



---

**MESTRADO**

ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

# **Escola inclusiva: um estudo de caso acerca de práticas exercidas num agrupamento**

Ana Sofia Torres de Almeida

11/2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Sofia Torres de Almeida

**Escola inclusiva: um estudo de caso acerca de práticas exercidas num  
agrupamento**

Projeto de Mestrado

**Mestrado em Administração das Organizações Educativas**

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Inês Silva Teixeira

Porto, novembro de 2022

A mim, que me provei ser capaz de completar este desafio com todas as adversidades, e a cada um que tornou possível esta jornada com tanto apoio.

## AGRADECIMENTOS

Grande parte deste projeto teve como suporte o apoio incondicional de pessoas muito queridas e especiais, sem elas o percurso teria sido ainda mais difícil.

Quero agradecer ao César, que acompanhou este projeto do início ao fim, e viveu-o intensamente comigo, mostrando-me que eu seria capaz de o concretizar.

Obrigada à minha mãe, Filomena, que me acompanhou nesta fase importante, oferecendo-me suporte, clareza e força.

Não poderei deixar de estar grata ao agrupamento de escolas que me recebeu atenciosamente e com uma disponibilidade enorme em ajudar-me, colaborando em tudo o que foi necessário. O Diretor Escolar, bem como a sua adjunta, empenharam-se em proporcionar-me uma boa receção e uma boa investigação. Obrigada ao corpo docente deste agrupamento, especialmente ao meu antigo professor, que me direcionou e facilitou grandemente todo o processo, fazendo-me chegar rapidamente a todos os inquiridos e aplicar os questionários ao número pretendido.

Por último, obrigada a todos os que exigiram deste projeto.

## RESUMO ANALÍTICO

O presente estudo tem como propósito entender de que forma o agrupamento de escolas escolhido aplica as medidas de inclusão (a partir dos decretos-lei nº54/2018, de 6 julho e nº55/2018, de 6 julho) que são apresentados no seu Projeto Educativo, determinando, assim, se é um agrupamento inclusivo, e perceber quem são os elementos da comunidade educativa que mais contribuem para esta inclusão/sucesso educativo dos alunos. O estudo implicou a participação do Diretor Escolar, da coordenadora de equipa multidisciplinar, dos coordenadores de departamento, bem como dos alunos, dos professores e dos encarregados de educação. Para a recolha de dados utilizaram-se entrevistas semiestruturadas, *focus group* e questionários. Perante a análise, concluímos que o agrupamento tem muito presente o conceito de inclusão nos seus discursos e nas suas práticas, e faz uma avaliação frequente das medidas inclusivas que são implementadas a partir do Projeto Educativo, constatando que cumprem, na sua maioria, as suas propostas. Concluímos também que é primordial para a comunidade educativa fazer com que os alunos se sintam incluídos e motivados na escola, sendo, assim, um dos princípios concretizados do Projeto. O agrupamento, através de vários projetos e da criação de novas disciplinas (integrando aqui as medidas dos decretos-lei acima mencionados), consegue a participação ativa dos alunos na escola e reforça a ideia de que o Diretor Escolar e os professores em geral desempenham um papel fundamental na criação de medidas inclusivas e na auscultação das necessidades dos alunos. No entanto, a construção de um agrupamento mais inclusivo depende da implicação de todos os elementos da comunidade educativa, num trabalho conjunto e concertado.

**Palavras-chave:** escola inclusiva; sucesso educativo; igualdade de oportunidades



## ABSTRACT

The present study aims to understand how the chosen Northern school cluster applies the inclusion measures (from decree-law no. 54/2018, of 6 July and no. 55/2018, of 6 July) that are presented in its Educational Project, thus determining whether it is an inclusive cluster, and understand who are the elements of the educational community that most contribute to this inclusion and to the educational success of students. The study involved the participation of the school principal, the multidisciplinary team coordinator, the department coordinators, as well as students, teachers and parents. For data collection, semi-structured interviews, focus groups, and surveys were used. Based on the analysis, we concluded that the school cluster is very aware of the concept of inclusion in its speeches and practices and makes a frequent evaluation of the inclusive measures that are implemented from the Educational Project, noting, the most part, they comply the measures they proposed. We concluded that it is essential for the educational community to make students feel included and motivated at school, one of the realized principles from de Project. The school cluster, through various projects and the creation of new subjects (integrating here the measures of the decree-laws mentioned above), achieves the active participation of students in school and reinforces the idea that the school principal and teachers play a key role in creating inclusive measures and listening to the needs of students, but that all elements of the educational community together build a more inclusive school cluster.

**Keywords:** inclusive school; educational success; equal opportunities;

## **LISTA DE TABELAS/ILUSTRAÇÕES/SIGLAS**

EDE - Entrevista Diretor Escolar

ECEM - Entrevista Coordenadora da Equipa Multidisciplinar

ECD - Entrevista Coordenadores de Departamento

QP - Questionários Professores

QA - Questionários Alunos

QEE - Questionários Encarregados de Educação

Tabela nº1- comparação do nº de previsto VS do nº de respondentes dos questionários

## Índice

1.	CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA .....	3
1.1.	O CURRÍCULO – DOS PRIMÓRDIOS À CONTEMPORANEIDADE.....	3
1.2.	O CURRÍCULO – DA ESCOLA DE MASSAS À ERA DA GLOBALIZAÇÃO – A CAMINHO DA INCLUSÃO .....	9
1.3.	O PAPEL DOS PROFESSORES NA PROMOÇÃO DE UMA ESCOLA E CURRÍCULO INCLUSIVOS .....	14
1.4.	OS DESAFIOS DA ATUALIDADE PARA A INCLUSÃO.....	18
2.	CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO.....	21
2.1.	PROBLEMAS E OBJETIVOS.....	21
2.1.1.	PROBLEMA E SUA JUSTIFICAÇÃO .....	21
2.1.2.	OBJETIVOS .....	22
2.2.	METODOLOGIA .....	23
2.2.1.	PESQUISA .....	25
2.3.	LOCAL DE ESTUDO E PARTICIPANTES.....	26
2.3.1.	LOCAL DE ESTUDO .....	26
2.3.2.	PARTICIPANTES.....	28
2.4.	TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS .....	29
2.5.	TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS.....	30
2.6.	CONFIABILIDADE E VALIDADE .....	32
3.	CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	33
3.1.	QUESTIONÁRIOS ALUNOS.....	33
3.2.	QUESTIONÁRIOS PROFESSORES .....	38
3.3.	QUESTIONÁRIO ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO .....	46
3.4.	ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS.....	49
	DIRETOR ESCOLAR, COORDENADORA DA EQUIPA MULTIDISCIPLINAR E COORDENADORES DE DEPARTAMENTO.....	49
	ANÁLISE DAS RESPOSTAS ABERTAS SOBRE O CONCEITO DE INCLUSÃO E O SUCESSO DAS MEDIDAS DO PROJETO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO .....	55

3.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
4. PLANO DE AÇÃO.....	61
5. CONCLUSÃO.....	64
BIBLIOGRAFIA.....	65

## INTRODUÇÃO

O programa do XXI Governo Constitucional através da Autonomia e Flexibilidade Curricular, assume como prioridade a promoção de uma educação de qualidade face aos desafios da sociedade global em que vivemos, isto é, que seja equitativa e que proporcione igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens tendo em conta as suas características individuais e as condições socioculturais e económicas do ambiente familiar onde se desenvolve, a fim de minimizar as diferenças de acesso à cultura, aos apoios, à concretização de projetos pessoais e ao desenvolvimento de competências diversas.

As decisões tomadas a nível institucional, grupal e individual (Roldão, 1999) para contextualizar o currículo, na esteira da flexibilidade curricular, promovem aprendizagens significativas e abrem caminho para o reforço do trabalho colaborativo entre docentes, entre alunos e entre docentes e alunos de uma mesma turma.

Garantido o acesso de todos a uma educação formal e tendo em conta os objetivos delineados pelo Governo, é importante compreender os modos como as escolas se organizam para dar resposta a uma diversidade crescente, promovendo a inclusão de todos os alunos, independentemente dos seus interesses, características e necessidades.

Após o 25 de abril, Portugal assistiu a um alargamento progressivo da escolaridade obrigatória, que culminou no ano letivo de 2009/2010, com a obrigatoriedade de os jovens frequentarem a escola até alcançarem os 18 anos de idade. Assim, o acesso de todas as crianças e jovens à escola tornou-se uma realidade, tendo como garante a obrigatoriedade. Contudo, o acesso de todas as crianças e jovens à igualdade de oportunidades e à qualidade educativa com vista a uma formação holística, faz parte de uma outra realidade que ainda não se verifica em todas as escolas do território nacional. Tal como diz Harker (1990, p. 79), as "(...) nossas instituições educacionais estão estruturadas para favorecer aqueles que já possuem capital cultural, definido de acordo com os critérios do grupo dominante como natural e único tipo apropriado de capital, e para tratar todas as crianças como se elas tivessem tido igual acesso a ele."

