

Maria Helena Pinto Rodrigues

Como tornar a minha escola mais inclusiva?

— MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES
EDUCATIVAS

dezembro 21

Maria Helena Pinto Rodrigues

Como tornar a minha escola mais inclusiva?

Projeto submetido como requisito parcial para
obtenção do grau de

MESTRE

Orientação

Prof. Doutora Maria Inês Silva Teixeira

— MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES
EDUCATIVAS

Dezembro 21

Dedico este projeto aos meus filhos, Bruno e Lara, as duas estrelas que me orientam e iluminam.

AGRADECIMENTOS

Este projeto resulta de um esforço pessoal, mas que só se tornou possível com o apoio daqueles que me rodeiam.

Agradeço, especialmente à minha família, pela disponibilidade, pela compreensão, pelo seu apoio incondicional e motivação para a realização deste trabalho.

Agradeço à Doutora Inês Teixeira por todo o apoio e orientação prestados, bem como pela paciência e dedicação, tornando acessível e atingível um objetivo que por vezes se revelou difícil e complicado.

Agradeço aos meus colegas do agrupamento todo o apoio, contributo, incentivo e compreensão, em especial a Diretora da Escola.

A todos, os meus mais sinceros agradecimentos.

RESUMO

O Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão enquanto processo que visa dar resposta à diversidade. Partindo desse pressuposto, desenvolveu-se o presente estudo de caso a fim de compreender as práticas implementadas no espaço escolar e perceber o envolvimento dos diferentes atores educativos na coconstrução de uma Escola verdadeiramente inclusiva. A opção metodológica articulou duas abordagens - qualitativa e quantitativa - complementares e os instrumentos de recolha de dados selecionados foram a entrevista semiestruturada (diretor, psicólogo e coordenadores de departamento) e o questionário online (docentes, alunos, pais/EE e pessoal não docente). Para o tratamento dos dados foram utilizadas, respetivamente, a análise de conteúdo e a estatística descritiva. Quanto aos resultados, a totalidade dos participantes considera que o caminho a percorrer para o alcance de uma escola verdadeiramente inclusiva já se iniciou. No entanto, será necessário colmatar algumas fragilidades promovendo a mudança no sentido de: intensificar o trabalho colaborativo, promover o envolvimento da comunidade educativa, elevar as expectativas para todos os alunos, promover a formação docente ao nível da inclusão e criar oportunidades de participação dos pais/EE nas decisões da vida da escola. Estas medidas despertam para uma responsabilidade coletiva na reconstrução de uma escola de e para Todos.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, Educação Inclusiva, Escola Inclusiva, Resposta à Diversidade.

ABSTRACT

The Decree Law nr. 54/2018, of the 6th July, establishes the principles and the standards that ensures inclusion as a process which aims in giving answer to diversity. Based on this assumption, the present study case was developed to understand the implemented practices in the school space and perceive the involvement of different educational actors in the construction of a truly inclusive school. The methodological option articulated two approaches - qualitative and quantitative – complementary and the instruments of data collection were a semi-structured interview (school director, psychologist and department coordinators) and the online quiz (teachers, students, parents/tutors and auxiliary staff). For the data processing, the following were used, respectively, the analyses of the contents and the descriptive statistics. As for the results, all the participants consider that the path to be taken in order to achieve a truly inclusive school as already started. Nonetheless, it will be necessary to bridge some fragilities promoting a shift in the way of: intensifying the collaborative work, promoting the involvement of the educational community, raise the expectations of all the students, promote the teaching training at the level of inclusion and create opportunities for parents /tutors to participate in the decisions of the life of the school. These measures awake to a collective responsibility in rebuilding a school of and for All.

KEYWORDS: Inclusion, Inclusive Education, Inclusive School, Response to Diversity

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA	5
1.1. Conceito de Inclusão e de Inclusão Educacional	5
1.2. Escola Inclusiva	11
1.2.1. Indicadores de uma Escola Inclusiva	16
1.2.2. Papel dos atores educativos – professores, alunos e família – para uma Escola Inclusiva	20
1.2.3. Papel do pessoal não docente para uma Escola Inclusiva	25
1.2.4. Desafios e barreiras a uma Escola Inclusiva	27
2. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO	33
2.1. Problema e Objetivos	33
2.1.1. Problema e sua justificação	34
2.1.2. Objetivos	37
2.2. Metodologia	38
2.2.1. Pesquisa	38
2.3. Local de estudo e participantes	40
2.3.1. Local de estudo	40
2.3.2. Participantes	43
2.4. Técnicas de recolha de dados	46
2.5. Técnicas de tratamento de dados	48
2.6. Confiabilidade e validade	49
3. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	51

3.1. Perspetivas da comunidade educativa acerca do conceito de inclusão	51
3.2. O contributo da comunidade educativa para a criação de medidas que visem a inclusão	53
3.3. Práticas de inclusão operacionalizadas no agrupamento	56
3.4. Desafios, Potencialidades e Obstáculos	59
4. SÍNTESE DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	63
5. PLANO DE AÇÃO	65
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
APÊNDICES	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AEDEE – Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial

AMP – Área Metropolitana do Porto

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação do Ensino Profissional

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

DGEstE- Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

EE – Encarregado de Educação

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

E@D – Ensino a Distância

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PD– Pessoal Docente

PLNM – Português Língua Não Materna

PND – Pessoal Não Docente

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 – As três dimensões para uma Escola Inclusiva segundo Booth & Ainscow (2002,p.14)

Quadro 2 – Contexto do Agrupamento – Nº total de alunos por ano de escolaridade

Quadro 3 – Docentes - Idade

Quadro 4 – Docentes - Habilitações Académicas

Quadro 5 – Definição das categorias e subcategorias da análise de conteúdo

Gráfico 1- Alunos por ano de escolaridade

INTRODUÇÃO

O presente estudo desenvolveu-se em torno de uma análise reflexiva sobre as práticas inclusivas implementadas num determinado agrupamento de escolas. É resultante de uma aposta no meu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como na melhoria das práticas pedagógicas e do sucesso educativo do agrupamento.

Enquadra-se no paradigma emergente no final do século passado, que pressupõe a construção de escolas inclusivas, onde todos os alunos possam aprender juntos e desenvolver as suas capacidades, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem (Declaração de Salamanca, 1994).

Esta perspetiva assume a visão de uma Escola com uma capacidade de resposta diferenciada em função das necessidades educativas dos alunos, uma Escola que tem em consideração as diferentes equipas multidisciplinares, garantindo esforços conjuntos, soluções e práticas pedagógicas diferenciadas, de acordo com as necessidades, estilos de aprendizagem e o perfil de cada aluno, em particular, e do grupo-turma, em geral. Uma escola que convoca os diferentes contextos de vida do aluno e respetivas famílias, os órgãos de gestão, o poder local e administração educativa, no sentido de todos, em conjunto, poderem refletir sobre a inclusão e sobre as medidas diferenciadas de resposta às necessidades de cada um dos alunos.

O que se pretende é garantir aprendizagens de qualidade para Todos os alunos, mobilizando os meios e as estratégias necessárias e adequadas a Cada Um. Mais que uma intervenção igualitária será uma intervenção apostando na equidade, no que cada aluno necessita.

O compromisso na construção de uma Escola Inclusiva é também um enorme desafio em que Todos têm o seu papel de relevo.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a Inclusão passou a estar na ordem do dia, numa lógica que visa a construção de uma escola onde “todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação

pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (DL nº 54/2018, p. 2918). O referido diploma legal deixa bem clara uma visão integrada da abordagem educativa, uma aposta no “(...) desenho universal para a aprendizagem (DUA) e a abordagem multinível no acesso ao currículo” (idem, p. 19), assim como, a preocupação com o envolvimento dos encarregados de educação no acompanhamento sistemático da eficácia do contínuo de intervenções implementadas com base em modelos curriculares flexíveis e integrados, num diálogo permanente entre estes, os docentes e os próprios educandos.

Este normativo exige grandes mudanças ao nível da vida das nossas escolas, nomeadamente, ao nível da definição de linhas orientadoras de atuação para a inclusão. É toda uma “(...) mudança cultural, organizacional e operacional baseada num modelo de intervenção multinível (...)” (DL nº 54/2018, p. 176).

A abordagem multinível orienta-nos num conjunto integrado e sequencial de medidas de suporte à aprendizagem assente numa “(...) visão compreensiva, holística e integrada; numa atuação proativa e preventiva; numa orientação para a qualidade e eficácia dos processos e uma estruturação dos processos de tomada de decisão em função dos dados” (Pereira et al. 2018, p. 19).

No contexto das organizações educativas, a implementação de medidas que assentem nos normativos legais revela, por vezes, acrescidas dificuldades e alguma morosidade. No sentido de compreender a realidade, com este estudo, pretende-se aferir a aplicação do referido diploma legal num determinado contexto educativo.

Para uma melhor organização, o projeto será estruturado em seis capítulos: 1) o quadro teórico, que constitui o suporte teórico e onde se apresentam as perspetivas de alguns autores; 2) o estudo empírico, que inclui o problema visado, os objetivos que orientam a investigação e as opções metodológicas que revelam o caminho escolhido; 3) a apresentação, análise e discussão dos resultados; 4) a síntese da investigação empírica, com ênfase nas ilações que permitiram traçar um plano de ação adequado ao contexto estudado; 5) o

plano de ação, com sugestões de melhoria ao nível das práticas inclusivas; 6) as considerações finais do projeto, com abertura de perspectivas para futuros estudos.

1. **CAPITULO I – REVISÃO DE LITERATURA**

O enquadramento teórico aqui apresentado está alicerçado no conceito de inclusão e, também, nos conceitos que lhe estão associados atendendo ao objeto de estudo. Trata-se de compreender esses conceitos, de refletir acerca da sua contextualização para interpretar os dados recolhidos junto dos atores educativos participantes neste estudo, e de conceber um plano de ação que, ao ser operacionalizado, proporcione a melhoria das práticas inclusivas, com repercussões ao nível da qualidade educativa da própria instituição, para que seja capaz de dar a melhor resposta a Todos os alunos.

Compreendendo a complexidade das exigências colocadas à escola, mais facilmente se compreenderá a realidade em estudo e as práticas desenvolvidas pela comunidade educativa, o que viabilizará uma reorganização estrutural no sentido de construir um agrupamento verdadeiramente inclusivo.

O desafio que se coloca ao agrupamento no sentido de ser uma Escola Inclusiva é enorme e exigente para toda a comunidade educativa. “Isso implica vontades, práticas e aprendizagem cooperativa, porque uma escola só o é quando garante as melhores aprendizagens para todos os alunos” (Costa, 2019, p. 4).

1.1. **CONCEITO DE INCLUSÃO E DE INCLUSÃO EDUCACIONAL**

A nossa sociedade encontra-se em constante mudança e os valores, os princípios que esta defende, valoriza e veicula, vão-se alterando, influenciando a vida em sociedade e as suas organizações.

A educação, para Audrey Azoulay, diretora Geral da UNESCO, na sua mensagem de 24 de janeiro de 2019, aquando da primeira celebração do Dia

Internacional da Educação, é “(...) a força mais poderosa de que dispomos para garantir melhorias significativas (...) construir sociedades mais resilientes e sustentáveis”. Ainda nas suas palavras “(...) sem uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, os países não conseguirão quebrar o ciclo da pobreza, que deixa para trás milhões de crianças, de jovens e de adultos.”

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, adotada pelas Nações Unidas em 1948, no seu preâmbulo, assume a necessidade de afirmar e defender direitos humanos e valores como prevenção de atos que atentam contra a vida e a dignidade humanas. Neste documento, no seu artigo 1º, pode ler-se “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” e, no ponto 1 do artigo 26º, “Toda a pessoa tem direito à educação” (p. 4). Este documento, elaborado após a II Guerra Mundial, é um marco na tentativa de promover o respeito pelos direitos humanos e liberdades individuais.

O termo incluir significa inserir, integrar, fazer parte de. No entanto, a utilização do conceito ‘inclusão’ em contexto educativo requer conhecimento e assimilação. Na opinião de Leitão (2010, p. 21) “inclusão é proporcionar a todos e a cada um, o acesso a melhores condições de vida e de aprendizagens possíveis”. Para Mariovet (2012), a inclusão transmite o sentido de identidade e pertença e implica o respeito e a aceitação do outro, que é diferente. Já Sofia Freire (2008, p. 5) apresenta o referido conceito como:

(...) um movimento educacional, mas também social e político, que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferem dos outros.

De acordo com Booth e Ainscow (2002), inclusão pode ser definida nos seguintes termos:

- envolve o processo de promoção da participação dos alunos na cultura e atividades das suas escolas, reduzindo os riscos de exclusão;

- implica a reestruturação de culturas, políticas e práticas de forma a responder à diversidade dos alunos em cada escola;
- considera a aprendizagem e a participação de todos os alunos vulneráveis processos de exclusão, não se orienta apenas para os que são portadores de deficiência ou categorizados como tendo “(...) necessidades educativas especiais”.

Ainda na opinião dos mesmos autores, Booth e Ainscow (2011, p. 20):

Inclusão é uma abordagem baseada no desenvolvimento da educação e da sociedade. Está ligada à participação democrática no âmbito da educação e além dele. Não se trata de um aspeto da educação relacionado a nenhum grupo particular de crianças. Objetiva aportar coerência ao desenvolvimento de atividades que ocorrem sob diversos títulos de modo a estimularem a aprendizagem e a participação de todas crianças e suas famílias, professores, gestores e outros membros da comunidade.

A inclusão surge naturalmente como um direito e um dever de Todos. A nossa história é rica em acontecimentos que fazem vivenciar experiências de “exclusão”: exclusão de raça, de género, de orientação sexual, religiosa, ... Os exemplos são muitos e, lamentavelmente, muito atuais. Mas o conceito de inclusão fundamenta-se nos princípios da aceitação das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa, da diversidade e da cooperação.

Em 1989, na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, é consagrado o Direito a “um tratamento igual para Todos”, ou seja, devemos garantir uma presença e interação entre Todos.

A Declaração de Salamanca, proclamada pela Unesco em 1994, é um marco fundamental pois estabelece o ponto de ligação entre a Educação e a Inclusão. Esta defende que “As escolas regulares, com esta orientação inclusiva, são os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (Declaração de Salamanca, 1994, p. ix).

Outro marco importante foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), a qual define no seu artigo 24º:

“Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Com vista ao exercício deste direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes asseguram um sistema de educação inclusiva a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida (...)”

Claramente se percebe uma evolução no sentido de construirmos uma sociedade mais inclusiva, isto a par com outros valores e princípios, como a participação, cidadania, responsabilidade, equidade, entre outros. São estes inúmeros direitos e deveres que tentamos inculcar e implementar na nossa sociedade e que, ao mesmo tempo, se expandem ao espaço educativo. Nas palavras de John Dewey, “A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida”.

Em Bruxelas, a 11 de maio de 2010, o Conselho da União Europeia sobre a Dimensão Social da Educação e Formação assume a necessidade dos sistemas de educação e de formação europeus assegurarem, simultaneamente, a equidade e a excelência, reconhecendo a melhoria dos níveis de educação e das competências essenciais para todos como fundamental, para o crescimento económico, a competitividade, e também para reduzir a pobreza e promover a inclusão social (EADSE, 2011).

Segundo David Rodrigues (2006, p. 11), quando falamos de inclusão há que distinguir duas dimensões, a inclusão essencial, a que “(...) assegura a todos os cidadãos de dada sociedade o acesso e participação sem discriminação a todos os seus níveis e serviços”, e a inclusão eletiva, a que “(...) assegura que, independentemente de qualquer condição, a pessoa tem o direito de se relacionar e interagir com os grupos sociais que bem entende em função dos seus interesses”.

Também para Booth e Ainscow (2011, p. 20), “inclusão é uma abordagem baseada no desenvolvimento da educação e da sociedade. Está ligada à participação democrática no âmbito da educação e além dela. Não se trata de um aspeto da educação relacionado a nenhum grupo particular de crianças.”

Partimos, assim, do conceito de inclusão no sentido lato - inclusão social, que, por inerência, se estenderá ao espaço escolar permitindo-lhe evoluir de

um papel de reprodução social para um papel mais emancipatório (Giroux, 1986; Freire, 2000).

Mas então qual o papel ocupado pela escola em todo este processo? Para Magalhães e Stoer (2006, p. 67) “(...) esta surge atualmente no desenvolvimento dos processos de inclusão social, (...) aparece como uma estratégia dos sujeitos e dos grupos (...)”.

Para Mel Ainscow (2009, p. 11) “O maior desafio do sistema escolar em todo o mundo é o da inclusão educacional”. Portanto, como afirma Paula Zêzere (2002) a instituição escola demorou, mas acabou finalmente por assumir, pelo menos no plano formal, aquilo a que se propôs desde o início do século XX - ser ela a promotora da tão clamada «IGUALDADE DE OPORTUNIDADES», de acordo com o estabelecido na Constituição Portuguesa, no seu Artigo n.º 74: “O ensino deve contribuir para a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais” e “promover a igualdade de oportunidades não é, de facto, dar o mesmo a Todos, mas antes, dar a cada um aquilo que lhe faz falta”.

Nas últimas décadas, inúmeras mudanças aconteceram, colocando interrogações ao futuro da educação e obrigando a repensar o papel da escola em todo o processo educativo. Este surge como o meio mais eficaz de combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias.

A educação é o fator determinante na integração plena de um cidadão, assumindo as suas diferenças. Mas esta não se torna possível se as diferenças continuam a ser evidenciadas na escola e na sala de aula. A escola é um espaço de construção e formação do conhecimento (Correia, 2013) sendo, por excelência, o local que tem como principal foco a aprendizagem proporcionada a Todos os alunos e deve estar preparada para o fazer.

Em março de 2000 é publicado o *Index for Inclusion*, um manual de orientação abrangente de apoio às escolas. Este oferece a todas as escolas:

(...) um instrumento de auto-avaliação e de desenvolvimento, construído a partir dos pontos de vista dos profissionais, dos gestores, dos alunos, e dos pais, assim como dos outros membros da comunidade. Implica uma observação pormenorizada sobre a forma como se podem diminuir, em relação a qualquer

aluno, as barreiras à sua aprendizagem e à sua participação (Booth & Ainscow, 2002, p. 5).

Este define diversas etapas a operacionalizar na escola, no sentido de atingir a inclusão plena.

Segundo Ainscow (2002), as soluções encontradas para dar resposta aos alunos que tenham necessidades especiais devem, também, servir para apoiar e facilitar a aprendizagem de todos os alunos. Ou seja, quando falamos de Inclusão Educacional assumimos uma educação adequada e de qualidade para Todos os alunos (Arnaut & Monteiro, 2011; Correia, 2001; Sanches, 2011), independentemente das suas dificuldades (González, 2003; Rodrigues, 2001).

Sendo assim, há que tomar consciência das nossas práticas, o conhecimento por si só não é suficiente para o aluno ter sucesso no mundo do trabalho, há uma série de competências, de valores e princípios que devem ser trabalhadas e assumidas na escola de hoje. Uma escola mais dinâmica, mais flexível, mais participada, mais inclusiva, formará cidadãos mais atuantes, mais criativos e mais solidários.

Como diz Luísa Orvalho, “o sonho da igualdade só cresce no terreno do respeito pelas diferenças” (2019, p. 67), e, “pretendemos olhar cada aluno como um SER único, capaz de tocar a vida do outro e transformar o mundo” (2019, p. 69). Para isso temos de atender às diferenças, às características individuais, às potencialidades de cada um dos nossos alunos, bem como às barreiras que têm de enfrentar e ultrapassar, ajudando-os a crescer na sua individualidade, mas integrando-os numa sociedade em rede e, como tal, em permanente transformação. Palavras como respeito, empatia, solidariedade, equidade, devem fazer parte do nosso dia-a-dia. Garantir que “todos os alunos tenham o maior número possível de oportunidades de maximizar o seu potencial, sejam quais forem as suas características e necessidades” (Correia, 2006, p. 244) e “(...) facilitar as aprendizagens que um dia os conduzirão para uma inserção social, harmoniosa, produtiva e independente” (Correia, 2006, p. 246). Somos todos diferentes, mas cada um de nós contribui de forma única para enriquecer a sociedade em que vive.

1.2. ESCOLA INCLUSIVA

Para João Costa, falar de escola inclusiva é...

(...) falar de uma escola que abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito: um perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e de competências que os torna aptos ao exercício de uma cidadania ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar (Costa, 2019, p. 4).

Quando falamos de Escola Inclusiva, a prioridade vai para a reflexão que será necessário fazer sobre vários aspetos da vida escolar: a sua organização, os recursos materiais necessários, as orientações pedagógicas, a formação dos docentes, a existência do pessoal não docente, de equipas multidisciplinares e a intervenção comunitária e dos encarregados de educação (Conselho Nacional da Educação, 1999). Este parece-nos o ponto fulcral e determinante do sucesso de uma escola para Todos, uma Educação para Todos.

De acordo com Skrtic, Sailor e Gee (1996), uma escola inclusiva deverá possibilitar que:

- os alunos com mais capacidades possam progredir ao seu próprio ritmo;
- os alunos com progressos mais lentos potenciem as suas capacidades (aprendendo estratégias, envolvendo-se em projetos e atividades);
- os alunos com dificuldades específicas recebam, efetivamente, os apoios de que necessitam.

Em suma, e segundo Garcia (1996) e Salend (2001), a escola deve assumir os princípios de: considerar a totalidade dos alunos; considerar e respeitar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem; acolher e gerir a diversidade de interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento.

Nesta mudança paradigmática, é possível compreender a gigantesca tarefa que a escola enfrenta na conjuntura atual. As políticas relacionadas com uma educação inclusiva têm sido adotadas por muitos países, incluindo Portugal. Há todo um caminho delineado em documentos legais, que, numa fase inicial, apesar de utilizarem terminologia específica, relacionada com os conceitos de

educação inclusiva e de escola inclusiva, assumiam uma perspetiva mais integradora e menos inclusiva. Falamos do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, e do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, entre outros. Este último é bem elucidativo da orientação mais inclusiva da escola no domínio da Educação Especial (adaptações curriculares, avaliação, frequência, etc...) e na promoção de melhores aprendizagens.

Nos últimos anos a aposta consolidou-se. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, homologadas pelo Despacho nº 9180/2016, e nas palavras do Secretário de Estado, João Costa, "(...) apostar na educação como principal fator de desenvolvimento humano e social significa que não há fase da vida em que a educação não seja crucial" (p. 4). Esta constitui-se como um processo contínuo, do nascimento à idade adulta, e, "(...) agir cedo para ter melhores resultados no futuro, é garantir uma sociedade em que todos têm as mesmas oportunidades, potenciando que, através da educação, tenhamos uma sociedade mais justa e mais coesa" (idem).

O referido documento alerta, ainda, para o facto de a "(...) inclusão de todas as crianças implicar a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos", e para a necessidade da "(...) construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade" (2016, p. 10).

Nesta mesma linha surge, em 2017, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que aponta para o carácter inclusivo e multifacetado da escola, além de definir como princípio orientador da inclusão: "a escolaridade obrigatória é de e para Todos, sendo promotora de equidade e democracia. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional" (p.13). Ou seja, o direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo torna-se um imperativo.

O PASEO define, também, linhas de atuação no contexto educativo, sendo de salientar o seguinte: "(...) trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos

mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente” (p. 32).

Por último, o Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estabelece “(...) os princípios e as normas que garantem, 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” (art. 1º, n.º 1). Este documento elenca, no seu artigo 3º, como princípios orientadores da educação inclusiva:

- Educabilidade universal - todos 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 - Todos têm direito ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;
- Personalização - medidas ajustadas às necessidades, potencialidades, interesses e preferências;
- Flexibilidade - gestão flexível do currículo, espaços e tempos escolares;
- Autodeterminação - respeito pela autonomia pessoal;
- Envolvimento parental - direito à participação e à informação dos pais e encarregados de educação;
- Interferência mínima - intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se considere necessária, respeito pela vida privada e familiar.

