador, divulgando os pontos de vista partilhados em grupos temáticos com as contribuições mais significativas) facilitador (incentivou à participação) e motivador (motivou os DEE a participar). |

Com o objetivo de refletir sobre a inclusão de alunos com ACS em contexto de turma, os participantes foram convidados a expressar-se, no Padlet, sobre o acompanhamento dos alunos com limitações mais severas quando estão em contexto turma, tendo por base as seguintes opções:

- por um docente da disciplina em questão que coadjuva o titular e que domina as aprendizagens a adquirir;

- pelo DEE, que é um docente especializado, pois serão trabalhadas aprendizagens substitutivas, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal do(s) aluno(s).

Pretendia-se, deste modo, partilhar experiências quanto à operacionalização deste acompanhamento no caso dos alunos com limitações mais severas e pouca autonomia:



<https://padlet.com/materialeespecial/debate-cop-lbut18zy45xzzwls>

Figura 17 – Padlet para partilha de experiências

Com o envio de um e-mail, a 6-11-2013 (Anexo VI), relembrando a publicação desta nova partilha, o número de acessos ao site aumentou, tendo atingido num só dia o número máximo de acessos desde setembro, ultrapassando os 100 acessos.



Figura 18 – Estatística de acessos ao site de 5 a 11 de novembro

No Padlet foram efetuadas 16 partilhas, as quais focaram tópicos bastante pertinentes. Foi igualmente partilhado, a 15-11-2023 (Anexo VI), um novo conjunto de respostas relativas ao tema anterior: ACNS + ACS, o qual, até ao dia 31-12-2023, contou com 107 visitas e 398 interações:



<https://view.genial.ly/655490498f6f500011ecdc48>

Figura 19 – Estatística de visitas e interações

6.º momento - Conceito de Inclusão e Desafios da Educação Inclusiva.

Seguiu-se o 6.º momento que ocorreu já em janeiro de 2024, com a seguinte estruturação:

Tabela 34 - Sexto momento da CoP

| | |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Duração | 02-01-2024 a (sem data de fim definida). |
| Objetivo | Refletir sobre o conceito de inclusão e os desafios da educação inclusiva. |
| Tipo de atividades | - Partilha, no Padlet de um texto; - Resposta à questão: “Quais são os desafios, tendo por base o texto, que encontram nos vossos contextos de trabalho?”. |
| Ferramentas utilizadas | e-mail, Webnode e Padlet. |
| Participantes envolvidos | Tarefa partilhada com 396 DEE; 3 contributos no Padlet (https://shre.ink/padletmomento6). |
| Papel do líder | Promotor (enviou e-mail para divulgação da proposta de atividades), organizador e estruturador (definiu o foco e os objetivos da comunidade, organizando a atividade através da criação de recursos). |

Foi partilhado um texto sobre o conceito de inclusão e desafios da educação inclusiva, que consistia numa breve e concisa súmula do Capítulo I da presente dissertação, convidando os participantes a partilharem os desafios que existem nos respetivos contextos de trabalho relativamente à EI.

Educação Inclusiva

Após a leitura do texto, comentar quais são os desafios, tendo por base o texto, que encontram nos vossos contextos de trabalho?

The image shows a Padlet post. On the left, there is a text box with the title "Conceito de Inclusão e Desafios da Educação Inclusiva" and a paragraph of text. On the right, there is a purple header "Debate CoP", the text "Made with Padlet", and the URL "padlet.com".

Conceito de Inclusão e Desafios da Educação Inclusiva

A apropriação do conceito de inclusão, mesmo que gradual, é simultaneamente um princípio-base e um desafio da Educação Inclusiva, pois a implementação na prática refletirá as concepções de cada um dos intervenientes. Estamos perante um novo desafio dado que vários autores reportam resistências assentes em crenças, opostas aos princípios que se pretendem valorar, por parte dos docentes e das lideranças na implementação de práticas inclusivas (Ferreira, 2005; Arisicow & César, 2006; Forks,

<https://padlet.com/materialeespecial/debate-cop-lbut18zy45xzzwls>

Figura 20 – Padlet – texto para comentar

Este contou com 3 comentários, dando nota de que o texto reflete os desafios associados à implementação da Educação Inclusiva. Este foi o último momento de partilha desta abordagem experimental que se poderá intitular de grupo piloto e que representa uma amostra das potencialidades de uma comunidade prática online centrada em partilhas dos professores de educação especial sobre a implementação das políticas inclusivas nas diferentes escolas.

4.4 Resultados – Comunidade de Prática online

O primeiro grande desafio desta CoP surgiu aquando da recolha de posições sobre o paradigma que predomina nas escolas quanto à EI: as MSAI continuam a ser associadas a determinadas características, limitações e diagnósticos dos alunos, prevalecendo ainda o modelo médico ou não, para constatar se há efetivamente uma mudança de paradigma no que à EI diz respeito. As respostas apontam para cenários díspares assentes nos argumentos listados na tabela:

Tabela 35 – Abandono e prevalência do modelo médico: Argumentos

| Abandono do modelo médico | Prevalência do modelo médico |
|---------------------------|----------------------------------------|
| • Intervenção pedagógica | • O peso do diagnóstico ainda persiste |

- | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Centralidade do currículo e da aprendizagem • Monitorização do processo de ensino aprendizagem e do processo de avaliação • Todos os alunos podem beneficiar de MSAI em qualquer momento do seu percurso escolar e não em função de um diagnóstico médico | <ul style="list-style-type: none"> • Uma informação médica leva a que os docentes sintam maior segurança na opção pelas MSAI • Garantia de que a aplicação de medidas adicionais apenas ocorre em situações de limitações permanentes • As adaptações ao nível da avaliação externa exigem informação clínica |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

A possibilidade de um aluno poder ou não beneficiar simultaneamente de ACS a umas disciplinas e ACNS a outras contou com 33 partilhas que refletem que esta questão apresenta uma dualidade de opiniões e também diferentes formas de implementação nas escolas. A lei não esclarece de forma explícita esta (im)possibilidade, facto que conduziu a que muitos dos participantes tivessem uma posição favorável e outros uma posição desfavorável. Apesar da partilha de opiniões e experiências não ter conduzido a um consenso generalizado, esta questão permitiu analisar de forma mais detalhada a legislação e contactar com os argumentos defendidos para a implementação de cada uma das duas possibilidades. Neste enquadramento, apresentam-se algumas das opiniões partilhadas, as quais demonstram a necessidade de reflexão sobre as decisões com efeitos a nível curricular:

Será coerente, na realidade, um aluno ter ACS a todas as disciplinas e ter apenas ACNS a EF e EV?

Participante 1

Imaginemos um aluno paraplégico. Necessitará de ACS a Educação Física e não às restantes disciplinas, por exemplo.

Participante 2

Alunos com paralisias ...

O que acham de aplicar a estes alunos ACNS nas disciplinas teóricas e ACS nas práticas???

Nesta situação não seria de implementar adequações no processo de avaliação????

Devem imperar as limitações físicas ou cognitivas/intelectuais??

Participante 3

Então, e um aluno excelente a música e/ou a educação física, mas com limitações cognitivas nas restantes disciplinas. ACS a todas as disciplinas?

Participante 4

Não compreendo porque se deve reduzir o currículo deste aluno [paraplégico] a algumas disciplinas. Conheço um ex-aluno nessa situação que é professor de natação (e campeão europeu) exatamente porque frequentou a disciplina de EF sem "cortes", apenas a forma de avaliação era diferente.

Participante 5

<https://padlet.com/materialeespecial/debate-cop-lbut18zy45xzzwls>

Acresce que a hipótese colocada aos membros da CoP online conduziu à reflexão sobre um aspeto de tremenda importância que se prende com a decisão de um aluno passar a beneficiar de medidas adicionais, em particular ACS, pois a sua implementação repercutir-se-á em todo o percurso do aluno a partir dessa data. Destaca-se que esta questão conduziu este grupo de partilha a constatar que, apesar do DL nº 54/2018 não referir a (im)possibilidade de aplicar em simultâneo ACS e ACNS, no seu artigo 30º, n.º 2 consta uma informação relevante, pois este refere explicitamente o caso “dos alunos que seguiram o percurso escolar com adaptações curriculares significativas”.

A expressão “percurso escolar” desencadeou um novo foco temático relacionado com os n.º 1 e 2 do art.º 10º do DL nº 54/2018 que definem que a opção pela implementação de medidas adicionais apenas deve ser equacionada em casos de alunos que manifestamente evidenciem “dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão” (n.º 1, art.º 10º) e que a mobilização destas medidas “depende da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas previstas nos níveis de intervenção a que se referem os artigos 8.º e 9.º” (n.º2, art.º 10º).

Esta nova vertente de análise possibilitou a reflexão sobre o momento de transição das medidas seletivas para as adicionais, bem como sobre a real demonstração de que as dificuldades do(s) aluno(s) não permitem a continuidade do percurso escolar apenas com medidas seletivas. Destacam-se as seguintes partilhas:

Eu penso que a decisão de passar para as medidas adicionais tem que ser ponderada e implica que realmente o aluno não tem claramente condições para adquirir as aprendizagens essenciais. Assim ou tem ACS ou mantém-se nas medidas seletivas. Penso que o meio-termo não faz qualquer sentido. Mas gostava de saber as vossas opiniões.

Participante 6

Nunca nos poderemos esquecer que muitas vezes o que está errado não são as opções pelas medidas adotadas, mas a escolha do percurso escolar do aluno. É este que deve ser muito bem ponderado juntamente com a escolha das medidas.

Participante 7

Não deve haver ACS por disciplina, o que deve é haver uma seleção muito criteriosa dos alunos a quem se aplica esta medida.

Participante 8

Julgo que devemos esgotar sempre todas as outras medidas e só mesmo perante uma dificuldade intelectual e desenvolvimental muito grave, com grande falta de autonomia é que deveremos pensar em ACS.

Participante 9

<https://padlet.com/materialeespecial/debate-cop-lbut18zy45xzzwls>

Recentrando o foco na implementação apenas das ACS, os membros desta CoP foram desafiados a posicionar-se perante dois cenários:

Acompanhados por DEE ou por professor da(s) disciplina(s)

Um dos temas em que há diferentes opiniões prende-se com o acompanhamento dos alunos com **limitações mais severas** quando estão em contexto turma.

Duas posições:

- devem ser acompanhados por um docente da disciplina em questão que coadjuva o titular e que domina as aprendizagens a adquirir;
- devem ser acompanhados pelo DEE, que é um docente especializado, pois serão trabalhadas aprendizagens substitutivas, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal do(s) aluno(s).

Partilha e discussão

Como operacionalizam este acompanhamento no caso dos alunos com **limitações mais severas e pouca autonomia?**

Figura 21 – Padlet – Opinião sobre o acompanhamento de alunos

<https://padlet.com/materialeespecial/debate-cop-lbut18zy45xzzwls>

Pelo conteúdo das partilhas percebe-se que o conceito de “limitações mais severas” é demasiado abrangente, pelo que conduziu à apresentação de diferentes opiniões:

As decisões a tomar dependem das características do aluno, das suas capacidades, e dos recursos existentes.

Participante 10

Apesar de defender que "cada caso é um caso" e por isso, não há receita que sirva para todos, devemos nos orientar por princípios para a tomada de decisões acertadas.

Participante 11

Penso que tem de haver decisões diferenciadas, de acordo com as características dos alunos.

Participante 12

Cada caso é um caso e tem de ser analisado pela Equipa Educativa que o apoia, da qual fazem necessariamente parte o/a aluno/a e o/a Encarregado/a de Educação. Por isso, na minha opinião não se mobiliza uma ou outra resposta, a(s) qual(ais) depende(m) da decisão dos elementos envolvidos, da vontade e autodeterminação do/a aluno/a ou de quem o/a representa, da avaliação da situação num determinado momento (pois a avaliação é dinâmica) e dos recursos que é possível mobilizar.

Participante 13

Também considero que as respostas devem ser analisadas caso a caso, sendo que as decisões devem ser tomadas em conjunto pela equipa educativa. No entanto, muitas vezes o que acontece é termos de tomar decisões com base nos recursos (ou falta deles!) que temos. O que nem sempre se revela a melhor resposta para o aluno, mas sim a que é possível no momento.

Participante 14

A operacionalização das ACS em contexto de turma, devem ser consideradas sempre em função do perfil de funcionalidade do aluno/a. Ou seja, poderá ser possível que haja o professor coadjuvante da disciplina, o qual vai realizar tarefas adaptadas ao nível/perfil do aluno/a, assim como o DEE.

Participante 15

No que ao acompanhamento dos alunos com ACS em contexto turma diz respeito, apesar de não existirem normas aplicáveis a todos os alunos, efetivamente as posições partilhadas apontam maioritariamente para o acompanhamento na turma pelo DEE, na maioria das disciplinas, pelos motivos abaixo elencados:

- pode não ser viável a presença do aluno na totalidade do tempo da aula; neste caso, o DEE dá continuidade ao apoio ao aluno fora do grupo turma enquanto decorre a aula para os restantes alunos;
- no caso de alunos com limitações severas deverá ser sempre o DEE.
- alunos com comprometimento cognitivo acentuado e sobretudo no ensino secundário, constata-se um desfasamento muito grande do currículo, faz mais sentido o apoio do docente de EE ou, até mesmo um assistente operacional (tendo previamente as indicações do trabalho que vai ser desenvolvido).
- os alunos devem ser apoiados em sala de aula por professores de Educação Especial. Uma vez que possuem estratégias e sensibilidade para trabalhar com estes alunos.
- são alunos com um evidente comprometimento exigindo que o docente tenha um conhecimento profundo do aluno e das estratégias a adotar em diferentes situações de aprendizagem/ contextos.

Adaptado de <https://padlet.com/materialeespecial/debate-cop-lbut18zy45xzzwls>

Das partilhas constata-se que os membros da CoP apenas se pronunciam favoravelmente ao acompanhamento por docentes das diferentes áreas disciplinares em disciplinas específicas como Educação Física, TIC.

De salientar que um participante considera que qualquer interveniente no processo educativo do aluno, desde docentes, a assistentes operacionais e técnicos (Terapeuta da Fala, Terapeuta Ocupacional, etc.), reúne condições para o acompanhar em contexto de turma, pois todos conhecem os objetivos de aprendizagem definidos (aprendizagens substitutivas) e as estratégias a adotar.

Relativamente ao acompanhamento dos alunos com ACS em contexto turma, no Padlet (de <https://padlet.com/materialeespecial/debate-cop-lbut18zy45xzzwls>) são apontados alguns constrangimentos:

- os recursos são limitados e não há horas que cheguem para todos os alunos e, por conseguinte, a necessidade de se recorrer a professores das disciplinas.
- muitos professores das diferentes disciplinas não têm formação para desempenharem a função de coadjuvantes na turma. Pois estes alunos exigem um conhecimento profundo das suas reações/attitudes e das possíveis formas de adequarem o seu comportamento ao contexto sala de aula.

Foram, indiretamente, abordadas as responsabilidades do DEE, sendo possível constatar que persiste a ideia de que cabe a este profissional a adaptação dos recursos didáticos e a partilha com todos os que intervêm diretamente com o aluno, posição que não vai ao encontro do definido no DL nº 54/2018 e já explanado no Capítulo I.

Na última proposta de trabalho apresentada aos membros desta experiência piloto, pretendíamos que os DEE se pronunciassem sobre os desafios que se colocam à EI. Os participantes elencaram os seguintes aspetos:

- as resistências por parte de docentes e lideranças, baseadas em crenças que muitas vezes estão em conflito com os princípios da inclusão;
- uma maior resistência dos professores de escolas secundárias;
- a necessidade de maior esclarecimento das famílias sobre os direitos dos alunos numa escola inclusiva;
- a necessidade de reconhecer a inclusão como algo mais profundo do que simples acesso;
- a urgente capacitação dos professores para que estes acreditem na eficácia das práticas inclusivas.

Avaliando o envolvimento dos participantes e o conteúdo das partilhas, podemos considerar que a decisão de dar início a esta experiência piloto da implementação de uma CoP online alusiva à EI foi adequada e pertinente. Conseguimos alcançar uma meta fulcral: potenciar o debate e a partilha. Esta experiência permitiu que os DEE envolvidos se debruçassem sobre aspetos particulares da implementação do DL nº 54/2018, partilhassem as suas experiências e contactassem com as experiências e opiniões de outros DEE, no sentido de potenciar a reflexão sobre a EI, num contexto informal e sem obedecer a prazos e horários rígidos e previamente definidos.