Deste modo, a escola pode ser considerada como um meio de reprodução de desigualdades e não de igualdade de oportunidades e sucesso. Contudo, esta instituição não deixa de ser um

meio de elevação social e, por isso, numa era em que a escola está em constantes mudanças e devido à sua heterogeneidade, as questões de uma escola inclusiva são importantes de serem discutidas e aprimoradas.

Posto isto, este projeto procura entender de que modo é que um agrupamento de escolas aplica as medidas inclusivas do seu projetivo educativo e de que modo atende à inclusão e, por isso, a questão de partida para o desenvolvimento do estudo é: de que modo o agrupamento de escolas selecionado concebe e operacionaliza medidas inclusivas, proporcionando sucesso educativo a todos os alunos?

Importa, ainda, explicitar a estrutura deste projeto, mostrando o modo como se construiu o estudo. Primeiramente, importou a explicitação do enquadramento teórico, com referências bibliográficas ao Currículo Escolar (de modo entender o seu papel na inclusão), à Inclusão, à formação de professores e aos desafios colocados à escola no século XXI. Seguidamente, explicita-se a metodologia aplicada a este estudo, contando com uma metodologia qualitativa e quantitativa; posteriormente, temos a análise e discussão de dados, evidenciando os elementos da comunidade educativa essenciais para a inclusão dos alunos, a sua perceção sobre a escola inclusiva e as medidas aplicadas no âmbito de uma escola inclusiva e os seus resultados. Ainda, referencia-se as principais conclusões deste estudo, percebendo em que medida este agrupamento é inclusivo e, por último, é apresentado o plano de ação pensado para o agrupamento de escolas em questão.

# 1. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA

## 1.1.0 CURRÍCULO – DOS PRIMÓRDIOS À CONTEMPORANEIDADE

Ao longo do tempo, o currículo escolar sofreu a influência de diversas correntes ideológicas que levaram a uma evolução concetual a ponto de assistirmos hoje a uma mudança paradigmática, concretizada no desempenho profissional de muitos professores que lecionam nas nossas escolas.

Na Idade Média, o currículo era composto por três disciplinas, com um caráter predominantemente teórico, a Gramática, a Retórica e a Dialética, e por disciplinas de teor mais prático, a Astronomia, a Geometria, a Aritmética e a Música. Esta formação do currículo tinha subjacente a ideia de, por um lado, obter conhecimento, e por outro, assumir uma finalidade mais pragmática (Sacristán, 2010). Esta conceção do currículo perdurou durante séculos na Europa. Desde os primórdios que o Currículo se assume, então, como uma seleção de conteúdos a serem transmitidos, e estes alteraram-se ao longo de vários períodos, sob a influência de movimentos sociais e ideológicos.

No entanto, é nas primeiras décadas do século XX que se constitui um período importante de teorização curricular nas escolas. Neste período, o currículo assume-se como um objeto de estudo e é reconhecido como fundamental no quotidiano das escolas, pelos valores, conteúdos e objetivos que concretiza (Hornburg & Silva, 2007). Neste sentido, é importante recorrer às teorias sobre o currículo, que surgiram desde então até aos nossos dias, uma vez que nos permitem elucidar acerca da evolução do papel do currículo e do modo como este tem influenciado diretamente as escolas e a sociedade. Falamos de teorias tradicionais, de teorias críticas e de teorias pós-críticas.

Como expõe Pacheco (2000), na teoria tradicional, o currículo focaliza-se no conhecimento a ensinar, no modo como é organizada a prática e nos valores que devem ser transmitidos, ideia esta suportada por aquilo que o referido autor denomina de *Rationale Tyler* - uma ideologia tecnológica, uma concetualização baseada num modelo fabril e num processo técnico de gestão do processo ensino-aprendizagem.

Já Hornburg e Silva (2007) explicam que a teoria tradicional, procurando ser neutra, tem como objetivo formar um trabalhador especializado e promover uma educação geral. Explicitam ainda que o currículo, segundo esta teorização, é visto como um modo de organização, mecânico e burocrático.

Dentro da teoria tradicional, surge uma linha mais progressista, inspirada na teoria de John Dewey, conhecida por progressivismo, cujo objetivo era modernizar a escola e afastá-la das concepções mais tradicionais, levando-a a ajustar-se a uma nova sociedade, marcada pela diversidade (Roldão, 1999). Segundo esta linha, assistia-se a uma preocupação crescente com a democracia, ao invés do funcionamento da economia, e verificava-se uma maior aposta nos interesses e experiências das crianças e jovens na concepção curricular (Hornburg & Silva, 2007). Ainda segundo Roldão (1999), inicia-se a valorização dos princípios de formação integral dos alunos, acreditando-se no desenvolvimento das suas potencialidades e competências, incidia-se na ideia de que o conhecimento era descoberto e construído através de processos científicos e aliava-se o conhecimento às necessidades da vida em sociedade. No fundo, a escola era vista como uma sociedade em miniatura, onde era possível preparar os alunos enquanto cidadãos numa sociedade mais justa.

Mais tarde, em meados do século XX, a crescente competição das áreas científicas e tecnológicas, resultante da guerra fria, impulsionou uma escola e um currículo mais capazes de responder às necessidades do mercado e de uma sociedade mais tecnicizada, o que levou, na década de 60, ao surgimento das teorias críticas, as quais colocam em causa o pensamento tradicional em relação ao currículo, constituindo-se um movimento de reconceptualização (Silva, 1999). Assim, questionavam o currículo tal qual estava a ser concebido e operacionalizado, crendo que o mais importante será a sua compreensão, ao invés de apostar nas técnicas para a sua elaboração (idem).

Primeiramente, podemos mencionar as teorizações críticas mais gerais, que davam ênfase à ideia de que a escola se servia de uma ideologia dominante para reproduzir os seus interesses, colocando em evidência uma classe dominante e uma classe submissa (Hornburg & Silva, 2007). Também Silva (1999) se refere ao currículo como um meio de a escola produzir e disseminar a sua ideologia, ou seja, de levar as pessoas a aceitarem e a acreditarem que as suas estruturas sociais, neste caso o capitalismo, seriam favoráveis. O referido autor referencia Althusser como

difusor desta ideia, evidenciando o papel da escola como um aparelho ideológico do estado, que utiliza o currículo para inculcar as suas crenças. Além disto, acreditava-se que a escola tinha mecanismos seletivos que favoreciam maioritariamente as classes dominantes, como evidencia Harker (1990):

As (...) nossas instituições educacionais estão estruturadas para favorecer aqueles que já possuem capital cultural, definido de acordo com os critérios do grupo dominante como natural e único tipo apropriado de capital, e para tratar todas as crianças como se elas tivessem tido igual acesso a ele (p. 79).

A própria relação social da escola estava correlacionada com a estrutura das relações sociais dos locais de trabalho, evidenciando que a escola refletia uma estrutura económica capitalista, formando os estudantes para aquilo que o mercado de trabalho necessitava.

Seguidamente, ligada ainda à crítica como a escola como meio de reprodução, temos críticos como Bourdieu e Passeron, que veem o conceito de reprodução de uma outra perspetiva (Silva, 1999). Para estes críticos, "(...) a reprodução social está centrada ao processo de reprodução cultural" (Silva, 1999, p. 34), isto é, a reprodução social é largamente influenciada pela reprodução cultural dominante, significando que esta cultura e tudo o que a comporta, é a mais valorizada socialmente, constituindo-se como um valor simbólico, repleto de vantagens, tornando-se como o capital cultural (idem). Portanto, todos os valores, hábitos, costumes e ideais desta cultura passam a ser a cultura, e todas as outras (classes não dominantes) não o são.

A cultura dominante ganha, assim, uma força e poder na esfera social, de uma forma natural e interiorizada, sobrepondo-se a outras.

Na esfera educacional, a cultura dominante manifesta-se através de um mecanismo que funciona como exclusão das classes não dominantes, uma vez que o próprio currículo escolar "(...) está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante" (Silva, 1999, p. 35), e deste modo, o código simbólico torna-se impercetível para a classe dominada (Silva, 1999). Posto isto, verifica-se que a escola valoriza e valida a cultura dominante, cuja vivência está preparada para o código da

escola, e a cultura dominada não se apropria destes códigos, e fica fracassada, não evoluindo, ao contrário da cultura dominante. A par desta ideia, os autores Hornburg e Silva (2007), falam-nos da crítica ao currículo oculto. Explicitam que a escola transmite os valores, conhecimentos e atitudes da classe dominante de uma forma implícita, dificultando a perceção desta ação, e funciona como mecanismo para levar ao conformismo e à obediência, confirmando sempre a ideologia da cultura dominante.

Assim, no seguimento desta crítica, a escola e o currículo funcionam como reprodutores culturais de uma classe dominante, e subjugando sempre a classe dominada a um capital cultural pouco significativo.

As críticas ao currículo escolar foram sofrendo mais alterações. Antes de mencionar as teorias pós-críticas que surgiram mais tarde, podemos elencar alguns momentos durante a história do currículo.

No final dos anos 60 e no início da década de 70, o reforço dos ideais de liberdade e da importância individual, e ainda uma forte contestação por parte da comunidade estudantil desta época, concederam ao ensino e ao currículo uma nova conceção dos mesmos: um currículo mais centrado no interesse dos alunos, adaptado à sociedade e aos problemas reais.