Segundo Pereira e seus colegas (2018), o Decreto-lei n.º 54/2018 não ignora o caminho já realizado, nos últimos anos, em matéria de inclusão, mas “(...) obriga, no entanto, a reequacionar o papel da escola, o modo como esta vê os alunos e como se organiza para responder a todos eles” (p. 12). Subjacentes a este diploma são apresentadas duas opções metodológicas, o DUA e a abordagem multinível no acesso ao currículo.

As mudanças mais significativas, apontadas por Pereira e seus colegas (2018, p. 12) são:

- a) abandona os sistemas de categorização (incluindo necessidades educativas especiais);
- b) abandona o modelo de legislação especial para alunos especiais;
- c) estabelece um continuum de respostas para todos os alunos;
- d) coloca o enfoque nas respostas educativas e não em categorias de alunos;
- e) perspectiva a mobilização, de forma complementar, sempre que necessário e adequado, de recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social.

Isto pressupõe que qualquer aluno, ao longo do seu percurso escolar, pode necessitar de medidas multinível de suporte à aprendizagem, e, também, deixar de necessitar delas após ter ultrapassado as dificuldades diagnosticadas, ou após ter respondido eficazmente aos desafios que o levaram a potenciar as suas aprendizagens. Ou seja, o aluno pode usufruir de determinadas medidas em qualquer altura do ano letivo e deixar de necessitar delas após um certo período temporal. Pode, ainda, necessitar de medidas seletivas em determinado momento e passar a usufruir de medidas universais quando aquelas se revelem excessivas.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 define, também, medidas de gestão flexível do currículo, a desenvolver com vista à contextualização do currículo e ao pretendido sucesso educativo de cada aluno.

O paradigma educativo atual assenta numa perspetiva inclusiva e os normativos legais, decretados desde 2017, que, articulando-se entre si, orientam para uma Escola que se pretende inclusiva são: a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) e os Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018, ambos de 6 de julho.

Segundo Gusmão, Martins e Luna (2011), a UNESCO define o foco da escola inclusiva em quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, e, aprender a aprender.

Para Aiscow (2009), a escola inclusiva incute valores inclusivos na prática do dia-a-dia escolar como:

- o aumento da participação de estudantes e a redução de sua exclusão de currículos, culturas e comunidades de escolas locais;
- a reestruturação das práticas escolares, culturas e políticas, de forma a responder a diversidade de estudantes em suas localidades;
- a presença, a participação e a realização de todos os estudantes vulneráveis a pressões exclusivas, não somente aqueles com deficiências ou aqueles categorizados como pessoas com necessidades educativas especiais.

Já para Correia (2013), uma escola inclusiva deve cumprir os seguintes requisitos:

- ter um papel fundamental no que diz respeito à orientação e liderança - liderança no sentido de atribuir funções e partilhar responsabilidades com todo o corpo educativo (educadores, professores, auxiliares da ação educativa, encarregados de educação e qualquer outro membro da comunidade escolar);
- promover um ambiente de cooperação, respeito mútuo, confiança e entreajuda - Todos devem trabalhar juntos, com foco na melhor maneira de promover a aprendizagem para Todos os alunos;
- promover a flexibilidade curricular - devem ser as necessidades de cada aluno a orientar o processo educativo;
- criar oportunidades de formação contínua a todos os membros da comunidade educativa, como forma de garantir melhores aprendizagens.
- proporcionar aos alunos com necessidades adicionais de suporte, dentro de suas particularidades, um apoio especializado com o objetivo de maximizar as suas aprendizagens - esse papel é da responsabilidade dos professores de educação especial, em parceria com as equipas educativas que integram esses alunos e os serviços de orientação e psicologia da instituição.
- selecionar medidas educativas adequadas a cada aluno, que permitam o cumprimento das planificações contextualizadas a cada situação e a concretização de aprendizagens significativas.

Neste enquadramento, consideramos de vital importância compreender as mudanças operadas nas escolas para dar resposta a tão elevada complexidade, começando por estudar um contexto específico. Certamente tudo começa por um processo de reforma do espaço escolar, histórica e culturalmente informado, palco de múltiplas realidades atendendo à diversidade que nele cohabita e às suas múltiplas interações.

1.2.1. Indicadores de uma Escola Inclusiva

“Não conhecemos o caminho, mas sabemos que o caminho se faz andando. Não temos promessa, mas sabemos que o impossível se torna possível na mesma medida em que o possível se torna impossível” (Morin, s/d, citado por Carvalho & Peixoto, 2000, p. 118). É este caminho que pretendemos percorrer em prol dos nossos alunos e de uma verdadeira Educação Inclusiva.

Como afirma Ana Sofia Antunes (2018, p. 5), “a escola é talvez a mais importante e decisiva experiência de inclusão”. Há todo um caminho a percorrer que já foi iniciado e que só surtirá o efeito desejado se feito “(...) com Todos e para Todos” (idem).

Segundo Mantoan (2006), a escola como espaço de cidadania, com políticas, cultura e práticas de ensino que contemplem a diversidade dos alunos, tem caminhado lentamente. É uma realidade que o caminho é longo e não é fácil, mas é possível e necessário se queremos construir uma sociedade mais justa, mais democrática e mais equitativa.

A inclusão pode também ser encarada como uma possibilidade para melhorar a qualidade educativa, beneficiando Todos os alunos, com ou sem deficiência (Mantoan, 2004). Revela-se ainda como o caminho para o aumento da responsabilidade da escola comum, facultando a capacidade para uma maior diversidade (Clark et al., 1995) e deve ser compreendida como um princípio orientador da escola ao nível da gestão, coordenação e docência.

Tudo isto implica grandes mudanças organizacionais e funcionais nos diferentes níveis do sistema educativo, na articulação dos diversos agentes educativos, na gestão da sala de aula e dos currículos, assim como do próprio método de ensino e aprendizagem (Stainback & Stainback, 1999).

O que se pretende é fazer emergir um novo paradigma, onde Todos os alunos tenham oportunidades de aprendizagem adequadas às suas características e vivências prévias, através das várias possibilidades de flexibilização das práticas, concebidas, operacionalizadas, monitorizadas e avaliadas em contexto escolar. Uma escola que qualifique o processo de ensino e aprendizagem, que valorize o potencial de aprendizagens significativas e de desenvolvimento dos alunos, e, que seja um espaço de equilíbrio entre a igualdade e a diferença. Em suma, que seja um espaço efetivo de crescimento de Todos os atores educativos.

Na opinião de Glat (2007), a educação inclusiva implica uma escola inovadora, a que Todos os alunos tenham acesso e direito a nela permanecer, e onde os mecanismos de seleção e discriminação sejam substituídos por procedimentos de identificação e eliminação das barreiras à aprendizagem. A mesma autora reforça, ainda, o facto de a escola ter de transformar o seu currículo, de forma a oferecer um ensino diferenciado, que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social de Todos.

A escola inclusiva foca-se, portanto, “(...) no esforço de permanentemente reencontrar as estratégias e procedimentos que proporcionem a Todos os alunos as melhores condições e oportunidades de aprenderem e interagirem, solidária e cooperativamente, desenvolvendo ao máximo as suas competências académicas e sociais” (Leitão, 2010, p. 20).

O Decreto-Lei n.º 54/2018 preconiza a necessidade de cada escola dar resposta à diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com as suas diferenças, adaptando os processos de ensino às características individuais de cada um, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. Deste modo, pretende-se que o PASEO seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados,

os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo.

Para Booth e Ainscow (2002, p. 8), a inclusão, em educação, implica:

- valorizar, igualmente, Todos os alunos e todo o pessoal.
- aumentar a participação e reduzir a exclusão dos alunos das culturas, currículos e comunidades das escolas locais.
- reestruturar as políticas, culturas e práticas nas escolas, de forma que estas respondam à diversidade dos alunos da localidade.
- reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de Todos os alunos, não somente aos que têm deficiências ou que são categorizados como tendo “necessidades educativas especiais”.
- utilizar as estratégias adoptadas para ultrapassar as barreiras ao acesso e à participação com que alguns alunos se deparam, de modo que estas venham a beneficiar duma forma mais geral, todos os alunos.
- olhar para as diferenças entre os alunos como recursos de apoio à aprendizagem, em vez de as considerar como problemas a resolver.
- reconhecer o direito dos alunos a serem educados na sua localidade de residência.
- desenvolver as escolas considerando os seus profissionais, bem como os alunos.
- sublinhar o papel das escolas na construção das comunidades e no desenvolvimento dos valores, bem como no aumento do sucesso da aprendizagem.
- incentivar as relações mútuas, entre escolas e comunidades.
- reconhecer que a inclusão na educação é um dos aspectos da inclusão na sociedade”.

Para os referidos autores, uma determinada escola é considerada inclusiva quando respeita três dimensões: quando cria culturas inclusivas, quando implementa políticas inclusivas e quando promove práticas inclusivas (quadro 1).

Quadro 1 – Três dimensões para uma Escola Inclusiva

Dimensões	Indicadores	Efeito
Criar culturas inclusivas	Construir o sentido de comunidade	Cria uma comunidade segura, recetiva, colaboradora e estimulante, na qual todos são valorizados
	Estabelecer valores inclusivos	
Implementar políticas inclusivas	Desenvolver a escola para todos	Assegura que a inclusão penetre em todos os planos da escola
	Organizar o apoio à diversidade	
Promover práticas inclusivas	Organizar a aprendizagem	Implica o desenvolvimento de práticas inclusivas como resposta à diversidade dos alunos
	Mobilizar os recursos	

Fonte: Booth e Ainscow (2002, p. 14)

De acordo com o Manual de Apoio à Prática para uma Educação Inclusiva (2018), perspetivar a educação inclusiva implica considerar as três dimensões que a mesma incorpora:

(...) a dimensão ética, referente aos princípios e valores que se encontram na sua génese; a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas, e a dimensão respeitante às práticas educativas, não podendo nenhuma delas ser negligenciada (p. 11).

As linhas de atuação para a inclusão vinculam, assim, toda a escola a um processo contínuo de mudança cultural, organizacional e operacional baseado num modelo de intervenção multinível que reconhece e assume as transformações na gestão do currículo, na avaliação formativa, nas práticas educativas sustentadas no desenho universal para a aprendizagem, no envolvimento dos encarregados de educação na monitorização de todo o processo e no desenvolvimento contínuo das escolas.

Por sua vez, David Rodrigues (2006) define três aspetos fundamentais para a transformação da escola numa escola inclusiva: a) desenvolver uma escola que rejeite a exclusão, isto é, uma escola que não desista de ninguém pelo menos até ao final da escolaridade obrigatória e que ofereça uma educação de

qualidade, adequada ao potencial de cada um - que seja uma escola organizada onde todos os alunos possam ter acesso e experienciar sucesso; b) promover o desenvolvimento conjunto de alunos com diferentes culturas, capacidades e capital sociocultural, possibilitando uma educação mais interdependente, com maior dinamismo e com maiores ganhos a nível do conhecimento intercultural, de negociação e de conhecimento comunitário; c) eliminar as barreiras que são colocadas à aprendizagem não podendo ser confundidas com o esforço que é inerente a qualquer processo de aprendizagem.

Em suma, os pilares da escola inclusiva enumeram-se por: rejeição da exclusão, educação conjunta de todos os alunos e supressão de barreiras à aprendizagem. A escola encontra-se em mudança e cada um de nós tem um papel fundamental nessa mudança. Pois, como afirma Kronberg (2003, p. 56), “Quando todo o corpo de uma escola acredita que a inclusão é desejável para todos os alunos, o primeiro passo já está dado no sentido de criar uma comunidade escolar na qual todos os elementos são aceites e valorizados”.

1.2.2. Papel dos atores educativos – professores, alunos e família – para uma Escola Inclusiva

A escola é o espaço onde os cidadãos têm acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de competências que lhes permitam o exercício da sua cidadania. É neste palco que se cruzam variados atores que articulam, interagem e participam consciente e responsabilmente.

É também neste espaço que os alunos, atores principais neste palco, têm acesso a diferentes conteúdos curriculares, desenvolvem competências e efetivam aprendizagens.

“Escola inclusiva é, aquela que garante a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades” (Aranha, 2004, p. 7). Neste contexto o aluno é “(...) sujeito de direito e foco central de toda a ação educacional; garantir a sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania é, por outro lado, objetivo primeiro de toda ação educacional” (Aranha, 2004, p. 8).

Numa escola inclusiva o professor conhece cada aluno, respeita as suas potencialidades e necessidades, identifica as barreiras à aprendizagem e a elas dá uma resposta com qualidade pedagógica. Por isso, “É indispensável ganhar os professores para o esforço de mudança” (Fernandes, 2000, p. 76). Numa Escola Inclusiva o papel do professor é fundamental pois, “(...) independentemente de quão nobres, sofisticadas ou brilhantes possam ser as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, elas nada representam se os professores não as adotarem nas suas próprias salas de aula e não as traduzirem numa prática profissional efetiva” (Fullan & Hargreves, 2000, p. 29). Este é um processo pessoal e profissional, implica da parte do docente um sentimento de acolhimento, motivação e mobilização de estratégias diferenciadas e inovadoras.

Torna-se fundamental que os professores, sustentados numa avaliação compreensiva e rigorosa da cada situação, procurem desenvolver o seu trabalho de forma diferenciada visando o progresso dos alunos num contexto heterógeno como é a sala de aula (Correia, 1997; Morgado, 2003). A intervenção educativa depende da correta avaliação das competências e dificuldades dos alunos, das suas motivações e perfis de aprendizagem (Tomlinson, 2000 a). Obriga a que o docente observe a diversidade dos alunos e as diferenças individuais, encarando-as como oportunidades para enriquecimento da aprendizagem. Ainda segundo Tomlinson (2000 b), a diferenciação pedagógica deve ser mais do que uma estratégia de ensino, deve

ser entendida como uma concepção de ensino e de aprendizagem, uma filosofia assente em princípios, tais como:

- As diferenças entre os alunos são suficientemente consistentes para se refletirem no que os alunos necessitam de aprender, no ritmo a que aprendem e na natureza do apoio que precisam do professor e de outros elementos;
- Os alunos aprendem melhor quando se sentem apoiados;
- Os alunos aprendem melhor quando percebem uma relação entre o currículo e as suas motivações e experiências de vida;
- Os alunos obtêm melhores resultados quando a sala de aula e a escola criam uma comunidade da qual sentem fazer parte e onde se sentem respeitados;
- O trabalho central da escola (professor) é maximizar as competências de cada aluno.

Este trabalho pedagógico e curricular dos docentes implica formas diferentes de atuação, assentes numa visão inovadora e criativa, num trabalho a pares, numa partilha e construção coletiva que possa dar resposta aos alunos, às famílias e à comunidade.

Em 2012, a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (AEDEE), no seu relatório referente ao estudo realizado sobre a formação de professores, define quatro valores fundamentais para o trabalho dos professores em contexto escolar inclusivo:

- i) a valorização da diversidade, vista como um recurso e um valor para a educação;
- ii) o apoio a todos os alunos;
- iii) o trabalho colaborativo em equipa como metodologia essencial;
- iv) o desenvolvimento profissional e pessoal ao longo da vida.

Ainda segundo este relatório, o trabalho do professor inclusivo “(...) precisa de ser apoiado pelos outros profissionais da educação e da cultura e organização da escola (...) os quais, em conjunto, facilitam a inclusão” (AEDEE, 2012, p. 25).

Para que a ação docente seja eficaz no contexto da diversidade e da inclusão é necessário trabalhar cooperativamente/colaborativamente, com redes de encontros - encontros de saberes, fazeres, reflexões, metodologias, estratégias de ensino, recursos, perspectivas de avaliação, isto é, criar diálogos entre os diferentes conhecimentos e experiências disponíveis neste mundo tão plural e heterógeneo (Santos, 2007).

Segundo Wenger (1998, p. 48) “(...) todos nós temos nossas próprias teorias e modos de entender o mundo, e nossas Comunidades de Prática são lugares onde nós os desenvolvemos, negociamos e compartilhamos”. Estas Comunidades de Prática constituem ferramentas para a construção do conhecimento que se dá de forma natural nas relações sociais estabelecidas no ambiente de trabalho e fortalece o papel do professor na escola, no grupo permitindo-lhe uma maior confiança no seu desempenho.

Quando aceitamos a diversidade e a diferença obrigamo-nos a apoiar os alunos dentro da sala de aula, de forma diferenciada, encontrando caminhos de sucesso para todos e para cada um. Isto implica um conhecimento profundo da diversidade, a análise de toda a informação pertinente relativamente a características pessoais e socioculturais (Sanches, 2005) e a promoção de aprendizagens e metodologias diferenciadas e inovadoras.

O Manual de Apoio à Prática para uma Educação Inclusiva (2018) enuncia algumas opções metodológicas como guias de apoio à ação das escolas na operacionalização do diploma ao nível da comunidade, da escola e da sala de aula, designadamente a abordagem multinível e o DUA.

O DUA apresenta-se como um organizador de medidas universais orientadas para Todos os alunos “(...) como um modelo estruturante e orientador na construção de ambientes de aprendizagem acessíveis e efetivos para todos os alunos, constitui uma ferramenta essencial no planeamento ação da sala de aula.” (Pereira et al., 2018, p. 18).

Para Sánchez (2011), uma escola inclusiva pressupõe um professor:

- planificador do ensino, o que implica um planeamento rigoroso, metódico, com metas claras no tempo, com o contributo de recursos (...);

- mediador da aprendizagem, que está atento e que coloca o aluno no centro da ação educativa, favorecendo a sua participação e promovendo o bom clima de aprendizagem (...);
- gestor de aula, que concebe um ambiente propício à aprendizagem com diferentes estímulos e oportunidades (...);
- avaliador, investigador e inovador de estratégias e procedimentos que lhe permitam reinventar-se a cada dia e a cada desafio que enfrenta, fruto dessa relação com os outros.

Para Leite (2016), as concepções dos professores acerca do currículo são determinantes para o sucesso educativo de todos os alunos, situação indispensável a uma verdadeira inclusão pois orientam as atitudes e os comportamentos dos professores face à diferença. Ainda, segundo a mesma autora, um professor com uma perspetiva ampla acerca do currículo terá mais facilidade em aceitar as diferenças entre os alunos, diferenciar percursos de aprendizagem e encontrar novas estratégias de aprendizagem. Igualmente importante, não podemos esquecer que “A aprendizagem é um processo construtivo, que se produz quando o que se ensina é útil e significativo para o aprendiz” (McCombs & Whisler, 2000, p. 13).

Neste paradigma, é indispensável que os atores educativos concertem a sua atuação, e não nos referimos apenas a professores e alunos, que mantêm uma dialética constante, mas também aos pais/EE, que interferem neste espaço e o influenciam. A capacidade de envolver as famílias na definição das melhores respostas é um outro fator importante que direciona a ação educativa (Darretxe & Sepúlveda, 2011).

O Decreto-Lei nº 54/2018 reforça o papel dos pais/EE, estabelecendo um conjunto de direitos e deveres que regem o seu envolvimento em todo o processo educativo. Este envolvimento vai muito para além de, simplesmente, tomar conhecimento. Trata-se de participar, cooperar ativamente em tudo que se relacione com o seu educando, inclusive, no que diz respeito às medidas educativas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

É da família, primeiro agente de educação e socialização, que se espera a responsabilidade de estimular e criar as condições para que a criança se torne num indivíduo autónomo, independente e incluído na sociedade da qual faz parte (Barros, 2014). Esta é uma fonte privilegiada de informação e pode ser “(...) um preditor de sucesso escolar dos seus educandos, em especial na melhoria das competências sociais e do comportamento” (Pereira et al., 2018, p. 16).

No entanto, há a considerar algumas dificuldades sentidas por estes atores educativos, nomeadamente: falta de conhecimento, falta de informação, falta de comunicação com a escola, medo do que é novo, medo da rejeição à diferença, falta de estímulo e inexistência de tratamento adequado. Estas barreiras existem e é através do diálogo que surge a melhoria. Tal como afirma Correia (2003), os agentes educativos devem criar uma atmosfera de troca entre a família e a escola.

Neste sentido, como definido no Manual de Apoio à Prática para uma Educação Inclusiva (2018), a escola deve disponibilizar “(...) informação perceptível, estabelecer uma boa comunicação, criar uma relação de confiança e promover uma cultura de envolvimento dos pais” (2018, p. 16), o que exige uma dinâmica participativa complexa, articulada e organizada.

1.2.3. Papel do pessoal não docente para uma Escola Inclusiva

Na introdução à Recomendação nº4/2020, de 23 de outubro, pode observar-se que, quando falamos de pessoal não docente (PND) referimo-nos:

(...) a um conjunto muito diversificado de agentes que exercem as suas funções no âmbito da educação, com competências muito distintas, amplamente diferenciadas nas suas exigências, nível de complexidade e responsabilidade, não obstante o contributo único e significativo de cada profissional para o

sucesso, bem-estar e inclusão das crianças e jovens na educação escolar (2020, p. 1).

Ramalho e Ramalho (2015), no seu artigo “O contributo dos trabalhadores não docentes no sucesso educativo no sistema de ensino português”, alertam para o conhecimento privilegiado que estes profissionais têm, quer da comunidade educativa, quer dos pais/EE da própria escola, dos alunos que a frequentam e das relações que entre si estabelecem, alertando para a sua importância na promoção e concretização plena da escola inclusiva.

Estes profissionais detêm um “(...) melhor conhecimento das dinâmicas do meio, podendo fornecer aos professores, psicólogos, ou outros intervenientes, preciosos indicadores que possibilitem melhorar o ambiente” (Recomendação 4/2020, p. 2).

Com o paradigma da Escola Inclusiva vários normativos e projetos implicam estes profissionais como recursos humanos necessários e previstos para o cumprimento de medidas específicas. O Decreto-Lei n.º 54/2018 é um exemplo disso pois define, no seu artigo 11º do capítulo III, ponto 1, alínea c), “os assistentes operacionais como recursos humanos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão” (2018, p. 5).

No entanto, para Simões (2005), estes atores são desinteressados e insatisfeitos e não percebem o que representa a organização onde trabalham, desconhecendo, por isso, em que medida podem contribuir para o seu desenvolvimento. Barroso (1995), por seu turno, considera que a sua participação é essencial, já que a estes são consignadas responsabilidades educativas. Contudo, ambos defendem que é investindo na sua formação profissional que será possível resolver os problemas de desempenho destes trabalhadores.

Sendo assim, é importante que, no desenho dos planos de formação dos assistentes operacionais, se procure adequar a oferta formativa às necessidades decorrentes do seu trabalho, estabelecendo-se uma interligação entre as suas vivências e os novos desafios que a sua profissão, em contexto escolar, lhes impõe.

1.2.4. Desafios e barreiras a uma Escola Inclusiva

Numa escola ideal nenhum aluno deve ser deixado para trás - *No child left behind* (Moura, 2014), ou seja, toda a ação educativa deve ser ajustada às características específicas de cada aluno. Este é um dos grandes desafios da escola inclusiva - o responder à diversidade através de uma educação de qualidade para Todos.

Outro grande desafio de uma educação inclusiva é a articulação entre todos os intervenientes no processo educativo - professores, alunos, pais/EE e demais comunidades educativas, a fim de concertar esforços para a eliminação das barreiras à aprendizagem.

Rodrigues (2000, p. 4) afirma que promover a equidade em educação é, antes de mais, tomar consciência da falta de equidade que a nossa educação pratica. Só compreendendo que “não poderemos dar a Todos o mesmo” (Diogo, 2008), e que a inclusão obriga a que utilizemos estratégias e práticas diferenciadas para que possamos proporcionar a todos o acesso a oportunidades de aprendizagens que lhes permitam alcançar o sucesso, contribuiremos para a equidade e para o atenuar das desigualdades.