CAPÍTULO 5 – Considerações Finais

5.1 Contribuições da investigação

A presente investigação partiu da constatação, pessoal da investigadora e corroborada pelo estudo de Abreu & Grande (2021), das dificuldades sentidas por alguns DEE quanto ao modo de operacionalizar o preconizado no novo enquadramento legal da EI. Efetivamente, a formação especializada, a atualização contínua, o trabalho colaborativo e a partilha de saberes e pontos de vista oferece aos DEE competências, conhecimentos e capacidades que serão imprescindíveis para a intervenção com os alunos.

O grupo de educação especial é um grupo de docência com especificidades diferentes dos restantes. Enquanto que os docentes dos outros grupos e áreas disciplinares exercem funções, maioritariamente, num determinado ciclo e apenas num estabelecimento de ensino de cada agrupamento de escolas, os DEE podem exercer funções em todos os ciclos de ensino, independentemente da sua formação de base. A esta possibilidade de exercício de funções em mais do que um ciclo de ensino, acrescem algumas limitações decorrentes da dispersão das escolas de um mesmo agrupamento. Azevedo (2020) considera que um dos principais constrangimentos que se coloca à EI é o isolamento: “escolas isoladas, professores isolados, ilhas flutuantes” (p.5). Estes fatores conduzem a uma cultura marcada pelo individualismo. Alves et al. (2022) ressaltam que esta cultura pode, em grande parte, resultar do isolamento físico assente numa escola organizada com base “em áreas curriculares desagregadas, quer temporalmente, pela configuração de tempos letivos distintos, quer espacialmente, pela atribuição de um espaço de sala de aula delimitado para o exercício das funções de lecionação de cada docente” (p.212).

O tempo de partilha em conjunto entre os DEE de um mesmo agrupamento nem sempre existe ou é insuficiente, o que conduz a que estes profissionais se foquem maioritariamente na sua intervenção com cada aluno. Além disso, a colaboração/articulação é frequentemente realizada em tempo(s) atribuído(s) para tal, estabelecidos pelos órgãos de gestão, o que nos leva a equacionar se não estaremos perante uma cultura de colegialidade artificial, assente “na colaboração imposta e regulada administrativamente, na sua dinâmica (compulsiva), tempos e espaços (fixos) e propósitos (operacionalização de decisões e ordens de entidades hierarquicamente superiores)” (Alves et al., 2022, p.213). Constata-se que os docentes, enquanto membros de diferentes

grupos, reúnem formalmente em departamento. Sendo esta uma estrutura intermédia com responsabilidades pedagógicas e ao nível da articulação, constata-se, todavia, que há ainda uma grande primazia dos aspetos burocráticos e a tomada de conhecimento de informações, em detrimento do enfoque no trabalho colaborativo, na partilha e na aprendizagem uns com os outros.

Quanto ao contexto educativo e no que à EI diz respeito, os DEE são confrontados com modos diferenciados de ler, interpretar e operacionalizar a legislação em vigor. Abreu & Grande (2021) referem-se a “aspetos menos funcionais (e.g., esclarecimento/definição concreta de papéis)” (p.7). Esta diversidade de conceções é também marcada pelas diferentes opções de investimento na formação e na profissão, através da formação contínua formal ou pela troca de experiências entre pares, as quais conduzem também à falta de consensos e visões díspares no que a EI diz respeito.

O DL nº 54/2018 estabelece os princípios e as normas a adotar para garantir a resposta à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos. Há, no entanto, que considerar que existe uma grande heterogeneidade de necessidades específicas. Pelos dados tornados públicos, constata-se que “No ano letivo 2017/18 matricularam-se 88023 alunos e alunas com necessidades educativas especiais, o que representa um aumento de 6% em relação ao ano letivo anterior e de 15% em relação ao ano letivo 2014/15” (Pinto & Pinto, 2018, p. 13). Além disso, de acordo com os dados da DGE (2022), existiam 72 mil alunos estrangeiros no ensino básico e secundário no ano letivo 2020/2021, o que correspondia a 7,2% do total de alunos, o que contribui para um aumento do número de alunos com NE devido, entre outras, às barreiras linguísticas. Estes dados ilustram como a inclusão “não pode ser, não deve ser uma questão de calendário [...]. Não pode ser adiada. [...] a educação inclusiva é, acima de tudo, uma questão de direitos humanos, pelo que a sua prossecução deverá ter sempre um carácter de urgência” (Pereira, 2018, p.2).

Os dados recolhidos apontam para a persistência de dificuldades na resposta “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” (DL nº 54/2018, Art.º 1º, n. º1).

Apesar do DL nº 54/2018, tal como sugerido na Resolução da Assembleia da República n.º 17/2015 (nº 2, alínea a)), prever a implementação de medidas que permitam responder às necessidades de carácter transitório, constata-se que esta mudança ainda não estará devidamente clara para alguns DEE, na medida em que persiste a atribuição dos mesmos apoios aos alunos, ao longo de todo o ano letivo e não apenas quando estes se justificam, tornando necessidades transitórias em permanentes. Apesar do DL nº 54/2018 estar em vigor há alguns anos, Pereira (2018) refere que perduram exemplos “de uma conceção restrita de medidas de apoio para alunos com necessidades educativas especiais” em detrimento da adoção do “pressuposto de que qualquer aluno pode, ao longo do seu percurso escolar, necessitar de medidas de suporte à aprendizagem” (p.4).

Quanto às necessidades já reportadas na Resolução da Assembleia da República n.º 17/2015, a qual pretendia que no DL nº 54/2018 fosse “acautelada a situação de crianças e jovens com NEE em momentos de avaliação externa das aprendizagens, permitindo a sua adequação às medidas educativas contempladas no programa educativo individual [leia-se Relatório Técnico-Pedagógico à luz do DL nº 54/2018]” (nº 3), importa salientar que esta continua a ser uma das limitações à promoção da inclusão apontadas pelos DEE. Azevedo (2020) considera que esta discrepância é um dos problemas que requer consensos sobre o papel da avaliação externa tendo por base a EI. Acrescenta que “a manter-se o quadro atual é óbvio que continuaremos a favorecer práticas escolares que assentam na normalização, na seletividade e na competitividade” (p.6).

De igual forma, a referida resolução aponta para a necessidade de criar “Uma medida educativa adicional que permita a adaptação do currículo às necessidades educativas dos/as alunos/as, mais flexível do que a medida «adequações curriculares individuais»” (nº 2, alínea c)), medida essa que seria menos restritiva do que as, no atual enquadramento legal, designadas como ACS.

Estas duas questões, mesmo com a alteração da legislação, permanecem como um constrangimento no alcance de uma escola inclusiva, “na qual todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados, uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno” (Pereira, 2018, p. 2).

O DL nº54/2018 define no art.º 2º vários conceitos, nos quais se incluem os conceitos de acomodações curriculares e ACNS, porém esta distinção, de acordo com os dados recolhidos no inquérito por questionário, ainda não é consensual. Ferreira (2005) destaca que a inexistência de clareza concetual gera desacordos e divergências, as quais conduzem a turbulências, desentendimentos e resistências.

Apesar de, ao longo de décadas, a legislação portuguesa, ter caminhado no sentido da inclusão e de, atualmente, existir um novo paradigma no que à EI diz respeito, particularmente pela promulgação do DL nº 54/2018, no qual se advoga que a escola deverá ser um “local onde todos têm direito a aprender, através de um currículo que leva cada aluno ao limite das suas capacidades” (Costa, 2018, apud Abreu & Grande, 2021, p.5), pelas respostas ao questionário, os DEE consideram que há aspetos a melhorar no referido diploma legal, mas também ao nível da formação contínua e da formação especializada. Com efeito, o relatório da EASNIE, 2021, reporta que “a falta de preparação dos professores para a diversidade” (p.15) conduz a custos mais elevados devido à necessidade de alocar mais apoio e especialização. Este relatório destaca a insuficiência de um *continuum* na formação dos professores, referindo-se não apenas aos DEE, mas antes a todos os professores. Reforça, igualmente, dois fatores relevantes no que concerne à formação: i) os formadores “devem ter conhecimentos e experiência em EI, bem como experiência em escolas, para lhes permitir desenvolver competências noutras pessoas” (p.18); ii) os professores devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem para desempenhar funções “em ambientes multilingues e multiculturais, [...] com aprendentes com necessidades especiais e oriundos de meios desfavorecidos” (p.18). Deste modo, podemos inferir que a formação contínua e especializada são um aspeto-chave na promoção da EI e simultaneamente um desafio para superar as barreiras à implementação de políticas inclusivas.

Tal como referido anteriormente, o papel do DEE como promotor de práticas inclusivas é crucial para que os professores sintam segurança na operacionalização das MSAI. Constata-se que a legislação que aborda as funções do DEE, nomeadamente o DL nº 54/2018 e o DC nº 189/99, aponta para o seu papel como colaborador, o que envolve a prestação de aconselhamento aos vários intervenientes no processo educativo dos alunos

numa perspetiva inclusiva. Porém, um grande número de DEE referiu que os docentes que têm alunos na(s) sua(s) turma(s) com medidas seletivas, sem o apoio do DEE, não sentem confiança na operacionalização dessas medidas. Este resultado vai ao encontro de outra questão colocada aos DEE: *Enquanto elemento da EMAEI, o DEE é aquele a quem os docentes mais frequentemente recorrem?*, a qual colheu a concordância de aproximadamente três quartos dos inquiridos. Este cenário aponta para a centralidade do DEE no processo de inclusão e indicia “a dificuldade na demarcação de legislações anteriores e na mudança de paradigma” (Abreu & Grande, 2021, p.13) e requer, eventualmente, a necessidade de “um diálogo alargado com as partes interessadas para se chegar a um acordo sobre uma definição clara do que significa educação inclusiva” (EASNIE, 2021, p.12). Também Rodrigues (2020, p.3) reitera que “a inclusão não é tarefa do PEE [leia-se DEE]: é a tarefa de toda a escola com o apoio dos PEE”, porém constata-se que esta mudança ainda está, em muitos casos, num processo inicial.

Outro conceito que suscita divergências, as quais se refletem na sua implementação prática, é o de CAA, apesar da maioria dos respondentes ao inquérito por questionário considerar que o CAA é efetivamente uma resposta de apoio à inclusão, considera que as suas funções e objetivos não são claros para todo o corpo docente. De facto, a DGE nas perguntas frequentes relativamente ao DL nº 54/2018 sentiu necessidade de esclarecer que o CAA “constitui uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola” e que está organizado por forma a apoiar os “docentes responsáveis pelos grupos ou turmas” em “complementaridade, com carácter subsidiário, ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos” (DGE, 2018, p.4).

A este propósito, importa referenciar que o CNE, no seu Parecer n.º 5/2016, sobre a organização da escola e a promoção do sucesso escolar confirma, os objetivos e intencionalidades deste projeto de investigação, enfatizando a necessidade de criar “comunidades de aprendizagem profissional”, mas destaca que estas não necessitam de constituir um acréscimo do tempo de trabalho dos professores, se houver uma aposta das lideranças em utilizar os tempos de trabalho já previstos na organização dos horários para o trabalho em equipas profissionais com intencionalidade pedagógica (ponto 21.10).

Menciona, igualmente, que a formação contínua dos docentes é não só um direito, mas também um dever dos docentes, não podendo cingir-se ao voluntarismo, na medida em que tem que responder à sua função essencial: o envolvimento de todos os docentes, na promoção do sucesso de todos os alunos (ponto 21.11).

5.2 Limitações do Estudo

Pretendemos, nesta fase, delinear algumas limitações encontradas ao longo deste estudo.

Relativamente ao inquérito por questionário, constata-se que alguns dos inquiridos responderam duas vezes ao questionário, pelo que da totalidade das respostas foram consideradas válidas 730 respostas, resultantes da eliminação de respostas repetidas, facto que se constatou pela repetição do e-mail na última questão. Além disso, o questionário apresentava questões de resposta fechada, o que pode condicionar as respostas, podendo resultar em dados menos ricos e/ou detalhados comparativamente com os dados recolhidos em entrevistas ou grupos focais.

Outra limitação prende-se com a especificidade do grupo de educação especial, pois é um grupo de docentes que tem um trabalho direcionado para as necessidades específicas de cada aluno e não seguindo uma matriz curricular. Há, por isso, um maior isolamento e individualismo, sendo as perceções muito marcadas pelas vivências num dado momento e decorrentes das características dos alunos. As conceções dos DEE são também marcadas pelos percursos profissionais e pelas opções formativas, bem como pela oferta de formação contínua, o que sem dúvida influenciou as respostas obtidas.

Quanto à implementação da CoP, há a destacar como limitações:

- o período temporal de realização de uma dissertação de mestrado que não permitiria a dinamização de uma CoP, seguindo todos os requisitos referidos por Wenger, pelo que se optou pela implementação de uma experiência piloto de uma comunidade online;

- o espaço de alojamento digital também não foi o mais adequado para implementar este tipo de iniciativas, porém foi complementado com outras ferramentas, permitindo a partilha, mas um nível mais residual de discussão;

- o número de participantes ativos foi inferior, comparativamente com o número de DEE que manifestaram interesse em participar neste projeto, bem como o facto de existirem DEE que acompanharam o desenrolar do trabalho desenvolvido apenas como observadores, sem participar ativamente na discussão e nas reflexões apresentadas. Correia e Rodrigues (2021) denominam este tipo de participantes nas CoP como “free riders” ou parasitas, dado que têm acesso ao conhecimento e experiências partilhados, sem qualquer contribuição;

- a dificuldade na manutenção desta experiência piloto a longo prazo, dado o envolvimento inconstante dos participantes. Não obstante estes constrangimentos e o facto de vários autores entre os quais se destacam Wenger et. al. (2002) e Correia & Rodrigues (2021) considerarem que o carácter informal das CoP é um obstáculo à quantificação dos seus benefícios, consideramos que o propósito de construção e troca de conhecimento foi alcançado;

- o facto desta experiência de uma CoP online constituir um espaço formativo informal e sem efeitos para a progressão na carreira docente, não ignorando que todos os docentes estão sujeitos à obrigatoriedade da frequência formal de formação contínua.

5.3 Recomendações

Um projeto de investigação subordinado ao tema da educação inclusiva é sempre um projeto inacabado, pois a Educação Inclusiva é um desígnio em permanente construção e reorientação face aos múltiplos desafios com que as sociedades atuais e as escolas são confrontadas. Acreditamos na possibilidade e na pertinência da implementação de uma CoP online, por exemplo entre DEE das escolas de um mesmo concelho, ou entre escolas com alguma proximidade geográfica, logo com necessidades e desafios idênticos. Sendo a EMAEI constituída por representantes de diferentes estruturas pedagógicas e responsável pela análise das situações reais dos alunos e pela proposta de MSAI, poder-se-á equacionar a hipótese de alargar a CoP aos elementos da EMAEI, estabelecendo, deste modo, a articulação entre todos.

A EI não é, nem pode ser, implementada de igual forma em todas as escolas, nem padronizada de acordo com determinadas características dos alunos. Mas a partilha de

experiências entre pares é importante, na medida a que conduz à reflexão sobre a (in)adequabilidade das conceções, decisões e práticas pedagógicas no alcance de uma escolar melhor para todos, com maior sucesso e com equidade de oportunidades de aprendizagem e participação.

5.4 Conclusões

Decorrente da apresentação dos resultados, no capítulo IV, obtidos no inquérito por questionário, aplicado no âmbito do presente estudo, procederemos, então, à apresentação das conclusões, com base nas questões de investigação e na revisão da literatura.

Nesta medida, o presente estudo pretendeu responder à seguinte questão:

Quais as preocupações e perceções dos professores de educação especial quanto ao modo de operacionalizar o preconizado no atual enquadramento legal da educação inclusiva e os contributos da sua disponibilidade e envolvimento numa comunidade de prática online ao nível da promoção da educação inclusiva?

Relativamente às perceções dos DEE sobre a operacionalização do atual paradigma de inclusão - DL nº 54/2018 – e os aspetos que estes profissionais consideram claros e objetivos, bem como aqueles que lhes suscitam dúvidas, constata-se que existem desvios padrão iguais ou superiores a 1, ou seja, o conjunto de dados está mais distante da média, nos seguintes domínios, a saber:

Tabela 36 – Análise das áreas com desvio padrão igual ou superior a 1

Princípios orientadores do DL nº 54/2018

- . Oferta de respostas individualizadas para fazer face às especificidades de todos os alunos;
- . Efetiva participação de todos os alunos nos diferentes contextos;
- . Realização de aprendizagens com sucesso por todos os alunos;
- . Supressão das limitações do quadro legal anterior para a oferta de diferentes respostas educativas adequadas aos alunos com necessidades temporárias;

- . Garantia de equidade e de respostas educativas específicas e personalizadas, com a extinção de escolas de referência, para alunos com multideficiências severas.

Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

- . **Conceitos:** distinção entre acomodações curriculares e adaptações curriculares não significativas; adaptações ao processo de avaliação e MSAI;
- . **Discrepâncias:** entre a avaliação interna e as adaptações permitidas pelo JNE na avaliação externa;
- . **Necessidades:** alargamento das medidas seletivas por forma a evitar a aplicação de medidas mais restritivas no âmbito das medidas adicionais; como definir a progressão dos alunos abrangidos por MSAI; operacionalização das medidas seletivas, sempre que o docente de educação especial não trabalha diretamente com o(s) aluno(s).

Mudança de paradigma

- . Abandono da categorização; mudança efetiva de paradigma nas escolas no sentido da inclusão; abandono de um sistema orientado para a integração; assunção da responsabilidade da implementação das MSAI por todos os professores e compreensão e apropriação dos princípios orientadores do DL nº 54/2018.

Recursos específicos

- . **EMAEI:** número de elementos permanentes
- . **CAA:** clarificação dos objetivos e do seu contributo como resposta de apoio à inclusão
- . **DEE:** definição do perfil de competências, reforço da intervenção; funções no âmbito das medidas universais, seletivas e adicionais.

Necessidades de formação

- . (In)existência de formação suficiente desde a entrada em vigor do DL nº 54/2018;

- Preparação para o apoio inclusivo nos cursos de formação especializada para a EE e preparação na vertente do trabalho colaborativo e de corresponsabilização com os docentes titulares.

Com esta investigação conclui-se que tal como indicam Abreu & Grande (2021) o DL nº 54/2018 introduziu um novo paradigma em prol da inclusão. Este (novo) quadro legal apresenta ainda aspetos a melhorar, dado que algumas das lacunas identificadas no DL nº 3/2008 ainda persistem.

Foram formuladas 6 questões de investigação. Quanto à primeira, “**Q1** - *Quais são os enquadramentos sociodemográfico e profissional dos DEE participantes e as dificuldades sentidas na operacionalização do DL nº 54/2018?*”, constatou-se, pela caracterização dos DEE participantes, a nível sociodemográfico e do contexto profissional, que estes fatores não determinam dificuldades específicas no que à operacionalização do DL nº 54/2018 diz respeito, na medida em que as questões com maior desvio padrão abrangem DEE com diferentes contextos sociodemográficos e profissionais.

Relativamente à segunda questão, “**Q2** - *Quais são as perceções dos DEE sobre a operacionalização do atual paradigma de inclusão - DL nº 54/2018, quais são os aspetos que consideram claros e objetivos, bem como aqueles que lhes suscitam dúvidas?*”, os DEE apontaram várias preocupações e dúvidas, explanadas no Capítulo IV - 4.2 Discussão de resultados - Inquérito por questionário. Conclui-se que as orientações emanadas pelo Ministério da Educação deveriam ser revistas e atualizadas por forma a que, perante dificuldades e contextos semelhantes, se implementem medidas semelhantes, sendo que alguns conceitos são percecionados de forma diferente de escola para escola. Há opiniões divergentes quanto à inclusão dos alunos com necessidades mais severas em sala de aula, bem como na transição das medidas seletivas para adicionais. Conclui-se que o conceito de educação inclusiva num AE/ENA não é percecionado por todos da mesma forma, embora todos os professores contribuam para uma escola inclusiva. Para alcançar tal objetivo as lideranças têm um papel fulcral, não podendo as questões da inclusão ficar circunscritas aos DEE e à EMAEI. E por fim que, apesar da evolução no sentido da inclusão, muitos DEE são de opinião que o atual enquadramento legal ainda não oferece uma resposta educativa adequada para todos os alunos.

No que respeita à questão 3, “**Q3** - *Quais são as temáticas/áreas alusivas à implementação do DL nº 54/2018 em que os DEE apresentam necessidades de partilha e discussão?*”, os DEE indicaram como temáticas/áreas em que apresentam necessidades de partilha e discussão as ACNS, ACS, APA, EI versus Educação Especial e conceito de EI. Os DEE apontaram que na ausência de formação recorrem à partilha com os pares.

Quanto à quarta questão, “**Q4** - *Qual é o interesse dos DEE em participar numa comunidade prática online alusiva às suas necessidades de partilha e discussão?*”, dos 730 inquiridos, 418 manifestaram interesse em participar.

Já quanto à questão número 5, “**Q5** - *Quais são as suas prioridades de partilha e discussão na CoP online?*”, as áreas que os DEE mais elevaram foram as seguintes: Adaptações curriculares não significativas (ACNS), Adaptações curriculares significativas (ACS), Adaptação ao processo de avaliação (APA), Conceito de Educação inclusiva e Educação Inclusiva versus Educação Especial.

Na última questão pretendíamos saber “**Q6** - *Qual o grau de debate e partilha realizado pelos membros da comunidade prática online?*”. Comparativamente com o número de DEE que manifestaram interesse em participar numa CoP, através do inquérito por questionário, o número de participantes ativos foi inferior. Podemos indicar como motivos para tal, o facto do inquérito por questionário ter sido realizado num ano letivo e a experiência piloto da CoP ter sido implementada no ano letivo seguinte, o que colocou alguma dificuldade em contactar os DEE, pois, com as mudanças de escola os endereços eletrónicos podem não corresponder aos indicados. Além disso, esta experiência de uma CoP online configurou um espaço formativo informal e sem efeitos para a progressão na carreira docente, não ignorando que todos os docentes estão sujeitos à obrigatoriedade da frequência formal de formação contínua. Além disso, a participação voluntária em modalidades de formação, com carácter informal, implica um dispêndio de tempo adicional por parte dos docentes, numa conjuntura em que as sociedades são cada vez mais complexas, o que se repercute no contexto de trabalho docente, o qual, por sua vez é cada vez mais exigente e repleto de funções e tarefas burocráticas.

Pelas limitações temporais e digitais, o grau de debate foi reduzido. Apenas se pode considerar que houve algum espaço de debate nos momentos 4 a 6 através do Padlet. Já quanto à partilha, foram partilhadas perceções, conceções e argumentos fundamentados.

O desenvolvimento deste projeto assentou na análise dos contributos de todos os membros da CoP online, no sentido de tirar conclusões que nunca poderiam ser obtidas de forma independente, pois este pretendeu ser o espírito na formalização desta comunidade. As atividades propostas tiveram como objetivo primordial ter contacto com o entendimento de cada um dos membros relativamente a aspetos específicos. Este contacto consubstanciou-se em partilhas sobre as temáticas em causa, pelos participantes, que optaram por exprimir a sua opinião, cabendo à moderadora o papel de direcionar os membros da CoP para novos tópicos de discussão. Deste modo, a gestão do conhecimento não se circunscreveu às fronteiras organizacionais tradicionais, em vez disso, foi definida informalmente, sem compromissos com planos pré-definidos (Correia e Rodrigues, 2021). Presume-se que todos os DEE que foram acompanhando esta experiência, ao longo dos momentos de partilha, o fizeram com base em expectativas positivas quanto ao impacto da sua participação ao nível do trabalho colaborativo e do contributo para o seu DPC, bem como para a melhoria das suas competências profissionais, nomeadamente pela qualidade e utilidade do conhecimento e da informação partilhada. Importa referir que as partilhas não se desviaram do tema em discussão, as publicações/opiniões partilhadas reportam-se à análise da legislação e da forma de operacionalização nos contextos em que os participantes exercem funções e espelham reflexão.

Esta experiência teve entre os seus membros alguns docentes que eram simultaneamente pais de alunos com NE. Esta foi uma mais-valia, pois pelos relatos apresentados, quando há esta simultaneidade de funções familiares e profissionais (pai/mãe e DEE) a visão sobre o momento de transição de uma medida menos restritiva para o nível seguinte é diferente. Há claramente uma maior aposta nas potencialidades da criança/aluno com NE e um adiar da tomada dessa decisão, por forma a garantir que foram exploradas todas as estratégias e que a criança teve, efetivamente, reais oportunidades de acesso à aprendizagem. Uma das participantes na CoP piloto implementada, que além de ser DEE é também mãe de um/a aluno/a com NE, comenta o facto de, na sua opinião, os

alunos que não adquirem plenamente o mecanismo da leitura e da escrita no 1º CEB, serem propostos para usufruir de medidas adicionais (o nível de medidas mais restritivo e que claramente se afasta dos padrões curriculares definidos para cada ano de escolaridade). Ressalva que, no seu entender, esta transição para medidas mais restritivas exige muita serenidade e reflexão, pois, a decisão de aplicar medidas adicionais “irá incapacitá-los a curto, médio e longo prazo. (...) Face aos escassos recursos nas escolas, deixa-se de investir nesses alunos. Esta experiência sinto-a, infelizmente, como DEE e como mãe” (Participante 16, in padlet da CoP).

Mais importante que o número de participantes e de partilhas, foi a qualidade ao nível de conteúdo das mesmas. Foram apresentadas opiniões diferentes, perante uma mesma questão, bem como interpretações diferentes mediante a apresentação da mesma informação. Foram igualmente partilhadas diferentes formas de operacionalização do DL nº 54/2018.

A experiência piloto da CoP online permitiu, pelos dados apresentados anteriormente, instaurar momentos conducentes à aprendizagem através da partilha de modos de ação e diferentes interpretações. Esta experiência não assumiu um carácter sistemático, nem estruturado, porém teve como objetivo iniciar um modelo de partilha, complementar ao trabalho no contexto profissional de cada um dos DEE.

Como pontos positivos desta experiência, poderemos destacar a oportunidade gratuita de crescimento profissional interpares através de Learning Management Systems gratuitas, recorrendo a uma abordagem multimédia e online que permite uma maior flexibilidade espaciotemporal de autoaprendizagem. Por outro lado, poderemos elencar como pontos menos positivos o facto deste projeto ser de participação voluntária, o que inevitavelmente exigiu dos DEE participantes o dispêndio de tempo suplementar. Este constrangimento, por outro lado, leva-nos a equacionar que os participantes consideraram este projeto como uma oportunidade de aprendizagem, tendo por base o número de visitas ao site e aos recursos aí disponibilizados, bem como as reflexões e partilhas por escrito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, D., Grande, C. (2021). A caminhar para uma escola inclusiva em Portugal: os desafios sentidos pelos profissionais dos contextos educativos. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X47438>. [19 de abril de 2022].
- Afonso, A. (2006). Communities as Context Providers for Web-Based Learning. 10.4018/978-1-59140-488-0.ch008. In: D. Figueiredo e A. Afonso, A. (eds.), *Managing learning in virtual settings: the role of context*. Hershey: Information Science Publishing, pp. 135-163. [7 de novembro de 2023].
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238 - Preview. <https://doi.org/10.1007/BF03173412>. [6 de março de 2023].
- Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. (2013). *From Exclusion to Inclusion: A review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools*. Reading: CfBT. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546818.pdf> [10 de março de 2023].
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração*. Porto Editora.
- All Means All (2018). The Australian Alliance For Inclusive Education. <https://allmeansall.org.au/latest/page/3/>; <https://allmeansall.org.au/portugals-new-school-inclusion-law-small-country-taking-big-steps-spirit-means/> [23 de março de 2023].
- Almeida, F. (2019). Como avaliar a prática do professor de educação especial: articular o DL 54/2018, de 6 de julho, com os art.º 16.º e 19.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.383> [23 de março de 2023].
- Almeida, A., Babo, M., & Lopes, M. (2020). OLHARES... Um Retrato das EMAEI. Dossier organizado por: PRÓ-INCLUSÃO Associação Nacional de Docentes de Educação Especial- Parte integrante da revista *Educação Inclusiva*, Vol. 11 Nº1 — junho 2020. https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/revista_educacao_inclusiva_vol.11_n.1.pdf [6 de março de 2023].
- Alves, I., Campos Pinto, P. & Pinto, T.J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects* 49, 281–296 <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y> [12 de abril de 2023].
- Alves, I. (2019). É preciso coragem ... e é preciso tempo ... *Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, Vol. 10, Nº 2 - dezembro 2019. p.4-6. [12 de abril de 2023].
- Alves, M. (2019). O Papel do docente de Educação Especial à luz do desenho Universal para a Aprendizagem: Chegar ao topo com um trabalho de base. *Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, Vol. 10, Nº 1 - junho 2019. Dossier – Educação Inclusiva, p. VIII – XI. [3 de abril de 2023].
- Alves, S., Macedo, L., Madanelo, O. M., Martins, M. M., & Martins, M. (2022). Trabalho colaborativo docente para a melhoria da ação educativa. *Gestão E Desenvolvimento*, (30), 209-231. <https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2022.11325>. [25 de outubro de 2023].

- Amado, J. (2014). Manual de investigação qualitativa em educação. URI: <http://hdl.handle.net/10316.2/35271>. [11 de outubro de 2022].
- Andrade, A., Machado, A. B. (2001). Comunidades de aprendizagem do urbanismo à gestão pp. 451-462. In Dias, P., Freitas, C. (org.) (2001). Desafios 2001, Challenges 2001. Actas da II conferência internacional de tecnologias da informação e comunicação na educação. https://www.nonio.uminho.pt/wp-content/uploads/2020/09/actas_challenges_2001.pdf [7 de novembro de 2023].
- André, M. (2006). Pesquisa em Educação: desafios contemporâneos. In Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 1, n.1 – pp. 43-57, 2006. DOI: <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol1.n1.p43-57>. [11 de outubro de 2022].
- Araújo, P., Alonso, R., Delgado, P. & Romão, P. (2023). Efeitos da burocracia na educação inclusiva: As perceções dos diretores portugueses. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 31(3). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7475>. [28 de julho de 2023].
- Azevedo, J. (2020). Somos todos responsáveis, não adianta assobiar para o lado. In Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, Vol. 11, Nº 1 - junho 2020. https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/revista_educacao_inclusiva_vol.11_n.1.pdf [7 de março de 2023].
- Azevedo, N. et al. (2010). Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado. Disponível em <http://hdl.handle.net/10362/5287>. [11 de outubro de 2022].
- Bell, J. (2004). Como realizar um projeto de investigação (3ª ed.). Lisboa, PO: Gradiva.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora.
- Bratianu, C. (2015). Knowledge Sharing and Communities of Practice. Capítulo 11, p. 259-285. In Bratianu, C. (2015). Organizational Knowledge Dynamics: Managing Knowledge Creation, Acquisition, Sharing, and Transformation. Hershey: IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-4666-8318-1.ch011. https://www.researchgate.net/publication/322235177_Knowledge_Sharing_and_Communities_of_Practice [1 de março de 2023].
- Campos, B. (1995). Formação de professores em Portugal. Lisboa, IIE. (pp.145-160). <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56481/2/81771.pdf> [6 de novembro de 2023].
- Carvalho, M. (2021). A utilização da grounded theory em estudos sobre educação inclusiva. New Trends in Qualitative Research, 7, 396–402. <https://doi.org/10.36367/ntqr.7.2021.396-402> [10 de março de 2023].
- Carvalho, M., Cruz, J., Azevedo, H., Fonseca, H. (2022). Measuring Inclusive Education in Portuguese Schools: Adaptation and Validation of a Questionnaire. Frontiers in Education. 7. 812013. doi: 10.3389/feduc.2022.812013 [10 de março de 2023].
- Cheng, C. (2009). Cultivating communities of practice via Learning Study for enhancing teacher learning. KEDI Journal of Educational Policy, Vol. 6(1), 81-104. [11 de outubro de 2022].
- Coelho, O. (1998). (E) DEPOIS DA ESCOLA (?): Formação, auto-formação e transição para a vida activa dos surdos em Portugal. Tese de Mestrado. <https://core.ac.uk/download/pdf/143397699.pdf> [6 de março de 2023].