Ainda, nos finais dos anos 70 e na década de 80, surgem novas contestações ao currículo até aqui colocado em prática. As críticas prendiam-se com a redução do nível de conhecimento científico em detrimento de práticas centradas no significado social. Deste modo, retoma-se um currículo assente nos conhecimentos básicos e no desenvolvimento de aprendizagens sistematizadas (Roldão, 1999).

Assim, o currículo além de ser marcado pelas teorias do Academic Reform Movement (as ciências e os métodos de descoberta científica predominavam) e pelos ideais progressivistas (maior valorização do aluno enquanto indivíduo e cidadão), entre os anos de 76 e 77, é influenciado pelas perspetivas behaviourista.

Deste modo, podemos perceber que esta dinâmica pendular, denominação utilizada por Roldão (1999), sofre de várias reformas ao longo do tempo e é formada por diversos elementos teóricos de várias correntes de pensamento, que nem sempre foram fáceis de agregar.

Após explicitar algumas influências que foram transformando o currículo, importa agora referir as teorias pós-críticas que marcaram as concepções curriculares. Numa era onde a globalização predomina, estas críticas deram ênfase ao multiculturalismo.

O multiculturalismo no âmbito curricular é um movimento que critica o currículo tradicional universitário, cuja base privilegiava a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual (cultura dominante) (Hornburg & Silva, 2007). Assim, surge a proposta de um currículo que incluísse aspetos simbólicos das mais diversas culturas, e não só os da cultura dominante. Tendo por base esta ideia, destacam-se duas perspectivas que surgiram neste campo, a liberal e a crítica.

A primeira defende a tolerância, o respeito e uma convivência pacífica entre as diversas culturas, e a segunda defende que esta ideia alimenta as relações de poder, uma vez que dá a entender que a cultura dominante é que iria permitir que as outras culturas tivessem o seu lugar, a diferença é vista como algo a tolerar por parte de uma classe dominante e superior (Silva, 1999). Portanto, nesta visão, um currículo multiculturalista procura que a diferença seja questionada, não só respeitada e tolerada.

Também segundo as teorias pós-críticas, as desigualdades originadas no campo educacional e curricular não se prendem exclusivamente às relações de poder económico, mas também estão ligadas aos valores dominantes de uma superioridade masculina e branca, estabelecendo, por isso, desigualdades no que toca às diferenças raciais, de sexo e género (Hornburg & Silva, 2007). As questões de desigualdade, nestas teorias, dizem também respeito à desigualdade entre homens e mulheres, desde o acesso à educação e às disciplinas do currículo, afirmando que os homens tinham mais facilidade no acesso à educação e as próprias disciplinas tinham subjacentes os interesses masculinos. Assim sendo, a luta residia em dar igual importância aos interesses e pensamentos femininos (idem).

Além disso, as questões raciais e étnicas também fizeram parte da problemática. A análise incidia sobre um currículo que não considerava as diferenças entre as culturas, cuja organização favorecia conteúdos de uma determinada cultura e, por isso, não poderia ser um currículo multiculturalista. O movimento desta época deu ênfase, então, a estas questões, levando a que se interrogasse e desconstruísse o papel do currículo neste âmbito, com o objetivo de dar igual importância a nível histórico e cultural a outros grupos étnicos e raciais na construção do currículo (Hornburg & Silva, 2007). Não obstante, podemos destacar a visão pós-estruturalista que surge nesta fase, que visa questionar a noção de verdade e de conhecimento que até aquela data tinha sido imposta nas escolas. O cerne da questão passa por questionar o porquê de determinado conhecimento ou verdade se ter tornado verdadeiro, colocando em causa os significados estabelecidos socialmente e as próprias divisões curriculares colocadas em prática.

Por último, surge a teoria pós-colonial, juntamente com o movimento feminista e negro, que veio criticar a forma como grupos culturais e grupos sociais eram discriminados pela identidade europeia dominante. Esta identidade estabelecia uma relação de poder em termos económicos, políticos e culturais em relação a culturas colonizadoras, estabelecendo fortemente ideias de imperialismo cultural e de superioridade (Silva, 1999).

Concluindo, a explicitação das teorias e reformas de que o currículo foi alvo foram importantes para entender o caminho que o currículo escolar realizou. Além de elucidar sobre a sua função de protagonizar uma ordem e de regular os conteúdos a serem transmitidos nas escolas, elucidada sobre conhecimentos, sobre o seu papel social, político e ideológico (Sacristán, 2010), podendo ser um meio de libertação e de construção de conhecimentos, ou de reprodução de uma ideologia e cultura dominante. Foi e é através do questionamento constante das práticas curriculares que se caminha para uma construção ideal do currículo.

## **1.2. O CURRÍCULO – DA ESCOLA DE MASSAS À ERA DA GLOBALIZAÇÃO – A CAMINHO DA INCLUSÃO**

A crise revolucionária dos anos 70 na sociedade portuguesa, impulsionada nos pós-guerra na Europa, vem incitar o surgimento das escolas em massa em Portugal, o que veio, posteriormente, trazer uma maior importância ao currículo.

A modernidade, em termos de educação, caracterizou-se pela construção de sistemas educação baseados numa interpretação uniformista da igualdade que exigia mais - o mesmo tipo de educação para todos. Assim, a igualdade foi progressivamente concretizada em termos de estrutura escolar não só através da escola única e da unificação de vias escolares, como da unificação concretizados num currículo uniforme e numa pedagogia uniforme. (Formosinho, 2019, p. 14)

Conseguida a oportunidade de todos acederem à educação, era necessário garantir que todos aprendessem os mesmos conteúdos e obtivessem o sucesso escolar. Neste último aspeto, a escola de massas e o currículo colocado em prática não cumpriam a meta.

Tal como foi descrito acima, o currículo sofreu reformas e adaptou-se às necessidades e movimentos que se realizaram ao longo do tempo e, no que diz respeito ao currículo protagonizado nas escolas na época da massificação, esta forma de organizar os conteúdos e definir os programas esteve igualmente sob a influência de críticas até aos nossos dias.

As críticas que perduram até hoje relacionam-se com o facto de o acesso à escola não garantir o sucesso escolar de todos os alunos. Aparentemente, um currículo igual deveria assegurar que todos os alunos aprendessem de modo semelhante. Todavia, há todo um conjunto de fatores que contraria esta perspetiva:

A generalização do acesso à educação gera novos questionamentos ligados às questões de pertença socioeconómica e da diversidade de níveis culturais dos públicos escolares, questões em torno das quais se desenvolvem novas linhas de análise, geradas desta vez

predominantemente no campo dos estudos sociológicos que assumem predominância crescente nas décadas de 70 e 80 no contexto das Ciências da Educação (Roldão, 1999, p. 68).

Assim sendo, os principais fatores que influenciam o sucesso dos alunos estão ligados à sua condição económica, social e ao seu capital cultural e, posto isto, um currículo igual não consegue dar resposta às diferenças existentes numa escola de massas, cuja característica primacial é ensinar de forma igual a todos e, direta ou indiretamente, favorece as classes médias/altas, cujas condições económicas, sociais e culturais correspondem ao ideal da escola de massas.

Ora, o sistema de ensino está estruturado para aqueles que, à partida, já se encontram social, financeira e intelectualmente preparados (classes média/alta), ignorando aqueles que possuem um capital cultural considerado inferior.

Não obstante, a escola dos nossos dias é, não só influenciada e ocupada pelos mais diversos grupos sociais, como, em resultado da globalização, a diversidade dos aprendentes é ainda maior, sobretudo no que se refere à multiculturalidade.

A escola do século XXI abarca uma diversidade imensa de culturas, etnias, ideais, inovações tecnológicas e sociais, e esta heterogeneidade incita uma mudança na gestão escolar para que, efetivamente, todos os alunos consigam aprender de forma significativa, tal como refere Marinho e seus colegas (2013, p. 307):

Ao mesmo tempo a modernidade trouxe consigo o advento da democratização do ensino e, conseqüentemente, a sua massificação introduziu a necessidade de alterações associadas ao currículo escolar e também às conceções e forma da avaliação das aprendizagens. Interrogando a cultura elitista do passado, questionou-se o papel da educação na criação de condições de reprodução cultural e social. Crianças, jovens e adultos com diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de género, alunos com dificuldades de aprendizagem, a par de outros com capacidades bastante avançadas, vão preenchendo cada vez mais a comunidade escolar (...).

Assim sendo, a diversidade social e cultural implicaria uma mudança na gestão curricular e uma nova conceção de avaliação das aprendizagens, de modo a dar resposta à crescente heterogeneidade dos alunos (Marinho et al., 2013), no sentido de que todos alcancem o sucesso

escolar tendo em conta o facto de que cada indivíduo necessita de condições personalizadas para uma aprendizagem bem-sucedida (Palmeirão & Alves, 2019).