O desenvolvimento de uma educação inclusiva apresenta algumas barreiras, quer ao nível pessoal - o que vem do interior de cada um dos atores (acreditar no que se faz), quer ao nível da organização, onde a instituição, enquanto responsável pela estrutura e pelas dinâmicas desenvolvidas, desempenha um papel fundamental.

Para Perrenoud (2000), há fatores que dificultam a construção de um coletivo no contexto educacional: a pouca autonomia político-administrativa dos docentes, o individualismo, a falta de competências de comunicação, negociação, cooperação, resolução de conflitos e capacidade de flexibilizar o currículo, a diversidade de identidades profissionais individuais (Cardoso, Batista & Graça, 2016; Teixeira, Batista & Graça, 2018) dos docentes, e até mesmo, a prática autoritária do diretor, dos membros da direção e/ou dos coordenadores de estabelecimento.

Na opinião de Fontes (2009), a falta de preparação do professor em lidar com a diversidade é o maior impedimento da inclusão. É importante refletir acerca das atitudes e representações negativistas que alguns professores possuem em relação à educação inclusiva. A implementação de práticas e de rotinas inclusivas dentro da sala de ensino regular são muitas vezes condicionadas por essas representações (Ferreira, Prada & Cadavieco, 2017). A procura de práticas estimulantes, diversificadas e inovadoras, que promovam uma aprendizagem significativa para Todos, afasta as atitudes de exclusão. Assim, torna-se deveras importante que os docentes tenham oportunidade de realizar formação contínua, em áreas específicas, que promovam práticas pedagógicas inovadoras, que incentivem o trabalho cooperativo e que orientem para processos de avaliação coparticipados, de índole formativa e construtiva. Só assim os docentes reunirão condições para ultrapassarem as profundas dificuldades com que se deparam para mediar um processo de aprendizagem verdadeiramente inclusivo.

Para Glat (2007), nas nossas vivências do dia-a-dia deparamo-nos com inúmeros profissionais da educação que desenvolvem sentimentos diversos de perplexidade, frustração, exaustão e impotência.

O tipo de formação, a qualificação dos docentes, quer dos diferentes grupos de recrutamento, quer de Educação Especial, prefigura-se como um instrumento primordial à educação de qualidade numa escola para Todos (Morgado, 2009), pois a falta de formação ou a formação inadequada dos professores é vista como um obstáculo à prática da educação inclusiva (Sanchez & Teodoro, 2007).

O elevado número de alunos, as estruturas de sala de aula e a falta de material específico podem constituir barreiras à inclusão. Para Fontes (2009) e Glat (2007), o excesso de alunos em sala, com ou sem dificuldades, dificulta o trabalho inclusivo pela ausência de atenção necessária nos processos de aprendizagem. Referem, ainda, a rigidez curricular, a ausência de suporte especializado, o apoio pedagógico e a formação docente com uma componente pedagógica superficial e aligeirada.

Os próprios espaços físicos podem dificultar o processo de inclusão. É importante a comunidade educativa estar atenta e perceber se, no espaço físico, uma cadeira de rodas consegue chegar ao polidesportivo ou passa por todas as portas da escola (Urbanek & Ross, 2011).

A comunidade educativa precisa diversificar as práticas pedagógicas para dar resposta capaz à diversidade, a fim de alcançar o sucesso educativo para Todos os alunos com ou sem barreiras à aprendizagem. Para os autores Ferreira, Prado e Cadavieco (2017), esta perspetiva pressupõe saber lidar com uma população escolar heterogénea, conhecer e compreender as diferenças individuais no processo de desenvolvimento humano, um posicionamento que saiba discordar das práticas antigas centradas na homogeneidade.

Resumidamente, atendendo à opinião de vários autores, as principais barreiras a uma escola que se pretende inclusiva são:

- Acessos e estrutura física das escolas desajustadas com a inclusão;
- Falta de formação docente na área da educação inclusiva;
- Dificuldades em trabalhar cooperativamente/colaborativamente (em equipas educativas);
- Insuficientes momentos de prática reflexiva;
- Foco/valorização na avaliação externa;
- Falta de técnicos especializados;
- Falta de comunicação e informação dentro da escola.
- Dificuldades em criar expectativas positivas nos docentes, relativamente a alunos com barreiras à aprendizagem;
- Diversificação de métodos e estratégias em sala de aula;
- Recursos insuficientes que permitam diversificar métodos e estratégias;
- Recursos insuficientes adequados ao trabalho inclusivo com determinados alunos (na área do Braille, surdez, ...);
- Gestão do tempo, que permita articular com todos os intervenientes no processo de aprendizagem de todos os alunos;

- Demora na realização de diagnósticos/avaliações o que atrasa a intervenção adequada;
- Falta de formação adequada do pessoal não docente;
- Articulação entre todos os documentos legais que orientam a prática educativa: PASEO, Aprendizagens Essenciais, Currículo, ENEC, ...

Cada escola tem o papel de reconhecer e valorizar a diversidade dos seus alunos e de encontrar formas de lidar individualmente com essas diferenças, promovendo a equidade (DL n.º 54/2018, de 6 de julho). Isto implica um compromisso da escola como um todo e a possibilidade de dispor de autonomia para atuar, tanto a nível estrutural como a nível humano, particularmente no que se refere à gestão dos docentes cuja identidade profissional se coadune com aprendizagens permanentes e com a partilha do conhecimento prático, e que, demonstrem cumplicidade para com a educação inclusiva.

Para Ainscow (2009, p. 21), “(...) a inclusão só poderá ser totalmente compreendida quando os seus valores fundamentais forem exaustivamente clarificados em contextos particulares”. Tal como diz Rodrigues (2003, p. 9),

a Inclusão é um Direito Humano Emergente que, à semelhança de muitos outros direitos emergentes, precisa de ser assegurada como meio para alcançar os outros direitos e como fim em si mesmo de forma a permitir a todos os cidadãos uma vida digna e que valha a pena ser vivida.

Não devemos esquecer que incluir não é simplesmente estar, mas principalmente, participar e vivenciar com o outro. Como relembra o poema com que termino este capítulo, a Escola é o palco de todas as vivências que nos permite estar, ser, aprender e crescer.

“Quando compartilhei o lanche contigo
 Quando o jogo nos fez rir até chorar
 Quando te convidei e tu aceitaste
 Quando aprendemos juntos
 Quando te ajudei a levantar do chão,

Nunca me senti pequeno!
Pensei mesmo que, contigo,
Podia chegar aos buracos do céu. “
(...)

Do poema “Abrija-me debaixo das estrelas”, David Rodrigues (2003).

2. **CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO**

2.1. PROBLEMA E OBJETIVOS

A escola ocupa um espaço fundamental e de grande relevo na formação dos cidadãos. Este é o espaço que permite ao indivíduo crescer nas suas fragilidades, nas suas potencialidades e preparar o seu papel na sociedade. Este espaço foi adquirindo diferentes estatutos ao longo dos anos e o seu papel foi modificando, ajustando-se à sociedade que integra. Se pretendemos uma sociedade mais justa, mais equitativa, mais solidária, mais rica do ponto de vista humano e tecnológico, temos de garantir que a escola seja o caminho para que os indivíduos assimilem esses valores e adquiram essas competências. Há que garantir que está a dar as respostas mais adequadas às necessidades educativas dos seus alunos.

O conceito de inclusão surge naturalmente na nossa sociedade decorrente de significativas mudanças sociais e tem implicações claras no espaço educativo.

Na sua vertente educativa pressupõe que a escola assegura a todos os alunos o direito a uma adequada educação e efetiva aprendizagem, tendo em conta as suas características, as suas potencialidades e/ou dificuldades.

A implementação de um modelo inclusivo requer um conhecimento profundo da realidade e uma planificação sistemática, flexível e colaborativa, apoiada numa cultura de escola e num líder com características que permitam envolver toda a comunidade educativa, rentabilizar recursos e disponibilizar apoios, assim como, uma intencionalidade clara e estratégias de intervenção e de avaliação bem fundamentadas. Ou seja, deve haver uma conjugação de vontades, meios e objetivos.

A escola deve ser sentida por Todos como um espaço de aprendizagem, partilha e crescimento conjunto, onde Todos se sintam incluídos. “Muitas

peças acreditam que a inclusão escolar é apenas para as crianças com deficiência, mas a escola inclusiva é para Todos os alunos incluindo aqueles que têm necessidades especiais” (Chiote, 2017, p. ii).

Face ao exposto, e no sentido compreender a realidade, surgiu a seguinte questão de partida: “Como tornar a minha escola mais inclusiva?”.

2.1.1. Problema e sua justificação

No mundo atual a mudança é uma constante. Aos cidadãos, é exigido que sejam capazes de enfrentar o futuro, e à escola, impõe-se que esteja preparada para desenvolver, nos jovens, capacidades e competências que os levem à sua realização pessoal, permitindo que cada um, mantendo a sua identidade, se adapte às mudanças da sociedade e encontre o seu próprio espaço. Sociedade e escola vêm-se numa encruzilhada de caminhos, que se influenciam mutuamente.

As representações que fazemos acerca dos outros vão evoluindo ao longo do tempo e, conseqüentemente, a forma como olhamos a diferença vai-se alterando. A escola, através das suas práticas, e dos valores e princípios que lhes estão subjacentes, tem sido palco de significativas mudanças.

“A história da deficiência é uma história de exclusão, discriminação e estigmatização” (Portugal, 2009, p. 189). O que se pretende é uma sociedade mais justa, com mais equidade, onde a diferença não seja o que nos separa, mas o que nos aproxima cada vez mais. Naturalmente, o conceito de inclusão foi entrando no vocabulário, nos discursos e nas sucessivas políticas educativas.

Ao longo da história alguns sinais foram sendo dados acerca da importância e da pertinência de alguns conceitos como a inclusão, a inclusão escolar, a inclusão social, os direitos do Homem, os direitos da Criança, a escolaridade obrigatória, a educação especial, a abordagem multinível, e o desenho

universal para a aprendizagem. O princípio subjacente a todas estas propostas é o direito à educação.

Somos todos diferentes e é essa a nossa grande riqueza. Há necessidade de valorizarmos esta diferença e aproveitá-la a favor do progresso da nossa sociedade. Se desejamos uma Educação para Todos é urgente alterar certas práticas pedagógicas e promover práticas inclusivas de partilha, de crescimento conjunto, de valorização dessas diferenças.

O princípio de Inclusão faz parte das orientações das organizações e está plasmado nos documentos legais há já alguns anos. O Decreto-Lei n.º 54/2018 é mais um reforço na sua implementação. A distância entre os princípios que nos orientam e as práticas que implementamos, muitas vezes, é enorme.

Se pretendemos uma Educação para Todos, é imperativo dar voz a Todos e a cada um, permitindo que façam verdadeiramente parte da tomada de decisões. De acordo com Nilholm (2006, p. 433), os estudos apontam para a existência de um dilema ao nível da prática pedagógica: “(...) os professores têm a expectativa de encontrar uma forma comum de ensinar todos” e, simultaneamente, dar resposta às necessidades individuais. Questionam-se sobre “(...) a forma de organizar grupos de alunos onde Todos aprendam face ao seu máximo potencial, como desdobrar os recursos de forma equitativa, que promovam a aprendizagem, mas que respeitem as diferenças e as necessidades individuais” (idem).

Este dilema é também sentido no agrupamento do qual faço parte. Desde a minha chegada, abraça alunos com necessidades adicionais de suporte à aprendizagem, alunos com deficiência (de moderada a mais severa), apoiados numa unidade de multideficiência. Na altura, o termo integração fazia parte do vocabulário da comunidade educativa, mas estes alunos viviam quase num mundo paralelo ao dos restantes alunos. Aconteciam momentos pontuais de integração, mas pouco significativos. Quanto aos restantes alunos, eram todos tratados de igual forma, com recurso às mesmas estratégias, aos mesmos recursos e considerando um único ritmo.

Perante este panorama, analisar a apropriação do conceito de inclusão por parte da comunidade educativa deste agrupamento revelou-se pertinente, uma vez que nos permitirá estudar as diferentes perspetivas acerca do conceito, bem como as práticas já implementadas, para, a partir dos resultados, ser possível delinear um plano de ação que contribua para a melhoria da qualidade educativa. Simultaneamente, estamos conscientes de que, ao abordar determinados conceitos e problemáticas na organização escolar, também promovemos uma sensibilização para esses temas, contribuindo para a reconstrução de um caminho, que se pretende, de e pela diversidade.

Com efeito, a publicação do Decreto-Lei nº 54/2018 abalou as realidades escolares, na medida em que nos obrigou a refletir sobre as nossas práticas e a encontrar novos caminhos. Fomos obrigados a olhar a inclusão como um valor universal e transversal a Todos os alunos e não só aos portadores de qualquer deficiência. Esta ‘nova’ perspetiva obrigou-nos a reformular práticas, espaços e formas de interagir, e de estar, na escola. Não queremos ser aquela escola onde só alguns aprendem, onde se perdem alunos, onde nem Todos pertencem, onde se sentem estranhos e onde o foco se concentra nas dificuldades e nos problemas.

Tal como refere Marisa Carvalho (2019), no seu artigo no jornal ‘Público’: “a escola inclusiva é uma escola onde Todos aprendem, onde ninguém fica para trás, onde Todos pertencem e onde cada um se sente escola, onde se aprende em todo o lugar”, onde “eu aprendo contigo, mas tu aprendes comigo”, e onde “Todos aprendem com Todos, onde não há muros-muralhas, mas há limites e limitações, e onde se procuram soluções e desafios.”

Como coordenadora da equipa multidisciplinar, é esta a perspetiva que procuro incutir e promover na comunidade educativa, mas tenho a consciência de que muito há a fazer e a mudar. Por essa razão, pretendemos desenvolver este estudo de caso na instituição onde exerço funções, para conhecer melhor as práticas de inclusão que estão a ser implementadas e definir um plano de ação que promova uma mudança coletiva, envolvendo todos os atores

educativos. Não obstante, é nossa pretensão que este estudo sirva de inspiração a outros investigadores e que possa contribuir para o enriquecimento da comunidade científica.

2.1.2. Objetivos

Os objetivos constituem uma fase indispensável do desenho de projeto, que nos orientam para a prática, uma vez que determinam uma planificação operatória - um planeamento a médio e curto prazo - e uma constante avaliação de todo o processo (Cembranos, Montesinos & Bustelo, 1988). Como tal, definimos os objetivos que a seguir se elencam.

Objetivo Geral

Conhecer as medidas implementadas numa determinada organização educativa em resultado da aplicação do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, e propor um plano de ação que vise a potencialização dessas medidas.

Objetivos Específicos

- i. conhecer o papel da diretora na assunção de mudanças que visem uma escola mais inclusiva.
- ii. conhecer as conceções e práticas da psicóloga quanto à implementação de estratégias que visem a inclusão de todos os alunos
- iii. conhecer as interpretações dos docentes acerca das medidas multinível e quais as que os conduziram à mudança de práticas para uma verdadeira inclusão

iv. conhecer as perspectivas dos alunos acerca da mudança de práticas, vivenciadas em sala de aula, que promoveram a inclusão de todos os alunos da turma onde estão inseridos.

v. perceber o nível de incentivo à participação dos pais, o seu nível de envolvimento na definição da política de Agrupamento e a sua participação nos processos de tomada de decisões.

vi. perceber as opiniões do pessoal não docente sobre o papel que desempenham para que a escola se torne mais inclusiva.

vii. definir um plano que oriente para uma escola mais inclusiva.

2.2. METODOLOGIA

2.2.1. Pesquisa

Com o presente estudo pretendemos recolher e analisar dados que possam contribuir para o conhecimento das práticas de inclusão num determinado agrupamento de escolas, o que nos remete para uma opção metodológica focada no estudo de caso - uma metodologia criada com base na “observação detalhada de um contexto, de uma única fonte de documentos ou um acontecimento específico” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 89).

Segundo Coutinho (2011), para um investigador, o que importa é captar a essência do fenómeno social. Por isso, pretendemos conhecer uma realidade de entre muitas possíveis. Não é nossa pretensão generalizar, mas sim dar um contributo para o conhecimento científico nesta temática.

Para dar resposta aos objetivos da investigação, optamos por uma metodologia simultaneamente quantitativa e qualitativa. Relativamente à metodologia quantitativa, o instrumento de recolha de dados utilizado foi o

inquérito por questionário com recurso ao aplicativo *Google Forms*. Foram criados quatro questionários diferentes, que depois de validados, foram aplicados a professores, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente. Quanto à metodologia de natureza qualitativa, o instrumento de recolha de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada. Neste caso, foram criados três guiões de entrevista diferentes, que resultaram na realização de entrevistas à diretora do agrupamento, à psicóloga do quadro do agrupamento e a oito coordenadores de departamento.

As escolhas aqui descritas resultam da pertinência tendo em conta os objetivos do estudo e a particularidade da situação social de pandemia que vivemos. A metodologia quantitativa consiste num processo de recolha e análise de dados observáveis, objetivos e quantificáveis (Fortin, 2003), ou seja, a investigação quantitativa assume que “tudo pode ser quantificável, isto é, que é possível traduzir em números as opiniões e as informações para, em seguida, poderem ser classificadas e analisadas” (Vilelas, 2009, p. 103). Também, segundo Pocinho (2012, p. 60), a metodologia quantitativa “(...) é um processo de inquirição para a compreensão de um problema, enquadrado por uma teoria composta de variáveis medidas com número e analisada através de procedimentos estatísticos”.

Quanto à metodologia qualitativa, as entrevistas semiestruturadas utilizadas viabilizaram a recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos da realidade onde exercem a sua profissão (Bogdan & Biklen, 1994).

Ao clarificar os objetivos do estudo em cada instrumento de recolha de dados, mostramos a importância da participação de cada participante.

2.3. LOCAL DE ESTUDO E PARTICIPANTES

2.3.1. Local de estudo

O local de estudo é um agrupamento (AEX), uma instituição educativa resultante da fusão de um agrupamento de escolas (educação pré-escolar e ensino básico) com uma escola secundária. Composto por dez estabelecimentos de ensino, tem sede na escola secundária. Relativamente aos espaços físicos do AEX, designadamente a escola sede e seis das escolas agrupadas, apresentam boas condições de trabalho, dispendo de bibliotecas, cantinas, polidesportivos. Excetuam-se duas escolas do 1º Ciclo que ainda não foram intervencionadas e necessitam de manutenção. O AEX abrange 11 das 16 freguesias do concelho.

No presente ano letivo fazem parte do AEX 2004 alunos, estando distribuídos pelos diferentes anos de escolaridade conforme pode ser observado no quadro 2.

O Agrupamento disponibiliza a seguinte oferta educativa: Educação Pré-Escolar, Ensino básico geral e articulado de Música e Dança (2.º e 3.º ciclos); Ensino Secundário, com 13 turmas nos cursos científico-humanísticos e 8 turmas (171 alunos) nos cursos profissionais. Estas turmas do Ensino Secundário funcionam na escola sede do agrupamento e estão distribuídas da seguinte forma: 7,5 turmas do curso de Ciências e Tecnologias; 2 turmas do curso de Ciências Socioeconómicas; 4 turmas do curso de Línguas e Humanidades; meia turma do curso de Artes Visuais. No que concerne à oferta educativa ao nível do ensino profissional (nível secundário), funcionam 8 turmas nas seguintes áreas: animador sociocultural, restauração, restaurante-bar, cozinha-pastelaria, multimédia, informação e animação turística, e, eletrónica e telecomunicações. O principal objetivo desta oferta educativa é

prevenir o abandono escolar, não tendo, por isso, qualquer qualificação profissional.

Quadro 2 - Número total de alunos por ano de escolaridade

Anos de escolaridade	N.º alunos (2019/2020)	N.º de alunos (2020/2021)	Nº de turmas (2020/2021)
Educação Pré-Escolar	248	234	12
1º ano	123	120	27
2º ano	128	121	
3º ano	127	127	
4º ano	157	134	
Total 1º ciclo	535	502	
5º ano	150	162	8
6º ano	157	154	7
Total 2º ciclo	307	316	15
7º ano	164	162	7
8º ano	178	163	8
9º ano	177	179	9
Total 3º ciclo	519	504	24
10º ano	149	103 + 69	8
11º ano	148	76 + 58	7
12º ano	169	80 + 44	6
Total Secundário	449	259 + 189	21
Total de alunos que frequentam a escola	2080	2004	

O AEX assegura o apoio a cerca de 75 alunos com medidas seletivas e/ou adicionais de suporte, com os respetivos relatórios técnico pedagógicos. Estes alunos estão distribuídos pelos diferentes níveis de ensino e anos de escolaridade. No 2º ciclo, encontra-se em funcionamento uma sala especializada integrada no âmbito da multideficiência.

O serviço de ação social escolar abrange, em 2020/2021, um elevado número de alunos, num total de 851. Foram, ainda, contemplados com Bolsa de Mérito 41 alunos, 12 do escalão A e 29 do escalão B.

A atividade docente é da responsabilidade de 201 professores, dos quais mais de 80% do quadro, com dez ou mais anos de serviço. Pré-escolar – 13 docentes; 1.º Ciclo - 40 docentes; Departamento de Matemática - 20 docentes; Departamento de Línguas e Humanidades - 36 docentes; Departamento de Ciências Sociais e Humanas - 30 docentes; Departamento de Expressões e Tecnologias - 21 docentes; Departamento de Educação Física e Educação Especial - 24 docentes; Departamento de Ciências Naturais e Físico-Químicas – 17 docentes; Técnicos especializados – 5 técnicos; Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) – 12 técnicos.

O apoio à ação educativa é complementado por 69 Assistentes Operacionais (9 da autarquia), o apoio administrativo é realizado por 13 Assistentes Técnicos e o apoio e acompanhamento em psicologia por dois técnicos superiores na área de Psicologia, sendo que, um pertence ao quadro do agrupamento e o outro está a contrato a termo certo.

Os pais/EE têm elevadas expectativas em relação à escola. As onze Associações de Pais/EE assumem-se como parceiros que apoiam e intervêm na vida do Agrupamento.

Para além da dimensão cognitiva do ato de ensinar, o AEX procura incorporar a dimensão social da educação, adequar-se à heterogeneidade dos alunos e instituir dinâmicas de modo que todos possam ter acesso ao sucesso educativo e, por essa via, combater o abandono e o insucesso escolares.

No quadro da sua oferta formativa, este agrupamento tem sido uma referência, pois foi já reconhecido inúmeras vezes, a nível nacional e internacional, pela excelência da qualidade educativa que oferece à comunidade. Neste momento, o AEX pretende construir a sua identidade ao nível da educação artística, com a adesão ao ensino especializado artístico da música e da dança e ao curso de Artes Visuais, bem como, com o envolvimento em clubes e projetos inovadores com forte pendor criativo e tecnológico.

No ensino secundário, o principal objetivo é continuar a oferecer aos alunos do concelho a possibilidade de frequentarem qualquer um dos cursos orientados para o prosseguimento de estudos, de acordo com as suas opções, evitando que tenham de sair da sua área de residência, ou de enveredar por percursos académicos que se desviam da sua verdadeira vocação.

Consciente do perfil da população discente que serve, o AEX promove cursos profissionalizantes desde 1998-1999 (Cursos de Educação e Formação e mais tarde profissionais) a partir de um diagnóstico dos interesses dos alunos realizado anualmente pelo Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), cruzado com as necessidades do mercado de trabalho, tendo em conta a rede de oferta formativa definida pela Agência Nacional para a Qualificação do Ensino profissional (ANQEP), para a Área Metropolitana do Porto (AMP) e pela Direção Escolar dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE). Da análise do impacto da formação destes diplomados no mercado de trabalho, conclui-se que há uma boa aceitação dos nossos jovens nas empresas e organizações em que se integram. Esse feedback permite à escola reajustar, anualmente, a oferta educativa profissionalizante, embora condicionada pela definição da rede de cursos profissionais.