- CNE (Conselho Nacional de Educação). (2016). Parecer n.º 5/2016. Diário da República, 2.ª série — N.º 222 — 18 de novembro de 2016. https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/Organizacao_da_escola_e_promocao_do_sucesso_escolar.pdf . [28 de julho de 2023].
- Correia, F., Rodrigues, L. (2021). Aprender na prática: comunidades de prática e aprendizagem experimental. <http://hdl.handle.net/10400.13/3240>. [7 de novembro de 2023].
- Decreto-Lei nº 174/77. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/174-1977-251617> [20 de dezembro de 2022].
- Decreto-Lei nº 84/78. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/84-1978-295782> [20 de dezembro de 2022].
- Decreto-Lei nº 286/89. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/286-1989-618310> [20 de dezembro de 2022].
- Decreto-Lei nº 35/90. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/35-1990-335264> [20 de dezembro de 2022].
- Decreto-Lei nº 172/91. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/172-1991-612219> [20 de dezembro de 2022].
- Decreto-Lei nº 190/91. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/190-1991-639489> [20 de dezembro de 2022].
- Decreto-Lei nº 319/91. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/319-1991-403296> [20 de dezembro de 2022].
- Decreto-Lei nº 6/2001. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/6-2001-338986> [20 de dezembro de 2022].
- Decreto-Lei nº 27/2006. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2006-114824159> [20 de dezembro de 2022].
- Decreto-Lei nº 3/2008, na sua versão consolidada, com as alterações introduzidas pela Declaração de Rectificação n.º 10/2008 e pela Lei n.º 21/2008. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871> [20 de dezembro de 2022].
- Decreto-Lei nº 176/2012. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/176-2012-179057> [20 de dezembro de 2022].
- Decreto-Lei nº 54/2018, na sua versão consolidada, com as alterações introduzidas pela Lei nº 116/2019 e pela Declaração de Retificação nº 47/2019. alterado pela Lei nº 116/2019, pela Declaração de Retificação nº 47/2019 e pelo Decreto-Lei nº 62/2023. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115654476> [26 de julho de 2023].
- Decreto-Lei nº 55/2018, na sua versão consolidada, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 70/2021. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115645941> [20 de dezembro de 2022].

- Decreto-Lei nº 70/2021. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/70-2021-168903099> [20 de maio de 2023].
- Deliberação N.º 2-PL/2014 - DAR II série A n.º 78, 2014.03.07, da 3.ª SL da XII Leg (pág. 3-3), <https://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalheIniciativa.aspx?ID=38107> [26 de março de 2023].
- Despacho n.º 779/2019. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/779-2019-117982365> [16 de novembro de 2023].
- Despacho n.º 4840/2023. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/4840-2023-212111142> [16 de novembro de 2023].
- Despacho-Conjunto n.º 105/97, alterado pelo Despacho n.º 10856/2005. <https://dre.tretas.org/dre/185704/despacho-10856-2005-de-13-de-maio> [20 de dezembro de 2022].
- Despacho-Conjunto n.º 198/99. <https://docplayer.com.br/62125450-Despacho-conjunto-n-o-198-99-de-3-de-marco.html>; [Microsoft Word - despacho conj 198.doc \(mec.pt\)](#) [20 de dezembro de 2022].
- DGE (Direção-Geral de Educação). (2022). Infográfico Estrangeiros em Portugal: Quantos São e Como Vivem? https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/infografia_om_dez_2022.pdf [20 de março de 2024].
- DGE (Direção-Geral de Educação). (2019). FAQ Decreto-Lei nº 54/2018. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl-54_faq.pdf [20 de março de 2024].
- DGIDC (Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular). (2011). Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para directores. Lisboa. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia_diretor_16_9_net.pdf [17 de março de 2023].
- EASNIE (European Agency for Special Needs and Inclusive Education). (2022). Inclusive Digital Education. (H. Weber, A. Elsner, D. Wolf, M. Rohs and M. Turner-Cmuchal, eds.). Odense, Denmark. <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-digital-education> [28 de dezembro de 2022].
- EASNIE (European Agency for Special Needs and Inclusive Education). (2022a). Desenho de um sistema de monitorização da implementação do regime jurídico da educação inclusiva em Portugal. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/sistema_de_monitorizacao_para_a_educacao_inclusiva_em_portugal.pdf [20 de dezembro de 2022].
- EASNIE (European Agency for Special Needs and Inclusive Education). (2022b). Perfil para a formação de professores para a inclusão. <https://www.european-agency.org/file/20698/download?token=jvSpN10q> [20 de dezembro de 2022].
- EASNIE (European Agency for Special Needs and Inclusive Education). (2021). Princípios-Chave – Apoio ao desenvolvimento e à implementação de políticas para a educação inclusiva. (V. J. Donnelly e A. Watkins, ed.). Odense, Dinamarca. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key_Principles_2021_PT.pdf [10 de março de 2023].

- EASNIE (European Agency for Special Needs and Inclusive Education). 2018. Supporting Inclusive School Leadership: Literature Review. (E. Óskarsdóttir, V. J. Donnelly and M. Turner-Cmuchal, eds.). Odense, Denmark. https://www.european-agency.org/sites/default/files/SISL_Literature_Review.pdf [17 de março de 2023].
- ECD – Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário - Decreto-Lei nº 41/2012, na sua versão consolidada, com as alterações introduzidas pelas Lei n.º 16/2016, Lei n.º 12/2016, Lei n.º 80/2013 e Decreto-Lei n.º 146/2013. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2012-117105579> [20 de dezembro de 2022].
- Engelman, R., Schreiber, D., Bohnenberger, M. C., & Bessi, V. G. (2017). Aprendizagem em comunidades de prática: estudo em um grupo de pesquisa. *Contextus – Revista Contemporânea De Economia E Gestão*, 15(2), 34-58. <https://doi.org/10.19094/contextus.v15i2.908>. [11 de outubro de 2022].
- Ersoy, M. (2021). Prospective Teachers’ Metaphoric Perceptions of Inclusive Education. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 240-259. doi: 10.29329/ijpe.2021.332.15.
- Fernandes, P. (2013). Políticas de educação especial em Portugal: uma análise a partir de um quadro de referência europeu - doi: 10.4025/actascieduc.v35i2.21042. *Acta Scientiarum. Education*. 35. 10.4025/actascieduc.v35i2.21042 [20 de dezembro de 2022].
- Ferreira, A. (2019). Ser Docente de Educação Especial: Refletindo o nosso percurso na procura de uma educação cada vez mais inclusiva! *Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, Vol. 10, Nº 1 - junho 2019. [3 de abril de 2023].
- Ferreira, F. (2018). Entre a adaptação e a (trans)Formação: uma análise crítica da noção de prática reflexiva associada ao modelo das competências na formação de professores. (pp. 19-31) Capítulo in Machado, E., Sousa, J. (Org.) (2018). *Formação contínua de professores em Portugal – de ontem para amanhã. 25 anos da criação dos Centros de Formação de Associação de Escolas*. https://www.researchgate.net/profile/Eusebio-Machado/publication/328433450_Formacao_continua_de_professores_em_Portugal_-_de_ontem_para_amanha/links/5c4497e4299bf12be3d6a8f9/Formacao-continua-de-professores-em-Portugal-de-ontem-para-amanha.pdf [7 de novembro de 2023].
- Ferreira, W. (2005). Educação Inclusiva: Será que eu sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos??? INCLUSÃO - Revista da Educação Especial - Out/2005. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf> [7 de março de 2023].
- Fialho, I. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. Centro de investigação em educação e psicologia, universidade de Évora. *Revista de Estudos Curriculares*, Ano 7, nº2, 2016. <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=issue&op=view&path%5B%5D=3>. [25 de maio de 2023].
- Fonseca, J. (2002). Apostila de metodologia da pesquisa científica. <https://books.google.pt/books?id=oB5x2SChpSEC> [18 de novembro de 2023].
- Forlin, C. (2006). Inclusive education in Australia ten years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education*. 21. 265-277. DOI: 10.1007/BF03173415. *European Journal of Psychology of Education*, 2006, Vol. XXI, n.3, 265-277. https://www.researchgate.net/publication/226863013_Inclusive_education_in_Australia_ten_years_after_Salamanca/related#fullTextFileContent [20 de março de 2023].

- Gaspar, M., Seabra, F. & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Vol. 12, 2012, pp. 29-57. https://www.researchgate.net/publication/303874860_A_supervisao_pedagogica_significados_e_operacionalizacao [5 de maio de 2023].
- Gaspar, M. (Coord.), Carlos, A., Lamy, F., Seabra, F., Massano, L., Silva, P., Eira, R., Galante, S. & Henriques, S., (2019). *Supervisão: modelos e processos*, Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/17656/1/2019_Supervis%C3%A3o%20-%20modelos%20e%20processos%20%28eBook%29.pdf ; <https://blogue.rbe.mec.pt/supervisao-modelos-e-processos-2313684> [24 de abril de 2023].
- Graça, D. (2021). *Equipa multidisciplinar de apoio à educação Inclusiva: perspetiva sobre o seu desempenho Pedagógico e organizacional num agrupamento de escolas*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Administração Educacional. ESSE Lisboa, IP Lisboa. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/15587/1/Equipa%20Multidisciplinar%20de%20Apoio%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva_tm.pdf [29 de março de 2023].
- Guedes, A., Azevedo, F. (2018). Formação contínua – Quo vadis? (pp.55-68). Capítulo in Machado, E., Sousa, J. (Org.) (2018). *Formação contínua de professores em Portugal – de ontem para amanhã*. 25 anos da criação dos Centros de Formação de Associação de Escolas. https://www.researchgate.net/profile/Eusebio-Machado/publication/328433450_Formacao_continua_de_professores_em_Portugal_-_de_ontem_para_amanha/links/5c4497e4299bf12be3d6a8f9/Formacao-continua-de-professores-em-Portugal-de-ontem-para-amanha.pdf [7 de novembro de 2023].
- Guerra, A., Moura, D. (2021). A chave para o conhecimento: desvendando os benefícios da pesquisa bibliográfica em pesquisas educacionais. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. São Paulo, v.7.n.03. mar. 2021. pp. 597-604. doi.org/10.51891/rease.v7i3.10440 [24 de abril de 2023].
- Hiebert, J., Gallimore, R. & Stigler, J.W. (2002). 'A knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one?' *Educational researcher*, 31(5), 3-15 apud Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. (2013). *From Exclusion to Inclusion: A review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools*. Reading: CfBT. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546818.pdf> [10 de março de 2023].
- IDEADIGITAL #40): *Comunidades de Prática de Ensino e Aprendizagem na UMinho*. <https://idea.uminho.pt/pt/ideadigital/entradas/Paginas/entrada40.aspx> [10 de março de 2023].
- Illera, J. (2007). Como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação. In *Sísifo / Revista de Ciências da Educação* nº 3Mai/Ago 07. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/67> [7 de novembro de 2023].
- Korsgaard, M. T., Larsen, V., & Wiberg, M. (2020). Thinking and researching inclusive education without a banister – visiting, listening and tact as a foundation for collective research on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(5), 496-512. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1469680> [6 de março de 2023].
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, na sua versão consolidada, com as alterações introduzidas pelas Lei n.º 85/2009, Lei n.º 49/2005 e Lei n.º 115/97. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975> [20 de dezembro de 2022].

- Lee, R. (2003). Métodos não interferentes em pesquisa social. Lisboa: Gradiva.
- Lei nº 85/2009. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/85-2009-488826> [20 de dezembro de 2022].
- Lei nº 65/2015. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/65-2015-67664945> [20 de dezembro de 2022].
- Lévy, P. (2003). Le jeu de l'intelligence collective. Information, Sciences for Decision Making (ISDM) (7). http://isdml.univ-tln.fr/PDF/isdml7/isdml7a63_levy.pdf [14 de janeiro de 2024].
- Lima-Rodrigues, L. (2017). Formação ativa e expressiva de professores: “bagunçando o coreto” para estimular a inclusão! Revista Educação Especial, Vol.30, nº 59, p.709-722. DOI: 10.5902/1984686X28428. https://www.researchgate.net/publication/320940074_Formacao_ativa_e_expressiva_de_professores_baguncando_o_coreto_para_estimular_a_inclusao [11 de março de 2023].
- Lisbôa, E., Coutinho, C. (2011). Comunidades virtuais: sistematizando conceitos. Revista Científica de Educação a Distância - Universidade Metropolitana de Santos (Unimes) Vol.2-Nº4 – JUL 2011/ISSN 1982-6109. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15714/1/161-996-2-PB.pdf>. [7 de novembro de 2023].
- Lopes, J.L.; Oliveira, C.R. (2021). Inclusive Education in Portugal: Teachers' Professional Development, Working Conditions, and Instructional Efficacy. Educ. Sci. 2021, 11, 169. <https://doi.org/10.3390/educsci11040169> [20 de dezembro de 2022].
- Luz, C.; Lourenço, P.; Gonçalves, A.; Mateus, R. & Garcia, P. (2019). Os desafios da operacionalização do novo enquadramento legal para a educação inclusiva na perspetiva de (alguns) docentes de educação especial. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, Vol. 10, Nº 1 - junho 2019. [3 de abril de 2023].
- Machado, J. (2018). Formação em contexto e colaboração docente. (pp.47-54). Capítulo in Machado, E., Sousa, J. (Org.) (2018). Formação contínua de professores em Portugal – de ontem para amanhã. 25 anos da criação dos Centros de Formação de Associação de Escolas. https://www.researchgate.net/profile/Eusebio-Machado/publication/328433450_Formacao_continua_de_professores_em_Portugal_-_de_ontem_para_amanha/links/5c4497e4299bf12be3d6a8f9/Formacao-continua-de-professores-em-Portugal-de-ontem-para-amanha.pdf [7 de novembro de 2023].
- Madureira, I. (2014). "Professores de educação especial-socialização e identidades profissionais". Investigar em Educação - IIª Série, Número 2, 2014, 81–93. <https://www.researchgate.net/publication/329280623> [12 de abril de 2023].
- Madureira, I. & Leite, T. (2019). Escola inclusiva – qual o papel/funções do DEE? Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, Vol. 10, Nº 1 - junho 2019. [3 de abril de 2023].
- Maio, N., Silva, H. S., & Loureiro, A. (2016). A supervisão: Funções e Competências do Supervisor. EduSer, 2(1). <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i1.19> [25 de maio de 2023].
- Maisto, A. C. S., Zanella, A., Konrath, A. C., Vicenzi, S. L., & Aisenberg Ferenhof, H. (2021). Evaluation components for the quality of special education: a systematic review. In SciELO Preprints. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3016> [12 de dezembro de 2022].
- Meirinhos, M., Osório, A. (2014). A Colaboração em Ambientes Virtuais: aprender e formar no século XXI. CIE da Universidade do Minho. https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/13055/3/livro_CAV-MO-MO.pdf [7 de novembro de 2023].

- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Seção temática: resistências e (re)existências em espaços sociais de formação em tempos de neo-conservadorismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, pp. 1 – 14. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910> [11 de outubro de 2022].
- Nowak-Łojewska, Agnieszka & O'Toole, Leah & Regan, Claire & Ferreira, Manuela. (2019). „To learn with” in the view of the holistic, relational and inclusive education. *Kwartalnik Pedagogiczny*. 64. 151-162. DOI: 10.5604/01.3001.0013.1856 [6 de março de 2023].
- Nunes, C., Madureira, I., (2015) Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126 – 143. <http://hdl.handle.net/10400.21/5211> [28 de março de 2023].
- OCDE (2022). "Executive summary", in Review of Inclusive Education in Portugal, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/da10ef55-en> <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/da10ef55-en/index.html?itemId=/content/component/da10ef55-en>; <https://doi.org/10.1787/7ab1d65e-en> <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/7ab1d65e-en/index.html?itemId=/content/component/7ab1d65e-en#section-d1e1272> [30 de março de 2023].
- ONU (s/d). Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável. In Portal Diplomático. <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/os-17-ods/objetivo-de-desenvolvimento-sustentavel-4-educacao-de-qualidade> e ods_2educacao_web_pages.pdf ([instituto-camoes.pt](https://www.instituto-camoes.pt)) [24 de março de 2023].
- O'Rourke, S., Martins, A. P. L., Gumpel, T. P., Santos, A. C. dos, Pereira, A. P. da S., Serrano, A. M., & Rodríguez-Hernández, H. J. (2014). Proceedings of Braga 2014 Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs Conference. <https://hdl.handle.net/1822/30976> [20 de dezembro de 2022].
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Pedras, S., Seabra, F. (2016). Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação. *Revista Transmutare*, V. 1, nº 2. p. 293-312, jul./dez. 2016. 10.3895/rtr.v1n2. https://www.researchgate.net/publication/313678920_Supervisao_e_Colaboracao_contributos_para_uma_relacao. [25 de maio de 2023].
- Pereira, F. (2017, dezembro 4). Paradigmas de investigação educativa. [Post em blog]. Disponível em <https://fabriciopereiraieul.wixsite.com/omeuapa/single-post/2017/12/04/Paradigmas-de-investigacao%C3%A7%C3%A3o-educativa>. [11 de outubro de 2022].
- Pereira, F. (2018). Educação Inclusiva: um imperativo ético. (in. *Jornal de Letras*, de 12 de setembro de 2018). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/filomena_pereira_artigo_il-educacao_inclusiva_um_imperativo_etico.pdf [25 de outubro de 2023].
- Pereira, F., Crespo, A., Correia, C., Cavaca, F., Croca, F., Breia, G., Micaelo, M. (2008). Educação Especial. Manual de Apoio à Prática. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Editorial do Ministério da Educação: Nem Martins. https://cedema.org.pt/wp-content/uploads/2017/09/manual_apoio_decreto_lei3_2008.pdf [20 de dezembro de 2022].
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M., Saragoça, M., Carvalho, M., Fernandes, R. (2018). Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral da Educação. <http://hdl.handle.net/10400.14/26861> [20 de dezembro de 2022].