Simultaneamente, reconhecendo a necessidade de uma maior individualização dos métodos pedagógicos, surge a oportunidade de, no meio escolar, se questionarem os conceitos de integração e de inclusão. Até então, o que se praticava nas escolas portuguesas era a integração. É importante distinguir estes dois conceitos, uma vez que fazer a integração de todos os alunos, através da oportunidade de acesso à escola, não se traduz numa efetiva inclusão, principalmente no que diz respeito à concretização de aprendizagens significativas.

Assim sendo, embora a integração escolar tenha tido um papel fundamental na possibilidade de todos os alunos interagirem e acederem à educação (Sanchez & Teodoro, 2006), a inclusão vai mais além. A inclusão implica a valorização das individualidades dos alunos, a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas para a melhoria das aprendizagens de todos e a valorização da participação dos alunos, enquanto a integração liga-se apenas à presença física (Warwick, 2001), à pouca participação e envolvimento dos alunos e à pouca valorização das diferenças.

Tendo em conta os referidos conceitos e, sobretudo, aquilo que os distingue, bem como a preocupação com a dificuldade que a escola de massas enfrenta para dar resposta adequada a todos os alunos de modo a tornar a escola mais inclusiva, surge a publicação do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Nele, o XXI Governo Constitucional vem defender que é necessário um currículo mais flexível e lança um desafio às escolas - a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC). Este projeto foi implementado, de forma experimental, em cerca de duzentos e trinta agrupamentos escolares e escolas não agrupadas, que aderiram de forma voluntária, por reconhecerem os potenciais benefícios.

Após o período experimental do PAFC, e devido ao sucesso da sua implementação, surge o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, que define que as escolas têm de flexibilizar o currículo até 25%.

Com a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, definem-se os termos e condições em que as escolas podem gerir mais de 25% das matrizes curriculares-base, nos vários níveis de ensino,

com a condição de desenvolverem planos de inovação e gerindo os conteúdos e as aprendizagens de forma mais adaptativa ao seu contexto. Mais tarde, sucede-se alteração a esta Portaria, com a Portaria nº 306/2021, de 17 de dezembro, tendo esta o objetivo de melhor adequar os termos e condições dos planos de inovação, tornando o processo de propostas pela parte das escolas mais simples, permitir uma criação mais flexível de percursos e ofertas formativas do ensino secundário e a definir as regras de avaliação das aprendizagens dos alunos que integram os planos de inovação.

Além disto, é importante referir que o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, bem como a Portaria nº306/2021, de 17 de dezembro, tem em vista a implementação de medidas inclusivas e princípios orientadores do currículo de forma a garantir que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Os documentos do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e das Aprendizagens Essenciais, definidos pela Tutela, constituem também elementos importantes à qualidade da educação pelas seguintes razões:

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória afirma-se como uma referência para a organização do sistema educativo, permitindo equacionar as competências que se espera que todos os alunos alcancem no final da escolaridade obrigatória. Este documento tem em evidência os princípios e a visão pelos quais se rege a ação educativa e os valores e as áreas competências a desenvolver durante a escolaridade (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho).

As aprendizagens Essenciais para cada disciplina/ano de escolaridade constituem-se como um denominador curricular comum para as aprendizagens que devem ser garantidas a todos os alunos, um referencial para a avaliação externa e, sobretudo, expressam e regulam o que os alunos devem conhecer (conhecimento disciplinar), as capacidades que os alunos devem desenvolver para adquirir o conhecimento e as atitudes que os alunos devem ter com o saber que adquiriram.

De forma geral, o decreto-lei 55/2018, de 6 de julho, acarreta uma grande importância no caminho de uma escola mais inclusiva, na medida em que define um conjunto de aspetos para a matriz curricular, de modo garantir as aprendizagens de todos os aluno e o projeto de autonomia e flexibilidade curricular traduz um investimento da política curricular nas escolas, sendo estas locais de decisões curriculares e onde os professores são os principais decisores, (Almeida, Leite

& Melo, 2018) e mais um meio de promover a inclusão, na medida em que os professores podem desviar-se de modelos pré-definidos de ensino e contextualizam o currículo, sem perder de vista a matriz curricular- base – conjunto de componentes do currículo, como as áreas disciplinares e disciplinas, carga horária e conteúdos programáticos, servindo de base para o desenvolvimento e contextualização do currículo- contribuindo para a qualidade da educação.

De forma a caminhar para uma maior inclusão, é também publicado o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, permitindo que o currículo ganhasse uma nova perspetiva e se desse resposta à diversidade. Este Decreto-Lei informa-nos que o Programa do XXI Governo Constitucional assume como prioridade uma escola mais inclusiva, respondendo às necessidades, potencialidades, diferenças e condições dos alunos, consagrando, assim, “(...) uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno garantindo uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória” (p. 2919).

Este normativo assume grande importância na evolução das medidas de inclusão começando por assegurar currículos adequados aos alunos com necessidades, não apenas universais, mas também seletivas e adicionais, uma vez que traz consigo novas diretrizes, capazes de adequar melhor as estratégias pedagógicas, invocando a inclusão de todos os alunos independentemente das suas condições socioeconómicas, dificuldades de aprendizagem e interesses.

Surge assim, nas escolas, o reconhecimento da importância de dar resposta à diversidade e de proporcionar uma qualidade educativa para todos. Trata-se de, como afirma Carvalho (2021, p.14):

(...) perceber que há “todos”, mas também “cada um” na sua individualidade. Este é, claramente, um dos maiores desafios que se coloca às escolas e aos seus profissionais. A este propósito, é interessante notar que, num estudo recente com professores portugueses, estes reconhecem e valorizam a inclusão, adotando valores inclusivos.

Ainda, apostando numa verdadeira inclusão, houve a criação de projetos focados para a melhoria das aprendizagens dos alunos, contribuindo, portanto, para as aprendizagens significativas, e conseqüentemente, para o aumento do sucesso educativo. Esta prática da inclusão está patente, por exemplo, no Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em

Avaliação Pedagógica (Projeto MAIA). O Projeto, decorrente de uma política pública ativa, tem como finalidade contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos, através da melhoria das práticas pedagógicas das escolas e a avaliação das aprendizagens. Posto isto, “(...) pode dizer-se que o projeto materializa políticas públicas de educação que têm estado orientadas para desenvolver processos e práticas escolares mais consistentes com o conhecimento acerca do ensino, da avaliação e da aprendizagem que tem sido desenvolvido nas últimas décadas.” (Relatório Projeto Maia, 2020, p.11).

A importância deste projeto reside, em muito, na nova conceção que se quer depositar no currículo escolar, um Currículo para se “Aprender a Conhecer, a Pensar, a Ser, a Viver e a Estar” (Relatório Projeto Maia, 2020, p.11), colocando o aluno na centralidade das aprendizagens e reconhecendo que a avaliação pedagógica pode ter influência positiva nas aprendizagens significativas dos alunos.

O currículo assume um grande papel na inclusão escolar e social e é um importante fio condutor até à igualdade de oportunidades, de todos os alunos, e, ainda, uma importante ferramenta no sucesso escolar de todos. Depois da escola de massas, cujo principal desafio era conceder o acesso à educação a todos, neste momento, a importância reside em fazer todos os alunos alcançarem o sucesso escolar e, conseqüentemente, atingirmos a equidade e inclusão.

### **1.3. O PAPEL DOS PROFESSORES NA PROMOÇÃO DE UMA ESCOLA E CURRÍCULO INCLUSIVOS**

A crescente preocupação com a inclusão leva a um questionamento das práticas utilizadas em sala de aula e a uma conseqüente mudança metodológica.

Atingir a inclusão no meio escolar significa assegurar o acesso, participação e sucesso dos alunos, potencializando o seu envolvimento e aprendizagens (Barbosa et al., 2021).

Esta inclusão ocorre, como já vimos, a partir de uma nova gestão curricular que torna indispensável uma maior participação e adequação por parte dos professores (Teixeira, Diogo & Duarte, 2018). Assim, esta ideia requer que os professores sejam dos principais agentes educativos que, através da adoção de novas e diversificadas práticas pedagógicas e

contextualização do currículo (Leite, Fernandes, Mouraz & Figueiredo, 2013) contribuem para as aprendizagens significativas dos seus alunos. A contextualização curricular como referente da avaliação externa das escolas. Posto isto, é fundamental entender que a aplicação e sucesso das medidas que visam a inclusão e o sucesso educativo dependem, em muito, da participação ativa dos professores, sem descurar o papel participativo dos alunos e do seu lugar central na sala de aula (idem), uma vez que os docentes são os principais responsáveis pelos processos de ensino-aprendizagem e é importante a “mobilização dos agentes educativos para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, assente numa lógica de coautoria curricular e de responsabilidade partilhada. (Melo et al, 2018, p.35).

