

Perceção dos professores portugueses (educação especial) sobre os impactos da sua formação e experiência prática no contexto inclusivo

Perception of Portuguese teachers (special education) on the impacts of their training and practical experience in the inclusive context

ERNESTO CANDEIAS MARTINS

Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal)

E-mail: ernesto@ipcb.pt

REGINA APARECIDA FELGUEIRAS CALÓ CANTEIRO

Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal)

E-mail: reginacalo@hotmail.com

Resumo: Utilizando uma metodologia mista (estudo exploratório, transversal, descritivo, explicativo e analítico, realizado em 2023), abordámos os impactos da formação e experiência prática dos professores portugueses de educação especial no contexto da educação inclusiva, tendo em conta a legislação em vigor e a diferenciação pedagógica. Aplicámos um inquérito por questionário (amostra de N=72 professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico) e realizámos observação documental, observação não participante e entrevistas semiestruturadas aos responsáveis. Os dados foram submetidos a tratamento estatístico (Qui-quadrado, teste de Fisher) e análise de conteúdo, permitindo a verificação das seguintes questões: analisar a prática pedagógica do "professor inclusivo"; conhecer as opiniões dos professores sobre medidas inclusivas; compreender a profissão docente no âmbito da educação especial para a inclusão e aprendizagens inclusivas; averiguar se a formação e experiência implicam um melhor sucesso nos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e determinar se as medidas implementadas nas escolas promovem a inclusão. Os resultados confirmaram que os professores conhecem o regime jurídico e que a formação (inicial e contínua) é determinante para a implementação de estratégias adequadas.

Palavras-chave: inclusão; formação professores; diferenciação pedagógica; educação especial; experiência docente.

Abstract: Using a mixed methodology (exploratory, cross-sectional, descriptive, explanatory, and analytical study conducted in 2023), we addressed the impacts of training and practical experience of Portuguese special education teachers in the context of inclusive education, considering current legislation and pedagogical differentiation. A survey questionnaire (sample of N=72 teachers from the 2nd and 3rd Cycles of Basic Education) was applied, along with document analysis, non-participant observation, and semi-structured interviews with the responsible parties. The data were subjected to statistical treatment (Chi-square, Fisher's test) and content analysis, enabling the verification of the following questions: analyzing the pedagogical practice of the "inclusive teacher"; understanding teachers' opinions on inclusive measures; comprehending the teaching profession within the scope of special education for inclusion and

inclusive learning; investigating whether training and experience lead to better success for students with special educational needs (SEN); and determining if the measures implemented in schools promote inclusion. The results confirmed that teachers are familiar with the legal framework and that training (both initial and ongoing) is crucial for the implementation of appropriate strategies.

Keywords: inclusion; teacher training; pedagogical differentiation; special education; teaching experience.

1 ASPETOS INTRODUTÓRIOS

A "Educação Inclusiva" constitui um princípio de orientação geral da educação e da aprendizagem para todos os alunos sem distinção, segundo a UNESCO (2020), que utiliza o termo "inclusão" no âmbito educativo, e não "educação inclusiva", pois este último termo remete-nos a algo que já está concluído ou terminado, ou seja, que todos os sujeitos em questão já estejam incluídos. Sabemos que a escola tem a missão de saber lidar com as diferenças e a diversidade, lutando contra as desigualdades e dando as mesmas oportunidades a todos os alunos (especialmente os com necessidades especiais) e, por isso, os seus retos inclusivos orientam-se à promoção de uma pedagogia diferenciadora centralizada no aluno, na procura de estratégias e soluções pedagógicas de apoio ao aprender, uma flexibilização curricular e de prática pedagógica (Rodrigues, 2016). Ou seja, encontrar meios e adotar novos procedimentos que gerem inovação e garantam o desenvolvimento educativo de todos os alunos com ambientes e práticas mais inclusivas, respeitando os Direitos Humanos (Ainscow, 2019; Alves, 2019).

A inclusão educativa determina que a escola proporcione aos alunos um espaço comum, dando-lhes oportunidades para realizarem as suas aprendizagens significativas. No entender de Costa (2018, p. 4), "[...] falar de educação inclusiva é diferente de falar de uma escola que se limita a abrir as portas a todos. É falar de uma escola que abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito". Por isso, é nosso propósito aferir a opinião dos professores relativamente ao contexto da educação inclusiva nas escolas portuguesas, atendendo às recentes alterações do regime jurídico e à diferenciação pedagógica. É óbvio que os professores são essenciais no processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais (doravante NEE) e na avaliação das práticas pedagógicas, sendo pertinente a forma como eles encaram a profissão docente, desde a formação inicial e continuada, relativamente à educação inclusiva (Arnaiz; De Haro; Azorín, 2018; Fonseca, 2022). A diferenciação pedagógica para os alunos com NEE deve ser considerada uma boa prática de inclusão e, por isso, é preciso gerir a turma, que constitui uma dimensão do conhecimento docente na implementação da pedagogia inclusiva, com atitudes do professor face à diferença e face ao currículo (IGEC, 2016).

As perspetivas e a forma de concretizar a educação inclusiva na escola têm sido um tema de preocupação. Em termos de regime jurídico, o Decreto-Lei n. 319/91, de 23 de agosto, divulgou o ensino especial (Portugal, 1991). Seguiu-se o Decreto-Lei n. 3/2008, de 7 de janeiro, que criou o conceito de "educação especial" (Portugal, 2008). Mais recentemente, o Decreto-Lei n. 54/2018, de 6 de julho, com a respetiva alteração pela Lei

n. 116/2019, de 13 de setembro, modificou essa concepção para "escola inclusiva" (Portugal, 2019). A evolução da legislação sobre a inclusão assentou em boas práticas das escolas, de tal modo que o Ministério da Educação português (MEC), através da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Socioeducativo, publicou manuais de apoio à prática da educação especial, alertando para medidas e indicadores de análise, as unidades de apoio especializado, centros de recurso para a inclusão, programas curriculares, etc. (DGIDC, 2011).

Efetivamente, é essencial que os professores em contexto escolar sejam formados para incluir e promover práticas inclusivas (Silva; Leite, 2015), pois desempenham um papel determinante na formação das novas gerações e na transformação socioeducativa. A eles cabe, desde a formação inicial e continuada, até à experiência profissional, desenvolver o processo de inclusão no contexto escolar (Sousa, 2017). Esta questão associa-se aos desafios contemporâneos nas escolas, como os efeitos da pandemia, o fluxo das migrações, os conflitos e os avanços tecnológicos, que perspetivam as funções educativas pela equidade, diversidade e inclusão (Gonçalves, 2018; Rodrigues, 2014).

A profissão docente, portanto, confronta-se com exigências cada vez mais complexas e com expectativas sob a pressão da qualidade e do sucesso escolar (bons resultados), além das necessidades de atender ao bem-estar e à cidadania (Rocha, 2021). Isso implica um profissionalismo docente mais amplo, uma intensificação do trabalho em prol da diversidade e da diferenciação pedagógica, numa lógica de *accountability* e pluralidade cultural. Portanto, é necessário valorizar a profissão e a experiência do professor de educação especial, sabendo que a formação inicial e contínua não se restringe apenas a cursos, conhecimentos e práticas acumuladas, mas fundamentalmente a um trabalho de reflexividade crítica sobre as suas próprias práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (Rebelo, 2011).

Realizámos, no ano de 2023, um estudo exploratório, transversal, descritivo e explicativo, de metodologia mista/híbrida perante as perceções dos professores em relação à inclusão, as quais estão presentes na prática pedagógica (Messiou, 2016). Neste sentido, a formação dos professores pode ser uma contingência para produzir essas atitudes, mas, na maioria das vezes, elas constroem-se pela experiência profissional (Almeida, 2019; Inês; Seabra; Pacheco, 2021). Ou seja, as práticas pedagógicas dos professores para o ensino inclusivo associam-se à sua qualificação e ao meio social escolar (Silva Neto *et al.*, 2018).