- Pinto, P. & Pinto, T. (2018). Pessoas com Deficiência em Portugal: Indicadores de Direitos Humanos, 2018. Observatório Da Deficiência e Direitos Humanos. <http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/publicacoes-dos-investigadores-oddh/item/387-relatorio-oddh-2018> [20 de maio de 2023].
- Portaria nº 921/92. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/921-1992-234121> [20 de dezembro de 2022].
- Portaria nº 212/2009. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/212-2009-602028> [20 de dezembro de 2022].
- Portaria nº 359/2019. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/359-2019-125085420> [20 de maio de 2023].
- Prata, M. & Almeida, A. (2019). Grupo Focal – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva. VI Congresso Internacional da Pró-Inclusão. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, Vol. 10, Nº 2 – dezembro 2019.
- Prata, M. & Santos, J. (2019). Propostas de reflexão a partir dos olhares e perspetivas dos Diretores, coordenadores das EMAEI e dos DEE. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, Vol. 10, Nº 1 - junho 2019. [3 de abril de 2023].
- Priberam, Dicionário online - <https://dicionario.priberam.org/>.
- Pró-Inclusão (2022). Dossier Temático: Avaliação da educação Inclusiva em Portugal. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, Vol. 13, Nº 1 - julho 2022, p. 1-4.
- Pró-Inclusão (2019). Decreto-Lei nº54/2018: para onde aponta o vivido. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, Vol. 10, Nº 2 – dezembro 2019, p. 12-15.
- Pró-Inclusão (2018). Perfil profissional do Professor de Educação Especial. Tomada de Posição da Pró-Inclusão sobre o Perfil do Professor de Educação Especial. Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, <http://inclusaoaquilino.blogspot.com/2018/02/perfil-profissional-do-professor-de.html>, <https://drive.google.com/file/d/1ISzZmzB00RBmLQJ0eRDI7TQxHtwQCL7j/view> [12 de abril de 2023].
- Prychodco, R., Fernandes, P., & Bittencourt, Z. (2019). Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da Educação Inclusiva em Portugal. Revista Educação Especial, 32, e77/ 1–23. <https://doi.org/10.5902/1984686X37467> [28 de dezembro de 2022].
- Rebelo, M. (2011). Concepções e práticas de professores do 2º e 3º ciclo do ensino básico face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. Tese de Mestrado. ESE de Lisboa, Lisboa, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.21/122> [24 de março de 2023].
- Recomendação n.º 1/2014, CNE, Diário da República, 2.ª série — N.º 118 — 23 de junho de 2014, p.16203-16206. https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao_DR_1.pdf [28 de março de 2023].
- Recomendação n.º 3/2019, CNE, Diário da República, 2.ª série — N.º 145 — 31 de julho de 2019, p.60-69 [Recomendacao_3_2019_de_31_de_julho.pdf \(cnedu.pt\)](https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao_3_2019_de_31_de_julho.pdf) [28 de novembro de 2023].

- Resolução da Assembleia da República n.º 17/2015, Diário da República n.º 35/2015, Série I de 2015-02-19, página 959. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-assembleia-republica/17-2015-66536459> [28 de março de 2024].
- Rodrigues, D., Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? *Educar em Revista.*, n.º 41, p.41-60. https://www.researchgate.net/publication/277796254_Formacao_de_Professores_e_Inclusao_como_se_reformam_os_reformadores [11 de março de 2023].
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Revista inclusão* 1, 7-13 apud Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*. XVI. 5. https://www.researchgate.net/publication/256429444_Um_olhar_sobre_a_inclusao [6 de março de 2023].
- Rodrigues, D. (2018). Não deixar alunos para trás? Atrigo de opinião in *Jornal Público*, 4 de abril de 2018. <https://www.publico.pt/2018/04/04/sociedade/opiniao/nao-deixar-alunos-para-tras-1808837> [12 de abril de 2023].
- Rodrigues, D. (2018a). Inclusão: o elogio de uma certa forma de imperfeição. *Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, Vol. 9, Nº 1 - julho 2018. https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/v9-n1_julho2018.pdf [7 de março de 2023].
- Rodrigues, D. (2020). Editorial. *Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, Vol. 11, Nº 1 - junho 2020. https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/revista_educacao_inclusiva_vol.11_n.1.pdf [7 de março de 2023].
- Rodrigues, D. (2019). Fundamentalismo, Complexidade e Inclusão. *Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, Vol. 10, Nº 1 - junho 2019, p. 8-12.
- Roldão, M. C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria – uma triangulação transformativa nas escolas?. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 7-28. doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3373. [5 de maio de 2023].
- Sanches, I (1996). *Necessidades Educativas Especiais. Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto Editora. [25 de outubro de 2023].
- Sanches-Ferreira, M. (2012). “O Decreto-Lei 3/2008: análise conceptual e avaliação da sua implementação”. Comunicação apresentada na Conferência Parlamentar sobre a Educação Especial, 21 de março de 2012. <https://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f764c324679626d56304c334e706447567a4c31684a5355786c5a793944543030764f454e4651304d76523152465253394562324e31625756796447397a51574e3061585a705a47466b5a554e7662576c7a633246764c7a56684f544268597a63334c5751785a6a67744e4455794d4330344f544d7a4c575a694e324e6d4e5441324e6d4934597935775a47593d&fich=5a90ac77-d1f8-4520-8933-fb7cf5066b8c.pdf&inline=true> [28 de março de 2023].
- Sanches-Ferreira, M., Silveira-Maia, M. & Alves, S. (2014). The use of the International Classification of Functioning, Disability and Health, version for Children and Youth (ICF-CY), in Portuguese special education assessment and eligibility procedures: the professionals’ perceptions, *European Journal of Special Needs Education*, 29:3, 327-343, DOI: 10.1080/08856257.2014.908025. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12153/4/ART_ManuelaFerreira_2014_2.pdf [24 de março de 2023].
- Sánchez, P. (2005). *A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos os no século XXI*. BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Inclusão: Revista da Educação*

- Especial. Ano I. nº 01. outubro/2005. Brasília: MEC/SEESP. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf> [7 de março de 2023].
- Sasaki, R. (2005). INCLUSÃO: o paradigma do século 21. BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Inclusão: Revista da Educação Especial. Ano I. nº 01. outubro/2005. Brasília: MEC/SEESP. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf> [7 de março de 2023].
- Sharma, R. (2019). Inclusive Education: Need, Challenges and Strategies. RESEARCH REVIEW International Journal of Multidisciplinary, 4(3), 241–243. https://zenodo.org/record/2598646/files/241-243_RRIJM190403057.pdf [28 de dezembro de 2022].
- Silva, A. (2011). Da aprendizagem colaborativa às comunidades de prática, in Osório, António José; Miranda-Pinto, Maribel (orgs), “Infância no Digital”, Arca Comum, U.Minho. DOI: 10.13140/RG.2.1.3423.7927 <https://www.researchgate.net/publication/259678813> [19 de junho de 2023].
- Silva, A. (2004). Aprendizagem e Comunidades de Prática. BOCC – Biblioteca On-Line de Ciências da Comunicação, ISSN: 1646-3137. <https://www.researchgate.net/publication/259692757>. [19 de junho de 2023].
- Simões, C. (2022). Formação contínua na educação inclusiva: mitos ou realidades? Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, Vol. 13, Nº 1 - julho 2022, p. 17-20.
- Tafoi, B. (2011). O papel da supervisão na mudança das práticas pedagógicas. Interacções, (19), 38-55. <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/470/424> [25 de maio de 2023].
- UNESCO (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990), Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. [Declaração Mundial sobre Educação para Todos \(Conferência de Jomtien – 1990\) \(unicef.org\)](https://www.unicef.org/pt/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos) [24 de março de 2023].
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> [1 de março de 2023].
- UNESCO (2000). Educação para Todos: O compromisso de Dakar. https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaooparato_dosocompromissodedakar.pdf [25 de março de 2023].
- UNESCO (2016). Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos.
- UNESCO (2020). Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos. Paris, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por [1 de março de 2023].
- UNESCO (2021). Global Education Monitoring Report 2021/2: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses? Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379875> [14 de março de 2023].
- UNESCO (2022). REIMAGINAR NOSSOS FUTUROS JUNTOS — Um novo contrato social para a educação. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115> [1 de março de 2023].

- Warnock Report (1978). SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS - Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. May 1978, London. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html> [1 de março de 2023].
- Wenger, E. (2004). Knowledge management as doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice. Ivey Business Journal (January/February). <https://iveybusinessjournal.com/publication/knowledge-management-as-a-doughnut/> [14 de janeiro de 2024].
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge. Boston: Harvard Business Scholl Press. Seven Principles for Cultivating Communities of Practice. https://www.researchgate.net/publication/265678077_Seven_Principles_for_Cultivating_Communities_of_Practice [1 de março de 2023].
- Wenger-Trayner, E., Wenger-Trayner, B. (2015). Communities of Practice: A Brief Introduction. <https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2022/06/15-06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf> [1 de março de 2023].

ANEXOS

Anexo I - Parecer da Comissão de Ética - Inquérito por Questionário

Comissão de Ética

Parecer sobre os documentos apresentados por Ana Valente relativos à dissertação intitulada *Comunidade de Prática Online de Professores de Educação Especial para promoção da Educação Inclusiva*.

A investigadora submeteu à apreciação da Comissão de Ética um Inquérito por Questionário, acompanhado de um documento de Consentimento Informado e Esclarecido destinado à aceitação dos participantes na investigação.

O documento de Consentimento Informado e Esclarecido apresenta o título da investigação, as pessoas responsáveis pela investigação, a instituição de acolhimento e os objetivos do estudo, os procedimentos, a duração esperada da investigação, os possíveis riscos e benefícios, como serão utilizados os dados e o contacto da investigadora. É assegurado o anonimato e confidencialidade, assim como a participação voluntária e o registo de aceitação.

Os documentos apresentados pela investigadora estão conforme as normas éticas explícitas na Carta de Ética do Laboratório de Educação a Distância e eLearning, tendo a investigadora cumprido os aspetos éticos da investigação em curso. O questionário não apresenta perguntas que levantem questões éticas para a investigação.

Considerando a análise efetuada, damos parecer favorável à realização da investigação com base nos documentos propostos.

A Comissão de Ética em 24/05/23

Alda Pereira

João Paz

Maria Prazeres Casanova

Anexo II - Consentimento informado livre e esclarecido

CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO PARA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

O presente documento contém informação importante em relação à investigação para a qual foi convidado a participar. Solicito que leia atentamente toda a informação apresentada, podendo apresentar alguma questão de modo a decidir da sua participação.

Título da investigação: Comunidade de Prática Online de Professores de Educação Especial para promoção da Educação Inclusiva

Pessoa responsável pela investigação: Ana Valente

Instituição de acolhimento: Laboratório de Educação a Distância e Elearning (LE@D).

Objetivos da investigação:

- Caracterizar os DEE participantes, a nível sociodemográfico e do contexto profissional, e as dificuldades sentidas na operacionalização do DL nº 54/2018
- Conhecer as perceções dos DEE participantes sobre a operacionalização do atual paradigma de inclusão - Decreto-Lei nº 54/2018, percebendo simultaneamente quais os aspetos que consideram claros e objetivos, bem como aqueles que lhes suscitam dúvidas
- Perceber as temáticas/áreas alusivas à implementação do DL nº 54/2018 em que os DEE apresentam necessidades de partilha e discussão
- Perceber qual o interesse evidenciado pelos DEE em participar numa comunidade prática online alusiva às suas necessidades de partilha e discussão
- Compreender quais as suas prioridades de partilha e discussão na CoP online
- Criar a CoP online e analisar o grau de debate e partilha realizado pelos membros da comunidade prática online.

Duração esperada da participação:

4 a 6 semanas – questionário

3 meses – Participação na CoP

Procedimentos do estudo:

O questionário a aplicar será remetido a todos os Agrupamentos de Escolas (AE) e Escolas não agrupadas (EAN), destina-se ao preenchimento online pelos docentes de educação especial (grupos 910, 920, 930).

O questionário permitirá a recolha de informação relativa ao modo como estes docentes encaram a implementação do DL nº 54/2018 e elencar temáticas/áreas a privilegiar numa CoP (comunidade de prática) online com o intuito analisar e debater as questões que preocupam os Docentes de Educação Especial (DEE) no sentido da promoção da inclusão. O questionário é constituído por 3 grupos

aglutinadores de questões: - Aspetos sociodemográficos e profissionais; - DL nº 54/2018; - Necessidades de formação dos DEE.

Complementarmente ao questionário será criada uma CoP online destinada aos participantes no questionário que manifestaram interesse em participar nesta CoP. Durante o seu funcionamento serão recolhidos dados para analisar o grau de debate e partilha realizado pelos membros da comunidade prática online. Nesta fase, a investigadora terá o papel de promotora da CoP, de coordenação do seu funcionamento, mas também de observadora no sentido de verificar a eficácia do seu funcionamento.

Possíveis benefícios esperados da participação:

A participação através do preenchimento do questionário potenciará a reflexão sobre a temática em apreço – operacionalização enquadramento legal da educação inclusiva – no contexto de trabalho dos inquiridos.

Já a participação na CoP online permitirá a pertença a uma comunidade de docentes de educação especial destinada à reflexão, ao debate, à partilha de conhecimentos e experiências, com o intuito de melhorar as práticas inclusivas.

Possíveis riscos da participação:

Nada a referir.

Confidencialidade e anonimato:

A confidencialidade e anonimato estão garantidos, pois em nenhum momento os dados recolhidos permitem identificar os participantes ou o seu local de trabalho. Os dados serão usados apenas para a presente investigação. Todos os participantes que aceitarem participar na CoP apenas indicarão um endereço de correio eletrónico, o qual não permitirá identificar a pessoa singular, nem ter acesso a informação abrangida pela reserva da intimidade da vida privada (artigo 3º, alínea b) da LADA).

Sobre os dados recolhidos:

Todos os dados recolhidos destinam-se unicamente para fins da presente investigação, sendo os mesmos tratados com total confidencialidade e anonimato.

Divulgação dos resultados da investigação/projeto e sua finalidade

Os dados recolhidos não serão divulgados, serão usados apenas para a presente investigação. Reitera-se que em nenhum momento os dados recolhidos permitem identificar os participantes ou o seu local de trabalho.

Apenas será possível disponibilizar a dissertação de mestrado no Repositório Institucional da Universidade Aberta (UAb), o qual tem como objetivo armazenar, preservar, divulgar e dar acesso à produção académica e científica da UAb.

Contacto em caso de dúvidas:

Para qualquer questão relacionada com a sua participação nesta investigação, por favor, contactar: 2102159@estudante.uab.pt;

Anexo III - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

[Início](#) » **Consultar inquéritos**

Pesquisa

Nº do inquérito: Recolha de dados: <-- escolha --> ▼
Texto:
Estado: <-- escolha --> ▼

Número de inquéritos: 1

| Nº do inquérito | Designação | Versão | Data de registo | |
|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|-----------------|------------------------|
| 1304000001 | Inquérito aos docentes de Educação Especial - Comunidade de Prática Online de Professores de Educação Especial para promoção da Educação Inclusiva. | 1 | 29-05-2023 | Editar |

Ana Valente

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registar inquérito
- Instruções

- [Início](#)
- [Pesquisar inquéritos](#)

Anexo IV - Inquérito por Questionário



Questionário - Docentes de Educação Especial (DEE)

O presente questionário insere-se no projeto de investigação do Mestrado em Pedagogia do e-Learning, na Universidade Aberta, sob orientação da Prof.ª Doutora Cecília Tomás e do Prof. Doutor António Teixeira, estando subordinado ao tema:

Comunidade de Prática Online de Professores de Educação Especial para promoção da Educação Inclusiva.

