

A IMPLEMENTAÇÃO DO DL N.º 54/2018 NA
ESCOLA: CONCEÇÕES E PRÁTICAS DOS
PROFESSORES

Vera Raimundo

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de Mestre em Educação Especial
Área de especialização: Problemas de Cognição e Multideficiência

2024-2025

| | ' | | ' |

A IMPLEMENTAÇÃO DO DL N.º 54/2018 NA ESCOLA: CONCEÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES

Vera Raimundo

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Especial
Área de especialização: Problemas de Cognição e Multideficiência

Orientadora: Professora Doutora Isabel de Lacerda Pizarro Madureira

Membros do Júri

Presidente: Professora Doutora Clárisse Nunes
Arguente: Professora Doutora Alexandra Frias
Orientadora: Professora Doutora Isabel Madureira

2024-2025

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Escrever este trabalho não teria sido possível sem o apoio de diversas pessoas que contribuíram de diferentes formas para que esta etapa fosse superada, a quem deixo os meus sinceros agradecimentos.

Começo por agradecer à minha orientadora, Isabel Madureira, pela orientação dedicada, pela confiança depositada ao longo de todo o processo e pelas sugestões valiosas que me ajudaram a aprimorar este trabalho. O seu rigor científico, aliado à disponibilidade constante, foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação.

Do mesmo modo, agradeço às professoras que generosamente aceitaram participar neste estudo, abrindo as portas das suas salas de aula e partilhando comigo as suas práticas, reflexões e experiências. A vossa colaboração foi imprescindível e profundamente enriquecedora.

Ao diretor do agrupamento de escolas onde se realizou o estudo, agradeço pela permissão dada para que este estudo se concretizasse no terreno.

Aos meus pais, pela presença constante e pelo amor incondicional. Obrigada por me ensinarem, desde cedo, que o conhecimento é um bem precioso e que, com empenho, dedicação e trabalho, é possível alcançar tudo aquilo a que nos propomos.

Ao meu marido, agradeço por todo o apoio, paciência e incentivo nos momentos de maior exigência.

À minha filha, que é sem dúvida, uma das minhas maiores fontes de motivação e inspiração.

A todos, o meu sincero obrigada.

RESUMO

Este estudo qualitativo pretendeu investigar a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, que regula a educação inclusiva em Portugal, com o objetivo de compreender como os seus princípios e medidas são percecionados e aplicados pelos professores. O trabalho incidiu sobre as práticas pedagógicas de cinco docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico – três do ensino regular e duas da educação especial – pertencentes ao mesmo agrupamento de escolas do concelho de Oeiras. Através de observações naturalistas não participantes e entrevistas semiestruturadas, procurou-se identificar as estratégias utilizadas na aplicação da legislação, bem como as dificuldades enfrentadas no contexto escolar.

Os resultados demonstram que as professoras têm um conhecimento consistente do DL 54/2018, reconhecendo-o como um instrumento globalmente positivo e abrangente que visa promover respostas educativas personalizadas, alinhadas com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Contudo, foram identificados desafios que refletem dificuldades de ordem prática, bem como de natureza organizacional e colaborativa. Estas dificuldades comprometem a eficácia da aplicação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI), limitando a concretização dos princípios inclusivos.

Por outro lado, as práticas observadas revelam uma discrepância entre o discurso das docentes e a sua ação pedagógica, especialmente no ensino regular, onde ainda predominam métodos tradicionais e pouco diferenciadores. Em contraste, as docentes de educação especial demonstram maior capacidade de adaptação às necessidades individuais dos alunos, promovendo um acompanhamento mais personalizado.

Esta diferença evidencia a necessidade de promover o trabalho colaborativo e melhorar a articulação entre profissionais, investir na formação contínua e clarificar procedimentos, para garantir que a inclusão se concretize de forma efetiva no quotidiano escolar e não se reduza ao cumprimento formal da legislação.

Palavras-chave: Inclusão, Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, Trabalho Colaborativo, Desenho Universal para a Aprendizagem, Metodologias e Estratégias de Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

This qualitative study aimed to investigate the implementation of Decree-Law No. 54/2018, which governs inclusive education in Portugal, with the objective of understanding how its principles and measures are perceived and applied by teachers. The research focused on the pedagogical practices of five primary school teachers—three from mainstream education and two from special education—who belong to the same school cluster in the municipality of Oeiras. Through non-participant naturalistic observations and semi-structured interviews, the study sought to identify the strategies used in the application of the legislation, as well as the challenges faced in the school context.

The results show that the teachers have a consistent understanding of Decree-Law 54/2018, recognizing it as a broadly positive and comprehensive instrument aimed at promoting personalized educational responses aligned with the principles of Universal Design for Learning (UDL). However, challenges were identified that reflect both practical difficulties and issues of an organizational and collaborative nature. These challenges compromise the effective implementation of the Support Measures for Learning and Inclusion (SMLI), limiting the full realization of inclusive principles.

On the other hand, the observed practices reveal a discrepancy between the teachers' discourse and their pedagogical actions, particularly in mainstream education, where traditional and undifferentiated methods still predominate. In contrast, special education teachers demonstrate greater adaptability to the individual needs of students, offering more personalized support.

This contrast highlights the need to promote collaborative work and improve coordination among professionals, invest in continuous professional development, and clarify procedures in order to ensure that inclusion becomes a tangible reality in daily school life rather than merely a formal compliance with legislation.

Keywords: Inclusion, Support Measures for Learning and Inclusion, Collaborative Work, Universal Design for Learning, Teaching and Learning Methodologies and Strategies.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
2.1. Perspetiva Histórica da Educação Inclusiva.....	5
2.1.1. Da Exclusão Social à Integração	6
2.1.2. Do Modelo Integracionista ao Modelo Inclusivo	7
2.1.3. A Educação Especial em Portugal.....	9
2.1.4. Acerca do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de junho	11
2.1.4.1 Princípios Orientadores do Decreto-Lei n.º 54/2018.....	12
2.1.4.2. Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI).....	13
2.2. Clarificação de conceitos	15
2.2.1. Inclusão, Educação Inclusiva e Escola Inclusiva	15
2.2.2. Pedagogia Inclusiva.....	17
2.2.3. Desenho Universal para a Aprendizagem	19
2.2.4. Flexibilidade Curricular	23
2.2.5. Diferenciação Pedagógica	24
2.2.6. Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e Aprendizagens Essenciais (AE)	25
2.2.7. Trabalho colaborativo nas escolas.....	27
3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	29
3.1. Definição do problema e questões orientadoras.....	30
3.2. Objetivos do estudo.....	31
3.3. Desenho do estudo	31
3.4. Aspetos éticos da investigação.....	33
3.5. A amostra do estudo.....	34
3.6. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados	36
3.6.1. Entrevista semiestruturada	36

3.6.2. Observação naturalista não participante.....	37
3.6.3. A análise de conteúdo	38
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	40
4.1. Resultados das entrevistas.....	41
4.1.1. Perceções sobre o DL 54/2018.....	44
4.1.1.1. Aspectos positivos do DL 54/2018	44
4.1.1.2. Aspectos negativos da implementação do DL 54/2018	49
4.1.2. Metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem	50
4.1.2.1. Princípios e Pressupostos pedagógicos	51
4.1.2.2. Estratégias de representação.....	52
4.1.2.3. Estratégias de motivação e envolvimento dos alunos	55
4.1.2.4. Estratégias de avaliação das aprendizagens	57
4.1.3. Perceções sobre as Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI).....	58
4.1.3.1. As vantagens das MSAI	58
4.1.3.2. Caracterização das Medidas Universais (MU).....	60
4.1.3.3. Caracterização das Medidas Seletivas (MS)	62
4.1.3.4. Caracterização das Medidas Adicionais (MA).....	63
4.1.4. Perceções sobre a inclusão	65
4.1.4.1. A inclusão enquanto direito de todos os alunos	65
4.1.4.2. Fatores facilitadores da inclusão	66
4.1.4.3. Fatores dificultadores da inclusão	69
4.1.5. Trabalho Colaborativo.....	71
4.1.5.1. Aspectos positivos do trabalho colaborativo.....	72
4.1.5.2. Intervenção/ parceria com o docente de educação especial	73
4.1.5.3. Articulação com as famílias	76
4.1.6. Processo de seleção e implementação das medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI).....	77

4.1.6.1. Sinalização dos alunos	77
4.1.6.2. Definição conjunta das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão (MSAI)	79
4.1.6.3. Dificuldades no processo de seleção das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão (MSAI).....	80
4.2. Resultados da análise das observações.....	82
4.2.1. Representação.....	83
4.2.2. Motivação/envolvimento.....	85
4.2.3. Gestão Comportamental.....	87
4.2.4. Avaliação.....	90
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	92
5.1. Opiniões dos professores sobre os princípios e medidas	93
preconizados no Decreto-Lei n.º 54/2018	93
5.2. Conhecimento dos professores sobre as MSAI.....	94
5.3. Dificuldades dos professores na aplicação Decreto-Lei n.º 54/2018	97
5.4. Estratégias desenvolvidas pelos professores para implementar a legislação em vigor	98
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	110
ANEXOS.....	118

INDÍCE DE ANEXOS

ANEXO A	119
A1 - Autorização do Diretor do Agrupamento de Escolas	
A2 - Consentimento Informado dos participantes do estudo	
ANEXO B	123
B1 - Guião geral das entrevistas	
B2 - Exemplo do guião e da transcrição da entrevista à participante ER1	
ANEXO C	133
Análise de conteúdo das entrevistas (exemplo da análise realizada):	
C1 - Indicadores e unidades de registo	
C2 - Temas, Categorias, Subcategorias e Indicadores	
ANEXO D	148
Resultados das entrevistas (temas /categorias/subcategorias/UR)	
ANEXO E	154
Tabela de registo das observações em situação de aula (exemplo de observação)	
ANEXO F	167
Análise de conteúdo das observações (exemplo da análise realizada)	
ANEXO G	169
Resultados das observações (temas /categorias/subcategorias/UR)	

ÍNDICE DE FIGURAS E GRÁFICOS

Fig.1 – Dimensões da Escola Inclusiva	17
Fig. 2 - Princípios Orientadores do Desenho Universal para a Aprendizagem	21
Fig. 3 – Aspectos negativos do DL 54/2018	49
Fig. 4 – Estratégias de avaliação	57
Fig. 5 - Vantagens das MSAI, na perspetiva das docentes do ensino regular	59
Fig. 6 - Articulação com as famílias	76
Fig. 7 - Resultados das Observações	83
Fig. 8 - Estratégias de avaliação observadas	90
GRÁFICO 1 - Resultados das entrevistas: percentagem de unidades de registo (UR)/Temas ...	41

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Princípios Orientadores do Decreto-Lei n.º 54/2018	12
Tabela 2 - Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (DL 54/2018)	14
Tabela 3 - Sugestões para a implementação prática da flexibilidade curricular inerente ao DUA	22/23
Tabela 4 - Caracterização dos participantes do estudo	35
Tabela 5 - Resultados das entrevistas	42
Tabela 6 - Aspetos positivos do DL 54/2018	45
Tabela 7 - Princípios e Pressupostos pedagógicos	51
Tabela 8 - Estratégias de apresentação da informação	53
Tabela 9 - Estratégias de motivação e envolvimento	55
Tabela 10 - Caracterização das medidas universais	61
Tabela 11 - Caracterização das medidas seletivas	62
Tabela 12 - Caracterização das medidas adicionais	64
Tabela 13 - A inclusão enquanto direito de todos	65
Tabela 14 - Fatores facilitadores da inclusão	67
Tabela 15 - Fatores dificultadores da inclusão	70
Tabela 16 - Aspetos positivos do trabalho colaborativo	72
Tabela 17 - Intervenção/parceria com o docente de educação especial	74
Tabela 18 - Sinalização de alunos	77
Tabela 19 - Definição das MSAI	79
Tabela 20 - Dificuldades no processo de seleção das MSAI	81
Tabela 21 - Estratégias de representação observadas	84
Tabela 22 - Estratégias de motivação/envolvimento observadas	86
Tabela 23 - Estratégias de gestão comportamental observadas	88

LISTA DE ABREVIATURAS

CAA – Centro de apoio à aprendizagem

DL – Decreto-Lei

DUA – Desenho universal para a aprendizagem

EMAEI – Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva

MA – Medidas adicionais

MS – Medidas seletivas

MSAI – Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

MU – Medidas universais

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEE – Professor(a) de educação especial

PEI – Programa educativo individual

PER – Professor(a) do ensino regular

PTT – Professor(a) titular de turma

RTP – Relatório técnico-pedagógico

UR – Unidades de registo

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

O estudo que aqui se apresenta foi elaborado no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Problemas de Cognição e Multideficiência.

Pretendeu-se conhecer as conceções dos professores acerca do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e compreender de que forma está a decorrer a implementação deste Decreto-Lei nas escolas portuguesas, identificando quer práticas pedagógicas utilizadas, quer as dificuldades experimentadas pelos professores na sua aplicação.

Para contextualizar este trabalho, elaborou-se um enquadramento teórico de forma a definir os conceitos que o fundamentam.

Face à temática escolhida, começa-se por fazer uma breve perspetiva histórica da educação inclusiva. Considerou-se ser também importante perceber de que forma evoluiu nos últimos anos, em Portugal, o enquadramento legal relativamente à educação especial, para poder compreender se esses normativos tiveram influência nas perspetivas atuais dos docentes. De seguida, desenvolveram-se alguns conceitos que se consideraram fundamentais para a compreensão dos temas abordados.

Atendendo a que o DL N.º 55/2018, de 6 de julho, confere autonomia às escolas para implementar a flexibilidade curricular, fundamental à pedagogia inclusiva, considera-se relevante, para este estudo, saber de que modo as escolas e, sobretudo os professores têm utilizado esta autonomia nas suas práticas pedagógicas, de forma a possibilitar que os alunos alcancem as aprendizagens essenciais previstas no “Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória”.

Considerando que a legislação em vigor tem por base o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a abordagem multinível, considerou-se necessário abordar estes conceitos e verificar se os professores os implementam nas suas práticas letivas.

No terceiro capítulo deste trabalho, apresenta-se o enquadramento metodológico. Inicialmente, identifica-se a questão de partida e as respetivas questões orientadoras que dela decorrem, a partir das quais se definem os objetivos do estudo. Em seguida, descrevem-se as opções metodológicas adotadas, começando pelo enquadramento do estudo num plano de investigação. Posteriormente, procede-se à caracterização da amostra, bem como à descrição dos processos e técnicas utilizados para a recolha e o tratamento dos dados.

No quarto capítulo deste trabalho apresentam-se os resultados da pesquisa, onde os dados obtidos são apresentados e descritos, em função dos instrumentos e técnicas de recolha de informação utilizados, a saber, a entrevista semiestruturada e a observação naturalista não participante. Aqui, procura-se salientar todos os aspetos significativos que emergem dos dados coletados e relacioná-los com o quadro teórico apresentado no segundo capítulo.

A discussão dos resultados encontra-se no quinto capítulo, onde se procura analisar a informação recolhida, de forma a responder aos objetivos desta investigação.

No último capítulo são apresentadas as considerações finais, onde se procura refletir criticamente sobre os resultados obtidos e tecer algumas sugestões tendo em vista não só a melhoria deste estudo, como também apresentar algumas possibilidades para a realização de novas investigações.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| ' ' | | ' ' |

Com o intuito de investigar de que forma está a ser implementado o DL n.º 54/2018, de 6 de julho nas escolas portuguesas e averiguar que estratégias estão a ser utilizadas pelos professores para ir ao encontro dos princípios e medidas preconizadas nesta legislação, escolheu-se como título desta dissertação de mestrado: “A Implementação do DL n.º 54/2018, de 6 de julho, na Escola: Conceções e Práticas dos Professores”.

Para contextualizar o tema proposto, no enquadramento teórico, é feita uma breve perspetiva histórica sobre a educação inclusiva/educação especial, com particular atenção para o nosso país e para a legislação atualmente em vigor. São também abordados os conceitos de Inclusão, Educação Inclusiva, Escola Inclusiva, Pedagogia Inclusiva, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), Flexibilidade Curricular, Aprendizagens Essenciais (AE), Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI) e trabalho colaborativo.

2.1. Perspetiva Histórica da Educação Inclusiva

Ao longo da história, a deficiência tem sido utilizada como instrumento de marginalização e opressão daqueles que são socialmente rotulados como "deficientes". A vida, a liberdade e a dignidade das pessoas com deficiência têm sido frequentemente postas em causa, quer através de práticas institucionais discriminatórias, quer pela exclusão sistemática nos mais diversos domínios da sociedade – da educação, ao mercado de trabalho, passando pela participação cívica e cultural. Esta exclusão tem sido justificada “em prol de um suposto superior interesse da comunidade ou de um acréscimo no seu bem-estar individual” (Fontes, 2016, p.43).

A evolução que se verificou ao longo dos tempos na assistência às pessoas com deficiência, refletiu as mudanças significativas nas atitudes e práticas sociais. De práticas excludentes e cruéis na Antiguidade, passando por fases de institucionalização e desenvolvimento de métodos específicos, chegamos ao conceito atual de inclusão, onde a diversidade é valorizada e todos têm direito a uma educação de qualidade em ambientes comuns.

A Inclusão, como hoje é entendida, é um conceito que envolveu uma série de etapas marcadas pelas transformações políticas, sociais e culturais, que foram introduzindo alterações na forma como se olha para a diferença.

A história da educação especial e inclusiva é um testemunho do progresso humano em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.

2.1.1. Da Exclusão Social à Integração

Segundo Madureira e Leite (2003), a maioria dos autores refere a existência de quatro grandes fases no atendimento às pessoas com deficiência.

Estas autoras referem que a primeira fase não tem um início definido e é considerada a Pré-História da Educação Especial, sendo marcada pela exclusão social dos indivíduos com deficiência. Os primeiros registos históricos acerca dos infanticídios dos bebés deficientes, remontam à Antiguidade Clássica e refletiam uma sociedade que via estes indivíduos como indesejáveis e incapazes de contribuir para a comunidade.

Ainda nesta fase inicial, durante a Idade Média, a percepção das pessoas com deficiência era muitas vezes dominada por superstições e crenças religiosas. Eram frequentemente exibidas como aberrações, vistas como possuídas por espíritos malignos ou como portadoras de maus presságios e por esse motivo, eram frequentemente submetidas a práticas cruéis, como o exorcismo, o isolamento ou o abandono.

Posteriormente, nos séculos XVII e XVIII, os deficientes eram frequentemente colocados em asilos, hospícios ou prisões, tratados como criminosos devido à crença de que a deficiência refletia uma falha moral.

No Renascimento, começaram a surgir instituições dedicadas à educação de pessoas com deficiências, mas estas eram geralmente segregadas e não eram integradas na sociedade. Manuela Ferreira (p.17, 2007), refere que a primeira tentativa de educação de indivíduos considerados incapazes, dá-se no final do século XVI, com Pedro Ponce Leon. O trabalho desenvolvido por este monge cristão no ensino da leitura e da escrita a crianças surdas, colocou em causa a descrença generalizada acerca das possibilidades de aprendizagem dos indivíduos com surdez.

A partir do século XVII começaram a surgir um número cada vez maior de instituições vocacionadas para atender a indivíduos com incapacidade, no entanto esta resposta foi, no seu início, predominantemente de cariz assistencialista.

A segunda fase ao atendimento de indivíduos com diferenças significativas tem início no século XIX. Nesta fase, com a noção de que a sociedade é responsável pela proteção e apoio à população com deficiência, há uma proliferação de instituições especializadas, na generalidade para fins assistenciais. No entanto, ainda neste período começaram a aparecer alguns estabelecimentos com objetivos educativos e terapêuticos, fruto dos estudos científicos realizados na época, com o intuito de distinguir os tipos de deficiência e de instituir métodos e técnicas de avaliação das capacidades cognitivas, motoras, auditivas e visuais (Madureira & Leite, 2003, p. 19).

Numa terceira fase, com início nos anos 30/40 do século XX, há a clara preocupação de um atendimento educativo aos indivíduos portadores de deficiência. Nesta época, as sociedades ocidentais estabeleceram a obrigatoriedade do ensino básico e, embora a população deficiente tivesse sido excluída, foram organizadas instituições de atendimento e criaram-se escolas ou classes especiais onde o ensino era assegurado por professores especializados, em espaços separados. Este modelo ficou conhecido como “segregação” e dominou o panorama da educação durante as primeiras seis décadas do século XX (Ferreira, 2007, p.21).

Nos anos 60 do século XX, as mudanças económicas, culturais, sociais e políticas impulsionaram o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas, marcando o início da quarta fase no atendimento aos indivíduos com características diferentes das normativas estabelecidas. Nesta última fase, a Educação Especial passa progressivamente a assumir um papel cada vez mais relevante e os alunos até então segregados, foram sendo gradualmente inseridos no sistema de ensino regular, inicialmente através do modelo integracionista e, mais atualmente, com a implementação do modelo inclusivo.

2.1.2. Do Modelo Integracionista ao Modelo Inclusivo

Como já foi referido, os sistemas educativos passaram por diversos processos para dar resposta às crianças com deficiência e aos alunos com dificuldades de aprendizagem. A

integração e inclusão destes alunos foi acompanhada por mudanças na organização das escolas, nos seus currículos e nas estratégias de ensino e aprendizagem.

Segundo o modelo integracionista, acreditava-se que a melhor forma de munir o aluno com necessidades específicas de um conjunto de aptidões (acadêmicas e sociais) que o aproximassem, no mais curto espaço de tempo, do aluno normal, era de lhe facultar um conjunto de serviços educacionais, prestados fora da classe regular (Correia, 2003).

A caminhada da escola integradora para a escola inclusiva implicava alterações significativas na forma de fazer educação. Nas escolas integradoras, os alunos eram avaliados essencialmente tendo por base a procura do seu diagnóstico clínico. Era esta avaliação que prescrevia os serviços adequados para responder às necessidades dos alunos, sem considerar as características e necessidades dos ambientes onde eles interagiam e aprendiam. A educação especial era tida como um sistema paralelo, os apoios eram dados essencialmente fora da classe regular (Correia, 2001).

O conceito de inclusão, apesar de ter tido a sua origem nos movimentos integracionistas, ultrapassa em muito o seu antecessor, a integração. A inclusão, ou seja, a inserção do aluno com necessidades específicas no sistema de ensino regular, não pretende posicionar o aluno numa “curva normal”, mas sim assumir a diversidade e heterogeneidade dos alunos como algo muito positivo e enriquecedor para as comunidades escolares (Correia, 2003).

Inclusão é um conceito abrangente, que se refere à integração plena e à aceitação de todas as pessoas na sociedade. Aplicando este conceito à educação, Correia (p. 16, 2003), define inclusão como a “inserção do aluno com necessidades educativas especiais (NEE) na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio adequado às suas características e necessidades”.

A publicação da Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; UNESCO, 1994), ao vir defender que todas as crianças, independentemente das suas condições, deveriam ser educadas juntas nas escolas regulares, marcou profundamente a promoção da educação inclusiva a nível mundial e impulsionou a reestruturação das escolas e a procura de estratégias para promover a inclusão de crianças com necessidades específicas nos ambientes escolares.

2.1.3. A Educação Especial em Portugal

A história da educação especial em Portugal é marcada por várias fases que refletem a evolução das políticas educativas e da sociedade em geral. A educação inclusiva tem sido a grande meta que muitos países têm pretendido atingir com os seus sistemas educativos. Para tal, ao longo do tempo, produziram-se diversos normativos legais na tentativa de ir ao encontro deste objetivo. As medidas que foram sendo desenhadas para dar resposta aos princípios subjacentes à inclusão foram aos poucos mudando a forma de equacionar a educação especial e o papel do professor no sistema educativo, responsabilizando, cada vez mais a escola pela educação de todos os alunos independentemente das suas características e necessidades individuais. (Madureira, 2018).

Correia (2005) refere que em Portugal, até terem sido criadas as equipas de ensino especial integrado, na década de 70 do século XX, os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) eram praticamente excluídos do sistema regular de ensino. O objetivo destas equipas era promover a integração familiar, social e escolar destas crianças e jovens, ainda que um grande número de crianças com NEE não recebesse nenhum tipo de apoio especializado. A maioria das crianças com NEE, evidenciando uma problemática moderada ou severa, tinha como recurso educativo a Classe Especial ou a Escola Especial.

Em meados da década de 80, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, começaram a surgir mudanças nesta conceção e foram criadas as Equipas de Educação Especial. Em 1991, foi aprovado o DL n.º 319/91, de 23 de agosto, o primeiro suporte legal no âmbito da Educação Especial em Portugal, que veio regulamentar a integração das crianças com deficiência no ensino regular. Esta legislação introduziu princípios e conceitos inovadores na época. As escolas passaram a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no atendimento a crianças com NEE.

Com o DL n.º 319/91, de 23 de agosto, foi introduzido o conceito de “alunos com necessidades educativas especiais” (NEE), fundamentado em critérios pedagógicos, substituindo a classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico.

Em 1994, com o congresso de Salamanca, surge no nosso país o movimento da inclusão (Correia, 2001). Com o objetivo de criar uma sociedade inclusiva, a Declaração de

Salamanca (UNESCO, 1994) considera que é na escola regular que todas as crianças e jovens devem ser educados independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. As diferenças individuais são perspectivadas não como algo negativo que é necessário combater, mas sim como um valor de referência, já que fundamentam e justificam mudanças na gestão do currículo das escolas, e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem (UNESCO, 1994). Preconiza-se, em última análise, uma escola e uma pedagogia centrada no aluno, tornando-se assim imprescindível a implementação de processos de formação inicial e contínua de professores que assegurem o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas (Nunes & Madureira, 2015).

Nunes e Madureira (2015) afirmam que é na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, proclamada em 2006, que a educação inclusiva é reafirmada como um direito em todos os níveis de ensino e ao longo da vida, considerando-se que compete aos responsáveis pela educação a disponibilização de todos os apoios necessários.

Na tentativa de responder ao movimento de inclusão em Portugal e planear um sistema de educação flexível que permitisse responder à diversidade de características dos alunos com necessidades educativas especiais, foi aprovado o DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Este decreto-lei revogou o DL n.º 319/91, de 23 de agosto, e introduziu a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) como referência para classificar os alunos com NEE, de acordo com o seu perfil de funcionalidade e incapacidade. Esta abordagem biopsicossocial passou a estar na base da avaliação das necessidades em educação.

Esta legislação passou a definir os apoios especializados e a criação de condições para a adequação do processo educativo a serem implementados, tal como as necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas, ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. Na sequência deste decreto-lei, foram criadas respostas diferenciadas e específicas para crianças com necessidades educativas de carácter permanente, nomeadamente: escolas de referência para alunos surdos e para

alunos cegos ou com baixa visão; unidades de ensino estruturado para alunos com perturbação do espectro do autismo; e unidades de apoio especializado para crianças com multideficiência e surdocegueira congénita (DGIDC, 2008).

No entanto, segundo o DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro, apenas eram elegíveis para a Educação Especial, alunos com NEE de carácter permanente, avaliados segundo a CIF, deixando de fora um grande conjunto de alunos, cujas necessidades eram temporárias ou simplesmente não eram enquadradas nessa legislação, das quais são exemplo crianças com dificuldades de aprendizagem específicas (e.g. dislexias, disgrafias, discalculias, dispraxias), perturbação de hiperatividade e défice de atenção, problemas específicos na linguagem, entre outras.

Para responder a este hiato na legislação surgiu o DL n.º 54/2018, de 6 de julho, presentemente em vigor na sua leitura atualizada pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. Com esta nova legislação afasta-se a conceção de que é necessário categorizar para intervir. Procura-se garantir que o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados.

São aqui introduzidas alterações no modo como a escola e as estruturas de apoio se devem organizar para selecionar as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. As equipas multidisciplinares passam a conduzir os processos de identificação das necessidades de medidas, de acordo com as características de cada aluno, acompanhando e monitorizando a sua eficácia e, reforçando o envolvimento dos professores, técnicos, encarregados de educação e do próprio aluno.

2.1.4. Acerca do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de junho

Uma vez que este Decreto-Lei é o objeto de análise deste estudo, no que respeita às conceções dos professores e às práticas de ensino utilizadas na sua implementação, importa aqui fazer uma análise sucinta deste diploma no que concerne aos seus princípios orientadores e às medidas de suporte à aprendizagem inclusiva que estão previstas neste diploma legal.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, institui o regime jurídico da educação inclusiva e, segundo o artigo 1:

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.

Deste modo, o Estado Português assume uma posição claramente inclusiva. Esta legislação, em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e com as Aprendizagens Essenciais, procura assegurar o acesso ao currículo para todos os alunos.

O Desenho Universal para a Aprendizagem e a abordagem multinível no acesso ao currículo são a base da metodologia subjacente ao DL n.º 54/2018, de 6 de julho (DGE, 2018).

2.1.4.1 Princípios Orientadores do Decreto-Lei n.º 54/2018

No primeiro capítulo, o Artigo 3.º deste Decreto-Lei identifica os princípios orientadores da educação inclusiva que constituem os alicerces desta legislação e se encontram descritos na tabela 1.

Princípios Orientadores do DL n.º 54/2018, de 6 de julho	
Educabilidade universal	Todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo.
Equidade	Todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento
Inclusão	Todas as crianças e alunos têm direito ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos.
Personalização	O planeamento educativo deve ser centrado no aluno: as medidas devem ser selecionadas de acordo com as necessidades, potencialidades, interesses e preferências do aluno, através de uma abordagem multinível.
Flexibilidade	A gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às especificidades de cada um.
Autodeterminação	O respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno, mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões.
Envolvimento parental	O direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando;
Interferência mínima	A intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar.

Tabela 1 - Princípios Orientadores do Decreto-Lei n.º 54/2018

Fonte: DL n.º 54/2018, de 6 de junho

Estes princípios são fundamentais para que todos os alunos possam ter acesso à educação de forma equitativa, promovendo um ambiente escolar que valorize a diversidade e ofereça suporte adequado para que cada aluno possa alcançar seu potencial máximo.

Com este Decreto-Lei, as escolas passam a ser obrigadas a definir linhas de atuação para a inclusão, integrando-as nos seus documentos orientadores e a apresentar indicadores para avaliar a sua eficácia. Desta forma, passa a haver uma maior responsabilização da escola por todo o processo de educação inclusiva.

2.1.4.2. Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI)

As medidas de suporte à aprendizagem e inclusão estabelecidas no DL n.º 54/2018, de 6 de julho, são apresentadas no segundo capítulo desta legislação e estão organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais. Esta organização multinível das MSAI permite o acesso ao currículo ajustado às potencialidades e dificuldades dos alunos, com recurso a diferentes níveis de intervenção, através da implementação de diferentes níveis de medidas, consoante as necessidades evidenciadas por cada um.

As medidas são mobilizadas ao longo do percurso escolar do aluno, em função das suas necessidades educativas, com base em evidências decorrentes da monitorização e avaliação sistemáticas da sua eficácia. As MSAI são desenvolvidas tendo em conta os recursos e os serviços de apoio ao funcionamento da escola, numa lógica de trabalho colaborativo e de corresponsabilização com os docentes da educação especial, em função das especificidades dos alunos.

Segundo o ponto 4 do artigo 7.º, do DL n.º 54/2018, de 6 de julho, a definição das medidas é realizada pelos docentes, ouvidos os pais ou encarregados de educação e outros técnicos que intervêm diretamente com o aluno, podendo ser adotadas, em simultâneo, medidas de diferentes níveis.

A organização das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão segue uma lógica multinível, por níveis de intervenção. O tipo de medidas a implementar a intensidade e a frequência das intervenções são definidos em função das necessidades e potencialidades dos alunos (DGE, 2018, p.20).

Na tabela 2 encontram-se esquematizadas as medidas definidas na legislação em vigor.

Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (DL 54/2018)		
Medidas Universais	Respostas educativas a mobilizar para todos os alunos	a) A diferenciação pedagógica; b) As acomodações curriculares; c) O enriquecimento curricular; d) A promoção do comportamento pró-social; e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.
Medidas Seletivas	Utilizadas para colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais	a) Os percursos curriculares diferenciados; b) As adaptações curriculares não significativas; c) O apoio psicopedagógico; d) A antecipação e o reforço das aprendizagens; e) O apoio tutorial.
Medidas Adicionais	Para alunos com dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, exigindo recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão	a) A frequência do ano de escolaridade por disciplinas; b) As adaptações curriculares significativas; c) O plano individual de transição; d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

Tabela 2 - Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (DL 54/2018)

Fonte: DL n.º 54/2018, de 6 de junho

Cabe à Equipa Multidisciplinar de apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) do estabelecimento de ensino, propor as medidas de suporte à inclusão a serem mobilizadas para cada situação, bem como acompanhar, monitorizar e avaliar a aplicação destas medidas. Esta equipa, formada por elementos permanentes e variáveis, é ainda responsável por prestar apoio aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas (Artigo 12.º, DL 54/2018).

Os elementos permanentes da EMAEI incluem um docente de educação especial, três professores que fazem parte do Conselho Pedagógico, um elemento da direção do agrupamento e um psicólogo. São elementos variáveis desta equipa: o professor titular ou o diretor de turma, o coordenador de estabelecimento e, consoante a situação, outros docentes do aluno, assim como, assistentes operacionais e outros técnicos que intervêm com o aluno, família e/ou encarregado de educação.

2.2. Clarificação de conceitos

2.2.1. Inclusão, Educação Inclusiva e Escola Inclusiva

A Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular definiu, em 2011, inclusão como um processo que procura responder à diversidade dos alunos através do aumento da sua participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade tendo em vista a redução da exclusão na educação. O sistema educativo é responsável pela inclusão, uma vez que esta implica alterações nos conteúdos, nas abordagens, nas estruturas e nas estratégias, de forma a garantir a educação de todos os alunos (DGIDC, 2011, p. 7)

O conceito de inclusão dá relevância à permanência do aluno na classe regular e deve respeitar não só as necessidades dos alunos, como também, deve ter em conta os seus ambientes de aprendizagem. Os professores, técnicos e encarregados de educação devem, juntos, encontrar as estratégias que promovam o sucesso escolar.

A UNESCO (2005, p. 13) aponta quatro elementos-chave para caracterizar a inclusão:

- é um processo que visa encontrar as melhores formas de responder à diversidade;
- pretende identificar e remover barreiras à participação e à aprendizagem: estas barreiras podem ser físicas, de comunicação, económicas, sociais, entre outras;
- visa a presença, a participação e o sucesso de todos os estudantes;
- implica uma maior responsabilização da escola, pois esta deve estar mais atenta aos grupos de alunos que possam estar em risco: marginalização, exclusão ou mau aproveitamento.

Incluir os alunos com necessidades específicas é um processo que tem em vista a superação das barreiras que limitam a presença, a participação e o sucesso destes estudantes, numa lógica educativa que visa a equidade. Esta visão pode ser expressa do seguinte modo “todo estudante é importante e tem igual importância” (UNESCO, 2019). A inclusão implica a reestruturação política, cultural e das práticas existentes nas escolas, para que possam responder à diversidade dos alunos.

A educação inclusiva visa responder a todos e a cada um dos alunos respeitando as suas singularidades, potencialidades, expectativas e necessidades. Devem ser criadas condições

para que todos tenham oportunidade de realizar aprendizagens relevantes e de qualidade bem como de participar ativamente na vida da comunidade escolar.

Sebba e Ainscow (1996), citado por Warwick (2001), referem que a educação inclusiva é “um processo através do qual a escola tenta responder a todos os alunos enquanto indivíduos, reconhecendo e reestruturando a sua organização curricular e a provisão e utilização de recursos para melhorar a igualdade de oportunidades”.

Para a UNESCO (2009), a educação inclusiva é vista como “um processo que se dirige e responde à diversidade de necessidades de todas as crianças e jovens através do incentivo à participação na aprendizagem, nas culturas e comunidades, reduzindo e eliminando a exclusão na e originada pela Educação”.

Deste modo, a educação inclusiva refere-se ao sistema educativo e é encarada como o processo que deve garantir o acesso equitativo à educação para todos os alunos e implica a “adoção de valores estruturalmente diferentes e mesmo antagónicos dos valores que fundamentaram e guiaram a organização e as práticas da escola tradicional” (Rodrigues, 2018).

Para Ainscow (2009), a inclusão abrange todas as crianças e jovens nas escolas e está focada no acesso, na participação e na realização. A inclusão é vista como um processo sem fim, uma vez que a escola inclusiva está em constante evolução e deve adotar processos para aumentar a participação dos alunos, reduzindo progressivamente a sua exclusão dos currículos, culturas e comunidades escolares.

O princípio fundamental de escola inclusiva é que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das suas dificuldades ou diferenças. A escola inclusiva é aquela que se adapta e acolhe todos os alunos de forma igual, independentemente das suas características.

Booth e Ainscow (2002), ao publicarem o *Index para a Inclusão*, oferecem às escolas um instrumento de autoavaliação e de desenvolvimento de forma a que possam aperfeiçoar as suas práticas imbuídas dos valores inclusivos. Neste trabalho, a inclusão é vista como um ideal a que se deve aspirar, mas que nunca será atingido. A escola inclusiva é aquela que se mantém em movimento, que procura remover as barreiras à aprendizagem e à inclusão. A inclusão deve iniciar com reconhecimento das diferenças entre todos e as abordagens pedagógicas deverão assumir esta diversidade como ponto de partida (Booth

& Ainscow, 2002). As atividades escolares devem ser preparadas tendo em conta todos os alunos, no que respeita aos diferentes pontos de partida, de experiências e estilos de aprendizagem.

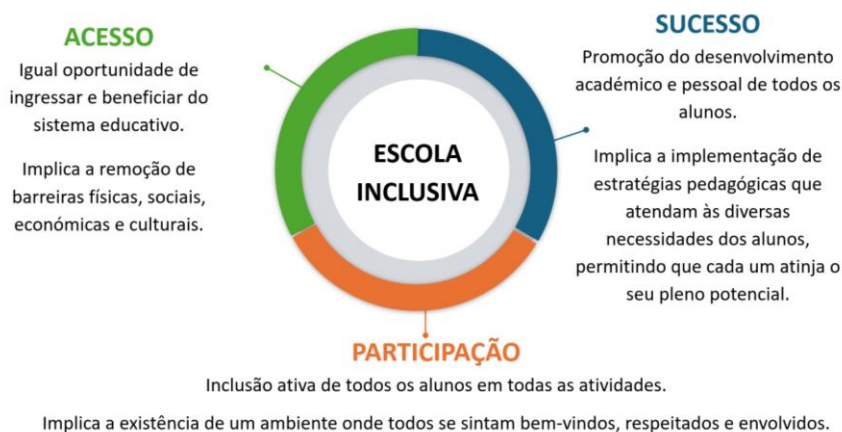


Fig.1 – Dimensões da Escola Inclusiva

Fonte: elaboração própria

A escola inclusiva é aquela que procura implementar práticas pedagógicas inclusivas tendo em vista a redução de barreiras de forma a assegurar o acesso, o sucesso e a participação de todos os alunos (Madureira, 2018).

2.2.2. Pedagogia Inclusiva

Segundo Ramiro Marques (2000), 'Pedagogia' é a "ciência da educação das crianças e arte e a técnica de ensinar. De uma forma mais geral, a pedagogia é a reflexão sobre as teorias, os modelos, os métodos e as técnicas de ensino para lhes apreciar o valor e lhes procurar a eficácia" (p.102).

A pedagogia ocupou sempre um lugar de grande importância ao longo da história das diversas civilizações humanas, tendo sido constantemente influenciada por fatores sociais, políticos, económicos e culturais (Gaspar & Ribeiro, 2016).

Mialaret e Vial (1985, p. 479), afirmam que a pedagogia ou prática educativa, é um fenómeno universal e necessário, ligado tanto aos normativos legais, onde são estipulados os seus objetivos e condutas, como aos procedimentos ou técnicas educativas.

A abordagem baseada na transmissão de conhecimentos, em que o professor é visto como o 'detentor' do saber, contrasta com a perspectiva construtivista, na qual o aluno assume um papel ativo e a aprendizagem é entendida como o resultado da sua interação com o

mundo (Candy, 1989, citado por Armstrong & Rodrigues, 2014, p. 23). Deste modo, a construção do saber pressupõe que a intervenção do professor seja a de criar oportunidades de aprendizagem para que os alunos possam desenvolver as suas capacidades.

A planificação das atividades letivas é muito mais do que tomar decisões sobre questões e procedimentos de caráter curricular e instrucional. É a capacidade ouvir, observar e tomar decisões, com empatia e responsabilidade, ajustando constantemente comportamentos e atitudes (Leitão, 2006, p.89).

Planificar as lições numa ótica inclusiva, implica uma série de fatores, nomeadamente: diferenciar e diversificar as atividades e modelos de ensino; utilizar uma abordagem multinível assente na aceitação e valorização das produções dos alunos e respeito pelos seus estilos de aprendizagem e níveis de participação; construir contextos sociais de aprendizagem onde os alunos funcionem como suporte social, afetivo e instrucional uns dos outros; implementar o ensino cooperativo como organizador dos processos interativos e comunicativos entre professores (Leitão, 2006, p. 91 e 92).

Segundo Madureira (2018), “os defensores de uma pedagogia inclusiva consideram que a forma de responder às diferenças entre os alunos consiste na ampliação das estratégias e atividades que normalmente são realizadas no quotidiano e na rotina da sala de aula, disponibilizando-as para todos os alunos”.

Considerando que a aprendizagem é alcançada como resultado das interações dentro das comunidades de aprendizagem, é importante ter em linha de conta a colaboração, a confiança e todos os alunos, enquanto princípios pedagógicos subjacentes à preparação das atividades. A responsabilidade pela aprendizagem é partilhada entre o professor e o aluno, numa lógica colaborativa (Madureira, 2018).

Citando Porter (1995), Leitão (2006) refere “Hoje sabe-se que os problemas de aprendizagem são contextuais, têm lugar no contexto da sala de aula, onde se verifica a influência da estrutura curricular e das estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor” (p.16).

