

A Organização e Gestão Escolar face à Educação Inclusiva: o Decreto-lei 54 de 6 de julho de 2018 e as implicações nas Escolas Portuguesas

School Organization and Management in relation to Inclusive Education: Decree-Law 54 of 6 July 2018 and the implications for Portuguese Schools

Jaime Sousa¹
João Pascoinho²

288

Resumo: Abordar o modo como a escola dos dias de hoje funciona e organiza as suas dinâmicas, na tentativa de dar resposta aos desafios que a Educação Inclusiva, revela-se, para nós, como uma incitação à descoberta de práticas que estão em relação direta com a crescente preocupação, verificada nos últimos tempos, concernente à melhoria da qualidade do sistema educativo da educação, num claro compromisso com uma Educação em prol da Equidade e Inclusão. Este estudo analisa o fenómeno supracitado num Agrupamento de Escolas, nomeadamente ao nível da implementação do decreto-lei nº 54 de 6 de julho de 2018, e verifica a adequação das medidas tomadas na efetuação do mesmo, pelo órgão de gestão. Recorreu-se a uma abordagem qualitativa, através da realização de um *focus group*, onde participaram voluntariamente 6 elementos que fazem parte da equipa Multidisciplinar de Apoio À Educação Inclusiva. Concluiu-se que, o Agrupamento está a implementar na sua plenitude todas as orientações pretendidas com o espírito da atual legislação.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva, Inclusão, Necessidades Saúde Especiais.

Abstract: To approach the way how the school works in our days and organizes its dynamics, in an attempt to give an answer to Inclusive Education, is, to us an invitation to discover different ways to improve our education system, it's a commitment to Equal and Inclusive Education (education to all the students, independently their learning capacities and differences). This study is to analyze the equal education for all students in our school, with the implementation of our new law – law number 54 from 6th July 2018 – and verifying if all the measures that we adopt are working correctly and effectively. We adopt a qualitative

¹ Especialização em Administração e Organização Escolar – Área de administração escolar e educacional pelo Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF). Jaime Duarte Costa Silva de Sousa é Professor Especializado em Administração e Organização Escolar e Adjunto da Direção do Agrupamento de Escolas de Montelongo – Fafe. Email: jaimesousas@gmail.com

² Professor Adjunto no Instituto de Estudos Superiores de Fafe e Professor Coordenador do Curso de Formação Especializada em Administração e organização Escolar da Escola Superior de Educação de Fafe. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0620-4250>. Email: joapascoinho@iesfafep.pt

Recebido em 08/01/2021
Aprovado em 19/02/2021

approach through focus group, where six teachers from school multi subjects' team from our school participate voluntarily in this study. Through this study we concluded that our school is working correctly to achieve the main goal of this new legislation.

Keywords: Inclusive education; Students with special education needs; Inclusion.

Introdução

Abordar o modo como a escola dos dias de hoje funciona e organiza as suas dinâmicas, na tentativa de dar resposta aos desafios que a Educação Inclusiva, revela-se, para nós, como uma incitação à descoberta de práticas que estão em relação direta com a crescente preocupação, verificada nos últimos tempos, concernente à melhoria da qualidade do sistema educativo e da educação, num claro compromisso com uma Educação em prol da Equidade e Inclusão.

Assim, no sentido de visualizar o alcance desta investigação e orientar a realização deste trabalho estabelecemos, como principal objetivo, conhecer e compreender de que forma a Gestão Escolar dá respostas adequadas aos alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE).

A escola pública portuguesa, como organização, tem-se debatido por uma heterogeneidade que se torna muito enriquecedora, tendo em conta esta sua diversidade, a gestão escolar, terá que ter o compromisso de uma escola para todos sem exceções.

Hoje, mais do que nunca, existem muitos movimentos sociais para darem respostas às situações que vão surgindo, uma sociedade atenta e reivindicadora, dos direitos e deveres das pessoas com incapacidades ou deficiências, quer físicas, mentais ou motoras.

Esta heterogeneidade não existe à margem de uma escola, que se diz uma Escola Democrática, que deverá reunir os meios e as condições para receber e atender às necessidades educativas de todas as crianças e jovens. A Escola Inclusiva deve contribuir, desta forma, decisivamente para a consagração deste princípio no texto da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Dever legal, aliás, que deverá orientar as políticas educativas no sentido da efetiva construção dessa Escola Democrática e Inclusiva. Contudo, tem sido o sentido contrário das políticas educativas no nosso país. Consecutivos cortes nas verbas dirigidas à educação, à Educação Especial em particular, reduções drásticas nos recursos humanos, limitações

funcionais ao exercício da atividade docente, falta de espaços e materiais adaptados, graves limitações nas acessibilidades, são apenas algumas das incidências práticas de uma tal política, que tem contribuído para afastar a Escola da matriz Democrática, que a atual Lei de Bases do Sistema Educativo preconiza. Consideramos este tema particularmente interessante, atual e pertinente atendendo ao ambiente que atualmente se vive nas escolas portuguesas e as crescentes competências que são da responsabilidade dos órgãos de gestão, em termos da tomada de decisões, quanto à organização de todo trabalho de atender a estas necessidades específicas, dos alunos com NSE. Assim, os órgãos de gestão deverão ter presentes esta realidade social e devem tomar as medidas educativas, necessárias na adequação do processo de ensino/aprendizagem dos alunos com NSE.

Parece-nos pertinente questionar: De que forma está a ser implementado o decreto-lei nº 54 de 6 de julho de 2018, tendo em conta a organização e gestão escolar?

Tomando como referência esta pergunta de partida, definiu-se como objetivos de estudo: 1) Identificar as dificuldades/constrangimentos, provenientes destas alterações legislativas; 2) Identificar alterações ocorridas, em contexto educativo, sentidas pelos professores, assim como, em toda a comunidade educativa; 3) Identificar os problemas, sentidos pelo órgão de gestão a implementação do mesmo.

O Processo da Educação Inclusiva Versus Educação Especial em Portugal.

Em Portugal, nos finais do século XX, início da década de sessenta, os recursos eram quase inexistentes para as crianças e jovens com uma deficiência. Em consequência do movimento associativo feito por alguns pais para encontrar respostas educativas mais ajustadas para os filhos, foram criados os Centros de Educação Especial, bem como, os primeiros programas de formação especializada de professores.

As práticas desenvolvidas para responder aos problemas dessas crianças e jovens com deficiência, manifestavam-se no diagnóstico e classificação da deficiência e na provisão das necessidades de Educação Especial (EE) desta população, “conduzindo a que a Educação Especial começasse a ser encarada como um mundo à parte” (Jesus et al., 2004, p. 65).

A primeira etapa do processo de integração resumiu-se na criação de organizações regionais e na publicação de legislação. No início dos anos setenta, com o Decreto-Lei n.º

45/73, foram criadas pelo Ministério da Educação as Divisões de Ensino Especial do Ensino Básico e Secundário e, em 1975/76, foram implementadas as Equipas de Ensino Especial Integrado para apoio a crianças com deficiência (inicialmente para alunos com deficiência motora ou sensorial, e só mais tarde, para alunos com deficiência mental).

Nos finais dos anos setenta, principiaram as primeiras experiências de integração de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), no domínio da deficiência visual, em turmas especiais, em escolas preparatórias e secundárias. Foi também nesta altura que foram criadas, por iniciativa da Direção Geral do Ensino Básico e Secundário do Ministério da Educação (DGEBS/ME), os Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem (SADA). Foi a primeira orientação educativa junto dos professores/escola, que se revelou, na época, uma iniciativa inovadora, ainda mais porque se baseava numa perspetiva interdisciplinar, pois além de professores também integrava psicólogos.

Até esta altura, a integração dirigia-se, basicamente, às crianças e jovens que, apesar de ter uma deficiência sensorial ou motora, sentiam-se capazes de acompanhar, com as convenientes adequações, o currículo escolar comum (Correia, 1999). As medidas implementadas para estes alunos centravam-se nas suas NEE.

A segunda etapa do processo de integração teve início na década de oitenta e deu lugar a uma expansão progressiva dos colégios e escolas de EE, e à consolidação da EE integrada em todo o país. Deste modo, durante anos, coexistiram, lado a lado, dois sistemas de ensino: o regular, sob a alçada do Ministério da Educação e o especial, tutelado pela Segurança Social as Cooperativas de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades.

Por interferência do *Warnock Report* (1978), progressivamente, diligenciou-se considerar o sistema de ensino regular para os alunos com NEE, intensificando-se a necessidade da escola se moldar aos alunos (Costa, 1998) e fomentar condições de ensino e aprendizagem no meio o menos restritivo possível.

Foi neste período que começou a ser posto em causa o caráter discriminatório deste sistema/de algumas medidas de integração, e desde então, têm sido várias as medidas educativas implementadas que procuram dar uma resposta mais ajustada e integradora das necessidades específicas dos alunos com deficiência, mas também daqueles que, por uma ou por outra razão, apresentam dificuldades num ou noutro momento do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Já em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), iniciou-se uma mudança na legislação e no atendimento facultado às crianças e jovens com dificuldades escolares, sendo de salientar como primeira tendência inclusiva, passar a utilizar-se o termo NEE importado do *Warnock Report* (1978). Garantiu-se o ensino básico como universal e obrigatório, com igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar e, no artigo 7.º, definiu-se como um dos objetivos para o ensino básico, "assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades".