2.3.2. Participantes

O público-alvo para a recolha de dados qualitativos incidu sobre a diretora do agrupamento, como elemento-chave para se compreender o que está subjacente às decisões e posições assumidas. Além da diretora, entrevistamos, ainda, os oito coordenadores de departamento, enquanto elementos-chave com conhecimento privilegiado pelo cargo que ocupam, e a psicóloga do quadro do agrupamento, enquanto elemento externo ao processo de aprendizagem, mas conhecedor dos contextos familiares dos alunos e da própria dinâmica escolar.

Já os questionários *online* foram aplicados a todos os professores, alunos e pais/EE, bem como ao PND. Isto porque, atendendo ao contexto social, etnográfico e económico em que o agrupamento se insere, foi nossa preocupação “(...) assegurar a presença da diversidade (...) das situações em estudo” (Guerra, 2006, p. 41). Tratando-se de um estudo científico torna-se imprescindível a utilização de uma amostra significativa ou, sempre que possível, do universo em si. No caso presente, uma amostra representativa do universo em estudo não nos satisfazia, pelo que optamos por tentar recolher dados de todos os atores educativos. Tal não foi possível no espaço temporal disponibilizado e tendo em conta algumas limitações ao nível dos recursos e das competências digitais dos participantes. O mês de junho foi o espaço de tempo disponibilizado para a resposta aos referidos inquéritos, o que se revelou complicado, atendendo a todas as solicitações existentes nesse período. Por outro lado, o facto de nem todos os inquiridos possuírem computador, terem um email ativo e possuírem competências para o utilizarem, também constituiu um constrangimento à participação. Assim, de um universo de 201 professores, participaram 90 (44,7 %), de um universo de 1650 alunos, participaram 263 (15,9%), de um universo de, aproximadamente, 1300 pais/EE, participaram 159 (12,23 %), e de um universo de 84 elementos do PND, participaram 41 (48,8 %). De salientar que a discrepância entre o número total de alunos do agrupamento e o número que considero para o universo de alunos inquiridos, se deve ao facto dos inquéritos não contemplarem os alunos do pré-escolar e primeiro ano de escolaridade. O que esteve na base desta decisão de não inclusão foi o facto de não apresentarem as competências necessárias para o fazerem sem o apoio de um adulto, pois estes alunos não dominam a leitura e a utilização autónoma de um computador.

No que à caracterização dos docentes diz respeito, os participantes situam-se, maioritariamente, acima dos 46 anos de idade (67,7%), conforme se pode observar no quadro 3.

Ao nível das habilitações académicas a licenciatura é a mais representativa (quadro 4).

Todos os grupos disciplinares estão representados, mas devemos salientarmos o 1º CEB (27,8%) e o Pré-Escolar (10%) como os mais representativos, seguindo-se os grupos disciplinares de Português, Educação Física, Matemática e Físico-Química.

Todos os anos de escolaridade estão representados, mas há uma maior participação de docentes que lecionam o ensino secundário (10º ano – 24,4%; 11º ano - 24,4%; 12º ano – 16,7%) e o 1º CEB (1º ano - 13,3%; 2º ano - 13,3%; 3º ano - 16,7%; 4º ano - 12,2%) (gráfico 1).

A nossa amostra de docentes, relativamente ao tempo de serviço no agrupamento, situa-se, maioritariamente, entre 1 ano e os 20 anos de serviço (60 docentes).

Quanto às funções e cargos exercidos é clara a incidência na docência e na direção de turma.

O grupo de alunos com mais representatividade é o 3º ciclo do ensino básico. O 11º ano foi o grupo menos participativo.

O grupo dos pais/EE participantes situa-se em grande maioria na faixa etária entre os 41 e os 55 anos (63,5%), 38,4% detêm o ensino secundário e 23,3% uma licenciatura. Quanto ao ano de escolaridade dos seus educandos é o 3º ano, o 7º ano, 4º e o 9º ano, os que surgem com maior representatividade.

No que diz respeito ao PND o critério idade segue a mesma tendência do pessoal docente, situando-se a grande maioria dos 46 anos para cima. O ensino básico e secundário são as habilitações académicas da grande maioria do pessoal não docente (85,3%). O grupo mais representativo é o dos assistentes operacionais, até porque, é o grupo mais numeroso dentro do quadro do PND.

Quadro 3 – Nível etário dos docentes

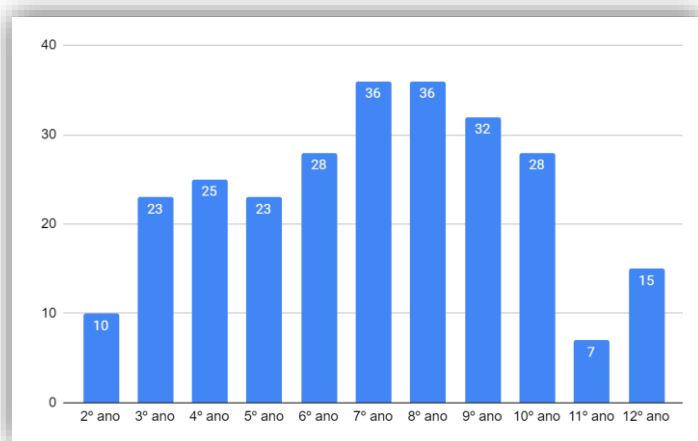
Idade	Frequência	%
Até aos 35 anos	1	1,1%
36 - 45 anos	29	32,2%
46 – 55 anos	37	41,1%

56 ou mais anos	23	25,6%
-----------------	----	-------

Quadro 4 – Docentes – Habilitações Académicas

Habilitações Académicas	Frequência	%
Bacharelato	5	5,6%
Licenciatura	62	68,9%
Pós-Graduação/Especialização	6	6,7%
Mestrado	17	18,9%
Doutoramento	0	0%

Gráfico 1 - Alunos por ano de escolaridade



2.4. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Para a análise qualitativa foram concebidos três guiões de entrevistas semiestruturadas (apêndices 2, 3 e 4) tendo em conta os objetivos do estudo e as dimensões dos participantes. Estas entrevistas têm como objetivo captar informação, através do discurso dos intervenientes (Bogdan, 1994), sobre as conceções e práticas de inclusão vivenciadas no AEX. A entrevista à diretora pelo seu papel de relevo nas políticas educativas implementadas e pela sua visão acerca da qualidade educativa que ambiciona para o contexto que lidera. A entrevista à psicóloga pela sua ótica acerca da realidade educativa,

sociocultural e familiar dos alunos do agrupamento. A entrevista aos coordenadores de departamento pela sua perspetiva e pelo seu papel de relevo na implementação de medidas inclusivas.

As entrevistas foram agendadas tendo em conta a disponibilidade dos entrevistados e decorreram num espaço escolar calmo e tranquilo, sem interrupções e interferências externas. Foram gravadas em formato áudio (após consentimento) e, posteriormente, transcritas na íntegra (Carmo, 2008). A duração média foi de sensivelmente 17 minutos.

Para a análise quantitativa foram elaborados questionários através do aplicativo *Google Forms*. A pertinência da metodologia quantitativa prende-se com o facto de nos permitir abarcar um maior número de inquiridos, e, sendo mais objetiva, possibilita uma análise estatística.

Coutinho (2005) refere que o inquérito por questionário passa por um processo de validação que deve ser iniciado por uma pré-testagem. Por este motivo, foi solicitado o seu preenchimento prévio por dois docentes, dois pais/EE e dois elementos do PND, com o objetivo de perceber se o seu preenchimento levantava dúvidas, e quais, e se as diferentes questões apresentadas conduziram a diferentes interpretações. Já a validação do questionário destinado aos alunos foi obtida através da sua aplicação prévia a dois alunos do 4º ano, dois alunos do 7º, dois alunos do 10º e dois alunos do 12º. Foi avaliada a clareza das perguntas face aos objetivos da investigação de forma a serem feitos os ajustes necessários, quer ao nível do número de perguntas, quer ao nível do seu teor. Desta forma, confirmou-se se a interpretação dos participantes correspondeu ao que de facto se pretendia saber.

A aplicação dos questionários a todos os participantes (docentes, alunos, pais/EE e PND) decorreu durante o mês de junho de 2021, através do envio por email dos respetivos formulários (apêndices 5, 6, 7 e 8).

O questionário aplicado aos docentes é composto por seis questões de resposta fechada e quatro grupos de questões Likert. Já o questionário aplicado aos alunos é composto por uma questão de resposta fechada e quatro grupos

de questões Likert. O destinado aos pais/EE é composto por três questões de resposta fechada e quatro grupos de questões Likert, enquanto o aplicado ao PND é composto por cinco questões de resposta fechada e três grupos de questões Likert.

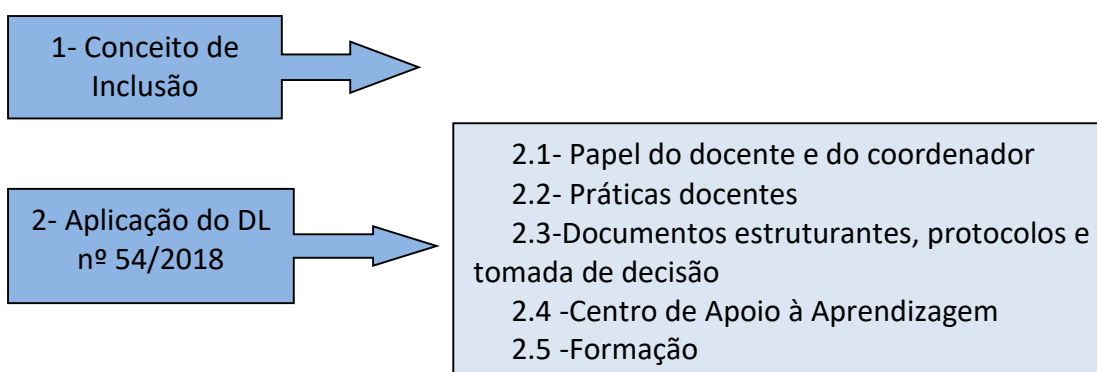
Todos os instrumentos de recolha de dados foram construídos à luz das orientações do Manual de Apoio à Prática - Para uma Educação Inclusiva (2018).

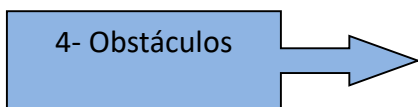
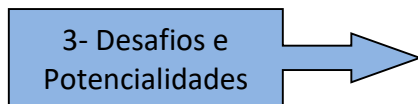
2.5. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS

A natureza das opções metodológicas tomadas – qualitativa e quantitativa - leva-nos à utilização de técnicas de tratamento de dados também distintas.

No que diz respeito às entrevistas semiestruturadas, utilizamos a técnica de análise de conteúdo por ser a mais adequada, uma vez que nos oferece a oportunidade de tratar sistematicamente informações e testemunhos que tenham um determinado grau de profundidade e de complexidade (Dias, 2013). Após a transcrição integral das entrevistas, e tendo em conta os objetivos da investigação, procedeu-se à classificação sistemática de cada unidade de significado de acordo com um sistema de categorias definidas à priori (Bardin, 2004), cujo esquema pode ser observado através do quadro 5. Já as subcategorias foram definidas aquando da construção do guião de entrevista e foram organizadas na lógica da informação que se pretendia recolher durante a entrevista (Amado, 2014).

Quadro 5 – Quadro de categorias e subcategorias de análise





Para o tratamento de dados recolhidos através do inquérito por questionário, procedemos a uma análise estatística, atendendo a que “(...) numa investigação os dados obtidos necessitam de ser organizados e analisados e, como a maioria das vezes tomam uma forma numérica, procede-se à sua análise estatística” (Coutinho, 2011, p. 131), cuja função é “...transformar os dados em informação” (Black, 1999, cit. por Coutinho, 2011, p. 131).

Esta análise foi realizada com base nas tabelas e gráficos que constam no documento resumo dessa mesma aplicação, apresentados numa folha de cálculo Excel, para onde são exportados os dados. Procedeu-se ao tratamento dos mesmos com recurso à estatística descritiva e, após a sua análise (número de respostas obtidas), construíram-se novos gráficos de forma a serem visualmente mais atrativos.

2.6. CONFIABILIDADE E VALIDADE

Relativamente ao procedimento de recolha de dados, após efetuado o contacto direto com a diretora do AEX solicitando o consentimento informado para a realização do estudo empírico (apêndice 1), foram realizadas as entrevistas e aplicados os questionários, sempre com o consentimento

informado de todos os participantes, assegurando-lhes a confidencialidade e o anonimato.

No caso dos alunos, atendendo a que se trata de menores de idade, o envio dos questionários através do endereço eletrónico de cada um foi acompanhado de um pedido de consentimento informado aos respetivos pais/EE, o qual continha informação acerca do tema e do propósito da investigação, da professora investigadora e da liberdade concedida aos participantes para poderem desistir a qualquer momento.

De salientar um constrangimento sentido na aplicação dos questionários que condicionou a percentagem de participação - o momento escolhido foi coincidente com a aplicação de outros três questionários ao mesmo público-alvo: a) no âmbito da construção do um novo Projeto Educativo; b) no âmbito do Ensino a Distância (E@D); c) no âmbito da avaliação de final de semestre.

Quanto à realização das entrevistas, todos os participantes se mostraram muito recetivos e colaborantes com o estudo. Desde logo, a diretora mostrou total disponibilidade para, se necessário, contribuir para o desenvolvimento da investigação. Todos foram contactados, via telefone, para tomarem conhecimento dos moldes em que se iriam realizar as entrevistas, nomeadamente o objetivo, o local, o momento, assim como a necessidade de autorização para a sua gravação áudio e para a posterior utilização dos dados recolhidos a fim de dar resposta às finalidades da investigação.

A entrevista à psicóloga foi aceite com entusiasmo e vontade de poder dar um contributo à investigação, já que a sua atividade profissional no AEX tem já duas décadas, o que facilitou o enquadramento dos alunos e das suas famílias e permitiu obter uma visão mais global da situação dos alunos que povoam o agrupamento.

3. **CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Tornar uma escola inclusiva é algo que diz respeito a toda a comunidade educativa, numa reconstrução conjunta, com vista ao alcance de objetivos comuns. O princípio da inclusão deve, então, ser assimilado por todos os atores, desde gestores e docentes até a alunos, pais/EE e PND. Como referido, “(...) as linhas de atuação para a inclusão vinculam toda a escola a um processo de mudança cultural, organizacional e operacional (...)” (Decreto-Lei nº 54/2018).

O desenvolvimento de uma escola inclusiva ocorre quando adultos e crianças demonstram coerência entre os valores defendidos e as ações desenvolvidas, assumindo um compromisso com as dimensões da inclusão: **CULTURAS** Inclusivas, **POLÍTICAS** Inclusivas e **PRÁTICAS** Inclusivas (Booth & Ainscow, 2013).

A análise e discussão que se segue está organizada tendo em conta os objetivos da investigação e o grau de compromisso da comunidade educativa para com as dimensões da inclusão defendidas por Booth e Ainscow (2013). A opção por esta organização baseou-se na preocupação com a clareza do tratamento dos dados e com o cruzamento da informação proveniente dos diferentes grupos de participantes.

3.1. PERSPETIVAS DA COMUNIDADE EDUCATIVA ACERCA DO CONCEITO DE INCLUSÃO

Através das entrevistas realizadas foi possível conhecer as conceções de inclusão do diretor, da psicóloga e dos coordenadores de departamento, bem como os argumentos que estiveram na base das decisões por eles tomadas no

que diz respeito às políticas de inclusão e à implementação de medidas no espaço escolar. Todos revelaram conhecer o conceito de inclusão e os princípios de uma escola inclusiva: a diretora considera que uma escola inclusiva proporciona “*oportunidades a todos os alunos, responde à diversidade das necessidades e potencialidades de cada um e promove o bem-estar e a participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa*”; a psicóloga defende uma escola inclusiva capaz de dar resposta às necessidades de *todos os alunos*, sejam elas de cariz académico, emocional, pessoal (como a saúde) ou social, no fundo, dar resposta “à *heterogeneidade da comunidade educativa*”; os coordenadores de departamento definem uma escola inclusiva como aquela que “*promove a igualdade na diversidade*” (E3), “*aquela que verdadeiramente não deixa ninguém para trás*” (E4), aquela “*onde todos têm as mesmas oportunidades*” (E5), aquela que “*é para todos e de todos, (...) onde as diferenças de ritmo são respeitadas*” (E6), aquela onde “*os alunos se sentem bem [e] aprendem de acordo com as suas capacidades*” (E8). Em suma, e utilizando as palavras de um dos coordenadores (E7), “*uma escola que se organiza para promover o acesso e o sucesso a todos os alunos*”.

No entanto, apesar do termo inclusão começar a entrar no vocabulário dos atores educativos com responsabilidades de gestão e de gestão intermédia, e apesar de todos eles serem capazes de definir o conceito com clareza, dissociando-o da população com necessidades educativas especiais e da população com deficiência, é sentida alguma resistência à construção conjunta de uma escola inclusiva quando se escutam afirmações como esta, proferida pela psicóloga entrevistada: “*não se pode exigir dos professores e das escolas o que elas não têm para dar*”, o que revela dificuldades ao nível da implementação de medidas pedagógicas que visem a inclusão. Esta situação é corroborada por Dias (2013, p. 33), quando defende a inclusão como um “*processo inovador*”, que coloca grandes desafios às equipas educativas no cumprimento dos objetivos deste conceito. Por outro lado, põe também o foco numa área considerada deficitária pela generalidade dos entrevistados - a formação

docente. A oferta de formação específica, obrigatória e gratuita é apontada como uma necessidade pelos entrevistados.

No que diz respeito às respostas dos docentes, dos alunos, do pessoal não docente e dos pais/EE inquiridos, estes assumem a qualidade inclusiva da escola, “sentem-se bem” e são bem acolhidos”, não obstante apontarem a presença de obstáculos culturais e estruturais. De salientar o reconhecimento, pelos diferentes universos, da existência de algumas dificuldades ao nível da entreatajuda, da colaboração, do respeito, e do envolvimento entre os atores educativos, e das elevadas expectativas para todos os alunos. O sentido de comunidade e o estabelecer de valores inclusivos precisam ser trabalhados, refletidos para que possamos melhorar o ambiente social inclusivo da escola.

3.2. O CONTRIBUTO DA COMUNIDADE EDUCATIVA PARA A CRIAÇÃO DE MEDIDAS QUE VISEM A INCLUSÃO

A qualidade inclusiva de uma escola reflete-se na sua capacidade de reflexão e análise e far-se-á sentir na capacidade de responder às necessidades da comunidade educativa, nas expectativas e sugestões dos seus atores quer dentro do espaço escolar, quer no espaço que rodeia a escola.

O papel da diretora como dinamizadora e promotora desta reflexão e deste envolvimento da comunidade é fundamental. A sua visão e ação devem ser claras, deve promover a universalização e democratização do ensino, deve valorizar os esforços, intervenções e ideais de cada um e, desta forma, estimulará na comunidade educativa uma atitude mais responsiva e responsável, reforçando os sentimentos de pertença e as capacidades individuais (Tavares et al., 2020).

A diretora assume a realização de parcerias com entidades e instituições que possam complementar a ação educativa (centro de saúde, autarquia, IPSS, comércio e empresas locais); assume o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA)

como um recurso com várias modalidades de apoio; reconhece a necessidade de “... *implementar mais formação com carácter obrigatório.*”; reconhece condicionalismos na contratação de técnicos especializados para constituir uma “*equipa multidisciplinar ...mais alargada*”; por outro lado, a falta de recursos humanos conduz a um sobrecarregar dos que tem disponíveis.

A psicóloga reconhece o Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho como um instrumento orientador da nossa prática, a importância da universalidade das medidas de apoio à aprendizagem, as quais permitem a adoção de estratégias de ensino e aprendizagem específicas e adequadas às características individuais dos alunos e do modelo de resposta à intervenção, pela dinâmica de rastreio, intervenção e reavaliação. A maior mudança sentida diz respeito à participação na Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), uma equipa multidisciplinar constituída por um conjunto diversificado de elementos. Continua a realizar e a utilizar “as estratégias que estão subjacentes ao trabalho do SPO”, assim como, “estratégias para *gestão de comportamento...de conflitos*”, “*apoio aos E.E.*”, “*interlocutor permanente* junto dos DT e das equipas educativas” e “implementação do programa de *apoio tutorial específico*”

Quanto aos coordenadores de departamento, o seu testemunho seguiu a linha de raciocínio da diretora e da psicóloga do agrupamento. Afirmam o seu papel no envolvimento dos colegas, na clarificação da filosofia que subjaz às medidas a implementar e na sensibilização para as decisões a tomar numa “*lógica multinível*” (E2), complementando, dessa forma, o papel da EMAEI. Reconhecem também: a disponibilização, pela EMAEI, de “*guiões orientadores*” (E2) e de “*materiais de monitorização e avaliação das medidas*” (E2) a toda a comunidade; o trabalho colaborativo e a dinamização de “*estratégias individualizadas e diferenciadas*” (E6); a dinamização do centro de apoio à aprendizagem enquanto medida de reforço educativo que “*disponibiliza vários recursos e modalidades*” (E6) no sentido de desenvolverem práticas mais inclusivas.

No entanto, estes atores educativos ainda revelam desconhecimento de algumas dinâmicas e medidas, nomeadamente quando se referem ao papel do CAA, e afirmam: “não tenho conhecimento específico do trabalho desenvolvido” (E4), “não considero reunir todos os dados que possam fazer uma avaliação adequada” (E6), “Explika” (E8) e “ainda não é evidente uma estratégia comum e uma articulação entre os diversos serviços que o compõe” (E7).

O conhecimento dos documentos estruturantes do agrupamento é transversal e assumido por todos os elementos participantes nos inquéritos por entrevista e por questionário, à exceção dos pais/EE que não revelam o mesmo conhecimento: 70 dos inquiridos assumem conhecer inteiramente as prioridades do Projeto Educativo, 64 até certo ponto, 14 não concorda, nem discorda e 8 discordam. Quando questionados sobre o conhecimento e utilização dos recursos da comunidade, há uma preponderância de respostas dos alunos e docentes que apontam para o conhecimento até certo ponto e para o total desconhecimento.

No que diz respeito à valorização do contributo que os pais/EE podem oferecer à escola, estes dividem-se, entre os que concordam inteiramente (67) e os que revelam algumas dúvidas e até discordância (concordo até certo ponto- 54; não concordo, nem discordo- 23 e discordo – 10). A valorização do papel dos pais/EE, ainda não é assim tão evidente. A escola ainda não concebeu os mecanismos necessários para uma eficaz e efetiva participação dos pais/EE. Quando questionados sobre a existência das diferentes possibilidades de se envolverem no trabalho da escola mantém-se o mesmo sentido da questão anterior (concordo inteiramente- 62; concordo até certo ponto- 57; não concordo, nem discordo - 28 e discordo- 7).

Como abordado no quadro teórico o papel destes atores é fundamental e o seu envolvimento e participação na vida da escola pode ser um preditor de sucesso escolar e apoiar na melhoria das competências sociais e comportamentais. O grande desafio é “tornar a sua participação efetiva”

(Pereira et al, 2018, p. 16). Esta cultura de envolvimento dos pais deve ser dinamizada e melhorada.

No que diz respeito à opinião dos alunos, estes assumem as suas dificuldades em “entrelugar-se”, em olhar o outro como seu igual, como seu parceiro. Consideramos ser importante incluir os alunos na promoção de uma escola inclusiva, na aceitação da diferença, no sentido de se desenvolver parcerias de aprendizagem que permitam melhorar a autoestima dos alunos e a clarificação das intenções de aprendizagem.

É uma escola com visão e metas partilhadas, que revela disponibilidade, empenho, compromisso e motivação da comunidade escolar que construirá o sentido de comunidade e promoverá uma cultura de inclusão.

3.3. PRÁTICAS DE INCLUSÃO OPERACIONALIZADAS NO AGRUPAMENTO

A operacionalização de uma Educação Inclusiva implica assumir os princípios de inclusão, desenvolver práticas com opções teóricas e metodológicas adequadas e garantir condições para estas se efetivarem.