Os professores assumem-se, portanto, como agentes ativos na contextualização do currículo, da apropriação das potencialidades e dificuldades dos alunos e da implementação de novas práticas pedagógicas que permitam aos estudantes adquirir aprendizagens significativas. E assim:

(...) em nome da apropriação desse património, entendido como um conjunto de informações, instrumentos, procedimentos, atitudes e valores a partilhar, que se legitima o papel da Escola e, por consequência, se justifica que os atos de educar e de aprender sejam abordados em função das exigências e dos desafios subjacentes à assunção de um tal compromisso. (Trindade & Cosme, 2010, p.29)

Posto isto, é de dar relevância à contextualização do currículo por parte dos docentes, uma vez que:

Em todo o projecto de formação, o currículo adquire centralidade, pois não só é conhecimento, como também é um processo que adquire forma e sentido, de acordo com a organização em que se realiza e em função do espaço e tempo em que se materializa. (Pacheco, 2011, p. 77)

Note-se que a adaptação do currículo implica o reconhecimento e valorização do contexto, diferenças, cultura, interesses, conhecimento e diferentes formas de aprender dos alunos (Leite, Fernandes, Mouraz & Figueiredo, 2013). A importância da contextualização reside, portanto, no aumento da qualidade de educação e das aprendizagens dos alunos, já que os conteúdos programáticos são ensinados tendo em conta o contexto e situações reais dos alunos, o que se traduz numa maior envolvência e num maior interesse por partes dos estudantes no seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, aumentam as suas aprendizagens

significativas e o seu sucesso escolar (idem). Assim sendo, uma melhor apropriação do património cultural e social que a escola tem para oferecer, não poderá prescindir da gestão curricular por parte dos professores e, deveras importante, de colocar os alunos num lugar central (Trindade & Cosme, 2010).

Não obstante, há um fator relevante neste caminho da inclusão através do currículo escolar: a qualificação e formação dos professores.

Há uma forte relação entre a forma como os docentes são formados e os aspetos que consideram no desenvolvimento e aplicação do currículo, e esta consideração tem levado à rutura de métodos de ensino que privilegiam a homogeneidade e a mera obtenção de conhecimento (Leite, Fernandes & Mouraz, 2016).

Primeiramente, importa remeter para a importância da formação inicial dos professores, uma vez que é um dos fatores relevantes para a sua qualificação e atividade profissional.

Na década de 60 do século XX, onde emergiam novas realidades sociais e económicas, bem como preocupações com as taxas de escolarização e de alfabetização em Portugal, a formação de professores retorna à lista de prioridades na educação (Nóvoa, 1992), ganhando mais força com a criação de Escolas Superiores de Educação e o desenvolvimento de novos programas de formação nas Universidades. Dessa forma, são consolidadas as competências técnicas e teóricas necessárias para a prática da docência e, também muito importante, é conferido um saber socialmente legítimo, que, em conjunto, contribuem para a dignificação social da profissão (idem).

É esta formação que permite configurar ao professor o estatuto de (...) “alguém que sabe – e por isso pode, e a sociedade espera que o faça – construir a passagem de um saber ao aluno” (Roldão, 2009, p.22).

Para além da formação inicial que é exigida, com todas as mudanças sociais profundas que a escola acabou por sofrer, levando a profissionalidade docente a assumir novos papéis, tornou-se pertinente pensar na formação de professores numa visão mais alargada, a formação contínua de professores. Como referem Formosinho e Machado (2009), a atividade profissional

da docência é dotada de complexidade e exigência que não prescinde de uma formação continuada dos professores. Esta importância é consagrada na lei nº 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), atribuindo o direito da formação contínua a todos os educadores e professores, formação esta que deve ser diversificada e deve possibilitar uma atualização e aprofundamento dos conhecimentos obtidos na formação inicial, tal como se pode observar no artigo da Lei de Bases do Sistema Educativo:

1 - A todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua.

2 - A formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira. (artigo 38º)

Uma vez mais, considerando as transformações sociais e culturais, e uma era em que as mudanças aceleradas exigem novos desafios a serem ultrapassados, a formação e a educação são a resposta a um novo mundo em constante mudança (Costa & Silva, 2000). Por isso, a formação contínua de professores, além de promover a atualização e aprofundamento de conhecimentos, capacita os professores de refletirem sobre as suas práticas pedagógicas, potenciando o seu papel no contexto educativo, adaptando e contextualizando as suas práticas aos seus alunos e às exigências sociais e culturais do nosso século (Cosme et al., 2020). Assim sendo, esta formação pode ser vista como um desenvolvimento individual dos docentes, mas também como uma forma de melhorar a educação. A este propósito, Nóvoa (1992) defende que a formação deve incidir numa perspetiva crítico-reflexiva, dotando os docentes de capacidades para resolverem os desafios educativos da atualidade e para praticarem novas estratégias pedagógicas.

Afirmamos assim que a formação pode ser vista como um espaço promotor de reflexão por parte dos docentes sobre as suas práticas diárias, trazendo uma nova perspetiva sobre a profissão docente, que vai além da dimensão técnica, capacitando o professor para o papel de decisor do currículo (Cosme, s/d).

Importa também referir que a profissão docente é um processo evolutivo. Segundo Batista, Cardoso e Graça (2016), a imagem do que é ser professor, para os próprios docentes, altera-se com o tempo e desconstrói-se à medida que social e profissionalmente interagem num determinado contexto, para ser reconstruída, conduzindo, assim, ao desenvolvimento da

identidade profissional. Este aspeto é crucial, uma vez que, ao enfrentar crises identitárias, desencadeia esforço conjunto através dos momentos de prática reflexiva partilhada que cria com os seus pares (Teixeira, Batista & Graça, 2018), para reconstruir o conhecimento prático (Kelly, 2006) e melhorar o seu desempenho profissional (Cohen, 2010).

A reconstrução da identidade profissional (nos momentos de formação inicial e de formação contínua) requer uma prática reflexiva permanente, contextualizada e partilhada que envolva níveis de reflexão mais profundos (Korthagen & Vasalos, 2005) como o que significa ser professor e qual o contributo do espírito cooperativo para o alcance dessa missão.

A identidade do docente assume-se, neste campo, como uma forma de reconstrução individual e coletiva, e necessária para responder aos desafios da globalização e de uma nova sociedade, imprescindível não só ao nível individual, como também para um exercício de docência ligado às necessidades da escola e dos alunos (Batista, Cardoso & Graça, 2016).

## **1.4. OS DESAFIOS DA ATUALIDADE PARA A INCLUSÃO**

O caminho que se tem percorrido para atingir a inclusão tem sido extenso, e em Portugal a educação inclusiva ganhou mais centralidade com o decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho, levando as escolas a repensarem muitas das práticas pedagógicas e das medidas que vinham a ser implementadas até então. É também com o aparecimento deste Decreto-Lei, que equaciona novas medidas, que se reflete acerca de uma verdadeira inclusão. A atualidade, caracterizada pela globalização e conseqüente aumento da diversidade, traz consigo uma nova perspetiva da inclusão e, ao mesmo tempo, novos desafios.

Assim, pensa-se que a verdadeira inclusão é a garantia de todos os alunos ao acesso, participação e aprendizagem de qualidade, a uma educação pensada para cada um (Carvalho, 2021). A educação inclusiva é, portanto, um direito de todos os alunos a uma educação de qualidade, cuja diversidade é reconhecida e valorizada, sendo a participação e a aprendizagem efetivas (idem). Além disso, a verdadeira inclusão passa também por encontrar as formas eficazes de responder à diversidade imposta no século XXI (Azorín & Ainscow, 2018), que inclui:

transportar a diferença e a diversidade para o centro de ação pedagógica; entender a individualidade de cada aluno, bem como a sua importância para o desenvolvimento coletivo (idem). Segundo Carvalho (2021), atender a estes parâmetros ainda é um desafio para as escolas e para os professores. Embora haja uma adoção de medidas inclusivas e de valorização das diferenças, estas constituem, muitas vezes, um desafio às práticas pedagógicas que visem contemplar todos os alunos, surgindo o questionamento de como garantir que todos os alunos aprendam e participem com e na diversidade (idem).

Nóvoa (2009) diz-nos que uma das principais críticas que se faz à escola de hoje relaciona-se com a incapacidade de esta promover aprendizagens significativas a todos os alunos, e que a prioridade seria que todos os alunos tivessem um verdadeiro sucesso escolar. O referido autor aponta-nos também vários cenários possíveis para escola, entre eles um cenário em que a escola é centrada na aprendizagem: “Trata-se (...) de abrir novas perspectivas que coloquem a aprendizagem, em toda a sua riqueza, no centro das nossas preocupações” (Nóvoa, 2009, p.12), já que se trata de estabelecer uma relação com o saber e reconhecer a sua importância para o desenvolvimento académico e pessoal dos alunos.

Também Diogo (2021) nos diz que a missão da escola é educar, o que implica um processo de instrução, socialização e estimulação. A escola é o local para adquirir competências académicas (aquisição de saberes), competências sociais, competências técnicas e tecnológicas (saber-fazer) (idem), e é através do currículo que estas competências se podem desenvolver.

Deste modo, reconhecendo a importância da educação, trata-se agora de tornar a educação inclusiva e promotora de sucesso a todos os alunos. Dando ênfase a esta ideia, a UNESCO (2015) estabelece como objetivo de desenvolvimento sustentável assegurar uma educação de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Assim, foi estabelecido uma Agenda universal de educação – Educação 2030, reconhecendo que a educação é essencial para o progresso. Esta agenda estabelece as metas educacionais, tendo em conta uma visão humanística e baseadas em “(...) princípios de direitos humanos e dignidade, justiça social, paz, inclusão e proteção, bem como diversidade cultural, linguística e étnica, responsabilidade compartilhada e responsabilização” (UNESCO, 2015, p. 24).