Para desenvolver práticas inclusivas os professores devem assumir que todos os alunos têm capacidade para aprender e atuar como facilitadores do conhecimento, incentivando a integração dos alunos em grupos com diferentes níveis e utilizando estratégias que

promovam a responsabilização dos estudantes pela própria aprendizagem (Madureira, 2018).

Na prática letiva, os professores que implementam a pedagogia inclusiva utilizam estratégias variadas, nomeadamente:

organizam ficheiros com tópicos, possibilitam situações que envolvem a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem por escolha; criam oportunidades para os alunos discutirem sobre as aprendizagens; promovem a construção de um jornal escolar/de turma/individual sobre o progresso dos alunos; recorrem a diferentes estratégias para ajudar as crianças a aprender; privilegiam o aprender fazendo incentivam a autoavaliação e a avaliação pelos pares (Florian; Linklater, 2010, citados por Madureira, 2018).

A Pedagogia inclusiva é aquela que possibilita a verdadeira inclusão de todos os alunos nas escolas e procura garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais, tenham acesso equitativo à educação de qualidade. As necessidades e potencialidades de todos os alunos passam a ser referências na planificação pedagógica e nas estratégias de ensino utilizadas pelos docentes.

2.2.3. Desenho Universal para a Aprendizagem

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é frequentemente atribuído a David Rose, Anne Mayer e seus colegas do Center for Applied Special Technology (CAST) (Nunes e Madureira, 2015). Este modelo é considerado por muitos autores,

um facilitador das práticas pedagógicas diversificadas, flexíveis, motivadoras e inclusivas, permitindo a cada indivíduo, independentemente da sua diversidade, a acessibilidade à aprendizagem e ao conhecimento, através da redução e da eliminação de barreiras, sendo este, um elemento-chave para a planificação de práticas personalizadas, significativas e adequadas (Rose, Meyer e Hichcock, 2005, citado por Alves, 2018).

O DUA constitui um instrumento que apoia os professores na análise das suas práticas pedagógicas, com o objetivo de encontrar formas alternativas de organizar e gerir o

currículo, tornando-o acessível a todos os alunos (Nunes, 2023). Segundo Nunes e Madureira (2015), o DUA compreende um conjunto de princípios e estratégias que permitem desenvolver um currículo mais inclusivo ao reduzir os obstáculos ao ensino e à aprendizagem. Seguindo o DUA, os docentes passam a poder delinear metas de ensino e a produzir materiais e instrumentos de avaliação que se adaptem a todos os alunos, de modo a garantir que cada um tenha possibilidades reais de aprendizagem.

Deste modo, o DUA pode ser entendido como “uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos” (Madureira, 2018).

O pressuposto fundamental do DUA sublinha a importância de se garantir a acessibilidade ao currículo comum a todas as crianças e jovens. Para que tal aconteça, os docentes deverão demonstrar flexibilidade na forma como envolvem e motivam os alunos nas situações de aprendizagem, no modo como apresentam a informação e na forma como avaliam os alunos, permitindo assim que as competências e os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de diversas formas (Katz, 2014, citado por Madureira, 2018). O DUA é, assim, uma estrutura metodológica para melhorar e otimizar o ensino e a aprendizagem para todos, com base em conhecimentos científicos sobre como os alunos aprendem, cujas diretrizes encontram-se organizadas em três princípios fundamentais: o envolvimento, a representação e a ação/expressão (CAST, s.d.). Segundo Nunes e Madureira (2015), estes princípios foram concebidos para facilitar o acesso de todos os alunos ao currículo comum e orientam o trabalho dos docentes sobre o modo como podem tornar as suas aulas mais acessíveis (fig.2).

Quando há uma variedade de opções disponíveis para proporcionar múltiplos meios de abordagem de cada princípio, as barreiras são reduzidas e o acesso é aumentado (CAST, s.d.). Neste sentido, o DUA pode ser considerado um aliado da pedagogia inclusiva, na medida em que apresentam as mesmas preocupações, nomeadamente a de incluir todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem, através do desenvolvimento de práticas que promovam a aprendizagem de todos, acreditando que todos têm um potencial de aprendizagem (Madureira, 2018).

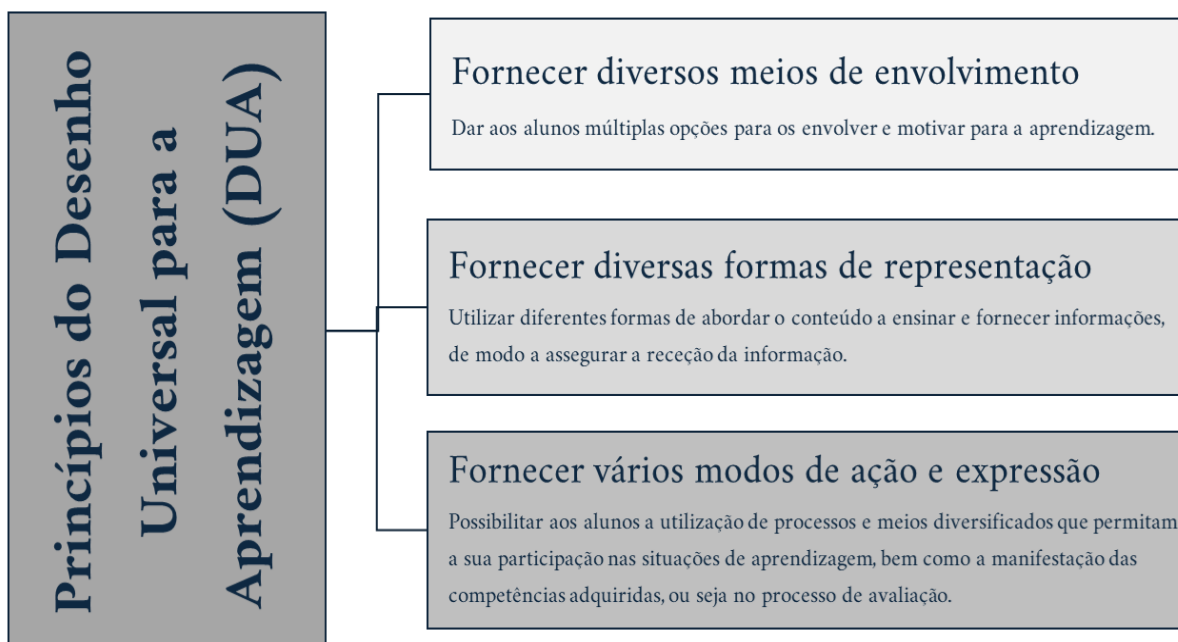



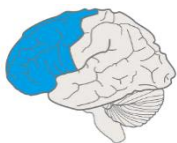
Figura 2: Princípios Orientadores do Desenho Universal para a Aprendizagem (Adaptado de CAST, 2024)

Cabe ao docente fornecer intencionalmente opções académicas e contextuais, orientadas para os pontos fortes e fracos dos alunos, num processo dinâmico e interativo. Ao longo desse processo, os professores avaliam as práticas e reformulam as abordagens de ensino com base nos resultados obtidos, com vista à melhoria contínua (Pinto, 2019).

As práticas pedagógicas assentes no DUA proporcionam possibilidades e opções acessíveis a todos os estudantes no que respeita aos métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação, sem modificar o nível de desafio e mantendo altas expectativas de aprendizagem (DGE, 2018, p.22).

Pinto, em 2019, menciona que o professor para começar a utilizar o DUA, deverá ter por base três passos: “(1) compreender ou definir o objetivo educativo; (2) avaliar as exigências e as abordagens do atual currículo; e (3) atender a variabilidade das características do aluno, na aplicação das orientações específicas (*guidelines*) do DUA” (p.19).

Em 2018, Alves M. (p. IX e X) disponibilizou um conjunto de sugestões práticas para a implementação do DUA numa perspetiva de flexibilização do currículo, que se apresentam na tabela 3.

 <p style="text-align: center;">DIFERENTES FORMAS DE ENVOLVIMENTO</p>	 <p style="text-align: center;">DIFERENTES FORMAS DE APRESENTAÇÃO</p>	 <p style="text-align: center;">DIFERENTES FORMAS DE AÇÃO E EXPRESSÃO</p>
<p>Proporcionar opções para incrementar o interesse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fornecer aos alunos opções: nível de desafio, retorno/ reconhecimento, contexto e conteúdos para as atividades e competências a avaliar, ferramentas para reunir informação (desenhos, gráficos, etc.), sequência e tempos para as tarefas. - Dar a possibilidade de participação no planeamento das atividades e tarefas. - Envolver os alunos na definição dos seus objetivos académicos e comportamentais diversificar atividades e fontes de informação para que possam ser personalizadas e contextualizadas culturalmente relevantes e adequadas a idade e perfil. - Proporcionar tarefas que permitam participação ativa, exploração e experimentação. - Incluir tarefas que promovam o uso da imaginação para resolver problemas. - Criar um clima de receptividade, participação e apoio na sala de aula. 	<p>Proporcionar opções para a percepção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar diversos tipos e tamanhos de letra, imagens, gráficos e contraste de cor entre o fundo e o texto/imagem. - Variar o volume, a velocidade e o timing do vídeo, animação, som, simulações, etc. - Fornecer legendagem para descrições (texto ou fala) para todas as imagens, gráficos/diagramas visuais, vídeo ou animações. - Fornecer transcrições para vídeos ou clips sonoros e música anotada. - Disponibilizar língua gestual e utilizar símbolos (emoticons, pictogramas e/ou imagens). - Fornecer referências visuais ou táteis (vibrações) equivalentes a sinais sonoros, para elementos-chave que representam conceitos. - Utilizar objetos físicos e modelos espaciais, transmitindo perspetiva ou interação. - Permitir a leitura do texto em voz alta. 	<p>Proporcionar opções para a ação física:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fornecer alternativas de ritmo, <i>timing</i>, velocidade e âmbito da ação motora para interagir com materiais didáticos, dispositivos físicos e tecnologias. - Fornecer alternativas para responder fisicamente (suportes de caneta lápis, alternativas ao rato). - Fornecer alternativas à utilização das mãos para interagir com os materiais (<i>voz, switch, joystick</i>, teclado ou teclado adaptado). - Fornecer comandos de teclado alternativos ao rato. - Personalizar tabelas para teclados alternativos e ecrãs táteis pronto final
<p>Proporcionar opções para a persistência e esforço contínuo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instruir ou pedir para definir ou reformularem explicitamente objetivos. - Promover a divisão de objetivos de longo prazo em objetivos a curto prazo. - Envolver os alunos nas discussões sobre avaliação e excelência. - Estabelecer diferenças entre grau de dificuldade ou complexidade nas atividades. - Criar grupos de cooperação com objetivos claros, papéis e responsabilidades. - Criar programas à escala da escola para apoio a comportamentos positivos. - Construir comunidades de aprendizagem com interesses e atividades comuns. - Dar feedback informativo e substantivo, em vez de comparativo e competitivo, que promova a perseverança centrando-se no desenvolvimento da eficácia e autoconsciência e realce o esforço e melhoria. 	<p>Proporcionar opções para a linguagem, expressões matemáticas e símbolos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ensinar vocabulário/símbolos e expressões, previamente. - Decompor termos complexos/expressões/equações em palavras/símbolos simples. - Incorporar glossário ícones de apoio ao texto (hiperligações, notas de rodapé, etc.). - Incorporar notas de apoio em referências menos familiares. - Permitir o uso de sintetizadores da fala. - Fornecer toda a informação essencial na língua dominante, mas também na língua materna do aluno ou a alunos surdos/com deficiência auditiva. - Estabelecer a ligação entre o vocabulário chave e definições e pronúncias em ambas as línguas (dominante e materna). - Incorporar apoios visuais e não linguísticos para clarificação de vocabulário. 	<p>Proporcionar opções para a expressão e comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar diversos suportes de comunicação: texto, discurso verbal, desenho, ilustração, filme/vídeo, música, arte visual, dança/movimento, escultura. - Utilizar as redes sociais e ferramentas interativas na web. - Resolver problemas utilizando várias estratégias/raciocínios. - Fornecer corretores ortográficos e de gramática, preditores de palavras... - Fornecer software de síntese de fala e reconhecimento de voz. - Fornecer calculadoras (gráficas), papel milimétrico. - Fornecer materiais manipuláveis (concretos ou virtuais). - Disponibilizar mentores (professores/tutores que utilizem diferentes abordagens). - Proporcionar níveis de dificuldade graduais, favorecendo a autonomia.
<p>Proporcionar opções para autorregulação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar instruções, lembrar, usar <i>checklists</i> que realcem os objetivos de autorregulação; aumentar a frequência de autorreflexão e autorreforço. 	<p>Proporcionar opções para a compreensão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ensinar conceitos como pré-requisitos através de modelos, demonstrações, tutoriais. 	<p>Proporcionar opções para função executiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar instruções e apontar percursos para avaliar o esforço, recursos e dificuldades.

<ul style="list-style-type: none"> - Providenciar tutores, mentores e outros agentes que ajudem a modelar objetivos pessoais adequados que tenham em atenção os pontos Fortes e os emergentes. - Apoiar atividades que promovam autorreflexão e a identificação de objetivos. - Oferecer dispositivos, ajudas, mapas para ajudar a reunir, desenhar e dispor os dados sobre o comportamento e desempenho, com vista a monitorizar mudanças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer pontes entre conceitos, analogias e metáforas, ligando a informação prévia relevante transversal ao currículo (imagens, conceitos chave). - Utilizar sublinhados, organizadores de gráficos, organização de conceitos, ideias chave, relações (mapa de conceitos, nuvem de palavras) e mnemónicas. - Destacar elementos-chave de um texto, gráficos, diagramas, fórmulas. - Utilizar múltiplos exemplos. - Dar indicações passo a num processo sequencial, dando oportunidades explícitas para revisão e prática. - Seccionar a informação em elementos mais pequenos. - Fornecer <i>checklists</i>, organizadores, notas lembretes eletrónicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Facultar modelos ou exemplos do processo e produto resultantes dos objetivos. - Mostrar objetivos, metas e prazos em local visível. - Incorporar instruções tipo: "pare e pense" antes de atuar e "mostre e explique o seu trabalho". - Facultar <i>checklists</i> e <i>templates</i> de planeamento de projeto para compreensão do problema, estabelecendo prioridades, sequências e prazos para as diferentes fases. - Facultar estratégias para transformar objetivos de longo prazo em curto prazo. - Incorporar instruções para categorizar e sistematizar. - Fornecer listas de verificação e guias para tomar notas. - Apresentar a representações do progresso (fotos do antes e depois, gráficos, etc.).
--	--	--

Tabela 3 – Sugestões para a implementação prática da flexibilidade curricular inerente ao DUA
(Alves, M., 2018)

2.2.4. Flexibilidade Curricular

Numa escola inclusiva deve-se olhar para as diferenças individuais não como problemas que devem ser ultrapassados, mas como oportunidades para enriquecer o currículo e promover aprendizagens significativas.

Para Pacheco (2019), “falar de currículo é falar de escola, docência, conhecimento, aprendizagem em contextos sociais, estando as mudanças associadas ao modo como os professores ensinam e os alunos aprendem”.

As características de uma escola inclusiva compreendem a prática da flexibilidade curricular, tendo em conta as capacidades individuais dos alunos, priorizando as suas necessidades e interesses. “A escola para todos é, por isso, um local de aprendizagem coerente, mas diferenciado” (UNESCO, 2005, p.14).

Assim, numa escola inclusiva é importante que não se considere que um aluno tem um caminho definido a percorrer, traçado por um conjunto de exigências curriculares predeterminadas. Devem ser tidas em conta não só as necessidades e as características dos alunos, mas também as suas potencialidades e expectativas na definição do currículo. Currículos acessíveis e flexíveis são a “chave” para criar “escolas para todos”. Segundo a UNESCO (2005, p.23), “é importante que o currículo seja suficientemente flexível para permitir adaptações às necessidades individuais e estimular os professores a procurar

soluções que se adequem às necessidades e capacidades de cada um dos alunos” e, nesse sentido, os professores, no exercício da docência, são os principais promotores da flexibilização do currículo (Pacheco, 2000).

Para uma escola ser verdadeiramente inclusiva, capaz de promover aprendizagens significativas para todos os alunos e possa operacionalizar o perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, é fundamental que estas possam ter autonomia na gestão do currículo, de forma a adequar aos contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, vem dar autonomia às escolas para que, em diálogo com os alunos, as famílias e a comunidade, estas possam dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as aprendizagens essenciais. Este Decreto-Lei define os termos “autonomia e flexibilidade curricular”, do seguinte modo:

faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Artigo 3.º, alínea c).

2.2.5. Diferenciação Pedagógica

A noção de diferenciação pedagógica, está estreitamente ligada ao conceito de flexibilidade curricular.

A flexibilização do currículo permite que as escolas estabeleçam as suas próprias prioridades e definam opções tendo em conta a população escolar que respondem. Pacheco refere que diversificação/diferenciação curricular deve ser compreendida como um mecanismo “de alteração dos objetivos, conteúdos programáticos, atividades e avaliação em função das ofertas escolares e das necessidades educativas dos alunos” (Pacheco, 2008).

Os processos de diferenciação curricular são a base da educação inclusiva e envolvem “decisões fundamentadas e críticas, por parte dos professores” (Leite, 2012). Os professores devem organizar as aprendizagens de acordo com as necessidades individuais dos seus alunos e de cada uma das suas turmas. Deste modo, temos um ensino diferenciado, uma vez que as escolas são diversas e respondem a realidades variadas. “A diferenciação implica, portanto, a procura de percursos curriculares diversos para situações que, à partida, são diferentes, de modo a garantir que o nível de saída seja o mesmo” (Madureira & Leite, 2003, p. 96).

Para a DGE (2018), a diferenciação pedagógica é

um pressuposto estruturante de uma ação pedagógica que tem em conta todos os alunos na relação com as tarefas de aprendizagem, que poderão ser diferentes quanto às suas finalidades e aos seus conteúdos, quanto ao tempo e ao modo de as realizarem, quanto aos recursos, condições e apoios que são disponibilizados (DGE,2018, p. 12).

Deste modo, a diferenciação pedagógica pode ser considerada como um conjunto de estratégias e práticas educativas que têm por objetivo ajustar o ensino para atender à diversidade de características dos alunos, potenciando a inclusão e o sucesso escolar de todos. As adaptações poderão ser realizadas ao nível dos conteúdos, dos processos, dos produtos e dos ambientes de aprendizagem.

É importante ainda salientar que a diferenciação necessária a uma educação inclusiva é aquela que ocorre dentro das classes regulares, onde todos são ensinados em conjunto, e onde se procura utilizar a diversidade de características individuais como um potencial educativo (Rodrigues, 2003, citado por Sousa 2007).

2.2.6. Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e Aprendizagens Essenciais (AE)

A redefinição do Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário concretizou-se no estabelecimento do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PASEO), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, constituindo-se como um

documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas.

O PASEO (2017) explicita o que é pretendido para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória, sendo o referencial básico para a organização do sistema educativo. Este documento encontra-se organizado em ‘Princípios’, ‘Visão’, ‘Valores’ e ‘Áreas de Competências’ (p.9), constituindo “a matriz que orienta a tomada de decisão no âmbito do desenvolvimento curricular, consistente com a visão de futuro definida como relevante para os jovens portugueses do nosso tempo” (p.10).

As Aprendizagens Essenciais (AE) são orientações curriculares que constituem a base para a planificação, realização e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

Tendo sido construídas a partir dos documentos curriculares existentes, as AE são a base comum de referência para a aprendizagem de todos os alunos, isto é, o denominador curricular comum, nunca esgotando o que um aluno tem de aprender.

O DL n.º 55/2018, de 6 de julho, define «Aprendizagens Essenciais», como:

conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação (art.º 3.º, alínea b).

Segundo a DGE (s.d.), as Aprendizagens Essenciais são expressas em conhecimentos, capacidades e atitudes, ao longo da progressão curricular e explicitam:

- (a) o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos);
- (b) os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender);
- (c) o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina — na sua especificidade e na articulação horizontal entre os

conhecimentos de várias disciplinas — num dado ano de escolaridade” (DGE, s.d.).

Estas aprendizagens estão integradas no respetivo ciclo de ensino (articulação horizontal), mas tendo em conta a sua continuidade e articulação vertical, ao longo da escolaridade obrigatória.

2.2.7. Trabalho colaborativo nas escolas

Colaborar é um termo oriundo do latim (*com* “com” + *laborare* “trabalhar”) e é entendido como o processo em que dois ou mais indivíduos, organizações ou entidades, trabalham juntos, cooperam, para desenvolver uma tarefa ou alcançar um objetivo.

Acerca do termo colaboração, Boavida e Ponte (2002, p.3) referem que a sua utilização “é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objetivos que a todos beneficiem”.

A cultura de colaboração deve ser entendida, em cada comunidade escolar, como uma atitude dos docentes e discentes de entreajuda, confiança e respeito mútuo, que incentiva estratégias e a formulação de respostas adequadas às necessidades (Correia, 2003, citado por Casal & Fragoso, 2019).

As inúmeras possibilidades, que o trabalho colaborativo oferece aos professores, permitem ultrapassar os diversos desafios que a docência impõe na promoção da participação e do sucesso de todos os alunos (Leite & Pinto, 2016, p. 72).

Lima (2002), citado por Leite e Pinto (2016) aponta cinco formas de colaboração na prática docente, com graus de complexidade distintas, “conversas com colegas sobre a vida dos alunos; conversas sobre a prática docente; trocas de materiais de ensino; produção conjunta de materiais; planificação conjunta” (p. 74). O trabalho colaborativo quando se limita a interações, respeitantes à troca de informações e de materiais, contribui de modo restrito para o desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, quando há um trabalho em equipa, em torno de projetos pedagógicos, em que os professores interagem para a planificação conjunta, produção de materiais, troca de ideias e partilha de experiências, esta colaboração torna-se verdadeiramente enriquecedora e

significativa (Leite & Pinto, 2016, p. 73), o que favorece a qualificação profissional e a melhoria dos processos educativos.

Seguindo esta lógica colaborativa, o decreto-Lei 54/2018, preconiza que as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão (MSAI) deverão ser “desenvolvidas tendo em conta os recursos e os serviços de apoio ao funcionamento da escola, (...) numa lógica de trabalho colaborativo e de corresponsabilização com os docentes de educação especial, em função das especificidades dos alunos” (art.º 6.º).

Casal e Fragoso (2019), citam Correia (2003) e defendem que o trabalho colaborativo nas escolas “não se deve limitar à dimensão docente, mas deve ser alargada a outros profissionais. Portanto, os professores devem relacionar-se e colaborar, sempre que possível, com outros profissionais, nomeadamente, psicólogos, médicos e técnicos de serviço social ou terapeutas”.

Deste modo, o trabalho conjunto, no que respeita à profissão docente, é visto como um elemento fundamental para a melhoria das escolas e da educação, sendo considerado um dos fatores preponderantes para promover a mudança rumo a uma escola inclusiva (Armstrong & Rodrigues, 2014, p. 82).

A colaboração, na perspetiva de Nóvoa (1992), é fundamental para o desenvolvimento da profissão docente e, conseqüentemente para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Este autor defende que a criação de espaços coletivos de trabalho constitui, por si só, um poderoso instrumento na formação contínua dos professores, possibilitando o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas, bem como a construção conjunta de saberes profissionais. Desta forma, ao desenvolverem uma cultura profissional baseada na colaboração, na produção autónoma de saberes e na valorização da profissão, os professores reforçam as suas competências ao nível das práticas pedagógicas, melhorando a qualidade das aprendizagens dos alunos.

3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, apresenta-se a questão de partida, que motivou esta investigação e as questões específicas que facilitaram a exploração do tema. Com base nestas questões, foram definidos os objetivos do estudo e estruturado o plano de investigação, considerando as questões deontológicas relevantes para garantir a ética e a integridade da pesquisa.

Além disso, é feita a caracterização da amostra e são descritas as técnicas e os instrumentos utilizados para a recolha e análise dos dados.

3.1. Definição do problema e questões orientadoras

Os princípios e valores preconizados no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de junho, procuram responder à grande diversidade de potencialidades, expectativas e necessidades dos alunos que frequentam a escolaridade obrigatória.

Sendo os professores os principais responsáveis pela seleção e implementação das medidas previstas no referido Decreto-Lei, torna-se fundamental conhecer as suas perceções sobre esta legislação e identificar as práticas que desenvolvem no sentido de assegurar a sua implementação.

Face ao exposto, este estudo tem a seguinte questão de partida:

O que pensam os professores sobre os princípios e medidas preconizados no Decreto-Lei n.º 54/2018 e que práticas utilizam para assegurar a sua implementação?

Com base nesta questão inicial foi possível definir questões mais específicas de forma a conduzir e orientar o trabalho a ser desenvolvido:

- (1) Quais as opiniões dos professores sobre os princípios preconizados no DL n.º 54/2018, de 6 de julho?
- (2) Qual o conhecimento que os professores têm sobre as diferentes medidas previstas no DL n.º 54/2018, de 6 de julho?

(3) Que dificuldades/preocupações experimentam os professores na aplicação destas medidas?

(4) Como é que os professores implementam na sua prática letiva as medidas contempladas nesta legislação?

3.2. Objetivos do estudo

Perante estas questões, o objetivo geral da presente investigação é:

Conhecer as conceções dos professores sobre os princípios e as medidas preconizados no Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho e identificar as práticas que desenvolvem para assegurar a sua implementação.

Assim como as questões orientadoras derivaram da questão inicial, definiram-se os seguintes objetivos específicos a partir do objetivo geral:

(1) Conhecer as opiniões dos professores sobre os princípios e medidas preconizados no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

(2) Saber qual o conhecimento que os professores têm sobre as medidas previstas no referido Decreto-Lei.

(3) Identificar as dificuldades dos professores na aplicação Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

(4) Caracterizar as estratégias desenvolvidas pelos professores para implementar a legislação em vigor.

3.3. Desenho do estudo

Ao procurar conhecer as perceções dos docentes e enquadrar as suas práticas na legislação atual, através de observações naturalistas e entrevistas, podemos afirmar que este trabalho se enquadra numa investigação qualitativa. Procura-se penetrar no mundo pessoal dos sujeitos e compreender os fenómenos na sua globalidade e no contexto natural em que

ocorrem. O objeto de estudo não são somente os comportamentos, mas as intenções e as situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais, a partir da perspectiva dos intervenientes no processo (Coutinho, 2020, p.18). Para Hicks (2006, p.7), a investigação qualitativa é uma forma de alcançar as perspectivas/descrições acerca das opiniões, pontos de vista, crenças e sentimentos dos sujeitos envolvidos no estudo. Segundo Stake, 2012, os estudos qualitativos são caracterizados por serem empíricos, empáticos, interpretativos e holísticos (p.62). São estudos orientados para o que se passa no terreno, colocando a sua ênfase em coisas observáveis, esforçam-se por ser naturalistas, não intervencionistas e utilizam preferencialmente a linguagem natural.

Tal como já foi mencionado, esta investigação pretende contribuir para um maior entendimento acerca da implementação do DL 54/2018, de 6 de julho, e das opções metodológicas escolhidas pelos docentes para ir ao encontro dos princípios e medidas preconizados nessa legislação. Deste modo, pode-se afirmar que se trata de um estudo de caso, uma vez que procura estudar uma situação delimitada no espaço e no tempo, ou seja, única no contexto onde ocorre. Afonso (2005) refere que um estudo de caso é uma pesquisa centrada na natureza do objeto, ou seja, procura-se estudar o que é particular específico e único (p.70).

Quanto aos objetivos delineados, este trabalho de pesquisa, pode ser enquadrado nos estudos exploratórios, pois o seu objetivo é proceder ao reconhecimento de uma dada realidade e levantar hipóteses para a sua compreensão (Carmo & Ferreira, 1998. p.47).

Considerando ainda a tipologia dos estudos de caso sugerida por Stake (2012), esta investigação pode ser considerada um estudo de caso instrumental, uma vez que ao estudarmos uma situação particular, procuramos uma compreensão global da situação. Neste tipo de investigação, o interesse pelo estudo é externo ao caso, pelo que é muito importante fazer uma constante monitorização dos procedimentos de recolha da informação de forma a certificar a sua validade interna e garantir a objetividade, a fiabilidade e confirmabilidade do estudo.

Para garantir a validade interna do estudo, o investigador deve limitar-se a concluir sobre o conjunto da amostra, ou seja, procurar que as suas descobertas digam realmente respeito ao conjunto dos participantes do estudo (Gonçalves et al., 2021, p.32). Deste modo, não

há pretensões para generalizar os resultados à população, pelo que, esta pesquisa apenas diz respeito ao grupo dos docentes que colaboraram no desenvolvimento da investigação. Para que a investigação possa ser considerada fiável, dever-se-á garantir que outro investigador, ao realizar um estudo semelhante, irá obter os mesmos resultados (Júnior, Leão & Melo, 2011, Citado por Gonçalves et al., 2021, p.49).

Entre os requisitos apresentados por Umberto Eco (1989) para realização de uma pesquisa científica, encontra-se a necessidade de se fornecer elementos para confirmação e continuidade na investigação (p. 52 -54). Neste sentido, nos anexos (B, C, D, E F e G) constam um exemplo de todos os procedimentos efetuados, desde o guião das entrevistas e observações realizadas, à análise de conteúdo das mesmas.

3.4. Aspetos éticos da investigação

Cabe ao investigador assegurar os procedimentos éticos indispensáveis para desenvolver a pesquisa, de modo a garantir o acesso e as autorizações necessárias (Stake, 2012, p.74). O princípio fundamental que deve pautar todo o processo de pesquisa é o respeito por cada um dos participantes envolvidos direta ou indiretamente na investigação. Segundo Gonçalves, et al. (2021, p.73), “o investigador deve assegurar a neutralidade dos juízos e valorizar o respeito, a educação e o relacionamento, enquanto fatores éticos que estão associados às relações sociais, tendo em consideração o contexto em que os dados são recolhidos”.

A Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Baptista, 2014) constitui um documento com diretrizes ético-deontológicas, fundamentais para o desenvolvimento do processo de investigação na área das ciências da educação. O conjunto de princípios e valores preconizados nas orientações éticas em investigação, na área da educação, devem regular a conduta do investigador (Pedro, 2022, p.14).

Desta forma, no decurso deste trabalho de pesquisa foi acautelado o anonimato tanto do agrupamento de escolas onde decorreu a investigação, como de todos os participantes do estudo. Para tal, foi previamente solicitada a autorização do diretor do agrupamento de escolas, quer para a realização das entrevistas aos docentes, quer para as observações

feitas em contexto de turma e de apoio em sala à parte, assegurando a confidencialidade de toda a informação recolhida (Anexo A1).

Do mesmo modo, no que respeita às entrevistas e às observações realizadas, todos os participantes foram informados acerca dos objetivos e procedimentos da investigação e deram o seu consentimento livre e esclarecido, tendo concordado e autorizado que os elementos recolhidos fossem usados neste trabalho de pesquisa (Anexo A2).

3.5. A amostra do estudo

A finalidade da amostragem é conseguir informação acerca de uma certa população, uma vez que é muito raro um estudo poder incidir sobre a totalidade da população (Carmo & Ferreira, 1998, p.191).

Tratando-se de um estudo qualitativo em que os elementos da amostra foram intencionalmente selecionados de modo a fornecerem informações úteis relativamente ao propósito desta investigação, pode-se afirmar que se trata de uma técnica não probabilística e não aleatória designada de “amostragem por conveniência” (Haro et al., 2016, p. 143). Este método de amostragem tem a vantagem de ser fácil, rápido e barato (Hill & Hill, 2000, p. 49). Os professores participantes desta pesquisa foram escolhidos por estarem disponíveis no local onde se realizou o estudo, ou seja, pela facilidade de acesso aos docentes que foram entrevistados e que mostraram disponibilidade para serem observados na sua prática letiva.

Embora não seja possível generalizar os resultados obtidos, este tipo de amostragem é muito utilizada em estudos exploratórios, uma vez que poderá servir como base de pesquisa para outros contextos semelhantes.

Este trabalho foi realizado em quatro escolas do 1º ciclo do mesmo agrupamento de escolas, situado no concelho de Oeiras. Este agrupamento de escolas é constituído por cinco escolas (duas escolas com 1º ciclo e pré-escolar, uma escola somente com 1º ciclo, uma escola com turmas do 1º e 2º ciclo e uma escola com 3º ciclo e ensino secundário) e conta com cerca de 250 professores, 60 assistentes operacionais e responde a uma população de aproximadamente 2000 alunos. A população escolar é marcada por uma diversidade cultural, com alunos de várias origens e nos vários estratos socioeconómicos.

No total, foram cinco as professoras participantes e todas lecionam o 1º Ciclo do Ensino Básico (três docentes do Ensino Regular e duas de Educação Especial).

Na tabela abaixo faz-se uma caracterização sucinta dos sujeitos da amostra.

	Professoras de Ensino Regular			Docentes de Educação Especial	
	ER1	ER2	ER3	EE1	EE2
Idade	40	50	43	53	49
Habilitações Académicas	Licenciatura (Ensino Básico – 1º ciclo) + Mestrado em Educação e Sociedade	Licenciatura (Ensino Básico – 1º ciclo)	Licenciatura (Ensino Básico – 1º ciclo)	Licenciatura (Ensino pré-escolar) + Mestrado em Educação Especial no domínio cognitivo e motor	Licenciatura (Artes plásticas) + Especialização em Educação Especial no domínio cognitivo e motor
Tempo de Serviço Total (anos)	18	26	18	30	24
Tempo de Serviço na Educação Especial (anos)	---	---	---	18	6
Nível de Escolaridade que leciona	1º Ciclo (2º ano)	1º Ciclo (3º ano)	1º Ciclo (2º ano)	Alunos do 1º e do 3º ciclo	Alunos do 1º e do 2º ciclo
Escolas	A	B	C	D	B

Tabela 4 – Caracterização dos participantes do estudo

As participantes deste estudo são todos do género feminino, com idades situadas entre os 40 e os 50 anos.

No que respeita às professoras titulares das turmas de 1º ciclo (ER1, ER2, ER3), duas delas são licenciadas e uma concluiu o mestrado em educação e sociedade. O tempo serviço docente destas docentes situa-se entre os 18 e os 26 anos. Salienta-se ainda que todas revelaram ter experiência em trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem.

Relativamente às professoras de educação especial (EE1 e EE2), quanto às habilitações académicas, uma das docentes realizou o mestrado em educação especial no domínio cognitivo e motor e a outra fez especialização na mesma área. A mais velha tem 53 anos de idade e 30 anos de tempo de serviço, dos quais 18 na educação especial. A mais nova, com 49 anos, tem 24 anos de serviço docente e conta com 6 anos de experiência no grupo disciplinar de educação especial.

3.6. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

Os processos utilizados recolha dos dados e que forneceram a informação para o presente trabalho de índole qualitativa foram a observação naturalista não participante e a entrevista semiestruturada.

De seguida, descrevem-se sucintamente os métodos de recolha de dados que foram utilizados ao longo deste trabalho de investigação.

3.6.1. Entrevista semiestruturada

Um dos instrumentos de recolha de dados mais utilizados na investigação em educação é a entrevista. O objetivo da entrevista é sempre o de conhecer a perspetiva dos participantes, como pensam, interpretam ou explicam o seu comportamento, no contexto natural em estudo (Coutinho, 2020, p.141). As entrevistas permitem obter as perspetivas dos participantes sobre determinado tema e aceder às informações que não foram recolhidas nas observações ou mesmo, para complementar e cruzar com os dados recolhidos nas observações efetuadas.

A entrevista semiestruturada pode ser definida como um processo de recolha das opiniões dos docentes participantes na sua linguagem própria, seguindo um guião com tópicos abertos, em que os sujeitos expõem os seus pontos de vista relativamente aos temas propostos (Bogdan & Biklen, 1994). Neste tipo de entrevista o investigador dispõe de uma série de perguntas relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. As questões não são necessariamente colocadas por uma ordem pré-determinada. Tanto quanto possível, o entrevistado será livre para falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. Ao investigador, compete orientar a entrevista para os seus objetivos, da forma mais natural possível (Campenhoudt, Marquet & Quivy, 2019). Este tipo de entrevista tem a vantagem de abordar os assuntos que se pretende falar com maior liberdade e rigidez para os sujeitos entrevistados (Sousa & Baptista, 2011, p. 80).

Nesta investigação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas aos sujeitos participantes, para tal foi construído um guião, cuidadosamente preparado, de forma que as questões colocadas se enquadrassem nos objetivos do estudo.

Realizou-se uma entrevista prévia a uma docente do 1º ciclo, de forma a assegurar a que as questões colocadas fossem claras e objetivas.

Após a transcrição das entrevistas, estas foram devolvidas a cada um dos participantes para que pudessem confirmar e validar a informação apurada.

No anexo B pode ser consultado o guião das entrevistas (B1) e um exemplo de transcrição das mesmas (B2).

Após este procedimento, foi feita a análise de conteúdo das entrevistas.

3.6.2. Observação naturalista não participante

Azevedo e Azevedo referem que a observação é a “técnica por excelência para estudar fenómenos através das manifestações comportamentais” (1998, p. 29).

Neste estudo foram feitas observações naturalistas com o objetivo de descrever e compreender as práticas utilizadas pelos professores através das suas próprias ações.

Para Estrela (1994) a observação naturalista, ou seja, no contexto natural, é uma observação sistematizada que tem como objetivo registar, ou seja, descrever o que acontece naturalmente (p. 45). Trata-se de captar os comportamentos no momento em que são produzidos, sem mediação (Campenhoudt, Marquet & Quivy, 2019, p. 267).

Nesta pesquisa, as observações foram realizadas pelo investigador, sem a sua interferência, pelo que, segundo Coutinho (2020, p.137), tratou-se de uma observação não participante.

Procurou-se recolher informações de campo e elaborar notas descritivas do ambiente de aprendizagem, das metodologias, das estratégias, daquilo que os participantes disseram e como atuaram. Para tal, foi construída uma tabela de registo das observações em situação de aula, onde foram descritos os comportamentos observados (anexo E). A grelha de registo utilizada foi elaborada a partir da adaptação da “Grade de Categorias para Registo de Comportamentos em Sala de Aula”, proposta por Estrela (1994, Quadro n.º 48).

Finalizada esta etapa, fez-se a análise de conteúdo das observações realizadas.

3.6.3. A análise de conteúdo

Os planos qualitativos produzem, quase sempre, uma grande quantidade de dados descritivos que necessitam de ser organizados e reduzidos, de modo a permitir a descrição e interpretação do fenómeno em estudo (Coutinho, 2020, p.31).

As informações recolhidas numa determinada investigação devem ser tratadas de forma a poderem ser descritas de maneira sistemática, objetiva e quantificável (Vala, 1987).

Bardin (2004, p. 27), refere que análise de conteúdo é considerada como o “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, ou seja, consiste em agrupar as informações recolhidas em temas pertinentes, compará-las umas com as outras, relacioná-las e organizá-las numa estrutura que lhes dê sentido.

A codificação envolve uma série de etapas, com decisões e ações que precisam ser adaptadas às particularidades do material de estudo, aos objetivos e às hipóteses estabelecidas. Segundo J. Amado (2000), "trata-se de um processo de esquartejamento do texto e do seu sentido imediato, visível, com o objetivo de se descortinarem outros sentidos" (p. 55-56).

Assim, todos os dados que foram recolhidos nas entrevistas e nas observações foram sujeitos a uma análise de conteúdo, procurando colocar em evidência os aspetos mais significativos do discurso dos participantes, através de uma abordagem indutiva.

No anexo C podem ser consultados dois documentos onde foram registadas as fases de análise de conteúdo das entrevistas. O discurso dos participantes foi segmentado em unidades de registo (UR), ou seja, foi dividido em unidades com significado específico e autónomo. A partir destas unidades de registo, construíram-se indicadores, procurando resumir as ideias transmitidas pelos entrevistados (anexo C1). De seguida, os indicadores foram agrupados em subcategorias, reunindo ideias semelhantes. As categorias foram formadas a partir das subcategorias encontradas, congregando conceitos-chave. Por último, as categorias foram agrupadas em temas mais gerais, de acordo com as questões em estudo (anexo C2).

Na análise de conteúdo das observações foram realizados os mesmos procedimentos descritos para as entrevistas (anexo F).

Para facilitar a interpretação dos dados recolhidos nas entrevistas e nas observações, estes foram coligidos em tabelas síntese, que podem ser consultadas nos documentos em anexo. No quarto capítulo deste trabalho, apresentam-se os resultados obtidos tendo por base os quadros construídos com os dados que emergiram da análise de conteúdo realizada. O anexo D diz respeito à compilação dos resultados das entrevistas e o anexo G congrega os resultados das observações.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

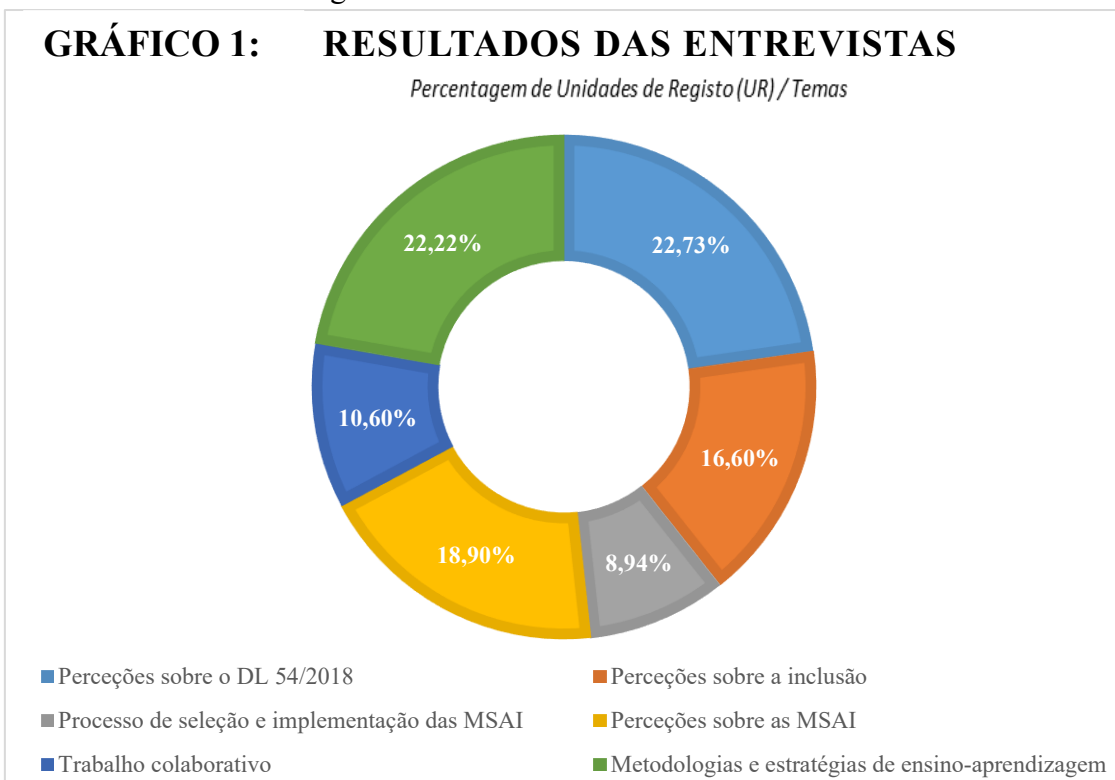
| | ' ' | | ' ' |

A metodologia que foi desenvolvida e operacionalizada possibilitou a recolha dos dados que, após terem sido analisados e sintetizados são alvo de apresentação. Deste modo, os dados coletados são apresentados associados às técnicas e instrumentos de recolha de informação de que resultaram: entrevista semiestruturada e observação naturalista não participante.