Da análise das respostas dos nossos inquiridos, a maioria dos diferentes atores envolvidos assumem as dificuldades de operacionalização das medidas, mas assumem também a sua concordância com a necessidade de “alteração...de práticas”(E7) como premissa para “a melhoria da qualidade educativa” (E2); o benefício de recorrerem a “metodologias que recorrem a múltiplos meios de envolvimento, múltiplos meios de representação e múltiplos meios de ação e expressão” (E2) ; “o trabalho colaborativo ... essencial” (E7); “estratégias diferenciadas” (E6) e partilhadas; a “introdução de meios digitais” (E7); “a diferenciação pedagógica”(E5); “as alterações possíveis na avaliação” (E5); o papel e apoio da EMAEI; o CAA como recurso que disponibiliza várias modalidades de apoio individualizado e a melhorar.

Nos questionários aplicados aos docentes, aos alunos, aos pais/EE e ao PND, podemos identificar algumas “discordâncias” sobre o que são e o que deveriam ser estas práticas inclusivas.

Os docentes inquiridos assumem como práticas educativas inclusivas:

- a planificação das aulas para proporcionar aprendizagens significativas;
- o encorajamento à participação;
- a promoção de um clima de respeito mútuo;
- o trabalho cooperativo entre docentes;
- o acesso à participação em atividades fora da sala de aula;
- o desenvolvimento de recursos para apoio à aprendizagem;
- o acreditar que todos os alunos podem aprender;
- as equipas de trabalho orientadas para o sucesso dos alunos;
- as lideranças orientadas para o sucesso, abertas à inovação e melhoria,

apoiam os docentes na concretização dos projetos, estimulam o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos docentes;

- a existência de mecanismos de identificação de situações de risco;
- as práticas, as modalidades e os serviços são monitorizados e avaliados;
- na escola consideramos diferentes indicadores para essa monitorização

e avaliação;

• os resultados obtidos dessa avaliação servem para orientar e melhorar as práticas.

Os alunos inquiridos reconhecem como práticas docentes:

- a planificação das aulas;
- o trabalho cooperativo entre docentes;
- o desenvolvimento de recursos;
- o trabalho colaborativo em sala de aula;
- a avaliação como foco da preocupação da aprendizagem dos alunos;
- o trabalho a pares e em grupo;
- a entreaajuda com os colegas e os docentes;
- exposição dos trabalhos;
- a aceitação por parte dos docentes de possíveis erros;

- as regras são justas;
- a simpatia, a preocupação e justiça dos professores.

Para os pais/EE, os docentes tentam tornar as aprendizagens acessíveis a todos os alunos, geralmente há um bom relacionamento entre alunos e professores, todos os alunos são ajudados e os TPC ajudam na aprendizagem. No entanto, não têm a mesma, firme, opinião relativamente a outros indicadores de práticas educativas inclusivas:

- o aprender a apreciar as pessoas de meios distintos;
- os alunos saberem antecipadamente que irá ser tratado e aprendido;
- a promoção, pelos docentes, da entreaajuda por parte dos alunos;
- o apoio do docente de apoio a todos os alunos que necessitem;
- a articulação entre os docentes da turma;
- a organização de atividades de interesse para todos;
- o conhecimento das prioridades do PE;
- a oportunidade de participarem nas decisões tomadas pela escola;
- o reconhecimento pela escola das dificuldades sentidas pelos pais/EE;
- a existência de oportunidades diversificacads de discussão do progresso

e das preocupações dos pais;

- a valorização dos contributos dos pais/EE;
- a igual valorização de todos os alunos;
- a não consideração das suas preocupações.

Dos quatro universos de inquiridos, o do PND será o grupo que revela uma menor integração no espaço escolar, apesar de estar dentro desse mesmo espaço e ser um ator com um papel determinante. Ao nível das práticas educativas o número de respondentes “preciso de mais informação” e “não concordo, nem discordo” é bastante significativo.

Parece evidente, tal como considera Simões (2005), que estes funcionários não percebem o que representa a organização onde trabalham, desconhecendo, por isso, em que medida podem contribuir para o seu desenvolvimento. Ainda segundo este autor, estes profissionais revelam-se

insatisfeitos com as condições de trabalho, desmotivados e até um pouco desinteressados.

3.4. DESAFIOS, POTENCIALIDADES E OBSTÁCULOS

Numa escola que se pretende de Todos para Todos, as diferenças devem ser tratadas como oportunidades de desenvolvimento de todos e os desafios a enfrentar são muitos.

Quando a análise contempla os desafios e potencialidades há que referir que os dois conceitos se entrelaçam, se misturam e por vezes se confundem. No entanto, é na compreensão e na definição destes desafios e potencialidades que encontramos o caminho para ultrapassar os obstáculos que possam surgir.

Desafios e Potencialidades

A diretora reconhece que “chegar a todos os alunos e não deixar ninguém para trás” é um enorme desafio e uma grande potencialidade de uma escola inclusiva. Afirma, também, a “abertura da generalidade dos colegas”.

Os coordenadores de departamento assumem como principal desafio o “conseguir chegar a todos, não deixando ninguém para trás” (E6) e defendem que “Uma escola inclusiva... se traduzirá numa sociedade inclusiva” (E5). Assumem o seu papel de “...envolver ... orientar, ajudar e apoiar os colegas” (E2), a importância do “trabalho colaborativo” (E4) a necessidade de “alteração e inovação de práticas”, a “diversificação de estratégias”(E6), a “oferta formativa dirigida a todos” (E8), “olhar cada um individualmente”, “a integração e a promoção do sucesso escolar” (E3), a necessidade de apoiar a idealização dos “projetos de vida” (E7) dos nossos alunos e construir uma escola “melhor para todos” (E2).

Na opinião da psicóloga do agrupamento o maior desafio é o conseguirmos “chegar a todos os alunos, promover *estratégias significativas*...sem deixar nenhum para trás”.

Analisando as respostas obtidas, concluímos que para os docentes, o trabalhar o espírito de entreajuda, a colaboração, a parceria, o respeito entre os atores educativos e manter elevadas expectativas para todos os alunos, o assumir a avaliação como promoção da aprendizagem de todos os alunos, a justa distribuição de recursos e a potencialização da diferença surge como um enorme desafio a procurar atingir.

Na opinião dos alunos a resolução dos problemas disciplinares dos alunos, as aulas mais participadas, a participação em projetos e atividades são desafios que se colocam à escola e que, no caso presente, necessitam ser trabalhados.

Para os pais/EE o seu envolvimento na escola, a sua participação, a consideração dos seus contributos, a equidade e justiça de tratamento dos alunos, a planificação das aulas e o envolvimento dos alunos são desafios a considerar quando se pretende uma escola mais inclusiva.

O PND aponta a necessidade de promover a colaboração, a parceria, o respeito, o envolvimento e o espírito de entreajuda como desafios a trabalhar e melhorar.

Obstáculos

Na opinião da diretora, o maior obstáculo à construção de uma Escola Inclusiva é a “falta de recursos humanos” e, para que esta transformação da cultura de escola aconteça, há um trabalho muito significativo a realizar pois “...ainda há alguns professores com *dificuldade em implementar instrumentos de avaliação diferenciados*”.

Os coordenadores de departamento assumem que “as nossas *práticas letivas, por vezes, constituem barreiras à aprendizagem*” (E3). Quanto às práticas docentes constata-se haver alguns obstáculos: “resistência de alguns professores na implementação de estratégias de pedagogia diferenciada” (E7),

a “motivação” (E3), “falta de recursos, formação e mais técnicos especializados” (E2), “organizacionais” (E7), “falta de tempo” (E7), “*falta de formação docente*” (E6), “elevado número de alunos por turma” (E7), “mentalidades” (E5), “*modelo de ensino*” (E9), “*resistência dos professores*” (E8 e E9), “clarificação de conceitos e procedimentos” (E7).

Para a psicóloga, os principais obstáculos são a “mobilização dos elementos da EMAEI”, a “*resistência de alguns professores* na implementação de estratégias de pedagogia diferenciada, na definição de adaptações curriculares...” e a falta de recursos humanos para acompanhamento de alunos.

Da análise das vozes dos docentes, alunos, pais/EE e PND, também podemos concluir a existência de alguns constrangimentos e desafios.

Para os docentes, há condicionalismos na sua participação nas ações e decisões da escola, na oportunidade regular de realizar trabalho colaborativo, na participação ativa em equipas de trabalho, nas modalidades diferenciadas de apoio existentes, na existência de ações / projetos e medidas de intervenção universal e atempada, nas oportunidades de formação e no estabelecimento de metas de trabalho para que nenhum aluno fique para trás.

A voz dos alunos, revela um gosto relativo pelas aulas e por estar na escola. Não se sentem inteiramente ouvidos, ajudados e envolvidos no trabalho, não reconhecem o papel do professor de apoio, por vezes sentem-se maltratados no recreio, sentem diferenciação de tratamento dos professores por uns alunos em detrimento de outros e não participam nas atividades fora da sala de aula.

Os pais/EE assumem algum desconhecimento dos documentos orientadores da escola, poucas oportunidades de participação e envolvimento na vida da escola, alguma desvalorização dos diferentes contributos que podem dar à escola e o sentimento que os seus filhos não são igualmente valorizados.

O PND e o pessoal docente (PD) reconhecem que os conhecimentos especializados, experiências e competências que possam apresentar não são plenamente aproveitados.

4. SÍNTESE DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Falar de inclusão é, de acordo com a inspeção geral da educação e ciência (2016) “falar de um novo modelo em termos de educação, de uma nova conceção de escola, onde a igualdade de oportunidades e participação, a equidade educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação e interajuda estão subjacentes a todas as práticas educativas” (p. 15).

Com a aplicação dos inquéritos por entrevista procurámos conhecer a ação dos gestores escolares na construção de uma escola inclusiva, assimilação e aplicação dos conceitos e implementação de políticas e práticas inclusivas. Percebemos os desafios, as potencialidades e os constrangimentos sentidos na aplicação das medidas e na operacionalização das práticas. Apesar da escola, fazer parte de um sistema educativo, pode articular e interagir com a comunidade, assumindo algumas das suas particularidades e desenvolvendo práticas verdadeiramente inclusivas.

No presente caso, a conceção de escola inclusiva da diretora é assertiva, clara e consciente das fragilidades e dificuldades do desafio. As conceções e práticas da psicóloga são diretas, abrangentes, especializadas e de apoio no sentido da construção da filosofia de inclusão, mas também consciente do trabalho de sensibilização e formação dos atores educativos que precisa ser feito. Os docentes assumem a implementação de algumas medidas educativas e as dificuldades inerentes à implementação de outras. Há um esforço no sentido de implementarem práticas educativas mais inclusivas. Os pais/EE ainda não conquistaram, inteiramente, o seu lugar nesta escola que se quer inclusiva, que promove o seu envolvimento e participação. O PND sendo o grupo com uma participação mais forte revela-se bastante insatisfeito e pouco conhecedor da realidade escolar. Os alunos ainda não reconhecem uma

mudança significativa de práticas em sala de aula que promovam a inclusão na escola.

Ou seja, os dados recolhidos através dos inquéritos por entrevista e por questionário permitiram perceber uma realidade com características inclusivas, mas, simultaneamente, consciente das dificuldades e limitações da ação dos diferentes atores educativos e do caminho que ainda há a percorrer. A totalidade dos participantes considera que o caminho que ainda falta para o alcance de uma escola verdadeiramente inclusiva já se iniciou. No entanto, será necessário colmatar algumas fragilidades promovendo a mudança no sentido de: intensificar o trabalho colaborativo, promover o envolvimento da comunidade educativa, elevar as expectativas para todos os alunos, promover a formação docente ao nível da inclusão e criar oportunidades de participação dos pais/EE nas decisões da vida da escola.

Foi também possível constatar que todos consideram o caminho a percorrer como um crescimento individual que cada um deve vivenciar, para que, no coletivo, possam alcançar os objetivos educativos que o agrupamento almeja. Assumindo-se que os professores são os principais agentes de inclusão (Rodrigues, 2016), acreditamos que é neles que reside, em parte, a chave para que o processo ensino-aprendizagem se efetive.

Em suma, o conceito e os princípios de uma escola inclusiva são compreendidos e assumidos como uma necessidade, mas as condições necessárias à melhoria e eficácia da promoção de uma escola para todos ainda não se encontram completamente garantidas. Há necessidade de nutrir “uma visão e uma responsabilidade coletiva, uma liderança orientada pelos princípios da inclusão, a dinamização do trabalho colaborativo das equipas educativas, oportunidades de desenvolvimento profissional docente e a consolidação de mecanismos de monitorização e de autoavaliação” (Pereira et al., 2018, p. 22).

5. PLANO DE AÇÃO

Salienta-se a importância da alavancagem que os docentes devem assumir na implementação de medidas que visem uma escola inclusiva (Carvalho, 2000), através das suas práticas (Silva, 2011) e respeitando cada aluno como um ser único. O tratamento, análise e discussão dos resultados permitiu fazer um diagnóstico da situação, que, por sua vez, proporcionou o delineamento de um plano de ação, que a seguir se apresenta.

OBJETIVOS

Definido o campo de ação, é fundamental encontrar os objetivos que nos permitam perseguir o nosso objetivo geral. Estes devem ser específicos (*specific*), mensuráveis (*measurable*), alcançáveis (*achievable*), relevantes (*relevant*) e delimitados no tempo (*time-bound*).

Definimos 3 objetivos a longo e médio prazo:

- Sensibilizar a Comunidade Educativa para a Educação Inclusiva;
- Promover Práticas Educativas Inclusivas;
- Promover a Participação e envolvimento dos pais/EE

O QUE FAZER?

Vivemos tempos de mudança, mudança da escola que temos para a escola que queremos. Esta mudança para uma escola mais democrática e mais inclusiva só se consegue com o esforço e o envolvimento de todos, com intencionalidade e com uma estratégia definida, coerente e concertada entre todos os intervenientes. Tendo presente esta necessidade apresentamos alguns procedimentos que consideramos necessários para envolver o máximo de pessoas no projeto.

A implementação do plano de ação implica um momento inicial de preparação da implementação do projeto, seguido da apresentação do projeto e da respetiva reformulação aproveitando sugestões de melhoria dos intervenientes; o início da sua implementação, envolvendo toda a comunidade educativa, deve ocorrer durante os meses de junho/julho, na preparação do ano letivo seguinte; o mês de setembro será o momento de arranque da implementação no terreno das estratégias/ações delineadas pela comunidade educativa com as Jornadas da Educação; a implementação do projeto pelos conselhos de turma e demais estruturas envolvidas, assim como o envolvimento dos alunos, ocorrerá no início de ano letivo (2ª semana de setembro). Até final do ano letivo proceder-se-á ao desenvolvimento das diferentes ações do plano, garantindo reuniões mensais entre os intervenientes e a monitorização das ações. A avaliação do projeto deve ocorrer no final de junho, com vista à sua reformulação, assim como, a divulgação/ apresentação dos resultados junto da comunidade.

Com o Plano que se segue pretendemos seguir “Num caminho de Inclusão...”

Objetivo 1: Sensibilizar a Comunidade Educativa para a Educação Inclusiva			
AÇÕES/ESTRATÉGIAS A DESENVOLVER	RECURSOS	INDICADORES	CALENDARI ZAÇÃO
1.1- Promover ACD/Webinares /seminários sobre: -Educação Inclusiva para docentes, não docentes, alunos e pais e encarregados de educação -Flexibilidade Curricular -Medidas Universais: diferenciação pedagógica, acomodações, -Medidas Seletivas: adaptações curriculares não significativas,	Docentes Não Docentes Alunos Pais/EE	Nº de participantes	Ao longo do segundo semestre como preparação para o ano letivo seguinte

-Medidas Adicionais: adaptações curriculares significativas, -Avaliação Pedagógica			
1.2- Dinamizar ações de sensibilização e esclarecimento pela EMAEI, nos diferentes conselhos de turma e reuniões de departamento, colaborativamente, numa lógica de corresponsabilização com os docentes dos alunos.	CT e Dep. EMAEI Docentes Apoio Educativo e Ed. Especial	Nº de reuniões realizadas	Durante o mês de julho
1.3- Participação da EMAEI nos CD/CT/departamento/ equipas educativas ou outras para apresentação dos documentos internos e do guião de procedimentos da EMAEI	EMAEI Docentes	Nº de reuniões Documentos e guiões	Reuniões em julho e setembro
1.4 - Participar na definição das linhas de ação para a inclusão: documentos estruturantes e organização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	Docentes Não Docentes Alunos Pais e EE	Nº de reuniões realizadas	Início em junho/julho e continuadas ao longo do ano
1.5- Promover um clima de respeito, cooperação e espírito de entreajuda com a dinamização de sessões de formação/esclarecimento e reflexão formais e informais e o desenvolvimento de projetos que promovam a inclusão.	Direção Comunidade e educativa	Nº de sessões	Ao longo do ano
1.6- Criar uma Agenda Social com propostas da comunidade educativa para desenvolver um clima de inclusão na escola	Comunidade e educativa	Nº de propostas	Ao longo do ano
1.7- Promover e apoiar a realização de ações de voluntariado e solidariedade no espaço escolar e na comunidade, reconhecendo as atitudes solidárias no	Direção Comunidade e educativa	Nº de ações Nº de Alunos, PD e PND	Ao longo do ano

espaço educativo, dando a conhecer e aproveitando os recursos e os parceiros da comunidade.			
1.8- Promover a disciplina (e prevenir a indisciplina) a partir do reforço de relações positivas e cooperativas entre docentes, alunos e funcionários	Direção Comunidade e educativa	Nº de ações Nº Alunos, PD e PND	Ao longo do ano
1.9- Continuar a organizar uma oferta de clubes e atividades e atividades de enriquecimento do currículo diversificada.	Direção Comunidade e educativa	Nº de ofertas criadas	Ao longo do ano
1.10- Valorizar o esforço e o empenho dos alunos que revelem resultados, capacidades e/ou atitudes exemplares de superação de dificuldades.	Direção Docentes Não Docentes	Nº de alunos premiados	Quadro de Honra, de Cooperação, de Valor
Objetivo 2 - Desenvolver Práticas Educativas Inclusivas			
2.1- Criar equipas educativas que promovam o trabalho colaborativo	Docentes	Nº de reuniões	Em junho/julho
2.2- Potenciar o trabalho colaborativo e interdisciplinar entre docentes e alunos: trabalho de projeto, oficinas,	Docentes Alunos	Planificações, Atas e Relatórios	Ao longo do ano
2.3- Desenvolver trabalho cooperativo entre os alunos: a pares, em grupo, na sala de aula, fora da sala de aula, aproveitando a diversidade dos alunos	Docentes Alunos	Planificações	Ao longo do ano
2.4- Implementar estratégias interdisciplinares e utilizar materiais concretos e estimulantes: de cooperação, práticas, experimentais, com TIC, projetos,	Docentes Alunos	Planificações	Ao longo do ano
2.6- Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas e na partilha do conhecimento dos alunos	Docentes EMAEI Técnicos especializados	Nº de apoios	Ao longo do ano

<p>2.7-Promover práticas de diferenciação pedagógica: utilização de materiais, espaços, tempos, estratégias e recursos variados, ambientes de aprendizagem positivos que promovam a aprendizagem de todos, avaliação formativa contínua, ensino orientado para as necessidades dos alunos e sala de aula flexível.</p> <p>Definir as medidas a mobilizar, ou a reformulação das mesmas, fundamentando em evidências decorrentes de uma monitorização sistemática do desempenho dos alunos e da eficácia das medidas implementadas</p>	<p>Docentes CD/CT EMAEI</p>	<p>Planificações. Nº de sinalizações Nº de alunos com medidas</p>	<p>Ao longo do ano</p>
<p>2.8- Elaborar RTP, em colaboração com todos os técnicos intervenientes no processo educativo dos alunos cujos PINM foram analisados e para os quais se definiram medidas seletivas e/ou adicionais</p>	<p>Elementos permanent es e variáveis da EMAEI</p>	<p>Nº de RTP elaborados</p>	<p>Ao longo do ano</p>
<p>2.9- Acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem</p>	<p>Elementos permanent es da EMAEI</p>	<p>F8, Pautas, G2 – 1º ciclo Atas; Relatórios;</p>	<p>Ao longo do ano</p>
<p>2.10- Dar continuidade aos mecanismos de apoio pedagógico ao desempenho escolar dos alunos</p>	<p>Docente apoio educativo e Ed. Especial</p>	<p>Planificações Relatórios Atas</p>	<p>Ao longo do ano</p>
<p>2.11- Desenvolver projetos de referência, assentes em práticas de promoção e valorização dos comportamentos positivos</p>	<p>Dinamizad ores de Clubes e projetos Docentes Técnicos especializa dos</p>	<p>Relatórios Atas</p>	<p>Ao longo do ano</p>

2.12- Desencadear mecanismos de acompanhamento dos alunos que revelem comportamentos menos adequados.	SPO EMAEI Direção		Ao longo do ano
2.13- Acompanhamento do apoio no âmbito do Português Língua Não materna (PLNM)	Departamento Docentes	Nº de alunos de PLNM Nº de apoios	
2.14- Apreciar os percursos diretos de sucesso de alunos de contextos socioeconómicos desfavorecidos	EMAEI Secretaria	Alunos/ ASE Pautas	Final de semestre
2.15- Sinalizar e acompanhar os alunos com problemas de saúde. Articular com as equipas de medicina geral e familiar e outros serviços do centro de saúde	PES EECE DTs/PTT	Nº PSIs	Ao longo do ano
2.16- Proceder ao balanço final sobre o desenvolvimento dos processos	Elementos permanentes da EMAEI Conselho Pedagógico	Relatório de monitorização final para Conselho Pedagógico	Final do semestre
Objetivo 3: Promover a participação e envolvimento dos pais e E.E.			
3.1- Criar canais de comunicação entre escola e casa: emails, classroom,	Docentes Pais/EE	Nº de contactos	Ao longo do ano
3.2-Adotar os procedimentos necessários de modo a garantir a participação dos pais e /ou E.E na definição de medidas educativas e na vida da escola. (participação nas reuniões da EMAEI, comunicação e reuniões periódicas, promoção de workshops, palestras, trocas de experiências,). Criação de um Núcleo de Pais para envolvimento e participação na escola, nas decisões, nas atividades de sensibilização, de melhoria...	Docentes EMAEI Pais/EE Associações de pais	Nº participações Nº de pais envolvidos	Ao longo do ano Articulação mensal

3.3- Implementar a Academia Digital de Pais e envolver os pais nas aprendizagens dos filhos em casa e na escola	Pais/EE Alunos Docentes	Nº de turmas Nº de pais Nº de formadores	Ao longo do ano
3.4.- Analisar situações de necessidade de apoio social específico e acompanhamentos a agregados familiares em situação de fragilidade e/ou risco	Docentes EMAEI Técnicos	Nº situações referenciadas Nº de ações Nº entidades envolvidas	Ao longo do ano
3.5- Criar uma rede de pais voluntários para atividades variadas	Pais/EE Docentes	Nº participações	Ao longo do ano
3.8- Promover a capacitação das famílias através da elevação das qualificações dos pais e EE	Pais/EE Direção Associações de Pais	Nº participações	Ao longo do ano

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nasce da necessidade de refletirmos questões relativas à temática da Escola Inclusiva e tem como grande objetivo *compreender quais as reais práticas de inclusão da escola* para podermos definir um plano de intervenção.

Uma Escola Inclusiva é uma escola de qualidade para todos os alunos, uma escola que procura remover as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos.

Ao longo deste trabalho procuramos compreender o significado de inclusão e do conceito de escola inclusiva, dos seus indicadores e do papel de cada um dos atores que se movem no espaço educativo. O enquadramento teórico-legislativo tem sofrido alterações e consideramos que a perceção acerca das conceções e práticas educativas também tem evoluído. A prática educativa diária é o palco onde acontecem todas as discussões e teorizações relativamente às questões da inclusão e cabe aos professores um papel importante na implementação deste princípio.