Os resultados decorrentes do inquérito e das entrevistas confirmaram que os professores possuem as competências referidas no normativo jurídico (Portugal, 2019). As percentagens de respostas de concordância sobre as competências referidas pelos docentes de educação especial destacam a relevância de: (i) recurso especializado de estratégias de diferenciação pedagógica; (ii) colaboração com todos os docentes do ensino regular e com as lideranças; (iii) promoção do trabalho colaborativo com corresponsabilização; (iv) articulação com técnicos especialistas para a diferenciação dos meios, materiais de aprendizagem e de avaliação; (v) utilização de recursos especializados na implementação das aprendizagens; (vi) participação como elemento do centro de apoio à aprendizagem e como docente para todos os alunos da escola.

Os professores em estudo demonstraram o que é referido por Borges (2020), Madureira e Leite (2019) e Salazar (2021), ou seja, o docente de educação especial deve ser entendido como um especialista com duplas funções: especialista na planificação e intervenção com alunos que apresentam problemáticas específicas e especialista em pedagogia inclusiva, colaborando com todos os professores e outros profissionais para a construção de ambientes de aprendizagem onde todos os alunos participam e experienciam situações de sucesso em termos de desenvolvimento pessoal, social e escolar.

A estrutura metodológica deste texto compõe-se de três pontos de abordagem: o primeiro ponto destina-se ao enquadramento teórico-conceitual, clarificação de conceitos, referência à legislação e a determinados estudos que nos serviram de base, especialmente o de Canteiro (2023); o segundo indica a metodologia empírica realizada, incluindo as questões, o processo de amostragem, a caracterização dos sujeitos em estudo e as técnicas de recolha de dados; e o último à análise, tratamento e explicação dos resultados.

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Quando nos referimos à educação especial, remetemo-nos para a educação inclusiva, pois, para que a inclusão se concretize, é necessária a mobilização de vários atores e setores, como o setor político, social e institucional. É fundamental compreender o papel e a ação do professor nesses contextos inclusivos (Almeida, 2019; Alves, 2019). Por isso, questionamos a relação entre a formação dos professores de Educação Especial (competências) e os princípios essenciais que uma escola inclusiva exige (CNE, 2018). A análise da abordagem das NEE no currículo de formação inicial dos professores é indicadora dos princípios subjacentes e dos modelos de formação que se defendem há mais de três décadas, ao incluir essas competências nos futuros professores para lidarem com crianças/jovens com NEE (Silva Neto *et al.*, 2018).

Deste modo, o conceito de inclusão deve assegurar uma educação para todos e, para tal, é importante um bom desempenho profissional do professor no que respeita ao ato educativo, às suas práticas e relação pedagógica, e na aplicação de metodologias e estratégias de ensino que facilitem o acesso e o sucesso da aprendizagem de todos os alunos (Canteiro, 2023). Não é desejável uma formação específica para a inclusão, pois, na sua verdadeira aceção, a formação prepara ou aprofunda o ensino de todos os alunos (Silva; Ribeiro; Carvalho, 2014).

Nesse sentido, toda a formação é para a inclusão e não é desejável falar de uma formação específica para a inclusão. Trata-se de um enorme desafio para todos os profissionais e técnicos da educação, pois a educação inclusiva preconiza uma educação para todos, promove o sucesso de todos no geral e de cada um em particular, e, por isso, baseia-se nos direitos de igualdade de oportunidades e não de discriminação (Correia, 2013). Ou seja, a educação inclusiva produz mudança nos valores da educação, o que implica desenvolver novas políticas de reestruturação educativa.

2.1 REGIME JURÍDICO REGULADOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

O princípio da inclusão surge com a Declaração de Salamanca, que propôs “Os Princípios, a Política e as Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais e respetivo Enquadramento da Ação”, resultante da Conferência Mundial da UNESCO em 1994. Esta declaração consubstancia a exigência de as escolas integrarem todas as crianças, independentemente das suas condições pessoais, psicológicas, físicas, linguísticas ou sociais, pois, na escola, todos os alunos aprendem juntos (DGIDC, 2011). Surge assim uma pedagogia centrada no aluno e uma “educação para todos”, ou seja, a “Escola Inclusiva”, seguindo a orientação de uma educação inclusiva que proporciona um atendimento de qualidade, adequado às suas necessidades e em equidade. Assim, a noção de inclusão converte-se numa dimensão humana, afetivo-emocional e social que a distingue do conceito de integração e cria um novo modelo de escola num sentido de comunidade entre todos (Rodrigues, 2018).

Mais tarde, em 2007, realizou-se a cimeira no quadro da presidência portuguesa da União Europeia, em que o Ministério da Educação, com a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (AEDEE, 2008), publicou “Young Voices: Meeting Diversity in Education”, no qual os jovens expressaram as suas ideias sobre educação inclusiva, defendendo os seus direitos e fazendo críticas essenciais enquanto membros da sociedade. Ou seja, o conceito de inclusão vai além das NEE, pois assume a existência de uma heterogeneidade entre os indivíduos, considerada como fator positivo, gerador de um ambiente educativo mais enriquecedor e proveitoso para todos. Daí que uma escola que pratique uma política e cultura inclusiva constitui o grande desafio no sistema educativo e ainda aposta numa educação e/ou pedagogia diferenciadora, que cria oportunidades de aprendizagens significativas e personalizadas, num contexto prático rico em experiências e interações (Artiles; Kozleski; Waitoller, 2011; Duk; Murillo, 2018).

Posteriormente, foi publicado o Decreto-Lei n. 3/2008, de 7 de janeiro, revogando o Decreto-Lei n. 319/91, de 23 de agosto, que tinha como propósito regulamentar a Educação Especial. Este novo diploma surgiu no âmbito da educação inclusiva, para responder às características e necessidades diversas dos alunos, com apoios especializados (Rodrigues, 2016, 2017). Este normativo prevê ainda a criação de “escolas de referência” para atender necessidades específicas (surdez, cegueira ou baixa visão, autismo e multideficiência), definindo as etapas do processo de encaminhamento do aluno para os serviços de educação especial, desde a referenciação à avaliação da problemática do aluno (com base na Classificação Internacional de Funcionalidade – CIF) até à elaboração de um Relatório Técnico-Pedagógico baseado na avaliação realizada. Caso se confirmasse a existência de necessidades educativas especiais (NEE) de carácter permanente, seria elaborado um Programa Educativo Individual (PEI).

Foram adotadas as seguintes medidas educativas: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, currículo específico individual (CEI) e tecnologias de apoio. Foi ainda introduzido um Plano Individual de Transição (PIT) como preparação do aluno para a vida pós-escolar, aplicável a alunos CEI com 15 ou mais anos de idade (IGEC, 2016). Esta legislação apresenta pontos positivos promotores

da inclusão, como a criação de unidades especializadas para o atendimento de diversas problemáticas na própria escola regular, permitindo a retirada de alguns alunos das escolas especiais (CNE, 2018).

Mais tarde, surge o Decreto-Lei n. 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva (Portugal, 2018), substituindo o diploma anterior e promovendo princípios e normas que garantem a inclusão enquanto processo que visa 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 (n. 1, art. 1.º). Este diploma orienta-se por uma perspectiva inclusiva que reforça o direito de cada aluno a uma educação adequada às suas potencialidades, expectativas e necessidades, num leque de respostas planeadas no âmbito de um projeto educativo comum e plural promotor da participação, progresso e equidade (MEC, 2018).

Aquele diploma considera a “[...] Inclusão como um valor transversal a toda a escola que se propõe a educar todos os seus alunos a partir das suas diferenças, sejam elas de género, etnia, deficiência ou processo de aprendizagem” (Portugal, 2018). No seu art. 3º, determina um conjunto de princípios e orientações para uma filosofia inclusiva baseada na Educabilidade universal; Equidade; Inclusão no acesso ou participação; Personalização (abordagem multinível); Flexibilidade (curricular, espaços e tempos escolares); Autodeterminação (necessidades, interesses e preferências, identidade cultural e linguística); Envolvimento parental (direito à participação e à informação) e Interferência mínima.

Pereira (2018) considera que aquele diploma abandona uma concepção restrita de medidas de apoio ao adotar uma visão mais ampla da escola como um todo, na multiplicidade das suas dimensões e na interação delas. Esta visão inclui um leque de respostas, ações, estratégias e medidas organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais.