4.1. Resultados das entrevistas

A análise de conteúdo das entrevistas possibilitou a organização do discurso dos participantes em seis temas/blocos, a saber: i) Perceções sobre o DL 54/2018; ii) Perceções dos professores sobre a inclusão; iii) Processo de seleção e implementação das medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI); iv) Perceções sobre as MSAI; v) Trabalho colaborativo; e vi) Metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem.

O gráfico 1 representa a percentagem de unidades de registo (UR), por cada tema/bloco, tendo o bloco “Perceções sobre o DL 54/2018”, sido aquele que apresenta a maior percentagem de UR e o tema “Processo de seleção e implementação das MSAI”, aquele com menor número de registos.



Os temas agrupam categorias, cujo número de registos verificados nas entrevistas pode ser consultado na tabela 5. A frequência absoluta (FA) e a frequência relativa (FR) das unidades de registo de cada categoria têm por referência o tema/bloco.

TEMAS/BLOCOS	CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO (UR)		
		FA Frequência Absoluta	FR (%) Frequência Relativa	Totais/ Temas
Perceções sobre o DL 54/2018	Aspetos positivos do DL 54/2018	159	89%	178
	Aspetos negativos da implementação do DL 54/2018	19	11%	
Metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem	Representação	74	43%	174
	Motivação/ envolvimento	49	28%	
	Princípios e Pressupostos pedagógicos	46	26%	
	Avaliação	5	3%	
Perceções sobre as MSAI	Vantagens das MSAI	11	7%	148
	Caracterização das Medidas Universais (MU)	63	43%	
	Caracterização das Medidas Seletivas (MS)	40	27%	
	Caracterização das Medidas Adicionais (MA)	34	23%	
Perceções sobre a inclusão	A inclusão enquanto direito de todos os alunos	7	5%	130
	Fatores dificultadores da inclusão	62	48%	
	Fatores facilitadores da inclusão	61	47%	
Trabalho colaborativo	Aspetos positivos	39	47%	83
	Intervenção/ parceria com o docente de educação especial	41	49%	
	Articulação com as famílias	3	4%	
Processo de seleção e implementação das medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI)	Sinalização dos alunos	24	34%	70
	Definição conjunta das MSAI	34	49%	
	Dificuldades no processo de seleção das MSAI	12	17%	

Tabela 5: Resultados das entrevistas (temas/categorias/UR)

Fazendo uma análise global conjunta do gráfico 1 e da tabela 5, pode-se afirmar que o discurso das professoras entrevistadas se centrou preferencialmente nas Perceções sobre o DL 54/2018, de 6 de julho, que obteve 178 unidades de registo (22.7% do total), das quais 166 UR são relativas aos aspetos positivos deste Decreto-Lei, representando 93% dos resultados deste tema. Por este motivo, pode-se afirmar que as participantes consideram esta legislação positiva na sua globalidade. No entanto, os aspetos negativos (12 UR/7% do tema), apesar de pouco mencionados no discurso das participantes, não deixam de ser abordados, evidenciando uma visão crítica acerca da implementação do DL 54/20218.

As “Metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem” utilizadas pelas docentes constituíram o segundo tema com mais unidades de registo, contando com um total de 174, correspondendo a 22,2% do total de UR.

Para facilitar a abordagem a este tema, e indo ao encontro do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), optou-se por organizar os dados recolhidos em quatro categorias: motivação/envolvimento, representação, avaliação e princípios e pressupostos pedagógicos.

Os resultados mostram que se trata de um tema em que as professoras se sentem claramente à vontade, tendo tido oportunidade de abordar as práticas que desenvolvem diariamente com os alunos.

Como se pode observar, as estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras na apresentação dos conteúdos lecionados são, claramente, as mais referidas no discurso dos docentes (74 UR/43% do tema). As participantes também valorizaram as estratégias que utilizam para motivar os alunos, uma vez que estas procuram assegurar o envolvimento destes nas atividades promovidas (49 UR/28% do tema). A avaliação é claramente a categoria com menor expressão (5 UR/3% do tema).

Quanto aos princípios e pressupostos pedagógicos referidos (46 UR/26% do tema), estes relacionam-se com as razões que fundamentam as estratégias e atividades desenvolvidas pelas professoras, com objetivo de promover a participação e desenvolver as aprendizagens de todos.

Com 148 UR, o tema “Perceções sobre as MSAI” corresponde a 18,9% do total de UR e agrupa quatro categorias: vantagens das MSAI (11 UR/7% do tema), e caracterização das medidas universais (63 UR/43% do tema), seletivas (40 UR/27% do tema) e adicionais (34 UR/23% do tema).

Neste tema é visível que as professoras estão mais à vontade em falar sobre as medidas universais, uma vez que são àquelas a que recorrem com mais frequência. No entanto, não deixam de abordar as restantes medidas e referir as vantagens das MSAI.

O tema “perceção dos professores sobre a inclusão” emergiu do discurso das docentes ao longo das entrevistas realizadas e representa 16,6% do total de UR. Pode-se afirmar que as professoras abordaram com igual ênfase, os fatores facilitadores (61 UR/47% do tema)

e dificultadores (62 UR/48% do tema), não deixando de assinalar a inclusão enquanto direito de todos (7 UR/5% do tema).

No que respeita ao “Trabalho colaborativo”, este obteve 83 UR, ou seja 10,6% do total de dados. As docentes entrevistadas centraram o seu discurso em três pontos principais, a saber: na intervenção/parceria com a docente de educação especial (41 UR/ 49% do tema), nos aspetos positivos do trabalho colaborativo (39 UR/47% do tema) e na articulação com as famílias (3 UR/ 4% do tema).

Relativamente ao “Processo de seleção e implementação das medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI)”, este foi o tema menos desenvolvido pelos entrevistados, tendo sido registadas apenas 70 UR, correspondentes a 9% do total. Neste tema, as professoras abordaram a sinalização dos alunos (24 UR / 34% do tema) e a definição conjunta das MSAI (34 UR / 49% do tema) não deixando de assinalar as dificuldades que experimentam no processo de seleção das MSAI (12 UR / 17% do tema). De seguida, faz-se a apresentação e análise das categorias e subcategorias encontradas nos discursos das participantes desta pesquisa.

4.1.1. Perceções sobre o DL 54/2018

Os aspetos positivos e negativos, acerca do DL 54/2018, de 6 de julho, constituem as categorias deste bloco temático.

4.1.1.1. Aspetos positivos do DL 54/2018

A tabela 6 apresenta a categoria “Aspetos positivos do DL 54/2018” e subcategorias resultantes da análise dos dados recolhidos nas entrevistas aos docentes participantes. Ao analisar as subcategorias que decorrem do tratamento de dados das entrevistas, podemos verificar que algumas são comuns a todas as entrevistadas e outras são apenas mencionadas pelas professoras do ensino regular, ou pelas professoras de educação especial, evidenciando algumas diferenças nos pontos de vista destas profissionais.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	Unidades de Registo (FA/UR)		
		PER	PEE	Total
Aspetos positivos do DL 54/2018	Responde a necessidades educativas temporárias e permanentes	31	4	35
	Favorece a inclusão dos alunos com dificuldades	19	6	25
	Dá a possibilidade de todos os alunos poderem beneficiar de medidas	8	5	13
	Promove a implementação de práticas pedagógicas inclusivas	1	9	10
	Viabiliza a gestão flexível do currículo e a individualização do ensino	5	4	9
	Maior rapidez e facilidade no processo de sinalização, seleção e implementação de medidas	1	6	7
	Obriga ao envolvimento das famílias na equipa multidisciplinar	1	1	2
	Maior liberdade do PTT para sinalizar e implementar medidas aos alunos com dificuldades	7		7
	Possibilita a disponibilização de recursos na escola e em sala de aula	4		4
	Tem em consideração as necessidades das famílias	3		3
	Favorece a responsabilização e o envolvimento dos professores do ensino regular no processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos		11	11
	Dá autonomia às escolas para implementar medidas		7	7
	Estabelece a coordenação da equipa multidisciplinar pelo professor titular		6	6
	Promove a valorização das potencialidades dos alunos		5	5
	Promove uma colaboração mais estreita entre os professores do ensino regular e os docentes de educação especial		3	3
	Favorece a equidade no acesso ao ensino		3	3
	Promove a implementação do DUA		2	2
	Promove a intervenção multidisciplinar		2	2
	Dá maior oportunidade aos alunos de concluírem o ensino obrigatório		2	2
	Proporciona um maior envolvimento dos professores de educação especial com as turmas		1	1
Proporciona maior cuidado na seleção de medidas		1	1	
Promove a aceitação dos alunos com dificuldades pelos pares		1	1	
Total UR/ Categoria		80	79	159

Tabela 6: Aspetos positivos do DL 54/2018

(PER – Total dos professores do ensino regular / PEE – Total dos professores de educação especial)

Os aspetos positivos, referidos por todas as professoras, que mais se salientam são o facto de o DL 54/2018 responder a necessidades educativas temporárias e permanentes, dar a possibilidade de todos os alunos poderem beneficiar de medidas e, deste modo, favorecer a inclusão dos alunos com dificuldades e a sua aceitação pelos pares.

Sobre este assunto, a professora do ensino regular ER1 expõe que antes desta legislação, para que um aluno beneficiasse de medidas, “*tinha que ser uma necessidade permanente*” e eram necessários relatórios médicos comprovando deficiências de carácter permanente. Para a docente ER2, “*Neste momento, é mais fácil implementar as medidas que os alunos precisam, sem terem de ter comprovativos médicos de deficiência permanente e isso facilita muito*”.

Nas palavras desta entrevistada, o DL 54/2018 *“foi um salto grande a nível de educação especial porque, de facto, permite uma melhor resposta a questões do dia a dia e específicas de cada criança”*. Já a docente ER3 salienta que *“este decreto abrange mais crianças e no fundo faz uma intervenção a alunos com dificuldades no geral, sejam alunos com dificuldades pequenas ou mais evidentes”*. A professora titular ER1 resume esta ideia quando afirma que, para ela, o fator mais relevante é que *“todos os alunos podem usufruir de medidas”*. A docente de educação especial EE1 afirma ainda, que o DL 54/2018 é, na globalidade, muito positivo pois *“estamos mais próximos da realidade da criança e trabalhamos com essa realidade, podemos deixar de lado os objetivos do ensino regular e trabalhar exatamente o que os alunos precisam”*.

O facto de haver uma maior rapidez e facilidade no processo de sinalização, seleção e implementação de medidas, foi também um dos parâmetros considerado muito positivo pela generalidade das entrevistadas. A professora de educação especial EE2 expõe esta ideia do seguinte modo: *“A escola pode tomar decisões de uma forma mais célere para ir de encontro às necessidades dos alunos”*.

Segundo as professoras, esta legislação viabiliza a gestão flexível do currículo sendo este fator sublinhado, do seguinte modo, pela entrevistada ER2 *“Há mais flexibilidade em gerir o currículo e adaptá-lo aos alunos”*, o que possibilita, segundo a mesma professora, a *“individualização do ensino e (...) a adequação do sistema de ensino às particularidades de cada um”*.

Um dos pontos considerado importante pelas entrevistadas refere-se à obrigatoriedade do envolvimento das famílias nas tomadas de decisão, havendo um *“acompanhamento do encarregado de educação ao longo de todo o processo de seleção das medidas que vão ser aplicadas ao seu educando”*, como é referido pela docente ER1.

Os aspetos antes mencionados refletem áreas de consenso entre as professoras de ensino regular e de educação especial, apontando para a importância de medidas inclusivas e flexíveis.

No que respeita aos aspetos apenas abordados pelas professoras do ensino regular (PER), há a salientar que estas docentes sentem uma maior liberdade para sinalizar e implementar medidas aos alunos com dificuldades. A este respeito, a entrevistada ER1 expõe o seguinte: *“a partir do momento que há alguma dificuldade que o aluno esteja a sentir e*

que o está a distanciar do grande grupo, eu tenho liberdade para aplicar medidas logo à partida, as medidas universais”.

Se por um lado, as PER reconhecem a importância de uma maior autonomia na gestão e implementação de medidas, por outro lado, manifestam preocupação em alinhar as medidas com as realidades das famílias, evidenciando um compromisso em adaptar estratégias às condições e dinâmicas familiares, de forma a promover a aprendizagem de todos.

Um outro aspeto que emergiu do discurso destes docentes, é o facto de valorizarem este enquadramento legal por possibilitar a disponibilização de mais recursos, humanos e materiais, na escola e em sala de aula e, deste modo, contribuir não só para auxiliar a implementação de medidas educativas, mas também para promover um ambiente mais inclusivo e equitativo. As PER consideram que essa estrutura fortalece a sua prática pedagógica, tornando possível atender de forma mais eficiente à diversidade de perfis e ritmos de aprendizagem dentro da sala de aula.

Em resumo, além da autonomia na gestão das medidas educativas, as PER valorizam o suporte fornecido por este enquadramento legal, entendendo-o como um fator essencial para a construção de um processo de ensino mais acessível.

Relativamente aos aspetos apenas abordados pelas professoras de educação especial (PEE) entrevistadas, o fator mais referido foi o facto de favorecer a responsabilização e o envolvimento das docentes de ensino regular no processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, refletindo uma preocupação em integrar mais estes professores no processo de inclusão. Na mesma linha, as PEE consideram também positivo, que este Decreto-Lei estabeleça a coordenação da equipa multidisciplinar aos professores titulares, fomentando, deste modo o seu envolvimento em todo o processo de seleção e implementação de medidas.

As PEE valorizam, assim, o facto de a escola passar a ter autonomia para implementar as medidas que considerar necessárias de modo a ajudar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades. A docente de educação especial EE1 refere a este respeito que *“a escola passou a ter outro papel em relação às crianças com necessidades educativas, agora deixamos de precisar dos médicos para passar relatórios dizendo que as crianças precisam de apoios na escola”.*

Um outro aspeto valorizado pelas docentes de educação especial é que a aplicação deste decreto-lei promove o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, para que todos possam aceder ao currículo. Sobre este assunto, a docente EE1 afirma que “*Passamos a olhar para as potencialidades das crianças (...) para aquilo que conseguem fazer (...) Pretende-se desenvolver individualmente as potencialidades de cada um, de forma que a criança consiga atingir o currículo previsto para o seu ano de escolaridade*”. Deste modo, o DL 54/2018, favorece a equidade no acesso ao ensino e dá maior oportunidade aos alunos de concluírem o ensino obrigatório.

Para as PEE, este DL propicia uma colaboração mais estreita entre os professores do ensino regular e os docentes de educação especial, facilitando um maior envolvimento dos PEE com as turmas e a aceitação dos alunos com dificuldades pelos pares, promovendo, deste modo, a inclusão de todos os alunos.

Como decorre do discurso das docentes de educação especial entrevistadas, o decreto em análise, ao preconizar uma intervenção multidisciplinar, torna fundamental o trabalho colaborativo entre os diversos elementos da equipa, potenciando a troca de conhecimentos, a integração de diferentes perspetivas, a adoção de estratégias mais eficazes para o apoio aos alunos e uma seleção mais cuidadosa das medidas a adotar com cada um.

Em suma, o DL 54/2018 é visto como positivo tanto pelas professoras de educação especial, como pelas professoras do ensino regular. A inclusão, a flexibilidade curricular e o benefício da abrangência das MSAI, que podem ser aplicadas a todos os alunos, são pontos prioritários de concordância entre os dois grupos de docentes.

Por um lado, as PER dão mais valor a necessidades práticas, priorizando aspetos como a autonomia no processo de gestão e implementação das MSAI, bem como, o acesso a recursos educativos para responder às necessidades dos alunos e promover a sua inclusão. Por outro lado, no que respeita às PEE, estas preocupam-se mais com a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas, além de priorizarem o envolvimento de todos os professores e a equidade.

4.1.1.2. Aspetos negativos da implementação do DL 54/2018

A figura 3 expõe em evidência os fatores negativos encontrados no discurso das docentes, acerca da implementação do DL 54/2018, de 6 de julho.

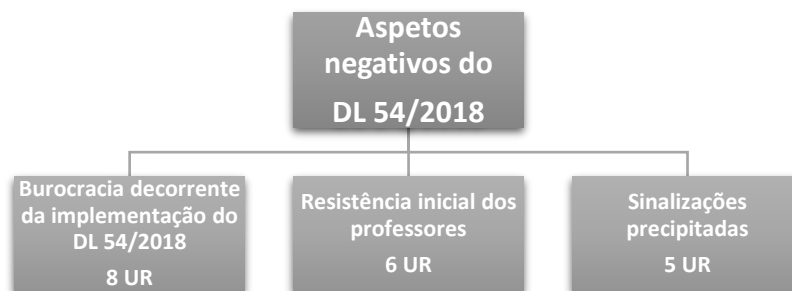


Figura 3: Aspetos negativos do DL 54/2018
(UR - unidades de registo)

Um dos aspetos negativos referido tanto pelos PER como pelos PEE, é o facto de o DL 54/2018 poder facilitar a existência de sinalizações precipitadas. A docente ER1, refere a este respeito que se *pode “correr o risco (...) de não dar, às vezes, o tempo necessário e sinalizar logo”*. A professora EE1 vai ao encontro desta ideia quando diz: *“acho que por vezes os professores precipitam-se e implementam logo medidas sem dar tempo à criança para amadurecer e ultrapassar a dificuldade.”*

A sinalização precoce é essencial para identificar alunos que precisam de apoio, mas, quando feita de forma precipitada, pode levar a medidas inadequadas. A pressão para cumprir as diretrizes do DL 54/2018 muitas vezes leva os docentes a tomarem decisões rápidas, sem uma avaliação aprofundada. Por esta razão, podem existir avaliações incorretas, o que pode levar a que alunos que não necessitam de MSAI, sejam indevidamente identificados como tendo necessidades específicas.

Para evitar esta situação, é fundamental investir em formação docente, aprimorar os critérios de avaliação e garantir uma observação e acompanhamento mais cuidadoso, antes de qualquer sinalização.

A burocracia resultante da implementação do DL 54/2018, constitui outro dos aspetos negativos mencionados pelos dois grupos de docentes. A teia burocrática que se instalou no sistema de educativo português nos últimos anos, quer devido à administração educativa, quer originada pelas próprias escolas, é um dos principais fatores que levam à desmotivação dos profissionais do ensino (Araújo et al., 2023).

A docente de educação especial, EE2, acerca da implementação das MSAI esclarece que estas medidas “*têm de ser formalizadas num documento*” o que se reflete numa maior carga de trabalho burocrático para os professores. Acerca deste assunto, a docente ER3, diz que “*agora temos muitas grelhas, muitos papéis e essa parte dificulta um pouco...*” Citando Alonso et al. (2022), “há uma necessidade imperiosa de cooperação flexível de vários profissionais, mas libertando-os do jogo do registo formal e do excesso de documentação, que só obstaculizam uma verdadeira ação centrada no terreno.”

Sobre esta situação, considera-se que a redução do trabalho burocrático pode ser conseguida através da simplificação dos procedimentos, da implementação de um sistema de registo simplificado das MSAI e através da delegação de tarefas a outros profissionais. Por último, a possibilidade de haver alguma resistência inicial por parte dos professores, para implementar o DL 54/2028, constitui o único ponto negativo apenas abordado pelos docentes do ensino regular. Esta resistência pode ser atribuída à mudança nas práticas pedagógicas que a inclusão requer, ou seja, exigindo do professor a personalização do ensino. Muitos docentes podem ter dificuldade em adaptar-se a estas abordagens, especialmente se não receberam a formação necessária.

A resistência à mudança é natural, especialmente quando os docentes não estão completamente esclarecidos acerca das vantagens da aplicação desta legislação ou não têm a formação necessária para implementar práticas inclusivas de forma eficaz.

A criação de momentos de reflexão coletiva entre os profissionais de ensino, a formação contínua de professores e a capacitação dos docentes sobre como implementar práticas pedagógicas inclusivas, podem ser formas de ajudar os docentes a ultrapassar as dificuldades com que se deparam.

António Nóvoa (2019) afirma que “a formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida” e defende a necessidade de uma abordagem coletiva e contínua no desenvolvimento da profissão docente, com ênfase no apoio mútuo e no trabalho em equipa.

4.1.2. Metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem

O tema “metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem” é um tópico fundamental para a implementação do DL 54/2018 e engloba as perceções das docentes sobre as

práticas pedagógicas que adotam em sala de aula e as razões que orientam e fundamentam as suas escolhas.

Como já foi referido, estas estratégias estão organizadas de acordo com os pressupostos do DUA e procuram garantir a receção da informação pelos alunos, o seu envolvimento nas atividades e tarefas desenvolvidas, assim como uma avaliação justa e adequada a cada um dos alunos.

4.1.2.1. Princípios e Pressupostos pedagógicos

A Tabela 7 evidencia os princípios e pressupostos pedagógicos que, segundo as professoras entrevistadas, orientam a sua prática letiva e fundamentam as estratégias e metodologias aplicadas.

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo (UR)		
		PER	PEE	Total
Princípios e Pressupostos pedagógicos	Promover as aprendizagens de todos os alunos	5	4	9
	Aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos	3	5	8
	Favorecer o bem-estar	3	2	5
	Desenvolver a atenção/concentração	1	2	3
	Desenvolver a persistência nas tarefas		1	1
	Promover a inclusão dos alunos	5		5
	Ajudar os alunos a superarem as suas dificuldades	4		4
	Desenvolver a autonomia	2		2
	Procurar manter uma atitude de questionamento constante	2		2
	Facilitar a gestão do trabalho em sala de aula e apoiar individualmente os alunos que necessitam	2		2
	Monitorizar o trabalho desenvolvido com os alunos	1		1
	Desenvolver a autoestima	1		1
	Diminuir a pressão colocada nos alunos	1		1
	Alterar as estratégias quando necessário	1		1
	Utilizar a intuição	1		1
	Total UR/Categoria		32	14

Tabela 7: Princípios e Pressupostos pedagógicos

(PER – Total dos professores do ensino regular / PEE – Total dos professores de educação especial)

Ao observar os resultados obtidos, pode-se afirmar que os aspetos com mais unidades de registo foram referidos tanto pelos professores do ensino regular como pelos docentes de educação especial. A ênfase dada à personalização do ensino e à adaptação das estratégias pedagógicas reflete um compromisso com os princípios do DL 54/2018.

Assim, para as docentes entrevistadas, a promoção das aprendizagens de todos, o desenvolvimento da atenção e da concentração, assim como o aumento da motivação, do

envolvimento e do bem-estar dos alunos são fatores fundamentais na preparação das atividades letivas.

Para a docente ER3 *“As crianças ao abrigo do 54 têm um poder de concentração muito curto e dispersam com muita facilidade, portanto todas as estratégias em que se possam trabalhar a atenção e o interesse deles são sempre mais positivas.”*

A professora EE1 vai ao encontro da mesma ideia ao afirmar *“A minha principal preocupação é (...) envolver a criança na aprendizagem de forma que mantenha o foco, o interesse, se esforce para fazer a atividade e consiga aprender.”*

Tanto os professores do ensino regular, como os docentes de educação especial revelam preocupações com o desenvolvimento de aspetos individuais e socioemocionais, tais como a superação das dificuldades e a promoção da autonomia, da autoestima e da persistência dos alunos.

Pode-se observar que o discurso das PER está mais focado na diferenciação pedagógica e na inclusão dos alunos, enquanto os PEE enfatizam os aspetos relacionados com o ambiente emocional, como o envolvimento e a motivação dos alunos na realização das tarefas propostas.

Os PER mencionam também a importância de uma atitude de questionamento constante, da utilização da intuição de forma reflexiva e a monitorização frequente do trabalho desenvolvido com os alunos, com o objetivo de adaptar as estratégias utilizadas e alterá-las quando necessário. Estes fatores são essenciais para responder às complexidades do ensino e promover uma aprendizagem significativa nas crianças.

Estas perspetivas vão ao encontro das ideias de Schön (1997), uma vez que para este autor é fundamental promover uma prática pedagógica reflexiva, incentivando-a tanto na formação inicial de professores como nos contextos de supervisão e na formação contínua destes profissionais.

Para Nóvoa (1992), a prática pedagógica reflexiva é o caminho para a promoção da autonomia dos alunos, quer a nível pessoal, quer profissional.

4.1.2.2. Estratégias de representação

A Tabela 8 apresenta as diversas estratégias de representação dos conteúdos referidas pelas docentes entrevistadas, ou seja, dos diferentes meios que utilizam para abordar as matérias a ensinar e transmitir informações aos alunos.

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo (UR)		
		PER	PEE	Total
Representação	Utilizar tecnologias (computadores, tablets, etc.)	7	7	14
	Utilizar atividades práticas e lúdicas	1	5	6
	Implementar tarefas individualizadas de acordo com as capacidades dos alunos	4	1	5
	Utilizar materiais manipuláveis	1	3	4
	Utilizar de fichas de trabalho e caderno	1	1	2
	Usar os mesmos temas de trabalho para todos, embora com complexidade diversa	1	1	2
	Utilizar materiais específicos	1	1	2
	Utilizar estratégias diversificadas	1	1	2
	Adaptar instrumentos de trabalho	12		12
	Promover o apoio especializado e técnico aos alunos em sala de aula	5		5
	Não usar manuais escolares	3		3
	Dar apoio individualizado	2		2
	Analisar obras literárias e histórias	2		2
	Fazer a adequação do currículo	1		1
	Utilizar tarefas intermédias	1		1
	Utilizar ficheiros de trabalho	1		1
	Fazer a correção coletiva	1		1
	Utilizar jogos		4	4
	Fazer pequenas apresentações da matéria uns aos outros		2	2
	Utilizar as expressões plásticas para desenvolver as outras áreas disciplinares		2	2
Realizar trabalhos de pesquisa		1	1	
Total UR/Categoria		45	29	74

Tabela 8: Estratégias de apresentação da informação

(PER – Total dos professores do ensino regular / PEE – Total dos professores de educação especial)

A estratégia com maior número de UR e mencionada tanto pelas PER, como pelas PEE, é a utilização de tecnologias (como computadores, tablets, entre outros), o que evidencia a relevância atribuída aos recursos digitais como facilitadores da aprendizagem, em diferentes contextos de ensino.

A este respeito, a docente ER3 afirma que o computador é uma “*ferramenta que funciona muito bem*”, havendo “*um maior entusiasmo e uma maior participação dos alunos neste tipo de tarefas*”. Deste modo, as tecnologias poderão assumir um papel importante não só na apresentação dos conteúdos, mas também na motivação dos alunos.

Os dois grupos de docentes (PER e PEE), referem a utilização de materiais específicos e manipuláveis e a realização de atividades mais práticas e lúdicas. Mencionam também a preparação de temas comuns para todos os alunos, com tarefas de complexidade diversa,

de forma que o trabalho desenvolvido por cada aluno seja mais individualizado e vá ao encontro das suas capacidades.

No entanto, há a assinalar diferenças claras nas práticas mais valorizadas por cada grupo. Por parte das PER, destacam-se estratégias que apontam para uma abordagem mais centrada na adaptação formal e técnica dos recursos e das atividades, tendo em conta as necessidades específicas dos alunos, como: a adaptação de instrumentos de trabalho; a implementação de tarefas individualizadas; e o apoio técnico e especializado em sala de aula.

A não utilização de manuais escolares, a promoção de correção coletiva e a realização de tarefas intermédias, são estratégias utilizadas pelas PER que sugerem uma maior preocupação com a diferenciação dos processos de ensino-aprendizagem.

Algumas subcategorias foram referidas apenas uma ou duas vezes, como a utilização de materiais específicos, a adequação do currículo, ou a análise de obras literárias, o que poderá indicar práticas mais pontuais ou menos consensuais entre os dois grupos.

Por outro lado, as PEE referem com maior frequência práticas pedagógicas mais interativas, experimentais e ligadas às expressões artísticas, nomeadamente: a utilização de atividades práticas e lúdicas, o recurso a jogos, a utilização das expressões plásticas como meio de desenvolvimento de outras áreas disciplinares e a promoção de apresentações entre pares. Estas estratégias refletem uma aposta numa pedagogia mais ativa, exploratória e colaborativa, que procura envolver o aluno através da motivação, da criatividade e do trabalho prático. A professora EE1 sublinha esta ideia referindo que é fundamental “*pensar em atividades mais práticas para servir de mote para desenvolver as aprendizagens*”, enquanto a docente EE2 sugere ainda que “*variar as atividades também é importante*”, para que as tarefas sejam mais apelativas para os alunos.

As estratégias referidas sugerem uma valorização da dimensão afetiva, sensorial e social da aprendizagem, o que vai ao encontro dos princípios inclusivos, que procuram promover o desenvolvimento global de cada um dos alunos.

Em síntese, a análise global das estratégias de representação da informação sintetizadas na tabela 8, aponta para a existência de duas abordagens pedagógicas que, embora distintas, são complementares. Por um lado, as PER têm o seu foco na adaptação técnica e estruturação individualizada do trabalho (fichas, currículo, instrumentos), enquanto as

PEE enfatizam mais a dimensão lúdica, criativa e prática da aprendizagem. A utilização das tecnologias é um ponto de convergência importante, tendo sido referida por todas as entrevistadas.

4.1.2.3. Estratégias de motivação e envolvimento dos alunos

Esta categoria abrange as estratégias concebidas para incentivar a motivação dos alunos e fortalecer a sua participação nas atividades, favorecendo, assim, o desenvolvimento das suas aprendizagens.

A docente EE1 coloca em evidência a importância deste grupo de estratégias quando afirma “*A minha principal preocupação é que eles estejam motivados para aprender. Esse é o primeiro passo, que eles gostem*”.

A Tabela 9 apresenta as diferentes abordagens mencionadas pelas professoras entrevistadas para estimular e envolver os alunos nas dinâmicas propostas.

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo (UR)		
		PER	PEE	Total
Motivação/ envolvimento	Aplicar o reforço positivo e incentivo	4	3	10
	Utilizar os pontos fortes para promover a participação	4	1	5
	Implementar o trabalho de grupo	4	1	5
	Solicitar a participação de todos os alunos	5		5
	Utilizar a modelagem positiva e apoio pelos pares	4		4
	Aproveitar os dias festivos para fazer a transversalidade entre áreas	4		4
	Posicionar os alunos com dificuldade perto do professor	3		3
	Escrever textos sobre acontecimentos do dia-a-dia	2		2
	Criar oportunidades de interajuda	2		2
	Manter a turma em atividade	1		1
	Respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos		3	3
	Usar estratégias apelativas		1	1
	Ensinar métodos de estudo		1	1
	Implementar pequenos momentos de competição		1	1
	Implementar rotinas		1	1
	Desenvolver estratégias individualizadas		1	1
Total UR/Categoria		33	13	49

Tabela 9: Estratégias de motivação e envolvimento

(PER – Total dos professores do ensino regular / PEE – Total dos professores de educação especial)

Os dois grupos de docentes entrevistadas apresentam algumas metodologias comuns e outras diferentes para envolver os alunos nas tarefas propostas.

A estratégia mais referida pelos dois grupos de docentes foi a utilização do reforço positivo e do incentivo, destacando a importância desta prática para o envolvimento e

motivação dos alunos. A este respeito, a professora ER1 refere “*Quando chega a vez daqueles meninos que têm mais dificuldade eu dou sempre um incentivo extra (...) Uso muito incentivo e o reforço positivo*”.

Por outro lado, a utilização dos pontos fortes dos alunos para promover a participação e a implementação do trabalho de grupo, são também pontos de convergência dos dois grupos de professores (PER e PEE). A docente ER2 transmite esta ideia quando diz que “*promover a intervenção dessas crianças na sala de aula é muito importante, não deixar para trás, não esquecer que apesar de existirem dificuldades, há sempre pontos positivos que se pode pegar e utilizar (...) enaltecer o que cada um consegue fazer melhor (...) mostrar a todos os pontos fortes deles*”.

As docentes do ensino regular valorizam estratégias orientadas para a gestão de sala de aula e dinâmicas que favorecem a participação, nomeadamente a solicitação da participação de todos os alunos, a utilização da modelagem positiva e apoio entre pares, a promoção do trabalho de grupo, e o posicionamento estratégico dos alunos com dificuldades. Estas práticas demonstram uma atenção particular ao ambiente e interações em sala de aula, favorecendo o envolvimento através da cooperação, proximidade e reforço comportamental positivo.

Além disso, as PER referem utilizar momentos culturalmente significativos, como os dias festivos, para promover a transversalidade entre áreas disciplinares, mostrando uma prática pedagógica sensível ao contexto sociocultural dos alunos.

No que respeita ao grupo PEE, verifica-se que estas docentes valorizam mais as estratégias orientadas para a diferenciação e individualização da aprendizagem, como o respeito pelo ritmo de aprendizagem dos alunos, o desenvolvimento de estratégias individualizadas, e a implementação de rotinas e de pequenos momentos de competição. Estas diferenças podem ser justificadas pelo facto de as PEE geralmente trabalharem com os alunos em contextos mais individualizados, enquanto as PER desenvolvem a sua atividade em contextos de turma.

Face ao exposto, pode-se afirmar que, no que diz respeito à promoção do envolvimento dos alunos, as abordagens dos grupos PER e PEE, apesar de distintas são complementares.

4.1.2.4. Estratégias de avaliação das aprendizagens

A figura 4 apresenta as estratégias mencionadas pelas docentes entrevistadas para avaliar as aprendizagens dos alunos. Estas abordagens dizem respeito aos diferentes meios de expressão e de demonstração dos conhecimentos adquiridos pelos alunos.

A análise desta figura sugere que a avaliação, embora presente, aparece de forma menos sistematizada e com menor destaque relativamente às outras estratégias utilizadas pelas docentes. Trata-se de um conjunto reduzido de dados, totalizando apenas 5 UR, das quais 4 correspondem ao grupo PER e apenas 1 ao grupo PEE.

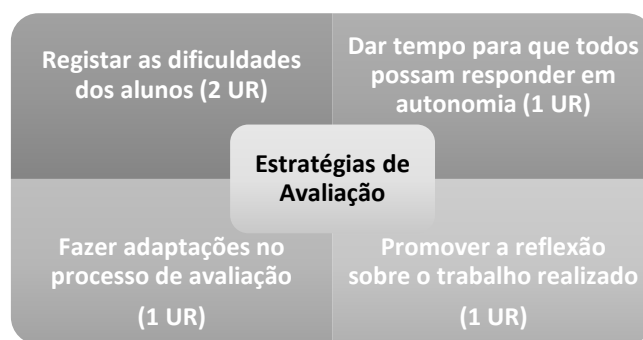


Figura 4: Estratégias de avaliação

No entanto, apesar de serem dados de pequena dimensão, esta amostra possibilita a identificação de algumas práticas significativas associadas à avaliação formativa e à autorregulação da aprendizagem.

A única abordada pelas PEE foi a promoção da reflexão sobre o trabalho realizado, prática que visa a promoção da consciência dos alunos sobre os seus próprios processos e progressos. Esta perspetiva de autorreflexão é fundamental para o desenvolvimento da autonomia do aluno.

As restantes estratégias foram apenas referidas pelas PER e evidenciam maior incidência de práticas de avaliação diferenciada, centradas na monitorização e no respeito pelos ritmos individuais.

O registo das dificuldades dos alunos aponta para práticas sistemáticas de acompanhamento individualizado, com vista à tomada de decisões pedagógicas mais informadas.

O respeito pelo tempo individual de resposta é uma estratégia para garantir que todos os alunos possam ter a oportunidade de responder em autonomia.

A adaptação do processo de avaliação, implica ajustar os critérios de avaliação de acordo com as necessidades e características dos alunos promovendo uma avaliação justa inclusiva e significativa, valorizando o desenvolvimento individual de cada aluno.

Ainda que com pouca expressividade numérica, os dados realçam a existência de preocupações pedagógicas com a diferenciação, a equidade e a autorregulação na promoção da aprendizagem.

Por outro lado, o reduzido número de UR pode também indicar uma menor valorização das práticas de avaliação no discurso docente, quando comparadas com as estratégias pedagógicas que se relacionam com o ensino, a participação e a organização das aulas.

4.1.3. Perceções sobre as Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI)

No que respeita ao tema “Perceções sobre as Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão”, a análise de conteúdo das entrevistas realizadas possibilitou a caracterização dos diferentes níveis de MSAI pelas docentes entrevistadas, bem como encontrar algumas das vantagens da implementação destas medidas.

4.1.3.1. As vantagens das MSAI

Esta categoria, com um total de 11 unidades de registo, emergiu do discurso das professoras de ensino regular, não tendo sido um aspeto abordado pelas docentes de educação especial entrevistadas. Este facto pode refletir a maior implicação das PER com o enquadramento formal das MSAI, nomeadamente no que diz respeito à sua operacionalização em contexto de sala de aula.

Por outro lado, a ausência de registos no conjunto de professoras de educação especial entrevistadas pode dever-se à própria natureza do seu contexto profissional, em que as suas práticas pedagógicas são necessariamente marcadas pela implementação de adaptações e estratégias diferenciadas e por este motivo as PEE não vêm estas medidas como algo distinto das suas práticas habituais.

A figura 5 expõe as vantagens das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão referidas pelas PER.

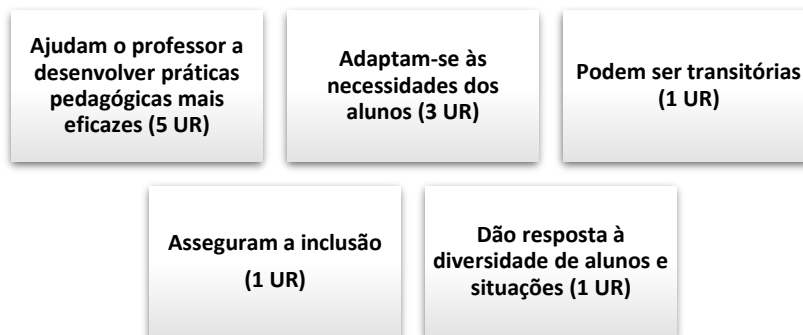


Figura 5: Vantagens das MSAI, na perspectiva das docentes de ensino regular

A ideia de que as MSAI ajudam o professor a desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes é a que apresenta maior número de registos. A docente ER3 defende este ponto de vista, quando refere que, *“está tudo mais organizado, acho que veio a melhorar e dar-nos mais consciência do trabalho que temos de fazer com cada aluno (...) acho que está mais definido o que é necessário para as crianças, os docentes estão mais informados e têm mais fios condutores para melhorar a sua intervenção.”*

Por este motivo, pode-se afirmar que as MSAI têm um impacto significativo nas práticas pedagógicas implementadas nas escolas, sendo instrumentos facilitadores e promotores da diferenciação pedagógica e da adequação das estratégias às características dos alunos. Segundo as PER, as MSAI apresentam um carácter flexível, centrado no perfil individual de cada aluno, adaptando-se às suas necessidades. Estas medidas asseguram a inclusão e fornecem respostas à diversidade de alunos e de situações, pois apoiam os professores na gestão da heterogeneidade em sala de aula, ajudando a construir contextos educativos mais justos e equitativos.

O facto destas medidas poderem ter um carácter transitório é uma grande vantagem, pois podem ser adaptadas ao percurso do aluno, o que demonstra a compreensão da natureza evolutiva de cada indivíduo. A professora ER2 sublinha esta ideia quando afirma que quando um aluno ultrapassa dificuldades, *“algumas medidas deixam de fazer sentido e há medidas que vão caindo”*.

Em suma, as professoras de ensino regular atribuem às medidas educativas um papel fundamental no apoio à eficácia pedagógica, à inclusão e à resposta à diversidade, reconhecendo-as como ferramentas dinâmicas, adaptativas e dirigidas para as necessidades reais dos alunos.

O DL 54/2018 obriga a pensar na função das escolas, na forma como estas olham para os alunos e como se organizam para responder a todos (DGE, 2018, p.12). Neste sentido, as perceções das PER salientam a importância de um olhar colaborativo no que respeita à implementação das MSAI, em que todos os professores partilham a responsabilidade de promover a evolução e sucesso dos alunos.