A finalidade do questionário é aferir junto dos docentes, dos grupos 910, 920 e 930, o modo como encaram a implementação do DL nº 54/2018 e elencar temáticas/áreas a privilegiar numa CoP (comunidade de prática) online com o intuito analisar e debater as questões que preocupam os Docentes de Educação Especial (DEE) no sentido da promoção da inclusão.

O questionário é constituído por 3 grupos aglutinadores de questões: - Aspetos sociodemográficos e profissionais; - DL nº 54/2018; - Necessidades de formação dos DEE. Os dados recolhidos serão usados, única e exclusivamente, no âmbito da presente investigação.

O questionário é ***anónimo*** e absolutamente ***confidencial***. Antes de iniciar a resposta às questões, é apresentada uma questão relativa ao consentimento informado e esclarecido, podendo consultar o documento integral [AQUI](#).

A resposta ao questionário não exigirá dispêndio de muito tempo, aproximadamente 15-20 minutos, dado que as questões não exigem escrita, apenas seleção e enquadramento nas opções fornecidas.

Obrigada pela colaboração.

A investigadora - **Ana Valente**

Em caso de dúvida contactar:

- a investigadora: 2102159@estudante.uab.pt
- a orientadora: cecilia.tomas@uab.pt

Questionário disponível através do seguinte link:
[Questionário DEE](#)

* Indica uma pergunta obrigatória

Consentimento Informado e Esclarecido

O questionário é **anónimo** e absolutamente **confidencial**.
A sua participação é voluntária mas importante.

Consentimento Informado *

- Aceito responder ao questionário
- Não aceito responder ao questionário

Aspetos sociodemográficos e profissionais

Idade *

- Até 30 anos
- De 31 a 40 anos
- De 41 a 50 anos
- De 51 a 60 anos
- Mais de 60 anos

Género *

- Feminino
- Masculino
- Não respondo

Vínculo Profissional *

- QE/QA
- QZP
- Contratado/a

A escola/agrupamento de exercício de funções pertence à DGEstE *

- Norte
- Centro
- Lisboa e Vale do Tejo
- Alentejo
- Algarve

Grupo de recrutamento do DEE *

- 910
- 920
- 930
- Outra: _____

Grupo de recrutamento de origem *

Selecionar ▼

Exercício de funções, no presente ano letivo, maioritariamente no(s): *

JI

1º CEB

2º CEB

3º CEB

ES

N.º de docentes de educação especial (DEE) que exercem funções no agrupamento/escola não agrupada *

Selecionar ▼

DL nº54/2018 - *Princípios Orientadores*

Com a implementação do DL nº 54/2018 é possível: *

| | Concordo totalmente | Concordo | Não concordo, nem discordo | Discordo | Discordo totalmente |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|
| responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| oferecer respostas individualizadas para responder às especificidades de todos os alunos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| que todos os alunos tenham acesso à escola. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| participação efetiva de todos os alunos nos diferentes contextos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

a realização de aprendizagens com sucesso por todos os alunos.

garantir uma resposta educativa adequada às questões da multiculturalidade.

colmatar as limitações do quadro legal anterior para a oferta de diferentes respostas educativas adequadas aos alunos com necessidades temporárias

garantir a equidade e respostas educativas específicas e personalizadas com extinção de escolas de referência para alunos com multideficiências severas.

DL nº54/2018 - **Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI)**

Para cada afirmação assinale o seu grau de concordância. *

| | Concordo totalmente | Concordo | Não concordo, nem discordo | Discordo | Discordo totalmente |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|
| As medidas de suporte à aprendizagem e inclusão (MSAI) garantem a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão de todos os alunos ao longo da escolaridade obrigatória. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| As MSAI continuam a ser associadas a determinadas características, limitações e diagnósticos dos alunos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| É exequível a adoção em simultâneo de medidas de diferentes níveis. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Há uma clara distinção entre “acomodações curriculares” e “adaptações curriculares não significativas”. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Há necessidade de um alargamento das medidas seletivas por forma a evitar a aplicação das medidas mais restritivas no âmbito das medidas adicionais. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Existem discrepâncias entre a avaliação interna e as adaptações permitidas pelo JNE na avaliação externa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Os docentes titulares do grupo/turma sentem-se devidamente confiantes na operacionalização das medidas seletivas, sempre que o docente de educação especial não trabalha diretamente com o(s) aluno(s). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| É coerente que as adaptações ao processo de avaliação se enquadrem num artigo específico e não sejam enquadradas nas MSAI. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A progressão dos alunos abrangidos por medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão está clara e é de fácil implementação. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Considera que existem
discrepâncias entre os
diferentes
agrupamentos/escolas
nos critérios para a
implementação das
medidas universais,
seletivas e adicionais.

DL nº54/2018 - *Mudança de paradigma*

O DL nº 54/2018: *

| | Concordo totalmente | Concordo | Não concordo, nem discordo | Discordo | Discordo totalmente |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|
| abandona efetivamente a categorização. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| conduziu a uma mudança efetiva de paradigma nas escolas no sentido da inclusão de todos os alunos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| conseguiu o abandono de um sistema orientado principalmente para a integração. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| deveria fornecer um conjunto de procedimentos base comuns a todas as escolas por forma a evitar diferentes interpretações. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| teve como mudança observável a assunção da responsabilidade da implementação das MSAI por todos os professores. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

permite uma fácil
apropriação e
compreensão dos
seus princípios
orientadores,
objetivos e modos
de
operacionalização.

conduziu à
existência de
realidades e
práticas
completamente
dísparas assentes
em interpretações
individuais ou
decorrentes do
entendimento das
estruturas
educativas.

tem aspetos que
deveriam ser
melhorados/
clarificados.

Para cada afirmação assinale o seu grau de concordância. *

| | Concordo totalmente | Concordo | Não concordo, nem discordo | Discordo | Discordo totalmente |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|
| O número de elementos permanentes da EMAEI deveria ser estabelecido de acordo com o número de alunos de cada agrupamento/escola. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| O exercício de funções na EMAEI exige um trabalho articulado e colaborativo entre todos os seus elementos, que fica comprometido se não houver estabilidade nos recursos a ela afetos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| O CAA é efetivamente uma resposta de apoio à inclusão com mais valias comparativamente com a legislação anterior. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| As funções e objetivos do CAA são claras para todo o corpo docente. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

O perfil de competências do DEE está bem definido no DL nº 54/2018.

Com o DL nº 54/2018, há um reforço da intervenção dos docentes de educação especial, como é preconizado no preâmbulo.

As funções do DEE no âmbito das medidas universais, seletivas e adicionais estão bem definidas na legislação.

As funções do DEE no âmbito das medidas universais, seletivas e adicionais são claras para todo o corpo docente.

Enquanto elemento da EMAEI, o DEE é aquele a quem os docentes mais frequentemente recorrem.

O DEE tem um leque muito de diversificado de competências.

Necessidades dos DEE

Formação *

| | Concordo totalmente | Concordo | Não Concordo, nem discordo | Discordo | Discordo totalmente |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Houve formação suficiente desde a entrada em vigor do DL n° 54/2018 até a presente data? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Os cursos de formação especializada para a EE preparam para o apoio inclusivo? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Os cursos de formação especializada para a EE incidem na vertente do trabalho colaborativo e de corresponsabilização com os docentes titulares? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Já sentiu necessidade de pesquisa de informação para realizar uma fundamentação de uma decisão no âmbito do DL n° 54/2018? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Partilha e discussão *

| | Concordo totalmente | Concordo | Não Concordo, nem discordo | Discordo | Discordo totalmente |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Sente ou já sentiu necessidade de partilha e discussão de alguns temas deste DL com outros colegas DEE? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A partilha com outros DEE, com as mesmas necessidades, experiências e preocupações parece-lhe útil? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A partilha, muitas vezes informal, com os pares contribui para o desenvolvimento profissional do DEE? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Quais seriam as necessidades formativas prioritárias no que respeita à operacionalização do atual enquadramento legal da educação inclusiva? *

- Adaptações curriculares não significativas
- Adaptações curriculares significativas
- Adaptações ao processo de avaliação
- Conceito de Educação Inclusiva
- Educação Inclusiva vs Educação Especial
- Outra: _____

Interesse em participar na CoP online

Está interessado/a em participar na **Comunidade Prática (CoP)Online de Professores de Educação Especial** para promoção da Educação Inclusiva. *

Sim

Não

Participação na Comunidade Prática (CoP)Online

Para participar nesta CoP a iniciar após a recolha dos dados deste questionário, é necessário indicar um e-mail válido, sendo posteriormente contactado/a pela investigadora.

Obs. O garante-se a confidencialidade do endereço de e-mail indicado, o qual será apenas utilizado para o fim a que se destina.

Indique o seu e-mail *

A sua resposta

Anexo V - Inquérito por Questionário – tratamento de dados

Caracterização demográfica e socioprofissional da amostra

| | N | % |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----|------|
| Género | | |
| Feminino | 655 | 88.6 |
| Masculino | 84 | 11.4 |
| Idade | | |
| Até 30 anos | 1 | 0.1 |
| De 31 a 40 anos | 43 | 5.8 |
| De 41 a 50 anos | 319 | 42.9 |
| De 51 a 60 anos | 279 | 37.6 |
| Mais de 60 anos | 101 | 13.6 |
| Zona da Escola/Agrupamento onde exerce funções | | |
| Norte | 266 | 35.8 |
| Centro | 157 | 21.1 |
| Lisboa e Vale do Tejo | 180 | 24.2 |
| Alentejo | 89 | 12 |
| Algarve | 51 | 6.9 |
| Vínculo Profissional | | |
| QE/QA | 498 | 67 |
| QZP | 107 | 14.4 |
| Contratado | 138 | 18.6 |
| Grupo de recrutamento | | |
| 240 – Educação visual e tecnológica 2.º Ciclo EB | 1 | 0.2 |
| 910 – Educação Especial 1 | 719 | 96.8 |
| 920 - Educação Especial 2 | 14 | 1.9 |
| 930 - Educação Especial 3 | 9 | 1.2 |
| Grupo de recrutamento de origem | | |
| 100 – Educação Pré-escolar | 200 | 26.9 |
| 110 – 1.º Ciclo do Ensino básico | 224 | 30.1 |
| 120 - Inglês do 1.º Ciclo EB | 1 | 0.1 |
| 200 – Português e Estudos Sociais / História 2.º Ciclo EB | 9 | 1.2 |
| 220 – Português e Inglês 2.º Ciclo EB | 9 | 1.2 |
| 230 – Matemática e Ciências da Natureza 2.º Ciclo EB | 19 | 2.6 |
| 240 – Educação visual e tecnológica 2.º Ciclo | 28 | 3.8 |
| 250 – Educação Musical 2.º Ciclo EB | 8 | 1.1 |
| 260 – Educação Física 2.º Ciclo EB | 14 | 1.9 |
| 290 – Educação Moral e Religiosa Católica 2.º Ciclo e 3.º Ciclo EB e secundário | 13 | 1.7 |
| 300 – Latim e Grego | 74 | 10.0 |
| 320 - Inglês | 15 | 2.0 |
| 330 – Alemão | 27 | 3.6 |
| 340 – Espanhol | 2 | 0.3 |
| 400 – História 3.º Ciclo EB e Secundário | 10 | 1.3 |
| 410 – Filosofia | 15 | 2.0 |
| 420 – Geografia | 7 | 0.9 |
| 430 – Economia e Contabilidade | 9 | 1.2 |
| 500 – Matemática 3.º Ciclo EB e Secundário | 11 | 1.5 |
| 510 – Física e Química | 8 | 1.1 |
| 520 – Biologia e Geologia | 17 | 2.3 |
| 530- Educação Tecnológica 3.º Ciclo EB e Secundário | 6 | 0.8 |
| 550 – Informática | 3 | 0.4 |
| 600 – Artes visuais | 5 | 0.7 |
| 610 – Música 3.º Ciclo EB e Secundário | 2 | 0.3 |
| 620 – Educação Física 3.º Ciclo EB e Secundário | 7 | 0.9 |

Maioria das funções exercidas no presente ano letivo

| | | |
|--------------------------------|-----|------|
| 1º CEB | 179 | 24.1 |
| 1º CEB, 2º CEB | 14 | 1.9 |
| 1º CEB, 2º CEB, 3º CEB | 29 | 3.9 |
| 1º CEB, 2º CEB, 3º CEB, ES | 3 | 0.4 |
| 1º CEB, 2º CEB, ES | 2 | 0.3 |
| 1º CEB, 3º CEB | 12 | 1.6 |
| 1º CEB, 3º CEB, ES | 2 | 0.3 |
| 1º CEB, ES | 4 | 0.5 |
| 2º CEB | 83 | 11.2 |
| 2º CEB, 3º CEB | 93 | 12.5 |
| 2º CEB, 3º CEB, ES | 11 | 1.5 |
| 2º CEB, ES | 4 | 0.5 |
| 3º CEB | 101 | 13.6 |
| 3º CEB, ES | 27 | 3.6 |
| ES | 98 | 13.2 |
| JI | 17 | 2.3 |
| JI, 1º CEB | 37 | 5.0 |
| JI, 1º CEB, 2º CEB | 3 | 0.4 |
| JI, 1º CEB, 2º CEB, 3º CEB | 6 | 0.8 |
| JI, 1º CEB, 2º CEB, 3º CEB, ES | 3 | 0.4 |
| JI, 1º CEB, 3º CEB | 4 | 0.5 |
| JI, 1º CEB, 3º CEB, ES | 3 | 0.4 |
| JI, 2º CEB, 3º CEB | 1 | 0.1 |
| JI, 2º CEB, 3º CEB, ES | 2 | 0.3 |
| JI, 2º CEB, ES | 1 | 0.1 |
| JI, 3º CEB | 3 | 0.4 |
| JI, ES | 1 | 0.1 |

N.º de docentes de Educação Especial a exercer funções no agrupamento

| | | |
|------------|-----|------|
| 1 a 2 | 26 | 3.5 |
| 3 a 4 | 78 | 10.5 |
| 5 a 6 | 94 | 12.7 |
| de 10 a 20 | 251 | 33.8 |
| de 7 a 10 | 234 | 31.5 |
| mais de 20 | 60 | 8.1 |

Princípios orientadores do DL n.º 54/2018

| | Discordo totalmente | Discordo | Nem concordo, nem discordo | Concordo | Concordo totalmente | M | DP |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-----------------|-----------------------------------|-----------------|----------------------------|----------|-----------|
| | n (%) | n (%) | n (%) | n (%) | n (%) | | |
| Responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos. | 17 (2.3%) | 102 (13.7%) | 74 (10%) | 408 (54.9%) | 142 (19.5%) | 3.75 | 0.992 |
| Oferecer respostas individualizadas para responder às especificidades de todos os alunos. | 18 (2.4%) | 133 (17.9%) | 92 (12.4%) | 372 (50.1%) | 128 (17.2%) | 3.62 | 1.042 |

| | | | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-------------|-------------|-------------|-------------|------|-------|
| Que todos os alunos tenham acesso à escola. | 9 (1.2%) | 44 (5.9%) | 71 (9.6%) | 374 (50.3%) | 245 (33%) | 4.08 | 0.875 |
| A participação efetiva de todos os alunos nos diferentes contextos. | 20 (2.7%) | 113 (15.2%) | 118 (15.9%) | 363 (48.9%) | 129 (17.4%) | 3.63 | 1.023 |
| A realização de aprendizagens com sucesso por parte de todos os alunos. | 21 (2.8%) | 129 (17.4%) | 157 (21.1%) | 328 (44.1%) | 108 (14.5%) | 3.50 | 1.029 |
| Garantir uma resposta educativa adequada às questões da multiculturalidade. | 17 (2.3%) | 104 (14%) | 155 (20.9%) | 341 (45.9%) | 126 (17%) | 3.61 | 0.998 |
| Colmatar as limitações do quadro legal anterior para a oferta de diferentes respostas educativas adequadas aos alunos com necessidades temporárias. | 22 (3%) | 90 (12.1%) | 110 (14.8%) | 380 (51.1%) | 141 (19%) | 3.71 | 1.003 |
| Garantir a equidade e respostas educativas específicas e personalizadas com a extinção de escolas de referência para alunos com multideficiências severas. | 71 (9.6%) | 174 (23.4%) | 154 (20.7%) | 240 (32.3%) | 104 (14%) | 3.18 | 1.212 |