2.2 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ATUAREM EM CONTEXTOS INCLUSIVOS

Se promovemos nos (futuros) professores a reflexividade para as situações de prática pedagógica, construímos um dos propósitos da profissão docente, gerando mudanças consistentes em contextos inclusivos. Analisemos a questão pertinente oriunda da literatura: "Existe uma formação para a inclusão?"

Ora, a formação inicial para a inclusão tem sido defendida em múltiplos pareceres, recomendações e relatórios técnicos nacionais e internacionais. No entanto, ela surge quase sempre como uma necessidade do sistema e dos professores, cabendo a estes últimos a sua operacionalização. A nível internacional, documentos da UNESCO e da OCDE salientam a necessidade de encorajar a utilização de métodos de planeamento baseados nas necessidades e interesses dos alunos, de sensibilizar os professores para a importância do trabalho colaborativo, de promover a mudança de atitudes face à diferença e a procura de estratégias adequadas a cada aluno através da reflexão sobre a prática (Silva; Leite, 2015).

De facto, na formação inicial, a inclusão de alunos com NEE deveria constituir uma orientação transversal do currículo (Madureira; Leite, 2019), integrada nos temas (pedagógicos gerais (pedagogia de ensino, currículo, ética profissional, articulação com as famílias), mas também nas abordagens didáticas de cada área disciplinar. Essa inclusão deve ser desenvolvida e aprofundada em situações de iniciação à prática profissional e assente numa atitude crítica da realidade educativa, através da investigação.

Efetivamente, a formação (inicial e continuada) dos professores, associada à experiência docente, orienta-se para a construção do conhecimento profissional. Neste caso em particular, para a construção do conhecimento profissional docente, pois as escolas não se tornam inclusivas apenas ao transportar o pensamento e as práticas da educação especial para contextos regulares de ensino (Messiou *et al.*, 2016, p. 54). Essas boas intenções de medidas individualizadas no contexto do grupo/turma implicam a transposição de procedimentos da educação especial para o contexto de sala de aula regular, tendendo a manter e/ou acelerar diferenças existentes. Ou seja, na nossa perspetiva, a inclusão exige competências pedagógicas (conceções curriculares e didáticas) e profissionais adequadas à docência, bem como um conhecimento profissional sólido nas suas várias dimensões (Canteiro, 2023; Ferreira, 2019).

Evidentemente, a formação inicial (e as ações de formação contínua) dos professores e a inclusão de alunos com NEE em contextos diversificados devem constituir uma orientação transversal do currículo (Borges, 2020; Fonseca, 2022). Esta formação deve integrar temáticas (psico)pedagógicas específicas, articuladas com a participação das famílias, além das abordagens didáticas de cada área disciplinar, desenvolvendo e aprofundando situações de prática pedagógica, assentes numa atitude reflexiva e de questionamento crítico da realidade dos alunos com NEE (Arnaiz; De Haro; Azorín, 2018).

No caso da formação contínua, numa perspetiva de inclusão, há a tendência de incidir nas características das deficiências ou problemas, descurando os aspetos essenciais do planeamento, que deve ser feito na perspetiva de cada criança e da turma onde está inserida, de modo a não criar disrupções no funcionamento normal do grupo/turma (Santos, 2019).

Assim, a formação continuada, pensada numa perspetiva de inclusão, tende a centrar-se nas características da deficiência ou do problema, descurando os aspetos essenciais do planeamento da intervenção, na perspetiva da criança, mas também da turma em que ela está inserida. Uma intervenção útil para o desenvolvimento e aprendizagem da criança (NEE), sem criar disrupções no funcionamento normal do grupo (Borges, 2020; Lapa, 2021).

A formação inicial não tem desenvolvido adequadamente a prática de estratégias para a concretização da inclusão, sendo essencial que os docentes que intervêm na área da Educação Especial (EE) tenham formação especializada, por meio de ações de formação (Silva; Ribeiro; Carvalho, 2014). Neste sentido, não basta haver legislação nacional e europeia, uma vez que a resposta às problemáticas, que são complexas, implica mudanças a nível da prática pedagógica e das atitudes dos professores, na organização e na gestão da escola, com a colaboração dos agentes e atores educativos (Trindade; Rosa, 2019).

Ao debatermos esta questão relacionada com a formação e ação dos professores, defendemos que a aceitação das diferenças depende, em parte, das concepções que têm sobre o currículo e das estratégias de ensino pelas quais optam. As estratégias de intervenção, para serem eficazes, devem ser pensadas, planificadas e refletidas no âmbito da gestão curricular em turmas inclusivas, deixando para a educação especial os processos e técnicas de cariz especializado (Salazar, 2021).

Os professores e a sua formação para a inclusão são os focos essenciais do nosso estudo, dando importância às competências que devem possuir para materializar essa inclusão dos alunos. Isso inclui a análise das necessidades de formação dos professores neste paradigma de inclusão e escola inclusiva (Portugal, 2018).

Neste sentido, torna-se igualmente relevante considerar as percepções e as atitudes dos professores na educação inclusiva. Por isso, o nosso estudo permitiu identificar alguns aspetos destacáveis para melhorar a formação dos professores para a inclusão, podendo ser aprofundados e analisados em pesquisas futuras, com uma população mais ampla (Duk; Murillo, 2018; Santos, 2019).

3 METODOLOGIA EMPÍRICA, DESIGN, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS

Realizámos um estudo de metodologia mista e/ou híbrida, com preponderância quantitativa, de teor exploratório, transversal, descritivo, explicativo e analítico, com a pretensão de conhecer se a articulação da formação (inicial e continuada) dos professores e a sua experiência docente constituem uma condição preponderante para as suas ações e práticas pedagógicas no que respeita à educação inclusiva (Canteiro, 2023). Ou seja, quisemos saber o papel do professor de educação especial no processo de inclusão escolar.

Estabelecemos os seguintes objetivos que se constituíram como questões ou hipóteses orientadoras da investigação:

- **Que1.** Compreender a relevância de ser professor inclusivo envolvendo os alunos (NEE) de dois Agrupamentos de Escolas portuguesas (AETM - Torre de Moncorvo e AEVNFC - Vila Nova de Foz Côa) no seu processo ensino-aprendizagem;
- **Que2.** Conhecer as opiniões dos professores regulares dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, dos professores de Educação Especial e Técnicos de apoio daqueles Agrupamentos de Escolas sobre a educação/escola inclusiva;
- **Que3.** Compreender o exercício da profissão docente (identidade) e da formação (inicial, continuada) dos professores no que respeita à inclusão de alunos com NEE;
- **Que4.** Analisar se a formação docente e as ações práticas do professor inclusivo implicam uma melhor aprendizagem e sucesso dos alunos nos Agrupamentos de Escolas em estudo;
- **Que5:** Compreender se as medidas implementadas pelos dois Agrupamentos de Escolas são promotoras da inclusão escolar (atitudes/valores e formação para cidadania).

3.1 AMOSTRAGEM E PROCEDIMENTOS

O contexto de estudo dos professores, selecionados por conveniência (N=72) pela sua disponibilidade, pertencia a Agrupamentos de Escolas do interior norte de Portugal:

- Agrupamento de Torre de Moncorvo (AETM) com cerca de 503 alunos (ano letivo 2021-22), com o pré-escolar até ao 12º ano de escolaridade, cursos profissionais e CEFs. A sua oferta educativa abrange Ensino Pré-Escolar, 1º/2º e 3º CEB, Ensino Secundário, Cursos CEF, Vocacionais e Profissionais e ainda integra o Centro de Apoio à Aprendizagem, serviço de Psicologia e Orientação, Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família; estabelece Parcerias socioeducativas e Protocolos com várias entidades locais.

- Agrupamento de Vila Nova de Foz Côa do Distrito da Guarda (AEVNFC), com 490 alunos, apresenta uma oferta educativa desde o Pré-escolar ao 12º ano de escolaridade, integrando serviços de Apoio Socioeducativo como Ação social escolar, Apoio Tutorial Específico, Biblioteca Escolar, Gabinete de apoio ao Aluno e à Família, Serviço de psicologia e Orientação, e tem parcerias socioeducativas e protocolos com várias entidades e organismos locais.