4.1.3.2. Caracterização das Medidas Universais (MU)

Esta categoria apresenta um total de 63 unidades de registo, das quais 50 pertencem ao grupo dos PER e 13 aos PEE, havendo uma diferença significativa no número de UR entre os dois grupos de entrevistados, com as PER a contribuírem quase quatro vezes mais do que as PEE. Esta discrepância pode apontar para uma maior familiaridade, responsabilidade e envolvimento das PER, na implementação das Medidas Universais. Segundo a DGE “as medidas universais correspondem às respostas que a escola mobiliza para todos os alunos de forma a promover a participação e a melhoria das aprendizagens” (2018, p.30). De facto, uma vez que as MU constituem o 1º nível de medidas a implementar, estas são as medidas mais aplicadas e as PER são o grupo de professores mais envolvidos e implicados, quer na seleção, quer na mobilização destas MSAI em contexto escolar. Assim, este grupo de docentes poderá sentir maior facilidade na caracterização destas medidas e por esta razão contribuiu de forma mais significativa. A tabela 10 apresenta as características apontadas pelas docentes entrevistadas acerca das medidas universais.

As docentes do ensino regular e de educação especial, apesar de apresentarem de desenvolverem práticas de natureza diversas, revelam ideias semelhantes quanto à caracterização das Medidas Universais. Ambos os grupos (PER e PEE) reconhecem as MU como o ponto de partida no continuum de respostas às necessidades e diversidade dos alunos, o que evidencia que concordam com a sua função preventiva e estruturante no processo de diferenciação pedagógica.

A docente ER3 afirma que “*em termos de medidas, começo com as universais e se não resultam peço uma avaliação, ou de psicologia, ou de terapia da fala, para ver se há alguma coisa que me esteja a escapar e se há algumas luzes.*”

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo (UR)		
		PER	PEE	Total
Caracterização das Medidas Universais (MU)	Aplicam-se a alunos com dificuldades ligeiras, pontuais e transitórias	9	1	10
	São da responsabilidade do professor do ensino regular	7	2	9
	São as primeiras medidas a ser implementadas	2	3	5
	Podem ser implementadas pelo professor de apoio educativo	4	1	5
	Possibilitam a intervenção pedagógica que assegura a aprendizagem de todos os alunos	21		21
	São abrangentes	5		5
	Podem ser implementadas pelo psicólogo do SPO	1		1
	Asseguram o registo das dificuldades dos alunos	1		1
	São sempre implementadas a alunos com MS ou MA		5	5
	Não necessitam de sinalizações à EMAEI para ser implementadas		1	1
Total UR/Categoria		50	13	63

Tabela 10: Caracterização das Medidas Universais

(PER – Total dos professores do ensino regular / PEE – Total dos professores de educação especial)

Quer as PER, quer as PEE referem que outros profissionais das escolas (professor de apoio educativo, psicólogo escolar) podem estar envolvidos na implementação das MU, o que indica a existência de uma articulação entre profissionais, ainda que com abordagens diferentes.

Ainda analisando a tabela 10, pode-se afirmar que as PER demonstram uma perceção mais prática, ampla e pedagógica das MU. A caracterização feita pelas PER enfatiza a abrangência, a responsabilidade docente e a sua importância na intervenção pedagógica em sala de aula. Para ER2, “as medidas universais têm uma grande abrangência”, aplicando-se a uma grande diversidade de situações, como “dificuldades pontuais a nível do seu desenvolvimento, pequenas questões relacionadas com a atenção / concentração (...) dificuldades em termos do seu percurso e em termos de comportamento”.

Acerca das medidas universais, a docente EE2 afirma que “as medidas são decididas primeiramente pelo professor titular” que começa por aplicar as MU em sala de aula. Há uma clara valorização das MU como instrumento para assegurar a aprendizagem de todos e como primeira resposta às dificuldades dos alunos.

As docentes de educação especial entrevistadas, apesar de menos expressivas em quantidade de UR, trazem uma visão mais técnica e regulamentar, indicando aspetos mais específicos do enquadramento legal e da sinalização formal. A sua leitura parece assentar

numa compreensão mais estruturada do continuum de medidas, com foco na articulação com níveis mais avançados de apoio.

Por fim, pode-se afirmar que, apesar de apresentarem pontos de vista diferentes, as percepções de ambos os grupos (PER e PEE) são complementares, apontando para papéis distintos, embora interdependentes na operacionalização das MU. As funções diferenciadas dos PER e PEE são uma mais-valia no planeamento e implementação das Medidas Universais, reforçando uma resposta integrada, colaborativa e eficaz às necessidades dos alunos.

4.1.3.3. Caracterização das Medidas Seletivas (MS)

No DL 54/2018, o artigo 9.º refere que as medidas seletivas são as que devem ser utilizadas para fazer face às necessidades de suporte à aprendizagem não colmatadas pela implementação das medidas universais.

A tabela 11 apresenta a caracterização feita pelas professoras entrevistadas acerca das medidas seletivas. Nesta categoria, há um total de 40 unidades de registo, dos quais 29 pelas PER e 11 pelas PEE, ou seja, as PER apresentaram mais do dobro de referências do que as PEE, o que pode indicar maior envolvimento durante a entrevista, ou maior variedade de experiências com aplicação de MS.

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo (UR)		
		PER	PEE	Total
Caracterização das Medidas Seletivas (MS)	Envolvem a necessidade de apoios individualizados e especializados	10	5	15
	Aplicam-se a alunos com dificuldades permanentes na aprendizagem	8	1	9
	São implementadas pelo professor de ensino regular com o apoio dos elementos da equipa multidisciplinar	5	1	6
	São implementadas quando as MU não respondem às necessidades dos alunos	1	3	4
	São aplicadas quando os alunos revelam muitas dificuldades em acompanhar as aprendizagens do grupo-turma	1	1	2
	Envolvem o acompanhamento médico/ terapêutico	2		2
	Implicam a implementação de adaptações no processo de avaliação (APA)	1		1
	Envolvem a necessidade de implementar uma pedagogia diferenciada	1		1
Total UR/ Categoria		29	11	40

Tabela 11: Caracterização das Medidas Seletivas (PER – Total dos professores do ensino regular / PEE – Total dos professores de educação especial)

A análise das percepções das PER e das PEE relativamente à caracterização das Medidas Seletivas, revela tanto pontos de convergência como de divergência. Os dois grupos de professoras reconhecem que estas medidas envolvem a necessidade de apoios individualizados e especializados, sendo esta a subcategoria mais mencionada por ambos, o que indica que partilham a opinião acerca da natureza diferenciadora das MS.

A docente EE1 refere que os alunos que necessitam de medidas seletivas são aqueles que *“precisam de apoio de educação especial ou adaptações ao currículo, mas sem comprometer as aprendizagens essenciais previstas para o seu ano de escolaridade (...) são geralmente alunos com problemáticas que interferem com a sua capacidade de aprendizagem”*.

No entanto, também se observam discrepâncias significativas nos dois grupos entrevistados. As PER referem mais frequentemente a aplicação das MS a alunos com dificuldades permanentes na aprendizagem e a sua implementação com o apoio da equipa multidisciplinar, evidenciando uma visão mais operacional e alargada do processo. Para a professora ER1, as MS são aplicadas *“quando precisamos de mais recursos (...) apoio extra, mais individual, especializado, como um apoio de educação especial ou um terapeuta”*, no entanto, ao beneficiar de MS, *“o aluno vai conseguindo fazer o seu percurso escolar”*, ou seja, vai adquirindo as aprendizagens essenciais definidas para o seu ano de escolaridade.

Por outro lado, as PEE salientam mais a transição das MU para as MS, refletindo uma abordagem contínua do modelo de resposta à intervenção. Apenas as PER referem aspetos como o acompanhamento médico/terapêutico, a pedagogia diferenciada e as adaptações no processo de avaliação, sugerindo uma perspetiva mais abrangente ou integrada.

4.1.3.4. Caracterização das Medidas Adicionais (MA)

As medidas adicionais têm como objetivo responder a dificuldades significativas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem e requerem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão (DGE, 2018, p.31).

A tabela 12 apresenta a caracterização das MA feita pelas professoras entrevistadas. Há uma distribuição relativamente equilibrada das UR, com 18, para o grupo das PER e 16, para o grupo das PEE, totalizando 34 UR. Esta proximidade numérica parece indicar que estas medidas são relevantes e utilizadas em ambos os contextos.

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo (UR)		
		PER	PEE	Total
Caracterização das Medidas Adicionais (MA)	Implicam dificuldades graves de carácter permanente	9	8	17
	São implementadas quando os alunos não conseguem aceder ao currículo	6	3	9
	São aplicadas quando as outras medidas são insuficientes	2	1	3
	Envolvem a necessidade de apoio individualizado constante	1	1	2
	Implicam a elaboração de um Programa Educativo Individual		1	1
	Envolvem a necessidade de apoios especializados e terapias		2	2
Total UR/Categoria		18	16	34

Tabela 12: Caracterização das Medidas Adicionais

(PER – Total dos professores do ensino regular / PEE – Total dos professores de educação especial)

Apesar dos alunos que beneficiam de medidas adicionais estarem mais associados à educação especial, há um elevado número de UR por parte das professoras de ensino regular entrevistadas. Este fato poderá estar relacionado com uma mudança nas nossas escolas, indiciando que estas estão a aplicar medidas adicionais em contextos de ensino regular com maior frequência, o que pode refletir um esforço cada vez maior de inclusão. Os aspetos com maior número de UR mostram concordância entre as PER e as PEE, uma vez que referem que estas medidas são implementadas a alunos com graves dificuldades de carácter permanente, que não conseguem aceder ao currículo formal e necessitam de intervenção individualizada constante.

A professora de educação especial EE1, menciona que “*são geralmente alunos com problemáticas que interferem com a sua capacidade de aprendizagem (...) alunos com problemáticas mais graves (...) que não conseguem aceder ao currículo na globalidade e temos de adaptar à medida deles*”. A docente do ensino regular, ER3, concorda com esta ideia quando afirma que “*as medidas adicionais aplicam-se a alunos com dificuldades graves, por exemplo, alunos com dificuldades nas tarefas até do dia a dia, como em vestir-se e assoar o nariz. São crianças com grande desfasamento no desenvolvimento global*”.

Por outro lado, tanto as PER, como as PEE concordam que as MA só devem ser implementadas quando as outras MSAI se revelaram insuficientes, confirmando a ideia de haver um percurso cauteloso e gradual.

Para a docente EE2, as MA só devem ser implementadas em situações bem fundamentadas, “...eu recorro aos relatórios médicos (...) seria impensável para mim aplicar medidas adicionais a alunos sem um relatório médico que, de alguma forma, me ajudasse a dizer que aquele aluno tem alguma questão cognitiva, física, emocional, ou outra com uma gravidade tal, que o impede de aprender como os outros”. Para esta docente, as MA só devem ser aplicadas “quando se tem a certeza que o aluno não consegue avançar no seu percurso escolar sem elas”.

Por sua vez, apenas as PEE referem que as MA implicam a elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI) e a necessidade de apoios especializados e terapias. Isto revela a natureza própria da educação especial, marcada pela preocupação em elaborar planos individualizados e pela necessidade de uma articulação mais estreita com serviços de apoio especializados, como terapeutas da fala, psicólogos, entre outros.

4.1.4. Perceções sobre a inclusão

O tema “Perceções sobre a inclusão” aborda a inclusão enquanto direito de todos os alunos e emergiu dos discursos das professoras entrevistadas. Estas docentes, embora reconheçam a inclusão como um direito de todos os alunos, apresentam uma visão crítica e ambivalente sobre este assunto, uma vez que realçam os fatores que consideram ser facilitadores da inclusão, sem deixar de evidenciar os que, na sua opinião, a dificultam.

4.1.4.1. A inclusão enquanto direito de todos os alunos

A Constituição da República Portuguesa (1976), defende a inclusão de todos os indivíduos, sem discriminações, ao assegurar a igualdade de todos os cidadãos perante a lei (artigo 13.º).

Atualmente, a inclusão é vista como um direito universal de todos os indivíduos. Segundo a Declaração de Salamanca (1994) “cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem”.

Este princípio é reforçado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 ao estabelecer o regime jurídico da educação inclusiva, garantindo que todos os alunos, independentemente das suas necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Os dados expressos na tabela 13 indicam que as PER manifestam uma preocupação clara com o princípio da inclusão, enquanto um direito básico para todos os alunos.

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo (UR)		
		PER	PEE	Total
A inclusão enquanto direito de todos os alunos	Todos os alunos têm direito a estar na escola e aprender	1		1
	As atividades devem garantir o envolvimento de todos os alunos	1		1
	A inclusão favorece as aprendizagens de todos	1		1
	A inclusão promove o desenvolvimento emocional de todos os alunos	4		4
Total UR/Categoria		7		7

Tabela 13: A inclusão enquanto direito de todos

(PER – Total dos professores do ensino regular / PEE – Total dos professores de educação especial)

O facto de não haver contributos dos docentes de educação especial nesta categoria poderá indiciar que, para estes profissionais, a inclusão está implícita nas suas práticas pedagógicas, não tendo sido por isso referida por estes professores.

Verifica-se que as PER valorizam fortemente o impacto da inclusão no bem-estar emocional dos alunos, sendo este o aspeto com mais unidades de registo. Para além desta dimensão, surge também a menção de que a inclusão favorece as aprendizagens de todos, refletindo uma perceção positiva dos efeitos da inclusão a nível pedagógico.

As ideias de que todos os alunos têm direito a estar na escola e aprender e que as atividades devem garantir o envolvimento de todos os alunos encontram-se expressas na entrevista realizada à docente ER2, que referiu que, no seu entender, *“todas as crianças têm direito a estar na escola e aprender e os professores devem planear as aulas de forma que todos participem”*.

Estas referências evidenciam uma compreensão da inclusão como promotora da equidade no acesso à aprendizagem, da participação ativa e do sucesso educativo de todos os alunos, independentemente das suas características individuais.

4.1.4.2. Fatores facilitadores da inclusão

Esta categoria visa identificar os elementos que, na perspetiva das professoras entrevistadas, mais contribuem para a promoção de práticas inclusivas nas escolas, quer a nível organizacional, quer pedagógico.

A tabela 14 reúne os diversos fatores que foram considerados pelas docentes como facilitadores da inclusão. Há um total de 61 unidades de registo, das quais 22 UR

correspondem a contributos das PER e 39 UR às PEE, colocando em evidência uma maior participação das professoras de educação especial nesta categoria.

Esta diferença, por si só, sugere uma maior sensibilidade ou familiaridade das PEE com os instrumentos e práticas que promovem a inclusão, o que é coerente com a natureza da sua formação e com o papel que desempenham nas escolas.

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo (UR)		
		PER	PEE	Total
Fatores facilitadores da inclusão	Implementação de medidas universais	2	7	9
	Existência de recursos humanos e materiais	4		4
	Realização de apoios em contexto de sala de aula	3		3
	Envolvimento das famílias no processo de seleção e implementação das MSAI	2		2
	Existência dos CAA nas escolas	2		2
	Celeridade do processo de sinalização e implementação de medidas	2		2
	Dedicação e esforço dos professores	2		2
	Experiência profissional dos professores	2		2
	Sensibilização da comunidade escolar para a implementação do DL 54/2018	1		1
	Professores atentos às dificuldades dos alunos	1		1
	Possibilidade de as famílias viabilizarem terapias particulares	1		1
	Adaptação das atividades às capacidades dos alunos		6	6
	Implementação do DUA em sala de aula		6	6
	Implementação de estratégias pedagógicas inclusivas		5	5
	Abordagem positiva no trabalho pedagógico com todos os alunos		4	4
	Permanência dos alunos em sala de aula		4	4
	Apoio da Educação Especial		3	3
	Realização de reuniões formais para trabalho colaborativo		2	2
	Turmas reduzidas		1	1
	Flexibilização dos critérios de avaliação		1	1
Total UR/Categoria		22	39	61

Tabela 14: Fatores facilitadores da Inclusão

(PER – Total dos professores do ensino regular / PEE – Total dos professores de educação especial)

A análise da tabela 14 evidencia que o único ponto comum mencionado pelos dois grupos de professores, PER e PEE, favorável ao processo de inclusão é a implementação de medidas universais. Este facto reflete a existência de consenso quanto à necessidade de criar condições acessíveis a todos os alunos, o que é fundamental para que se apliquem os princípios da educação inclusiva preconizados no Decreto-Lei nº 54/2018.

A docente ER1 menciona a importância da implementação de medidas universais quando refere que, a partir do momento que são detetadas dificuldades nos alunos, “há logo a

possibilidade do professor implementar as medidas universais, portanto acaba por ser logo uma vantagem (...) se forem situações que, na sala de aula, o próprio professor consegue resolver". Esta afirmação evidencia a percepção de que as MU potenciam a autonomia dos professores e facilitam uma intervenção pedagógica, sem necessidade de processos complexos de sinalização ou encaminhamento.

Esta perspetiva vai ao encontro da abordagem defendida por Booth e Ainscow (2002), para quem a inclusão "diz respeito à educação de todas as crianças e jovens" e implica "tornar as escolas lugares acolhedores e estimulantes" (p. 5 e 9). Neste sentido, a valorização das medidas universais como estratégia comum entre os dois grupos de docentes poderá ser vista como um ponto de partida essencial para o desenvolvimento de uma escola mais inclusiva, comprometida com a diversidade e com o sucesso de todos os alunos.

Analisando os restantes dados da tabela 14, pode-se afirmar que há diferenças significativas nos fatores apontados pelas PER e pelas PEE. As PER evidenciam uma percepção centrada nos fatores estruturais e organizacionais da inclusão. Mencionam aspetos como a existência de recursos humanos e materiais, a realização de apoios em contexto de sala de aula, a celeridade do processo de sinalização, a existência dos CAA nas escolas e o envolvimento das famílias na seleção e implementação das MSAI. Estas respostas apontam para uma visão mais exterior e sistémica da inclusão, onde a eficácia parece depender de condições institucionais prévias. Além disso, as PER são os únicos a referir a dedicação e esforço dos professores e a experiência profissional, como fatores facilitadores, aspetos que remetem para o compromisso individual dos docentes, mas que, curiosamente, não são mencionados pelas PEE. Esta situação poderá estar relacionada com o facto de as PEE considerarem esses aspetos como próprios do seu papel ou até por valorizarem mais as estratégias pedagógicas do que as características pessoais.

Por sua vez, as PEE demonstram uma abordagem centrada na intervenção pedagógica direta e diferenciada. Referem como fatores facilitadores a adaptação das atividades às capacidades dos alunos, a implementação do DUA em sala de aula, o uso de estratégias pedagógicas inclusivas, a abordagem positiva no trabalho pedagógico com todos os alunos, a permanência dos alunos em sala de aula e o apoio da educação especial. Estas respostas apontam para uma conceção da inclusão centrada na prática educativa

quotidiana, em consonância com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Outros elementos identificados pelas PEE, como a realização de reuniões formais para trabalho colaborativo e a flexibilização dos critérios de avaliação, indicam a valorização das práticas colaborativas e da avaliação diferenciada, fundamentais para o sucesso de todos os alunos num contexto inclusivo. Estes aspetos não são referidos pelas PER, o que poderá indicar menor envolvimento ou pouco conhecimento destas práticas específicas.

Assim, a análise revela que as PER tendem a realçar fatores estruturais, administrativos e pessoais, enquanto as PEE focam-se em práticas pedagógicas inclusivas, estratégias diferenciadas e trabalho colaborativo. Esta diferença pode refletir níveis distintos de familiaridade com os princípios da inclusão ou diferentes posturas face às exigências da legislação. Para uma verdadeira escola inclusiva será fundamental promover momentos de formação e reflexão conjunta, entre professores do ensino regular e docentes de educação especial, de modo a promover uma visão partilhada e articulada da inclusão como meio de responsabilizar toda a comunidade educativa.

Neste sentido, António Nóvoa menciona que é fundamental “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e darem-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (2002, p.57).

4.1.4.3. Fatores dificultadores da inclusão

A categoria ‘Fatores dificultadores da inclusão’ apresenta um total de 62 unidades de registo. Este conjunto de dados permite compreender os principais obstáculos identificados pelas docentes entrevistadas na implementação de práticas inclusivas.

Contrariamente à categoria anterior, as professoras do ensino regular contribuíram com 42 unidades de registo, enquanto as docentes de educação especial registaram apenas 20. Esta diferença poderá mostrar que as PER sentem um maior impacto direto das dificuldades da inclusão na sua prática diária, bem como um sentimento de sobrecarga ou de impotência perante os desafios colocados pela diversidade de necessidades no contexto da sala de aula.

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo (UR)		
		PER	PEE	Total
Fatores dificultadores da inclusão	Dificuldades graves dos alunos	3	3	6
	Marginalização dos alunos com dificuldades pelos professores		1	1
	Adoção de uma postura de desresponsabilização por parte dos professores do ensino regular		7	7
	Rigidez dos instrumentos de avaliação		6	6
	Reduzida articulação entre os elementos da equipa multidisciplinar		3	3
	Dificuldade em encontrar respostas adequadas para todos	2		2
	Ausência de diagnóstico claro	4		4
	Dificuldade em assegurar o apoio individualizado a todos	10		10
	Falta de recursos humanos/técnicos na escola	7		7
	Elevado número de alunos por turma	5		5
	Dificuldade na planificação e implementação de atividades para diferentes níveis de aprendizagem	4		4
	Burocracia	3		3
	Pouca partilha de experiências e práticas pedagógicas	4		4
Total UR/Categoria		42	20	62

Tabela 15: Fatores dificultadores da Inclusão

(PER – Total dos professores do ensino regular / PEE – Total dos professores de educação especial)

Da análise da tabela 15, ressalta que o único aspeto mencionado pelos dois grupos de professoras e que coloca grandes desafios à inclusão está diretamente relacionado com as dificuldades graves dos alunos. Este fator comum reflete a complexidade de responder a situações que exigem intervenções mais intensivas ou especializadas. A este respeito, a docente ER1, ao falar sobre as dificuldades que encontra na inclusão menciona “*A inclusão às vezes é difícil, sobretudo quando os casos são realmente graves (...) com diagnósticos e limitações com dificuldades realmente grandes*”. Por sua vez, a professora EE2 completa esta ideia dizendo que “*Quando a diferença entre os alunos em termos de capacidades é muito grande, a inclusão na turma é muito mais difícil*”. A dificuldade em encontrar respostas adequadas para todos, embora referida apenas pelas PER, parece ser uma preocupação partilhada pelas docentes de educação especial, implícita na observação feita pela docente EE2.

Entre os fatores com mais UR, por parte das PER, destacam-se a dificuldade em assegurar o apoio individualizado a todos os alunos, a falta de recursos humanos e técnicos nas escolas e o elevado número de alunos por turma. Estas preocupações remetem para limitações estruturais que dificultam uma atuação diferenciada e eficaz, impedindo,

muitas vezes, a atenção às necessidades específicas de cada aluno. A estes fatores, somam-se referências à ausência de um diagnóstico claro, à burocracia associada aos processos educativos e à pouca partilha de experiências e práticas pedagógicas, o que aponta para fragilidades nos mecanismos de colaboração entre docentes e na organização escolar.

Por outro lado, as professoras de educação especial mostram preocupações relacionadas com a articulação e as atitudes dos colegas do ensino regular. A adoção de uma postura de desresponsabilização por parte dos professores do ensino regular é, de facto, a subcategoria mais expressiva entre as PEE, sugerindo que, na sua perceção, ainda existe uma tendência, por parte de alguns docentes, para transferir a responsabilidade da inclusão exclusivamente para a área da educação especial. A docente EE2 afirma a este respeito que *“Na realidade, eu continuo a sentir que sou o principal motor não só da realização dos instrumentos ou documentos, como na sua aplicação (...) o processo de aplicação de medidas está ainda muito centrado no professor de educação especial”*.

As PEE mencionam ainda a rigidez dos instrumentos de avaliação e a reduzida articulação dentro das equipas multidisciplinares, como entraves à inclusão, uma vez que podem comprometer a eficácia das MSAI.

Em suma, os dados evidenciam que as PER experimentam mais diretamente os efeitos das limitações organizacionais e estruturais, enquanto as PEE identificam sobretudo, dificuldades ligadas à colaboração e à corresponsabilização. No entanto, ambos os grupos reconhecem que a inclusão enfrenta obstáculos complexos, que exigem mudanças quer nas atitudes e práticas dos professores, quer a nível do funcionamento das escolas.

4.1.5. Trabalho Colaborativo

Este tema inclui os aspetos positivos do trabalho colaborativo dentro de uma comunidade escolar, bem como o trabalho em parceria entre os professores de ensino regular e os docentes de educação especial e ainda, a importância da articulação entre a escola e as famílias.

Acerca deste assunto, António Nóvoa menciona Sérgio Niza referindo que, para este autor, *“a reflexão cooperada é um modo de reconstituir e dar forma às vivências*

pedagógicas, é um modo de dizer e partilhar a profissão, acrescentando-lhe sentido social e diminuindo a insegurança tão presente no dia a dia dos educadores” (2012, p.19).

4.1.5.1. Aspetos positivos do trabalho colaborativo

Os ‘aspetos positivos’, no âmbito do trabalho colaborativo, incluem um total de 39 UR, das quais 35 são referentes ao discurso das docentes de ensino regular e apenas 4, às professoras de educação especial. Estes dados refletem uma valorização clara, principalmente pelas PER, do impacto positivo que o trabalho colaborativo pode ter na sua prática e na resposta às necessidades dos alunos.

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo (UR)		
		PER	PEE	Total
Aspetos positivos	Implica a participação de todos os elementos da equipa (EMAEI, docente de educação especial, equipa médica, técnicos e família)	14	1	15
	Ajuda a superar dificuldades		3	3
	Ajuda a tomar decisões	3		3
	Facilita elaboração de documentos	3		3
	Possibilita o esclarecimento de dúvidas	3		3
	Proporciona a diversificação das estratégias de trabalho	5		5
	Apoia a prática pedagógica	3		3
	Promove a aprendizagem	1		1
	Facilita o trabalho com os alunos	3		3
Total UR/Categoria		35	4	39

Tabela 16: Aspetos positivos do trabalho colaborativo
(PER – Total dos professores do ensino regular / PEE – Total dos professores de educação especial)

Na tabela 16 pode-se observar que o fator com maior expressão é o facto de que o trabalho colaborativo implicar a participação de todos os elementos da equipa (EMAEI, docente de educação especial, equipa médica, técnicos e família). Esta forte incidência, apesar de maior nos PER que nos PEE, sugere que as docentes entrevistadas reconhecem que o trabalho colaborativo é uma mais-valia significativa, tanto no que respeita ao apoio que recebem das diferentes estruturas e profissionais, como na articulação necessária para garantir uma resposta eficaz às necessidades dos alunos.

Segundo António Nóvoa, “as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas” (2002, p.59). As dificuldades enfrentadas no dia-a-dia escolar exigem uma colaboração estreita entre todos os elementos da equipa, de forma a ultrapassar barreiras e a responder a cada aluno individualmente, atendendo às suas necessidades. Sobre esta colaboração, a

docente de educação especial EE1 menciona no seu discurso que “*as dificuldades maiores são superadas em equipa multidisciplinar*”. Na mesma linha, a professora EE2 refere que as dificuldades encontradas “*superam-se conversando, trabalhando, explicando (...) e estabelecendo uma boa relação de trabalho com o professor titular. Se estabelecermos uma boa relação com o professor titular, tudo é mais fácil...*”. Assim, a colaboração entre os vários intervenientes é essencial para a construção de um processo educativo mais personalizado e eficiente.

Segundo as PER, o trabalho colaborativo facilita a elaboração de documentos, auxilia a tomada de decisões, permite o esclarecimento de dúvidas, ajuda a diversificar estratégias de trabalho e apoia diretamente a prática pedagógica.

Estas referências revelam que as professoras entrevistadas consideram que a colaboração não é apenas uma exigência legal ou organizacional, mas um recurso que as ajuda a promover as aprendizagens, a melhorar a intervenção pedagógica, a gerir melhor a diversidade na sala de aula e a tomar decisões.

Uma das componentes essenciais do trabalho desenvolvido pelas PEE passa, necessariamente, pela colaboração com outros professores, técnicos e famílias. Por esta razão, é possível que as PEE entrevistadas não tenham sentido necessidade de aprofundar este tema, o que poderá justificar a discrepância verificada nos valores de UR. Em contrapartida, as PER parecem demonstrar uma maior sensação de segurança no exercício da sua prática profissional quando contam com o apoio do trabalho em equipa, valorizando claramente a partilha de responsabilidades e a cooperação como elementos estruturantes do seu desempenho.

Apesar da diferença no número de UR registadas nos dois grupos de professoras, ambos reconhecem que o trabalho colaborativo apoia a prática pedagógica e promove melhores condições de aprendizagem para os alunos.

4.1.5.2. Intervenção/ parceria com o docente de educação especial

A categoria ‘Intervenção/parceria com o docente de educação especial’, com 41 UR, procura descrever como ambos os grupos entendem e vivem a colaboração entre docentes, nomeadamente no papel que o professor de educação especial desempenha no contexto da inclusão.

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo (UR)		
		PER	PEE	Total
Intervenção/ parceria com o docente de educação especial	Apoio direto em sala de aula e/ou em sala à parte	6	4	10
	Colaboração na promoção de práticas pedagógicas inclusivas	2	6	8
	Necessária articulação com o professor do ensino regular	2	4	6
	Fundamental na adaptação dos materiais pedagógicos	1	1	2
	Papel facilitador das reuniões com os encarregados de educação	4		4
	Promove o desenvolvimento de competências específicas nos alunos	1		1
	Reforça as aprendizagens dos alunos	1		1
	Suporte aos professores do ensino regular		8	8
	Contribui para uma avaliação mais cuidadosa dos alunos		1	1
Total UR/Categoria		17	24	41

Tabela 17: intervenção/parceria com o docente de educação especial

(PER – Total dos professores do ensino regular / PEE – Total dos professores de educação especial)

Ao analisar a tabela 17, verifica-se que o número de UR total de cada grupo (PER e PEE) é aproximado, o que parece indicar que a parceria com o docente de educação especial, é reconhecida e valorizada por ambos os grupos.

Tanto as PER, como as PEE, concordam com a importância do apoio direto aos alunos em contexto de turma e/ou em sala à parte, valorizando o suporte dado pelos docentes de educação especial na implementação das MSAI.

A docente de educação especial EE1 ao afirmar “*Podemos estar em sala de aula ou individualmente, em sala à parte, quando é necessário*”, sublinha a relevância de um trabalho individualizado, direcionado para as necessidades dos alunos.

Por outro lado, os dois grupos de docentes apreciam a “colaboração na promoção de práticas pedagógicas inclusivas”, considerando que a parceria com o docente de educação especial contribui para o desenvolvimento e implementação de estratégias inclusivas. O facto de as PEE terem contribuído com mais UR, pode indicar que estas professoras têm uma visão mais integrada e estratégica do seu papel na transformação das práticas escolares, contribuindo para uma abordagem mais inclusiva.

A menção da necessidade de haver articulação entre o professor do ensino regular e o docente de educação especial reforça a perceção das professoras entrevistadas sobre a importância da coadjuvação e da articulação pedagógica. A este respeito, a docente de educação especial EE2 refere que “*há um grande trabalho em proximidade com o*

professor do 1º ciclo (...) selecionamos estratégias em conjunto, estabelecemos objetivos (...)”.

As PEE destacaram ainda o seu papel no suporte aos professores do ensino regular, o que revela uma percepção clara da sua função enquanto elemento de apoio técnico e pedagógico na implementação de práticas inclusivas. Há um reforço da ideia de corresponsabilização e partilha de saberes no quotidiano escolar.

A contribuição dada pelas docentes de educação especial na avaliação dos alunos é apenas referida pelas PEE, realçando a importância destas professoras para que a avaliação seja mais justa e criteriosa.

Quanto à adaptação dos materiais pedagógicos, ambos os grupos identificam a sua importância, sugerindo um entendimento comum da necessidade de adequação dos recursos às necessidades dos alunos.

No que respeita a aspetos apenas referidos pelas PER, o papel facilitador nas reuniões com os encarregados de educação é o que apresenta maior número UR, o que indica o reconhecimento do contributo dos docentes de educação especial na mediação entre a escola e a família.

Outro aspeto somente mencionado pelas PER, é o facto de os professores de educação especial promoverem o desenvolvimento de competências específicas e reforçarem as aprendizagens dos alunos, o que revela uma valorização do trabalho desenvolvido por este grupo de docentes em contextos de aprendizagem diferenciada.

Os dados analisados parecem sugerir um claro reconhecimento das funções desempenhadas pelos docentes de educação especial. Esta valorização vai ao encontro do que é preconizado no Manual de Apoio à Educação Inclusiva (2018), onde se destaca que os docentes de educação especial devem atuar em duas áreas. Por um lado, no trabalho colaborativo com os diversos participantes no processo educativo dos alunos e, por outro, no apoio direto aos alunos, complementando o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Para Prata e Santos (2019), atualmente, os PEE “são chamados a desempenhar diferentes e exigentes papéis e funções que vão muito além das competências expressas de forma mais ou menos objetiva no decreto-lei 54/2018”. Entre essas funções, os autores destacam: o apoio à gestão, a participação na definição da política educativa do agrupamento de escolas, o envolvimento no planeamento e gestão de questões práticas da

vida e prática educativa, o suporte nas dinâmicas pedagógicas e organizacionais dos agrupamentos escolares, bem como a colaboração com as lideranças intermédias, especialmente nos conselhos de docentes ou de turma e com os órgãos de gestão, visando encontrar respostas adequadas para cada aluno/situação.

4.1.5.3. Articulação com as famílias

Conforme se pode ver na figura 6, a articulação com as famílias é uma categoria que apresenta um número reduzido de unidades de registo, totalizando apenas 3 UR, todas provenientes das professoras do ensino regular (PER).

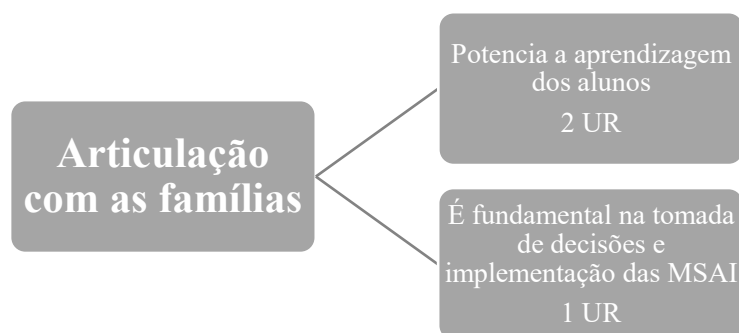


Figura 6: Articulação com as famílias

Apesar da sua baixa expressão quantitativa, esta categoria revela aspetos essenciais no âmbito do trabalho colaborativo, indo ao encontro da legislação em vigor (DL 54/2018 e DL 55/2018), no que respeita ao envolvimento das famílias no percurso educativo dos seus educandos, potenciando as aprendizagens e a inclusão de cada um.

Assim, as PER valorizam o envolvimento das famílias no processo educativo dos seus filhos, uma vez que a articulação escola-família ajuda os alunos a desenvolverem as aprendizagens, favorecendo, deste modo, o seu sucesso escolar. A este respeito, a docente ER2 refere que o trabalho que desenvolve em sala de aula, com os seus alunos “*é um trabalho muito articulado com as famílias*”, o que promove um clima de confiança e colaboração entre todos.

Por outro lado, o envolvimento direto das famílias nas reuniões de equipa multidisciplinar é fundamental para tomar decisões, nomeadamente ao nível da seleção e da implementação das MSAI. Segundo a docente ER2, “*as pessoas são devidamente consultadas e ouvidas (...) e as famílias também*”. A participação das famílias é assim

vista como enriquecedora, dando maior legitimidade às estratégias adotadas e às medidas selecionadas, promovendo uma abordagem mais ajustada às necessidades específicas de cada um.

A ausência de UR por parte das PEE nesta categoria não significa, necessariamente, que não valorizem a articulação com as famílias, mas pode refletir uma percepção diferente do seu papel nesse processo ou uma priorização de outros aspetos durante a entrevista.

4.1.6. Processo de seleção e implementação das medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI)

No que respeita ao processo de seleção e implementação das MSAI, as docentes, ao longo das entrevistas realizadas, assinalaram os procedimentos que usualmente seguem para sinalizar os alunos que poderão beneficiar destas medidas, relataram como são definidas as MSAI para cada aluno e apontaram as dificuldades que sentem na sua seleção.

4.1.6.1. Sinalização dos alunos

A tabela 18 apresenta os dados referentes à categoria ‘Sinalização dos alunos’. Como se pode observar, há um total de 24 UR, das quais 16 referentes às PER e 8 às PEE. Esta categoria aborda um momento decisivo no processo de inclusão, nomeadamente a identificação das necessidades educativas dos alunos e o encaminhamento para as medidas adequadas, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018.

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo (UR)		
		PER	PEE	Total
Sinalização dos alunos	Caracterização e descrição das dificuldades dos alunos		1	1
	Envolvimento do encarregado de educação		1	1
	Análise da situação pela equipa multidisciplinar	4	4	8
	Tomada de decisão	6	1	7
	Identificação do aluno à EMAEI pela professora titular	6	1	7
Total UR/Categoria		16	8	24

Tabela 18: Sinalização dos alunos

(PER – Total dos professores do ensino regular / PEE – Total dos professores de educação especial)

As PER destacam especialmente a ‘tomada de decisão’ e a ‘identificação do aluno à EMAEI pela professora titular’. Estas referências evidenciam o papel fundamental dos professores titulares na deteção de dificuldades e no encaminhamento dos alunos para uma análise mais cuidadosa por parte da equipa multidisciplinar, assumindo

responsabilidade ativa no processo de inclusão. Este aspeto indica que o trabalho colaborativo começa na sala de aula, onde o professor titular intervém e estabelece a ponte entre o aluno, a família e a restante equipa multidisciplinar.

Por outro lado, a análise da situação pela equipa multidisciplinar é um aspeto igualmente mencionado pelos dois grupos de professoras, salientando a importância desta equipa na avaliação das necessidades dos alunos. Esta análise colaborativa entre professores do ensino regular, docentes de educação especial, técnicos e outros profissionais reforça a relevância de uma abordagem em equipa multidisciplinar para assegurar respostas educativas adequadas.

A docente de educação especial EE1 afirma que *“a equipa multidisciplinar colabora na sinalização das crianças (...) avalia-se a criança, vê-se as informações clínicas e pedagógicas que existem sobre a criança, fala-se com os encarregados de educação, professores, técnicos, etc.”*. Por sua vez, a professora titular ER3 reforça esta ideia quando menciona que *“em termos de medidas (...) começo com as universais e se não resultam peço uma avaliação ou de psicologia, ou de terapia da fala”*. Assim, o papel da equipa multidisciplinar no processo de sinalização dos alunos é visto como fundamental na avaliação e análise das necessidades dos alunos.

A caracterização e descrição das dificuldades dos alunos e o envolvimento do encarregado de educação são aspetos apenas abordados pelas PEE, embora em número reduzido. A docente de educação especial EE2 ao dizer que *“os pais são envolvidos e fazem parte da equipa”*, mostra que a colaboração passa também pelo envolvimento das famílias, o que contribui para delinear estratégias de intervenção mais personalizadas e eficazes.

No geral, esta categoria evidencia a importância do trabalho colaborativo na fase inicial do processo de inclusão, onde a articulação entre toda a equipa multidisciplinar, da qual faz parte o encarregado de educação, é determinante para a identificação correta e atempada das necessidades dos alunos.

Assim, a sinalização dos alunos é um claro exemplo de como o trabalho colaborativo, estimulado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, se manifesta nas escolas, obrigando a uma comunicação eficiente e à partilha de responsabilidades entre todos os intervenientes para garantir a inclusão de todos.

Por último, as práticas relatadas podem evidenciar uma certa sistematização do processo, o que poderá indicar a consolidação dos procedimentos definidos no Decreto-Lei n.º 54/2018. No entanto, essa regularidade poderá também refletir uma tendência para a automatização das decisões, tornando o processo menos reflexivo e menos personalizado.

4.1.6.2. Definição conjunta das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão (MSAI)

O processo de seleção das MSAI reúne a colaboração entre os diferentes elementos da equipa multidisciplinar do aluno, o que é fundamental para definir e ajustar as medidas que melhor respondem às suas necessidades, conforme orienta o Decreto-Lei n.º 54/2018. Nesta categoria há um total de 34 unidades de registo (UR), repartidas entre as professoras de ensino regular (21 UR) e as de educação especial (13 UR).

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo (UR)		
		PER	PEE	Total
Definição conjunta das MSAI	Realização de reuniões de equipa	7	3	10
	Articulação com a EMAEI	2	5	7
	Participação do encarregado de educação nas reuniões	6	3	9
	Envolvimento dos docentes de educação especial e técnicos nas reuniões	3	2	5
	Análise das dificuldades dos alunos	3		3
Total UR/Categoria		21	13	34

Tabela 19: Definição das MSAI

(PER – Total dos professores do ensino regular / PEE – Total dos professores de educação especial)

Os dados da tabela 19 mostram que tanto as PER como as PEE valorizam significativamente a realização de reuniões de equipa, evidenciando que estes momentos de encontro são cruciais para garantir a articulação entre os diversos intervenientes e para a tomada de decisões partilhadas. Estas reuniões são um espaço privilegiado para a troca de informação, discussão das dificuldades e planeamento conjunto das estratégias de apoio. Segundo a docente ER1, depois de sinalizar um aluno faz-se “*uma reunião de equipa incluindo (...) um elemento da EMAEI, para tentar perceber que medidas é que são mais adequadas ao aluno e selecionar essas medidas*”. A professora ER2, reforça a mesma ideia referindo que após a sinalização à EMAEI, “*fazemos uma reunião multidisciplinar, com técnicos, encarregados de educação, com um elemento da EMAEI do agrupamento e definimos as medidas mais adequadas para a criança*”.

Assim, a articulação com a EMAEI surge também como um ponto relevante, mencionado pelos dois grupos de professoras. Segundo a docente de educação especial EE1, é a “*EMAEI que analisa a situação e faz uma reunião com a professora do regular, a professora do especial e o encarregado de educação*”. Esta docente refere ainda que a intervenção ao aluno é feita “*sempre com a supervisão/colaboração da EMAEI do agrupamento*”. Este procedimento reforça a ideia de uma colaboração que ultrapassa a sala de aula, envolvendo uma equipa multidisciplinar, com elementos variados e, que contribui para uma avaliação e intervenção mais adequadas.