Perceções sobre as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

| | Discordo totalmente | Discordo | Nem concordo, nem discordo | Concordo | Concordo totalmente | M | DP |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------|----------------------------|-------------|---------------------|------|-------|
| | n (%) | n (%) | n (%) | n (%) | n (%) | | |
| As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão garantem a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão de todos os alunos ao longo da escolaridade obrigatória. | 16 (2.2%) | 94 (12.7%) | 129 (17.4%) | 378 (50.9%) | 126 (17%) | 3.68 | 0.970 |
| As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão continuam a ser associadas a determinadas | 18 (2.4%) | 79 (10.6%) | 92 (12.4%) | 455 (61.2%) | 99 (13.3%) | 3.72 | 0.909 |

| | | | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------|-------|
| características, limitações e diagnóstico dos alunos. | | | | | | | |
| É exequível a adoção em simultâneo de medidas de diferentes níveis. | 8 (1.1%) | 53 (7.1%) | 67 (9%) | 407 (54.8%) | 208 (28%) | 4.01 | 0.868 |
| Há uma clara distinção entre “acomodações curriculares” e “adaptações curriculares não significativas”. | 39 (5.2%) | 136 (18.3%) | 113 (15.2%) | 297 (40%) | 158 (21.3%) | 3.54 | 1.165 |
| Há necessidade de um alargamento das medidas seletivas por forma a evitar a aplicação das medidas mais restritivas no âmbito das medidas adicionais. | 24 (3.2%) | 102 (13.7%) | 93 (12.5%) | 340 (45.8%) | 184 (24.8%) | 3.75 | 1.073 |
| Existem discrepâncias entre a avaliação interna e as adaptações permitidas pelo JNE na avaliação externa. | 13 (1.7%) | 82 (11%) | 111 (14.9%) | 318 (42.8%) | 219 (29.5%) | 3.87 | 1.014 |
| Os docentes titulares do grupo/turma sentem-se devidamente confiantes na operacionalização das medidas seletivas, sempre que o docente de educação especial não trabalha diretamente com o(s) aluno(s). | 112 (15.1%) | 335 (45.1%) | 135 (18.2%) | 135 (18.2%) | 26 (3.5%) | 2.5 | 1.061 |
| É coerente que as adaptações ao processo de avaliação se enquadrem num artigo específico e não sejam enquadradas nas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. | 32 (4.3%) | 152 (20.5%) | 161 (21.7%) | 296 (39.8%) | 102 (13.7%) | 3.68 | 1.086 |
| A progressão dos alunos abrangidos por medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão está clara e é de fácil implementação. | 50 (6.7%) | 222 (29.9%) | 140 (18.8%) | 262 (35.4%) | 68 (9.2%) | 3.10 | 1.131 |
| Considera que existem discrepâncias entre os diferentes agrupamentos/escolas nos critérios para a implementação das | 11 (1.5%) | 28 (3.8%) | 80 (10.8%) | 331 (44.5%) | 293 (39.4%) | 4.17 | 0.871 |

medidas universais,
seletivas e adicionais.

Mudança de paradigma

| | Discordo totalmente | Discordo | Nem concordo, nem discordo | Concordo | Concordo totalmente | M | DP |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-------------|----------------------------|-------------|---------------------|------|-------|
| | n (%) | n (%) | n (%) | n (%) | n (%) | | |
| Abandona efetivamente a categorização. | 25 (3.4%) | 208 (28%) | 209 (28.1%) | 225 (30.3%) | 76 (10.2%) | 3.16 | 1.050 |
| Conduziu a uma mudança efetiva de paradigma nas escolas no sentido de inclusão de todos os alunos. | 37 (5%) | 197 (26.5%) | 162 (21.8%) | 270 (36.3%) | 77 (10.4%) | 3.21 | 1.096 |
| Conseguiu o abandono de um sistema orientado principalmente para a integração. | 36 (4.8%) | 191 (25.7%) | 235 (31.6%) | 227 (30.6%) | 54 (7.3%) | 3.10 | 1.096 |
| Deveria fornecer um conjunto de procedimentos base comuns a todas as escolas por forma a evitar diferentes interpretações. | 3 (0.4%) | 21 (2.8%) | 62 (8.3%) | 344 (46.3%) | 313 (42.1%) | 4.27 | 0.763 |
| Teve como mudança observável a assunção da responsabilidade da implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão por todos os professores. | 32 (4.3%) | 131 (17.6%) | 145 (19.5%) | 346 (46.6%) | 89 (12%) | 3.44 | 1.048 |
| Permite uma fácil apropriação e compreensão dos seus princípios orientadores, objetivos e modos de operacionalização. | 29 (3.9%) | 214 (28.8%) | 177 (23.8%) | 286 (38.5%) | 37 (5%) | 3.12 | 1.008 |
| Conduziu à existência de realidades e práticas completamente disparetes em assentes em interpretações individuais ou decorrentes do entendimento das estruturas educativas. | 18 (2.4%) | 102 (13.7%) | 175 (23.6%) | 343 (46.2%) | 105 (14.1%) | 3.56 | 0.975 |
| Tem aspetos que deveriam ser melhorados/clarificados. | 6 (0.8%) | 7 (0.9%) | 35 (4.7%) | 332 (44.7%) | 363 (48.9%) | 4.4 | 0.699 |

Recursos específicos – EMAEI, CAA, DEE

| | Discordo totalmente | Discordo | Nem concordo, nem discordo | Concordo | Concordo totalmente | M | DP |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-------------|-------------------------------------|-------------|------------------------|------|-------|
| | n (%) | n (%) | n (%) | n (%) | n (%) | | |
| O número de elementos permanentes da EMAEI deveria ser estabelecido de acordo com o número de alunos de cada agrupamento. | 43 (5.8%) | 130 (17.5%) | 174 (23.4%) | 224 (30.1%) | 172 (23.1%) | 3.47 | 1.188 |
| O exercício de funções na EMAEI exige um trabalho articulado e colaborativo entre todos os seus elementos, que fica comprometido se não houver estabilidade nos recursos a ela afetos. | 6 (0.8%) | 5 (0.7%) | 39 (5.2%) | 319 (42.9%) | 374 (50.3%) | 4.41 | 0.697 |
| O CAA é efetivamente uma resposta de apoio à inclusão com mais valias comparativamente com a legislação anterior. | 40 (5.4%) | 101 (13.6%) | 140 (18.8%) | 310 (41.7%) | 152 (20.5%) | 3.58 | 1.118 |
| As funções e objetivos do CAA são claras para todo o corpo docente. | 92 (12.4%) | 289 (38.9%) | 149 (20.1%) | 165 (22.2%) | 48 (6.5%) | 2.71 | 1.134 |
| O perfil de competências do DEE está bem definido no DL n.º 54/2018. | 62 (8.3%) | 195 (26.2%) | 160 (21.5%) | 291 (39.2%) | 35 (4.7%) | 3.06 | 1.084 |
| Com o DL n.º 54/2018, há um reforço da intervenção dos docentes de educação especial, como é preconizado no preâmbulo. | 86 (11.6%) | 223 (30%) | 163 (21.9%) | 233 (30%) | 48 (6.5%) | 2.90 | 1.146 |
| As funções do DEE no âmbito das medidas universais, seletivas e adicionais estão bem definidas na legislação. | 71 (9.6%) | 223 (30%) | 161 (21.7%) | 245 (33%) | 43 (5.8%) | 2.96 | 1.115 |
| As funções do DEE no âmbito das medidas universais, seletivas e adicionais são claras para todo o corpo docente. | 104 (14%) | 326 (43.9%) | 156 (21%) | 126 (17%) | 31 (4.2%) | 2.53 | 1.058 |
| Enquanto elemento da EMAEI, o DEE é aquele a quem os docentes mais | 19 (2.6%) | 62 (8.3%) | 109 (14.7%) | 332 (44.7%) | 221 (29.7%) | 3.91 | 1 |

| | | | | | | | |
|---------------------------------------------------------|-----------|-----------|------------|-------------|-------------|------|-------|
| frequentemente recorrem. | | | | | | | |
| O DEE tem um leque muito diversificado de competências. | 11 (1.5%) | 36 (4.8%) | 81 (10.9%) | 347 (46.7%) | 268 (36.1%) | 4.11 | 0.886 |

Necessidades dos DEE - Formação

| | Discordo totalmente | Discordo | Nem concordo, nem discordo | Concordo | Concordo totalmente | M | DP |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-------------|----------------------------|-------------|---------------------|------|-------|
| | n (%) | n (%) | n (%) | n (%) | n (%) | | |
| Houve formação suficiente desde a entrada em vigor do DL n.º 54/2018 até a presente data? | 95 (12.8%) | 254 (34.2%) | 116 (15.6%) | 221 (29.7%) | 57 (7.7%) | 2.25 | 1.191 |
| Os cursos de formação especializada para a EE preparam para o apoio inclusivo? | 46 (6.2%) | 171 (23%) | 242 (32.6%) | 243 (32.7%) | 41 (5.5%) | 3.08 | 1.010 |
| Os cursos de formação especializada para a EE incidem na vertente do trabalho colaborativo e de corresponsabilização com os docentes titulares? | 45 (6.1%) | 182 (24.5%) | 226 (30.4%) | 248 (33.4%) | 42 (5.7%) | 3.08 | 1.021 |

Necessidades dos DEE – Partilha e Discussão

| | Discordo totalmente | Discordo | Nem concordo, nem discordo | Concordo | Concordo totalmente | M | DP |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-----------|----------------------------|-------------|---------------------|------|-------|
| | n (%) | n (%) | n (%) | n (%) | n (%) | | |
| Já sentiu necessidade de pesquisa de informação para realizar uma fundamentação de uma decisão no âmbito do DL n.º 54/2018? | 9 (1.2%) | 31 (4.2%) | 40 (5.4%) | 391 (52.6%) | 272 (36.6%) | 4.19 | 0.812 |
| Sente ou já sentiu necessidade de partilha e discussão de alguns temas deste DL com outros colegas DEE? | 1 (0.1%) | 4 (0.5%) | 10 (1.3%) | 288 (38.8%) | 440 (59.2%) | 4.56 | 0.567 |
| A partilha com outros DEE, com as mesmas necessidades, experiências e preocupações parece-lhe útil? | 3 (0.4%) | 1 (0.1%) | 14 (1.9%) | 230 (31%) | 495 (66.6%) | 4.65 | 0.533 |

Necessidades dos DEE – Outras Necessidades Formativas

| | |
|--------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>DUA</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Desenho Universal para a Aprendizagem 2. DUA 3. Desenho Universal para a Aprendizagem 4. Casos práticos de DUA em sala de aula (pré-escolar ao secundário) 5. Desenho Universal para a Aprendizagem 6. Estratégias de intervenção diferenciada (princípios do DUA) 7. Como ensinar o mesmo de maneira diferente (DUA) 8. Desenho Universal para a Aprendizagem 9. Desenho Universal para a Aprendizagem 10. DUA 11. DUA |
| <p>Acomodações curriculares, Diferenciação pedagógica vs ACNS</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Acomodações/diferenciação pedagógica 2. A operacionalização das acomodações curriculares no âmbito da aplicação das medidas universais 3. Conceito e operacionalização da Diferenciação Pedagógica 4. Diferença entre acomodações curriculares e adaptações curriculares 5. Acomodações Curriculares vs Adaptações Curriculares Não Significativas 6. Pedagogia diferenciada na sala de aula inclusiva 7. Acomodações curriculares 8. Encaminhamento dos alunos com Adaptações curriculares significativas 9. Acomodações curriculares significativas e não significativas 10. Acomodações curriculares VS adaptações curriculares não significativas |
| <p>Legislação e Orientações</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Definição de certos conceitos da Lei, como o que são percursos curriculares alternativos, como se realiza e operacionaliza o Plano de saúde individual 2. Formação sobre a Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro 3. Mudança de Legislação. Mais clara pois esta dá azo a múltiplas interpretações. Cada Agrupamento interpreta e realiza de forma muito diferente 4. Elaboração de documentos (RTP, PEI e PIT) 5. Exploração exaustiva de todo o decreto Lei 6. Ler o normativo integralmente 7. Maior rigor nos documentos orientadores das medidas educativas 8. Análise e estratégias na gestão de processos EMAEI |
| <p>Problemáticas específicas</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Formação sobre determinadas problemáticas, tais como, dislexia, PHDA, autismo, problemas de comunicação, problemas de comportamento, etc. 2. Problemáticas como agressividade física e verbal pelos alunos 3. Formação mais aprofundada em determinadas áreas de intervenção mais específicas (Dislexia, autismo, TOD Transtorno Opositor Desafiador, ...) 4. Formação dirigida às diferentes problemáticas 5. Avaliação em dislexia 6. Sobredotação 7. Crianças com características de sobredotação |
| <p>Sensibilização de todos os docentes para a EI</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Formação para docentes do ensino regular 2. Formação obrigatória sobre o DL para docentes sem formação especializada 3. Estratégias motivacionais para professores trabalharem a diferença 4. Educação inclusiva para docentes dos grupos gerais - Não EE 5. Sensibilização a os outros docentes 6. O papel do Professor Titular |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CAA | <ol style="list-style-type: none"> 1. CAA 2. Centro de Apoio à Aprendizagem 3. Metodologias de funcionamento do CAA 4. Os CAA não funcionam como deve, devia haver uma inspeção rigorosa nas escolas no que toca a este assunto 5. Operacionalização do CAA. |
| Papel do DEE | <ol style="list-style-type: none"> 1. Funções do DEE 2. Papel e competências do DEE 3. Papel do DEE no apoio psicopedagógico direto com alunos com ACNS 4. Avaliação pedagógica efetuada pelo DEE para aplicação de medidas educativas 5. O papel do DEE atualmente |
| Articulação entre docentes | <ol style="list-style-type: none"> 1. Articulação entre o DEE e prof. das disciplinas para real inclusão dos alunos com ACS na turma 2. Envolver e implicar os docentes do regular na aplicação do DL54, pois consideram que são unicamente da competência do DEE 3. Articulação entre equipas e definição de papéis 4. Maior intervenção e responsabilidade na elaboração de documentos |
| MSAI | <ol style="list-style-type: none"> 1. Medidas Universais 2. Apoio tutorial 3. Percursos curriculares diferenciados 4. Como podem ser operacionalizadas as MSAI |
| Transição para a Vida Adulta - alunos com ACS | <ol style="list-style-type: none"> 1. Transição para a Vida Ativa 2. Como elaborar um PIT |
| Monitorização e avaliação da eficácia das MSAI pela EMAEI | <ol style="list-style-type: none"> 1. Indicadores para avaliar a inclusão e a eficácia das MSAI implementadas 2. Intervenção, supervisão e revisão das medidas educativas implementadas |
| Certificação de alunos com ACS | <ol style="list-style-type: none"> 1. Certificação de competências 2. Certificação de alunos com PEI e PIT! |
| Outras áreas | Produção de Materiais |
| | <ol style="list-style-type: none"> 1. Oficinas de produção de material específico |
| | Necessidade de outras medidas intermédias |
| | <ol style="list-style-type: none"> 1. Outras respostas para alunos, em que as medidas seletivas não são suficientes, contudo, não são alunos para medidas adicionais |
| | Multideficiência |
| | <ol style="list-style-type: none"> 1. Modalidades de intervenção; respostas educativas para a multideficiência grave: escolas ou instituições? |
| | Tecnologias de apoio |
| | <ol style="list-style-type: none"> 1. Tecnologias de apoio |
| Acessibilidades | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. A promoção da acessibilidade arquitetónica em todas as escolas | |

Respostas equidade – alunos com multideficiência

| | <i>Discordo</i> | <i>Nem concordo nem discordo</i> | <i>Concordo</i> |
|--------------|-----------------|----------------------------------|-----------------|
| Total | 174 | 154 | 240 |
| | 23.4% | 20.7% | 32.3% |

| | |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | 568 – 76.3% |
| Vínculo | 370 são docentes do QA/QE |
| DGEstE | Norte – 205 Centro – 125 Lisboa e Vale do Tejo - 135 |
| Nº DE DEE NO AE/ENA | 74 – em AE/ENA com 5 a 6 DEE 177 – em AE/ENA com 7 a 10 DEE 198 – em AE/ENA com 10 a 20 DEE |


Caracterização dos DEE que assinalaram as opções clara distinção entre AC, ACNS e necessidade de formação em ACNS

“Há uma clara distinção entre Necessidades formativas sobre a “acomodações curriculares” e temática “adequações curriculares “adaptações curriculares não não significativas”.
significativas”

| | | |
|----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| Total | 485 | 478 |
| Vínculo | 306 são docentes do QA/QE | 335 são docentes do QA/QE |
| Dgeste | Norte – 162; Centro – 103 Lisboa e Vale do Tejo - 107 | Norte – 168; Centro – 112 Lisboa e Vale do Tejo - 116 |
| Nº DE DEE NO AE/ENA | 151 – em AE/ENA com 7 a 10 DEE 142 – em AE/ENA com 10 a 20 DEE | 148 – em AE/ENA com 7 a 10 DEE 165 – em AE/ENA com 10 a 20 DEE |
| Interesse na CoP | 258 | 285 |
| Assinalaram as 2 opções em simultâneo | Total: 289 97 - em AE/ENA com 7 a 10 DEE (33.56%); 89 - em AE/ENA com 10 a 20 DEE (30.80%); 22 - em AE/ENA com mais de 20 DEE (7.61%) | |

Anexo VI – Comunidade de Prática Online

E-mail n.º 1 – remetido a 12-08-2023

 Outlook

Comunidade de Prática Online de Professores de Ed. Especial para promoção da Educação Inclusiva

De Ana Valente <2102159@estudante.uab.pt>

Data sáb, 12/08/2023 12:27

Bcc



Estimados coleg@s,

Estão a receber este e-mail para agradecer a resposta ao questionário, bem como o interesse para participar na Comunidade Prática (CoP)Online de Professores de Educação Especial para promoção da Educação Inclusiva.