Apontou-se, no artigo 16.º, a EE como uma modalidade especial de educação escolar, que "visa a recuperação e integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devido a deficiências físicas e mentais" (ponto 1, do Artigo 17.º). Através do artigo 18.º, determinou-se a integração da EE no sistema de ensino, privilegiando-se a integração dos alunos em estabelecimentos regulares de ensino com apoios de educadores especializados (tendo em conta as necessidades específicas dos alunos), ou em instituições específicas, quando, comprovadamente, o tipo e o grau de deficiência do educando assim o exigiam. A partir daqui, começaram a verificar-se transformações significativas relativamente à integração destes alunos (Correia, 1999).

Depois da publicação da Lei de Bases, com o Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88 – DR, II Série, regulamentaram-se as Equipas de Educação Especial (antes, Equipas de Ensino Especial), consideradas como serviços locais de EE, que abrangiam os vários ciclos de ensino, à exceção do superior.

O Decreto-Lei n.º 43/89, que decretou os princípios de autonomia das escolas, veio estabelecer as competências da escola, no que respeita à orientação e acompanhamento dos alunos, nomeadamente na deteção de dificuldades e necessidades de apoio socioeducativo.

Com o Decreto-Lei n.º 35/90, sobre gratuitidade e apoio e complementos educativos, reforçou-se a ideia de que a frequência do ensino básico, com a duração de nove anos, era obrigatória para todas as crianças e jovens em idade escolar, nomeadamente, para os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, que ficaram sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência.

Em 1991, foi publicado o Decreto-Lei n.º 319, cujos princípios seguiram a influência da legislação americana e inglesa, bem como, das resoluções dos organismos internacionais aos quais Portugal estava associado, particularmente, a Unesco.

Este normativo foi de grande importância, na medida em que difundiu o conceito de NEE, determinou a substituição dos critérios médicos pelos critérios pedagógicos na avaliação dos alunos, definiu um conjunto de medidas a implementar no regime educativo especial, cuja aplicação deveria ser ponderada, tendo em conta o princípio de que a educação dos alunos com NEE devia processar-se num meio o menos restritivo possível, e responsabilizou a escola pela busca de respostas educativas eficazes.

Estabeleceu ainda, o direito à individualização das intervenções educativas, devendo essas medidas constarem de um Plano Educativo Individual, e nas situações mais complexas, com a medida *Ensino Especial*, o professor de EE deveria elaborar um Programa Educativo detalhado, objetivando responder às necessidades desses alunos. Tratou-se de um modelo pedagógico que atribuiu às escolas toda a responsabilidade por todos os alunos, dispondo a partir de então, de um suporte legal que regulamentava as adaptações das condições em que se realizavam os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos com NEE, e identificava e caracterizava essas necessidades em função do currículo.

Os pais eram chamados a intervir na orientação dos filhos, a participar na elaboração, revisão e avaliação do Plano e do Programa Educativo Individual (PEI), dependendo da sua autorização a implementação das medidas de regime educativo especial.

O Despacho Regulamentar n.º 173/91 veio, entretanto, definir que “ as medidas constantes do regime educativo especial aplicam-se a alunos com NEE, optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas, de forma que as condições de frequência se aproximem das existentes no regime educativo comum”.

Foi a partir da *Declaração de Salamanca* (1994) e da necessidade de presentear uma escola inclusiva, onde todos os alunos devem aprender juntos além das suas dificuldades e diferenças, que o conceito de inclusão educativa surgiu em Portugal, que o trabalho no âmbito das NEE tomou um maior enfoque, e os alunos com necessidades moderadas e severas passaram a ser inseridos nas classes regulares, nas escolas das suas residências.

Porém, a inclusão destes alunos nas escolas regulares fez-se em termos parciais, pois só a partir da publicação do Decreto-Lei n.º3/2008 as escolas de EE estão a deixar de funcionar como escolas e a tornarem-se Centros de Recursos para a Inclusão.

Propondo-se um verdadeiro ensino inclusivo, em 1995, sob a supervisão de Mel Ainscow, o Instituto de Inovação Educacional implementou o *Projeto Escolas Inclusivas* que envolveu alunos e professores dos três ciclos do ensino básico, nas quatro regiões educativas.

Mas a adesão aos princípios da Educação Inclusiva de acordo com a Declaração de Salamanca, implicou reorientações políticas e organizacionais em Portugal e, em 1997, seguindo também os princípios preconizados por Porter (1997) relativamente à necessidade de “professores de métodos e recursos”, ou seja, à necessidade de professores especializados, foi publicado o Despacho Conjunto n.º 105/9710, que estabeleceu o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo a crianças e jovens com NEE.

O professor de apoio educativo veio, deste modo, substituir o professor de EE, sendo definido como “o docente que tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão de recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem” (alínea a, do ponto 3).

O professor de apoio era colocado na escola, não para prestar apoio aos alunos, mas para trabalhar com a escola e no currículo, promovendo o desenvolvimento de estratégias de ensino adequadas à especificidade dos seus alunos, e a articulação dos recursos e atividades de apoio especializado existentes na escola, de modo a contribuir para a maximização do desenvolvimento e da aprendizagem de cada aluno, bem como para a promoção de uma escola mais inclusiva.

À escola e ao professor de apoio educativo exigia-se a implementação de um conjunto de medidas que visavam uma igualdade de oportunidades de sucesso para todos os alunos, através de respostas adequadas às necessidades específicas de cada um e ao seu desenvolvimento global.

Estabeleceu-se uma transformação profunda em termos de práticas pedagógicas, que se baseou em substituir o apoio direto ao aluno pelo apoio ao professor, à escola e à família. Neste contexto, o professor de apoio educativo não deveria ser encarado como um especialista possuindo as soluções para todas as dificuldades encontradas pelo professor de ensino regular, mas como um consultor e colaborador do professor do ensino regular na busca

de soluções para os problemas que surgiam em sala de aula, planejando a intervenção, delineando estratégias e construindo/encontrando materiais para trabalhar com os alunos.

A função do professor de apoio poderia também ser a de coensino, ou seja, trabalhar com o professor do regular em sala de aula – o professor de apoio educativo com o(s) aluno(s) com NEE, a fim de que o professor do regular pudesse trabalhar diretamente com o grupo turma, ou vice-versa.

O professor de apoio educativo deveria ainda trabalhar com outros profissionais/técnicos/parceiros intervenientes no processo educativo e com os pais para assegurar que todas as partes estavam a colaborar e a trabalhar de forma eficaz para o sucesso educativo do aluno. No ponto 12 do citado despacho (Despacho Conjunto n.º 105/9710), eram também regulamentadas as funções dos docentes que prestavam apoio educativo nas escolas, nomeadamente, prestar apoio (1) ao pessoal não docente, (2) aos professores das turmas que têm alunos com NEE, (3) aos órgãos de gestão e coordenação da escola ou do agrupamento, concedendo informação e formação relacionada com a inclusão dos alunos e as responsabilidades que cada um deve assumir no processo de inclusão do aluno, bem como, (4) o apoio direto aos alunos.

Este despacho concretizou uma mudança de paradigma ao estar de acordo com os princípios da educação inclusiva na procura de soluções às necessidades educativas de uma população escolar cada vez mais diversa e à qual se deve dar uma resposta diferenciada.

Contudo, o sucesso da Escola Inclusiva estava (e está) dependente da dotação de técnicos especializados - psicólogos educacionais, terapeutas, monitores e intérpretes de língua gestual, entre outros, e de uma preparação adequada dos profissionais da educação (professores do ensino regular, professores de apoio educativo, técnicos e pessoal auxiliar).

Na opinião de Jesus et al. (2004), uma parte expressiva desses docentes não estava capaz para incrementar estratégias de ensino diferenciado na sala de aula, uma vez que não tinham a formação necessária para o efeito.

Ainda em 1997, aquando da Quarta Revisão Constitucional (Lei Constitucional n.º1/97), foi reconhecida, constitucionalmente, a Língua Gestual Portuguesa, tendo-se introduzido, pela primeira vez, uma norma específica relativa a pessoas surdas: “Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades” (alínea h), do n.º2, do artigo 74.º).

Em 1999, foi publicado o Despacho Conjunto n.º 891/99, que definia os princípios e as condições para o apoio integrado no âmbito da intervenção precoce dirigida a crianças entre os 0 e os 6 anos de idade (prioritariamente, entre os 0 e os 3) com deficiência ou em risco de atraso desenvolvimental grave.

Assinado pelos ministérios da Educação, Segurança Social e Saúde, este despacho estabelecia a necessidade de intervir com base nas articulações dos serviços da comunidade, em equipa, e desenvolvendo uma abordagem centrada nas famílias das crianças em apoio.

Em 2001, o Decreto-Lei n.º 6/2001, no artigo 10.º, sobre EE, definia os alunos com NEE de carácter multideficiente como aqueles que:

apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflitam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves de personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde.