A participação do encarregado de educação nas reuniões é também um aspeto importante, uma vez que este envolvimento possibilita a partilha de perspetivas e reforça a cooperação entre escola e a família, em harmonia com os princípios do DL 54/2018.

Também a presença dos professores de educação especial e técnicos nessas reuniões reforça a valorização do trabalho colaborativo e multidisciplinar no processo de análise das situações individuais, tendo em vista a definição das MSAI a implementar.

A definição conjunta das MSAI é, ao fim ao cabo, um processo coletivo, onde a participação ativa dos vários intervenientes (professores do ensino regular, docentes de educação especial, técnicos e encarregados de educação) é fundamental para garantir respostas personalizadas, inclusivas e eficazes.

4.1.6.3. Dificuldades no processo de seleção das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão (MSAI)

A tabela 20 apresenta os desafios sentidos pelas professoras entrevistadas na seleção das medidas a implementar aos alunos, de forma a responder às suas necessidades específicas e garantir a sua inclusão, à luz do DL 54/2018.

Esta categoria tem um total de 12 UR, das quais 9 foram aspetos abordados pelas PER e 3 pelas PEE.

Como se pode observar na tabela 20, no processo de seleção das MSAI, a única dificuldade destacada apenas pelas PER, é “saber em que momento devem ser implementadas medidas mais restritivas”, o que evidencia a dificuldade em determinar o momento adequado para iniciar a aplicação de medidas mais restritivas e/ou desenvolver uma intervenção mais intensiva. Esta questão mostra a complexidade do processo de

seleção das MSAI e a necessidade de critérios bem definidos que orientem as decisões pedagógicas.

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo (UR)		
		PER	PEE	Total
Dificuldades no processo de seleção das MSAI	Saber em que momento devem ser implementadas medidas mais restritivas	5		5
	Definir medidas adequadas face problemáticas emocionais e dificuldades nas interações sociais	4	1	5
	Esclarecer os professores do ensino regular sobre as diferentes MSAI		1	1
	Depender de relatórios médicos/avaliações técnicas, para sustentar as decisões		1	1
Total UR/Categoria		9	3	12

Tabela 20: Dificuldades no processo de seleção das MSAI
(PER – Total dos professores do ensino regular / PEE – Total dos professores de educação especial)

A professora titular ER1 expõe esta dificuldade do seguinte modo; *“saber o quando, saber qual é a altura certa para dar o passo seguinte (...) saber o tempo certo que devemos esperar para avançar com uma sinalização para a criança beneficiar de medidas seletivas (...) para mim, essa é a grande questão”*.

As professoras ER1 e EE1 mencionam as problemáticas emocionais como um grande desafio nas escolas. Se, por um lado, a docente ER1 afirma: *“Eu acho que o grande desafio é que eu sinto que cada vez mais os meninos chegam a nós (...) com muitos problemas emocionais”*, por sua vez a docente de educação especial EE1 refere que *“as problemáticas emocionais/comportamentais são as mais difíceis de analisar e saber que medidas implementar”*. Esta dificuldade é superada em reuniões de equipa multidisciplinar, onde as situações específicas são alvo de análise e reflexão conjunta.

Os docentes de educação especial têm um papel importante no esclarecimento de dúvidas e clarificação da legislação, tendo sido este um dos desafios assinalados por este grupo de docentes. A professora EE2 expõe esta dificuldade, do seguinte modo: *“tenho muitas vezes dificuldade em clarificar os colegas do regular das diferenças entre algumas medidas do 54/2018, como as adaptações curriculares não significativas, acomodações curriculares e adaptações no processo de avaliação”*.

Outra dificuldade assinalada pelas PEE é ainda *“haver ainda alguma dependência dos relatórios médicos/avaliações técnicas, para sustentar as decisões”*. Esta dependência pode limitar a agilização do processo, dificultando uma resposta célere e adequada aos

alunos. Para ultrapassar esta barreira, torna-se fundamental capacitar os docentes para a implementação da legislação em vigor, quer através de sessões de trabalho colaborativo quer através da formação contínua.

O processo de seleção das MSAI, apesar de fundamental para garantir a inclusão, coloca dúvidas e obstáculos práticos, que dificultam a sua operacionalização. As docentes entrevistadas revelam preocupações que apontam para a necessidade de investir na formação contínua, numa maior/melhor comunicação entre os diversos elementos da equipa multidisciplinar e na clarificação dos procedimentos, para que o trabalho colaborativo previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018 se possa traduzir em práticas eficazes.

4.2. Resultados da análise das observações

O foco fundamental das observações realizadas foram as estratégias utilizadas pelos professores na sua prática pedagógica. Por esta razão, as ‘estratégias implementadas em sala de aula’ constituem o único tema que serviu de base à análise de conteúdo da informação recolhida. Este tema abrange as práticas que os professores utilizam para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz.

Uma vez que esta temática também foi alvo de análise nas entrevistas, foram tomadas opções semelhantes no referente à categorização dos dados recolhidos através das observações. Assim, optou-se por organizar estratégias implementadas pelos professores, nas aulas observadas, em quatro categorias: gestão comportamental, motivação / envolvimento, representação e avaliação (figura 7).

Cada uma das categorias encontradas relaciona-se com os objetivos específicos das estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores, indo ao encontro dos pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Os resultados da análise das observações indicam que os professores priorizam as estratégias de apresentação/representação dos conteúdos (181 UR), ou seja, procuram utilizar diversas abordagens para ensinar e assegurar a receção da informação por parte de todos os alunos.

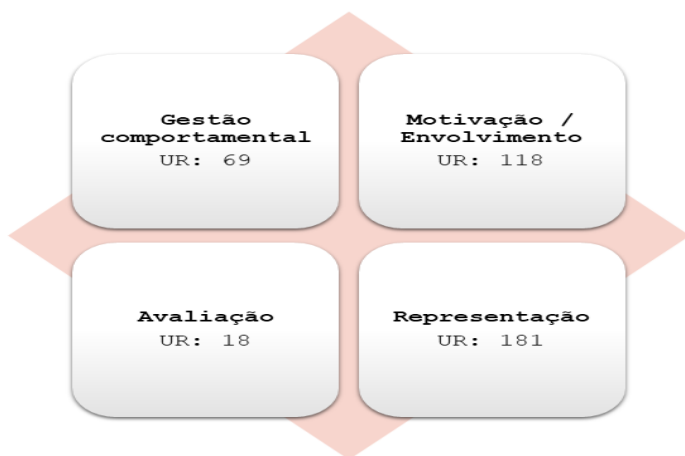


Figura 7: Resultados das Observações (Categorias e Unidades de Registo do tema “Estratégias Implementadas em sala de aula”)

Com 118 unidades de registo, as estratégias de motivação e envolvimento destacam-se também na prática letiva dos professores participantes. Estas estratégias são fundamentais para potenciar o interesse/empenho dos estudantes e, conseqüentemente, promover as aprendizagens.

A gestão comportamental (69 UR) mostra-se uma área relevante, indicando que práticas para lidar com os comportamentos dos alunos são mais utilizadas. No contexto de inclusão, as estratégias de gestão comportamental ajudam a criar um ambiente mais organizado e seguro, essencial para facilitar a participação de todos os alunos.

No que respeita à avaliação, esta categoria foi a que obteve o menor número de UR (18), indiciando, que os professores dão menor importância à avaliação do que às outras dimensões.

De seguida, expõe-se os resultados encontrados por categorias.

4.2.1. Representação

As observações realizadas permitiram identificar um conjunto variado de práticas pedagógicas utilizadas pelas PER e pelas PEE, relativas ao modo como as docentes organizam, apresentam e adaptam os conteúdos e tarefas aos alunos, as estratégias de representação.

Segundo o exposto na tabela 21, ao todo, nesta categoria, foram registadas 181 UR, das quais 146 UR são referentes às PER e 35 UR às PEE.

A diferença significativa no número de unidades de registo relativamente aos dois grupos de docentes pode ser justificada pelos diferentes contextos onde foram realizadas as

observações: as PER foram observadas em contexto de turma e as PEE em momentos de apoio individualizado, num caso, e a pares, noutro.

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo (UR)		
		PER	PEE	Total
Representação	Dá informações verbais sobre o trabalho a realizar	38	6	44
	Apoia individualmente os alunos com mais dificuldades	21	4	25
	Utiliza questões para ajudar os alunos a desenvolver as tarefas	20	4	24
	Procura assegurar que todos compreendem a tarefa	12	2	14
	Repete várias vezes as informações/explicações	9	3	12
	Fornece exemplos aos alunos	7	2	9
	Utiliza materiais manipuláveis	6	2	8
	Dá tempo aos alunos para terminar as tarefas	4	2	6
	Utiliza fichas de trabalho	5	1	6
	Utiliza o quadro para escrever informações importantes	6		6
	Promove trabalho diferenciado	5		5
	Projeta a ficha de trabalho no quadro	5		5
	Fornece pistas orientadoras aos alunos	4		4
	Promove a criatividade	2		2
	Promove a realização de TPC	1		1
	Dá alternativas de tarefas aos alunos mais adiantados	1		1
	Dá orientações passo a passo		9	9
Total UR/Categoria		146	35	181

Tabela 21: Estratégias de representação observadas

(PER – Total dos professores do ensino regular / PEE – Total dos professores de educação especial)

Deste modo, as PER, ao desenvolverem a sua prática pedagógica em turmas do 1º ciclo, com 20 a 25 alunos, são obrigadas a diversificar e variar as estratégias para comunicar em grande grupo e promover as aprendizagens de todos.

Por sua vez, as PEE, ao trabalharem em contextos mais individualizados não necessitam de alterar constantemente as estratégias, mas sim de as adaptar aos alunos em questão de forma a assegurar o desenvolvimento das suas capacidades.

Relativamente às práticas pedagógicas observadas há um conjunto significativo de estratégias comuns aos dois grupos de professores, centradas no apoio à aprendizagem, na explicação clara e na adaptação dos recursos e do tempo de resposta ao perfil dos alunos.

Nas observações realizadas em contexto de turma às PER, verificou-se que estas professoras utilizaram um conjunto de estratégias pedagógicas que não foram registadas nas aulas de apoio de educação especial observadas. Assim, a utilização do quadro para escrever informações importantes e a projeção de fichas de trabalho no quadro são

estratégias utilizadas pelas PER para dar suporte visual, facilitando a compreensão dos assuntos abordados, permitindo também, uma leitura partilhada e orientada.

Por outro lado, as PER procuram promover um trabalho diferenciado em contexto de turma com todos os alunos, inclusivamente com os mais adiantados, dando-lhes alternativas de tarefas, o que demonstra uma preocupação em adequar o ensino às necessidades e ritmos diversos dos alunos, assegurando que todos, independentemente do seu nível de desempenho, se mantêm envolvidos.

A referência da promoção da criatividade como estratégia de representação mostra abertura à expressão individual e à exploração de ideias próprias dos alunos, servindo de ponto de partida para a aquisição de aprendizagens significativas.

Por fim, a promoção da realização de trabalhos de casa (TPC), por parte as PER, reforça a ideia de continuidade da aprendizagem para além do espaço formal da sala de aula, procurando responsabilizar os alunos e envolver as famílias no processo de ensino-aprendizagem.

A única estratégia de representação apenas observada nas PEE consiste em fornecer orientações passo a passo. Esta é uma abordagem particularmente importante no apoio a alunos com necessidades especiais e consiste em dar instruções claras e sequenciadas, reduzindo a complexidade das tarefas, orientando os alunos de forma gradual ao longo da realização atividade. Trata-se, assim, de uma prática intencionalmente adaptada às características dos alunos, que respeita o seu ritmo individual e favorece a consolidação dos conteúdos de forma estruturada.

4.2.2. Motivação/envolvimento

A tabela 22 apresenta os resultados das observações no que respeita às estratégias de motivação/envolvimento, utilizadas pelas docentes observadas. Esta categoria é especialmente importante pois o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas é um fator fundamental no desenvolvimento das suas aprendizagens.

Como se pode observar, há um total de 118 UR, das quais 70 UR são dados resultantes das observações feitas às PER e 48 das PEE.

A estratégia com maior quantidade de UR é comum aos dois grupos de docentes, tratando-se da utilização de questões para assegurar o envolvimento de todos os alunos. Esta

prática revela uma preocupação relativamente à participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, promovendo o pensamento crítico e a interação contínua.

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo (UR)		
		PER	PEE	Total
Motivação / Envolvimento	Utiliza questões para assegurar a participação e envolvimento de todos os alunos na atividade	25	16	41
	Utiliza o reforço positivo	17	7	24
	Promove a autonomia	6	4	10
	Incentiva a interajuda entre pares	3	1	4
	Promove o trabalho a pares	9		9
	Solicita a colaboração dos alunos	5		5
	Utiliza um pequeno vídeo para introduzir o tema	3		3
	Atribui tarefas aos alunos	1		1
	Utiliza uma abordagem multidisciplinar	1		1
	Direciona a atenção da aluna para a tarefa através de gestos e indicações		10	10
	Utiliza trabalhos de expressão plástica para manter os alunos motivados		5	5
	Utiliza um tom de voz calmo e uma atitude carinhosa		3	3
	Proporciona momentos lúdicos como recompensa pelo cumprimento das tarefas		2	2
Total UR/Categoria		70	48	118

Tabela 22: Estratégias de motivação/envolvimento observadas

(PER – Total dos professores do ensino regular / PEE – Total dos professores de educação especial)

Também o reforço positivo surge em ambos os contextos, promovendo a autoestima e estimulando os alunos a esforçarem-se na realização dos trabalhos propostos. A promoção da autonomia e o incentivo à interajuda entre pares são, ainda, outras práticas partilhadas pelas professoras de ensino regular e de educação especial. Estas estratégias apontam para um ensino que valoriza a responsabilidade e a cooperação entre os alunos.

Apesar de haver um conjunto de estratégias comuns, observam-se diferenças nas práticas pedagógicas observadas nos diferentes contextos de ensino (ensino regular e educação especial).

No ensino regular, a promoção do trabalho a pares, a solicitação da colaboração dos alunos e a utilização de pequenos vídeos para introduzir os temas, são estratégias que denotam uma abordagem mais colaborativa e exploratória. Estas práticas refletem um ambiente, em que se procura estimular a participação através da interação entre colegas e da diversificação dos estímulos. Outra estratégia, apenas referida pelas PER, foi a atribuição de tarefas aos alunos, indiciando que as PTT revelam preocupação em

promover o desenvolvimento da responsabilidade individual e da interagida em contexto de sala de aula.

Há ainda a referir a utilização de uma abordagem multidisciplinar por parte das PER, mostrando que há uma intencionalidade pedagógica em preparar as atividades letivas relacionando conteúdos de diferentes áreas disciplinares, de forma a promover aprendizagens mais significativas e integradas.

No que respeita às estratégias apenas observadas nas PEE, estas refletem uma abordagem pedagógica mais sensível às necessidades individuais dos alunos. Entre estas práticas, destaca-se a preocupação em direcionar a atenção dos alunos através de gestos e indicações, essencial para alunos com dificuldades ao nível da atenção/concentração. Por outro lado, a utilização de trabalhos de expressão plástica e o recurso a momentos lúdicos como recompensa pelo cumprimento das tarefas, demonstram uma valorização de métodos alternativos para manter o envolvimento e a motivação dos alunos. Salienta-se ainda a utilização de um tom de voz calmo e uma atitude carinhosa, indicador da valorização da dimensão afetiva do ensino, fundamental no contexto de trabalho da educação especial, onde a relação pedagógica e o clima emocional são determinantes para o sucesso educativo. Estas práticas, não observadas nas turmas de ensino regular, revelam uma intencionalidade pedagógica mais individualizada, centrada no bem-estar e na adaptação às características dos alunos com necessidades educativas especiais.

Por fim, relativamente a esta categoria, pode-se afirmar que as PER apresentam maior incidência em estratégias voltadas para a participação ativa e colaborativa dos alunos, refletindo uma abordagem centrada na gestão coletiva, na interação entre pares e na autonomia. Por sua vez, as PEE preferem práticas mais individualizadas e afetivas, ajustadas às características específicas dos alunos. Estas diferenças evidenciam contextos diversos de atuação que enriquecem as aprendizagens e garantem o bem-estar dos alunos.

4.2.3. Gestão Comportamental

A gestão comportamental em contexto educativo é fundamental para garantir um ambiente de aprendizagem positivo, seguro e inclusivo. A forma como os professores lidam com os comportamentos dos alunos influencia o ambiente da sala de aula, o envolvimento nas atividades, a atenção/concentração nas tarefas e o sucesso escolar de

todos os alunos, particularmente daqueles que apresentam maiores dificuldades de autorregulação comportamental.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) inclui as estratégias de autorregulação no domínio do envolvimento e da motivação. Contudo, neste estudo optou-se por apresentar estas estratégias separadamente, dada a sua especificidade nos contextos observados e o seu papel transversal na regulação do ambiente em sala de aula, na prevenção de comportamentos desajustados e no apoio à autorregulação dos alunos.

A tabela 23 apresenta as estratégias utilizadas pelas professoras participantes nas aulas observadas, para gerir os comportamentos dos alunos em sala de aula.

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo (UR)		
		PER	PEE	Total
Gestão comportamental	Mantém uma atitude calma para chamar a atenção de alunos distraídos	9	2	11
	Tranquiliza os alunos quando algo não corre bem	1	3	4
	Dá indicações aos alunos sobre o comportamento esperado	19		19
	Questiona os alunos quando o seu comportamento não é adequado	13		13
	Promove a utilização de regras de sala de aula	9		9
	Dá <i>feedback</i> informativo relativamente à atenção/concentração	5		5
	Alerta os alunos quando não estão a fazer o que é solicitado	3		3
	Utiliza sons e gestos para chamar a atenção dos alunos	2		2
	Promove a autorregulação do comportamento	1		1
	Auxilia os outros professores a controlar comportamentos violentos de alunos		1	1
	Redireciona a atenção dos alunos que estão distraídos		1	1
Total UR/Categoria		62	7	69

Tabela 23: Estratégias de gestão comportamental observadas

(PER – Total dos professores do ensino regular / PEE – Total dos professores de educação especial)

A leitura global da tabela evidencia uma assimetria expressiva na distribuição das unidades de registo entre os dois grupos de docentes. As PEE apresentam 62 UR, enquanto as PER, apenas 7 UR. Esta diferença pode ser justificada pelo facto de as observações feitas às PEE terem sido realizadas em contextos de apoio individualizado e em pequeno grupo, contrariamente às observações realizadas às PER, que decorreram em contexto de turma. As turmas do ensino regular observadas apresentam um elevado número de alunos (20 a 25 alunos por turma), exigindo da parte destes docentes a implementação de estratégias de gestão comportamental para garantir o funcionamento

da aula e a participação de todos. Por sua vez, os contextos individualizados ou grupos reduzidos são mais favoráveis à utilização de estratégias de apoio com um cariz mais emocional ou cognitivo.

A estratégia utilizada pelos dois grupos de docentes com maior número de observações foi a manutenção de uma atitude calma para chamar a atenção de alunos distraídos. Esta prática revela a importância da regulação emocional, por parte do professor, que atua como modelo de serenidade e controlo, potenciando um ambiente favorável à aprendizagem e à inclusão.

Por outro lado, ‘tranquilizar os alunos quando algo não corre bem’ é uma estratégia usada pelos dois grupos de professoras que ajuda a prevenir crises, pois auxilia os alunos na resolução de frustrações, que por vezes desencadeiam comportamentos disruptivos.

Quanto às estratégias apenas observadas nas PER, destaca-se o fornecimento de indicações claras aos alunos sobre o comportamento esperado. Esta estratégia assume particular relevância uma vez que é estruturante, na qual os alunos conhecem antecipadamente as normas e os limites de convivência.

Questionar os alunos quando estes apresentam comportamentos incorretos é uma prática que procura responsabilizá-los e promover a reflexão. A promoção da autorregulação do comportamento é outro fator observado que poderá indicar uma preocupação em desenvolver nos alunos a capacidade de gestão dos seus próprios comportamentos de forma autónoma. Estes tipos de estratégias utilizadas pelas PER são importantes para promover a autorregulação e o desenvolvimento de competências sociais.

Outras práticas observadas em contextos de ensino regular incluem o uso de regras de sala de aula, o *feedback* informativo sobre atenção e concentração, o alerta quando não estão a cumprir o que é solicitado e o recurso a sons e gestos para captar atenção.

Práticas apenas observadas nas PEE incluem ações pontuais como redirecionar a atenção e auxiliar colegas na gestão de comportamentos violentos, o que poderá estar relacionado com situações específicas de alunos com necessidades educativas mais acentuadas.

Em síntese, os dados apresentados na tabela 23 indicam que as professoras do ensino regular adotam uma variedade significativa de estratégias de gestão comportamental, com destaque para as práticas de orientação e correção direta, enquanto as professoras de

educação especial recorrem a intervenções mais pontuais e individualizadas, provavelmente mais ajustadas ao contexto restrito dos apoios que prestam.

4.2.4. Avaliação

A análise da figura 8, relativa às observações em contexto de sala de aula, permite identificar diferentes práticas de avaliação desenvolvidas em contextos de ensino regular e de educação especial.

As estratégias de avaliação contam com um total de 18 UR, das quais 10 UR são relativas às PER e 8 UR às PEE.

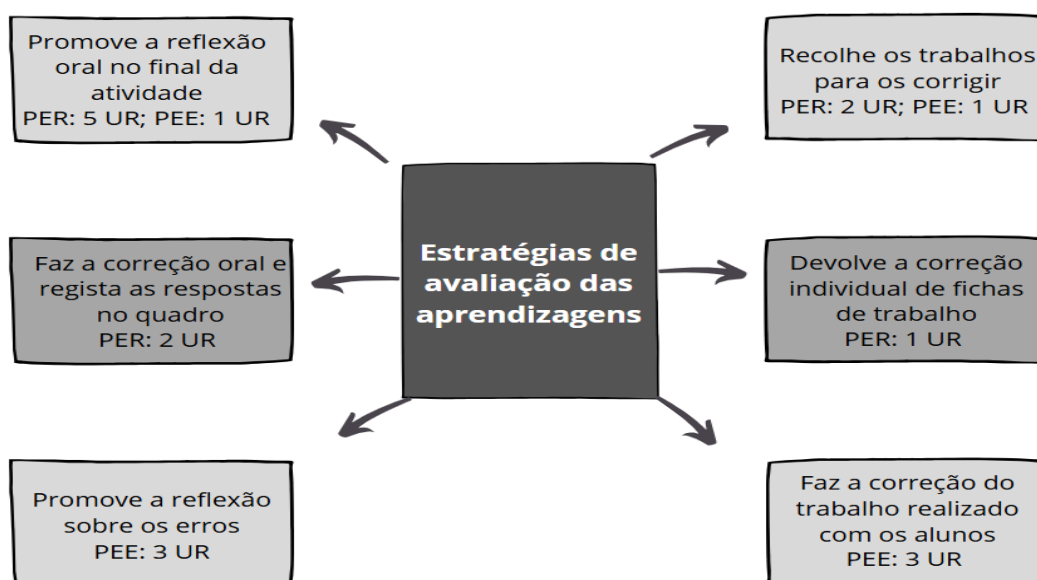


Figura 8: Estratégias de avaliação observadas

(PER – Total dos professores do ensino regular / PEE – Total dos professores de educação especial)

Neste conjunto de práticas há a assinalar a existência de duas que são comuns aos dois grupos de docentes, a saber: a promoção da reflexão oral no final da atividade e a recolha dos trabalhos no final da atividade para correção mais cuidadosa e individualizada. A primeira pode indicar que professores atribuem uma importância particular à promoção da autonomia através da reflexão coletiva ou mesmo individualizada. No caso da recolha e devolução de trabalhos, esta prática, ainda presente, pode ser integrada numa lógica de aprendizagem e avaliação contínuas.

A correção oral, com registo no quadro, é apenas observada nas PER. Este aspeto constitui uma metodologia mais tradicional, ainda muito utilizada em contextos de turma.

Por outro lado, as práticas observadas no âmbito da educação especial, nomeadamente a correção do trabalho realizado com os alunos e a promoção da reflexão sobre os erros indicam uma abordagem mais personalizada e formativa.

Os dados resultantes da observação mostram que as PER e as PEE apresentam diferentes conceções do processo avaliativo: as primeiras mais orientadas para o desenvolvimento coletivo da aprendizagem e as segundas mais voltadas para a monitorização contínua do progresso individual. Ambas as abordagens são legítimas, mas refletem prioridades e contextos pedagógicos distintos.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| | ' ' | | ' ' |

Retomando a questão inicial e os objetivos deste estudo, neste capítulo pretende-se sintetizar e combinar as informações provenientes da recolha de dados de forma a responder aos objetivos delineados.

Assim, os quatro subtítulos que compõem este capítulo correspondem aos objetivos específicos do estudo, aos quais se procura dar resposta ao longo da investigação.

5.1. Opiniões dos professores sobre os princípios e medidas preconizados no Decreto-Lei n.º 54/2018

Neste ponto, apresentam-se as perceções das professoras participantes relativamente aos princípios e medidas preconizados no DL 54/2018.

- As professoras participantes deste estudo consideram o DL 54/2018 uma legislação positiva na sua globalidade e apontam como fatores mais relevantes o facto de este decreto-lei responder a necessidades educativas temporárias e permanentes e favorecer a inclusão de todos, dando-lhes a possibilidade de poderem beneficiar de MSAI, se assim o necessitarem.
- Apesar de reconhecerem, de forma geral, a legislação como positiva, as docentes não deixaram de identificar diversos aspetos que dificultam a sua implementação. Estas dificuldades abrangem três categorias emergentes da análise das entrevistas: aspetos negativos da implementação do DL 54/2018; fatores que dificultam a inclusão; e dificuldades no processo de seleção das MSAI.
- No que diz respeito aos princípios preconizados no decreto-lei 54/2018, as professoras entrevistadas consideram que o princípio da inclusão é aquele que mais se destaca. No entanto, foi também possível identificar nos seus discursos referências a outros princípios que fundamentam este decreto-lei, nomeadamente: a importância da personalização do ensino, da equidade, da gestão flexível do currículo, da autodeterminação e do envolvimento parental.
- A inclusão é compreendida pelas professoras como um fator promotor da equidade no acesso à aprendizagem, à participação ativa e ao sucesso educativo de todos os alunos, independentemente das suas características individuais. Esta perspetiva vai ao encontro

de Booth e Ainscow (2002) que entendem a inclusão como um “processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos” e que implica a valorização de cada um e o reforço da participação, através da redução das barreiras existentes.

- Para as professoras participantes, as MSAI apresentam-se como instrumentos flexíveis, assumindo um papel preponderante no apoio à prática pedagógica. São valorizadas por contribuírem para o desenvolvimento de práticas mais eficazes, por se adaptarem às necessidades dos alunos, pela sua natureza transitória e por favorecerem a inclusão. Além disso, permitem responder à diversidade dos alunos e das situações educativas, contribuindo para a construção de contextos mais justos e equitativos.

- Quanto às especificidades dos dois grupos de docentes, as PER tendem a valorizar neste normativo os aspetos de cariz mais prático, priorizando a autonomia na gestão e implementação das MSAI, assim como o acesso a mais recursos educativos para responder às necessidades dos alunos e promover a inclusão. As PEE, por sua vez, preocupam-se sobretudo com a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas, priorizando o envolvimento de todos os professores e a equidade no acesso a educação de todos os alunos.

Estas perspetivas embora diferentes, podem ser consideradas complementares, uma vez que vão ao encontro dos papéis distintos representados pelos dois grupos de docentes, em que as PER, tradicionalmente, centram a sua atividade na gestão coletiva da turma em contexto de sala de aula. Por outro lado, a intervenção das PEE realiza-se em duas dimensões, de acordo com a DGE (2018): uma relativa ao acompanhamento direto aos alunos em carácter complementar à sala de aula e outra respeitante ao trabalho colaborativo com os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos.

5.2. Conhecimento dos professores sobre as MSAI

De seguida, procede-se à sistematização do conhecimento manifestado pelas docentes, durante as entrevistas, relativamente às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (MSAI), incluindo o processo de sinalização e seleção das mesmas:

● No que respeita ao conhecimento das docentes entrevistadas acerca das MSAI, foi possível identificar referências aos três níveis de medidas estabelecidos no Decreto-Lei n.º 54/2018 – medidas universais, seletivas e adicionais – tendo estas sido caracterizadas pelas participantes da seguinte forma:

○ As medidas universais são aplicáveis a todos os alunos e representam o ponto de partida no continuum de respostas às suas necessidades e à diversidade presente em contexto educativo. A sua aplicação não requer sinalizações formais, sendo dirigidas, sobretudo, a alunos com dificuldades ligeiras, pontuais ou transitórias. Estas medidas, da responsabilidade dos docentes do ensino regular, podem também ser implementadas por outros profissionais da escola, como professores de apoio ou psicólogos, embora com abordagens diferenciadas. Permitem uma intervenção pedagógica que promove a aprendizagem de todos e são sempre aplicadas, de forma complementar, aos alunos que beneficiam de medidas mais restritivas, como as medidas seletivas e adicionais.

○ As medidas seletivas aplicam-se a alunos com dificuldades permanentes na aprendizagem, nomeadamente àqueles que revelam grandes constrangimentos em acompanhar o ritmo e os conteúdos desenvolvidos pelo grupo-turma. A sua implementação pressupõe a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas, bem como o recurso a apoios individualizados e, sempre que necessário, especializados. Estas medidas são acionadas quando as medidas universais se revelam insuficientes para responder às necessidades dos alunos, sendo da responsabilidade do professor do ensino regular, em articulação com os elementos da equipa multidisciplinar. Frequentemente, os alunos que beneficiam de medidas seletivas requerem adaptações ao nível do processo de avaliação, e, em muitos casos, acompanhamento médico e/ou terapêutico.

○ As medidas adicionais são aplicadas quando os alunos apresentam dificuldades graves de carácter permanente, que comprometem significativamente o acesso ao currículo, impedindo-os de alcançar todas as aprendizagens essenciais. A sua implementação deve ocorrer apenas quando as restantes medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão se revelam insuficientes para responder às necessidades identificadas. Estes alunos requerem um acompanhamento individualizado

contínuo, o recurso a apoios especializados e, frequentemente, a intervenções de natureza terapêutica. A aplicação destas medidas implica, obrigatoriamente, a elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI), que define as adaptações curriculares e pedagógicas adequadas ao perfil de funcionalidade do aluno.

- Segundo as docentes, o processo de sinalização dos alunos envolve as seguintes fases: caracterização e descrição das dificuldades dos alunos, envolvimento do encarregado de educação, análise da situação pela equipa multidisciplinar, identificação do aluno à EMAEI pela professora titular e tomada de decisão.
- A definição das MSAI a implementar constitui uma tarefa conjunta, que envolve reuniões de equipa, articulação com a EMAEI, participação dos encarregados de educação, envolvimento dos docentes de educação especial e de técnicos especializados, bem como uma análise partilhada das dificuldades dos alunos.
- A sinalização dos alunos e a definição das medidas a aplicar em cada caso evidenciam a importância do trabalho colaborativo preconizado pelo DL 54/2018, ao contribuir para a promoção de uma comunicação mais eficaz e a partilha de responsabilidades entre todos os profissionais que integram as equipas multidisciplinares dos alunos.
- O processo de sinalização e definição das MSAI descrito pelas docentes entrevistadas vai ao encontro do que está estabelecido nos artigos 12.º, ‘Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva’, 20.º, ‘Processo de Identificação da Necessidade de Medidas’ e 21.º, ‘Relatório técnico-pedagógico’, do DL 54/2018, verificando-se que as docentes apresentam um conhecimento global da legislação e evidenciam rotinas estabelecidas. No entanto, esta mecanização de procedimentos pode indiciar um foco mais centrado no cumprimento formal da legislação do que na personalização das respostas educativas.
- No que respeita à visão e conhecimento das docentes, verifica-se uma complementaridade nas perspetivas das professoras do ensino regular e da educação especial. As PER evidenciam uma perceção mais prática e pedagógica das MSAI, enquanto as PEE trazem uma perspetiva mais técnica e regulamentar, indicando aspetos mais específicos do enquadramento legal e da sinalização formal.

5.3. Dificuldades dos professores na aplicação Decreto-Lei n.º 54/2018

São apresentadas, nesta secção, as dificuldades sentidas pelas professoras participantes na implementação do DL 54/2018, as quais abrangem tanto aspetos associados às suas perceções gerais sobre este normativo, como questões de natureza mais prática, nomeadamente no processo de seleção e implementação das MSAI e na promoção da inclusão dos alunos.

- As dificuldades sentidas, tanto pelas PER, como pelas PEE, na implementação do DL 54/2018 estão associadas ao aumento da carga burocrática, à possibilidade de haver sinalizações precipitadas e à resistência dos professores na sua aplicação.
- Entre as principais barreiras à inclusão e, conseqüentemente, à implementação efetiva do DL 54/2018, as docentes destacam: a insuficiência de recursos humanos e técnicos na escola; o elevado número de alunos por turma; a fraca articulação entre os elementos da equipa multidisciplinar; a escassa partilha entre os profissionais do ensino; a marginalização dos alunos com dificuldades pelas PER; a rigidez dos instrumentos de avaliação e a adoção, por parte das PER, de posturas marcadas pela desresponsabilização. Importa ainda referir que a existência de alunos com dificuldades significativas, mas sem diagnósticos claros, constitui um obstáculo adicional à definição de medidas educativas adequadas, tornando a resposta a estas situações particularmente complexa e exigente.
- Para minimizar estas dificuldades e promover a inclusão preconizada no decreto-lei, é necessário: investir na formação docente (quer na formação inicial, quer na formação contínua) promovendo a sua capacitação ao nível das práticas pedagógicas inclusivas; promover o trabalho colaborativo, criando momentos de reflexão e partilha entre os profissionais; aprimorar critérios de avaliação; simplificar e clarificar procedimentos; e possibilitar a delegação de tarefas a outros profissionais.
- No processo de seleção das MSAI, foram também identificadas diversas dificuldades, nomeadamente: a incerteza quanto ao momento mais adequado para implementar medidas de carácter mais restritivo; a definição de intervenções ajustadas a problemáticas de natureza socioemocional e a dificuldades nas interações sociais; a necessidade de

esclarecimento, junto aos professores do ensino regular, sobre as diferentes MSAI; e a dependência de relatórios médicos e/ou avaliações técnicas para sustentar determinadas decisões. Estas dificuldades evidenciam a complexidade do processo de seleção das MSAI e sublinham a necessidade de critérios claros que orientem as decisões pedagógicas, bem como a relevância das reuniões da equipa multidisciplinar como espaço de análise e reflexão conjunta. Destaca-se, ainda, a importância de capacitar os docentes para a aplicação da legislação em vigor, através de dinâmicas de trabalho colaborativo e de formação contínua, bem como a necessidade de melhorar a comunicação entre os elementos da equipa e clarificar os procedimentos, de forma a assegurar que o trabalho colaborativo preconizado pelo DL 54/2018 se traduza efetivamente em práticas educativas eficazes.

- As perceções dos dois grupos de docentes participantes neste estudo (PER e PEE), embora apresentem algumas diferenças, revelam-se complementares e interdependentes, o que constitui uma mais-valia para o planeamento e a implementação das MSAI e de estratégias educativas. Esta complementaridade permite dar uma resposta integrada, colaborativa e eficaz às necessidades dos alunos.
- Indo ao encontro das ideias de Nóvoa (2002, p.63), entende-se que o trabalho colaborativo é a principal forma de formação para professores em exercício de funções, pois a partilha de experiências práticas enriquece todos os envolvidos, contribui para o desenvolvimento profissional e para a melhoria das práticas pedagógicas.

5.4. Estratégias desenvolvidas pelos professores para implementar a legislação em vigor

Segundo Pacheco e Flores Porto (1999), o desempenho das funções de professor exige uma formação adequada, tanto em termos de conhecimento académico, como em relação às habilidades didáticas e atitudes necessárias para realizar as suas responsabilidades escolares. A sua competência profissional vem do saber na ação e observa-se na sua intervenção prática e na sua capacidade de resolver problemas.

A análise conjunta dos dados recolhidos nas entrevistas e nas observações evidenciou que as docentes, no seu dia-a-dia, implementam diversas metodologias e procuram desenvolver práticas alinhadas com os princípios do DL 54/2018, nomeadamente os princípios da educabilidade universal, da equidade e da personalização do ensino.

As estratégias utilizadas/mencionadas foram organizadas por tipologias, em conformidade com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), com exceção das estratégias de gestão comportamental observadas. Estas, foram analisadas separadamente devido à sua natureza transversal e ao seu papel específico na regulação do clima de sala de aula, na prevenção de comportamentos disruptivos e no apoio à autorregulação dos alunos.

Para as docentes que constituem a amostra deste estudo, a promoção da aprendizagem de todos os alunos, o aumento da motivação, do envolvimento e do bem-estar, bem como a melhoria da atenção e da concentração, são considerados fatores fundamentais na preparação das atividades letivas.

a) Estratégias de Motivação/Envolvimento

Acerca das estratégias que visam incentivar a motivação dos alunos e fomentar a sua participação nas atividades salientam-se os seguintes aspetos:

- A comparação entre os dados das entrevistas e das observações revelou uma forte presença do reforço positivo e da promoção da participação em ambos os grupos de docentes (PER e PEE). As PER demonstraram um discurso mais variado e detalhado sobre estratégias motivacionais, enquanto as PEE evidenciaram, na prática, um foco mais relacional, sensorial e individualizado, embora menos verbalizado.
- No que respeita às entrevistas, tanto as PER como as PEE apresentam como principal preocupação a motivação e o envolvimento dos alunos nas atividades promovidas. No entanto, os dois grupos de docentes apresentam visões distintas, embora complementares:
 - As docentes do ensino regular valorizam mais as estratégias orientadas para gestão de sala de aula e dinâmicas que favorecem a participação de todos os alunos como a utilização de modelagem positiva, o apoio entre pares, a promoção do trabalho de grupo e o posicionamento dos alunos em sala de aula.
 - As docentes da educação especial destacam a importância das estratégias orientadas para diferenciação e individualização da aprendizagem, tais como o

respeito pelo ritmo de aprendizagem dos alunos, o desenvolvimento de estratégias individualizadas e a implementação de rotinas.

- Quanto às observações, a estratégia mais frequentemente usada por ambos os grupos de docentes para assegurar o envolvimento de todos os alunos é o questionamento. Esta abordagem promove uma interação constante, estimula a participação ativa e favorece o desenvolvimento do pensamento crítico. A promoção da autonomia e o incentivo da ajuda entre pares são também práticas partilhadas pelas PER e pelas PEE.

Apesar de haver um conjunto de estratégias comuns entre os dois grupos de docentes, existem diferenças nas práticas pedagógicas observadas e nos contextos de ensino:

- As PER adotam uma abordagem centrada na gestão coletiva da turma, caracterizada por práticas multidisciplinares, colaborativas e exploratórias. Promovem o trabalho a pares, solicitam a colaboração dos alunos, atribuem tarefas e recorrem a pequenos vídeos como estratégia de introdução aos temas. Estas metodologias revelam uma intencionalidade pedagógica orientada para a promoção de aprendizagens significativas e integradas, bem como uma preocupação com o desenvolvimento da responsabilidade individual e da interajuda no contexto da sala de aula.

- As PEE recorrem a estratégias mais individualizadas, orientadas para as necessidades específicas de cada aluno. Demonstram particular cuidado em direcionar a atenção dos alunos através de gestos e indicações, e valorizam métodos alternativos para manter o envolvimento e a motivação, como a realização de trabalhos de expressão plástica e a introdução de momentos lúdicos. A utilização de um tom de voz calmo e uma atitude carinhosa evidenciam a importância atribuída à dimensão afetiva no trabalho desenvolvido no âmbito da educação especial.

- Embora o discurso de ambos grupos de docentes vá ao encontro de princípios inclusivos preconizados no DL 54/2018, valorizando a dimensão formativa e diferenciadora, é sobretudo no trabalho das PEE que esses princípios se materializam de forma mais consistente, apontando para a necessidade de um maior investimento em formação e apoio à prática pedagógica no contexto do ensino regular.

- O papel desempenhado pelos PEE envolve o suporte, quer ao nível das dinâmicas pedagógicas, quer nos aspetos organizacionais dos agrupamentos escolares (Prata & Santos, 2019). Madureira e Leite (2019) defendem que para haver uma intervenção eficaz, os PEE devem combinar competências científicas, pedagógicas e relacionais, atuando de forma colaborativa com os alunos, profissionais do ensino e famílias. É essencial haver partilha de dúvidas com outros profissionais e procurar soluções em conjunto, promovendo uma cultura de respeito e aprendizagem mútua.

b) Estratégias de Gestão Comportamental

As estratégias incluídas neste grupo dizem respeito à promoção da autorregulação dos alunos, com o objetivo de garantir um clima de sala de aula favorável à aprendizagem. Neste ponto, destacam-se os seguintes aspetos:

- Embora estas estratégias tenham sido observadas em vários contextos, as docentes não as referiram nas entrevistas, o que pode indicar que fazem parte da sua prática pedagógica de forma implícita ou automática.
- As estratégias observadas comuns a todas as docentes foram a manutenção de uma atitude calma para captar a atenção dos alunos distraídos e tranquilizar os alunos. Estas práticas evidenciam a importância da regulação emocional por parte do professor na resolução e prevenção de crises. Ao atuar como modelo de serenidade e controlo, o docente contribui para criar um ambiente favorável à aprendizagem e à inclusão.
- A diversidade e quantidade de estratégias de gestão comportamental são mais visíveis nas observações às PER, uma vez que as aulas observadas decorreram em contexto de turma. Por outro lado, as observações realizadas às PEE aconteceram em contextos individualizados e de pequeno grupo. O contexto de turma exige, por parte dos docentes do ensino regular, um maior foco na gestão comportamental do grupo-turma. Assim, pode-se afirmar que:
 - As PER recorrem a uma variedade significativa de estratégias de gestão comportamental, destacando-se práticas de orientação e correção direta, como fornecer indicações claras sobre o comportamento esperado, questionar os alunos perante comportamentos inadequados, promover o cumprimento de regras em sala de aula, dar *feedback* informativo relativamente à atenção e concentração, alertar

os alunos quando não executam as tarefas solicitadas e utilizar sons ou gestos para captar a sua atenção. Estas estratégias contribuem para a promoção da autorregulação comportamental e para a manutenção de um ambiente de aprendizagem estruturado.