A partir da amostra de N=72 professores do 2º e 3º Ciclos do Ensino, da Educação Especial, aos técnicos e psicólogos dos dois Agrupamentos de Escola referidos aplicámos um inquérito por questionário (Hill; Hill, 2000) com 20 itens (os primeiros 8 itens são de variáveis sociodemográficas (caraterização) e os restantes de tipo resposta em escala nominal e intervalos), cujos dados se associaram às informações provenientes: da observação documental (análise aos Projetos Educativos dos Agrupamentos, aos documentos orientadores da sua ação e missão em termos da inclusão e dos alunos com NEE); da observação não participante ou natural (registos); da entrevista semiestruturada aos dois diretores responsáveis pelos Agrupamentos de Escola, num total de 13 perguntas em aberto (relativas ao ensino aprendizagem/práticas pedagógicas em termos inclusivos, educação inclusiva nas escolas, docência em educação especial, equipa multidisciplinar e diplomas legislativos, promoção da educação cívica e para a cidadania, apoios pedagógicos e recursos ao nível do currículo, perfil do professor inclusivo).

Cumprimos os procedimentos éticos e legais, como a confidencialidade, o anonimato e o sigilo dos sujeitos participantes e dos seus dados, seguindo o protocolo estabelecido e de acordo com os regulamentos Geral de Proteção de Dados e da Comissão de Ética do Instituto Politécnico de Castelo Branco/Portugal, ou seja, tomámos todas as medidas e cuidados científicos e éticos necessários ao longo do estudo. Elaborámos o termo de livre aceitação dos sujeitos submetidos ao estudo, solicitando as respetivas autorizações para realizar a pesquisa, a partir dos contatos informais aos Agrupamentos de Escola, que nos permitiram elaborar oficialmente a autorização do estudo e estabelecer o Termo de Livre Aceitação dos sujeitos participantes.

3.2 ANÁLISE AO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Realizámos o tratamento estatístico aos dados obtidos pelo questionário (teste de independência Qui-quadrado e teste de Fisher) e uma análise de conteúdo por categorias às entrevistas e, posteriormente, procedemos ao processo de verificabilidade das questões formuladas (Que) (Canteiro, 2023). O pressuposto do Qui-quadrado de que não deve haver mais do que 20% das células com frequências esperadas inferiores a 5 foi analisado. Nas situações em que este pressuposto não foi satisfeito, usou-se o teste do Qui-quadrado por simulação de Monte Carlo. Analisámos essas diferenças apoiando-nos nos resíduos ajustados estandardizados. O nível de significância para rejeitar a hipótese nula foi fixado em $(\alpha) \leq .05$ (Canteiro, 2023)

Verificámos que uma percentagem elevada dos professores (93.1%) já tinha trabalhado com alunos com NEE e, por isso, todos eles responderam afirmativamente à pergunta/item *“Considera que o Professor se deve manter atualizado, flexível à mudança para o exercício de funções”*. A importância do desenvolvimento profissional torna a docência mais flexível; existe por parte do professor reconhecer o trabalho e a valorização e empenho que os alunos demonstram ter (Silva Neto *et al.*, 2018). Os itens que mereceram percentagens de concordância mais elevadas foram: *“A Inclusão é um processo que visa responder a uma diversidade de necessidades de todos os alunos”* (98.6%); *“Considera importante as tutorias e os Apoios”* (98.6%); mas houve uma grande percentagem de professores (97,2%) que considerou *“A formação de professores de Educação Especial é muito importante para o processo de Inclusão”*, o que revela a importância dada na literatura aos professores de educação especial (Borges, 2020; Inês; Seabra; Pacheco, 2021). A maior preocupação dos professores é tornar a educação mais acessível para todos alunos, respeitando as diferenças e as especificidades de cada um, seja dentro da sala de aula e em tutorias, seja com os professores de educação especial na sua ação pedagógica, pois o importante é fazer o aluno sentir-se integrado no sistema educativo (Rebelo, 2011; Salazar, 2021; Trindade; Rosa, 2019).

Por outro lado, quase metade dos professores inquiridos (48,6%) "Concordam totalmente" com o item *“O enfoque da inclusão se centra na sala de aula, em que o professor procura soluções para o ensino aprendizagem”* e um pouco mais de metade (52.8%) só "Concorda" que a *“Educação Inclusiva preconiza uma educação para todos e que é promotora de sucesso de todos em geral”* (Canteiro, 2023). Além disso, 44,4% dos professores do regular e professores de educação especial avaliam o trabalho colaborativo "Muito Bom" e 31,9% só "Bom", o que coincide com a literatura pesquisada. O trabalho colaborativo implica mudança, a qual depende da forma como os professores encaram o seu trabalho docente e, por isso, o trabalho colaborativo faz-se em conjunto com partilha de ideias, experiências e conhecimentos do saber-fazer (Sousa, 2017).

A comparação dos itens relativos à inclusão em ambos Agrupamentos (AETM=97% e AEVNFC=98%) não revela diferenças estatisticamente significativas ($p > .05$), pois os professores possuem percepções iguais relativo à inclusão no seu processo de diversidade. Mas relativamente ao item *“Formação de Professores de Educação Especial para o processo de Inclusão”* existe uma pequena diferença entre os Agrupamentos (AETM=98% e AEVNFC=91%).

Em relação ao item *“Considera importante as Tutorias e os Apoios”*, há uma diferença (AETM=99% e AEVNFC=96%) e, no item *“Considera que o enfoque da inclusão se centra na sala de aula... professor procura soluções para o ensino aprendizagem”*, há diferenças significativas (AETM=44% e AEVNFC=58%). (43,8%), em contrapartida a Escola B (58,3%). Relativamente ao item *“Considera que a Educação Inclusiva preconiza uma educação para todos promovendo o sucesso de todos em geral”* existiu uma discrepância (AETM=48% e AEVNFC=63%), sendo os professores (sem diferenças de género) suscetíveis à mudança, introduzir ideias inovadoras, e à forma de como encarar a inclusão (Canteiro, 2023).

No que se refere ao item *“Considera que o enfoque da Inclusão se centra na sala de aula, em que o professor procura soluções para o ensino aprendizagem”*, houve diferenças de género (professoras "Concordam"=45,1% e professores "Concordam"= 57%), mas coincidem neste ponto: o professor deve encontrar soluções para a prática educativa na sala de aula (Prata; Santos, 2019; Trindade; Rosa, 2019).

Por outro lado, as respostas relativas à inclusão, em função das habilitações académicas dos professores, revelam diferenças estatisticamente significativas: os professores que investiram no seu desenvolvimento profissional através da realização de Pós-Graduações e/ou Mestrados consideram importante a *“Realização de ações de Formação para melhorar os seus conhecimentos sobre a Inclusão”* (84,6%) e os que possuem licenciatura revelaram valor baixo (60,9%). Mas nos itens *“A formação de professores de Educação Especial é muito importante para o processo de Inclusão”*, *“Considera importante as tutorias e os Apoios”* e *“A Inclusão é um processo que visa responder a uma diversidade de necessidades de todos os alunos”*, as respostas são coincidentes (98%) para os professores com Grau pós-Graduação e de Mestre e licenciados (Canteiro, 2023). Assim, a formação recebida pelos professores foi suficiente para implementar com sucesso a educação inclusiva, mas os professores com Pós-graduação ou Mestrado concordam significativamente mais com a afirmação feita com valor do teste de Fisher, $p = .019$). As respostas dos professores em relação à variável de género não revelaram diferenças estatisticamente significativas ($p > .05$), assim como para os valores obtidos no item *“Considera que a Educação Inclusiva preconiza uma educação para todos e que é promotora de sucesso de todos em geral”* essas diferenças não foram significativas, pois responderam "Concordam" (professoras =52,9%; professores= 52,4%).