Segundo Elias (2019), o novo enquadramento legal existente nas escolas estimula-as “a desenvolverem planos próprios como estratégia potenciadora de melhores aprendizagens para todos, onde a flexibilidade é um instrumento para a contextualização de práticas pedagógicas e para a gestão de um currículo mais integrado, menos prescrito” (s/n).

Pretende-se uma escola mais abrangente, mais inclusiva, cujas atitudes, práticas e vontades contribuem para o sucesso de todos os alunos. Torna-se assim fundamental, a gestão escolar, a cultura, a política e práticas desenvolvidas e implementadas no espaço escolar. Uma escola em que os docentes e a comunidade escolar assimilem e vivenciem o conceito de inclusão, que as estratégias, as metodologias e as adaptações sejam articuladas e que permitam o desenvolvimento pleno do aluno e a aquisição de conhecimentos, alcançando as competências definidas no PASEO.

Neste sentido, depende da escola a implementação de medidas que apoiem os alunos e lhes proporcionem formas de desenvolver as suas potencialidades e eliminar as barreiras à aprendizagem. Pretende-se que as

escolas/agrupamentos reflitam, reconheçam as reais necessidades, identifiquem dificuldades, disponibilizem estratégias diferenciadas e metodologias inovadoras e potenciem um trabalho colaborativo e inclusivo (Pereira et al, 2018).

De salientar que as respostas educativas inclusivas da escola não dependem só das políticas educacionais, há que preconizar mudanças de comportamentos, práticas e atitudes de todos os envolvidos com a educação escolar inclusiva. Há ainda necessidade de apostar em métodos que promovam a aprendizagem colaborativa, a valorização das potencialidades dos alunos, o envolvimento da comunidade educativa em geral e da comunidade exterior e envolvente da escola.

O presente estudo permitiu a consciencialização, o conhecimento, ainda que não exaustivo, de uma dada realidade e ao mesmo tempo, a sensibilização e o despertar da comunidade educativa para a Inclusão e para as suas práticas educativas.

Os resultados alcançados orientam-nos num determinado caminho, no sentido de promover uma escola mais inclusiva, de discutir as práticas educativas da escola e de definir um plano de ação. Futuramente, após a aplicação do plano de ação proposto, seria interessante voltar a realizar novo estudo que nos revelasse a evolução das práticas inclusivas do agrupamento e nos permitisse reajustar o caminho.

Por último, este estudo pode e deve ser replicado em outros agrupamentos pois é importante aferir o grau de inclusão escolar que efetivamente se vivencia em cada escola.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada. *Tornar a educação inclusiva*, 1, (pp.11-24). Brasília. Unesco

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012). *Perfil de Professores Inclusivos*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (2ª edição). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Antunes, A. (2019) In *Manual de Apoio à Prática para uma Educação Inclusiva*. (2018). Editora Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGE)

Aranha, M. S. F. (2004). *Educação inclusiva – referências para a construção de sistemas educacionais inclusivos: a escola*. V 3. Brasília: MEC/SEE

Arnaut, A., & Monteiro, I. (2011). NEE – a (in)certeza da inclusão. *Revista do Centro de Estudos em Educação e Formação*, 1, 78-85.

Assembleia Geral da ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 217 (III). Paris.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barros, F. A. D. (2014). *As crianças com necessidades educativas especiais nas atividades de enriquecimento curricular*. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalence. Porto

Barroso, J. (1995). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Black, T. (1999). Doing quantitative research in the Social Sciences: An integrated approach to research design, measurement and statistics. In Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Ed. CSIE.

Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index Para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. UFRJ: Lapeade.

Cardoso, I.; Batista, P.; Graça, A. (2016). Narrativas acerca da formação de professores de Educação Física em contexto de prática supervisionada. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XXXII, 125-145.

Cardoso, I., Batista, P., Graça, A. (2016). A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 371-390.

Costa, J. (2019). Prefácio. In J. A. Pacheco, *Inovar para mudar a escola* (pp. 5-6). Porto: Porto Editora.

Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta

Carvalho, M., (2019), *Educação Inclusiva: de que falamos afinal*, in *Jornal Público*.

Cembranos, F., Montesinos, D., & Bustelo, M. (1988). *La Animación Sociocultural: una propuesta metodológica*. Madrid: Popular.

Chiote, A. (2017) *Práticas Inclusivas num contexto de liderança: percepções de Diretores, Coordenadores e Professores de Agrupamentos de Escolas*. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação (consultado em setembro de 2021)

Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1995). *Towards Inclusive Schools?* Londres: Teachers College Pr.

Clark, DM, & Wells, A. (1995). *Um modelo cognitivo de fobia social*. In G. Heimberg, MRMR Liebowitz, D. Hope, & F. Scheier (Eds.), *Socialphobia: Diagnosis, assessment, and treatment* (pp. 69-93). Nova York: The Guilford Press.

Conselho Nacional da Educação, 1999. *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Editorial do Ministério da Educação.

Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, 1989.

Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência, 2006

Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença – Valores e práticas para uma educação inclusiva*, (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para professores e educadores*. Porto: Porto Editora

Correia, L.M. (2010). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.

Costa, J. (2019). Prefácio. In J. A. Pacheco, *Inovar para mudar a escola* (pp. 5-6). Porto: Porto Editora.

Coutinho, C. P. (2005). *Percursos de Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Braga Editores e Universidade do Minho.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Darretxe, L. & Sepúlveda, L. (2011). Educational strategies to address the educational needs of students with Asperger syndrome in the mainstream classroom. In Carita, A., Carvalho, C., *Qualidade Inclusiva da escola, Representações da comunidade educativa de uma escola frequentada por um aluno com Síndrome de Asperger* (2016). Revista Lusófona de Educação.

- Dias, M. (2013). *A inclusão escolar num agrupamento de escolas*. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Diogo, F. (2008). *O currículo na democratização da escola básica. A justiça curricular na reorganização curricular do ensino básico*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- EADSE (2011). *Formação de professores para a inclusão: orientação para as políticas*. Bruxelas: EADSE.
- Educação, M. (2019, novembro). Nota à comunicação social: *Educação Inclusiva e Flexibilidade Curricular*.
- Elias, F. (2019). As linhas com que se pode coser a Escola. In *Jornal Público*.
- Especiais, C. M. (1994). *Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades*. Obtido em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>
- FERNANDES, M. (2000) *Mudança e inovação na pós-modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M., Prado, S. A., Cadavieco, J. F. (2017). Educação inclusiva: o professor como epicentro do processo de inclusão. *Revista de Educación Inclusiva*, 1, 8-10.
- Fontes, F. (2009) *Pessoas com deficiência e políticas sociais em Portugal: da caridade à cidadania social*. *Revista Crítica e Ciências Sociais*, 86, 73-93.

- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVI (1), 5-20.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). A escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas Sul
- Garcia, G. E. (1996). *La Integración escolar. Aspectos Psicosociológicos*. 2º Vol. Madrid: U.N.E.D.
- Glat, R. (2007). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro 7 letras
- González, M. (2003). Educação inclusiva: uma escola para todos. In L. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão* (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentido e formas de uso*. Principia Editora Lda, Estoril.
- Gusmão, F. A. F., Martins, T. G., de Luna, S. V. (2011). *Inclusão escolar como uma prática cultural: uma análise baseada no conceito de metacontingência. Psicologia da Educação*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação.
- IGEC (2016), *A escola Inclusiva: Desafios*, Editorial do Ministério da Educação e Ciência
- Kelly, P. (2006). What is teacher learning? A socio-cultural perspective. *Oxford Review of Education*, 32 (4), 505-519.

- Kronberg, R. M. (2003). A Inclusão em Escolas e Classes Regulares. A Educação Especial nos Estados Unidos: Do Passado ao Presente. In L. M. Correia (org) *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo.* (pp.41-56). Porto: Porto Editora.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, cooperação e Inclusão.* Salamanca: Luso Espanõla de Ediciones
- Magalhães, A.M. e Stoer, S. R. (2006). Inclusão Social e a “escola reclamada”. D. Rodrigues (org). *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva.* S. Paulo: Summus Editorial.
- Mantoan, M. T. E. (Org.). (2004). *O desafio das diferenças nas escolas.* Petrópolis: Vozes.
- Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Marivoet, S. (2012). Inclusão social no e pelo Desporto - um desafio do século XXI. In M. Pinto (ed.). *Olímpico. Os Jogos num Percorso de Valores e de Significados,* (pp. 89-96). Porto: Edições Afrontamento.
- Mccombs, B.L. e Whisler, J.S. (2000) *La clase y la escuela centradas en el aprendiz.* Barcelona; Paidós
- Morin, E. In Carvalho, O. e Peixoto, L. (2000). *A Escola Inclusiva. Da Utopia à Realidade.* Braga: APPACDM
- Morgado, J. (2009). Qualidade e Educação Inclusiva. Rodrigues, D.(org). *Educação inclusiva, dos Conceitos às Práticas de Formação.* Lisboa. Instituto Piaget

- NILHOLM, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, pp. 431-445.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Carvalho, M. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Pocinho, M. T. S. (2012). *Metodologia de Investigação e Comunicação do Conhecimento Científico*. Lidel.
- Portugal, G. (org.) (2009). *Ideias, Projectos e Inovação no Mundo da Infâncias: o percurso e a presença de Joaquim Bairrão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ramalho, A. P., & Ramalho, J. G. (2015). O contributo dos trabalhadores não docentes no sucesso educativo no sistema de ensino português. *DEDiCA, Revista de Educação e Humanidades*, 219-230
- Rodrigues, D. (2000). *O Paradigma da educação inclusiva: Reflexões sobre uma agenda possível*. (1), pp. 7-13.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva. As boas e más notícias. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas Sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade* (pp. 89-102). Porto: Porto Editora
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. D. Rodrigues (org). *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo: Summus Editorial.

- Rodrigues, D. (2016). O mito da formação de professores. In *Jornal o Público*
- Sanches, I, & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 105-149.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar e Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, 5, 127-142
- Sánchez, P. A., Abellán, R. M. & Frutos, A. E. (2011). Educação inclusiva e formação de professores. In. D. Rodrigues (Org.). *Educação inclusiva. Dos conceitos às práticas de formação*. (pp. 125-147). Lisboa: Instituto Piaget
- Salend, S. J. (2001). *Create Inclusive Classrooms – Effective and Reflective Practices*. New Jersey. Merrill Prentice-Hall.
- SANTOS, B. (2007) *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.
- Silva, M. O. (2011). Educação inclusiva – um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134
- SIMÕES, P. (2005), *Assistentes Sociais e Religião*. São Paulo: Cortez
- Skrtic, T.; Sailor, W. & Gee, K. (1996). *Voice, Collaboration, and Inclusion: democratic themes in educational and social reform initiatives*. Remedial and Special Education, 17 (May 1996). 142-157
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão - Um guia para educadores*. Artmed.

Tavares, L., Beira, A.I., Claudio, A., (2020). *Recomendações para uma Educação Inclusiva dirigidas à Comunidade Educativa*, Ordem dos psicólogos.

Teixeira, I., Batista, P., Graça, A. (2018). *O papel do estágio na reconstrução da identidade profissional: a perspetiva dos atores*. Maurícia: Novas Edições Acadêmicas.

Tomlinson C., (2000a). *Differentiated Instruction: Can it work? The education Digest*. Vol.65, nº5,.25-31.

Tomlinson C., (2000b). *Reconcilable Differences? Standards-based Teaching and differentiation. Educacional Leadership*. Vol.58, nº1,. pp. 6-11.

Orvalho, L. (2019) *O sonho da igualdade só cresce no terreno do respeito pelas diferenças*. Universidade Católica Editora.

Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Azoulay, A., (2019, janeiro). *Mensagem do Dia Internacional da Educação*. Comissão Nacional da Unesco.

Urbanek, D., Ross, P. (2011). *Educação Inclusiva*. Curitiba: Fael Editora

Zezere, P. (2002) *A Escola Inclusiva e a igualdade de oportunidades*. *Análise Psicológica*, 3(XX). p.401-406

Documentos Normativos

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto. (1991). Diário da República n.º 193/1991, Série I-A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. (2008). Diário da República n.º 4/2008, Série I. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho nº 9180/2016. Orientações Curriculares para o Perfil dos Alunos à saída do Pré-escolar e da Escolaridade Obrigatória- PASEO, 2017.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. (2018). Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018, 2918-2928. Lisboa, Portugal.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018). Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018, 2928-2943. Lisboa, Portugal.

Recomendação nº4 / 2020, de 23 de outubro. (2020). Diário da República n.º 207/2020, Série II de 2020-10-23. Lisboa. Portugal

APÊNDICES

1- TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Estimado(a) Diretor(a),

O meu nome é Maria Helena Pinto Rodrigues e sou Mestranda em Administração das Organizações Educativas, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-PPorto). Nesse âmbito, pretendo desenvolver um estudo sob a temática “Como tornar a minha Escola mais Inclusiva?”, tendo escolhido para o efeito o Agrupamento de Escolas de AEX, com o propósito de conhecer as medidas implementadas em resultado da aplicação do Decreto-Lei nº 54/2018 e propor um plano de ação que vise a potencialização dessas medidas.

A fim de concretizar a pesquisa, solicito consentimento para aplicar, durante o presente ano letivo, entrevistas à diretora, aos coordenadores de departamento e à psicóloga do quadro de escola, e ainda, questionários a todo o pessoal docente e não docente, aos alunos do 2º ao 12º ano, e aos pais e/ou EE, da escola supracitada. Será garantida a confidencialidade e o anonimato a todos os intervenientes do processo. A participação no estudo é voluntária e o direito de desistência estará sempre salvaguardado. Gostaria, ainda, de lhe pedir o seu consentimento para a posterior publicação dos dados deste estudo em artigos ou reuniões científicas.

No caso de ser necessário algum esclarecimento adicional, estarei ao dispor através do email mhprodrigues@hotmail.com

Agradeço desde já a sua compreensão e disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

CONSENTIMENTO

Declaro que autorizo a Mestranda Maria Helena Pinto Rodrigues a aplicar entrevistas à diretora, aos coordenadores de departamento e à psicóloga do quadro de escola, e ainda, questionários a todo o pessoal docente e não docente, aos alunos do 2º ao 12º ano, e aos pais e/ou EE, no Agrupamento de Escolas de AEX autorizando a investigadora do projeto a efetuar o registo áudio das entrevistas, e consentindo-lhe a publicação dos dados desta investigação em artigos ou reuniões científicas.

AEX , ____ de _____ 2021

O(A) Diretor(a)

2- Guião da Entrevista semi-estruturada realizada à diretora da escola

A presente entrevista faz parte de um estudo realizado no âmbito do Mestrado em Administração de Organizações Educativas

Tem como objetivo geral:

Conhecer as medidas implementadas numa determinada organização educativa em resultado da aplicação do Decreto-Lei nº 54/2018 e propor um plano de ação que vise a potencialização dessas medidas.

Não existem respostas certas ou erradas. O importante é que responda com sinceridade às questões. A entrevista é confidencial e será utilizada apenas para fins de investigação, sob anonimato.

Tema: Como tornar a minha escola mais Inclusiva?

Objetivo específico:

- Perceber a conceção de escola inclusiva da diretora

	Questões
	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação;• Salientar a importância da sua participação;• Colocar à disposição do entrevistado os resultados da investigação;• Agradecer a disponibilidade e a colaboração;• Pedir autorização para gravação áudio da entrevista;
1-	Qual o grupo disciplinar a que pertence?
2-	Há quantos anos é professor nesta escola?
3-	Tem formação especializada e/ou formação contínua realizada (relacionadas com a inclusão)
4-	Qual o cargo que ocupa atualmente?
5-	Há quantos exerceeste cargo
6-	Ao longo da sua carreira que outros cargos desempenhou?
7-	O exercício deste cargo tem contribuído para o desenvolvimento da sua identidade profissional? Em que sentido?
8-	O que é para si uma escola inclusiva?
9-	Quais os aspetos mais significativos do DL nº 54/2018? Que medidas tomou para dar resposta à inclusão?
10-	Considera esta escola uma escola inclusiva?
11-	Quais os documentos estruturantes da escola que informam a comunidade educativa e orientam os seus atores para uma escola inclusiva?

12- Como é divulgada a informação acerca dos objetivos que a escola pretende alcançar para ser considerada uma escola inclusiva?
13- Têm protocolos com entidades externas que contribuam para as medidas a tomar no sentido de uma escola inclusiva? Se sim, que mais-valias proporcionam?
14- Que ações são desenvolvidas para decidir acerca das medidas multinível a aplicar a cada aluno?
15- O Centro de Apoio à Aprendizagem constitui uma importante força motriz para o desenvolvimento das práticas inclusivas? Que medidas são implementadas?
16- Relativamente à formação específica dos profissionais (docentes e não docentes), que formação tem sido disponibilizada e qual o grau de adesão? Há necessidade de incentivar à realização desta formação? Se sim, de que forma?
17- Considera que existem condicionalismos financeiros importantes na implementação das medidas necessárias a uma verdadeira inclusão? O que faria se o dinheiro não fosse um problema?
18- Quais os desafios e potencialidades de uma Escola Inclusiva?
19- Quais os maiores obstáculos à implementação de medidas que visam uma escola inclusiva?
20- Como Diretora, como tem sentido a transformação da cultura de escola no sentido de uma escola inclusiva?
21- Como tem ultrapassado/ minimizado esses obstáculos que acabou de referir?
22- O que entende ser necessário mudar na escola no sentido de uma inclusão plena?
23- Há algo que queira acrescentar que considere importante para a temática em estudo?

3- Guião da entrevista semi-estruturada realizada aos coordenadores de departamento

A presente entrevista faz parte de um estudo realizado no âmbito do Mestrado em Administração de Organizações Educativas

Tem como **objetivo geral**:

Conhecer as medidas implementadas numa determinada organização educativa em resultado da aplicação do Decreto-Lei nº 54/2018 e propor um plano de ação que vise a potencialização dessas medidas.

Não existem respostas certas ou erradas. O importante é que responda com sinceridade às questões. A entrevista é confidencial e será utilizada apenas para fins de investigação, sob anonimato.

Tema: Como tornar a minha escola mais Inclusiva?

Objetivo específico:

- Perceber a conceção de escola inclusiva dos coordenadores de departamento

Questões
<ul style="list-style-type: none">• Apresentação;• Salientar a importância da sua participação;• Colocar à disposição do entrevistado os resultados da investigação;• Agradecer a disponibilidade e a colaboração;• Pedir autorização para gravação áudio da entrevista;
24- Qual o grupo disciplinar a que pertence?
25- Há quantos anos é professor nesta escola?
26- Tem formação especializada e/ou formação contínua realizada (relacionadas com a inclusão)
27- Qual o cargo que ocupa atualmente?
28- Há quantos exerceeste cargo
29- Ao longo da sua carreira que outros cargos desempenhou?
30- O exercício deste cargo tem contribuído para o desenvolvimento da sua identidade profissional? Em que sentido?
31- O que é para si uma escola inclusiva?
32- Quais os aspetos mais significativos do DL nº 54/2018? Que medidas tomou para dar resposta à inclusão?
33- Considera esta escola uma escola inclusiva?
34- Qual o papel do coordenador de departamento na implementação de uma Escola Inclusiva?

35- Quais os documentos estruturantes da escola que informam a comunidade educativa e orientam os seus atores para uma escola inclusiva?
36- Como é divulgada a informação acerca dos objetivos que a escola pretende alcançar para ser considerada uma escola inclusiva?
37- Considera o trabalho colaborativo entre docentes importante para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas?
38- Estão a ser implementadas algumas estratégias para valorizar /potenciar o trabalho colaborativo? Quais?
39- Têm protocolos com entidades externas que contribuam para as medidas a tomar no sentido de uma escola inclusiva? Se sim, que mais valias proporcionam?
40- Que ações são desenvolvidas para decidir acerca das medidas multinível a aplicar a cada aluno?
41- Considera que a inclusão veio alterar a prática pedagógica? Considera que a inclusão melhora as aprendizagens dos alunos?
42- O Centro de Apoio à Aprendizagem constitui uma importante força motriz para o desenvolvimento das práticas inclusivas? Que medidas são implementadas?
43- Relativamente à formação específica dos profissionais (docentes e não docentes), que formação tem sido disponibilizada e qual o grau de adesão? Há necessidade de incentivar à realização desta formação? Se sim, de que forma?
44- Considera que existem condicionalismos financeiros importantes na implementação das medidas necessárias a uma verdadeira inclusão?
45- Quais os desafios e potencialidades de uma Escola Inclusiva?
46- Quais os maiores obstáculos à implementação de medidas que visam uma escola inclusiva?
47- Como Coordenador de Departamento, como tem sentido a transformação da cultura de escola no sentido de uma escola inclusiva?
48- Como tem ultrapassado/ minimizado essesobstáculos que acabou de referir?
49- O que entende ser necessário mudar na escola no sentido de uma inclusão plena?
50- Há algo que queira acrescentar que considere importante para a temática em estudo?

4- Guião da entrevista semi-estruturada realizada à Psicóloga do quadro de escola

A presente entrevista faz parte de um estudo realizado no âmbito do Mestrado em Administração de Organizações Educativas

Tem como **objetivo geral**:

Conhecer as medidas implementadas numa determinada organização educativa em resultado da aplicação do Decreto-Lei nº 54/2018 e propor um plano de ação que vise a potencialização dessas medidas.

Não existem respostas certas ou erradas. O importante é que responda com sinceridade às questões. A entrevista é confidencial e será utilizada apenas para fins de investigação, sob anonimato.

Tema: Como tornar a minha escola mais Inclusiva?

Objetivo específico:

- Perceber as conceções e práticas da Psicóloga do quadro de escola na implementação de estratégias para a inclusão de todos os alunos

	Questões
	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação;• Salientar a importância da sua participação;• Colocar à disposição do entrevistado os resultados da investigação;• Agradecer a disponibilidade e a colaboração;• Pedir autorização para gravação áudio da entrevista;
	51- Há quanto tempo é psicóloga nesta escola?
	52- Tem formação especializada e/ou formação contínua realizada (relacionadas com a inclusão)
	53- Ao longo da sua carreira que outros cargos/ funções desempenhou na escola?
	54- O exercício deste cargo tem contribuído para o desenvolvimento da sua identidade profissional? Em que sentido?
	55- O que é para si uma escola inclusiva?
	56- Quais os aspetos mais significativos do DL nº 54/2018? Que medidas tomou para dar resposta à inclusão?
	57- Considera esta escola uma escola inclusiva?
	58- Qual o papel da psicóloga para a implementação da inclusão?
	59- Têm protocolos com entidades externas que contribuam para as medidas a tomar no sentido de uma escola inclusiva? Se sim, que mais-valias proporcionam?

60- Quais os documentos estruturantes da escola que informam a comunidade educativa e orientam os seus atores para uma escola inclusiva?
61- Como é divulgada a informação acerca dos objetivos que a escola pretende alcançar para ser considerada uma escola inclusiva?
62- De que forma o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) promove a melhoria do sucesso educativo no agrupamento?
63- De que forma o SPO colabora e articula com as famílias e outros elementos e parceiros da comunidade educativa, de modo a analisar os problemas dos alunos e definir estratégias de atuação conjuntas e concertadas?
64- Que tipo de trabalho realizam na deteção e acompanhamento de situações de risco?
65- Que ações são desenvolvidas para decidir acerca das medidas multinível a aplicar a cada aluno?
66- O SPO consegue apoiar a escola na organização de equipas de trabalho e em garantir a implementação de estratégias de base multinível ?
67- O Centro de Apoio à Aprendizagem constitui uma importante força motriz para o desenvolvimento das práticas inclusivas? Que medidas são implementadas?
68- O SPO presta aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas? Nesse âmbito, quais as maiores dificuldades sentidas?
69- Relativamente à formação específica dos profissionais (docentes e não docentes), que formação tem sido disponibilizada e qual o grau de adesão? Há necessidade de incentivar à realização desta formação? Se sim, de que forma?
70- Considera que existem condicionalismos financeiros importantes na implementação das medidas necessárias a uma verdadeira inclusão?
71- Quais os desafios e potencialidades de uma Escola Inclusiva?
72- Quais os maiores obstáculos à implementação de medidas que visam uma escola inclusiva?
73- Como Psicóloga, como tem sentido a transformação da cultura de escola no sentido de uma escola inclusiva?
74- Como tem ultrapassado/ minimizado esses obstáculos que acabou de referir?
75- O que entende ser necessário mudar na escola no sentido de uma inclusão plena?
76 - Há algo que queira acrescentar que considere importante para a temática em estudo?