Contudo, em 2006, o Decreto-Lei n.º 20/2006 criou o quadro de EE nos agrupamentos/escolas e definiu as normas para a colocação dos docentes para trabalharem com crianças e jovens com NEE. Este mecanismo legal, segundo Sanches e Teodoro (2006), é apontado por como um fator de recuo em termos de linguagem e de práticas educativas em prol da construção de uma escola para todos.

Correia (2007), vê neste normativo o reconhecimento da necessidade de professores especializados no atendimento a estes alunos, mas a este respeito faz dois reparos: um, o facto de ao chamar-se a este quadro, *grupo de Docência de Educação Especial*, se poder ficar com a ideia da “educação especial ser um ensino paralelo ao ensino regular” (p. 26); o outro, o facto de se colocarem professores de EE sem se ter em conta os níveis de ensino e as suas áreas de especialização.

Dá o exemplo de se “colocar uma educadora especializada em intervenção precoce a exercer funções no ensino secundário e ironiza: é como se colocássemos um cardiologista no serviço de neurologia” (Correia, 2007, p. 26).

Em 2007, no âmbito da presidência portuguesa da União Europeia, o Ministério da Educação, em colaboração com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais de Educação, organizou a Audição Parlamentar *Young Voices: Meeting Diversity in Education* que contou com a presença de jovens com NEE dos ensinos secundário, profissional e superior de 29 países, tendo publicado e enviado aos

Ministros da Educação da União Europeia e ao Parlamento Europeu a *Declaração de Lisboa – Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva*.

Em 2008, foi publicado o Decreto-Lei n.º3/2008, que revoga o Decreto-Lei n.º319/91, e no ponto 1, do artigo 1.º, do capítulo I, define os apoios especializados a prestar desde a educação pré-escolar ao ensino secundário dos setores público, particular e cooperativo,

visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Tendo em conta que todos os alunos, além da sua problemática, devem estar nas escolas regulares, cria as escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, bem como, para a educação de alunos cegos e com baixa visão. Estabelece, ainda, a possibilidade das escolas ou agrupamentos desenvolverem respostas específicas diferenciadas através da criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com diagnóstico de perturbação do espectro do autismo, assim como, para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

A criação de algumas escolas referência ou de unidades não é uma medida consensual, uma vez que veio possibilitar a organização da escola em função de parcelas de alunos. Depois de vários anos a procurar que os alunos com NEE sejam educados num meio o menos restritivo possível (conforme o estipulado no Decreto-Lei 319/91), com o Decreto-Lei n.º3/2008, alunos oriundos de diferentes concelhos podem ser encaminhados, em função da rede de transportes existentes, para uma escola referência que não a do seu bairro ou da sua comunidade de pertença, como se poderá verificar no Agrupamento de Escolas Alfa, onde vamos realizar o nosso estudo.

Na sequência deste decreto-lei, os agrupamentos/escolas passaram a dispor de professor de EE, para reforçar e desenvolver competências específicas dos alunos com NEE. Nas escolas de referência ou com unidades passaram ainda a dispor de outros técnicos da saúde e da reabilitação (terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e psicólogos) para acompanharem os alunos na escola, em momentos específicos que não

perturbem o desenvolvimento das atividades escolares necessárias ao desenvolvimento das suas necessidades/potencialidades, e/ou fora da escola, em associações, que se tornaram centros de recursos para a inclusão que fornecem os recursos materiais e humanos mais adequados aos alunos.

Os profissionais são colocados, pelo ministério da educação, a nível de agrupamento/escola, e/ou a partir do estabelecimento de parcerias e/ou de cooperação entre agrupamentos/escolas e centros de recursos especializados, instituições particulares de solidariedade social ou outros serviços da comunidade, tendo em vista uma maior qualidade e eficiência nas respostas a dar aos alunos e na implementação de estratégias de suporte à família.

O seu funcionamento assenta na prestação de serviços especializados dirigidos aos alunos. Nalguns casos são os alunos que se deslocam às instalações dos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), com a conseqüente mobilização de transportes, sujeitos a condicionalismos de horários, de transporte adaptado e de acompanhamento por um adulto, e noutros casos, os serviços prestados pelos técnicos dos CRI são prestados nos agrupamentos/escolas, cabendo ao diretor proceder ao registo de assiduidade desses profissionais, de modo a assegurar os objetivos de controlo e de regulação.

Constata-se que numa e noutra situação, por vezes, as terapias decorrem em sobreposição às atividades curriculares frequentadas o que deixa perceber a existência de fragilidades significativas nas parcerias estabelecidas entre os agrupamentos/escolas e os CRI, e na organização e elaboração dos horários destes alunos.

Nesta conformidade, e de acordo com o citado Decreto-Lei n.º3/2008, “as escolas regulares deverão incluir nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente”(ponto 1, do artigo 4.º); “as metas e estratégias educativas que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente” (alínea a, do ponto 6, do artigo 16.º), nomeadamente; “a identificação de respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência” (alínea b, do ponto 6, do artigo 16.º); modalidades de EE que visem proporcionar aos alunos um ensino mais

adequado às suas potencialidades e problemática e, simultaneamente, partilharem o contexto educativo com os alunos sem NEE. É da competência do conselho executivo/diretor dos agrupamentos de escolas/escola, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento das unidades/respostas educativas adequadas à inclusão dos alunos.

O Decreto-Lei n.º3/2008 cria ainda uma rede de escolas equipadas com Centros de Recursos TIC especializados com a finalidade de adequar as tecnologias de apoio às necessidades específicas dos alunos com NEECP. Define também um conjunto de escolas de referência para a Intervenção Precoce, para, em parceria com os serviços de saúde e segurança social, responder adequadamente e, tão cedo quanto possível, às necessidades da criança e da respetiva família.

Este diploma introduz ainda uma nova forma de avaliar os alunos referenciados para a EE (ponto 3, do artigo 6.º - Processo de avaliação), que consiste na utilização da *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF) da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2003).

Atualmente, o modelo de avaliação e intervenção assenta no conjunto de fatores designado de *bio-psico-social*. O aluno é visto numa perspetiva sistémica, sendo esta um resultado dos “traços da sua personalidade e das suas limitações e capacidades, mas também [d]o modo como interage no contexto social” (Capucha, 2010, p. 38).

Defende-se a necessidade de intervenção junto do indivíduo, mas também a ativação de recursos e a eliminação de barreiras ao desenvolvimento da pessoa, quer na escola quer nos contextos onde interage, pois “According to the Social Model of Disability a person’s impairment is not the cause of disability, but rather disability is the result of the way society is organised, which disadvantages and excludes people with impairments” (Armstrong et al., 2011, p. 30).

A classificação realizada com base na CIF, embora coloque rótulos, constitui uma classificação universal do funcionamento da pessoa e representa uma “mudança de um paradigma centrado no défice, para uma avaliação centrada no potencial” (Candeias, 2009, p. 26).

Considera que a atividade e a participação do aluno dependem das estruturas e funções do corpo, fornecendo uma *checklist* para uma classificação centrada na compreensão do potencial e da capacidade de aprendizagem/desenvolvimento do aluno, bem como das suas

limitações em função dos contextos onde interage, com o objetivo de clarificar como, onde e com que recursos intervir e quais as estratégias mais adequadas na intervenção com o aluno (Candeias, 2009).

Perseguindo uma perspectiva ecológica, preconiza a interpretação do desenvolvimento da criança em função da sua interação nos diferentes ecossistemas em que está inserida e a ponderação tanto de fatores estruturais (escola, materiais, currículo, etc.) como de fatores processuais (interações entre professor, alunos e outros técnicos).

Defende-se, por conseguinte,

uma avaliação dinâmica, interativa e multidimensional das NEE, uma vez que pela sua estrutura e objetivos permite classificar não apenas os níveis de funcionalidade e incapacidade do indivíduo como também os fatores ambientais que podem funcionar como barreiras ou facilitadores dessa funcionalidade, implicando o envolvimento e o contributo de profissionais de várias áreas (ME-DGICD, s.d., p. 4) .

Tendo em vista a oferta de um ensino apropriado, o aluno deve ser avaliado como um todo, em termos de desenvolvimento académico, socio emocional e pessoal. Esta dita avaliação é, todavia, um processo de classificação com base numa *checklist*, que não corresponde a critérios psicopedagógicos, mas a um sistema de codificação, com letras e números, bastante complexo, podendo mesmo ser um processo muito difícil e demorado de realizar caso os intervenientes nessa classificação (médicos, terapeutas, psicólogos, docentes, pais, ou outros) não dominem os conceitos inerentes à classificação da CIF.

Deste modo, o perfil de funcionalidade traçado com base na CIF não serve, claramente, a elaboração do PEI/implementação de medidas e tem um grau de dificuldade de compreensão superior, particularmente para pais/encarregados de educação e educadores/professores do ensino regular. Resultante da avaliação do aluno por referência à CIF, compete ao departamento de EE e ao Serviço de Psicologia e Orientação do agrupamento/escola a elaboração de um relatório técnico-pedagógico.