Os professores "Licenciados" concordam (50,0%) com o item *“Considera que o enfoque da Inclusão se centra na sala de aula, em que o professor procura soluções para o ensino aprendizagem”*, enquanto os professores com Pós-Graduação e/ou Mestrado têm uma percentagem mais baixa (45,2%). A respeito do item *“Considera que a Educação Inclusiva preconiza uma educação para todos e que é promotora de sucesso de todos em geral”*, os professores Licenciados "Concordam" (54,3) que a educação inclusiva deve ser para todos sem exceção e os de Pós-Graduação e Mestrado (51%) (Canteiro, 2023).

Um dos princípios orientadores da Educação Inclusiva é a personalização do ensino que pressupõe um planeamento educativo centrado no aluno, de modo a atender às suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, tal como prevê o Decreto-Lei n. 54/2018 (Portugal, 2018). Podemos deduzir que as estratégias e as práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula são promotoras de inclusão direcionada para os alunos e para a promoção do sucesso de cada um (Almeida, 2019; Borges, 2020). A análise de variância (ANOVA) dos dados dos professores nos dois Agrupamentos de

Escola relativos à inclusão, com e sem alunos com NEE, não revelou diferenças estatisticamente significativas ($p > .05$). Contudo, destacamos que, para o item “*A Inclusão é um processo que visa responder a uma diversidade de necessidade de todos os alunos*”, as respostas dos professores dos Agrupamentos são próximas (Não=99%; Sim=98,5%), tal como para o item “*A formação de professores de educação Especial é muito importante para o processo de Inclusão*” (Não=99%; Sim=97,0%). Nos itens respetivos “*Considera importante as tutorias e os apoios*” (Não=100%; Sim=98,5%) e “*Considera que o principal promotor da Inclusão é o Professor?*”, as respostas em termos de percentagens foram bastante distintas, quase de metade entre ‘Não=100% e ‘Sim=59,7’.

No item “*Considera que a Educação Inclusiva preconiza uma educação para todos e que é promotora de sucesso de todos em geral*”, 53,7% dos professores responderam que não têm alunos com NEE e (40,0%) dos professores acompanham alunos com NEE. Além disso, os respondentes consideram, com $\chi^2(8) = 16.055, p = .038$, que há uma proporção significativamente elevada de professores contratados que não manifestam opinião (S/opinião) e de professores (quadro zona pedagógica) que concordam totalmente com a afirmação inquirida. Mas a comparação das respostas relativas à inclusão, em função do tempo de serviço, não revela diferenças estatisticamente significativas ($p > .05$). Não obstante os professores com o tempo de serviço até 10 anos com mais de 20 anos de serviço “Concordam” (100,0%) que a inclusão é um processo que responde à diversidade de todos os alunos. Por outro lado no item “*A formação de professores de Educação Especial é muito importante para o processo de Inclusão*”, os professores de até 10 anos de serviço responderam afirmativamente (100,0%); os professores com 11 anos ou mais anos responderam (95,2%); os professores com mais de 20 anos de serviço (97,2%). Sobre o item “*Considera importante as tutorias e os apoios*”, todos os professores com 10 anos ou mais de serviço consideram importante a existência de tutorias e apoios para os alunos com dificuldades escolares e NEE (Lapa, 2021).

Se tivermos em conta a variável ‘tempo de serviço’ (anos no exercício docente) dos professores, poderíamos deduzir que o professor independentemente do seu tempo de serviço interessa-se por compreender os alunos e adaptar-se às necessidades de cada um, para que estes possam desenvolver novas potencialidades e, para isso, o professor deve conhecer o aluno, o modo de aprender e relacionar-se. Portanto, nas respostas dos itens relativos à inclusão, em função do tempo de serviço dos professores participantes, não houve diferenças estatisticamente significativas ($p > .05$). Enquanto nas respostas ao item “*Considera que o enfoque da Inclusão se centra na sala de aula, em que o professor procura soluções para o ensino aprendizagem*”, os professores em estudo com mais de 20 anos de serviço disseram “Concordar” (55,6%) tal como no item “*Considera que a Educação Inclusiva preconiza uma educação para todos e que é promotora de sucesso de todos em geral*”, também disseram “Concordar” (58,3%). Dessa forma, podemos afirmar que o professor tem um papel muito importante na inclusão na medida em que serve de exemplo para os outros seus pares e alunos das classes regular (Duk; Murillo, 2018; Sousa, 2017).

Como diz a literatura, o professor tem um papel fundamental no desenvolvimento das aprendizagens inclusivas, mas deverá perceber/conhecer as atitudes e práticas em sala de aula, perante a diversidade de alunos (Fonseca, 2022). É útil existir uma boa relação professor-aluno em sala de aula, orientado para a necessidade da motivação, compreensão, que é necessária estabelecer e que vai

contribuir para a melhoria do ensino e para uma inclusão mais justa/satisfatória (DGIDC, 2011; MEC, 2018).

Por conseguinte, os dados do inquérito sobre as perspetivas dos professores acerca da inclusão permitiram-nos entender que para eles a inclusão significa “envolver-se”, “compreender” “aceitar” e “abranger” os alunos com NEE; trata-se de uma dimensão humana, educacional, afetivo-emocional e de equidade que envolve todo o significado de inclusão. Compreendemos, pelos dados obtidos, a forma de atuar dos professores dos 2 Agrupamentos de Escola em estudo, a sua perceção sobre a educação inclusiva e a forma de encarar o trabalho dentro da sala de aula com alunos NEE e alunos oriundos de outros países, que necessitam de apoios para colmatar as dificuldades inerentes às aprendizagens (Trindade; Rosa, 2019). Para entender a inclusão na sala de aula e sua promoção para o sucesso escolar, é necessário que haja por parte dos intervenientes do processo educativo dos alunos uma participação ativa que permita encontrar soluções que otimizem os recursos e os apoios (Borges, 2020; Silva Neto *et al.*, 2018; Santos, 2019). Assim, o resultado do inquérito permitiu-nos identificar necessidades de formação para que no futuro os professores possam ter atitudes mais favoráveis no que se refere à adoção de práticas mais inclusivas (Alves, 2019). É bem notória para a profissão docente a mobilização de novas ideias e intervenções para a inclusão, de modo que as práticas pedagógicas sejam mais positivas (Salazar, 2021; Sousa, 2017).

3.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO ÀS ENTREVISTAS

A análise de conteúdo foi feita em relação às 13 perguntas formuladas nas entrevistas semiestruturadas, realizadas ao diretor do AETM (exerce o seu cargo há 2 anos e está na profissão docente há 18 anos) e ao diretor do AEVNFC (está no cargo há 7 anos e exerce a profissão docente há 28 anos). A análise categorial das entrevistas foi cruzada com os dados do questionário, o que nos permitiu afirmar que a dimensão pedagógica, designadamente a organização/gestão de sala de aula e o trabalho colaborativo com outros profissionais, é pouco valorizada na formação continuada, provavelmente por se entender que os professores já adquiriram conhecimentos na formação inicial e a partir da sua experiência profissional (Arnaiz; De Haro; Azorín, 2018). Porém, em nosso entender e no caso da educação especial, devem-se criar condições para um reinvestimento nessas dimensões da ação do professor inclusivo, com enfoque na prática pedagógica (Coelho, 2012). A avaliação parece ser uma dimensão enfatizada pelos professores na formação inicial (enfoque excessivo de avaliação individual), em detrimento da abordagem à transversalidade da problemática da avaliação, com especial incidência na dimensão ética-social e nos contextos (Almeida, 2019). É um facto haver lacunas na dimensão ético-emocional e relacional do trabalho docente, que são fulcrais na educação inclusiva (Rocha, 2021; Sousa, 2017).

Da análise de conteúdo às entrevistas realçamos a atenção que é dada pelos professores ao desenvolvimento de competências especialmente de "*reflexão sobre as práticas pedagógicas na EE*" (CNE, 2018; MEC, 2018). Porém, não existem indicadores que permitam inferir a existência de preocupações focadas no questionamento do papel do professor de EE para a inclusão, já que as informações obtidas foram muito centradas

no(s) aluno(s) e menos nas interações de ensino, tal como refere o IGEC (2016). Parece, numa análise algo inferencial, que os professores pretendem gerar mais oportunidades de colaboração e de desenvolvimento de outras competências pessoais e sociais nos alunos, indispensáveis à prática educativa inclusiva, já que os entrevistados não forneceram dados específicos a essa pretensão (Messiou *et al.*, 2016; Hansen *et al.*, 2020).