○ As PEE tendem a intervir de forma mais pontual e individualizada, ajustando-se às necessidades específicas dos alunos. Mantêm uma atitude calma e redirecionam a atenção dos alunos sempre que se mostram distraídos, demonstrando um enfoque mais centrado na regulação emocional e na construção de uma relação positiva com os alunos.

c) Estratégias de Representação

As estratégias de representação incluem as diferentes formas utilizadas pelas docentes para abordar os conteúdos a lecionar e fornecer as informações aos alunos. Considerando os dados obtidos nas entrevistas e observações, neste conjunto de estratégias destacam-se os seguintes aspetos:

● Os dados recolhidos nas entrevistas indicam que tanto as PER como as PEE atribuem relevância a uma apresentação diversificada dos conteúdos, recorrendo a tecnologias, atividades práticas e materiais adaptados. No entanto, há diferenças significativas quanto à intencionalidade das práticas.

○ As PER demonstram uma maior preocupação com a estruturação formal dos materiais e o cumprimento de objetivos curriculares, valorizando mais os aspetos organizativos e os instrumentos pedagógicos.

○ As PEE valorizam o uso de atividades práticas e lúdicas, materiais manipuláveis, jogos e atividades expressivas, refletindo uma abordagem mais centrada na dimensão experiencial, criativa e sensorial da aprendizagem.

● Apesar de haver pontos comuns, a análise das observações revela diferenças significativas entre as práticas das PER e das PEE, no que respeita às formas de fornecer informações aos alunos.

○ As PER tendem a utilizar uma abordagem centrada na orientação direta e na gestão da sala de aula, com forte incidência na comunicação oral e na estruturação clara das tarefas.

- As PEE destacam-se pelo uso de práticas mais específicas e ajustadas a necessidades individuais, o que sugere um acompanhamento mais próximo e adequado a alunos que necessitam de maior apoio na execução das tarefas.
- Ambos os grupos de docentes utilizam materiais manipuláveis, fornecem exemplos, repetem várias vezes a informação e procuram garantir que os alunos compreendam as tarefas. Em contrapartida, algumas estratégias mais flexíveis e criativas, como dar alternativas de tarefas ou promover a criatividade, surgem com baixa expressão em ambos os grupos.
- A comparação entre os resultados das entrevistas e das observações evidencia uma discrepância significativa entre o discurso e a prática, sobretudo no caso das PER.
 - Nas entrevistas, as PER referem frequentemente estratégias como a adaptação de instrumentos, a promoção do apoio individualizado e o uso de tecnologias e tarefas diferenciadas. No entanto, nas observações, prevalecem práticas mais transmissivas, centradas na comunicação verbal e na instrução direta, com grande destaque para a explicação oral e o uso do quadro. A individualização, apesar de mencionada no discurso, manifesta-se sobretudo através de intervenções pontuais e reativas, como o apoio aos alunos com dificuldades, e menos por via de tarefas diferenciadas ou materiais ajustados.

Esta discrepância entre o que é dito e a realidade prática pode ser explicada por fatores como a pressão curricular, a gestão de turmas numerosas ou a escassez de tempo para planificação diferenciada.

- Quanto às PEE, verifica-se uma maior coerência entre as intenções declaradas e as práticas efetivas, com observações que confirmam a preocupação com o apoio individualizado, o uso de materiais manipuláveis e estratégias que favorecem a autonomia e o ritmo dos alunos.
- Estes resultados parecem estar de acordo com as ideias de José Pacheco (2019 a, p.31) quando este autor refere que, em pleno século XXI, apesar de estarmos na era digital, o paradigma da instrução ainda domina as nossas escolas. Para este autor, a educação deve contemplar as várias dimensões do ser humano e exige uma participação em equipa multidisciplinar, garantindo oportunidades educacionais e de realização pessoal a todos os alunos.

d) Estratégias de Avaliação

No que respeita às estratégias de avaliação, que permitem aos alunos expressar as competências adquiridas salienta-se:

- Ao compilar os resultados das entrevistas e das observações, constata-se que tanto as PER como as PEE reconhecem a importância de uma avaliação que ultrapasse a simples correção de erros, valorizando o envolvimento ativo dos alunos, a reflexão crítica e a adaptação às suas necessidades. As PER tendem a privilegiar estratégias que promovem a participação e a autonomia no contexto coletivo da sala de aula, ao passo que as PEE demonstram uma maior atenção à personalização do processo avaliativo, com foco no acompanhamento individual e na adequação às especificidades de cada aluno.
- A análise dos dois conjuntos de dados (entrevistas e observações) das PER e PEE, permite afirmar que nas entrevistas são referidas estratégias como registar as dificuldades dos alunos, fazer adaptações no processo de avaliação, dar tempo aos alunos para responder em autonomia e promover a reflexão sobre o trabalho realizado. Estas práticas refletem uma abordagem formativa e centrada no aluno. No entanto, nas observações, verifica-se que as PER recorrem mais frequentemente a estratégias tradicionais, como correção oral no quadro, recolha e devolução de trabalhos corrigidos e reflexão oral no final das atividades, enquanto as PEE dão ênfase à correção conjunta e à reflexão sobre os erros, mostrando atenção ao processo de aprendizagem.

Assim, é visível uma discrepância entre o discurso e a prática, sobretudo por parte das PER, que nas entrevistas referem estratégias mais inclusivas, mas nas observações mantêm práticas convencionais.

- Segundo o artigo 28.º do DL 54/2018, “As escolas devem assegurar a todos os alunos o direito à participação no processo de avaliação”. Partindo do pressuposto que os alunos estão nas escolas para aprender, a avaliação das aprendizagens, deve ser uma avaliação que ajude o aluno a aprender, ou seja, formativa. Para Colôa e Santos (2016), num contexto inclusivo, a avaliação envolve a recolha de informação variada e deve ser entendida como um processo contínuo de aferição da aquisição de competências.

Acerca das estratégias desenvolvidas pelos professores, considera-se ainda importante sublinhar que:

- Algumas estratégias referidas nas entrevistas não foram observadas, e outras observadas não foram mencionadas, o que aponta para diferenças entre o que é dito e o que realmente se faz, refletindo o carácter dinâmico e complexo da prática pedagógica. Grande parte das decisões tomadas em contextos reais são automáticas e intuitivas, ajustadas no momento (Russel, 2013), o que pode justificar a ausência de algumas práticas no discurso. Por outro lado, nas entrevistas, o que é referido pode refletir práticas ideais ou desejadas das docentes, sendo o que é dito influenciado pela imagem profissional que o entrevistado pretende transmitir.
- A limitação temporal das observações pode ter condicionado a identificação de algumas práticas referidas pelas docentes, já que determinadas estratégias são mais pontuais, contextuais ou dependentes de situações específicas, não ocorrendo necessariamente durante os momentos observados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

O estudo apresentado procurou determinar como está a decorrer a implementação do DL n.º 54/2018, de 6 de julho, nas escolas, identificando os conhecimentos dos docentes acerca desta legislação e procurando saber que opções metodológicas utilizam e consideram eficazes, para que todos os alunos consigam desenvolver os conhecimentos, capacidades e atitudes, de forma a alcançar as aprendizagens essenciais, previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Face aos resultados obtidos, pode-se concluir que:

- Os princípios e medidas preconizados no DL 54/2018 são percecionados como positivos e abrangentes, dando uma resposta personalizada a todos os alunos, promovendo, desta forma, a inclusão. No entanto, foram identificados alguns desafios resultantes deste normativo, que necessitam de um olhar mais cuidadoso e atento. Deste modo, constatou-se que a perceção globalmente favorável deste normativo é acompanhada da consciência de que a verdadeira aplicação dos princípios inclusivos depende de condições estruturais e de um compromisso coletivo com a transformação das práticas pedagógicas.

- As docentes participantes demonstram um conhecimento claro da legislação, tendo sido possível fazer a caracterização das MSAI, incluindo o respetivo processo de sinalização e de seleção. As professoras revelaram uma consciência crítica acerca dos desafios subjacentes a este processo, tendo sido possível identificar a necessidade da atualização formativa e da reflexão sobre a aplicação da legislação em contexto escolar, estabelecendo a articulação entre a teoria e a prática.

- Os dados obtidos revelam que a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 enfrenta diversos obstáculos no contexto escolar. Os desafios identificados refletem dificuldades de ordem prática, bem como de natureza organizacional e colaborativa. As participantes deste estudo apontam o aumento da carga burocrática, a possibilidade de sinalizações precipitadas e a resistência à mudança como fatores que dificultam a adoção efetiva das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (MSAI). Acrescem a estas barreiras a insuficiência de recursos humanos e técnicos nas escolas, o elevado número de alunos por turma e, a fraca articulação e partilha entre os profissionais das equipas multidisciplinares. A marginalização dos alunos com dificuldades, a rigidez dos instrumentos de avaliação e a dependência de relatórios diagnósticos agravam a complexidade do processo, tornando a definição e implementação das MSAI um exercício frequentemente condicionado por

limitações externas. Para além disso, a necessidade de clarificar procedimentos, aprimorar critérios e investir de forma contínua na formação e capacitação dos docentes surge como condição fundamental para que a colaboração e a personalização das respostas educativas se efetivem, indo além do mero cumprimento formal da legislação.

- Apesar dos avanços legislativos, que têm por base o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a operacionalização de estratégias verdadeiramente inclusivas permanece condicionada por inúmeros desafios. As professoras envolvidas neste estudo demonstraram ter conhecimento e intenção de aplicar estratégias mais inclusivas, alinhadas com o DUA. No entanto, as práticas tradicionais de ensino ainda estão bastante presentes na escola, verificando-se uma discrepância entre o discurso e a prática, sobretudo no ensino regular, onde as estratégias inclusivas ficam, muitas vezes, aquém do desejável. Por sua vez, as estratégias utilizadas pelas docentes de educação especial revelam maior adaptação às necessidades dos alunos, refletindo-se num acompanhamento mais individualizado, ao contrário do ensino regular, centrado em dinâmicas de grande grupo.

Constata-se que alcançar uma escola verdadeiramente inclusiva requer não só a vontade e o conhecimento da legislação, mas também o investimento em recursos, tempo, articulação profissional e, essencialmente, formação contínua que vise a transformação das práticas pedagógicas de modo que a inclusão deixe de ser um princípio abstrato e se concretize no quotidiano escolar.

Tratando-se de uma investigação de natureza qualitativa, assente num estudo de caso realizado num contexto específico, reconhecem-se as limitações inerentes às metodologias adotadas, nomeadamente a reduzida dimensão da amostra (cinco participantes), o tempo limitado para a recolha de informação, os instrumentos utilizados e a subjetividade associada à análise qualitativa. Apesar de os resultados não poderem ser generalizados para outras realidades educativas, os dados recolhidos permitiram caracterizar e compreender a dinâmica vivida no agrupamento de escolas em estudo. Assim, considera-se que este trabalho contribui para o aprofundamento do conhecimento sobre esta realidade particular.

Nesse sentido, este estudo poderá constituir um ponto de partida para investigações futuras em contextos semelhantes. Sugere-se, para tal, a realização de novos estudos que

recorram a outras abordagens metodológicas ou que envolvam amostras mais alargadas, de forma a enriquecer e consolidar os conhecimentos nesta área.

Tornou-se evidente, ao longo deste trabalho sobre a implementação do DL n.º 54/2018, que a inclusão continua a ser um desafio nas escolas portuguesas. As transformações efetivas dependem de uma colaboração articulada entre todos os agentes educativos e de um investimento contínuo no suporte à prática pedagógica e na formação profissional. Importa, por fim, reforçar que a educação constitui um pilar essencial do desenvolvimento humano e da construção de uma sociedade progressivamente mais justa e equitativa. Como refere David Rodrigues (2014), “aos professores [...] cabe-lhes ser construtores do futuro das pessoas”.

REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

| ' ' | | ' ' |

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In Fávero, O., Ferreira, W., Ireland, T. & Barreiros, D. (Orgs.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO.
- Alonso, R., Araújo, P. & Delgado, P. (2022). Desafios para a participação e a inclusão numa escola burocratizada. *Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles, Volumen 15* (pp.103-115). www.revistaestilosdeaprendizaje.com
- Alves, M. (Coord.). (2018, julho). Desenho Universal para a Aprendizagem: Trilhos Inclusivos Rumo ao Sucesso Educativo. *Revista Educação Inclusiva (Dossier)*. Almada: Pin Pró-Inclusão, Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.
- Amado, J. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Revista: Referência n°5. (novembro)*, (pp.53-63). [file:///C:/Users/Vera/Downloads/ref_5-53a63%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Vera/Downloads/ref_5-53a63%20(2).pdf)
- Armstrong, F. & Rodrigues, D. (2014). *A Inclusão nas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Araújo, P., Alonso, R., Delgado, P., & Romão, P. (2023). Efeitos da burocracia na educação inclusiva: As perceções dos diretores portugueses. *Revista: Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Vol. 31, n°3*. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7475>
- Assembleia da República. (1976). *Constituição da República Portuguesa* (Edição Especial – 2021). Diário da República, n.º 155/2005, Série I-A, de 12 de agosto.
- Azevedo, C. & Azevedo A. (1998). *Metodologia Científica – Contributos Práticos para a Elaboração de Trabalhos Académicos* (4ª Ed.). Porto: C. Azevedo.
- Baptista, I. (Coord.) (2014) *Carta Ética - Instrumento de regulação ético-deontológica*. SPCE-Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Bardin, L. (2004). Análise de conteúdo. *Revista Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Boavida, A & Ponte, J. (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. (pp. 43-55).

- https://scholar.google.pt/citations?view_op=view_citation&hl=pt-PT&user=yIkSWYwAAAAJ&citation_for_view=yIkSWYwAAAAJ:VL0QpB8kHFEC
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion*. Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
 - Campenhoudt, L., Marquet, J. & Quivy, R. (2019). *Manual de Investigação em ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
 - Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
 - Casal, J. & Fragoso, F. (2019). Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial. *Revista Educação Especial*, vol.32, (pp. 1-16). <https://doi.org/10.5902/1984686X26898>
 - CAST. (s.d.). *About Universal Design for Learning*. Consultado em 6 de agosto, de 2024 em [CAST: About Universal Design for Learning](#)
 - Colôa, J. & Santos, L. (2016, dezembro). O processo de Avaliação enquanto mecanismo de Inclusão. *Revista Educação Inclusiva* (pp. 14-19). Almada: Pin Pró-Inclusão, Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.
 - Correia, L. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In Rodrigues, D. (Org). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva* (Coleção Educação Especial). Porto: Porto Editora.
 - Correia, L. (2003). *Educação Especial e Inclusão: Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.
 - Correia, L. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
 - Coutinho, C. P. (2020). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática. 2ª Edição*. Coimbra: Almedina.
 - Decreto Lei n.º 319/91, de 23 de agosto de 1991. *Diário da República*, Série I-A, n.º 193.
 - Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro de 2008. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 4.
 - Decreto Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129.
 - Decreto Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129.
 - Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho de 2017. *Diário da República*, série II, n.º 143.

- Direção Geral da Educação (2018), *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*, Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Direção Geral da Educação (DGE). (s.d.). *Aprendizagens Essenciais*. Consultado a 27 de novembro de 2024 em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008). *Educação Especial, Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular & Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular & Direção dos Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. (Ed.). (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial: Indicadores-Chave para o Desenvolvimento das Escolas, Um Guia para Diretores*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Eco, U. (1989). *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas (6ª Ed.)*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes, uma estratégia de formação de professores*. 4ª edição, Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial: Uma História de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fontes, F. (2016). *Pessoas com deficiência em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Gonçalves, S., Gonçalves, J., & Marques, C. (2021). *Manual de Investigação Qualitativa*. Lisboa: Pactor.
- Gaspar, H., & Ribeiro, C. (2016). A pedagogia – ao longo dos tempos. *Revista: Gestão e Desenvolvimento (n.º 24)*, (pp.191-211). Universidade Católica Portuguesa. Consultado a 9 de abril de 2025 em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/341>
- Haro, F., Serafim, J., Cobra, J., Faria, L., Roque, M. I., Ramos, M., Carvalho, P., & Costa, R. (2016). *Investigação em Ciências Sociais: Guia Prático do Estudante*. Lisboa: Pactor.

- Hicks, C. (2006). *Métodos de investigação para terapeutas clínicos - concepção de projetos de aplicação e análise* (3ª Ed.). Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário* (2ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro de 2019. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 176.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Sintra: Ramos Leitão.
- Leite, C. & Pinto, C. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: Condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas* (n.º 48), 69–91. Consultado a 6 de janeiro de 2024 em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/176/162>
- Leite, T. S. (2012). Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos. In Sanches, I., Costa, M., & Santos, A. *Para uma educação inclusiva: dos conceitos às práticas. Vol. I* (pp.85- 96). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Madureira, I. (2018). Desenho Universal para a Aprendizagem e Pedagogia Inclusiva: Sua Pertinência na Escola Atual. In Mendes, E., Almeida, M. & Cabral L. (Org.) *Perspectivas Internacionais da Educação Especial e Educação Inclusiva* (pp. 35-51). Marília: ABPEE.
- Madureira, I. & Leite, T. (2019, junho). Escola inclusiva - qual o papel do professor de educação especial? *Dossier da Revista Educação Inclusiva* (pp. IV-VII). Almada: Pin Pró-Inclusão, Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.
- Marques, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mialaret, G., & Vial, J. (1985). *História Mundial da Educação IV*. Coleção: Biblioteca da Educação. Porto: Rés-Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote. Consultado a 16 de maio de 2025 em <http://hdl.handle.net/10451/4758>

- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Nóvoa, A. (2012). Ética, pedagogia e democracia são exatamente a mesma coisa. In Nóvoa, A., Marcelino, F. & Ramos do Ó, J. (Coord.). *Sérgio Niza - Escritos Sobre Educação* (pp. 17-21). Lisboa: Tinta-da-China.
- Nóvoa, A. (2019). Formação de professores: para uma crítica interna. *Revista Educação e Pesquisa*. Consultado a 01 de março de 2025 em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Nunes, C. & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da Investigação às Práticas. *Revista do centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais*, vol.5, n.º 2 (pp. 126-143).
- Nunes, C. (2023). Práticas Pedagógicas Inclusivas e Desenho Universal para a Aprendizagem - Um breve olhar. *Revista Diversidades* n.º 62. Consultado a 27 de julho de 2025 em: <https://www.calameo.com/read/006440681557eba4d2d8a>
- Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Coleção escola e saberes, 16. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2000). A flexibilização das políticas curriculares. In *Actas do Seminário 'O papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática'*. (pp. 71-78). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Pacheco, J. (2008, jul.-dez.). Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. *Revista Intermeio* (pp. 178-187). Campo Grande: Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Pacheco, J. (2019). Para uma mudança acontecimental. In J. C. Morgado, I. C. Viana & J. A. Pacheco (Org.), *Currículo, inovação e flexibilização* (pp. 49-75). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Pacheco, J. (2019 a). *Inovação educacional: Obstáculos e possibilidades*. Edições Mahatma.
- Pedro, A. (2022). *Ética na investigação em educação: contributos da filosofia para (um)a formação ética dos investigadores em educação*. Porto Alegre, Brasil: Editora Fi.

- Pinto, E. (2019, junho). O Desenho Universal para a Aprendizagem e a Perturbação do Espectro do Autismo. *Revista Educação Inclusiva* (pp. 19-25). Almada: Pin Pró-Inclusão, Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.
- Prata, M. & Santos, J. (2019, junho). Propostas de reflexão a partir dos olhares e perspetivas dos diretores, coordenadores das EMAEI e dos DEE. *Dossier da Revista Educação Inclusiva* (pp. XXXIV-XXXV). Almada: Pin Pró-Inclusão, Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.
- Rodrigues, D. (2018). *Ensaio sobre educação inclusiva (ensaio para estreitar a peça...)*. Almada: Edições Pró-Inclusão.
- Rodrigues, D. (2014, dezembro). 5 de Outubro – Dia Mundial do Professor. *Revista Educação Inclusiva* (pp. 20). Almada: Pin Pró-Inclusão, Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.
- Russel, T. (2013). Le praticien réflexif : mythe ou réalité en formation à l’enseignement? *Journal Phronesis Vol. 2, n.º 1, jan. 2013* (pp. 80-88), Consultado a 12 de julho de 2025 em <https://id.erudit.org/iderudit/1015641ar>
- Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (Coord.) *Os Professores e a sua Formação*, 3ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Sousa, F. (2007) Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana. In Rodrigues, D. (org.). *Investigação em Educação Inclusiva, Vol. II*, (pp. 93-119). Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, FMH.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor
- Stake, R. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Orientações para inclusão: garantindo o acesso a todos*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2019). *Manual para garantir a inclusão e equidade na educação*. Brasília: UNESCO.

- Vala, J. (1987). A análise de conteúdo. In Silva, A. & Pinto, J. (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101 - 128). Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento.
- Warwick. C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In Rodrigues, D. (Org.). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

ANEXOS

| ' ' | | ' |

ANEXO A

**Autorização do Diretor do Agrupamento de
Escolas (A1)**

**Consentimento Informado dos participantes do
estudo(A2)**

Exmo. Senhor
Diretor do Agrupamento de Escolas de Carnaxide
Professor António Seixas

Assunto: Pedido de autorização para realização de estudo no âmbito de Tese de Mestrado com o tema “A implementação do DL 54/2018 na escola: concepções e práticas dos professores”.

No âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial, da Escola Superior de Educação de Lisboa, proponho-me realizar uma dissertação subordinada ao tema: “A implementação do DL 54/2018 na escola: concepções e práticas dos professores”. Este trabalho de pesquisa tem como objetivo geral conhecer as concepções dos professores sobre os princípios e as medidas preconizados no Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho e identificar as práticas que desenvolvem para assegurar a sua implementação.

Em termos metodológicos o estudo implica o recurso a diversos instrumentos de recolha de dados. Especificando, prevê-se a necessidade de:

- i) Realizar entrevistas a três professores do ensino regular do 1º ciclo e a dois docentes de ensino especial a desenvolver atividade no 1º ciclo.
- ii) Fazer observações naturalistas às práticas dos professores envolvidos.

Esta investigação terá a orientação da Professora Doutora Isabel de Lacerda Pizarro Madureira, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Neste sentido, solicito a Vossa Excelência, a autorização para proceder à recolha de dados em três escolas básicas deste agrupamento.

Mais se informa que a todos os docentes envolvidos será pedido, por escrito, a autorização com consentimento informado para participarem no presente estudo.

Todos os procedimentos respeitarão os princípios éticos de investigação, isto é, será garantida a total confidencialidade e o anonimato dos dados de todos os participantes envolvidos, de modo a garantir a impossibilidade de identificação dos mesmos.



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



Desde já, agradeço a vossa indispensável colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

A mestranda,

(Vera Raimundo)

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____ declaro ter sido informada por Vera Raimundo, a frequentar o curso de Mestrado em Educação Especial na Escola Superior de Educação de Lisboa, estar ciente dos propósitos e termos em que decorrerá a presente investigação, bem como da minha participação voluntária na mesma, dos limites da confidencialidade e das demais questões.

Assim, disponho-me a participar no estudo que pretende conhecer as concepções dos professores sobre os princípios e as medidas preconizados no Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho e identificar as práticas que desenvolvem para assegurar a sua implementação.

A minha participação nesta pesquisa envolve:

- i) a realização de uma entrevista;
- ii) a autorização para consulta dos documentos relativos à minha prática pedagógica (planos de aula, projetos de turma, etc.);
- iii) a autorização para a realização de observações à minha prática letiva em sala de aula.

Este estudo não me trará despesa ou risco. Foi-me assegurada total confidencialidade e proteção da informação recolhida.

Em suma, declaro ter compreendido os objetivos do estudo e concordo participar voluntariamente.

_____/_____/_____ (data)

Assinatura: _____

ANEXO B

Guião geral das entrevistas (B1)

**Exemplo do guião e da transcrição da
entrevista à participante ER1 (B2)**

GUIÃO DE ENTREVISTA

Tema: A implementação do DL 54/2018 na escola: conceções e práticas dos professores.

Entrevistados: três professores do 1º Ciclo e dois professores de Educação Especial.

Objetivo Geral: conhecer as conceções dos professores sobre os princípios e as medidas preconizados no Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho e identificar as práticas que desenvolvem para assegurar a sua implementação.

BLOCO I

Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.

Objetivos:

- i) Legitimar a entrevista.
- ii) Motivar os professores de Educação Especial e do Ensino Regular.

Formulário de questões:

- 1) Informar e clarificar os participantes sobre os objetivos da entrevista.
- 2) Agradecer a colaboração prestada.
- 3) Assegurar o anonimato e confidencialidade das opiniões e informações prestadas.
- 4) Pedir autorização para gravar.

BLOCO II

Princípios e Medidas do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho

Objetivos:

- i) Identificar o conhecimento dos docentes sobre os princípios preconizados no Decreto-Lei nº 54 / 2018, de 6 de julho;
- ii) Identificar o conhecimento dos professores sobre as medidas previstas no referido Decreto-Lei.

Formulário de questões:

Como sabe, em 2018, o DL 54/2018 revogou o anterior DL 3/2008, passando a estabelecer 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.

- 1) Na sua opinião, quais as mudanças introduzidas por este DL? Pode apontar algumas? Que aspetos considera positivos e negativos nesta legislação?
- 2) O que pensa sobre os princípios educativos que estão na base deste Decreto-Lei? Quer falar sobre alguns deles em particular?
- 3) De que forma a publicação do DL 54/2018 veio contribuir para uma maior inclusão dos alunos em sala de aula?
- 4) Na sua opinião, que fatores podem facilitar e/ou dificultar a inclusão destes alunos nas turmas de ensino regular?
- 5) O aparecimento desta legislação teve algum impacto nas práticas dos professores? Como é que os seus colegas reagiram a este normativo?
- 6) O DL 54/2018 apresenta um conjunto de medidas que podem ser implementadas de modo a assegurar a participação e a aprendizagem de todos os alunos. O que pensa sobre as vantagens da aplicação dessas medidas nas escolas? Como tem vindo a ser implementadas essas medidas na sua escola? (seleção das medidas, tomada de decisões, etc.)?
- 7) Qual a participação da equipa multidisciplinar (docentes, técnicos, pais...) no processo de seleção das medidas?
- 8) Qual o impacto que este DL teve na sua prática pedagógica? Em que situações recorreria à aplicação de medidas previstas nesse decreto?
- 9) Tendo em conta a sua experiência profissional, que situações (aprendizagem, desenvolvimento...) justificam a aplicação de medidas universais / medidas seletivas / medidas adicionais?
- 10) Quais as dificuldades que sentiu no processo de identificação das medidas a aplicar a cada aluno e como as superou?

Bloco III

Estratégias desenvolvidas pelos professores para implementar a legislação em vigor.

Objetivos:

- i) Identificar as estratégias desenvolvidas pelos professores para implementar a legislação em vigor.
- ii) Caracterizar as metodologias utilizadas em sala de aula.

Formulário de questões:

- 1) Considerando o seu grupo-turma, que tipo de medidas teve necessidade de implementar e porquê? Quem assegura a implementação dessas medidas?
- 2) Que estratégias desenvolve de forma a assegurar a implementação dessas medidas?
- 3) Que metodologias/estratégias considera mais eficazes quando procura promover a participação e a aprendizagem de todos os alunos na sala de aula?
- 4) Quais as razões que a leva a utilizar essas estratégias?
- 5) Em seu entender, que tipo de atividades promovem/facilitam a participação e aprendizagem de todos os alunos? pode dar exemplos de atividades que realize e que considere eficazes na sua participação e aprendizagem?
- 6) A legislação prevê a necessidade de uma articulação entre todos os elementos da equipa multidisciplinar.
Como tem decorrido esse trabalho de colaboração? em que medida esse trabalho colaborativo tem facilitado a sua ação pedagógica junto ao seu grupo-turma?
- 7) No seu entender, que desafios /mudanças se colocam às escolas e aos professores para implementar o que está previsto no decreto-lei 54/2018?

Bloco IV**Encerramento da entrevista**

Estamos a chegar ao fim da nossa entrevista. Gostaria de saber se tem algo mais para acrescentar.

Obrigada pela entrevista e quero expressar o meu agradecimento pela disponibilidade demonstrada, a colaboração prestada, assim como, pela riqueza da informação fornecida.

GUIÃO DE ENTREVISTA – PER1

Tema: A implementação do DL 54/2018 na escola: conceções e práticas dos professores.

Entrevistados: três professores do 1º Ciclo e dois professores de Educação Especial.

Objetivo Geral: conhecer as conceções dos professores sobre os princípios e as medidas preconizados no Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho e identificar as práticas que desenvolvem para assegurar a sua implementação.

BLOCO I

Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.

Objetivos:

- i) Legitimar a entrevista.
- ii) Motivar os professores de Educação Especial e do Ensino Regular.

Formulário de questões:

- 1) Informar e clarificar os participantes sobre os objetivos da entrevista.
- 2) Agradecer a colaboração prestada.
- 3) Assegurar o anonimato e confidencialidade das opiniões e informações prestadas.
- 4) Pedir autorização para gravar.

BLOCO II

Princípios e Medidas do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho

Objetivos:

- i) Identificar o conhecimento dos docentes sobre os princípios preconizados no Decreto-Lei nº 54 / 2018, de 6 de julho;
- ii) Identificar o conhecimento dos professores sobre as medidas previstas no referido Decreto-Lei.

Formulário de questões:

Como sabe, em 2018, o DL 54/2018 revogou o anterior DL 3/2008, passando a estabelecer 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.

1) Na sua opinião, quais as mudanças introduzidas por este DL? Pode apontar algumas? Que aspetos considera positivos e negativos nesta legislação?

Enquanto no decreto anterior os meninos acho que os alunos tinham que ter bem fundamentado sempre por documentos médicos, não é? Só poderiam entrar para a educação especial quem tivesse mesmo a parte médica comprovada. Agora, com este decreto-lei, com as medidas universais, nós próprios professores, podemos sinalizar os alunos que nós consideramos que precisam de outro tipo de medidas.

Enquanto antes tinha que ser uma característica permanente, não é? ...Tinha que ser uma necessidade permanente, com este novo DL, isso já não acontece, pelo menos é a leitura que eu faço....

Apesar de nós termos tido sempre a liberdade de usar a diferenciação pedagógica, aqui... há um registo que temos de fazer, o registo das medidas que os alunos precisam ou das necessidades que, no momento eles têm, para irmos ao encontro delas e eles possam superar essas dificuldades.

Aspetos negativos... é poder cair-se no erro ou não, não, não, não... não é bem erro, mas correr o risco e, se calhar, não dar às vezes o tempo necessário e sinalizar logo... talvez seja esse um dos, dos pontos negativos.

2) O que pensa sobre os princípios educativos que estão na base deste Decreto-Lei? Quer falar sobre alguns deles em particular?

Na base deste decreto-lei, penso ser que, como o ensino é obrigatório para todos, podemos usar as medidas para todos os alunos que precisem, ... Nesse sentido, esse é um dos...dos principais. Todos os alunos podem usufruir de medidas, medidas universais ou outras que consideremos que sejam necessárias.... Neste DL, todos podem usufruir de medidas, logo todos estão incluídos pois cada um pode participar nas atividades letivas como conseguir, ou seja, é favorecer a inclusão de todos, mesmo daqueles com mais dificuldades. É só o que me ocorre neste momento.

3) De que forma a publicação do DL 54/2018 veio contribuir para uma maior inclusão dos alunos em sala de aula?

Eu acho que a inclusão é difícil... no sentido de acho que não é com o 54 que deve haver a inclusão, ela deve estar sempre presente e ser permanente, quer exista o decreto-lei ou não. Mas com o decreto-lei 54, nós podemos também ter... talvez... mais ajuda para os meninos que precisam e que têm características especiais. Eles acabam por beneficiar de mais tempo ou de medidas mais adequadas àquilo que estão a precisar, no sentido de estarem mais integrados na turma, com mais recursos, acho eu.

4) Na sua opinião, que fatores podem facilitar e/ou dificultar a inclusão destes alunos nas turmas de ensino regular?

Facilitar... a parte de nos serem dados mais recursos, sempre que nós sinalizamos. Apoio ou recursos materiais. Porque o facto de nós termos o tal centro de apoio à aprendizagem, que todas as escolas devem ter, ... é assim que se chama, não?... Estou a dizer isso pois sempre que existe algum aluno que precise de medidas, nós podemos pedir esses recursos, isso é, é benéfico temos essa ... essa vantagem. Enquanto que antigamente havia aquelas escolas que tinham as unidades e que os meninos tinham que ir para aquelas unidades. Hoje em dia qualquer escola poderá beneficiar de ter esses recursos materiais e humanos. caso a escola assim sim necessite e neça. não é?

Bloco III

Estratégias desenvolvidas pelos professores para implementar a legislação em vigor.

Objetivos:

- i) Identificar as estratégias desenvolvidas pelos professores para implementar a legislação em vigor.
- ii) Caracterizar as metodologias utilizadas em sala de aula.

Formulário de questões:

1) Considerando o seu grupo-turma, que tipo de medidas teve necessidade de implementar e porquê? Quem assegura a implementação dessas medidas?

Logo à partida implementei algumas medidas universais. No segundo ano tinha alguns alunos que ainda não sabiam ler. Agarrei numa turma no início do segundo ano e tinha à partida 3 meninos que não sabiam ler, portanto implementamos medidas universais nomeadamente um reforço de aprendizagens com a professora de apoio em que assinalamos a medida “intervenção com foco académico e comportamental em pequenos grupos” e fiz a “diferenciação pedagógica”. Enquanto o grupo turma já estava a ler aqueles meninos tinham um portfolio leitura só para eles para partirmos de onde eles tinham ficado no primeiro ano. Também implementava algumas acomodações curriculares, eles estavam sentados mais à frente, ao lado de colegas que os iam ajudando e dando suporte, o reforço positivo. Quem assegurava a implementação destas medidas universais era eu, enquanto professora titular, e a professora do reforço das aprendizagens.

2) Que estratégias desenvolve de forma a assegurar a implementação dessas medidas?

Nessa altura a turma já trazia 2 alunos com medidas seletivas, nomeadamente o apoio da educação especial. Eu só peguei nesta turma no segundo ano e fazia o trabalho em articulação para estes alunos com a professora da educação especial. Muitas vezes o trabalho da educação especial era feito fora da sala de aula, a professora levava aos meninos, mas isso ainda hoje acontece, ou então quando há uma atividade da turma geral professora fica a acompanhar esses meninos na turma. Esses meninos apenas têm “apoio psicopedagógico” com a docente da educação especial e tem estado a acompanhar a turma não precisam de “adaptações curriculares não significativas”. Claro que também têm adaptações ao processo de avaliação e fazem os testes com questões e respostas mais curtas, ligações, mais imagens, as questões mais espaçadas e mais diretas. Eles não estão a fazer outra coisa à parte, por assim dizer. Eles fazem o que a turma está a fazer, mas mais adaptado em termos da tipologia de questões e valorização das respostas deles ou com um apoio mais individualizado, meu e das outras professoras que intervêm na turma (professora de educação especial e do reforço das aprendizagens).

3) Que metodologias/estratégias considera mais eficazes quando procura promover a participação e a aprendizagem de todos os alunos na sala de aula?

Eu dou-lhes muito tempo autónomo para tentarem fazer as tarefas sozinhos primeiro e depois é feita a correção coletiva em turma porque é sempre dada a oportunidade a todos de responderem, eu não salto meninos. Respondem sempre todos. Quando chega a vez daqueles meninos que têm mais dificuldade eu dou sempre um incentivo extra.

Nós fazemos muito a análise de obras literárias, não usamos manuais escolares e eles também não sentem essa pressão de estarem a fazer uma coisa que não corresponde àquilo que eles conseguem fazer. Então, na análise das obras literárias o trabalho é feito mais adaptado. Os textos são os mesmos, a história, no fundo é mesma, mas por vezes as perguntas são apresentadas de outra maneira, em vez de fazerem uma ficha com 5 perguntas fazem só com 3, portanto acaba por ser o mesmo trabalho, mas de uma forma mais simplificada, adaptada.

Esses alunos estão sentados ao pé de colegas que possam ser um modelo mais positivo e lhes dar alguma ajuda. Por exemplo se o problema é uma questão de défice de atenção ou é um aluno muito agitado, está sentado ao lado de alguém mais calmo, mais tranquilo. Se é um aluno que tem mais dificuldades na leitura, estar sentado ao pé de algum colega que pode dar mais suporte nessa área. Uso muito incentivo e o reforço positivo. Estão sentados mais à frente para não se distraírem tanto e estarem mais perto de mim para ser mais fácil eu chegar a eles quando é necessário.

4) Quais as razões que a leva a utilizar essas estratégias?

Porque temos que fazer com que eles se sintam bem e estejam integrados na turma. E que também possam acompanhar o que a turma está a fazer. Às vezes acho que seria mais fácil tirar uma fotocópia de um trabalho diferente e dar outra coisa para eles fazerem, mas depois, mesmo em termos da minha gestão de trabalho, eu não conseguia chegar a eles, eu não chegava tão perto e assim fazendo um trabalho que tem o mesmo tema e está muito próximo do que a turma está a fazer, mas é adequado às suas dificuldades é bom para eles e é mais fácil para mim também chegar a eles. Eu considero que é assim, mas claro que às vezes tenho dúvidas. Tenho muitas dúvidas às vezes... não sei se estou a fazer bem..., mas acho que tem estado a funcionar. No dia que não funcionar tenho que mudar, mas por enquanto tem funcionado.

5) Em seu entender, de que tipo de atividades promovem/facilitam a participação e aprendizagem de todos os alunos? pode dar exemplos de atividades que realize e que considere eficazes na sua participação e aprendizagem?

Eu gosto muito de usar as obras literárias e as histórias. Gosto muito de escrever sobre as visitas de estudo que fazemos ou de alguma coisa que acontece, utilizar muitos dias festivos para fazer a transversalidade com as outras áreas. Por exemplo, nós estamos agora a comemorar a semana da Europa, então vimos as bandeiras, os países, falamos sobre as tradições dos países... Na matemática às vezes é um bocadinho mais difícil, é a área que eu às vezes tenho mais dificuldade em conseguir relacionar, mas há uma tentativa, por exemplo pelas datas. E trabalhar assim as áreas curriculares. Eu acho que eles se sentem integrados porque estão a fazer o mesmo do que todos os outros. Mas isso é uma vantagem que eu acho que nós temos de não usar os manuais escolares. É mesmo uma grande vantagem para os meninos com necessidades educativas o facto de não usarmos manuais escolares e podermos trabalhar assim desta forma. Por exemplo, vamos ver um teatro e quando voltamos escrevemos sobre teatro, vamos pesquisar sobre a vida dos autores.... Pronto, a turma está sempre em movimento. A

utilização dos computadores ou dos tablets também ajuda muito, porque podem sempre fazer um trabalho em parceria. Eu estava a falar da matemática que é a área... assim... às vezes mais difícil de poder relacionar, mas temos tentado na sala fazer sempre um trabalho de parceria e temos utilizado aplicações informáticas para fazer esse tipo de trabalho. E depois há aquela parte mais mecanizada em que utilizam a ficha ou caderno, mas faz parte não é?

6) A legislação prevê a necessidade de uma articulação entre todos os elementos da equipa multidisciplinar.

Bom, eu sou um bocadinho suspeita em falar, não é? Acho que tem corrido bem a articulação entre toda a equipa que acompanha a turma e também com a equipa da EMAEI. Acho que é super importante a articulação entre toda a equipa que acompanha os meus alunos ajuda muito no trabalho com os meus alunos. Por exemplo, estava há um bocadinho a dizer que sempre que há uma atividade mais prática dentro da minha sala, a professora de educação especial, que acompanha os meus alunos com medidas seletivas, dá o apoio dentro da sala e ajuda-os a fazer as atividades. E isso é mesmo uma mais-valia. Depois quando retira os alunos da sala faz um trabalho de competências sociais que é muito importante para eles, mas há sempre um tempinho para abordar os conteúdos programáticos em que eles sentem mais dificuldade e isso tem me ajudado bastante.

7) Como tem decorrido esse trabalho de colaboração? em que medida esse trabalho colaborativo tem facilitado a sua ação pedagógica junto ao seu grupo-turma?

Em relação ao trabalho colaborativo, falamos muitas vezes “Não sei se estou a fazer bem” ...Dar algumas ideias... Também no contato com os encarregados de educação, acho que é muito importante porque a professora de educação especial que está a acompanhar a minha turma tem relação com os encarregados de educação também muito próxima e todas as reuniões com os encarregados de educação fazemos em conjunto, e assim, como professora titular sinto um apoio extra e os pais sentem-se também mais seguros porque sabem que os seus filhos estão a ser acompanhados por professoras que trabalham em conjunto, isto é, têm o mesmo fim. Esse trabalho de partilha de estratégias em colaboração e articulação com os outros docentes e com a professora de educação especial tem me ajudado muito.

8) No seu entender, que desafios /mudanças se colocam às escolas e aos professores para implementar o que está previsto no decreto-lei 54/2018?

Eu acho que o grande desafio é que eu sinto que cada vez mais os meninos chegam a nós... não sei se foi por causa da pandemia... com muitos problemas emocionais... acho que esse é que é o grande desafio, mais do que as questões relacionadas com as aprendizagens, e mais do que as dificuldades em ler e escrever, em contar... é ajudá-los nas suas relações e nos seus comportamentos com os outros. Para mim, este é que é o grande desafio, ... encontrar as medidas para superar esta parte comportamental, emocional, na relação com os outros. E há cada vez mais meninos ... São questões que precisamos cada vez mais de ajuda e a grande dificuldade é conseguir chegar a todos. Precisamos de mais apoio, mais professores, de psicólogos, de assistentes sociais e também de mais assistentes operacionais nas escolas. Estes problemas emocionais afetam muito as aprendizagens e o bem-estar de toda a comunidade escolar.