Pelos motivos anteriormente referidos, a adoção da CIF como modelo de classificação de alunos com NEE encontra alguns opositores à sua implementação. Argumenta-se que se trata de uma classificação do âmbito da saúde e que a maioria dos profissionais deste ramo nem sequer usa, “dado não existir ainda um caudal de investigação que comprove a sua eficácia” (Correia, 2007, p. 5).

Segundo o autor citado, apenas identifica crianças que sofrem de uma ou mais deficiências, e ficando por identificar alguns alunos com NEE, corre-se o risco destes ficarem sem apoio.

Deste modo, a atribuição dos apoios especializados a prestar nas escolas, depende dos critérios de aplicação da CIF, uma vez que os apoios estão circunscritos aos alunos classificados com NEECP. Para estes alunos, o Decreto-Lei n.º3/2008 estabelece como documento oficial o PEI, o qual deve determinar as respostas educativas a implementar e respetivas formas de avaliação, constituindo-se no único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e de constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e aprendizagem sem a sua existência (ponto 2, do artigo 12.º, do Decreto-Lei n.º3/2008).

Este documento é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o diretor de turma nos 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, e no ensino secundário a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra, pelo docente de EE, pelos encarregados de educação, e no caso dos alunos surdos com ensino bilingue, deve ainda participar um docente surdo de LGP, carecendo a sua aplicação da autorização expressa do encarregado de educação, da aprovação pelo conselho pedagógico e da homologação pelo diretor.

A elaboração de um relatório circunstanciado, no final do ano letivo, sobre os resultados obtidos pelo aluno com as medidas estabelecidas no PEI, explicitando a necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem ou de alterações ao PEI, pertence, consoante o ciclo de ensino do aluno, ao educador, ao professor ou ao diretor de turma, ao docente de EE, e a outros técnicos que acompanhem o desenvolvimento do processo educativo do aluno. Ao conselho pedagógico e ao encarregado de educação compete a aprovação do referido relatório.

Com este decreto-lei, a construção de uma escola inclusiva é reposta na educação regular, através da atribuição de algumas das responsabilidades que anteriormente eram imputadas ao EE, nomeadamente, a competência da coordenação do PEI pelo educador/docente do 1.º ciclo/diretor de turma.

Para os alunos que apresentem NEE que os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, o citado dispositivo define que o PEI deve ser

completado com um Plano Individual de Transição (PIT) com o fim de “promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de caráter ocupacional” (ponto 1, do artigo 14.º), nos três anos que antecedem a idade limite da escolaridade obrigatória, incluir programas específicos de transição e treino vocacional que os prepare para, depois de saírem da escola, serem membros independentes e ativos das respetivas comunidades.

Este documento deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação, e se possível, pelo próprio aluno.

Neste enquadramento, considera-se fulcral a articulação entre o PEI, o projeto educativo e o plano de atividades do agrupamento/escola, de modo a incrementar mecanismos mais eficazes de integração das respostas educativas apontadas nos PEI.

Para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem mas que não exigem a ativação de apoios especializados, devem ser adotadas medidas de promoção do sucesso escolar pela escola, contendo estratégias de recuperação para colmatar as insuficiências detetadas, como por exemplo, atividades de acompanhamento pedagógico orientado para a turma ou individual (estudo acompanhado – no 1.º ciclo, apoio ao estudo – no 2.º ciclo, grupos de homogeneidade relativa, coadjuvação em sala de aula), percursos curriculares alternativos, cursos de educação e formação (CEF), programas integrados de educação e formação (PIEF) ou cursos vocacionais.

Em maio de 2008, com a Lei n.º 21/2008, surge a primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008. Estabelece esta lei, que nos casos em que a implementação das medidas ao abrigo deste decreto-lei não assegure a completa inclusão das crianças e dos jovens com NEE em estabelecimentos de ensino regular, isto é,

se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno, podem os intervenientes no processo de referenciação e avaliação constantes do presente diploma, propor a frequência de uma instituição de educação especial (ponto 7, do artigo 4.º).

No ano seguinte, a Lei n.º 71/2009 cria o regime especial de proteção de crianças e jovens com doença oncológica. A estes alunos aplica-se, com as devidas adaptações, o disposto no Decreto-Lei n.º 3/2008, alterado pela Lei n.º 21/2008, além de outras medidas especiais com o objetivo de “beneficiar a frequência às aulas, contribuir para a aprendizagem

e sucesso escolar e favorecer a plena integração das crianças e jovens com doença oncológica (ponto 2, do artigo 11.º)”.
303

A Lei n.º 85/2009 estabelece o alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos, isto é, para crianças e jovens que se encontrem entre os seis e os dezoito anos, sendo também aplicável aos alunos abrangidos pelo disposto no Decreto-Lei n.º 3/2008, alterado pela Lei n.º 21/2008. Consagra ainda a universalidade da educação pré-escolar para todas as crianças a partir do ano que atinjam os cinco anos de idade.

O Despacho Normativo 24-A/2012, ao abrigo do n.º 6, do artigo 23.º, do Decreto-Lei n.º 139/2012, regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos e capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, e as medidas de promoção do sucesso escolar que podem ser adotadas no desenvolvimento e acompanhamento dos alunos.

No caso dos alunos abrangidos pelo artigo n.º 21, do Decreto-Lei n.º 3/2008, e segundo Despacho Normativo n.º 1-F/2016, estipula que a avaliação segundo o Artigo 13.º “Expressão da Avaliação sumativa” seja de acordo com os seguintes critérios; 1- No 1.º ciclo do ensino básico, a informação resultante da avaliação sumativa materializa -se na atribuição de uma menção qualitativa de Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente, em todas as disciplinas, sendo acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução das aprendizagens dos alunos com inclusão de áreas a melhorar ou a consolidar, sempre que aplicável, a inscrever na ficha de registo de avaliação; 2-No caso do 1.º ano de escolaridade, a informação resultante da avaliação sumativa pode expressar -se apenas de forma descritiva em todas as componentes do currículo, no 1.º e 2.º período; 3-No 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, a informação resultante da avaliação sumativa expressa -se numa escala de 1 a 5, em todas as disciplinas, e, sempre que se considere relevante, é acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução da aprendizagem do aluno, incluindo as áreas a melhorar ou a consolidar, sempre que aplicável, a mencionar na ficha de registo de avaliação; 4-A expressão dos resultados da avaliação dos alunos do ensino básico abrangidos pelo artigo 21.º do Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, na redação atual, obedece ao disposto nos números anteriores, de acordo com a especificidade do currículo do aluno; 5- A ficha de registo de avaliação, que reúne as informações sobre as aprendizagens no final de cada período letivo, deve ser apresentada aos encarregados de educação, sempre que possível em reunião presencial, por forma a garantir a partilha de informação e o acompanhamento do aluno.

Relativamente ao regime de matrícula e de frequência, no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os seis e os dezoito anos de idade, o n.º 6, do artigo 6.º, do Decreto-Lei n.º 176/2012, refere que “os alunos com necessidades educativas especiais que frequentaram o ensino básico com currículo específico individual, nos termos da alínea e), do n.º 2, do artigo 16.º, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, frequentam o ensino secundário ao abrigo da referida disposição legal”.

A Portaria n.º 201-C/2015 de 10 de julho, com o prolongamento da escolaridade obrigatória, como referimos anteriormente, para doze anos, o ensino dos alunos com Necessidades Educativas Especiais que frequentam a escolaridade com Currículo Específico Individual (CEI) e Plano Individual de Transição (PIT), de acordo com o estabelecido no artigo 14.º, do Decreto-Lei n.º 3/2008, compete aos estabelecimentos de ensino assegurar o processo de transição para a vida pós-escolar, mediante a implementação do PIT.

O PIT, segundo a portaria anteriormente referida, deve atender nomeadamente aos seguintes objetivos; a) Continuação do aperfeiçoamento nas áreas académicas ministradas, sempre que possível, em coordenação com as atividades de treino laboral que os alunos estejam a realizar, garantindo -se a funcionalidade das mesmas; b) Continuação do desenvolvimento de atividades recreativas, desportivas, culturais, cívicas e de desenvolvimento pessoal e social, que possam contribuir para o enriquecimento da vida do aluno, nas suas dimensões pessoal e social; c) Ampliação do âmbito das atividades de treino laboral, quer no tempo que lhe é destinado, quer na complexidade das competências a desenvolver, quer no nível de autonomia exigido; d) Introdução de conteúdos funcionais apropriados às idades em causa e essenciais ao longo da vida.

Esta portaria, estabelece uma matriz curricular orientadora, que se pretende estruturante, mas que garanta as áreas curriculares fundamentais e, simultaneamente, seja dotada da flexibilidade necessária a uma abordagem individualizada, que respeite e responda às especificidades de cada aluno.

Exige, por conseguinte, uma ação coordenada entre todos os elementos envolvidos desde o órgão de gestão, coordenador de departamento, vários professores, psicólogos, equipas multidisciplinares do CRI, instituições de EE e parcerias com instituições públicas ou privadas.

A Educação Inclusiva

Aparece a base conceitual do termo *Educação Inclusiva* e demonstramos como este se foi alargando.