Posto isto, a Educação 2030, integrando as evoluções educacionais que têm ocorrido ao longo dos anos, dá especial ênfase a uma educação de qualidade, priorizando a abrangência do acesso à educação, a inclusão e equidade, e as aprendizagens significativas ao longo da vida.

Considerando estes dados, a escola, hoje, enfrenta vários desafios para se tornar efetivamente inclusiva. Numa era globalizada, incluir as diferenças de todos e tornar as suas aprendizagens significativas implica vários esforços e, por isso, a UNESCO (2015) também salienta que a inclusão necessita de ter em conta todas as crianças e jovens, até dos grupos considerados marginalizados, e estabelece para a educação de qualidade estratégias como: políticas públicas inclusivas, assegurar que os e as jovens tenham acesso a uma educação de qualidade e equitativa, envolver a comunidade educativa nas decisões escolares, garantir um igual acesso e sucesso educativo sem discriminação de género e de pessoas com deficiência, desenvolver políticas de sucesso a grupos socialmente excluídos, entre outros.

De forma a concluir, os objetivos para a escola da atualidade são torná-la verdadeiramente inclusiva, garantindo o sucesso educacional para todos, tal como podemos constatar (UNESCO, 2015, p. 49):

Em um mundo globalizado com desafios sociais, políticos, econômicos e ambientais mal resolvidos, é essencial uma educação que ajude a construir sociedades pacíficas e sustentáveis. No entanto, os sistemas educacionais praticamente não integram essas abordagens transformativas. É vital, assim, garantir um lugar de destaque na Educação 2030 para o fortalecimento das contribuições da educação à realização dos direitos humanos, da paz e da cidadania responsável – do âmbito local ao global –, da igualdade de género, do desenvolvimento sustentável e da saúde.

## **2. CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO**

### **2.1. PROBLEMAS E OBJETIVOS**

Os problemas e objetivos colocados neste projeto relacionam-se com a inclusão e o sucesso educativo, num mundo em que a escola é largamente influenciada pela globalização e pela heterogeneidade. Reconhecendo que o sucesso educativo advém de uma verdadeira inclusão, e esta inclusão não pode prescindir da valorização da individualidade de cada aluno, de novas práticas pedagógicas na sala de aula, do papel do professor como decisor de um currículo mais contextualizado, e entre outras medidas, surgem questões pertinentes que nos conduzem ao desenvolvimento deste projeto: de que forma a escola dos nossos dias pratica a verdadeira inclusão? De que forma as escolas implementam projetos neste âmbito? Como é que as escolas têm contribuído para o verdadeiro sucesso educativo de todos os alunos? Quem são os elementos educativos que contribuem para a promoção de uma verdadeira inclusão?

Deste modo, a partir da realização do quadro teórico e do levantamento destas questões, constituiu-se o problema de como alcançar a inclusão e o sucesso educativo num mundo caracterizado pela heterogeneidade e o objetivo de conhecer, a partir de um contexto específico, o modo como a escola promove a verdadeira inclusão.

#### **2.1.1. PROBLEMA E SUA JUSTIFICAÇÃO**

O sucesso educativo de todos os alunos está alinhado com o conceito de inclusão. Sendo que a globalização e a escola de massas vieram permitir uma abertura maior à heterogeneidade de alunos, o sucesso educativo e a inclusão de todos os alunos tornam-se mais difíceis de alcançar. Assim, partindo de uma visão inclusiva, constitui-se como preocupação colmatar os desafios que a escola do século XXI impõe, tais como responder às necessidades de todos os alunos, e de diferentes contextos, contribuir não só para o acesso igual, mas também para o sucesso educativo de cada um. No fundo, garantir uma qualidade educacional sem exceção.

Sabendo que o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, e consequentes projetos educativos elaborados, bem como decretos-lei como o 54/2018, de 6 de julho e o 55/2018, de 6 de julho, trouxeram às realidades escolares a preocupação de incluir todos os estudantes e novas perspetivas pedagógicas, bem como o reconhecimento do currículo como influenciador das práticas pedagógicas, e estas determinantes para uma educação de qualidade, importa perceber como é que a escola dos nossos dias supera os desafios já mencionados e, para este estudo tentar perceber “De que modo o agrupamento de escolas selecionado concebe e operacionaliza medidas inclusivas, proporcionando sucesso educativo a todos os alunos?”.

Para isto, foi escolhido um agrupamento de escolas do Norte do País. Esta instituição foi selecionada pela informação que recolhemos do seu Projeto Educativo, uma vez que destaca estratégias que se enquadram na Autonomia e Flexibilidade Curricular, com vista à inclusão e ao sucesso educativo como elementos prioritários para a referida instituição.

## **2.1.2. OBJETIVOS**

Neste estudo, o objetivo geral é conhecer as medidas implementadas por um agrupamento de escolas na promoção de uma inclusão plena e seu contributo para a concretização dos objetivos declarados no projeto educativo.

No que se refere aos objetivos específicos para este estudo são:

1. Conhecer a política de inclusão do agrupamento;
2. Analisar o papel do diretor na implementação de medidas que visem a inclusão;
3. Examinar o contributo da equipa multidisciplinar e dos coordenadores de departamento na implementação de medidas que visem a inclusão;
4. Analisar o modo como os docentes operacionalizam estratégias que visem a inclusão;
5. Conhecer como é feita a monitorização das medidas de inclusão implementadas;
6. Identificar as estratégias enquadradas na política de inclusão do agrupamento que proporcionem aprendizagens significativas, combatendo a desigualdade de oportunidades.

## 2.2. METODOLOGIA

O processo de produção de conhecimento científico e social engloba muito mais do que a aplicação de técnicas, isto é, a investigação passa por várias etapas que o investigador deve seguir para produzir conhecimento científico. Assim, a investigação científica deve respeitar um conjunto de princípios fundamentais. Os autores Quivy e Campenhoudt (2005) apoiam esta afirmação e falam-nos que produção de conhecimentos consiste na rutura, construção e verificação/experimentação, cuja ordem deve ser respeitada.

Segundo os autores acima mencionados, ligadas às três etapas a serem respeitadas (rutura, construção e verificação/experimentação), há sete etapas fundamentais que foram seguidas neste estudo: pergunta de partida; exploração (leituras) e problemática (estas etapas dizem respeito à fase da rutura); construção de modelo de análise (interliga-se à etapa da construção); a recolha da dados; análise de dados e as conclusões (correspondendo à etapa de verificação/experimentação). Estas etapas são explicitadas no decorrer deste capítulo.

Posto isto, no estudo, começamos pela definição da questão de partida – de que modo o agrupamento de escolas selecionado concebe e operacionaliza medidas inclusivas, proporcionando sucesso educativo a todos os alunos? – que direcionou as restantes etapas.

Deste modo, avançamos para a revisão da literatura, tecendo um quadro teórico que nos pudesse elucidar e fazer refletir acerca do tema em estudo. Esta fase é importante na medida em que permite conhecer o desenvolvimento do Currículo ao longo do tempo e o seu contributo para uma verdadeira inclusão. Foi primordial conhecer as perspetivas dos autores sobre a história do currículo, o caminho que se fez até à conceção de um currículo mais inclusivo, os decretos-lei implementados neste âmbito, bem como o papel dos professores na concretização de um currículo escolar mais adaptado aos seus alunos e a sua importância para as aprendizagens significativas.

Neste processo, a leitura dos decretos-lei 54/2018, de 6 de julho e 55/2018, de 6 de julho, foram imprescindíveis para entender as mudanças que têm sido realizadas no âmbito da

inclusão escolar, mas também fundamentais para questionar se o agrupamento elegido se rege, como afirma no seu Projeto Educativo, por estes decretos, de modo a concretizarem os objetivos inclusivos a que se propõem.

A revisão da literatura permitiu toda a continuidade do projeto, dando sentido e solidez às restantes etapas de investigação, descritas ao longo deste capítulo, e permitiu formular os objetivos do projeto e escolher as melhores opções metodológicas.

Para o desenvolvimento deste projeto, foi igualmente importante obter informação sobre o local de estudo. Nesta fase, recolheu-se dados sobre o agrupamento em questão, fez-se uma leitura do seu Projeto Educativo para entender os objetivos, medidas e projetos implementados e conhecer genericamente o funcionamento do agrupamento. Após esta leitura, os objetivos do projeto foram consolidados e conduziu à realização das questões para os guiões de entrevista, bem como para os questionários. Posteriormente, foi essencial dirigir-me à escola sede para reunir com o diretor escolar e apropriar-me do contexto. O primeiro momento em que ocorreu a reunião foi fulcral, uma vez que permitiu recolher informação pertinente acerca dos estabelecimentos escolares (como por exemplo o número de alunos, de turmas, de docentes, quem incorpora aquela comunidade educativa, etc.). Todos estes elementos permitiram o desenvolvimento das etapas seguintes, especificamente a etapa da recolha de dados que, consiste em perceber de que forma vamos recolher a informação, quem poderá ser entrevistado e o número da amostra.