Em relação à existência de dificuldades na implementação do Dec. Lei n. 54/2018 (Portugal, 2018), os entrevistados consideram que muitas vezes existem, apontando como entraves à sua implementação o excessivo número de alunos por turma/classe, falta de recursos humanos, o que coincide com os relatórios sobre as políticas europeias relativas às crianças com NEE e falta de qualidade e de quantidade de recursos nas escolas regulares para executar o programa de educação inclusiva (AEDEE, 2012). É que o novo regime jurídico não garante um nível adequado de autonomia às escolas para o cumprimento da missão de inclusão escolar, pois muitas medidas e recursos dependem dos organismos e entidades parceiras dos Agrupamentos de Escolas (Canteiro, 2013; Correia, 2013).

4 TRIANGULAÇÃO E VERIFICABILIDADE DAS QUESTÕES FORMULADAS

A triangulação dos resultados obtidos dos instrumentos aplicados parece apoiar a ideia de que a dimensão pedagógica, designadamente a organização e gestão de sala de aula e o trabalho colaborativo com outros profissionais, é pouco valorizada no processo formativo, provavelmente por se entender que os professores adquirem os saberes e saberes-fazer na formação inicial e depois a partir da sua experiência profissional. Porém, a abordagem especializada à EE deverá, em nosso entender, criar condições para um reinvestimento nestas dimensões da ação do professor de EE, com enfoque na inclusão (Almeida, 2012; Fonseca, 2022). A "avaliação" parece ser uma dimensão enfatizada na formação (inicial, continuada), designadamente através dos estudos de caso, contudo pode questionar-se um eventual enfoque excessivo na avaliação individual, em detrimento da abordagem à transversalidade da problemática da avaliação, com especial incidência nas questões ético-emocionais e relacionais e nos contextos inclusivos.

Vejamos a verificabilidade das questões formuladas a partir dos dados analisados:

Que1. Nestes Agrupamentos de Escola, há muitos alunos que não possuem sucesso escolar, sendo que as causas são díspares e complexas, mas os responsáveis e professores determinaram medidas e respostas de combate ao insucesso escolar, no âmbito da diferenciação pedagógica e/ou da inclusão. Não se trata só de défices múltiplos, de aspetos de vulnerabilidade e condições socioeconómicas das famílias desta zona do país, de dificuldades dos alunos no seu desempenho escolar ou lacunas nas aprendizagens que podem implicar situações de insucesso escolar e, por isso, a inclusão deve proporcionar a todos e a cada um dos alunos o acesso a aprendizagens possíveis (Silva; Leite, 2015). Os professores destes Agrupamentos expressaram nas suas respostas a mesma ideia de que a inclusão garante um acesso à educação com melhores aprendizagens, sendo que o diretor do AEVNFC destaca a importância dos professores nas políticas educativas inclusivas, assim como o responsável do AETM, que destaca o

papel do professor como elo no ensino-aprendizagem e em relação à motivação e interação com os seus alunos (Canteiro, 2023). Constatámos que há por parte dos professores e responsáveis uma apropriação de conceitos na sua linguagem quotidiana, em especial de "inclusão", "educação inclusiva", "diferenciação pedagógica", "flexibilização curricular", "responsabilização da escola" em educar os alunos, ou seja, antes alguns conceitos restritos à "educação especial" ou aos professores de EE começam a ser modificados e apropriados nos contextos de aprendizagens inclusivos.

Que2. As opiniões dos professores refletem a forma de estar na escola, referindo que esta deve ser para todos (Ainscow, 2020), mas os entrevistados consideram a prática pedagógica e o ensino-aprendizagem indissociáveis do modelo inclusivo, apesar de haver ainda um grande e penoso caminho a fazer-se, pois para eles a inclusão escolar e social é um ato de compreensão do processo de formação para a cidadania ativa dos alunos, no respeito pelo "Outro", no reconhecimento das diferenças e possibilitadora de uma convivência entre todos. Ou seja, saber lidar com a diferença e diversidade, lutando contra as desigualdades e qualquer forma de exclusão dos alunos (Lapa, 2021). Um dado evidente é que a maioria dos professores em estudo apenas algumas vezes recorrem ao "Manual de Apoio à Prática", para implementarem a "educação inclusiva" e quando o fazem só para esclarecerem dúvidas relacionadas com o conteúdo e normas.

Que3. Os professores respondentes e os responsáveis pelos Agrupamentos de Escola encaram o ensino-aprendizagem essencial no meio escolar, ao estarem cientes da sua importância para a escola/educação inclusiva, mostrando disponibilidade para melhorarem as suas capacidades de modo a encararem os novos desafios e problemas educativos com políticas educativas inclusivas (Alves, 2019; Fonseca, 2022). Os professores concordam que é muito importante a formação (inicial, continuada) para o processo de inclusão, ou seja, no dizer de Madureira e Leite (2019), haverá que promover nos futuros professores a atitude de problematização e reflexão das situações pedagógicas, que são um dos propósitos na profissão docente, e para as mudanças nas práticas em contextos inclusivos, sendo essencial participação dos agentes educativos.

Que4. Os dados obtidos no questionário sobre a formação docente levaram os respondentes a optar pelo "Concordam" (84,6%), pois consideram que a formação é extremamente importante para o desenvolvimento profissional, na melhoria dos seus conhecimentos sobre a inclusão, sabendo que o professor como orientador protagoniza as práticas inclusivas de ensino convertendo-se num agente da inclusão, na medida em que ele inclui a diversidade e as diferenças (Canteiro, 2023). Ora esta ideia é igualmente dada pelos entrevistados e confirma a literatura, a qual destaca a importância do trabalho docente (formação), de modo a que os alunos consigam alcançar o sucesso educativo.

Que5. Os entrevistados dos Agrupamentos de Escola valorizaram os valores cívicos, sociais e da cidadania, mobilizando técnicas e estratégias para incutir nos alunos um conjunto de temáticas e aprendizagens úteis, sabendo que há dificuldades gerais, incluindo nos alunos com NEE. Além disso, os professores disponibilizam recursos educativos e admitem flexibilidade "na/sobre" as suas práticas e as suas atitudes sociais em relação à inclusão, pois, tal como S. J. T. Almeida (2012) e M. P. Ferreira (2015), a experiência docente supera o domínio do saber de conceitos e teorias, capacitando o professor a enfrentar situações específicas de inclusão.

Esta questão associa-se aos desafios de hoje das escolas, unida a outros aspetos, por exemplo, os efeitos da pandemia, fluxo das migrações, aos conflitos e aos avanços tecnológicos que perspetivam as funções educativas pela equidade, diversidade e pela inclusão (Gonçalves, 2018). Daí que a profissão docente se confronte atualmente com exigências cada vez mais complexas e com expectativas sob a pressão da qualidade e sucesso escolar (bons resultados) a par das necessidades de atender ao bem-estar e à cidadania (Pereira, 2018). A abordagem especializada à EE deverá criar condições para um reinvestimento nestas dimensões da ação do professor de EE, com enfoque na inclusão (Canteiro, 2023). A "avaliação" parece ser uma dimensão enfatizada na formação (inicial, continuada), designadamente através dos estudos de caso, contudo pode questionar-se um eventual enfoque excessivo na avaliação individual, em detrimento da abordagem à transversalidade da problemática da avaliação, com especial incidência nas questões ético-emocionais e relacionais e nos contextos inclusivos.