Consequente desta abordagem, analisamos o conceito de *Inclusão*, revelando-se a sua importância dos conceitos; - Definição do Conceito de inclusão- Evolução do Conceito Educação Inclusiva - Enquadramento Conceitual da Escola Inclusiva.

Tendo em conta o nosso estudo desta nossa investigação, faremos de seguida o enquadramento legislativo da Educação Especial (EE) em Portugal a par de uma breve descrição do processo de inclusão na educação.

Nestes últimos anos, a escola tem sido deveras defrontada a responder, adequadamente, a uma população que se caracteriza por ser fortemente diversa e, nesse sentido, estimulada a criar projetos educativos capazes de dar resposta às necessidades de todos e de cada aluno sem exceções, independentemente das suas capacidades ou limitações, quer físicas, mentais ou motoras.

Nesta ordem de ideias, neste capítulo pretendemos fazer o enquadramento do estudo nos contextos do movimento inclusivo e da educação inclusiva, surgidos no final do século XX e início do século XXI.

Expomos a base conceitual do termo educação inclusiva e apresentamos como este se foi alargando. Consequente desta abordagem, estudamos o conceito de inclusão, mostrando-se desse estudo o interesse dos conceitos de educação especial e de necessidades educativas especiais.

Metodologia

Descreve-se a metodologia científica adotada para a obtenção de resultados do problema central da investigação. Essa descrição incide na determinação, dos objetivos geral e específicos da pesquisa, das etapas metodológicas do estudo, e nos métodos e técnicas utilizadas na análise dos dados da investigação.

A metodologia utilizada neste artigo é consistente com a maior parte dos estudos elaborados, tendo como finalidade o tratamento do tema em estudo. Esta, assenta numa metodologia qualitativa, apoiado na abordagem *Grounded Theory*, e procurará imergir numa

investigação aprofundada da questão problema implícita no título: “Qual o impacto do Decreto-lei nº 54 de 6 de julho de 2018, tendo em conta a organização e gestão escolar?”.

Objetivo Geral e Objetivos Específicos

Objetivo geral

Com esta investigação, pretende-se perceber de que forma está a ser implementado o Decreto-lei nº 54 de 6 de julho de 2018, tendo em conta a organização e gestão escolar?

306

Objetivos específicos

- 1) Identificar as dificuldades/constrangimentos, provenientes destas alterações legislativas.
- 2) Identificar alterações ocorridas, em contexto educativo, sentidas pelos professores, assim como, em toda a comunidade educativa.
- 3) Identificar os problemas, sentidos pelo órgão de gestão a implementação do mesmo.

Abordagem metodológica

Um dos aspetos fundamentais de qualquer investigação, independentemente da sua natureza, é a metodologia a utilizar no decurso do trabalho. Pode considerar-se “com certa segurança que a metodologia, o enquadramento teórico e a habilidade do investigador na construção do trabalho científico compõem o tríptico que sustenta a investigação científica.” (Galego & Gomes, 2005, p. 173).

A metodologia escolhida para abordar esta temática baseia-se sobretudo na pesquisa qualitativa. A palavra “qualitativa” implica um contacto com as pessoas, os locais ou os factos que constituem o objeto de pesquisa, e retirar desse contacto os significados visíveis e latentes que apenas são perceptíveis neste tipo de contexto.

O considerável aumento da utilização da pesquisa qualitativa atesta o interesse crescente por uma atividade em franco desenvolvimento.

Neste estudo, foi utilizado um instrumento por nós considerado fulcral: A entrevista *focus group* porque permitiu assim “aflorar as diversas dimensões e visões de diferentes indivíduos sobre um tema previamente definido dentro do grupo” (Galego & Gomes, 2005, p. 173).

Pedidos de Autorização.

Foi pedida autorização formal a cada um dos atores. De salientar que todos os documentos utilizados foram elaborados especificamente para este projeto de investigação, tendo os mesmos sido criados de raiz pelo autor.

Caracterização dos participantes

A composição do grupo, e o número de *focus group* efetuado, dependem das particularidades e requisitos do estudo. Os participantes deverão ser selecionados de forma a garantir um certo nível de homogeneidade. A homogeneidade não permite apenas o diálogo mais fluente entre os participantes, como também facilita a análise entre as diferentes perspectivas dos grupos e garante que os participantes se sintam mais confortáveis e seguros entre si. Segundo Krueger (2002), o *focus group* deverá ter entre cinco e dez participantes, escolhidos com precaução, semelhantes entre si.

A amostra é constituída por seis elementos que fazem parte da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, sendo eles um elemento da direção da escola, a psicóloga, a coordenadora de equipa, o representante do pré-escolar, o representante do 1º ciclo do ensino básico e o coordenador dos diretores de turma 2º e 3º ciclos do ensino básico.

A nossa decisão em relação à amostra teve em linha de conta vários fatores determinantes para o nosso estudo.

O Guião da Entrevista

Mediante as indicações de Brée (1993) para uma pesquisa de sucesso, a abordagem e a comunicação deverão ser adequados às capacidades e aptidões destas, a discussão irá privilegiar a utilização de vocabulário simples e de linguagem adaptada, tendo em conta a nova terminologia linguística.

De acordo com Krueger (2002), o início do *focus group* deverá ser efetuado em quatro passos: i) Dar as boas-vindas aos participantes; ii) Rever o tópico principal da discussão; iii) Explicar as regras e o funcionamento da discussão; iv) Início das questões.

Os primeiros momentos do *focus group* são críticos e essenciais para garantir o sucesso. De uma forma breve, o moderador deverá criar uma atmosfera pensativa e permissiva, fornecendo regras básicas ao mesmo tempo que define o tom da discussão. As questões iniciais deverão ser mais gerais, destinando-se a promover o diálogo, a interação e a reflexão sobre o tema principal, prosseguindo naturalmente para os tópicos mais específicos (Krueger, 2002).

Todas estas questões farão parte de um questionário previamente elaborado, que de acordo com Krueger (2002), deverá atender às seguintes características. Krueger (2002) recomenda, ainda, que se evitem todas as perguntas que impliquem as respostas “sim”, “não” e “porquê?”, pelo risco de provocarem uma reação defensiva, ou colocarem pressão sobre os entrevistados para estes racionalizarem as suas atitudes ou comportamentos e não responderem de forma natural. As perguntas finais, que o moderador efetua, têm também um papel fundamental a desempenhar e com algumas regras também fundamentais:

As Categorias da Entrevista

O guião da entrevista do *focus group* foi elaborado com o intuito de associar as categorias e seus tópicos e respetivos objetivos, motivando pontos de comunicabilidade e, orientando a conversação com todos os participantes anteriormente descritos de forma a recolher informação e dados que permitam obter respostas de encontro com os objetivos da investigação.

Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

No que diz respeito aos materiais e procedimentos utilizados na elaboração do estudo que deu origem ao nosso trabalho, foram utilizados alguns dos indicados pela bibliografia consultada na análise do fenómeno em estudo sob uma perspetiva qualitativa.

A seleção do método de recolha de dados está diretamente relacionado com o problema a ser estudado. Segundo Lakatos e Marconi (2007, p.30) os fatores que influenciam a escolha do método de recolha de dados são “o objetivo da pesquisa, os recursos financeiros, a equipa humana e outros elementos que possam surgir no campo de investigação”.

Por outro lado, o método escolhido deve adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas e ao tipo de informantes que se vai contactar (Lakatos & Marconi, 2007). Existem vários métodos de recolha de dados que poderiam ser usados no âmbito do estudo que nos propusemos desenvolver. Estes vão desde técnicas com uma vertente mais qualitativa, como é o caso da criação de *focus group*, os métodos comportamentais que normalmente tem por base técnicas de observação, e por fim as técnicas quantitativo-descritivas como é o caso da aplicação de entrevistas, de questionários e formulários (Lakatos & Marconi, 2007).

A técnica dos *focus group* é uma fonte primária de informação qualitativa, combinada habitualmente com outros métodos e incorporada numa abordagem de estudo de caso. A técnica dos *focus group* adapta-se bem aos casos em que os tópicos em avaliação e as questões a serem abordadas dão origem a opiniões divergentes, mas em que a discussão pode conduzir a um ponto de vista mais profundo e mais ponderado.

O uso de *focus group* ou grupos de discussão é um método de investigação social já consolidado, que assume a forma de uma discussão estruturada que envolve a partilha progressiva e a clarificação dos pontos de vista e ideias dos participantes. Esta técnica tem particular interesse na análise de temas ou domínios que levantam opiniões divergentes ou que envolvem questões complexas que precisam de ser exploradas.