Bloco IV
Encerramento da entrevista

Estamos a chegar ao fim da nossa entrevista. Gostaria de saber se tem algo mais para acrescentar.

Obrigada pela entrevista e quero expressar o meu agradecimento pela disponibilidade demonstrada, a colaboração prestada, assim como, pela riqueza da informação fornecida.

ANEXO C

Análise de conteúdo das entrevistas (exemplo
da análise realizada):

Indicadores e unidades de registo (C1)

Temas, Categorias, Subcategorias e
Indicadores (C2)

ANÁLISE DE CONTEÚDO – PER1

Indicadores e Unidades de Registo

Unidades de Registo (UR)	Indicadores	Total UR
<i>Enquanto no decreto anterior os meninos acho que os alunos tinham que ter bem fundamentado sempre por documentos médicos.../ ...só poderiam entrar para a educação especial quem tivesse mesmo a parte médica comprovada.../...com o outro decreto-lei nós estávamos mais limitados na parte da sinalização de meninos com algumas necessidades que nós considerávamos que precisavam de medidas, mesmo pedagógicas.../</i>	No DL 3/2008 era obrigatório comprovativo clínico da deficiência para sinalizar alunos.	3
<i>...com este decreto-lei, com as medidas universais, nós próprios professores, podemos sinalizar os alunos que nós consideramos que precisam de outro tipo de medidas.../... Mas aqui no DL 54, acho que foi uma vantagem até porque no outro estávamos muito limitados.../...agora há mais liberdade de o professor poder sinalizar e aplicar medidas de forma a ajustar a prática letiva e as exigências do currículo aos alunos, nos momentos de avaliação mais formais, como nos testes... / ... A partir do momento que há alguma dificuldade que o aluno esteja a sentir que está a distanciar do grande grupo, eu tenho liberdade para aplicar medidas logo à partida as medidas universais.../...Se eu vejo que há alguma coisa que está a comprometer as aprendizagens então tenho a liberdade de sinalizar para a equipa da EMAEI.../</i>	No DL 54/2018, os professores podem sinalizar e implementar as medidas quando os alunos apresentam dificuldades.	5
<i>Enquanto antes tinha que ser uma característica permanente, não é?.../ ...Tinha que ser uma necessidade permanente, com este novo DL, isso já não já não acontece,.../</i>	No DL 3/2008, as necessidades tinham de ser permanentes.	2
<i>Apesar de nós termos tido sempre a liberdade de usar a diferenciação pedagógica, aqui... /</i>	Sempre houve liberdade para usar a diferenciação pedagógica.	1
<i>...há um registo que temos de fazer, o registo das medidas que os alunos precisam ou das necessidades que, no momento eles têm, para irmos ao encontro delas e eles possam superar essas dificuldades.../</i>	Agora é obrigatório o registo das necessidades dos alunos e das medidas implementadas.	1
<i>Aspetos negativos, é poder cair-se no erro ou não, não, não, não, não é bem erro, mas correr o risco, se calhar, não dar às vezes o tempo necessário e sinalizar logo. Talvez seja esse um dos, dos pontos negativos.../</i>	Um dos aspetos negativos é a possibilidade de existir uma sinalização precipitada.	1
<i>Na base deste decreto-lei, penso ser que, como o ensino é obrigatório para todos, podermos usar as medidas para todos os alunos que precisem.../ Todos os alunos podem usufruir de medidas, medidas universais ou outras que consideremos que sejam necessárias/...todos podem todos podem usufruir de medidas.../</i>	Uma vez que o ensino é obrigatório, todos podem beneficiar de medidas educativas caso necessitem.	3
<i>Neste DL, todos estão incluídos pois cada um pode participar nas atividades letivas como conseguir,/ ou seja, é favorecer a inclusão de todos, mesmo daqueles com mais dificuldades.../... no sentido de estarem mais integrados na turma.../</i>	Este DL favorece a inclusão dos alunos porque todos podem participar nas atividades.	3
<i>Eu acho que a inclusão é difícil. / A inclusão às vezes é difícil, sobretudo quando os casos são realmente graves, a situação clínica com diagnósticos e limitações com dificuldades realmente grandes. / Muitas vezes nós não conseguimos chegar lá, por mais vontade, mais medidas e mais recursos que tenhamos.../</i>	A inclusão é difícil perante dificuldades graves.	3
<i>Não é com o 54 que deve haver a inclusão, ela deve estar sempre presente e ser permanente, .../</i>	A inclusão deve sempre existir.	1

<i>...quer exista o decreto-lei ou não.../</i>	A inclusão não deve depender de um DL.	1
<i>Mas com o decreto-lei 54, nós podemos também ter, talvez, mais ajuda para os meninos que precisam e que têm características especiais. / Eles acabam por beneficiar de mais tempo ou de medidas mais adequadas àquilo que estão a precisar... / ...mais recursos.../</i>	O DL 54/2008 permite a implementação de medidas e disponibilização de recursos para os alunos com dificuldades.	3
<i>Facilitar, a parte de nos serem dados mais recursos, sempre que nós sinalizamos. / Apoio ou recursos materiais, /sempre que existe algum aluno que precise de medidas, nós podemos pedir esses recursos, isso é, é benéfico, temos essa ... essa vantagem. / Hoje em dia, qualquer escola poderá beneficiar de ter esses recursos materiais e humanos, caso a escola assim necessite e peça. Portanto há essa vantagem.../</i>	A existência de recursos humanos e materiais facilita a inclusão.	4
<i>...o facto de nós termos o tal centro de apoio à aprendizagem, que todas as escolas devem ter.../</i>	Os CAA devem existir em todas as escolas.	1
<i>Enquanto antigamente havia aquelas escolas que tinham as unidades e que os meninos tinham que ir para aquelas unidades.../</i>	Os CAA facilitam a inclusão.	1
<i>Também às vezes o diagnóstico não é tão claro assim / com crianças experimentar uma coisa e outra e outra as vezes não leva a lado nenhum.../</i>	A ausência de um diagnóstico claro dificulta o trabalho a desenvolver com os alunos.	2
<i>Uma das minhas grandes dificuldades é dar o apoio individualizado em sala de aula que estes alunos necessitam. / Eles muitas vezes precisam de um acompanhamento constante por um adulto e nem sempre isso é possível, pois estamos a dar aulas a uma turma e não podemos deixar os outros alunos para estar com eles./ É muito difícil gerir e chegar a todos.../...e a grande dificuldade é conseguir chegar a todos.../</i>	Dificuldades em assegurar o apoio individualizado a todos os alunos em sala de aula.	4
<i>Por outro lado, nem sempre conseguimos ter um apoio em sala de aula para estes alunos pois os recursos humanos nem sempre são suficientes seja por funcionários seja por outros docentes.../</i>	Os recursos humanos são insuficientes para haver um apoio permanente em sala de aula.	1
<i>O leque de medidas universais que nós podemos utilizar é tão grande.../ ... E a partir daí, se a situação se for agravando, há toda uma série de medidas que podemos implementar.../</i>	Há diversas medidas que podem ser implementadas.	2
<i>Mas agora fica registado que aquela criança está a usufruir daquelas medidas para poder avançar na escolaridade.../...Acho que houve mudança na parte do registo no processo do aluno, portanto, nesta parte mais burocrática.../</i>	As medidas implementadas devem ser registadas no processo do aluno	2
<i>No fundo, relativamente à prática pedagógica, nós já fazíamos adaptações na parte pedagógica, quer a criança estivesse sinalizada ou não. / Do meu ponto de vista, já havia essa preocupação. Bom, tanto num decreto-lei, como no outro, acho que depende do professor. / Um professor quando tem perante si, um aluno que precisa de uma diferenciação pedagógica ou já fazia... ou não é por causa do DL que passou a fazer. Nisso, sinceramente acho que não houve mudança.../</i>	Os professores sempre se preocuparam em adaptar a sua prática pedagógica aos alunos.	3
<i>Acho que os professores têm de ajustar sempre a sua prática pedagógica às crianças que têm sobretudo àquelas que mais precisam.../</i>	Os professores devem implementar a diferenciação pedagógica.	1
<i>No início foi difícil para os professores, mas sempre que há uma mudança é difícil. / Sempre que há mudança, há sempre uma resistência até... se perceber realmente aquilo que se pretende.../</i>	Inicialmente os professores resistiram à mudança decorrente da legislação.	2
<i>A partir do momento que o professor identifica, há logo a possibilidade do professor implementar as medidas universais, portanto acaba por ser logo uma vantagem. / Se há uma criança que precisa de medidas ou porque tem défice de atenção, ou dificuldades na leitura, outra coisa qualquer, podemos logo aplicar medidas universais, se forem situações que na sala de aula, o próprio professor consegue resolver.../</i>	A implementação de medidas universais pelo professor titular facilita a inclusão perante dificuldades mais acentuadas.	2

<i>Se ele não conseguir resolver então é feita uma reunião de equipa para tentar perceber que medidas é que essa criança precisa, por exemplo, um apoio mais de educação especial, ou um apoio educativo, adaptações na avaliação.../</i>	A definição de medidas a implementar é feita em reunião da equipa.	1
<i>O professor sinaliza o aluno a equipa da EMAEI, com a caracterização do aluno e a descrição de todas as dificuldades que o aluno tem.../</i>	A sinalização do aluno à EMAEI implica a caracterização e descrição das dificuldades.	1
<i>Perante essa sinalização, é feita uma reunião de equipa incluindo o professor e um elemento da EMAEI, para tentar perceber que medidas é que são mais adequadas ao aluno e selecionar essas medidas.../</i>	Após sinalização há uma reunião com a equipa multidisciplinar do aluno e um elemento da EMAEI para selecionar as medidas adequadas.	1
<i>Se forem só universais, é na sala de aula, o professor que terá de as implementar.../</i>	É o professor da turma que implementa as medidas universais.	1
<i>...se forem seletivas então poderá ter um apoio mais técnico ou da educação especial ou de um terapeuta, ou de um psicólogo, daquilo que a criança necessitar.../</i>	Na implementação de medidas seletivas o professor do ensino regular poderá ter apoio de outros elementos como terapeutas outros docentes.	1
<i>...sempre com autorização do encarregado de educação.../</i>	A implementação de medidas exige autorização do encarregado de educação.	1
<i>A participação da equipa multidisciplinar (docentes, técnicos, pais) no processo de seleção das medidas é sempre a primeira análise da situação, a sinalização.../</i>	A equipa multidisciplinar do aluno participa na sinalização à EMAEI.	1
<i>...e posteriormente o acompanhamento e participação na reunião para a seleção, escolha dessas medidas que vão ser implementadas.../</i>	A equipa multidisciplinar do aluno participa no processo de seleção de medidas.	1
<i>O encarregado de educação entra sempre nessa equipa.../</i>	O encarregado de educação é parte integrante da equipa multidisciplinar.	1
<i>...ou seja, participa na reunião onde são selecionadas as medidas.../ ...Ele faz parte integrante de todo o processo.../</i>	O encarregado de educação participa sempre nas reuniões para seleção das medidas.	2
<i>...aliás há bocadinho esqueci-me de dizer, mas o foi uma das mudanças que houve, que é este acompanhamento do encarregado de educação ao longo de todo o processo de seleção das medidas que vão ser aplicadas ao seu educando.../</i>	Uma das mudanças relativamente ao DL 3/2008 é a participação do encarregado de educação ao longo de todo o processo de seleção das medidas.	1
<i>As universais, eu já falei, é quando o professor consegue resolver as situações sozinho, em sala de aula, .../ ...quem assegurava a implementação destas medidas universais era eu, enquanto professora titular.../</i>	As MU são implementadas pelo professor do ensino regular em sala de aula.	2
<i>...e a professora do reforço das aprendizagens.../</i>	As MU são implementadas pela professora de reforço das aprendizagens.	1
<i>...ou com um reforço de aprendizagens, mas o aluno aprende como os outros embora com um ritmo mais lento ou com algumas dificuldades.../...nomeadamente um reforço de aprendizagens com a professora de apoio em que.../...assinálamos a medida “intervenção com foco académico e comportamental em pequenos grupos”.../</i>	O reforço das aprendizagens é implementado no âmbito da MU “intervenção com foco académico e comportamental em pequenos grupos”.	3

<i>...Nós conseguimos perceber que há uma dificuldade que está a comprometer as aprendizagens.../</i>	AS MS aplicam-se quando o aluno tem dificuldades que comprometem as aprendizagens.	1
<i>As seletivas é quando precisamos de mais recursos.../ ...mas com o apoio extra mais individual, especializado, como um apoio de educação especial ou um terapeuta, o aluno vai conseguindo fazer o seu percurso escolar.../</i>	As MS envolvem a necessidade de apoios individualizados e especializados para o aluno aceder às aprendizagens essenciais.	2
<i>As adicionais é quando realmente há um comprometimento grande nas aprendizagens /</i>	As MA aplicam-se quando há dificuldades graves nas aprendizagens	1
<i>...que impossibilita o aluno de seguir um percurso escolar e /aceder ao currículo como aos outros colegas da turma.../... e uma adaptação do currículo muito maior.../</i>	As MA aplicam-se quando os alunos necessitam de uma grande adaptação do currículo.	3
<i>...Aí é preciso um acompanhamento diferente /</i>	Os alunos com MA necessitam de um acompanhamento constante	1
<i>As vezes é uma questão do tempo, mesmo. Saber o quando, saber qual é a altura certa para dar o passo seguinte. / No caso das universais, quando eles têm aquelas dificuldades na atenção e na concentração, naqueles anos iniciais em que às vezes não sabemos se é uma questão de tempo ou se há realmente outra dificuldade ali por trás, para mim essa é a grande dificuldade. /No primeiro, segundo ano, saber o tempo certo que devemos esperar para avançar com uma sinalização para a criança beneficiar de medidas seletivas.../ Mas para mim essa é a grande a grande questão saber se é uma questão de tempo ou se é altura certa para sinalizar e pedir medidas seletivas, para quem pensa poder seguir o seu percurso com um acompanhamento mais especializado./ Não estou a falar das adicionais mas entre as medidas universais e as seletivas saber quando é que é a altura certa para implementar medidas seletivas.../</i>	A grande dificuldade é saber em que momento devem ser utilizadas medidas mais restritivas.	5
<i>Para superar essas dificuldades vou falando com os colegas, ... / Na escola, relação com a professora de educação especial é uma grande ajuda, a partilha com as outras colegas das experiências que vão tendo e a professora de apoio educativo.../ Aqui, o trabalho de articulação com estes colegas é fundamental e uma mais-valia, é sempre uma ajuda enorme ao trabalho do professor titular.../</i>	O trabalho de cooperação e articulação com os colegas ajuda o professor a superar as dificuldades no processo de sinalização e definição de medidas.	3
<i>...falando também com a equipa da EMAEI. Quando tive mais dúvidas fiz a sinalização que foi para a equipa da EMAEI analisar.../</i>	Quando há dúvidas, sinaliza-se a situação para ser analisada pela EMAEI.	1
<i>Logo à partida implementei algumas medidas universais. /No segundo ano tinha alguns alunos que ainda não sabiam ler. /Agarrei numa turma no início do segundo ano e tinha à partida 3 meninos que não sabiam ler, portanto implementamos medidas universais.../</i>	Quando há alunos com dificuldades, implementam-se medidas universais.	3
<i>...e fiz a “diferenciação pedagógica”. / Enquanto o grupo turma já estava a ler aqueles meninos tinham um portefólio leitura só para eles para partirmos de onde eles tinham ficado no primeiro ano.../</i>	A diferenciação pedagógica é aplicada quando os alunos não acompanham o grupo-turma.	2
<i>Também implementava algumas “acomodações curriculares”, eles estavam sentados mais à frente, ao lado de colegas que os iam ajudando e dando suporte.../</i>	O apoio dos pares é uma das acomodações curriculares implementadas.	1
<i>...o reforço positivo. / Uso muito incentivo e o reforço positivo.../</i>	O reforço positivo e o incentivo são estratégias utilizadas.	2
<i>Nessa altura a turma já trazia 2 alunos com medidas seletivas, nomeadamente o apoio da educação especial.../</i>	Os alunos com MS tinham apoio de educação especial.	1
<i>Eu só peguei nesta turma no segundo ano e fazia o trabalho em articulação para estes alunos com a professora da educação especial.../</i>	O trabalho feito com os alunos que beneficiam de MS é articulado com a docente de educação especial.	1

<i>Muitas vezes o trabalho da educação especial era feito fora da sala de aula./ a professora levava aos meninos, mas isso ainda hoje acontece... /</i>	A docente de educação dá geralmente apoio fora da sala de aula.	2
<i>ou então quando há uma atividade da turma geral professora fica acompanhar esses meninos na turma.../ ...Por exemplo, estava há um bocadinho a dizer que sempre que há uma atividade mais prática dentro da minha sala, a professora de educação especial, que acompanha os meus alunos com medidas seletivas, dá o apoio dentro da sala.../</i>	Quando necessário, a professora de educação especial apoia os alunos em contexto de turma.	2
<i>...e ajuda-os a fazer as atividades.../...E isso é mesmo uma mais-valia.../</i>	O apoio da professora educação especial dentro da sala é uma mais-valia nas atividades mais práticas .	2
<i>Esses meninos apenas têm “apoio psicopedagógico” com a docente da educação especial e tem estado a acompanhar a turma não precisam de “adaptações curriculares não significativas”.../</i>	A docente de educação especial assegura a implementação da medida seletiva “apoio psicopedagógico”.	1
<i>Claro que também têm adaptações ao processo de avaliação e fazem os testes com questões e respostas mais curtas, ligações, mais imagens, as questões mais espaçadas e mais diretas.../</i>	Os alunos com MS beneficiam de “adaptações no processo de avaliação”.	1
<i>Eles não estão a fazer outra coisa à parte, por assim dizer. Eles fazem o que a turma está a fazer mas mais adaptado em termos da tipologia de questões e valorização das respostas deles.../</i>	Os alunos com MS fazem o mesmo trabalho que os colegas, embora adaptado na tipologia das questões e na valorização das respostas.	1
<i>... ou com um apoio mais individualizado, meu e das outras professoras que intervêm na turma (professora de educação especial e do reforço das aprendizagens).../</i>	Os alunos com MS têm um apoio mais individualizado dos docentes.	1
<i>Eu dou-lhes muito tempo autónomo para tentarem fazer as tarefas sozinhos primeiro.../</i>	É necessário dar tempo para estimular a autonomia de trabalho.	1
<i>...depois é feita a correção coletiva em turma.../</i>	Implemento a correção coletiva.	1
<i>...porque é sempre dada a oportunidade a todos de responderem, eu não salto meninos./ Respondem sempre todos.../</i>	Dou oportunidade a todos para responder às questões.	2
<i>Quando chega a vez daqueles meninos que têm mais dificuldade eu dou sempre um incentivo extra.../</i>	Incentivo os alunos com mais dificuldade.	1
<i>Nós fazemos muito a análise de obras literárias... / Eu gosto muito de usar as obras literárias e as histórias.</i>	Utilizo a análise de obras literárias e histórias.	2
<i>...não usamos manuais escolares.../</i>	Não uso manuais escolares.	1
<i>...e eles também não sentem essa pressão de estarem a fazer uma coisa que não corresponde àquilo que eles conseguem fazer.../</i>	Os alunos não sentem a pressão de lhes ser exigido algo que não conseguem fazer.	1
<i>Então, na análise das obras literárias o trabalho é feito mais adaptado.../</i>	Faço adaptações ao trabalho dos alunos com dificuldades.	1
<i>Os textos são os mesmos, a história, no fundo é mesma, mas por vezes as perguntas são apresentadas de outra maneira, em vez de fazerem uma ficha com 5 perguntas fazem só com 3, portanto acaba por ser o mesmo trabalho, mas de uma forma mais simplificada, adaptada.../</i>	Utilizo os mesmos textos com questões adaptadas ou em menor número.	1
<i>Esses alunos estão sentados ao pé de colegas que possam ser um modelo mais positivo e lhes dar alguma ajuda. / Por exemplo, se o problema é uma questão de défice de atenção ou é um aluno muito agitado, está sentado ao lado de alguém mais calmo, mais tranquilo./ Se é um aluno que tem mais dificuldades na leitura, estar sentado ao pé de algum colega que pode dar mais suporte nessa área.../</i>	Os alunos com dificuldade estão sentados ao lado de alunos que são modelos positivos e os podem ajudar.	3
<i>Estão sentados mais à frente para não se distraírem tanto e estarem mais perto de mim para ser mais fácil eu chegar a eles quando é necessário.../</i>	Os alunos com dificuldade estão sentados mais perto da professora	1

	para facilitar o apoio mais individualizado.	
<i>... Porque temos que fazer com que eles se sintam bem e.../</i>	Utilizo várias estratégias para que os alunos se sintam bem.	1
<i>... estejam integrados na turma.../</i>	Utilizo estratégias para que os alunos estejam integrados na turma.	1
<i>... e que também possam acompanhar o que a turma está a fazer.../</i>	Utilizo estas estratégias para que os alunos possam acompanhar as aprendizagens da turma.	1
<i>... Às vezes acho que seria mais fácil tirar uma fotocópia de um trabalho diferente e dar outra coisa para eles fazerem.../</i>	É mais fácil dar um trabalho totalmente diferente aos alunos com dificuldade.	1
<i>... mas depois, mesmo em termos da minha gestão de trabalho, eu não conseguia chegar a eles, eu não chegava tão perto e.../... e é mais fácil para mim também chegar a eles.../</i>	Utilizo estratégias para facilitar a gestão do trabalho de forma a dar apoio individualizado aos alunos que necessitam.	2
<i>... e assim fazendo um trabalho que tem o mesmo tema e está muito próximo do que a turma está a fazer, mas é adequado às suas dificuldades é bom para eles.../</i>	Os trabalhos com o mesmo tema e mais próximos do que a turma faz, mas adequados às dificuldades dos alunos facilitam a aprendizagem.	1
<i>Eu considero que é assim, mas claro que às vezes tenho dúvidas. /Tenho muitas dúvidas às vezes... não sei se estou a fazer bem.../</i>	Tenho muitas dúvidas se estou a fazer bem.	2
<i>... mas acho que tem estado a funcionar.../</i>	Estas estratégias têm sido facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem.	1
<i>No dia que não funcionar tenho que mudar, mas por enquanto tem funcionado.../</i>	Quando as estratégias não funcionam tenho de as alterar.	1
<i>Gosto muito de escrever sobre as visitas de estudo que fazemos ou de alguma coisa que acontece, .../ ...Por exemplo, vamos ver um teatro e quando voltamos escrevemos sobre teatro, vamos pesquisar sobre a vida dos autores.../</i>	Utilizo a escrita de textos sobre acontecimentos do dia a dia na escola (visitas de estudo ou coisas que acontecem).	2
<i>utilizar muitos dias festivos para fazer a transversalidade com as outras áreas. / Por exemplo, nós estamos agora a comemorar a semana da Europa, então vimos as bandeiras, os países, falamos sobre as tradições dos países.../ ... E trabalhar assim as áreas curriculares.../ Na matemática às vezes é um bocadinho mais difícil, é a área que eu às vezes tenho mais dificuldade em conseguir relacionar, mas há uma tentativa, por exemplo pelas datas. /</i>	Utilizo os dias festivos para fazer a transversalidade entre as áreas disciplinares.	4
<i>Eu estava a falar da matemática que é a área...assim... às vezes mais difícil de poder relacionar, mas temos tentado na sala fazer sempre um trabalho de parceria e temos utilizado aplicações informáticas para fazer esse tipo de trabalho.../</i>	Utilizo aplicações informáticas	1
<i>Eu acho que eles se sentem integrados porque estão a fazer o mesmo do que todos os outros.../</i>	Os alunos sentem-se integrados porque estão a fazer o mesmo que os outros.	1
<i>Mas isso é uma vantagem que eu acho que nós temos de não usar os manuais escolares. / É mesmo uma grande vantagem para os meninos com necessidades educativas o facto de não usarmos manuais escolares e podermos trabalhar assim desta forma.../</i>	É uma vantagem não usar manuais escolares.	2
<i>Pronto, a turma está sempre em movimento.../</i>	Manter a turma em movimento.	1
<i>A utilização dos computadores ou dos tablets também ajuda muito, porque podem sempre fazer um trabalho em parceria.../</i>	Utilizo computadores e tablets porque permitem fazer um trabalho em parceria.	1

<i>E depois há aquela parte mais mecanizada em que utilizam a ficha ou caderno, mas faz parte não é?.../</i>	Também utilizo fichas de trabalho e caderno para desenvolver a mecanização.	1
<i>Acho que tem corrido bem a articulação entre toda a equipa que acompanha a turma e também com a equipa da EMAEI.../</i>	Tem havido uma boa articulação entre a equipa multidisciplinar que acompanha a turma e com a EMAEI.	1
<i>Acho que é super importante a articulação entre toda a equipa que acompanha os meus alunos,/ ajuda muito no trabalho com os meus alunos.../</i>	A articulação entre os elementos da equipa multidisciplinar facilita o trabalho com os alunos.	2
<i>Depois quando retira os alunos da sala faz um trabalho de competências sociais que é muito importante para eles.../</i>	A professora de educação especial retira os alunos para desenvolver um trabalho mais específico ao nível das competências sociais.	1
<i>...mas há sempre um tempinho para abordar os conteúdos programáticos em que eles sentem mais dificuldade e isso tem me ajudado bastante.../</i>	A professora de educação especial reforça as aprendizagens lecionadas em sala de aula.	1
<i>...Em relação ao trabalho colaborativo, falamos muitas vezes “Não sei se estou a fazer bem”.../</i>	O trabalho colaborativo ajuda a tirar dúvidas.	1
<i>...Dar algumas ideias.../</i>	O trabalho colaborativo ajuda a dar ideias para trabalhar com os alunos.	1
<i>...Também no contato com os encarregados de educação,/ acho que é muito importante porque a professora de educação especial que está a acompanhar a minha turma tem relação com os encarregados de educação também muito próxima/ e todas as reuniões com os encarregados de educação fazemos em conjunto.../</i>	O trabalho colaborativo com a docente de educação especial é fundamental no contato/reuniões com os encarregados de educação.	3
<i>...e assim, como professora titular sinto um apoio extra.../</i>	Sinto a docente de educação especial como um bom apoio.	1
<i>...e os pais sentem-se também mais seguros porque sabem que os seus filhos estão a ser acompanhados por professoras que trabalham em conjunto, isto é, têm o mesmo fim.../</i>	O trabalho colaborativo com a docente de educação especial dá segurança aos encarregados de educação.	1
<i>...Esse trabalho de partilha de estratégias em colaboração e articulação com os outros docentes e com a professora de educação especial tem me ajudado muito.../</i>	O trabalho colaborativo e articulação entre a equipa multidisciplinar tem ajudado na prática pedagógica.	1
<i>...Eu acho que o grande desafio é que eu sinto que cada vez mais os meninos chegam a nós, não sei se foi por causa da pandemia, com muitos problemas emocionais, acho que esse é que é o grande desafio, mais do que as questões relacionadas com as aprendizagens, e mais do que as dificuldades em ler, escrever e contar, é ajudá-los nas suas relações e nos seus comportamentos com os outros./ Para mim, este é que é o grande desafio, encontrar as medidas para superar esta parte comportamental, emocional, na relação com os outros.../</i>	O maior desafio é encontrar as medidas adequadas aos alunos com problemas emocionais/comportamentais e dificuldades nas interações sociais.	2
<i>...E há cada vez mais meninos .../</i>	Há cada vez mais alunos com dificuldades emocionais.	1
<i>...São questões que precisamos cada vez mais de ajuda.../</i>	Precisamos de mais recursos para atender a todas as situações	1
<i>...Estes problemas emocionais afetam muito as aprendizagens e o bem-estar de toda a comunidade escolar.../</i>	Os problemas emocionais afetam as aprendizagens e o bem-estar de toda a comunidade escolar.	1
<i>... Precisamos de mais apoio, mais professores, de psicólogos, de assistentes sociais e também de mais assistentes operacionais nas escolas.../</i>	Há falta de recursos humanos nas escolas.	1

ANÁLISE DE CONTEÚDO – PER1

Temas, Categorias, Subcategorias e Indicadores

Tema/ Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo (UR)	
Perceções sobre o DL 54/2018	Aspetos positivos do DL 54/2018	Responde a necessidades educativas temporárias e permanentes	No DL 3/2008 era obrigatório comprovativo clínico da deficiência para sinalizar alunos.	3	
			No DL 3/2008, as necessidades tinham de ser permanentes.	2	
		Há maior liberdade do PTT para sinalizar e implementar medidas aos alunos com dificuldades	No DL 54/2018, os professores do ensino regular podem sinalizar e implementar as medidas quando os alunos apresentam dificuldades.	5	
			Há diversas medidas que podem ser implementadas.	2	
		Obriga ao envolvimento das famílias na equipa multidisciplinar	Uma das mudanças relativamente ao DL 3/2008 é a participação do encarregado de educação ao longo de todo o processo de seleção das medidas.	1	
		Favorece a inclusão dos alunos com dificuldades	A inclusão deve sempre existir.	1	
			A inclusão não deve depender de um DL.	1	
			Este DL favorece a inclusão dos alunos porque todos podem participar nas atividades.	3	
		Dá a possibilidade de todos os alunos poderem beneficiar de medidas	Uma vez que o ensino é obrigatório, todos podem beneficiar de medidas educativas caso necessitem.	3	
		Possibilita a disponibilização de recursos na escola e em sala de aula	O DL 54/2008 permite a implementação de medidas e disponibilização de recursos para os alunos com dificuldades.	3	
		Aspetos negativos da implementação do DL 54/2018	Sinalizações precipitadas	Um dos aspetos negativos é a possibilidade de existir uma sinalização precipitada.	1
			Resistência inicial dos professores	Inicialmente os professores resistiram à mudança decorrente da legislação.	2

		Burocracia decorrente da implementação do DL 54/2018	Agora é obrigatório o registo das necessidades dos alunos e das medidas implementadas.	1
Perceções sobre a inclusão	Fatores dificultadores da inclusão	Dificuldades graves dos alunos	As medidas implementadas devem ser registadas no processo do aluno	2
		Ausência de diagnóstico claro	A ausência de um diagnóstico claro dificulta o trabalho a desenvolver com os alunos.	2
		Dificuldade em assegurar o apoio individualizado a todos	Dificuldades em assegurar o apoio individualizado a todos os alunos em sala de aula.	4
		Falta de recursos humanos/técnicos na escola	Os recursos humanos são insuficientes para haver um apoio permanente em sala de aula.	1
			Há falta de recursos humanos nas escolas. Precisamos de mais recursos para atender a todas as situações.	1
	Fatores facilitadores da inclusão	Existência de recursos humanos e materiais	A existência de recursos humanos e materiais facilita a inclusão.	4
		Existência dos CAA nas escolas	Os CAA devem existir em todas as escolas.	1
			Os CAA facilitam a inclusão.	1
		Implementação de medidas universais	A implementação de medidas universais pelo professor titular facilita a inclusão perante dificuldades mais acentuadas.	2
	Processo de seleção e implementação das medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI)	Sinalização dos alunos	Caracterização e descrição das dificuldades dos alunos	A sinalização do aluno à EMAEI implica a caracterização e descrição das dificuldades.
Tomada de decisão			A equipa multidisciplinar do aluno participa na sinalização à EMAEI.	1
			A equipa multidisciplinar do aluno participa no processo de seleção de medidas.	1
			Quando há dúvidas, sinaliza-se a situação para ser analisada pela EMAEI.	1
			O trabalho de cooperação e articulação com os colegas ajuda o professor a superar as dificuldades no processo de sinalização e definição de medidas.	3
Definição conjunta das MSAI		Realização de reuniões de equipa	Após sinalização há uma reunião com a equipa multidisciplinar do aluno e um elemento da EMAEI para selecionar as medidas adequadas.	1

			A definição de medidas a implementar é feita em reunião da equipa.	1
		Articulação com a EMAEI	Tem havido uma boa articulação entre a equipa multidisciplinar que acompanha a turma e a EMAEI	1
		Participação do encarregado de educação nas reuniões	O encarregado de educação é parte integrante da equipa multidisciplinar.	1
			O encarregado de educação participa sempre nas reuniões para seleção das medidas.	2
			A implementação de medidas exige autorização do encarregado de educação.	1
	Dificuldades no processo de seleção das MSAI	Saber em que momento devem ser implementadas medidas mais restritivas	A grande dificuldade é saber em que momento devem ser utilizadas medidas mais restritivas.	5
		Definir medidas adequadas face problemáticas emocionais e dificuldades nas interações sociais	O maior desafio é encontrar as medidas adequadas aos alunos com problemas emocionais/comportamentais e dificuldades nas interações sociais.	2
			Há cada vez mais alunos com dificuldades emocionais.	1
			Os problemas emocionais afetam as aprendizagens e o bem-estar de toda a comunidade escolar.	1
	Perceções sobre as MSAI	Caracterização das Medidas Universais (MU)	São abrangentes	Quando há alunos com dificuldades, implementam-se medidas universais.
São da responsabilidade do professor do ensino regular			É o professor da turma que implementa as medidas universais.	1
			As MU são implementadas pelo professor do ensino regular em sala de aula.	2
Podem ser implementadas pelo professor de apoio educativo			As MU são implementadas pela professora de reforço das aprendizagens.	1
Possibilitam a intervenção pedagógica que assegura a aprendizagem de todos os alunos			O reforço das aprendizagens é implementado no âmbito da MU “intervenção com foco académico e comportamental em pequenos grupos”.	3
			A diferenciação pedagógica é aplicada quando os alunos não acompanham o grupo-turma.	2
			O apoio dos pares é uma das acomodações curriculares implementadas.	1

Caracterização das Medidas Seletivas (MS)	São implementadas pelo professor de ensino regular com o apoio dos elementos da equipa multidisciplinar	Na implementação de medidas seletivas o professor do ensino regular poderá ter apoio de outros elementos como terapeutas e outros docentes.	1	
	Envolvem a necessidade de apoios individualizados e especializados	As MS envolvem a necessidade de apoios individualizados e especializados para o aluno aceder às aprendizagens essenciais.	2	
		Os alunos com MS tinham apoio de educação especial.	1	
		A docente de educação especial assegura a implementação da medida seletiva “apoio psicopedagógico”.	1	
		Os alunos com MS têm um apoio mais individualizado dos docentes.	1	
	Aplicam-se a alunos com dificuldades permanentes na aprendizagem	AS MS aplicam-se quando o aluno tem dificuldades que comprometem as aprendizagens.	1	
	Implicam a implementação de adaptações no processo de avaliação (APA)	Os alunos com MS beneficiam de “adaptações no processo de avaliação”.	1	
	Envolvem a necessidade de implementar uma pedagogia diferenciada	Os alunos com MS fazem o mesmo trabalho que os colegas, embora adaptado na tipologia das questões e na valorização das respostas.	1	
	Caracterização das Medidas Adicionais (MA)	Implicam dificuldades graves de carácter permanente	As MA aplicam-se quando há dificuldades graves nas aprendizagens.	1
		São implementadas quando os alunos não conseguem aceder ao currículo	As MA aplicam-se quando os alunos necessitam de uma grande adaptação do currículo.	3
Envolvem a necessidade de apoio individualizado constante		Os alunos com MA necessitam de um acompanhamento constante.	1	

Trabalho colaborativo	Aspetos positivos	Possibilita o esclarecimento de dúvidas	O trabalho colaborativo ajuda a tirar dúvidas	1
		Proporciona a diversificação das estratégias de trabalho	O trabalho colaborativo ajuda a dar ideias para trabalhar com os alunos	1
		Apoia a prática pedagógica	O trabalho colaborativo e articulação entre a equipa multidisciplinar tem ajudado na prática pedagógica	1
		Facilita o trabalho com os alunos	A articulação entre os elementos da equipa multidisciplinar facilita o trabalho com os alunos	2
	Intervenção/ parceria com o docente educação especial	Necessária articulação com o professor do ensino regular	O trabalho feito com os alunos que beneficiam de MS é articulado com a docente de educação especial	1
			Sinto a docente de educação especial como um bom apoio	1
		Apoio direto em sala de aula e/ou em sala à parte	Quando necessário, a professora de educação especial apoia os alunos em contexto de turma	2
			O apoio da professora educação especial dentro da sala é uma mais-valia nas atividades mais práticas	2
			A docente de educação dá geralmente apoio fora da sala de aula	2
		Promove o desenvolvimento de competências específicas nos alunos	A professora de educação especial retira os alunos para desenvolver um trabalho mais específico ao nível das competências sociais	1
		Reforça as aprendizagens dos alunos	A professora de educação especial reforça as aprendizagens lecionadas em sala de aula	1
		Papel facilitador nas reuniões com os encarregados de educação	O trabalho colaborativo com a docente de educação especial é fundamental no contato/reuniões com os encarregados de educação	3
	O trabalho colaborativo com a docente de educação especial dá segurança aos encarregados de educação		1	
	Metodologias e estratégias	Motivação	Aplicar o reforço positivo e incentivo	O reforço positivo e o incentivo são estratégias utilizadas
			Incentivo os alunos com mais dificuldade	1

	Solicitar a participação de todos os alunos	Dou oportunidade a todos para responder às questões	2
	Utilizar a modelagem positiva e apoio pelos pares	Os alunos com dificuldade estão sentados ao lado de alunos que são modelos positivos e os podem ajudar	3
	Posicionar os alunos com dificuldade perto do professor	Os alunos com dificuldade estão sentados mais perto da professora para facilitar o apoio mais individualizado	1
	Escrever textos sobre acontecimentos do dia-a-dia	Utilizo a escrita de textos sobre acontecimentos do dia-a-dia na escola (visitas de estudo ou coisas que acontecem)	2
	Aproveitar os dias festivos para fazer a transversalidade entre áreas	Utilizo os dias festivos para fazer a transversalidade entre as áreas disciplinares	4
	Manter a turma em atividade	Manter a turma em movimento	1
Representação	Usar os mesmos temas de trabalho para todos, embora com complexidade diversa	Os trabalhos com o mesmo tema e mais próximos do que a turma faz, mas adequados às dificuldades dos alunos facilitam a aprendizagem	1
	Fazer a correção coletiva	Implemento a correção coletiva	1
	Analisar obras literárias e histórias	Utilizo a análise de obras literárias e histórias	2
	Não usar manuais escolares	Não uso manuais escolares	1
		É uma vantagem não usar manuais escolares	2
	Adaptar instrumentos de trabalho	Faço adaptações ao trabalho dos alunos com dificuldades	1
		Utilizo os mesmos textos com questões adaptadas ou em menor número	1
		Sempre houve liberdade para usar a diferenciação pedagógica.	1
		Os professores devem implementar a diferenciação pedagógica.	1
	Utilizar tecnologias (computadores, tablets, etc.)	Os professores sempre se preocuparam em adaptar a sua prática pedagógica aos alunos.	3
		Utilizo computadores e tablets porque permitem fazer um trabalho em parceria	3
		Utilizo aplicações informáticas	1

		Utilizar de fichas de trabalho e caderno	Também utilizo fichas de trabalho e caderno para desenvolver a mecanização	1
	Avaliação	Dar tempo para que todos possam responder em autonomia	É necessário dar tempo para estimular a autonomia de trabalho	1
	Princípios e pressupostos pedagógicos	Diminuir a pressão colocada nos alunos	Os alunos não sentem a pressão de lhes ser exigido algo que não conseguem fazer	1
		Favorecer o bem-estar	Utilizo várias estratégias para que os alunos se sintam bem	1
		Promover a inclusão dos alunos	Utilizo estratégias para que os alunos estejam integrados na turma	1
			Os alunos sentem-se integrados porque estão a fazer o mesmo que os outros	1
		Promover as aprendizagens de todos os alunos	Utilizo estas estratégias para que os alunos possam acompanhar as aprendizagens da turma	1
			É mais fácil dar um trabalho totalmente diferente aos alunos com dificuldade	1
			Estas estratégias têm sido facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem	1
		Facilitar a gestão do trabalho em sala de aula e apoiar individualmente os alunos que necessitam	Utilizo estratégias para facilitar a gestão do trabalho de forma a dar apoio individualizado aos alunos que necessitam	2
	Procurar manter uma atitude de questionamento constante	Tenho muitas dúvidas se estou a fazer bem	2	
	Alterar as estratégias quando necessário	Quando as estratégias não funcionam tenho de as alterar	1	

ANEXO D

**Resultados das entrevistas (temas
/categorias/subcategorias/UR)**

RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

Tabela Síntese – Temas, Categorias e Subcategorias

Tema/ Bloco	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo (UR)							Total
			PER1	PER2	PER3	PEE1	PEE2	TER	TEE	
Perceções sobre o DL 54/2018	Aspetos positivos do DL 54/2018	Responde a necessidades educativas temporárias e permanentes	5	16	10	3	1	31	4	35
		Dá autonomia às escolas para implementar medidas				2	5		7	7
		Promove a aceitação dos alunos com dificuldades pelos pares				1			1	1
		Favorece a responsabilização e o envolvimento dos professores do ensino regular no processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos				6	5		11	11
		Promove a implementação de práticas pedagógicas inclusivas			1	9		1	9	10
		Promove a implementação do DUA					2		2	2
		Estabelece a coordenação da equipa multidisciplinar pelo professor titular				6			6	6
		Promove a valorização das potencialidades dos alunos				5			5	5
		Maior liberdade do PTT para sinalizar e implementar medidas aos alunos com dificuldades	7					7		7
		Proporciona maior cuidado na seleção de medidas				1			1	1
		Obriga ao envolvimento das famílias na equipa multidisciplinar	1			1		1	1	2
		Tem em consideração as necessidades das famílias		3				3		3
		Dá a possibilidade de todos os alunos poderem beneficiar de medidas	3	1	4	4	1	8	5	13
		Favorece a inclusão dos alunos com dificuldades	5	8	6	5	1	19	6	25
		Favorece a equidade no acesso ao ensino					3		3	3
		Proporciona um maior envolvimento dos professores de educação especial com as turmas				1			1	1
		Promove uma colaboração mais estreita entre os professores do ensino regular e os docentes de educação especial				1	2		3	3
		Promove a intervenção multidisciplinar				1	1		2	2
		Possibilita a disponibilização de recursos na escola e em sala de aula	3	1				4		4
		Dá maior oportunidade aos alunos de concluírem o ensino obrigatório				2			2	2
	Maior rapidez e facilidade no processo de sinalização, seleção e implementação de medidas		1			6	1	6	7	
	Viabiliza a gestão flexível do currículo e a individualização do ensino		3	2	3	1	5	4	9	
	Total UR/Categoria		24	33	23	51	28	80	79	159
Aspetos negativos da implementação do DL 54/2018	Sinalizações precipitadas	1			4		1	4	5	
	Resistência inicial dos professores	2	4				6		6	
	Burocracia decorrente da implementação do DL 54/2018	3	3	1		1	7	1	8	
Total UR/Categoria		6	7	1	4		14	5	19	
Perceções sobre a inclusão	A inclusão enquanto direito de todos os alunos	Todos os alunos têm direito a estar na escola e aprender		1				1		1
		As atividades devem garantir o envolvimento de todos os alunos		1				1		1
		A inclusão favorece as aprendizagens de todos			1			1		1
		A inclusão promove o desenvolvimento emocional de todos os alunos			4			4		4
	Total UR/Categoria		2	5			7		7	