Por outro lado, evidenciamos nesta triangulação de dados algumas dificuldades nos professores ao nível da prática com alunos de NEE, por exemplo, a falta de formação dos professores e profissionais da educação no âmbito da educação inclusiva; a limitação dos alunos e de seus familiares numa escola inclusiva; o preconceito, o espaço físico da escola que muitas vezes não contempla as necessidades desses alunos, para além de alguma escassez no material de apoio, tal como o estudo de Rocha (2021) tinha indicado. É óbvio que há mudanças que ocorrem, mas muito lentamente, principalmente no que concerne à formação dos professores em seus diversos níveis e não apenas com relação à formação inicial, que reproduzem dificuldades pedagógicas na perspetiva da educação especial e inclusiva, que em parte se devem a uma série de falhas no processo formativo, visto que não recebem uma formação específica voltada para a educação especial e inclusiva. O que verificamos foi que os professores possuem saberes construídos e adquiridos para prática pedagógica vindo de diversos contextos: aprendizagem com os pares, núcleo de apoio pedagógico, dos alunos, etc. Há também o destaque para a importância do envolvimento dos professores (educação especial e do ensino regular) para um trabalho colaborativo e de corresponsabilização, para colmatarem as dificuldades sentidas na promoção de atividades que utilizam materiais, estratégias e recursos específicos para alunos NEE.

A escola inclusiva tem um papel fulcral na promoção de uma educação para todos e para cada um, sendo essencial fomentar uma cultura e política de escola inclusiva, no sentido de remover barreiras impostas à presença, à participação e ao progresso, mas possibilitando abordagens diversificadas, diferenciadas e inovadoras que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem (Fonseca, 2022; Salazar, 2021).

5 (IN)CONCLUSÕES

O estudo remeteu-nos para a profissão docente e para a formação de professores em contextos inclusivos. Da interpretação feita aos dados e/ou respostas obtidas, pudemos compreender o esforço dos professores em implementarem práticas inclusivas, em melhorarem as suas ações de ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem e o sucesso dos alunos, de modo a tornar a escola verdadeiramente inclusiva, mais flexível, mais dinâmica e para todos, coincidindo com os estudos de

Salazar (2021) e de Santos (2019). É fundamental, ao nível do contexto da prática pedagógica e formação dos professores para educação inclusiva desenvolver o trabalho colaborativo nos professores do ensino regular, nos professores/técnicos especialistas em educação especial e em outros profissionais de apoio (psicólogo, terapeuta da fala, assistente social etc.), criando uma equipe multidisciplinar, que atenda melhor às necessidades de inclusão dos alunos com deficiências na sala de aula, procurando estratégias para a efetivação dessa inclusão com medidas/apoios pedagógicos e recursos humanos, tecnológicos, materiais didáticos e acessibilidade física necessários para atender capazmente a todos os alunos.

De acordo com 'Manual de Apoio à Prática para uma Educação Inclusiva' (MEC, 2018, p. 4), a educação/escola inclusiva deve incorporar "[...] variáveis como a ética, relativa aos valores e princípios, visando ao combate às atitudes discriminatórias e à criação de uma sociedade mais justa", para além da implementação de "[...] medidas de política educativa que recorram a uma abordagem holística de todo o sistema educativo e a um de ação coordenado entre os vários atores a práticas educativas de qualidade, com respeito pela diversidade". Ou seja, uma escola "[...] só o é escola quando garante as melhores aprendizagens para todos os alunos, com medidas para a inclusão" (MEC, 2018, p. 5). Neste sentido, o Decreto-Lei n. 54/2018 (Portugal, 2018) pretendeu por parte das escolas, professores, educadores uma maior aceitação na aplicação dos recursos existentes, tal como é previsto n.º 1 do Ponto 1.º em que os princípios/normas "[...] 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" (MEC, 2018, p. 5). Este diploma estabelece normativos relativos ao currículo do ensino básico/secundário e perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, impulsionando mudanças ao nível organizacional e processo educativo (CNE, 2018).

A ação colaborativa dos professores gera a direccionalidade nas suas funções para (MEC, 2018): sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva; atualizar e partilhar conhecimentos; aconselhar os docentes para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas; garantir que a escola, de modo geral, adote comportamentos facilitadores para a inclusão; dinamizar espaços de reflexão e ações de formação para toda a comunidade educativa sobre a inclusão; apoiar e articular políticas de inclusão, desenvolvidas pela escola; incentivar e colaborar nos processos de gestão dos ambientes de sala de aula; otimizar as aprendizagens colaborativas; adaptar recursos e materiais às necessidades de cada aluno (a); avaliar aprendizagens e adaptações do processo de avaliação; corresponsabilizar todos os docentes e não docentes; estabelecer relações de confiança; criar um bom clima de trabalho, entre todos os agentes educativos; mobilizar, monitorizar e implementar medidas promotoras de sucesso; envolver e orientar os docentes na conceção de documentos estruturantes suportados numa visão inclusiva; implementar e reforçar mecanismos de envolvimento ativo e efetivo dos encarregados de educação, técnicos e outros recursos; participar como elemento "Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva" e centro de apoio à aprendizagem; orientar toda a comunidade educativa (lideranças, docentes, famílias, alunos, técnicos); inspirar na resolução de problemas, segurança, confiança e empatia; comunicar com rigor científico e pedagógico e com transparência; fomentar a participação e trabalho de

equipa colaborativo; envolver os encarregados de educação e os serviços da comunidade na dinamização da comunidade educativa (Almeida, 2019; Alves, 2019). Ou seja, segundo a literatura pesquisada, o docente de educação especial deve construir com os alunos relações interpessoais com escuta ativa e respeito, integrando as ideias de todos e de cada um deles. Ou seja, a ação do professor deve estar enraizada em bases ecológicas que fundamentam a intervenção precoce na infância, com práticas centradas na família.

Por conseguinte, o estudo evidenciou com os seus resultados que o docente de educação especial, pela sua formação inicial e/ou especializada, revela algumas competências de identificação, quanto à monitorização e implementação das práticas, culturas e políticas inclusivas (Rodrigues, 2014; Portugal, 2018), mas necessita de aprofundar melhor as dimensões de intervenção de forma congruente, tal como destaca Borges (2020): o trabalho de orientação e cariz pedagógico com os alunos; o trabalho colaborativo e consultoria com professores; a orientação e a definição de políticas inclusiva; as parcerias com a escola (sobretudo lideranças) e com a comunidade. Verificámos que a formação preponderante desses professores é a licenciatura, embora houvesse muitos deles com pós-graduação e/ou mestrado (incluindo na área da educação especial), exercendo a profissão docente há mais de 20 anos, alguns deles exercendo algum cargo de liderança, coordenação de departamento curricular, direção de turma, coordenação nas equipas multidisciplinar de apoio e coordenação da educação especial, como é habitual na organização escolar dos Agrupamentos de Escola, como indicam alguns outros estudos realizados (Fonseca, 2022; Prata; Santos 2019). Muitos dos professores de estudo realizaram formação continuada ou especializada (ações de curta duração, formação contínua), como um recurso específico para adotar estratégias de diferenciação pedagógica, de flexibilização curricular, de colaboração com todos os docentes, de dinamização de trabalho colaborativo com corresponsabilização, sendo um elemento fulcral para "todos os alunos da escola", incluindo na equipa multidisciplinar e centro de apoio e ainda formador e sensibilizador da comunidade educativa (Canteiro, 2023).

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (AEDEE) (org.). **Vozes jovens ao encontro da diversidade na Educação.**

Odense/Denmark-Lisboa: AEDEE/ Ministério da Educação, 2008.

AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (AEDEE) (org.). **Perfil do Professor Inclusivo.** Odense/Dinamarca -Lisboa: AEDEE, 2012 (ISBN-Eletrónico 978-87-7110-354-0).

AINSCOW, M. S. Todas as Escolas são inclusivas, em determinado grau. **Revista de Educação Inclusiva**, v. 10, n. 2, p. 7-10, 2019. Disponível em:

https://proandee.weebly.com/revista_v10n2_dez2019.html

AINSCOW, M.S. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, 6:1, p. 7-16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>.

AINSCOW, M.; FERREIRA, W. Compreendendo a Educação Inclusiva. In: D. RODRIGUES. **Perspetivas sobre a inclusão**: da Educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003, p. 103-116

ALMEIDA, M. de F. Como avaliar a prática do professor de educação especial: articular o DL 54/2018, de 6 de julho, com os art. 16.º e 19.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. **Gestão e Desenvolvimento**, n. 27, p. 229-255, 11 set. 2019. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/383>.