Procedimentos

Segundo Gomez, Flores e Jiménez (1996) os dados recolhidos constituem a “matéria prima” que precisa de ser tratada de forma a conseguir-se a sua simplificação, seleção e organização, para se obterem os elementos manuseáveis que permitiram fazer leituras, interpretações, chegar a resultados e a conclusões. Pode dizer-se, que o tratamento dos dados é uma das tarefas mais difíceis na investigação qualitativa. Os dados em estado bruto (Bell, 2008) provenientes das entrevistas *focus group* realizadas, necessitam, após a sua transcrição de serem sistematizados como referem Bogdan e Biklen (1999), para, por um lado aumentar a sua compreensão e por outro permitir a apresentação desses materiais a outros. Como designa Vala, (1986) o corpus de análise foi sujeito à técnica de análise de conteúdo, com a categorização e codificação de dados para podermos passar aos processos de descrição e interpretação. Segundo o autor, a análise de conteúdo é uma técnica que “ exige a maior

explicitação de todos os procedimentos utilizados” (Vala, 1986, p. 103). Neste ponto do trabalho procurar-se-á mostrar a explicitação dos procedimentos para validar e tornar fidedignas as informações que se apresentam. Assim, foram, cuidadosamente, lidas as transcrições das entrevistas integrando nas unidades de codificação previamente definidas, as unidades de contexto (neste trabalho optou-se pelas unidades que são constituídas, de acordo com Vala (1986, p. 114) por “a palavra, a frase ou ainda um item ou por o tema ou a unidade de informação:” Este processo de categorização permite ao investigador identificar e analisar rapidamente os indicadores que descrevem um conceito.

Análise e discussão dos resultados

Serão apresentados os resultados do estudo efetuado, com a interpretação dos dados obtidos através do *focus group* efetuados e sua respetiva análise e discussão. Os resultados deste estudo serão descritos e sustentados num enquadramento com a Metodologia prevista, e seus objetivos.

Para a realização deste estudo recorreu-se à análise de conteúdo da totalidade de respostas e reações dos participantes no *focus group*, e às questões que constavam no guião concebido para o efeito e que serviu de condutor às discussões efetuadas.

Análise das Entrevistas *Focus Group* aos Candidatos

Com as entrevistas pretendeu-se perceber qual o impacto do novo Decreto-lei 54 de 6 de julho de 2018, assim, como é que a organização e gestão escolar dá resposta à Educação Inclusiva, tendo para isso sido formulados os seguintes objetivos; i) Identificar o conhecimento sobre a escola inclusiva, e de que forma implementam as medidas e as iniciativas promovidas pelas alterações legislativas; ii) Identificar alterações ocorridas, em contexto educativo, sentidas pelos professores, assim como, em toda a comunidade educativa; iii) Identificar os problemas, sentidos pelo órgão de gestão a implementação do mesmo.

1 - O que entende por “Escola Inclusiva?”. Na sua prática profissional e no exercício das suas funções que medidas ou iniciativas considera relevantes para que possamos considerar esta escola / agrupamento uma escola promotora de inclusão?

Categoria	Subcategoria	Unidade de registro	Unidade de contexto	E
Escola Inclusiva	Educabilidade universal		É uma escola para todos	1
			Respostas educativas a todos os alunos que a frequentam	2
			É uma escola de todos e para todos	3
			Escola onde estão todos os alunos independentemente das suas capacidades físicas e mentais	4
			É uma escola onde todos participam	6
	Equidade		Caminhar para uma sociedade mais justa	1
	Inclusão		Direito à educação	1
			Contempla a participação ativas de todos sem exceções	3
			O nosso agrupamento desde sempre promoveu a inclusão de todos os alunos	6
	Personalização		Todos os alunos têm a oportunidade de fazer aprendizagens significativas	1
			Escola onde estão todos os alunos independentemente das suas capacidades físicas e mentais	4
			Práticas educacionais devem atender às características e individualidades dos alunos	5
	Flexibilidade		Todos os alunos têm a oportunidade de fazer aprendizagens significativas	1
			Deve proporcionar condições de forma a que todos os alunos consigam integrar-se na mesma escola	5

Fonte: Autores

Relativamente à categoria escola inclusiva, o que é uma escola inclusiva e quais as principais medidas/iniciativas da promoção dessa inclusão, os entrevistados afirmam ter conhecimento do que se trata e ressaltam algumas subcategorias desta mesma categoria. Entre elas temos a educabilidade universal, hoje entende-se que a escola é para todos, todos os alunos independentemente das suas capacidades físicas e mentais, a escola tem respostas educativas para todos os alunos que a frequentam. Outra subcategoria muito mencionada pelos entrevistadores é a inclusão, como um direito, que na verdade neste agrupamento em particular sempre se foi promovendo pela participação ativa de todos sem exceção. Para tal, falam também na personalização, referindo que as práticas educacionais devem atender às características e individualidades dos alunos, para que todos os alunos tenham a oportunidade de fazer aprendizagens significativas. Mencionando a subcategoria flexibilidade que se manifesta por proporcionar condições de forma a que todos os alunos consigam integrar-se na mesma escola pela forma de equidade caminhando para uma sociedade mais justa.

2 - De que forma percebem o papel do Professor de Educação Especial neste novo decreto-lei 54/2018 de 6 de julho, tendo em conta a Educação Inclusiva?

Categoria	Subcategoria	Unidade de registro	Unidade de contexto	E
-----------	--------------	---------------------	---------------------	---

Escola Inclusiva	Educabilidade universal	Mediador	Mediador entre discentes e docentes/família	1	
			Um papel muito importante no trabalho colaborativo com os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos e no apoio direto prestado aos alunos	5	
			Direto e colaborativo com os demais professores	6	
	Equidade	Relacionamento interpessoal		3	
	Inclusão	Pedagogia		Papel de colaborador/parceiro a fim de elaborar e implementar práticas pedagógicas inclusivas	1
				Modo colaborativo	5
				estratégias de diferenciação pedagógica	5
	Personalização			Abordem os conteúdos de cada área, associando-os às situações quotidianas dos alunos, do seu meio sociocultural e às suas problemáticas.	2
				Promoção de competências sociais e emocionais, envolvendo os alunos ativamente na construção da sua aprendizagem	3
				Da mesma forma como anteriormente era percebido	4
				Capacidade de resolução de problemas	3
				Pensamento crítico e criativo	3
				Estratégias de diferenciação pedagógica	5
				Complementar o trabalho desenvolvido em sala de aula ou em outros contextos educativos	5
	Flexibilidade		Flexibilidade	Um papel essencial no processo de flexibilidade curricular	3
			Cidadania		3
				Múltiplos meios de motivação, representação e expressão	5
			Dinamizador		5
			Articulador		5
			Especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem	5	

Fonte: Autores

De acordo com a tabela supra mencionada é possível verificar que os entrevistados olham para o professor de Educação Especial como um paralelo e prolongamento das medidas/iniciativas da promoção à inclusão. Pois dentro da educabilidade universal o professor de EE é tido como um mediador entre discentes e docentes e família, com um trabalho colaborativo em todo o processo educativo pelo apoio prestado aos alunos e demais professores. Relativamente à inclusão tem um papel pedagógico pelo seu modo colaborativo como elabora estratégias de diferenciação de práticas pedagógicas inclusivas. A maioria dos entrevistados considera que o professor de EE tem particular importância na personalização pela forma como se faz a abordagem dos conteúdos de cada área, associando-os às situações quotidianas dos alunos, do seu meio sociocultural e às suas problemáticas, também pelo papel que assume na promoção de competências sociais e emocionais, envolvendo os alunos ativamente na construção da sua aprendizagem, permitindo que eles tenham melhor capacidade de resolução de problemas, desenvolvendo pensamento criativo e crítico pela

complementaridade do trabalho desenvolvido em sala de aula ou em outros contextos educativos. O professor de EE é importante também na subcategoria de flexibilidade pelo papel no processo de flexibilidade curricular com múltiplos meios de motivação, representação e expressão, tendo um papel de dinamizador e articulador para a cidadania, culminando com a equidade do relacionamento interpessoal.

3 - Este Agrupamento estabelece conceptualmente uma clara distinção entre inclusão e integração? E em que medida tal acontece?

313

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	E
Escola Inclusiva	Sim	Sim		2
		Claramente	Todos participam independentemente do perfil de funcionalidade	3
		Sempre		4
		Sim	O conceito de inclusão, ou seja, uma escola para todos, supera o conceito de integração.	5
		Sim	A nossa escola esteve sempre aberta a todos, e onde todos participam.	6

Fonte: Autores

De acordo com os entrevistados é possível observar que todos consideram que a escola onde colaboram estabelece uma clara distinção entre integração e inclusão e que tal acontece de facto pois todos participam nas atividades independentemente do seu perfil de funcionalidade.

4 - Na sua opinião de que forma o processo adstrito a uma verdadeira inclusão pode modificar significativamente a prática pedagógica de uma escola / agrupamento ou comunidade educativa?

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	E
Escola Inclusiva	Não muda		Não muda se nós olharmos para todos por igual	2
			Quando houver uma rotura com o passado	4
	Muda	Pedagogia	Muda a abordagem pedagógica	1
		Diferenciação pedagógica		5
			Visa responder às diversas necessidades de todos e não só de alguns	1
			Vai permitir a adequação dos processos às características e condições individuais de cada aluno,	1
			Centra a intervenção educativa no currículo e na participação na aprendizagem	1
		Flexibilização curricular		1
			Acompanhamento e monitorização permanentes da eficácia da implementação das medidas	1

		Deixa categorizar de		1
			Metodologia assentes no DUO	1
		Intervenção multinível		1
			Diálogo permanente com todos os intervenientes	1
			Promove o diálogo	5
			Fomenta mais aprendizagens	5
			A escola é de todos e para todos e com todos	3
	Resistência	Resistência	Dificuldade de alguns professores em aceitarem que a escola é de todos e para todos	6
			Pode mudar no seu todo	3
			Muita resistência nas mudanças de alguns professores	3

Fonte: Autores

Segundo alguns entrevistados (dois) a prática pedagógica não muda, pois outros dois entrevistados referem que existe ainda muita resistência por parte dos professores nesta mudança e aceitação de que a escola é de todos e para todos. No entanto, os restantes entrevistados consideram que são diversas as mudanças que de podem vir a observar. Sobretudo com a diferenciação pedagógica e flexibilização curricular. Pois a partir daqui vai deixar de se categorizar e passar a intervir a um nível múltiplo pela promoção do diálogo que culminará na aquisição de novas aprendizagens.