	Fatores que dificultam a inclusão	Dificuldades graves dos alunos	3			1	2	3	3	6
		Marginalização dos alunos com dificuldades pelos professores				1			1	1
		Adoção de uma postura de desresponsabilização por parte dos professores do ensino regular					7		7	7
		Rigidez dos instrumentos de avaliação					6		6	6
		Reduzida articulação entre os elementos da equipa multidisciplinar				2	1		3	3
		Dificuldade em encontrar respostas adequadas para todos		3				2		2
		Ausência de diagnóstico claro	2		2			4		4
		Dificuldade em assegurar o apoio individualizado a todos	4	3	3			10		10
		Falta de recursos humanos/técnicos na escola	3	4				7		7
		Elevado número de alunos por turma		5				5		5
		Dificuldade na planificação e implementação de atividades para diferentes níveis de aprendizagem			4			4		4
		Burocracia			3			3		3
	Pouca partilha de experiências e práticas pedagógicas			4			4		4	
	Total UR/Categoria		12	14	16	4	16	42	20	62
	Fatores que facilitam a inclusão	Existência de recursos humanos e materiais	4					4		4
		Existência dos CAA nas escolas	2					2		2
		Realização de reuniões formais para trabalho colaborativo					2		2	2
		Realização de apoios em contexto de sala de aula			3			3		3
		Celeridade do processo de sinalização e implementação de medidas		2				2		2
		Apoio da Educação Especial				1	2		3	3
		Abordagem positiva no trabalho pedagógico com todos os alunos				2	2		4	4
		Envolvimento das famílias no processo de seleção e implementação das MSAI		2				2		2
		Professores atentos às dificuldades dos alunos		1				1		1
		Adaptação das atividades às capacidades dos alunos					6		6	6
		Implementação do DUA em sala de aula					6		6	6
		Implementação de estratégias pedagógicas inclusivas					5		5	5
		Sensibilização da comunidade escolar para a implementação do DL 54/2018		1				1		1
		Flexibilização dos critérios de avaliação					1		1	1
		Possibilidade das famílias viabilizarem terapias particulares		1				1		1
		Turmas reduzidas					1		1	1
		Permanência dos alunos em sala de aula					4		4	4
		Dedicação e esforço dos professores		2				2		2
		Experiência profissional dos professores		2				2		2
Implementação de medidas universais	2			1	6	2	7	9		
Total UR/Categoria		8	11	3	4	35	22	39	61	
Processo de seleção e implementação das medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI)	Sinalização dos alunos	Caracterização e descrição das dificuldades dos alunos					1		1	1
		Envolvimento do encarregado de educação					1		1	1
		Análise da situação pela equipa multidisciplinar		2	2	3	1	4	4	8
		Tomada de decisão	6				1	6	1	7
	Identificação do aluno à EMAEI pela professora titular		4	2	1		6	1	7	
	Total UR/Categoria		6	6	4	4	4	16	8	24
	Definição conjunta das MSAI	Realização de reuniões de equipa	2	2	3		3	7	3	10
		Articulação com a EMAEI		2		4	1	2	5	7
		Participação do encarregado de educação nas reuniões	4	1	1	2	1	6	3	9
		Envolvimento dos docentes de educação especial e técnicos nas reuniões		3		1	1	3	2	5
Análise das dificuldades dos alunos		3				3		3		
Total UR/Categoria		6	11	4	7	6	21	13	34	
Dificuldades no processo de	Saber em que momento devem ser implementadas medidas mais restritivas	5					5		5	

	seleção das MSAI	Definir medidas adequadas face problemáticas emocionais e dificuldades nas interações sociais	4			1		4	1	5
		Clarificar os professores do ensino regular sobre as diferentes MSAI					1		1	1
		Haver ainda alguma dependência dos relatórios médicos/avaliações técnicas, para sustentar as decisões					1		1	1
	Total UR/Categoria		9		1	2	9	3	12	
Perceções sobre as MSAI	Vantagens das MSAI	Dão resposta à diversidade de alunos e situações		1				1		1
		Adaptam-se às necessidades dos alunos		3				3		3
		Podem ser transitórias		1				1		1
		Asseguram a inclusão			1			1		1
		Ajudam o professor a desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes			5			5		5
		Total UR/Categoria		5	6			11		11
	Caracterização das Medidas Universais (MU)	São abrangentes	3	2				5		5
		Não necessitam de sinalizações à EMAEI para ser implementadas					1		1	1
		São as primeiras medidas a ser implementadas			2	3		2	3	5
		Aplicam-se a alunos com dificuldades ligeiras, pontuais e transitórias		6	3	1		9	1	10
		São da responsabilidade do professor do ensino regular	3	1	3	1	1	7	2	9
		Podem ser implementadas pelo professor de apoio educativo	1	1	2		1	4	1	5
		Podem ser implementadas pelo psicólogo do SPO		1				1		1
		São sempre implementadas a alunos com MS ou MA					3	2	5	5
		Possibilitam a intervenção pedagógica que assegura a aprendizagem de todos os alunos	6	4	11			21		21
		Total UR/Categoria	13	16	21	8	5	50	13	63
	Caracterização das Medidas Seletivas (MS)	São implementadas pelo professor de ensino regular com o apoio dos elementos da equipa multidisciplinar	1	3	1	1		5	1	6
		São implementadas quando as MU não respondem às necessidades dos alunos			1	1	2	1	3	4
		Aplicam-se a alunos com dificuldades permanentes na aprendizagem	1	6	1	1		8	1	9
		Envolvem o acompanhamento médico/ terapêutico		2				2		2
		Envolvem a necessidade de apoios individualizados e especializados	5	2	3	3	2	10	5	15
		Implicam a implementação de adaptações no processo de avaliação (APA)	1					1		1
		Envolvem a necessidade de implementar uma pedagogia diferenciada	1					1		1
		Total UR/Categoria	9	13	7	6	5	29	11	40
	Caracterização das Medidas Adicionais (MA)	Implicam dificuldades graves de carácter permanente	1	3	5	3	5	9	8	17
		São implementadas quando os alunos não conseguem aceder ao currículo	3	2	1	1	2	6	3	9
		Implicam a elaboração de um Programa Educativo Individual				1			1	1
Envolvem a necessidade de apoios especializados e terapias					2			2	2	
São aplicadas quando as outras medidas são insuficientes			1	1		1	2	1	3	
Envolvem a necessidade de apoio individualizado constante		1			1		1	1	2	
	Total UR/Categoria	5	6	7	8	8	18	16	34	
Trabalho colaborativo	Aspetos positivos	Implica a participação de todos os elementos da equipa (EMAEI, docente de educação especial, equipa médica, técnicos e família)		14			1	14	1	15

		Ajuda a superar dificuldades			1	2		3	3		
		Ajuda a tomar decisões		2	1			3	3		
		Facilita elaboração de documentos		3				3	3		
		Possibilita o esclarecimento de dúvidas	1	2				3	3		
		Proporciona a diversificação das estratégias de trabalho	1		4			5	5		
		Apoia a prática pedagógica	1	2				3	3		
		Promove a aprendizagem			1			1	1		
		Facilita o trabalho com os alunos	2	1				3	3		
	Total UR/Categoria		5	24	6	1	3	35	4	39	
	Intervenção/ parceria com o docente de educação especial		Necessária articulação com o professor do ensino regular	2			1	3	2	4	6
			Suporte aos professores do ensino regular				3	5		8	8
			Apoio direto em sala de aula e/ou em sala à parte	6			4		6	4	10
			Contribui para uma avaliação mais cuidadosa dos alunos				1			1	1
			Promove o desenvolvimento de competências específicas nos alunos	1					1		1
		Reforça as aprendizagens dos alunos	1					1		1	
		Papel facilitador das reuniões com os encarregados de educação	4					4		4	
		Colaboração na promoção de práticas pedagógicas inclusivas			2	4	2	2	6	8	
Total UR/Categoria		14		3	14	10	17	24	41		
Articulação com as famílias		Potencia a aprendizagem dos alunos		2				2		2	
		É fundamental na tomada de decisões e implementação das MSAI		1				1		1	
Total UR/Categoria			3				3		3		
Metodologias e estratégias	Motivação/ envolvimento	Solicitar a participação de todos os alunos	2	2	1			5		5	
		Utilizar a modelagem positiva e apoio pelos pares	3		1			4		4	
		Usar estratégias apelativas				1			1	1	
		Desenvolver estratégias individualizadas				1			1	1	
		Ensinar métodos de estudo					1		1	1	
		Implementar pequenos momentos de competição					1		1	1	
		Implementar rotinas					1		1	1	
		Escrever textos sobre acontecimentos do dia-a-dia	2					2		2	
		Aproveitar os dias festivos para fazer a transversalidade entre áreas	4					4		4	
		Manter a turma em atividade	1					1		1	
		Aplicar o reforço positivo e incentivo		4		1	2	4	3	10	
		Utilizar os pontos fortes para promover a participação		4		1		4	1	5	
		Implementar o trabalho de grupo		1	3		1	4	1	5	
		Criar oportunidades de interajuda			2			2		2	
	Respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos				3			3	3		
	Posicionar os alunos com dificuldade perto do professor	1	1	1			3		3		
	Total UR/Categoria		13	12	8	7	6	33	13	49	
	Representação		Fazer a adequação do currículo		1				1		1
			Adaptar instrumentos de trabalho	7	5				12		12
		Dar apoio individualizado		1	1			2		2	
		Utilizar tarefas intermédias		1				1		1	
		Implementar tarefas individualizadas de acordo com as capacidades dos alunos			4		1	4	1	5	
		Utilizar materiais específicos			1	1		1	1	2	
		Utilizar estratégias diversificadas		1			1	1	1	2	
		Utilizar atividades práticas e lúdicas		1		5		1	5	6	
		Utilizar as expressões plásticas para desenvolver as outras áreas disciplinares				1	1		2	2	
		Não usar manuais escolares	3					3		3	
		Realizar trabalhos de pesquisa					1		1	1	
	Utilizar jogos				2	2		4	4		
	Utilizar materiais manipuláveis			1	3		1	3	4		
	Fazer a correção coletiva	1					1		1		

	Analisar obras literárias e histórias	2					2		2
	Usar os mesmos temas de trabalho para todos, embora com complexidade diversa	1				1	1	1	2
	Fazer pequenas apresentações da matéria uns aos outros					2		2	2
	Utilizar tecnologias (computadores, tablets, etc.)	3		4	3	4	7	7	14
	Utilizar de fichas de trabalho e caderno	1				1	1	1	2
	Utilizar ficheiros de trabalho			1			1		1
	Promover o apoio especializado e técnico aos alunos em sala de aula		5				5		5
	Total UR/Categoria	18	15	12	15	14	45	29	74
	Avaliação								
	Dar tempo para que todos possam responder em autonomia	1					1		1
	Fazer adaptações no processo de avaliação		1				1		1
	Registrar as dificuldades dos alunos		2				2		2
	Promover a reflexão sobre o trabalho realizado					1		1	1
	Total UR/Categoria	1	3			1	4	1	5
	Princípios e Pressupostos pedagógicos								
	Promover a inclusão dos alunos	2	3				5		5
	Aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos			3	3	2	3	5	8
	Desenvolver a atenção/concentração			1	2		1	2	3
	Desenvolver a autonomia			2			2		2
	Desenvolver a persistência nas tarefas				1			1	1
	Diminuir a pressão colocada nos alunos	1					1		1
	Favorecer o bem-estar	1	2			2	3	2	5
	Desenvolver a autoestima.		1				1		1
	Promover as aprendizagens de todos os alunos	3		2	3	1	5	4	9
	Monitorizar o trabalho desenvolvido com os alunos			1			1		1
	Ajudar os alunos a superarem as suas dificuldades		4				4		4
	Facilitar a gestão do trabalho em sala de aula e apoiar individualmente os alunos que necessitam	2					2		2
	Procurar manter uma atitude de questionamento constante	2					2		2
	Alterar as estratégias quando necessário	1					1		1
	Utilizar a intuição			1			1		1
	Total UR/Categoria	12	10	10	9	5	32	14	46

ANEXO E

Tabela de registo das observações em
situação de aula (exemplo de observação)

TABELA DE REGISTO DAS OBSERVAÇÕES EM SITUAÇÃO DE AULA

Data da observação: 29/06/2022	Horário: 9.00-10.30	Tempo de observação: 1h30
Ano de escolaridade: 3º ano (20 alunos)	Escola: X	Professora Titular: PER1

TEMPO		ESPAÇO	INTERVENIENTES	CONTEÚDOS	ATIVIDADES/TAREFAS	COMPORTAMENTOS		NOTAS COMPLEMENTARES	INTERFERÊNCIAS
H	M					VERBAIS	NÃO VERBAIS		
9	00	SALA DE AULA Alunos colocados em mesas duplas. Verifica-se livre circulação pela sala, tanto de alunos como da prof.ª	Professora e alunos	Matemática – Sequências lógicas	Resolução de problemas / sequências com uma aplicação digital (trabalho a pares)			Entram na sala e alguns alunos, antes de sentar, entregam à professora os manjericões que terminaram de enfeitar em casa	
9	03		Professora			“Psss... Podemos começar?” e passa a explicar sucintamente o que farão ao longo do dia			Há um burburinho de conversa generalizada na turma que aos poucos vai acalmando
9	04		Professora			A prof.ª vai lendo o plano do dia a medida que o vai escrevendo			A prof.ª escreve a data e o plano do dia no quadro
9	06		Professora			“Assim que acabem de passar o plano, vão começando a ligar o computador” “O trabalho será a pares”			
9	07		Professora			“Enquanto acabam, vou só entregar umas fichinhas que estavam por corrigir.”			A prof.ª vai chamando os alunos um a um para lhes entregar os trabalhos corrigidos
			Aluna A1			“Podemos começar?”			Alguns alunos acabam e começam a ficar agitados
			Professora			“Vamos esperar pelos colegas”			
			Professora			“A2, o que vai acontecer hoje? Vamos lá começar!”	A prof.ª aproxima-se da aluna A2 e fala com ela muito calmamente		A aluna A2 está distraída e não está a passar o plano de aula
			Professora			“Cada aluno tem o seu computador, mas a tarefa será a pares.” “Antes de começar, vou explicar a todos como funciona a aplicação que vamos usar.”	A professora circula pela sala e ajuda os alunos que estão mais atrapalhados		Os alunos trouxeram o computador individual e vão ligando os computadores
9	12		Aluna A3			“O meu computador está com pouca bateria.”			A aluna A3 levanta o braço antes de falar
			Professora			“Vocês sabem que não conseguimos resolver todos os problemas de bateria. Têm de trazer os computadores com a bateria carregada em casa.” “Se a bateria acabar, não faz mal, vais fazendo com o teu colega.”			
9	14		Professora			“Já está A2?” “Podemos avançar?” “Posso apagar o quadro?”			A aluna A2 ainda não acabou de passar o plano de aula porque está distraída.

						“O que vai acontecer A2?”		A prof. ^a apaga o quadro e a aluna encolhe os ombros.	
			Professora			A prof. ^a explica aos alunos como se utiliza a aplicação. “Podem me dar a vossa total atenção?” “Basta clicar aqui e podemos escolher a grelha que queremos. Podemos escolher com 3, 4,5 ou mais linhas ou colunas. Vou fazer uma de cada para vocês verem.”... “Está tudo bem até agora?”	A professora projeta no quadro interativo a aplicação e manuseia à frente dos alunos. A professora vai fazendo várias tabelas e os alunos vão vendo como se faz. Repete várias vezes para que os alunos percebam. A prof. ^a ensina os alunos a construir e a escrever nas tabelas. Depois ensina como apagar.	Os alunos vão fazendo perguntas (sem pôr o dedo no ar, mas de forma ordenada) à medida que a professora vai explicando.	
9	19		Professora			“A4, não é para usar o computador agora.”		O aluno para e olha para a professora.	O aluno A4 começa a usar o computador.
			Professora			“Perceberam todos? Percebeste A2?” “Vou repetir mais uma vez.”	A2 acena com a cabeça indicando que compreendeu.	Alguns alunos dizem que sim.	
9	21		Professora			“Vamos agora fazer os grupos e depois eu vou dar o problema.”			
			Professora A5 e A6			“... A6 vem aqui para o pé do A5...” “A5, o que aconteceu? Não ficaste contente com o teu par? Queres ficar sozinho? Atua colega vai ficar triste.”	A5 começa a bater com os pés e as emitir ruídos com a boca...	A prof. ^a começa a fazer os pares. A5 é um aluno com necessidades especiais	
			A5			“O meu computador está a ficar sem bateria.”			
			Professora			“Mas a tua colega traz o dela para aqui.”		A5 fica mais tranquilo	
9	24		Professora			“Muito bem, agora vou explicar outra vez, olhem todos para aqui.” “Apesar de o trabalho ser a pares, eu quero que cada um faça no seu computador.” “Todos vão abrir a aplicação para poderem experimentar, está bem?” “Agora vamos abrir a aplicação que está escrita na ficha do problema.”	A prof. ^a termina de organizar os pares e os alunos vão mudando de lugar. A professora distribui a ficha do problema. A professora dá as indicações para os alunos abrirem a aplicação, demonstrando no quadro interativo.	A prof. ^a procurou distribuir os pares entre alunos que ainda não tinham trabalhado juntos	
9	27		Professores			“Quem já conseguiu vai explorando a aplicação.” “Vocês têm de copiar bem, basta estar uma letra errada para o endereço estar	A professora desloca-se pela sala e ajuda individualmente aqueles que não conseguem abrir a aplicação.		

					errado. É como as cartas para a nossa casa.”			
			Vários alunos		“Quem já conseguiu?”			
9	36		Professora		“Eu”	Alunos levantam os braços.	A professora continua a ajudar os que ainda não tinham conseguido.	
					“OK” “Já estão todos?” “Boa conseguimos todos”			
					“Agora vou-vos lançar um desafio para vocês resolverem com esta aplicação.”			
					“Agora acompanhem a leitura do problema olhando aqui para o quadro ou para a fichinha que vos dei.”			
					“Agora ninguém mexe nos computadores. Têm de estar todos com atenção ao problema.”			
					A prof. ^a lê o problema.			
					A professora pergunta: “E agora qual é a regularidade. Olhando para aqui o que é que está sempre a repetir-se?”	A7 levanta o braço		
					“Diz lá, A7”			
9	39		A7 e Professora		O aluno responde.		Muitos alunos acenam, respondendo que sim	
					A professora diz: “Muito bem. Toda a gente compreendeu isto?”	O A7 sorri.		
9	40		Professora		“Agora o desafio: qual a próxima sequência, ou seja a 6ª sequência?”			
					“A8, Não estás a ouvir.”			
					“Agora, em pares, vão fazer só num computador. Podem conversar baixinho e escolher um dos computadores para fazer. Se estiver bem, passam para o papel. Na ficha está um quadradinho em baixo onde devem passar as vossas respostas. Ok.”	Os alunos iniciam a tarefa		
					“Só usam um computador.”			
9	42		Professora, A8 e A9		“Porque é que estão a fazer coisas que eu não pedi? Vamos lá começar.”	A professora aproxima-se do grupo A8 e A9		

9	43		Professora, A5 e A6			Explica individualmente a tarefa a A5 e A6	A prof. ^a aproxima-se do par A5 e A6		
9	45		Professora			“Quem acabar na aplicação põe o dedo no ar para eu ir verificar antes de passarem para a ficha.”	A professora circula pela sala e vai orientando os vários grupos		
9	46		Professora, A5 e A6			“A5 e A6, podem fazer o que é para fazer?” “Vamos lá contar as azuis. Aqui temos?... E aqui?... E agora a próxima terá?...” “Boa... Muito bem...”	Aproxima-se dos dois alunos e explica novamente Os alunos vão respondendo e chegam à resposta correta.		
9	49					“Agora cada um faz no seu computador e na sua ficha. Na ficha devem ser fiéis na representação. Devem fazer igual ao que está na aplicação.” “Vamos lá. É para me entregarem no final”	A professora vai para a frente e fala para todos.		O burburinho acalma
9	54		Professora			“Agora mais um minutinho para todos terminarem e vamos fazer a discussão em conjunto.”			
9	55		Professora			“Boa” “Agora que todos já terminaram e todos conseguiram chegar à resposta, uns mais depressa, outros menos, vamos partilhar como é que as coisas correram nos vossos grupos. A10, queres partilhar connosco o que aconteceu no teu grupo. Desde o início.” “No início fiz mal porque não percebi muito bem, mas depois reparei que não estava bem e corriji.” “ Então o que aconteceu com o A10? O A10 fez uma sequência e percebeu que a seguir vinham 7, mas pôs mais para baixo e quando acabou de fazer viu que alguma coisa estava mal, porque não era igual à sequência que estávamos a fazer porque não resultou num quadrado, mas noutra figura geométrica. A10, queres dizer qual foi a primeira figura geométrica que te deu?”		Os alunos vão dizendo que terminaram.	

			A10		<p>“Retângulo e por isso eu vi que não era um quadrado.”</p> <p>“Por isso voltaste atrás, certo?”</p> <p>“Agora vou dar a palavra a outro grupo.”</p> <p>“A11, como foi com vocês? Como chegaram ao resultado? Como percebeste que o resultado era um 7X7? Como eram os anteriores?”</p> <p>“6X6 e antes 5X5...”</p>	<p>O aluno acenou que sim com a cabeça.</p>	
			A11	Professora	<p>A professora explica todos os termos anteriores da sequência e diz sem levantar muito a voz: “Estou a falar mas não tenho ninguém a ouvir”</p> <p>Continua a explicar. Depois pergunta a outro grupo</p> <p>A12, e vocês?</p> <p>A12 responde.</p> <p>E agora qual o total de bolinhas azuis e vermelhas? A13</p> <p>24 azuis e 25 vermelhas.</p> <p>Boa, todos perceberam?</p>	<p>Os alunos começam a ficar agitados e a conversar uns com os outros.</p> <p>A professora vai exemplificando no quadro e perguntando a cada grupo</p>	<p>A turma acalma e olha para a professora.</p> <p>Todos os grupos tiveram a palavra</p>
			A12	Professora			
			A13	Professora			
10	05		Professora		<p>“Próximo desafio: qual a imagem que está na 10ª posição?”</p> <p>“Agora continuem. Façam a tabela em conjunto e depois discutimos em turma. Façam a pares.”</p>	<p>A professora exemplifica, preenchendo as tabelas, uma a uma, no quadro, até à 3ª posição.</p>	<p>A prof.ª circula pelos grupos e vai dando “feedback” aos grupos: Muito bem/há qualquer coisa errada aqui/Boa...</p> <p>A professora senta-se com o A5, que está com dificuldades e ajuda-o a fazer as tabelas, dando indicações sucessivas.</p>

10	25		Professora			<p>“Muito bem, já todos os grupos conseguiram chegar lá.”</p> <p>“Está quase na hora do recreio.”</p> <p>“Peço-vos que comecem a arrumar as coisas e a regressar aos vossos lugares.”</p> <p>“Tirem os lanches e quando estiver tudo organizado, podem começar a sair.”</p>		Os alunos vão, aos poucos, seguindo as orientações da professora e começam a sair da sala.	
----	----	--	------------	--	--	---	--	--	--

ANEXO F

**Análise de conteúdo das observações (exemplo
da análise realizada)**

Análise de conteúdo

Observação ER1

ATIVIDADE: Resolução de problemas/seqüências com uma aplicação digital

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Total
Estratégias implementadas em sala de aula	Gestão comportamental	Mantém uma atitude calma para chamar a atenção de alunos distraídos	A PTT mantém um tom de voz baixo e calmo para chamar a atenção dos alunos	Os alunos começam a ficar agitados e a conversar uns com os outros. “Estou a falar mas não tenho ninguém a ouvir” A turma acalma e olha para a professora.	3
			A PTT mantém uma atitude calma quando chama a atenção dos alunos distraídos	A aluna A2 está distraída e não está a passar o plano de aula A prof. ^a aproxima-se da aluna A2 e fala com ela muito calmamente	2
		Utiliza sons e gestos para chamar a atenção dos alunos	PTT pede silêncio para iniciar a aula utilizando sons e gestos.	“Psss... Podemos começar?”	1
		Questiona os alunos quando o seu comportamento não é adequado	A PTT questiona os alunos sobre o seu comportamento	“A2, o que vai acontecer hoje? Vamos lá começar!” “... A6 vem aqui para o pé do A5...” A5 é um aluno com necessidades especiais. A5 começa a bater com os pés e as emitir ruídos com a boca... “A5, o que aconteceu? Não ficaste contente com o teu par? Queres ficar sozinho? Atua colega vai ficar triste.” A professora aproxima-se do grupo A8 e A9. “Porque é que estão a fazer coisas que eu não pedi? Vamos lá começar.” “A5 e A6, podem fazer o que é para fazer?”	5
		Tranquiliza os alunos quando algo não corre bem	A PTT procura tranquilizar os alunos quando algo não corre bem	A5 - “O meu computador está a ficar sem bateria.”	1

				PTT - “Mas a tua colega traz o dela para aqui.” A5 fica mais tranquilo	
	Alerta os alunos quando não estão a fazer o que é solicitado	A PTT alerta os alunos que não estão a cumprir o solicitado		“A4, não é para usar o computador agora.”	1
	Dá indicações aos alunos sobre o comportamento esperado	A PTT dá indicações sobre o comportamento que espera dos alunos		“Agora ninguém mexe nos computadores. Têm de estar todos com atenção ao problema.”	1
	Dá feedback informativo relativamente à atenção/concentração	A PTT dá feedback informativo relativamente à atenção/concentração		“A8, Não estás a ouvir.”	1
	Promove a utilização de regras de sala de aula	Os alunos levantam os braços para pedir a palavra		A aluna A3 levanta o braço antes de falar. A7 levanta o braço. Alunos levantam os braços.	3
Motivação / Envolvimento	Utiliza questões para assegurar a participação de todos os alunos na atividade	A PTT procura assegurar a participação de todos os alunos na atividade		“Quem já conseguiu?” Alunos levantam os braços. A professora continua a ajudar os que ainda não tinham conseguido. “OK” “Já estão todos?” A professora vai exemplificando no quadro e perguntando a cada grupo. Todos os grupos tiveram a palavra	4
		Utiliza questões para poder avançar com o trabalho planeado, mantendo a atenção dos alunos nas tarefas estipuladas		“Já está A2?” “Podemos avançar?” “Posso apagar o quadro?” “O que vai acontecer A2?”	3
		A PTT pede a atenção de todos os alunos através de questões.		“Podem me dar a vossa total atenção?”	1
	Utiliza o reforço positivo	A PTT dá reforço positivo verbal		“Boa conseguimos todos!” A7 levanta o braço “Diz lá, A7” O aluno responde. A professora diz: “Muito bem. Toda a gente compreendeu isto?” O A7 sorri.	3

				“Muito bem, já todos os grupos conseguiram chegar lá.”	
	Promove o trabalho a pares	A PTT informa os alunos que farão trabalho a pares		“O trabalho será a pares”	1
		A PTT informa os alunos que cada um utilizará o seu computador, mas a tarefa será feita a pares		“Cada aluno tem o seu computador, mas a tarefa será a pares.”	1
		A PTT organiza os pares		A prof. ^a começa a fazer os pares. A prof. ^a termina de organizar os pares e os alunos vão mudando de lugar. A prof. ^a procurou distribuir os pares entre alunos que ainda não tinham trabalhado juntos.	3
	Incentiva a interajuda entre pares	A PTT incentiva a interajuda entre pares		“Agora, em pares, vão fazer só num computador. Podem conversar baixinho e escolher um dos computadores para fazer. Se estiver bem, passam para o papel. Na ficha está um quadradinho em baixo onde devem passar as vossas respostas. Ok.” “Só usam um computador.”	2
	Promove a autonomia	A PTT promove a autonomia na utilização dos computadores		Os alunos trouxeram o computador individual e vão ligando os computadores	1
Representação	Utiliza o quadro para escrever informações importantes	A PTT escreve a data e o plano do dia no quadro		A prof. ^a escreve a data e o plano do dia no quadro	1
	Utiliza fichas de trabalho	A PTT informa que irá entregar as fichas que corrigiu		“Enquanto acabam, vou só entregar umas fichinhas que estavam por corrigir.”	1
		A PTT distribui as fichas pelos grupos com a questão/problema a realizar		A professora distribui a ficha do problema.	1
	Dá tempo aos alunos para terminar as tarefas	A PTT pede à turma para esperar pelos colegas que ainda não terminaram a tarefa		“Vamos esperar pelos colegas”	1
		A PTT informa que terão mais um minuto para que todos concluem a tarefa antes de passarem à discussão.		“Agora mais um minutinho para todos terminarem e vamos fazer a discussão em conjunto.”	1
	Dá alternativas de tarefas aos alunos mais adiantados	A PTT dá alternativas de tarefas aos alunos mais adiantados		“Quem já conseguiu vai explorando a aplicação.”	1
	Fornece exemplos aos alunos	A PTT exemplifica como se utiliza a aplicação no quadro interativo		A prof. ^a explica aos alunos como se utiliza a aplicação.	5

				<p>“Basta clicar aqui e podemos escolher a grelha que queremos. Podemos escolher com 3, 4,5 ou mais linhas ou colunas. Vou fazer uma de cada para vocês verem.”...</p> <p>A professora projeta no quadro interativo a aplicação e manuseia à frente dos alunos.</p> <p>A professora vai fazendo várias tabelas e os alunos vão vendo como se faz.</p> <p>A prof.^a ensina os alunos a construir e a escrever nas tabelas. Depois ensina como apagar.</p>	
	Apoia individualmente os alunos com mais dificuldades	A professora circula pela sala e ajuda os alunos que estão com dificuldades	<p>A professora circula pela sala e ajuda os alunos que estão mais atrapalhados.</p> <p>A professora desloca-se pela sala e ajuda individualmente aqueles que não conseguem abrir a aplicação.</p> <p>A professora circula pela sala e vai orientando os vários grupos.</p> <p>Aproxima-se dos dois alunos e explica novamente “Vamos lá contar as azuis. Aqui temos?... E aqui?... E agora a próxima terá?...” “Boa...Muito bem...” Os alunos vão respondendo e chegam à resposta correta.</p> <p>A prof.^a circula pelos grupos e vai dando “feedback” aos grupos: Muito bem/há qualquer coisa errada aqui/Boa...</p>	5	
		A PTT dá apoio individualizado aos alunos com mais dificuldades	<p>A prof.^a aproxima-se do par A5 e A6 Explica individualmente a tarefa a A5 e A6.</p>	2	

			A professora senta-se com o A5, que está com dificuldades e ajuda-o a fazer as tabelas, dando indicações sucessivas.	
	Utiliza questões para ajudar os alunos a desenvolver as tarefas	A PTT coloca questões sobre a atividade que estão a desenvolver	A professora pergunta: “E agora qual é a regularidade? Olhando para aqui o que é que está sempre a repetir-se?” “Agora o desafio: qual a próxima sequência, ou seja a 6ª sequência?”	3
	Procura assegurar que todos compreendem a tarefa	A PTT procura assegurar a correta compreensão de todos os alunos	“Está tudo bem até agora?” “Perceberam todos? Percebeste A2?” “Boa, todos perceberam?”	3
	Dá informações verbais sobre o trabalho a realizar	Dá informação verbal sobre como se realiza a tarefa	...e passa a explicar sucintamente o que farão ao longo do dia.	1
		A PTT pede aos alunos que copiem o plano de aula do quadro	“Assim que acabem de passar o plano, vão começando a ligar o computador”	1
		A PTT informa sobre a utilização da aplicação informática	“Antes de começar, vou explicar a todos como funciona a aplicação que vamos usar.”	1
		A PTT lembra a necessidade de trazer os computadores com bateria carregada	“Vocês sabem que não conseguimos resolver todos os problemas de bateria. Têm de trazer os computadores com a bateria carregada em casa.” “Se a bateria acabar, não faz mal, vais fazendo com o teu colega.”	2
		A PTT informa que irá fazer os grupos antes de dar o problema	“Vamos agora fazer os grupos e depois eu vou dar o problema.”	1
		A PTT pede aos alunos que abram a aplicação no computador	A professora dá as indicações para os alunos abrirem a aplicação, demonstrando no quadro interativo. “Agora vamos abrir a aplicação que está escrita na ficha do problema.”	2
		A PTT explica a todos que apesar do trabalho ser a pares, todos deverão utilizar a aplicação nos seus computadores para resolver a questão colocada	“Muito bem, agora vou explicar outra vez, olhem todos para aqui.”	3

				<p>“Apesar de o trabalho ser a pares, eu quero que cada um faça no seu computador.”</p> <p>“Todos vão abrir a aplicação para poderem experimentar, está bem?”</p>	
			A PTT explica a importância de escrever bem o endereço da aplicação	“Vocês têm de copiar bem, basta estar uma letra errada para o endereço estar errado. É como as cartas para a nossa casa.”	1
			A PTT pede aos alunos que acompanhem a leitura do problema	<p>“Agora vou-vos lançar um desafio para vocês resolverem com esta aplicação.”</p> <p>“Agora acompanhem a leitura do problema olhando aqui para o quadro ou para a fichinha que vos dei.”</p> <p>A prof.^a lê o problema.</p>	3
			A PTT pede aos alunos que coloquem o dedo no ar quando terminarem a tarefa	“Quem acabar na aplicação põe o dedo no ar para eu ir verificar antes de passarem para a ficha.”	1
			A PTT informa que está quase no recreio e dá indicações para os alunos regressarem aos seus lugares e prepararem-se para ir ao recreio	<p>“Está quase na hora do recreio.”</p> <p>“Peço-vos que comecem a arrumar as coisas e a regressar aos vossos lugares.”</p> <p>“Tirem os lanches e quando estiver tudo organizado, podem começar a sair.”</p>	3
		Repete várias vezes as informações/explicações	A PTT repete várias vezes a explicação	<p>Repete várias vezes para que os alunos percebam.</p> <p>“Vou repetir mais uma vez.”</p>	2
Avaliação	Promove a reflexão oral em grupo no final da atividade		A PTT promove a reflexão sobre o decorrer da atividade	“Agora que todos já terminaram e todos conseguiram chegar à resposta, uns mais depressa, outros menos, vamos partilhar como é que as coisas correram nos vossos grupos.”	1
			A PTT solicita a cada grupo que partilhe com a turma como chegou ao resultado	“A10, queres partilhar connosco o que aconteceu no teu grupo. Desde o início.”	4

				<p>A10- “No início fiz mal porque não percebi muito bem, mas depois reparei que não estava bem e corrigi.”</p> <p>PTT - “ Então o que aconteceu com o A10? O A10 fez uma sequência e percebeu que a seguir vinham 7, mas pôs mais para baixo e quando acabou de fazer viu que alguma coisa estava mal, porque não era igual à sequência que estávamos a fazer porque não resultou num quadrado, mas noutra figura geométrica.</p> <p>A10, queres dizer qual foi a primeira figura geométrica que te deu?”</p> <p>A10-“Retângulo e por isso eu vi que não era um quadrado.”</p> <p>PTT -“Por isso voltaste atrás, certo?”</p> <p>PTT-“Agora vou dar a palavra a outro grupo.”</p> <p>...</p> <p>PTT-“A11, como foi com vocês? Como chegaram ao resultado? Como percebeste que o resultado era um 7X7? Como eram os anteriores?”</p> <p>A11-“6X6 e antes 5X5...”</p>	
		Recolhe os trabalhos para os corrigir	A PTT pede aos alunos que cada um passe a resposta para o seu computador e para a sua ficha.	<p>A professora vai para a frente e fala para todos.</p> <p>“Agora cada um faz no seu computador e na sua ficha. Na ficha devem ser fiéis na representação. Devem fazer igual ao que está na aplicação.”</p> <p>“Vamos lá. É para me entregarem no final”</p>	1
		Devolve a correção individual de fichas de trabalho	A PTT devolve trabalhos corrigidos	A prof. ^a vai chamando os alunos um a um para lhes entregar os trabalhos corrigidos	1

ANEXO G

**Resultados das observações (temas
/categorias/subcategorias/UR**

RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES

Temas, Categorias e Subcategorias

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo							Total	
			ER1	ER2	ER3	EE1	EE2	TER	TEE		
Estratégias implementadas em sala de aula	Gestão comportamental	Mantém uma atitude calma para chamar a atenção de alunos distraídos	5	2	2	--	2	9	2	11	
		Auxilia os outros professores a controlar comportamentos violentos de alunos	--	--	--	--	1	0	1	1	
		Utiliza sons e gestos para chamar a atenção dos alunos	1	--	1	--	--	2	0	2	
		Questiona os alunos quando o seu comportamento não é adequado	5	5	3	--	--	13	0	13	
		Promove a autorregulação do comportamento	--	1	--	--	--	1	0	1	
		Redireciona a atenção dos alunos que estão distraídos	--	--	--	1	--	0	1	1	
		Tranquiliza os alunos quando algo não corre bem	1	--	--	2	1	1	3	4	
		Alerta os alunos quando não estão a fazer o que é solicitado	1	1	1	--	--	3	0	3	
		Dá indicações aos alunos sobre o comportamento esperado	1	11	7	--	--	19	0	19	
		Dá feedback informativo relativamente à atenção/concentração	1	2	2	--	--	5	0	5	
	Promove a utilização de regras de sala de aula	3	2	4	--	--	9	0	9		
	Total UR/Categoria		18	24	20	3	4	62	7	69	
	Motivação / Envolvimento	Utiliza um tom de voz calmo e uma atitude carinhosa	Utiliza um tom de voz calmo e uma atitude carinhosa	--	--	--	1	2	0	3	3
			Utiliza questões para assegurar a participação e envolvimento de todos os alunos na atividade	8	3	14	1	15	25	16	41
			Direciona a atenção da aluna para a tarefa através de gestos e indicações	--	--	--	--	10	0	10	10
			Utiliza trabalhos de expressão plástica para manter os alunos motivados	--	--	--	5	--	0	5	5
			Proporciona momentos lúdicos como recompensa pelo cumprimento das tarefas	--	--	--	2	--	0	2	2
			Atribui tarefas aos alunos	--	1	--	--	--	1	0	1
			Solicita a colaboração dos alunos	--	4	1	--	--	5	0	5
			Utiliza um pequeno vídeo para introduzir o tema	--	--	3	--	--	3	0	3
Utiliza o reforço positivo			3	5	9	7	--	17	7	24	
Promove o trabalho a pares			6	--	3	--	--	9	0	9	
Incentiva a interajuda entre pares			2	1	--	1	--	3	1	4	
Utiliza uma abordagem multidisciplinar			--	--	1	--	--	1	0	1	
Promove a autonomia			1	4	1	3	1	6	4	10	
Total UR/Categoria		20	18	32	20	28	70	48	118		
Representação	Utiliza o quadro para escrever informações importantes	Utiliza o quadro para escrever informações importantes	1	2	3	--	--	6	0	6	
		Dá orientações passo a passo	--	--	--	6	3	0	9	9	
		Utiliza materiais manipuláveis	--	--	6	--	2	6	2	8	
		Promove trabalho diferenciado	--	1	4	--	--	5	0	5	
		Fornece pistas orientadoras aos alunos	--	--	4	--	--	4	0	4	
		Promove a criatividade	--	--	2	--	--	2	0	2	
		Utiliza fichas de trabalho	2	1	2	--	1	5	1	6	
		Projeta a ficha de trabalho no quadro	--	2	3	--	--	5	0	5	
		Dá tempo aos alunos para terminar as tarefas	2	1	1	--	2	4	2	6	
		Fornece exemplos aos alunos	5	--	2	2	--	7	2	9	
		Dá alternativas de tarefas aos alunos mais adiantados	1	--	--	--	--	1	0	1	
		Apoia individualmente os alunos com mais dificuldades	7	8	6	4	--	21	4	25	
Utiliza questões para ajudar os alunos a desenvolver as tarefas	3	10	7	4	--	20	4	24			

		Procura assegurar que todos compreendem a tarefa	3	5	4	1	1	12	2	14
		Dá informações verbais sobre o trabalho a realizar	19	5	14	3	3	38	6	44
		Repete várias vezes as informações/explicações	2	4	3	2	1	9	3	12
		Promove a realização de TPC	--	1	--	--	--	1	0	1
	Total UR/Categoria		45	40	61	22	16	146	35	181
	Avaliação	Promove a reflexão oral no final da atividade	5	--	--	--	1	5	1	6
		Promove a reflexão sobre os erros	--	--	--	--	3	0	3	3
		Recolhe os trabalhos para os corrigir	1	--	1	--	1	2	1	3
		Faz a correção do trabalho realizado com os alunos	--	--	--	3	--	0	3	3
		Devolve a correção individual de fichas de trabalho	1	--	--	--	--	1	0	1
		Faz a correção oral e regista as respostas no quadro	--	2	--	--	--	2	0	2
	Total UR/Categoria		7	2	1	3	5	10	8	18