Um dos momentos marcantes nesta investigação foi a alteração do contexto que inicialmente tinha programado para realizar o estudo. No começo do projeto tinha idealizado prosseguir a minha investigação num agrupamento de escolas que, previamente, autorizou a minha participação no seu contexto, contudo, aquando da primeira tentativa para aplicar a entrevista semiestruturada ao Diretor Escolar, este recusou-se a responder às questões, justificando que era uma análise intensa ao seu agrupamento. Este momento retrata a possibilidade de contratempos que podem existir nas investigações e o momento em que tive de procurar alternativas, mesmo que implicasse uma reformulação do local de estudo.

Deste modo, a metodologia é composta por várias fases que se interligam e que requer o cumprimento ordenado das suas etapas para respeitar os procedimentos da ação investigativa.

## 2.2.1. PESQUISA

O processo metodológico baseou-se numa dupla abordagem: qualitativa e quantitativa.

A abordagem qualitativa é de extrema importância num processo de investigação em educação, pois permite uma aproximação e adequação das técnicas a uma realidade composta por vários indivíduos que procura entendê-la e analisá-la e, sobretudo, transformá-la. Esta metodologia ajuda a compreender a realidade a partir das perspetivas dos participantes, possibilita particularizar as situações das minorias, e não generalizar, bem como a interpretação e reflexão das atitudes dos participantes. Tal como o autor Resende (2016) nos diz, é um método que se foca na experiência subjetiva dos indivíduos, cujo objetivo é entender/estudar o modo como estes indivíduos interpretam e olham para o seu próprio mundo. A defender esta ideia temos também os autores Bogdon e Biklen (1994) que nos dizem que: “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (p.49).

É, portanto, um processo que procura compreender os significados dos comportamentos e experiências humanas, é, entre outras características, uma abordagem mais próxima dos sujeitos, com dados descritivos e que utiliza uma amostra pequena (Bogdon & Biklen, 1994).

No que diz respeito a este estudo, a abordagem qualitativa, permite conhecer o trabalho do diretor, da coordenadora de equipa multidisciplinar e dos coordenadores de departamento de forma mais pormenorizada, numa relação mais próxima entre o investigador e o ambiente de estudo, recolhendo e interpretando o significado que estes sujeitos atribuem à inclusão no seu agrupamento de escolas.

Quanto à abordagem quantitativa, que se traduziu na aplicação de questionários aos professores, alunos e encarregados de educação, tem um valor de destaque nesta investigação,

já que permite a recolha de dados de um número elevado de participantes. Ao contrário da abordagem qualitativa, a abordagem quantitativa trabalha com dados estatísticos e quantitativos, tem uma relação investigador-sujeito mais distante e permite a realização de uma amostra alargada (Bogdon & Biklen 1994). Este último aspeto revela-se muito importante neste estudo uma vez que a recolha por questionários dos dados dos professores, alunos e encarregados de educação implicava um número elevado de participantes (de modo a obter uma amostragem significativa), permitindo, por isso, fazer a análise deste número de forma eficaz e objetiva.

Neste estudo, partindo da abordagem quantitativa, importou analisar o papel dos professores na construção de uma escola inclusiva, o percurso e o sucesso escolar dos alunos e o papel dos encarregados de educação neste âmbito, recorrendo a questionários com resposta aberta e com questões de resposta múltipla. Os questionários foram construídos com este plano de forma a obter respostas que permitissem interpretar o significados dos participantes sobre a escola inclusiva, bem como obter a perceção dos participantes, numa escala mais alargada, das medidas quem têm vindo a ser implementadas no agrupamento de escolas.

Deste modo, a utilização destas duas abordagens surge com o objetivo de complementaridade (Pardal & Lopes, 2011), de forma a obter os dados que melhor servem o propósito deste estudo.

## **2.3. LOCAL DE ESTUDO E PARTICIPANTES**

O local de estudo é um agrupamento de escolas do Norte do País, situado numa região perto de um centro urbano. Os participantes para este estudo são: o diretor escolar, os coordenadores de departamento, a coordenadora de equipa multidisciplinar, os professores, os alunos e encarregados de educação.

### **2.3.1. LOCAL DE ESTUDO**

O agrupamento escolar elegido para o estudo é constituído por 12 escolas: um jardim de infância, dez escolas de ensino básico e uma escola com ensino secundário.

O Agrupamento é frequentado por cerca de 1641 alunos e está dividido da seguinte forma: estão matriculadas 252 crianças na educação pré-escolar, 545 alunos no 1º ciclo do ensino básico, 299 no 2º ciclo, 469 no 3º ciclo e 76 no ensino secundário. A Escola sede, que incorpora ensino básico e o ensino secundário, tem como oferta formativa os cursos Científico-humanísticos e turmas de CEF. Em regra, estes alunos são provenientes da zona urbana e rural e são oriundos de famílias em que os pais são predominantemente operários, possuindo um nível de escolaridade médio.

No que diz respeito ao corpo docente, que contabiliza 44 professores, o agrupamento conta, maioritariamente, com docentes com 20 ou mais anos de experiência e é um corpo que revela estabilidade dentro da instituição.

O agrupamento de escolas dá importância ao corpo não docente, que é na sua maioria um corpo experiente, desde os assistentes operacionais aos assistentes técnicos. Um fator importante a referir, pois pesa na qualidade educativa do agrupamento, é o número de assistentes não assegurar as necessidades dos estabelecimentos. Este fator é uma preocupação por parte da comunidade educativa.

De forma a promover a inclusão, houve também a criação de vários projetos e espaços que permitissem aos alunos obterem e consolidarem conhecimento, como por exemplo, a construção de Bibliotecas, o Clube Europeu, a Educação Para a Ciência, a Oficina Artística, os Podcasts, o Parlamento dos Jovens, entre outros. Estes últimos cinco projetos que são implementados no agrupamento têm como objetivo fazer participar os alunos em temas que vão ao encontro dos seus interesses, enquanto discutem os conteúdos lecionados nas aulas, dando a oportunidade de consolidarem conhecimento de forma lúdica e participativa. Quanto às Bibliotecas, estas são um espaço onde existem vários projetos de leitura e permitem acrescentar o conhecimento obtido nas aulas.

É de destacar ainda o Centro de Recursos Eletrónicos, cujo objetivo é facilitar docentes e discentes na atualização de atividades realizadas e por realizar, através na manutenção da plataforma moodle, conseguindo com que estes possam acompanhar devidamente as importantes tarefas.

Além disto, este organismo ao apostar no sucesso educativo dos alunos, já realizou um breve estudo nos estabelecimentos e listou os pontos fortes e fracos com vista à sua melhoria. No que toca aos pontos fortes, as escolas destacam-se positivamente pela utilização de metodologias ativas e atividades de diferenciação pedagógica, pela diversidade de projetos, pelo trabalho colaborativo que integra práticas de planificação comum e de aferição de critérios e instrumentos de avaliação, pela melhoria global dos resultados académicos dos alunos nos últimos anos e pela ação empenhada das associações de pais. No que toca aos pontos fracos, o agrupamento refere as dificuldades de articulação entre os diferentes níveis de ensino, a pouca ligação identitária ao meio envolvente na articulação das aprendizagens com os alunos, a tendência de descida na qualidade do sucesso e a insuficiência de horas que permitam implementar projetos interdisciplinares e de inovação pedagógica.

## 2.3.2. PARTICIPANTES

Relativamente aos participantes neste estudo, a opção recaiu em diversos elementos da comunidade educativa: diretor do agrupamento, coordenador da equipa multidisciplinar e sete coordenadores de departamento. Quanto aos professores, alunos e encarregados de educação, a opção recaiu no sistema de amostragem (questionários), que, para respeitar a percentagem que permite validar uma investigação empírica, perfaz o seguinte número por dimensão estudada: 40 professores, 164 alunos e 164 encarregados de educação. De forma a obter uma amostragem proporcional e significativa, o questionário dirigido aos professores foi distribuído a 10 professores do 1º ciclo, a 10 professores do 2º ciclo, 10 do 3º ciclo e a 10 do ensino secundário; o questionário aos alunos foi distribuído tendo em conta o número de turmas por ano de

*Tabela nº1-comparação do nº previsto VS do nº de respondentes dos questionários aplicados*

escolaridade, e aos encarregados de educação foi distribuído a par dos alunos que responderam.

Na tabela nº 1 é possível observar a distribuição da amostra e o número de respostas que se

	Professores		Alunos		Encarregados de Educação	
	Nº Previsto	Nº de respondentes	Nº previsto	Nº de respondentes	Nº previsto	Nº de respondentes
1º ciclo	10	10	3 alunos por cada turma	40	3 encarregados de educação por cada turma	40
2º ciclo	10	10	3 alunos por cada turma	49	3 encarregados de educação por cada turma	49
3º ciclo	10	10	3 alunos por cada turma	41	3 encarregados de educação por cada turma	41
Ensino secundário	10	10	3 alunos por cada turma	34	3 encarregados de educação por cada turma	34
Total	40	40	198	164	198	164

obteve nos questionários.