1 - Neste Agrupamento como se procede à referência dos alunos com NSE? E quem participa neste processo?

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	E
Referenciação dos alunos com NSE e Intervenção	Quem	Pais do aluno		1,3, 6,5
		Equipe de EMAEI		2,4,5
		Diretor de turma ou docente titular de turma,		1,3, 6,5
		Coordenadora da equipa multidisciplinar		1
		Psicóloga		1,3, 6
		Coordenadores de ciclo		1
		Coordenador dos diretores de turma		1
		Diretora do Agrupamento de escolas		1,5
		Docente da educação especial		1,3, 6,5
	Como		Processo de Identificação das Medidas de Suporte à Educação e à Inclusiva	3,6
	Lei		2,4	

			Preenchimento do Impresso próprio	5
			evidências da avaliação e monitorização da intervenção	5
			necessidades detetadas	5
			EMAEI toma a decisão e elabora a RTP, PEI quando aplicável	5

Fonte: Autores

Quando se fala no processo de referenciação dos alunos, relativamente a quem intervém no processo, percebe-se que são: Diretor de turma ou docente titular de turma, Coordenadora da equipa multidisciplinar, Psicóloga, Coordenadores de ciclo, Coordenador dos diretores de turma, Diretora do Agrupamento de escolas; Docente da educação especial, Pais do aluno e equipa de EMAEI. Na forma como tal acontece, de acordo com alguns entrevistados é de acordo com o decreto de lei que diz que se deve realizar o preenchimento do impresso próprio o qual deve incluir evidências da avaliação e monitorização da intervenção já efetuada bem como das necessidades detectadas, solicitar a autorização do EE. Posteriormente o processo de Identificação é entregue à direção do Agrupamento. A Diretora solicita à EMAEI a avaliação da necessidade de mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, por sua vez a EMAEI analisa da informação, ouve pais e outros profissionais e finalmente a EMAEI toma a decisão e elabora a RTP, PEI quando aplicável.

315

2 - Considera determinante para um eficaz processo de inclusão dos discentes com NSE a existência e presença de uma equipa multidisciplinar em todo o processo?

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	E
Referenciação dos alunos com NSE e Intervenção	Sim		Considero até para agilizar as coisas de forma a ficarem todos os procedimentos iguais	2
		Sim	Só assim se poderá avaliar todas as variáveis existente em todo o processo	3
		Sim		5
		Sim	Extrema importância	1
		Sim		6
			Extrema importância	4

Fonte: Autores

A equipa multidisciplinar no processo de referenciação dos alunos com NSE, de acordo, com os entrevistados é de extrema importância, a fim de agilizar os procedimentos e manter a qualidade dos mesmos.

3 - Considera que os elementos definidos no decreto-lei 54/2018 de 6 de julho a integrar a equipa multidisciplinar são os suficientes?

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	E
Referenciação dos alunos com NSE e Intervenção	Sim	Sim		4
		Suficientes	Tem elementos de todos os níveis de ensino e elemento da direção	6
		Sim		1
		Claramente		2
		Suficientes	Esta é composta por elementos de todos os níveis de ensino e um elemento da direção	3
	Não	Não		5

Fonte: Autores

Os entrevistados, na sua maioria afirmam que os elementos definidos no Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho são os suficientes para definir uma equipa multidisciplinar, pois existem elementos de todos os níveis. Contudo um entrevistado não concorda com tal afirmação.

4 - O que podemos compreender por “Escola Inclusiva”, de acordo com o decreto de lei 54, está contemplado no Projeto Educativo da sua Escola / Agrupamento? De que modo? Quais as práticas desenvolvidas?

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	E
Políticas Educativas	Projeto		Escola de todos e para todos	3
			Agrupamento possui um CAA, recursos humanos.	5
			Novo decreto englobou as valências existentes	3
			É uma escola de todos e para todos	6
			A nossa escola como tinha as Unidades e o decreto englobou as valências existentes	6
			Processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e cada um dos alunos	2
	Modo		Agrupamento de referência	3
			Uma escola de referências procurada por pais de concelhos limítrofes	6
			Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão	2
	Práticas		Unidades de multideficiência e autismo	3
			A direção da escola sempre acolheu e acolhe os pais que necessitem de respostas para os seus educandos	3
			Dar respostas a alunos co Autismo e Multideficiência	6
			A direção sempre acolheu e acolhe os pais que necessitem de respostas para os seus filhos	6
			Uma forma clara e expressiva envolvendo todas as disciplinas.	4
			O Agrupamento já acolhia alunos com multideficiência e com necessidades educativas especiais	5

Fonte: Autores

Nas políticas educativas do projeto educativo podemos perceber que temos uma escola de todos para todos, com CAA e aumento dos recursos humanos, pois a escola já tinha as unidades e o decreto de lei englobou as valências existentes num processo visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e cada um dos alunos. Por este modo é um agrupamento de referência procurada pelos pais de concelhos limítrofes dado que os seus princípios e normas garantem a inclusão, Na sua prática o agrupamento já acolhia alunos com multideficiência e com necessidades educativas especiais, criando agora Unidades de multideficiência e autismo, acolhendo os pais que necessitem de respostas para os seus educandos de uma forma clara e expressiva envolvendo todas as disciplinas.

5 - Num futuro próximo, atendendo à sua experiência, mudaria os pressupostos ou princípios orientadores do Projeto Educativo da Escola / Agrupamento? O quê concretamente?

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	E
Políticas Educativas	Não	Não mudaria		1
		Não mudaria		6
		Não	O projeto está de acordo com as novas orientações	4
		Não	Porque o mesmo sofreu alterações recentemente	2
		Não	Uma vez que o projeto está atualizado	5
		Não	Os documentos estruturantes do agrupamento estão atualizados.	3

Fonte: Autores

De acordo com os entrevistados no que se refere às políticas educativas que integram os princípios orientadores do Projeto educativo da escola / agrupamento nada há a mudar.

6 - De que forma a tutela legisla devida e adequadamente em prol da inclusão ou da integração na escola /Agrupamento?

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	E
Políticas Educativas	Adequado		A tutela legisla de acordo com a necessidade dos alunos e com o intuito de fazer uma inclusão no sentido transversal para todos os alunos	5
	Não adequado		Não estando no terreno depois torna-se mais complicado operacionalizar	6
	Aperfeiçoar		Existe sempre situações pontuais que merecem ser reformuladas	3
			Muitas das vezes existe a necessidade de reformular alguns conceitos ou práticas legisladas pela tutela	4
			Por vezes é necessário que no terreno as situações estejam adequadas às pretensões sugeridas	2

Fonte: Autores

Apenas um entrevistado considera adequada a forma como a tutela legisla em prol da inclusão ou da integração na escola /Agrupamento, mencionando que a tutela legisla de acordo com a necessidade dos alunos e com o intuito de fazer uma inclusão no sentido transversal para todos os alunos. Outro entrevistado, por sua vez considera que a legislação não está adequada porque não estão no terreno e não conhecem a realidade de facto. Os outros entrevistados por sua vez consideram que há coisas a aperfeiçoar, pois no terreno existem situações pontuais que merecem ser reformuladas a nível conceptual e prático.

7 - Sentiu algumas dificuldades em colocar em prática a filosofia da escola inclusiva? Quais?

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	E
Recursos Humanos e Materiais	Não	Não		2
			Não senti dificuldade	1
			De forma alguma	3
			Não senti em nada dificuldades	4
	Mais ou menos	Mais ou menos	É difícil alguns professores perceber que os alunos têm o direito de participar ativamente	6
	Sim	Sim	O repensar a sala de aula	5
			Implementar a diferenciação pedagógica	5
			Criar novas estratégias de ensino/aprendizagem	5
	Problema		O maior problema foi os colegas perceberem que a filosofia do decreto-lei 54 de 6 de julho é diferente do 3/2008	3

Fonte: Autores

De acordo com a tabela supra apresentada observa-se que um dos entrevistados sentiu alguma dificuldade em colocar em prática a filosofia da escola inclusiva, pois considera que a sala de aula deve ser repensada para implementar a diferenciação pedagógica, criando novas estratégias de ensino/aprendizagem, daí um dos entrevistados considerar que o maior problema foi os colegas perceberem que a filosofia do Decreto-lei 54 de 6 de julho é diferente do 3/2008. No entanto maioria dos recursos humanos não sentiu nenhuma dificuldade.