ALMEIDA, S. J. T. **As atitudes dos professores do 1º ciclo**: perceções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula, no concelho da Ribeira Grande. Tese de Mestrado em Educação - Univ. Fernando Pessoa. Porto: 2012.

ARNAIZ, P.; DE HARO, R.; AZORÍN, C. Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 22, n. 2, p. 29-49, 2018.

ALVES, M. M. O papel do docente de Educação Especial à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem: chegar ao topo com um trabalho de base. **Revista Educação Inclusiva**, v. 10, n. 1, p. 8-11, 2019.

ARTILES, A.; KOZLESKI, E.; WAITOLLER, F. **Inclusive education**: examining equity on Five Continents. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2011.

BORGES, I. C. N.. **Perfil de competências do docente de Educação Especial**: contributos para a identidade de uma profissão. 2020. 143 f. Monografia (Especialização) - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, 2020. Disponível em: https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/perfil_do_dee_ib.pdf

CANTEIRO, R. A. F. C. **A profissão docente e a formação de professores para a educação inclusiva**. 2023. Dissertação (Mestrado) – Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.11/8492>.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Parecer**: Regime Jurídico da Educação Inclusiva. Lisboa: Publicação do CNE, 2018. Acesso disponível em: http://www.cescolas.pt/wpcontent/uploads/2018/03/Parecer_03_2018_Educacao_Inclusiva.pdf

CORREIA, L. M. **Necessidades Educativas Especiais**. Porto: Plural Editores, 2013.

COSTA, J. Prefácio. *In*: PEREIRA, F. (org.) *et al.* **Para uma Educação Inclusiva**: manual de apoio à prática. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018. p. 4.

DIRECÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR (DGIDC). Ministério da Educação (Portugal). **Educação inclusiva e Educação Especial**. Indicadores-chaves para o desenvolvimento das escolas: um guia para diretores. Lisboa: Editora Cercica, 2011. 54 p.

DUK, C.; MURILLO, F. J. El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 11-13, abr. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782018000100011>.

FERREIRA, A. M. L. Ser docente de Educação Especial: refletindo o nosso percurso na procura de uma Educação cada vez mais inclusiva! **Revista Educação Inclusiva**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 19-21, 2019.

FERREIRA, M. P. Educação Inclusiva: o professor como epicentro do processo de inclusão. **Revista de Educación Inclusiva**, [S. l.], n. 1, p. 1-13, 2015.

FONSECA, M. C. A. **A escola inclusiva**: estudo de caso num agrupamento de escolas. 2022. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Gestão e Administração de Escolas, Instituto Politécnico de Setúbal (IPS), Setúbal, Portugal, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/42394>

GONÇALVES, M. D. **Educação Inclusiva**: desafios, ideais, boas práticas. Lisboa: Edição Sinapis Editores, 2018.

HANSEN, A.; CARRINGTON, S.; JENSEN, C., R.; MOLBÆK, M.; SECHER, M.; C. SCHMIDT. A prática colaborativa de inclusão: investigação e exclusão. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, 6, p. 47-57, 2020.

HEDEGAARD-HANSEN, J. Limits to inclusion. **International Journal of Inclusive Education**, 16 (1), p. 89-98, 2012. DOI: 10.1080/13603111003671632

HILL, M.; HILL, A. **Inquérito por questionário**. Lisboa: Edições Sílabo, 2000

IGEC. **A escola inclusiva**: desafios. Lisboa: Editorial do MEC, 2016.

INÊS, H.; SEABRA, F.; PACHECO, J. A. Formação docente para gerir diversidades em sala de aula regular em Portugal. **Revista Lusófona de Educação**, [S. l.], v. 53, n. 53, p. 11-30, 2021. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/8071>

LAPA, M. L. V. **Os ambientes virtuais no suporte ao trabalho colaborativo entre docentes**. Dissertação (Mestrado) em Educação e Tecnologias Digitais, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/48004>.

MADUREIRA, I.; LEITE, T. Escola Inclusiva: qual o papel do professor de educação especial? **Revista Educação Inclusiva**, [S. l.] v. 10, n. 1, p. 4-7, 2019.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Para uma educação inclusiva**. Manual de Apoio à Prática. Lisboa: ME - Direção Geral da Educação, 2018

MESSIOU, K. *et al.* Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. **School Effectiveness And School Improvement**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 45-61, 2 jan. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2014.966726>.

PEREIRA, F. (org.) *et al.* **Para uma Educação Inclusiva**: manual de apoio à prática. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 3, de 07 de janeiro de 2008. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. **Decreto-Lei n. 3/2008, de 7 de Janeiro**. Online: Diário da República, 01 jan. 2008. Série I de 2008-01-07. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 54, de 6 de julho de 2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Decreto-Lei n. 54/2018, de 6 de Julho. **Diário da República**, de 06 jul. 2018. p. 2918-2928 e Diário da República nº 129/2018, Série I de 2018-07-06. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 319, de 23 de agosto de 1991. Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. Revoga o Decreto-Lei n. 174/77, de 2 de Maio, e o Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de Maio. Decreto-Lei n. 319/91 de 23 de Agosto. **Diário da República**, 23 ago. 1991. p. 4389-4393. Série I-A de 1991-08-23. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/319-1991-403296>

PORTUGAL. Despacho-Conjunto n. 198/99, de 03 de março de 1999, do Ministério da Educação-Secretário de Estado da Administração Educativa. **Diário da República**, II Série, n. 52. 3136 de 1999. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/745467>.

PORTUGAL. Lei nº 176, de 13 de setembro de 2019. Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n. 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Lei n. 116/2019 de 13 de setembro. **Diário da República**, Série I de 13 set. 2019. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/116-2019-124680588>.

PRATA, M.; SANTOS, J. Propostas de reflexão a partir dos olhares e perspetivas dos Diretores, Coordenadores EMAEI e DEE. **Revista Educação Inclusiva**, 10 (1), 34–39, 2019.

REBELO, M. da C. A. **Concepções e práticas de professores do 2º e 3º ciclo do ensino básico face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais**. 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado) - em Educação Especial, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/122>

ROCHA, E. M. N. da S. **O Papel do docente de Educação Especial na Escola Inclusiva: das atribuições às funções**. 2021. 91 f. Dissertação (Mestrado) - Educação Especial, Domínio Cognitivo Motor, Escola Superior de Educação de Fafe (ESEF), Fafe, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/40415>.

RODRIGUES, D. **A inclusão nas escolas**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2014.

RODRIGUES, D. **Direitos humanos e inclusão**. Porto: Profedições, 2016.

RODRIGUES, D. Educação inclusiva e seus desafios-entrevista. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 283-295, 2017.

RODRIGUES, D. Inclusão: o elogio de uma certa forma de imperfeição. **Revista Educação Inclusiva**, [S. l.], vol. 9, n. 1, p. 7-8, 2018.

SALAZAR, C. A. S. **A educação especial e inclusiva e a formação de professores: reflexão em torno de um plano formativo com 12 professores do município de Santa Rita/ma**. 2021. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Especial, Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/37919>.

SANTOS, M. Para uma Educação Inclusiva: intervenção em Espaços de (in)visibilidade. **Revista Educação Inclusiva**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 12–17, 2019.

SILVA, A. F. da; LEITE, T. Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo. **Da investigação às práticas**: estudos de Natureza Educacional, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 44–62, 2015. DOI: 10.25757/invep.v5i2.80. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/80>.

SILVA, M. D. O.; RIBEIRO, C.; CARVALHO, A. Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [S. l.], pp. 53-73, 2014. DOI: 10.14195/1647-8614_47-1_3. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_47-1_3.

SILVA NETO, A. de O. *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 60, p. 81–92, 2018. DOI: 10.5902/1984686X24091. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>.

SOUSA, K. C. **A formação docente para a educação especial e a prática profissional do professor**. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Docência e Gestão da Educação, Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10284/6041>.

TRINDADE, A.; ROSA, M. Professores de Educação Especial - Grupo Focal. **Revista Educação Inclusiva**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 21–23, 2019.

UNESCO. **Relatório Inclusão e Educação**: todos, sem exceção. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação**: Inclusão e educação para todos. Paris: Unesco, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_po