5- Questionário aos docentes (Google Forms)

<https://forms.gle/VNssiKSXPyZQvDr68>

6- Questionário aos alunos (Google Forms)

<https://forms.gle/codPuJLcY1D8aNJj8>

7- Questionário aos E.E. (Google Forms)

<https://forms.gle/5dijGsdp627kMJf56>

8- Questionários ao PND (Google Forms)

<https://forms.gle/Kvcyzgw5TbXaCxaDA>

9- Quadro síntese de categorização das respostas da diretora, dos coordenadores de departamento e da psicóloga aos questionários por entrevista

Dimensão	Categoria	subcategorias	Unidades de registo
	Escola Inclusiva	Conceito	<p>“Uma escola inclusiva proporciona “...oportunidades a todos os alunos, responde à diversidade das necessidades e potencialidades de cada um e promove o bem-estar e a participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (E1)</p> <p>“Uma escola para todos, mas mesmo para todos, em que os recursos favorecem todos e não apenas alguns” (E2)</p> <p>“...uma escola que promove a igualdade na diversidade.” (E3)</p> <p>“Escola inclusiva é aquela que verdadeiramente não deixa ninguém para trás” (E4)</p> <p>“Uma escola onde todos têm as mesmas oportunidades” (E5)</p> <p>“Escola inclusiva é aquela que é para todos e de todos...Onde as diferenças de ritmos são respeitadas” (E6)</p> <p>“Uma escola que se organiza para promover o acesso e o sucesso a todos os alunos” (E7)</p> <p>“Escola inclusiva é quando os alunos se sentem bem, aprendem de acordo com as suas capacidades” (E8)</p> <p>“uma escola capaz de responder às necessidades de todos os alunos” (E9)</p>

		Princípios	<p>“A ideia de que a Inclusão é (pode ser) para todos e a erosão do conceito “alunos com necessidades educativas especiais” (E2)</p> <p>“na lógica das medidas multinível” (E2)</p> <p>“Alunos com fragilidades ao nível cognitivo terem a mesma oportunidade de fazer parte..., de acesso às aprendizagens, integração na vida escolar... aprendizagem flexível” (E3)</p> <p>“As escolas devem definir orientações que promovam uma cultura que ofereça oportunidades para que todos possam aprender” (E4)</p> <p>“Todo o despacho é importante” (E5)</p> <p>“Aposta na inclusão de todos os alunos, sem deixar ninguém para trás” (E6)</p> <p>“Visão mais alargada do que são necessidades de medidas de suporte à aprendizagem...Articulação mútua entre estruturas e órgãos” (E7)</p> <p>“Um processo de mudança cultural, organizacional e operacional baseado num modelo de intervenção multinível” (E8)</p> <p>“instrumento orientador” (E9)</p> <p>“constituição de uma equipa multidisciplinar” (E9)</p> <p>“universalidade das medidas” (E9)</p> <p>“modelo de resposta à intervenção, pela dinâmica de rastreio, intervenção e reavaliação” (E9)</p>
	DL nº 54/2018	Papel do docente e do coordenador	<p>“materiais de monitorização e avaliação das medidas” (E2)</p> <p>“Centrar e adaptar as aprendizagens aos alunos...estimular” (E3)</p> <p>“...acho que as nossas práticas letivas, por vezes, constituem barreiras à aprendizagem” (E3)</p> <p>“...envolver ... orientar, ajudar e apoiar os colegas” (E2)</p> <p>“potenciar...todas as capacidades” (E3)</p> <p>“professor... flexível e amigo” (E3)</p> <p>“chamar a atenção dos colegas para a temática” (E4)</p> <p>“Incentivar e monitorizar” (E5)</p> <p>“difundir as medidas, discutir estratégias diferenciadas” (E6)</p> <p>“Esclarecer todas as situações” (E6)</p> <p>“sensibilizar para a necessidade de implementação de medidas educativas...identificar os alunos com dificuldades de acesso ao currículo...” (E7)</p> <p>“monitorizar o cumprimento das medidas” (E7)</p> <p>Somos todos iguais (E8)</p>
		Práticas docentes	<p>“medidas tomadas têm de ser muitas vezes individualizadas” (E3)</p> <p>“trabalho colaborativo e formação é decisivo” (E2)</p> <p>“melhoria da qualidade educativa” (E2)</p>

		<p>“metodologias que recorrem múltiplos meios de envolvimento, múltiplos meios de representação e múltiplos meios de ação” (E2)</p> <p>“trabalho colaborativo é importante” (E4)</p> <p>“Inclusão está em cada um” (E5)</p> <p>“diferenciação pedagógica” (E5)</p> <p>“alterações possíveis na avaliação” (E5)</p> <p>“estratégias diferenciadas” (E6)</p> <p>“aposta na partilha de estratégias, práticas, materiais, documentos e comparação de eficácia de estratégias” (E6, E7)</p> <p>“apoio individualizado”</p> <p>“trabalho colaborativo é essencial” (E7)</p> <p>“Alteração e inovação de práticas” (E7)</p> <p>“introdução de meios digitais” (E7)</p> <p>“articulação com a EMAEI e outros elementos do SPO” (E7)</p> <p>“medidas têm tido impacto favorável, mas ...nem sempre têm a eficácia desejada” (E7)</p> <p>“espaços não estão adequados a novas dinâmicas de sala de aula” (E7)</p> <p>“resistência de alguns professores na implementação de estratégias de pedagogia diferenciada” (E7)</p>
	Documentos Estruturantes / protocolos e tomada de decisão	<p>PE e Manual de Procedimentos da EMAEI; DUA</p> <p>Parcerias diversas na comunidade;</p> <p>Equipas educativas, DtTs, EMAEI, docentes da Ed Especial e E.E (E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9)</p> <p>“guiões orientadores” (E2)</p> <p>“disponibiliza vários recursos e modalidades” (E6)</p>
	CAA	<p>“Várias valências de apoio...poderá ser a força motriz para o desenvolvimento das práticas educativas” (E2)</p> <p>“não tenho conhecimento específico do trabalho desenvolvido” (E4)</p> <p>“Centro de tudo” (E5)</p> <p>“não considero reunir todos os dados que possam fazer uma avaliação adequada” (E6)</p> <p>“Noção do impacto ainda não é evidente” (E7)</p> <p>“Ainda não é evidente uma estratégia comum e uma articulação entre os diversos serviços que o compõem” (E7)</p> <p>“Todas as medidas de apoio que existem para os alunos”</p> <p>“Apoio individualizado”, “Clubes e projetos”, “Explika” (E8)</p> <p>“Apoio psicológico”, “Apoio tutorial específico” (E9)</p> <p>“Recursos humanos especializados” (E3)</p> <p>“Pessoal não docente”</p>

			“SPO é um interlocutor permanente junto dos DT e das equipas educativas” (E9)
	Formação		<p>“Necessária formação específica, obrigatória e gratuita” (E2, E3, E7, E8)</p> <p>“Mais tempo “</p> <p>“Necessária formação específica no âmbito das pedagogias diferenciadas” (E6)</p> <p>“Mudar o Modelo de Ensino” (E9)</p>
	Desafios e Potencialidades		<p>“Oferta formativa mais dirigida para todos” (E8)</p> <p>“Atender a todos os alunos sem exceção”</p> <p>“Criar oportunidades para que todos consigam idealizar um projeto de vida” (E7)</p> <p>“Conseguir chegar a todos, não deixando ninguém para trás” (E6)</p> <p>“Conseguir diversificar as estratégias” (E6)</p> <p>“alteração e inovação de práticas” (E6)</p> <p>“Conseguirmos olhar cada um individualmente” (E3)</p> <p>“a integração e a promoção do sucesso escolar” (E3)</p> <p>“Uma escola inclusiva que se traduzirá numa sociedade inclusiva” (E5)</p> <p>“Integrar plenamente todos os alunos” (E3)</p> <p>“Aproveitar a motivação crescente para a inclusão”</p> <p>“A integração e promoção do sucesso escolar para todos” (E3)</p> <p>“Escola é um espaço de pertença, onde todos têm os mesmos direitos “(E3)</p> <p>“Uma escola melhor para todos” (E2)</p> <p>“Apropriação da filosofia do DL nº 54/2018” (E2)</p> <p>“envolver...orientar, ajudare apoiar os colegas” (E2)</p> <p>“Chegar a todos os alunos e não deixar ninguém para trás” (E9)</p> <p>“Conseguirmos chegar a todos...sem deixar nenhum para trás” (E6)</p>

	Obstáculos	<p>“Filosofia ainda não “absorvida” pela comunidade (E2)</p> <p>Falta de recursos, formação e mais técnicos especializados” (E2)</p> <p>“Capacidade docente de trabalhar em contexto de sala de aula com a diferença entre os alunos” (E3)</p> <p>“as nossas práticas, por vezes, constituem barreiras à aprendizagem” (E3)</p> <p>“Falta de meios físicos e tecnológicos”</p> <p>“Ser tudo novidade”</p> <p>“A mudança e a falta de formação docente “(E6)</p> <p>“Pais perceberem que a escola é fundamental para o futuro de todos”</p> <p>“Organizacionais “, “falta de tempo” (E7)</p> <p>“elevado nº de alunos por turma” (E7)</p> <p>“Pouco tempo para reflexão e planeamento” (E7)</p> <p>“Falta de equipas multidisciplinares permanentes (E7)</p> <p>“Organização dos horários” (E7, E8)</p> <p>“Mudar mentalidades” (E5)</p> <p>“falta de recursos humanos para o acompanhamento de alguns alunos” (E9)</p> <p>“modelo de ensino” (E9)</p> <p>“Clarificação de conceitos e procedimentos” (E7)</p> <p>“Resistência dos Professores” (E8, E9)</p> <p>“resistência de alguns professores na implementação de estratégias de pedagogia diferenciada” (E7)</p> <p>“Mobilização dos elementos EMAEI” (E9)</p> <p>“falta de formação docente” (E6)</p>
--	------------	---

10- Quadros e Gráficos

Quadro -Caracterização dos participantes nos inquéritos por entrevista

Cargo	Grupo disciplinar	Anos de serviço no AEX	Formação relacionada com inclusão	Tempo de exercício do cargo
Diretora	300	26	Sim	1 ano
Coordenador	300	32	Sim	+ 20 anos
	420	38	Sim	8 anos
	540	4	Sim	11 meses
	500	30	Sim	12 anos
	520	28	Sim	18 anos
	620	9	Sim	6 anos
	110	36	Sim	+ 20 anos
Psicóloga		25	Sim	25

Gráfico - Grupo disciplinar dos docentes

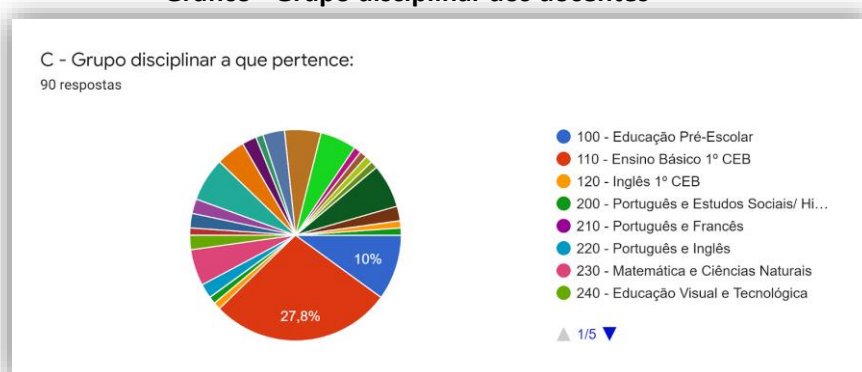


Gráfico – Ano(s) que leciona

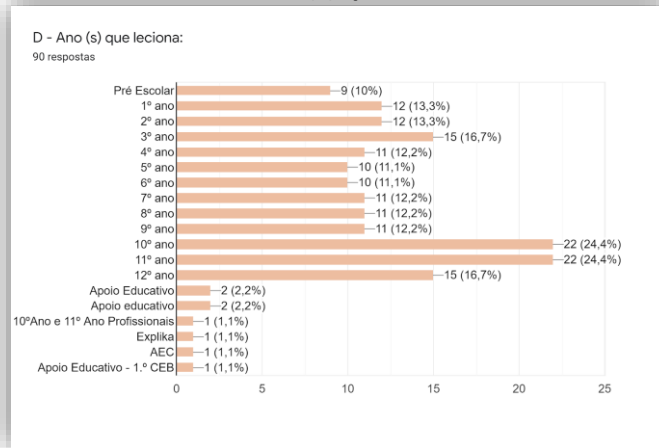


Gráfico – Anos de serviço no agrupamento

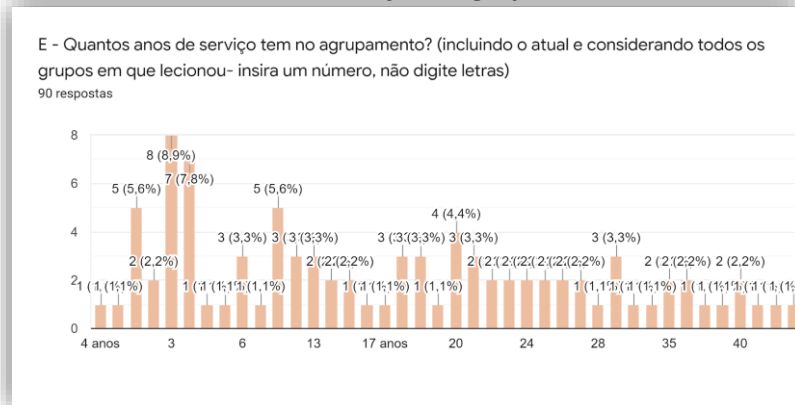
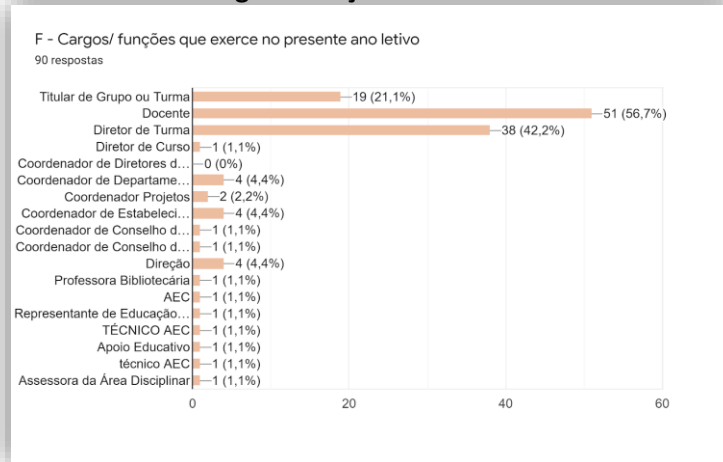


Gráfico – Cargos e funções dos docentes



Quadro - Pais e E.E. - Idade

Critério - Idade	Frequência	%
Menos de 25 anos	3	1,9 %
26 - 40 anos	49	30,8%
41 -55 anos	101	63,5%
Superior a 56 anos	6	1,9 %

Gráfico - Pais e E.E. - Habilitações Literárias

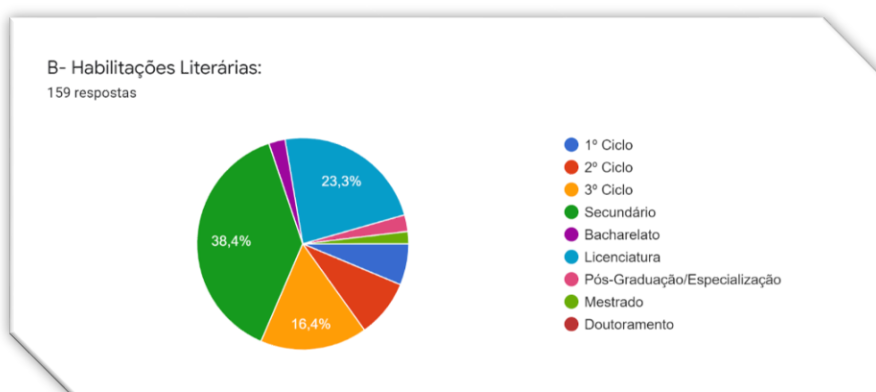
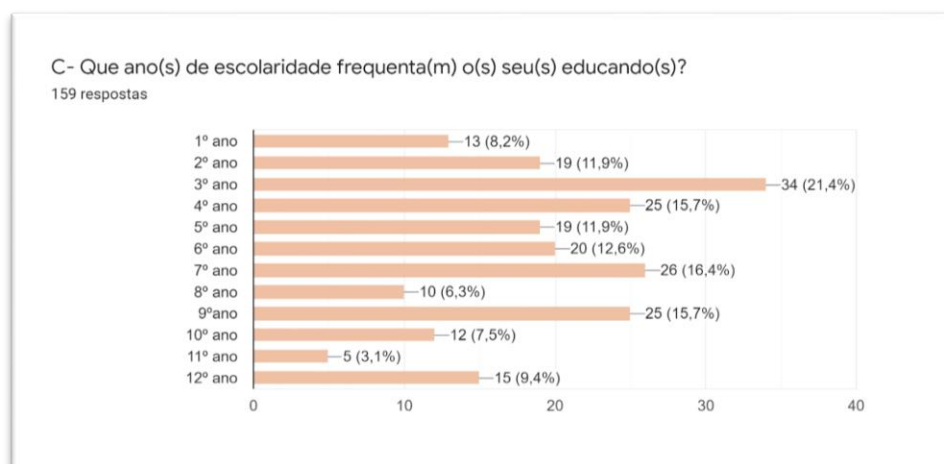


Gráfico – Ano de escolaridade dos educandos



Quadro -Pessoal Não Docente- Idade

Critério - Idade	Frequência	%
Até aos 35 anos	1	2,4 %
36 - 45 anos	12	29,3%
46 – 55 anos	20	48,8%
56 ou mais anos	8	19,5%

Quadro – PND - Habilitações Acadêmicas

Critério - Habilitações Acadêmicas	Frequência	%
Ensino Básico	3	7,3%
Ensino Secundário	32	78%
Bacharelato	2	4,9%
Licenciatura	2	4,9%
Pós- Graduação/ Especialização	1	2,4%
Mestrado	1	2,4%
Doutoramento	0	0%