1 - O que perspectiva (num futuro próximo) em relação a políticas educativas em relação a esta matéria (NSE)?

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	E
Questões Gerais	Manter		Mais fácil implementar	6
			Se mantenha por muitos anos	5
			Se mantenha a atual legislação para não haver alterações	4
			Permaneça por alguns anos	3
			Nem tudo necessita de ser mudado	2
			Uma verdadeira mudança paradigmática	1
	Alteração		Novas mudanças irão surgir	1

		Implementar outras políticas educativas	2
		Devem ser feitos ajustes	2

Fonte: Autores

A maioria dos entrevistados perspectiva que em relação às políticas educativas relativas a NSE estas irão manter-se por muitos anos, pois nem tudo necessita ser mudado, no entanto, dois entrevistados consideram que surgirá uma verdadeira mudança paradigmática com implementação de outras políticas educativas pela necessidade de alguns ajustes.

2 - O que mudaria em termos orgânicos, administrativos e políticos para que a escola portuguesa pudesse ser mais considerada e poder obter melhores resultados essencialmente voltados para os reais destinatários da Escola inclusiva: os alunos.

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	E
Questões Gerais	Autonomia		A escola ser mais autónoma	6
			Cada escola pudesse adaptar à sua realidade	6
			Autonomia total ao órgão da direção	3
	Competências		Focado na aquisição de competências adquiridas	1
			Um ensino mais pratica	1
			Focado na atribuição de significado	1
			Valorizasse a capacidade de decisão, de autonomia e de reflexão do aluno	1
			Valorizar mais a escola e os seus profissionais	2
			Implicar mais os pais	2
	Não mudava		Não mudaria nada	5
			Não mudaria nada	4

Fonte: Autores

No que se refere a uma possível mudança em termos orgânicos, administrativos e políticos para que a escola portuguesa pudesse ser mais considerada e poder obter melhores resultados essencialmente voltados para os reais destinatários da Escola inclusiva: os alunos, um dos entrevistados diz que não mudaria nada. Contudo os restantes falam em autonomia, para que esta se pudesse adaptar à sua realidade com autonomia total do órgão de direção e outros falam em competências, focada num ensino mais prático, com atribuição de significado que valorizasse a capacidade de decisão, de autonomia e de reflexão do aluno, por consequência valorizava mais a escola e os seus profissionais com foco na aquisição de competências adquiridas onde os pais pudessem estar mais envolvidos.

3 - Considera que o órgão de gestão é sensível a esta nova problemática da educação Inclusiva? Nota alguma alteração mais significativa em termos de funcionamento na escola/ Agrupamento?

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	E
Questões Gerais	Problemática	Sim	Considero que os órgãos de gestão estão sensíveis para esta problemática	1
			O órgão de gestão é muito sensível a esta problemática	2
		Sim	O nosso agrupamento é sensível a este tema	6
			Sem dúvida que órgão de gestão é muito sensível	3
			O órgão de gestão é muito sensível	4
	Alteração	Sim	Alterou a inclusão/participação dos alunos na turma	1
			Aumentou o seu grau de participação	1
			Aumentou também autoestima, motivação e inserção na sociedade	1
		Sim	Mais formação de professores e uma maior preocupação	5
			Não noto nada alterações significativas na escola pois ela já estava bem orientada	4
			Recursos humanos e equipamentos necessários	2

Fonte: Autores

Todos os entrevistados consideram que o órgão de gestão é sensível à problemática da educação inclusiva, na verdade todos o consideram muito sensíveis e identificam alterações significativas na inclusão/participação dos alunos na turma aumentando o seu grau de participação com consequente aumento de autoestima, motivação e inserção na sociedade, para tal foi dada mais formação aos professores, adquirindo mais recursos humanos e equipamentos necessários, contudo um entrevistado diz que não nota grandes alterações pois a escola já estava bem orientada.

Principais conclusões do estudo

Ao longo desta investigação foi possível abordar e expor várias temáticas. Em primeiro lugar, Escola Inclusiva, Referenciação dos alunos com NSE e Intervenção, Políticas Educativas, Recursos Humanos e Materiais, Família, Questões Gerais relacionadas com a temática em estudo.

Concordamos, assim, com a inclusão e a não discriminação, mas também afirmamos que a inclusão sendo um conceito que abarca valores encarados inquestionáveis, ligados à aceitação do outro, da diferença, da não discriminação, da cooperação e entreajuda acaba por, na prática, muitas vezes à custa da defesa emocional e também irracional desses mesmos valores positivos, levar a procedimentos que não defendem os verdadeiros interesses e capacidades dos alunos com NSE.

Referências Bibliográficas

- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades Especiales en el aula. Guia para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- ARMSTRONG, D., ARMSTRONG, A. C., & SPANDAGOU, I. (2011). Inclusion by choice or by chance? *Internacional Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- BELL, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1999). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRÉE, J. (1993). *Les enfants, la consommation et le marketing*. Paris: P.U.F. --- Gestion.
- CANDEIAS, A. A. (2009). Avaliação Inclusiva - Uma avaliação centrada na compreensão do potencial de desenvolvimento. In A. A. Candeias (Coord.), *Educação Inclusiva: Conceções e Práticas* (pp. 23-37). Évora: CIEP.
- CAPUCHA, L. (2010). Inovação e Justiça Social - Políticas ativas para a inclusão educativa. *Revista Sociologia, Problemas e Práticas*, 25-50.
- CORREIA, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. M. (2007). Entrevista com... Luís de Miranda Correia. *Revista 2 Pontos*, 24-27.
- COSTA, A.B. (1998). Projecto "Escolas inclusivas". *Inovação*, 11, pp. 57-85.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994). *Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca.
- GALEGO, C., & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o "focus group" como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.
- GOMEZ, G.; FLORES, J.; JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- JESUS, S., MARTINS, M. H., & ALMEIDA, A. S. (2004). Da Educação Inclusiva à Escola Inclusiva. In C. D. Stoobäus & J. J. M. Mosquera (Orgs.), *Educação Especial: em direcção à Escola Inclusiva* (pp. 65-82). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- KRUEGER, R. (2002). *Designing and conducting focus group interviews*. University of Minnesota, St. Paul.
- LAKATOS, E.; & MARCONI, M. (1996). *Técnicas de pesquisa*, (3ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- PORTER, G. L. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. P.; & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre "Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade", Salamanca, 4 a 10 Junho, 1994.
- SANCHES, I., & TEODORO, A. (2006). Da Integração à Inclusão Escolar. *Revista Lusófona*, nº 8, p. 63-83.
- VALA, J. (1986). A Análise de conteúdo. In Silva, A. & Pinto, J. (orgs), *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento. pp. 507-535

Legislação

- Decreto-Lei 20/2006, de 31 de Janeiro. *Diário da República*, 1.ª Série - A, N.º 22 – 31 de Janeiro de 2006. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. *Diário da República*, 1.ª Série, N.º 4 – 7 de Janeiro de 2008. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto. *Diário da República*, 1.ª Série - A, N.º 193 – 23 de Agosto de 1991. Lisboa: Ministério da Educação.

- Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro. *Diário da República*, 1.ª Série, N.º 21 – 25 de Janeiro de 1990. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro. *Diário da República*, 1.ª Série, N.º 29 – 3 de Fevereiro de 1989. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de Fevereiro. *Diário da República*, 1.ª Série, N.º 36 – 12 de Fevereiro de 1973. Lisboa: Ministério da Educação Nacional – Gabinete do Ministro.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. *Diário da República*, 1.ª Série - A, N.º 15 – 18 de Janeiro de 2001. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 54/18 de 6 de Julho. *Diário da República*, 1.ª Série, N.º 129 – 6 de Julho de 2018. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho Normativo n.º 24 - A/2012, de 06 de Dezembro. *Diário da República*, 1.ª Série-B, N.º 236 – 24 de Dezembro de 2012. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88 de 17 de Agosto. *Diário da República*, 2.ª Série, N.º 189 - de 17 de Agosto de 1998. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho Conjunto n.º 891 de 19 de Outubro. *Diário da República*, 2.ª Série, N.º 244 - de 19 de Outubro de 1998. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho n.º 105/97, de 1 de Julho. Desp. Conj. n.º 105/97. *Diário da República*, 2.ª Série, N.º 149 – 1 de Julho de 1997. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho Regulamentar n.º 173- ME/91, de 23 de Outubro. *Diário da República*, 2.ª Série-B, N.º 244 – 23 de Outubro de 1991. Lisboa: Ministério da Educação
- Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio. *Diário da República*, 1.ª Série, N.º 91 – 12 de Maio 2008. Lisboa: Presidência da República.
- Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro. *Diário da República*, 1.ª Série, N.º 237 – 14 de Outubro 1996. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei n.º 71/2009, de 6 de Agosto. *Diário da República*, 1.ª Série, N.º 151 – 6 de Agosto 2009. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto. *Diário da República*, 1.ª Série, N.º 217 – 27 de Agosto 2009. Lisboa: Assembleia da República.
- Portaria n.º 201-C/2015 de 10 de julho. *Diário da República*, 1.ª Série, N.º 133 – 10 de Julho de 2015. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.