Todos os interessados que indicaram um e-mail válido, durante o mês de setembro receberão mais informação para iniciarmos a CoP.

Até setembro.
Boas Férias

Ana Valente

Custo do suporte técnico para alojar a CoP no Moodle

Hugo Leitão <hugoleitao@b-training.pt>
To: Ana Valente <apvalente@gmail.com>

2 May 2025 at 11:52

Bom dia Cara Ana,

Espero que se encontre bem.


Na sequência da reunião que realizámos, informo que para a implementação de uma Plataforma E-Learning Moodle, cujo contrato terá a duração de 1 ano, o investimento a realizar é de 1980€ + IVA. Posteriormente, existirá um valor de manutenção anual de 780€ + IVA para o caso do Plano SaaS 5GB ou 1260€ + IVA para o Plano SaaS 10GB.

Aguardamos o seu feedback, sendo que qualquer questão estaremos disponíveis.

Votos de um excelente fim de semana.

Atentamente,

E-mail n.º 2 – remetido a 15-09-2023

 Outlook

CoP Online - Prof.s de Educação Especial para promoção da Educação Inclusiva

De Ana Valente <2102159@estudante.uab.pt>

Data sex, 15/09/2023 15:45

Bcc



Estimados coleg@s,

Estão agora reunidas as condições para iniciarmos a Comunidade Prática (CoP)Online de Professores de Educação Especial para promoção da Educação Inclusiva.



CoP Online - DEE - promoção
da Educação Inclusiva

Para tal devem aceder [neste link](#).

Nesta CoP os participantes são todos Docentes de Educação Especial (DEE). A participação é voluntária e a(s) partilha(s) não obrigam a momentos síncronos, nem ao cumprimento de prazos e também não implica a realização/participação obrigatória em todas as partilhas e discussões.

Como atividade inicial podem explorar ao link acima e podem também realizar uma pena tarefa no QR Code e/ou link abaixo.

<https://view.genial.ly/65036430eae9b30011dd7efc>



Se por motivos pessoais e/ou profissionais, pretenderem receber as notificações da CoP noutra endereço eletrónico, devem responder a este e-mail indicando o novo endereço.

Bom ano letivo
Ana Valente

E-mail n.º 3 – remetido a 22-09-2023

As MSAI continuam a ser associadas a determinadas características, limitações e diagnósticos dos alunos?

Ana Valente <2102159@estudante.uab.pt>

sex, 22/09/2023 16:14



CoP Online - DEE - promoção
da Educação Inclusiva

Caros coleg@s,

De acordo com os dados recolhidos:

- 47% dos DEE assinalaram que **concordam ou concordam totalmente** que as MSAI continuam a ser **associadas a determinadas características, limitações e diagnósticos** dos alunos.
- 45% dos DEE assinalaram que **discordam ou discordam totalmente** que as MSAI continuam a ser **associadas a determinadas características, limitações e diagnósticos** dos alunos.

AS MSAI CONTINUAM A SER ASSOCIADAS A DETERMINADAS CARACTERÍSTICAS, LIMITAÇÕES E DIAGNÓSTICOS DOS ALUNOS



- 1- Vamos então analisar os motivos [neste link](#).
- 2- Durante a semana podem acompanhar no site [uma súmula das respostas](#) obtidas.
- 3- Já está disponível um [esquema resumo](#) dos princípios orientadores.
- 4- Podem também consultar um [conjunto de documentos \(Inter\)Nacionais](#) disponibilizados sobre o tema INCLUSÃO.

Na próxima semana, se concordarem, falaríamos um pouco sobre **Educação Inclusiva e Educação Especial**.

Boa Semana

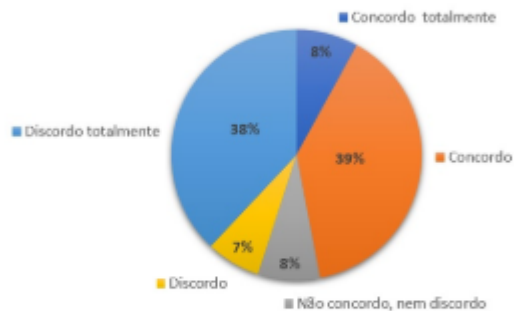
Atividade remetida a 22-09-2023

<https://pt.surveymonkey.com/r/CC33XBH>

MSAI e características, limitações e diagnósticos dos alunos

Respostas ao questionário

AS MSAI CONTINUAM A SER ASSOCIADAS A DETERMINADAS CARACTERÍSTICAS, LIMITAÇÕES E DIAGNÓSTICOS DOS ALUNOS



- **47%** dos DEE assinalaram que **concordam ou concordam totalmente** que as MSAI continuam a ser associadas a determinadas características, limitações e diagnósticos dos alunos.

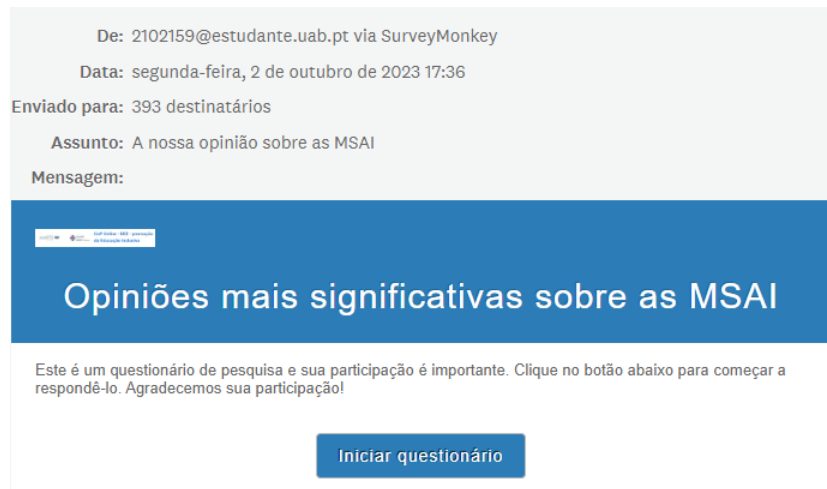
- **45%** dos DEE assinalaram que **discordam ou discordam totalmente** que as MSAI continuam a ser associadas a determinadas características, limitações e diagnósticos dos alunos.

* 1. Na sua opinião porque é que as MSAI tendem a **não estar associadas** às características, limitações e diagnósticos dos alunos

* 2. Na sua opinião porque é que as MSAI tendem a **estar associadas** às características, limitações e diagnósticos dos alunos

Concluído

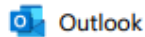
Convite remetido a 01-10-2023



https://pt.surveymonkey.com/r/?sm=8Gu0kTIGRT9hYg3oP9_2BaS6S5ongNOIaLtUWIRs5NgitNyrLao3JPPepUZFRwrX7

Figura 11 – Convite para responder ao questionário

E-mail n.º 4 – remetido a 13-10-2023



CoP online - ACS + ACNS ... Sim ou Não?

De Ana Valente <2102159@estudante.uab.pt>

Data sex, 13/10/2023 17:12

Bcc

Bo@ tarde,

1- [Podem consultar aqui as respostas à última sondagem](#)

[ACNS e ACS em simultâneo :: CoP Online - DEE - promoção da Educação Inclusiva](#)

Podem ver aqui as opiniões

[cop-online-docentes---educacao-inclusiva.webnode.pt](#)

2- Aqui vamos aprofundar os 50% de respostas "sim" e os 50% de respostas "não + não sei"

[Podem deixar aqui os vossos comentários ...](#) ATENÇÃO é necessário introduzir uma password: ACS+ACNS


[ACS + ACNS ... Sim ou Não? :: CoP Online - DEE - promoção da Educação Inclusiva](#)

Deixa aqui a tua opinião

[cop-online-docentes---educacao-inclusiva.webnode.pt](#)

Boas Partilhas
Ana Valente

E-mail n.º 5 – remetido a 17-10-2023

 Outlook

CoP online - ACS + ACNS ... Merece a reflexão de todos!

De Ana Valente <2102159@estudante.uab.pt>

Data ter, 17/10/2023 20:03

Bcc

Boa noite,

O tema em discussão tem sido a (im)possibilidade / (in)adequabilidade / (in)coerência da aplicação a um mesmo aluno, em simultâneo, de ACNS (Adaptações Curriculares Não Significativas) e ACS (Adaptações Curriculares Significativas).

A sondagem realizada conduziu a um empate:

50% considera possível, 50% não concorda ou tem dúvidas.

E, então, pertinente discutirmos esta questão e sobretudo pesquisar no DL 54/2018, na sua versão atual, os fundamentos para a (não)aplicação destas duas medidas em simultâneo.


Para tal podem aceder ao site através do seguinte link:

<https://cop-online-docentes---educacao-inclusiva.webnode.pt/ultimos-posts/>

Atentamente

Ana Valente

E-mail n.º 6 – remetido a 30-10-2023

 Outlook

CoP online - Ainda a questão ACS ou ACNS e ACS + ACNS

De Ana Valente <2102159@estudante.uab.pt>

Data seg, 30/10/2023 09:07

Bcc



Bom dia,

1- Ainda a questão ACS ou ACNS

Muitos de nós considerámos a possibilidade de implementar estas duas medidas em simultâneo.

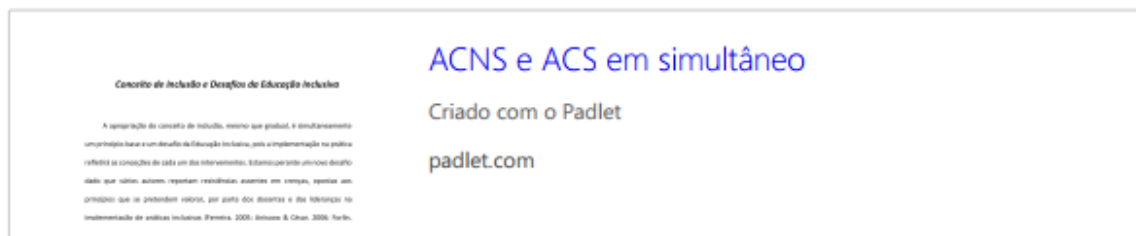
[Porém consultem o site da CoO online com referência ao DL 54/2018 e ao Manual de Apoio à Prática. Embora o DL 54/2018 não refira explicitamente esta \(im\)possibilidade, parece claro que, no seu conjunto de artigos, permite optar apenas por uma solução ACNS ou ACS.](#)

2- Passaremos para outro tema: **Alunos com ACS em contexto turma**

- devem ser acompanhados por um docente da disciplina em questão que coadjuva o titular e que domina as aprendizagens a adquirir;
- devem ser acompanhados pelo DEE, que é um docente especializado, pois serão trabalhadas aprendizagens substitutivas, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal do(s) aluno(s).

Partilhem as V/ experiências através do seguinte link:

<https://padlet.com/materialeespecial/acns-e-acns-em-simult-neo-lbut18zy45xzzwls>



The screenshot shows a Padlet board with the title "ACNS e ACS em simultâneo" in blue text. Below the title, it says "Criado com o Padlet" and "padlet.com". On the left side of the board, there is a small text box with the heading "Conceito de Inclusão e Desafios da Educação Inclusiva" and a paragraph of text in a smaller font.

Atentamente
Ana Valente

E-mail n.º 7 – remetido a 06-11-2023

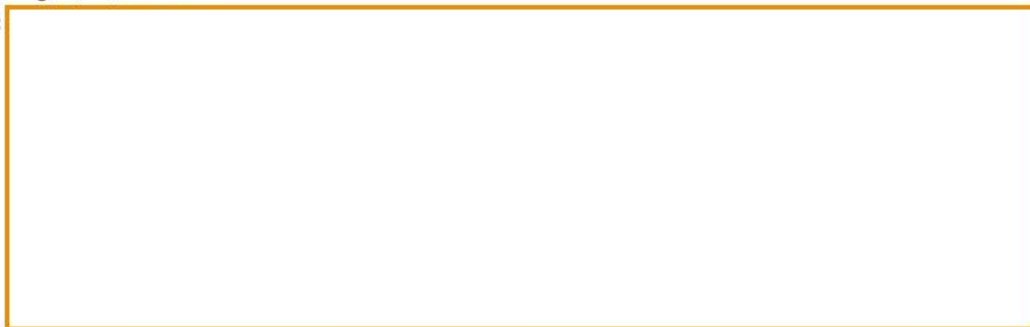
 Outlook

Alunos com ACS em contexto turma

De Ana Valente <2102159@estudante.uab.pt>

Data seg, 06/11/2023 17:52

Bcc




Boa tarde a tod@s,

Já temos algumas partilhas sobre a operacionalização desta medida em contexto turma.

Segue aqui o link para acederem às publicações e para conhecerem os tópicos já abordados:

<https://cop-online-docentes---educacao-inclusiva.webnode.pt/ultimos-posts/>



Últimos posts :: CoP Online - DEE - promoção da Educação Inclusiva

Alunos com ACS em contexto turma


cop-online-docentes---educacao-inclusiva.webnode.pt

Todas as partilhas são importantes.

Bom trabalho

Ana Valente

E-mail n.º 8– remetido a 15-11-2023

 Outlook

CoP online - ACS + ACNS ... Novas respostas

De Ana Valente <2102159@estudante.uab.pt>

Data qua, 15/11/2023 13:01

Bcc



Boa tarde,

Há novas respostas no padlet sobre a (im)possibilidade / (in)adequabilidade / (in)coerência da aplicação a um mesmo aluno, em simultâneo, de ACNS (Adaptações Curriculares Não Significativas) e ACS (Adaptações Curriculares Significativas).

Podem ser consultadas também nos seguintes links:

<https://cop-online-docentes---educacao-inclusiva.webnode.pt/l/acs-acns/>

ACS + ACNS :: CoP Online - DEE - promoção da Educação Inclusiva


Novas respostas

cop-online-docentes---educacao-inclusiva.webnode.pt

<https://view.genial.ly/655490498f6f500011ecdc48>

Atentamente
Ana Valente

E-mail n.º 9 – remetido a 02-01-2024

 Outlook

CoP online - Desafios da Educação Inclusiva

De Ana Valente <2102159@estudante.uab.pt>

Data ter, 02/01/2024 10:04

Bcc



Bom dia a todos,

Antes de mais um agradecimento especial a todos os que se interessam e contribuem para a partilha de ideias que se pretende com o espaço criado.

Desejo-vos um excelente 2024, deixando-vos um novo desafio.



Educação Inclusiva

Após a leitura do texto, comentar quais são os desafios, tendo por base o texto, que encontram nos vossos contextos de trabalho?

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| <p>Conceito de Inclusão e Desafios da Educação Inclusiva</p> <p>A importância do conceito de inclusão sempre foi crucial, e fundamentalmente no processo de construção da Educação Inclusiva para a implementação de políticas educativas abrangentes e para os desdobramentos necessários ao reconhecimento de que todos os alunos possuem capacidades e talentos. Contudo, quanto mais avançamos para os próximos séculos, por parte dos docentes e das instituições de ensino, a implementação de políticas inclusivas tem sido, até hoje, um desafio.</p> | <p>Debate CoP</p> <p>Made with Padlet</p> <p>padlet.com</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|

Obrigada pelo contributo.

Ana Valente