Gráfico – PND – Categorias

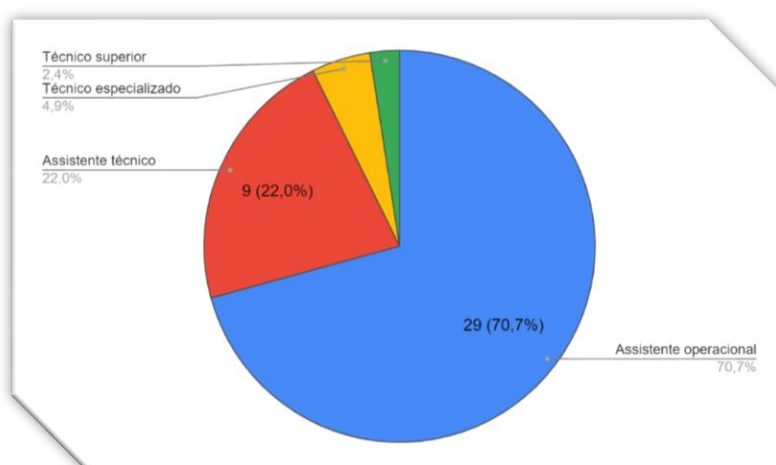


Gráfico - Docentes - Culturas Inclusivas

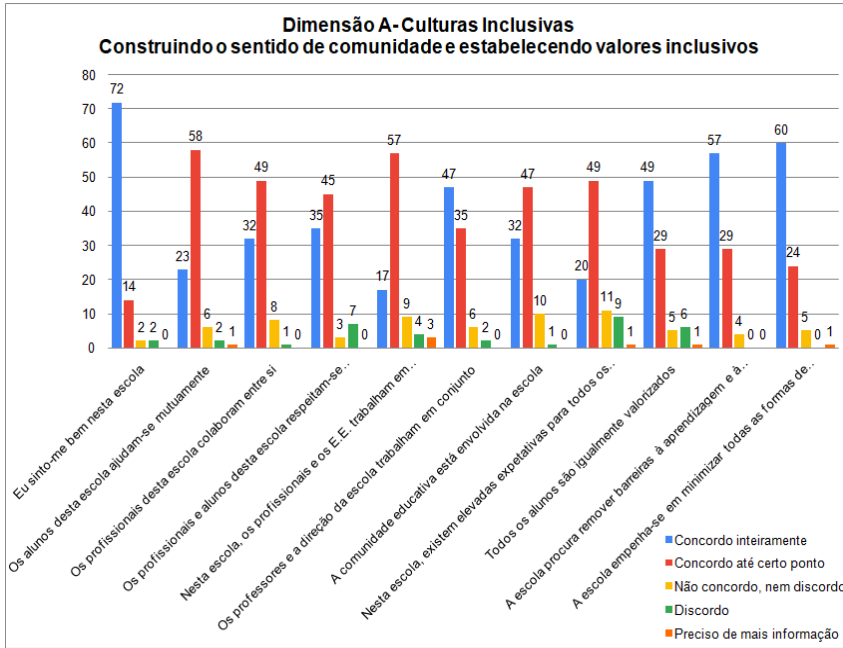


Gráfico - Alunos - Culturas Inclusivas

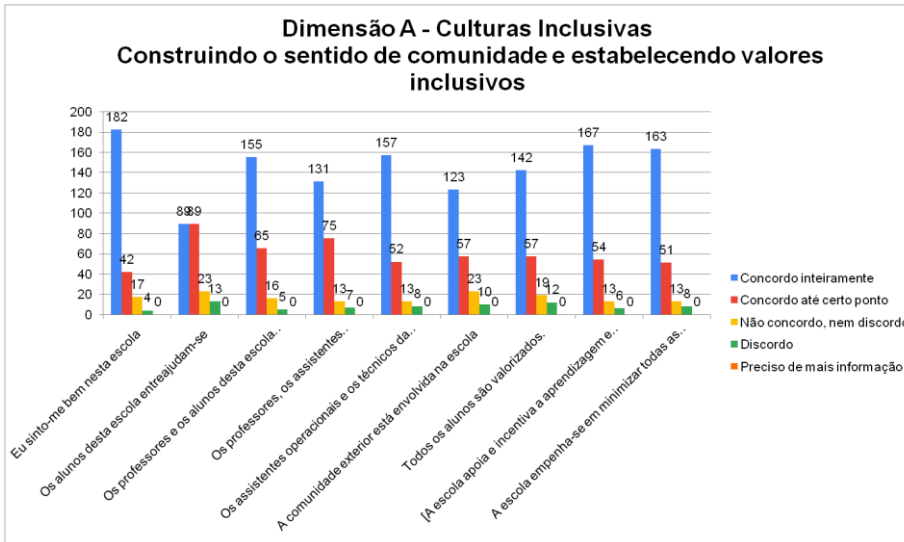


Gráfico- PND – Culturas Inclusivas

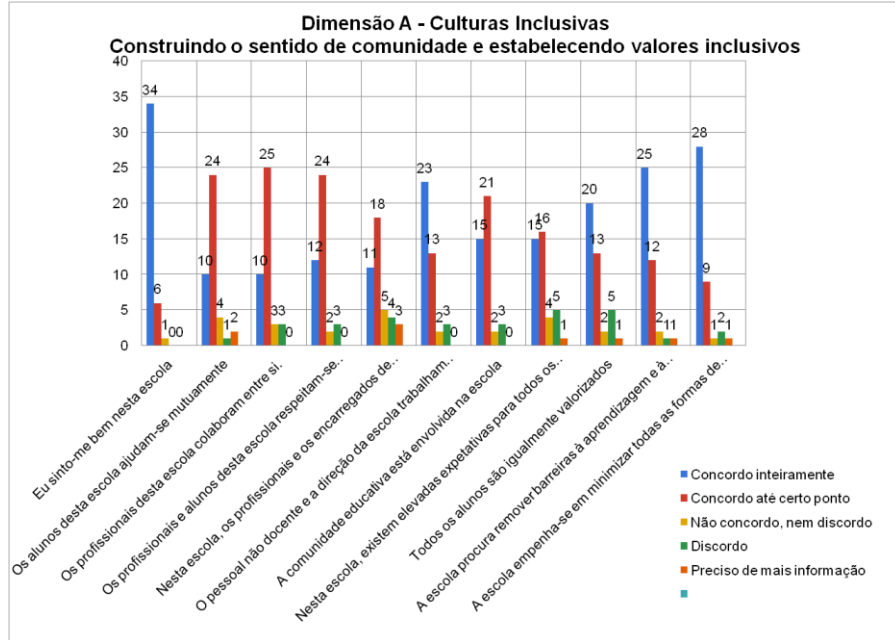


Gráfico Pais e E.E – Culturas Inclusivas

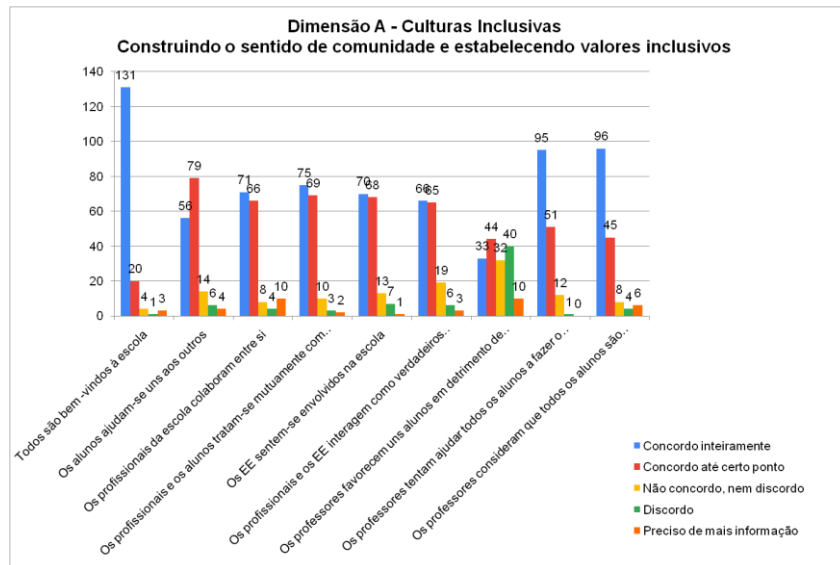


Gráfico Docentes – Políticas Inclusivas

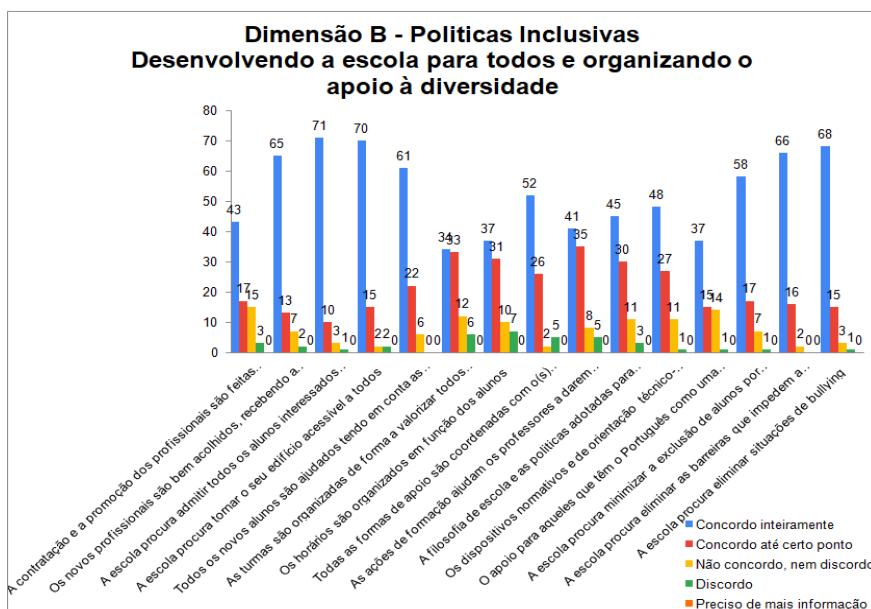


Gráfico Alunos – Políticas Inclusivas

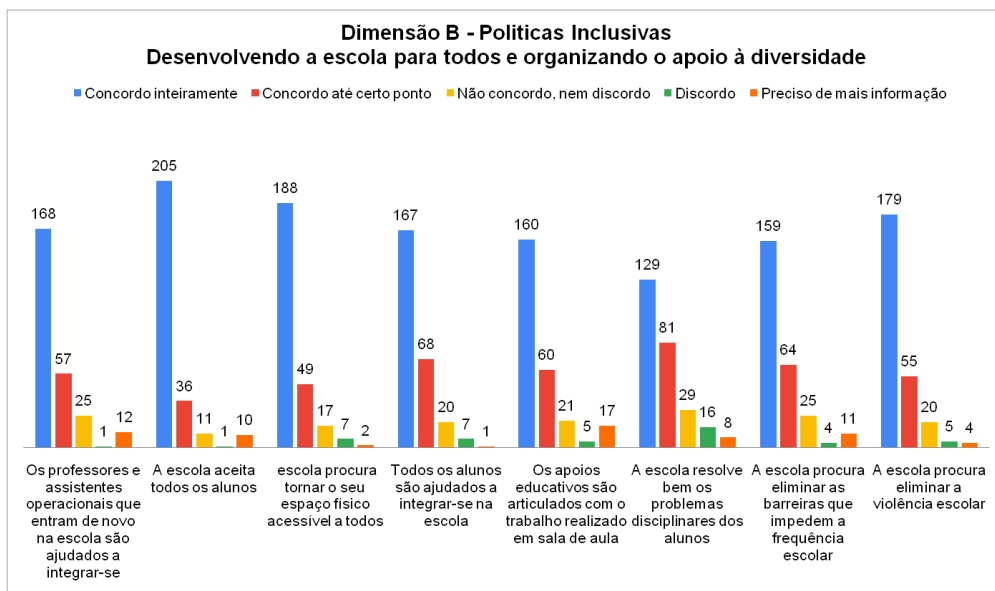


Gráfico PND – Políticas Inclusivas

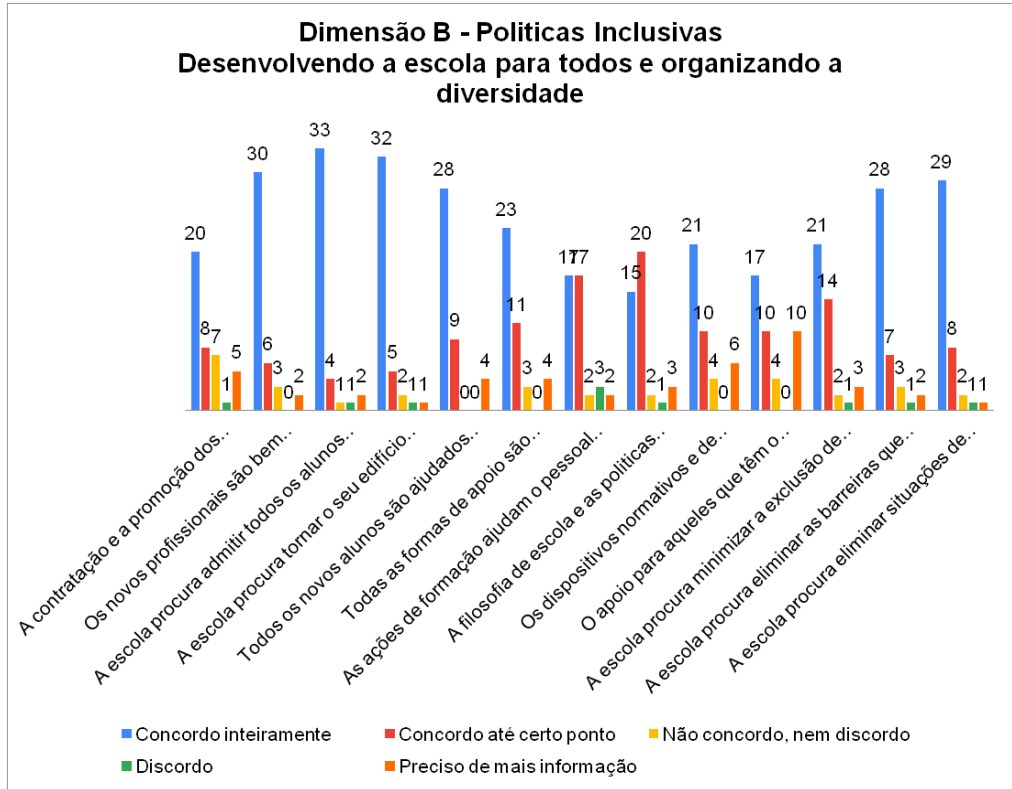


Gráfico Pais e E.E – Políticas Inclusivas

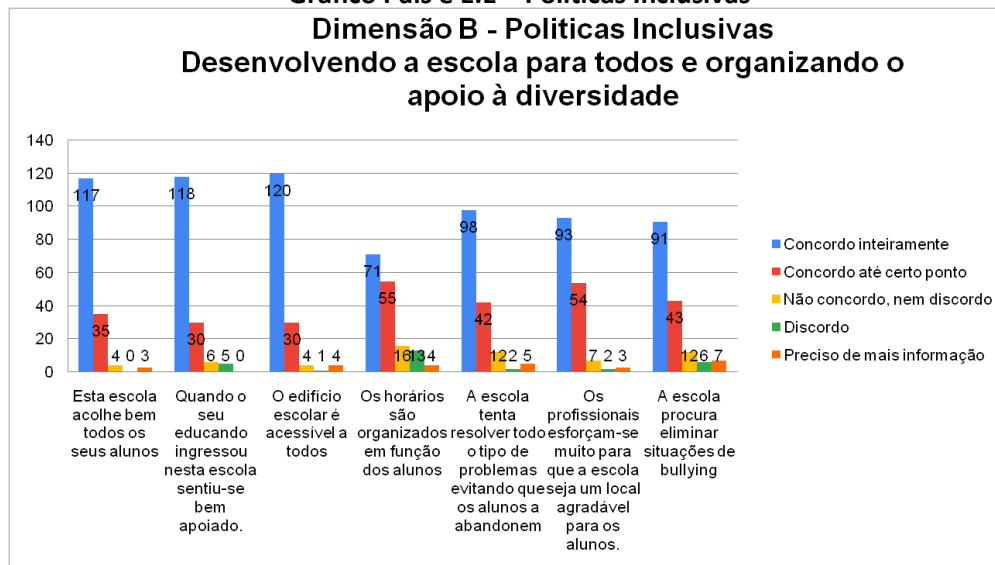


Gráfico Docentes - Práticas Inclusivas

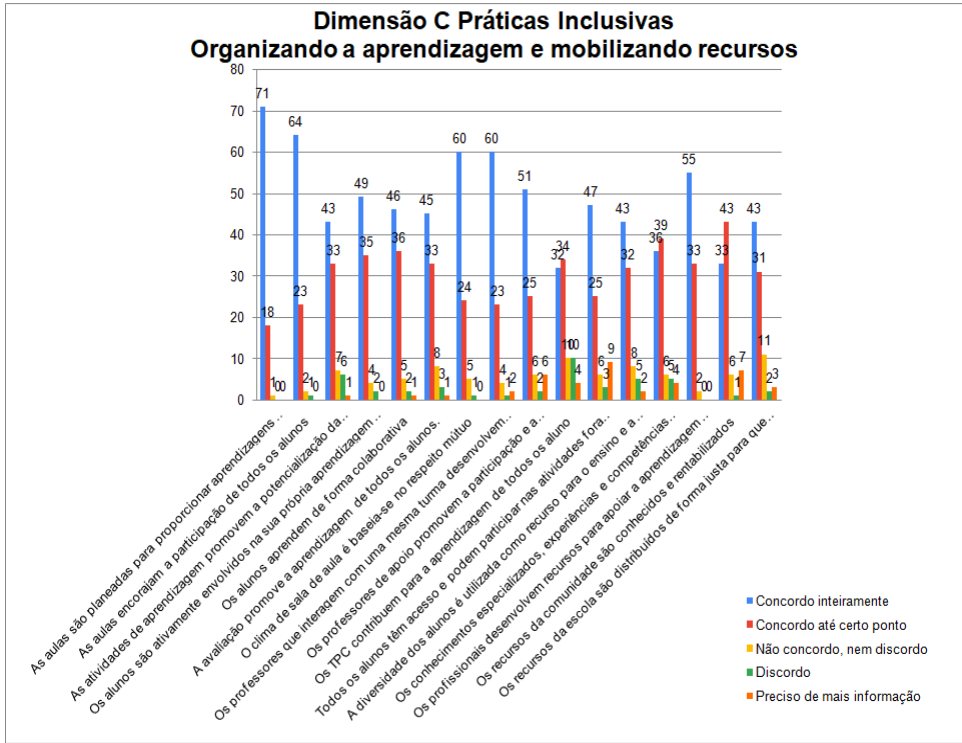


Gráfico Alunos – Práticas Inclusivas

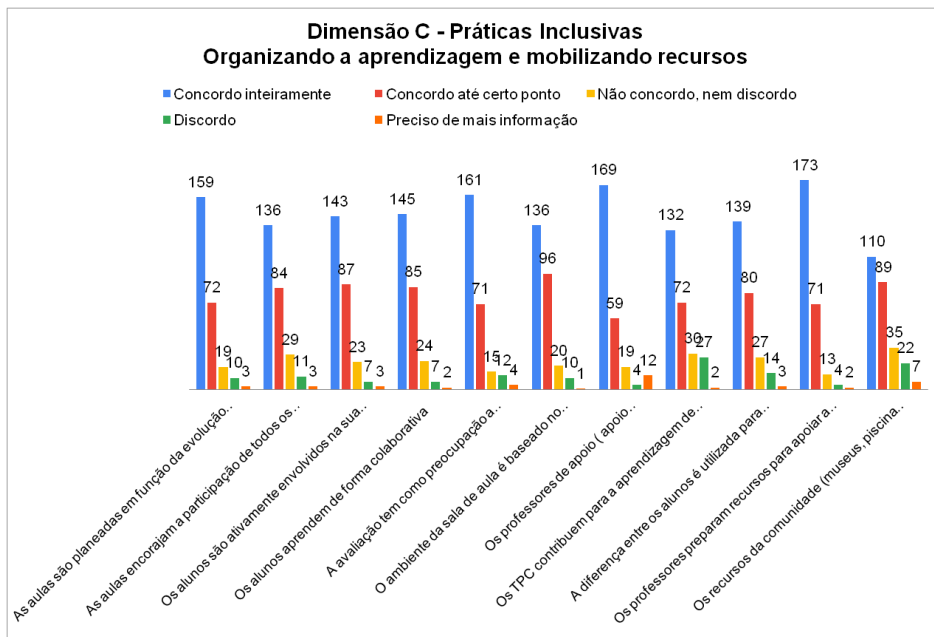


Gráfico Pais e E.E – Práticas Inclusivas

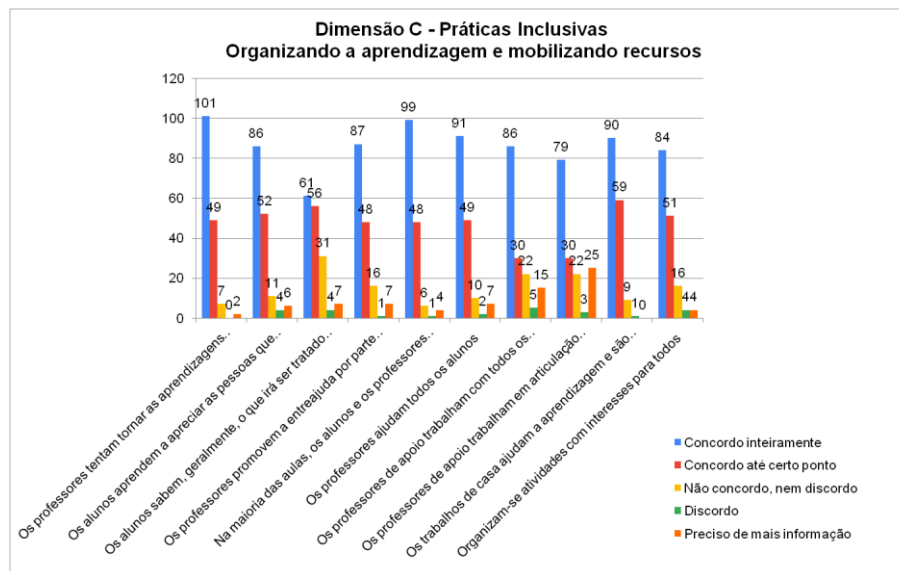


Gráfico PND- Práticas Inclusivas

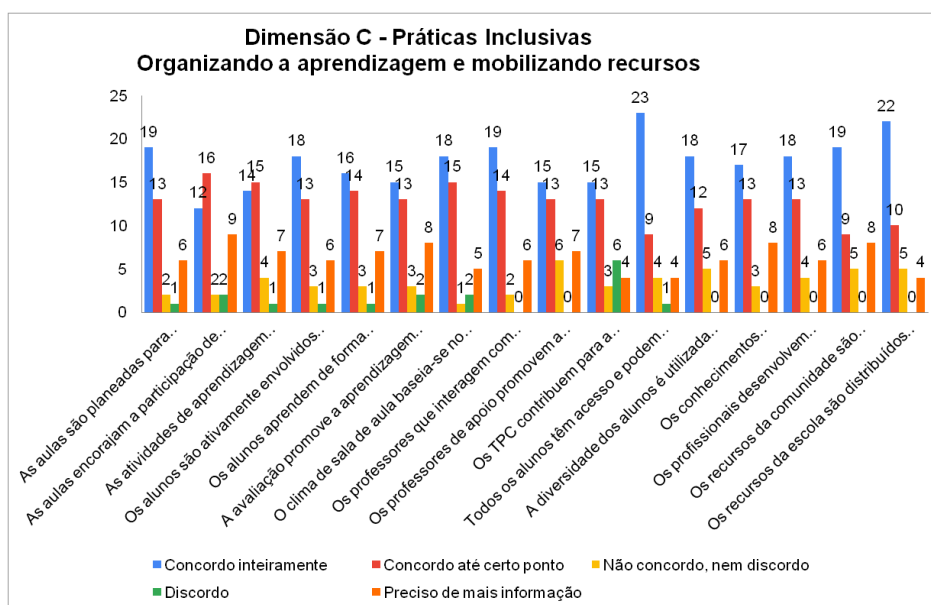


Gráfico Docentes – Práticas Educativas

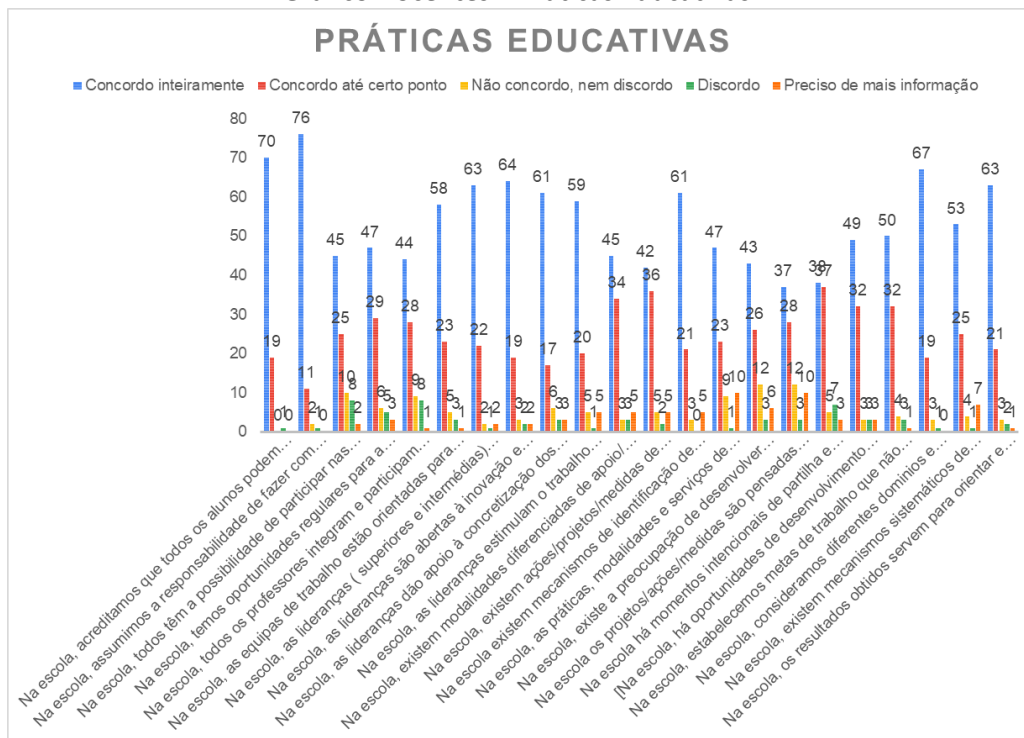


Gráfico Alunos – Práticas Educativas

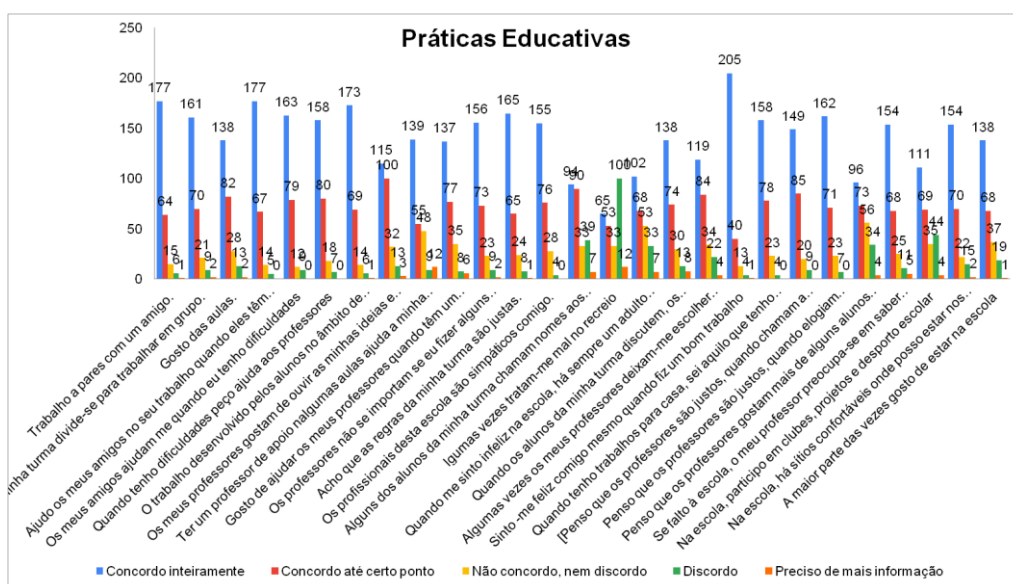


Gráfico Pais e E.E – Envolvimento dos Pais