## 2.4. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

As técnicas de recolha de dados que considere mais pertinentes para o projeto, tendo em conta o contexto, o público e o objetivo da investigação, são as entrevistas semiestruturadas, os questionários e o *focus group*.

As entrevistas semiestruturadas têm um carácter mais flexível quando comparadas com as entrevistas estruturadas, e contêm um grau de maior liberdade, permitindo aos entrevistados responderem de forma aberta, e simultaneamente, permitindo ao entrevistador colocar novas questões no seguimento das respostas dos entrevistados, a fim de aprofundar determinados aspetos, que, por serem completamente desconhecidos por parte dos investigadores, não fizeram parte do guião da entrevista. Esta técnica, através da interação social que ocorre entre investigador/entrevistado, permite recolher as perceções, valores, comportamentos e opiniões de uma determinada realidade (Minayo & Costa, 2018).

As entrevistas semiestruturadas são destinadas ao diretor da escola e à coordenadora de equipa multidisciplinar, uma vez que são figuras que importam entrevistar de forma individual, já que são porta-vozes dos valores e comportamentos educativos do agrupamento e têm cargos de direção que interferem direta ou indiretamente na promoção de uma escola inclusiva e na avaliação do sucesso dos objetivos do Projeto Educativo.

No que diz respeito à técnica *focus group*, como o próprio nome indica, é uma técnica de recolha de dados através da interação grupal, segundo tópicos definidos pelo investigador (Silva, Veloso & Keating, 2014). A principal vantagem desta técnica é obter dados/informação de um determinado contexto/grupo de forma mais rápida e, ainda assim, válida (idem).

Deste modo, a aplicação do *focus group* é destinada aos coordenadores de departamento, no seu total sete elementos, permitindo obter informação sobre as medidas do Projeto Educativo, a sua avaliação e impacto, sendo estes também representantes de várias disciplinas e figuras com papéis ativos na melhoria do agrupamento.

Por último, mencionamos os questionários. Esta técnica de recolha de dados permite recolher dados através de uma amostragem de um grande universo, tratando-se, neste caso, segundo os autores Quivy e Campenhoudt (2008), de uma administração direta, uma vez que são os participantes que respondem diretamente às questões. Nos questionários aplicados aos professores, alunos e encarregados de educação, embora cada um deles fosse adaptado a cada grupo de participantes (tendo em conta idade e papel exercido), continham algumas perguntas de resposta aberta para que os participantes pudessem responder segundo a sua experiência, demonstrando a sua ótica acerca dos tópicos tratados. A maioria das questões incidiu na escolha múltipla, cujos tópicos foram definidos segundo objetivo do estudo e assentes na revisão da literatura, embora algumas destas questões tivessem também espaço para justificar as opções tomadas nas respostas fechadas.

Por último, importa referir que o objetivo da aplicação dos questionários (em formato *Google Forms*) a professores, alunos e encarregados de educação do agrupamento foi obter informação significativa para compreender de que forma contribuem para uma escola mais inclusiva.

## 2.5. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS

A forma como decorre a análise de dados é de extrema importância na investigação, uma vez que não é suficiente recolher dados, mas é também necessário saber analisá-los e interpretá-los (Amado, Costa & Crusoé, 2013).

Assim, primeiramente, é fundamental perceber quais as técnicas mais adequadas à investigação tendo em conta os instrumentos utilizados na recolha de dados. Neste estudo de caso utilizei a análise de conteúdo (análise qualitativa) e a estatística descritiva (análise quantitativa).

A análise de conteúdo consiste numa análise metódica, sistemática e objetiva (Amado, Costa & Crusoé, 2013), de modo a interpretar os significados subjacentes no texto transcrito das entrevistas ou das questões abertas. Deste modo, “o primeiro grande objetivo da análise de conteúdo é o de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise.” (Amado, Costa & Crusoé, 2013, p.313).

Tendo em conta estes pressupostos, para realizar a análise de conteúdo foram definidas as seguintes categorias de análise (*a priori*):

1. Conceito de educação inclusiva no agrupamento
2. Apropriação da Autonomia e Flexibilidade Curricular
3. Medidas realizadas para o cumprimento dos objetivos do Projeto Educativo
4. Agentes fundamentais na concretização das medidas inclusivas
5. Sucesso e insucesso das medidas

A análise de conteúdo foi utilizada nas transcrições integrais das entrevistas semiestruturadas e do *focus group* e nas respostas às questões abertas dos questionários, seguindo as categorias acima mencionadas.

No que diz respeito à estatística descritiva, esta resultou dos dados obtidos do *Google Forms*, tendo-se realçado as percentagens com maior valor, assim como aquelas que, sendo pouco expressivas, acrescentaram informação relevante para a investigação.

Esta técnica foi aplicada nos questionários destinados aos professores, alunos e encarregados de educação.

Desta forma, em ambas as técnicas, o foco foi analisar de que modo é que os agentes educativos consideram a sua escola inclusiva, quais são as medidas que efetivamente se executam para que a inclusão ocorra e qual a importância que conferem à Autonomia e Flexibilidade Curricular de modo a cumprirem as medidas que estabelecem no Projeto Educativo do agrupamento, sustentando esta informação com o quadro teórico.

## 2.6. CONFIABILIDADE E VALIDADE

Nesta investigação os procedimentos éticos são de extrema relevância, uma vez que envolve vários sujeitos com os quais temos aproximação, interação e comunicação. Assim sendo, o anonimato, a neutralidade e a confidencialidade são aspetos imprescindíveis.

No que toca às entrevistas semiestruturadas, é fundamental preservar o anonimato das pessoas entrevistadas e contextualizá-las acerca do âmbito da investigação. A apresentação de um consentimento informado, permitindo a autorização formal dos participantes, é importante para que todo o processo seja informado e consentido.

No que diz respeito à neutralidade, esta é parte integrante, uma vez que é necessário distanciamento com os participantes para que a objetividade seja mantida na investigação.

Outro aspeto fundamental a mencionar, é que ao contrário das outras técnicas de recolha de dados, para otimizar e validar os questionários aplicados às três dimensões de participantes, foram previamente aplicados a dois professores, a quatro alunos e quatro encarregados de educação na presença do investigador, para que este pudesse primeiramente, perceber se as questões formuladas dos questionários estavam perceptíveis, se a dimensão dos questionários estava adequada e se era um questionário suficientemente intuitivo. Os dois alunos do 1º ciclo encontraram alguma dificuldade na linguagem da primeira versão que foi aplicada inicialmente, o que levou posteriormente à adequação de algumas frases antes de o aplicar a todos os alunos previstos na definição das amostras referentes aos vários níveis de ensino.

Concomitantemente, a confidencialidade nunca poderá ser colocada à parte e, por isso, esta mantém-se durante o processo todo de investigação e de recolha de informação, bem como no seu fim, para que sejam salvaguardados todos os direitos dos participantes.

### 3. CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente, será apresentada a análise quantitativa dos questionários aos alunos, professores e encarregados de educação e, posteriormente, a análise qualitativa das entrevistas semiestruturadas ao Diretor, à Coordenador da Equipa Multidisciplinar, do *focus group* aos Coordenadores de Departamento e das respostas às questões abertas dos três questionários.

#### 3.1. QUESTIONÁRIOS ALUNOS

Os questionários foram aplicados aos alunos de todos os anos de escolaridade, de modo a entender a visão dos alunos sobre a inclusão do seu agrupamento.

Dos 164 inquéritos respondidos por parte dos alunos podemos destacar os seguintes dados mais relevantes em relação à participação dos alunos na vida escola (figura 1): 70% dos alunos informa os seus professores das suas dificuldades de aprendizagem, 68,6% dos alunos respondeu que costuma participar nas atividades da escola, 60% dá a sua opinião sobre aspetos que podem melhorar a escola e 46,4% já propôs atividades para serem realizadas na escola. Por outro lado, destacam-se percentagens mais baixas na contribuição de ideias para a elaboração de documentos importantes da escola, com 25%, e 27,1% na contribuição de ideias para medidas a serem implementadas na escola.

3. Durante as aulas, costumamos desenvolver projetos (individuais ou em grupo) que contribuam para a tua aprendizagem?

Figura 1- Participação na vida da escola

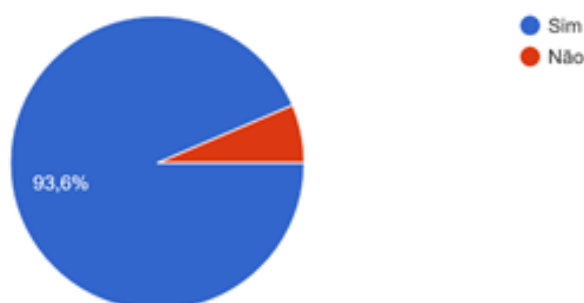


Figura 1-Participação na vida da escola

No que diz respeito ao desenvolvimento de projetos importante para a aprendizagem (figura 2),

## 2. De que forma tens participado na vida da escola?

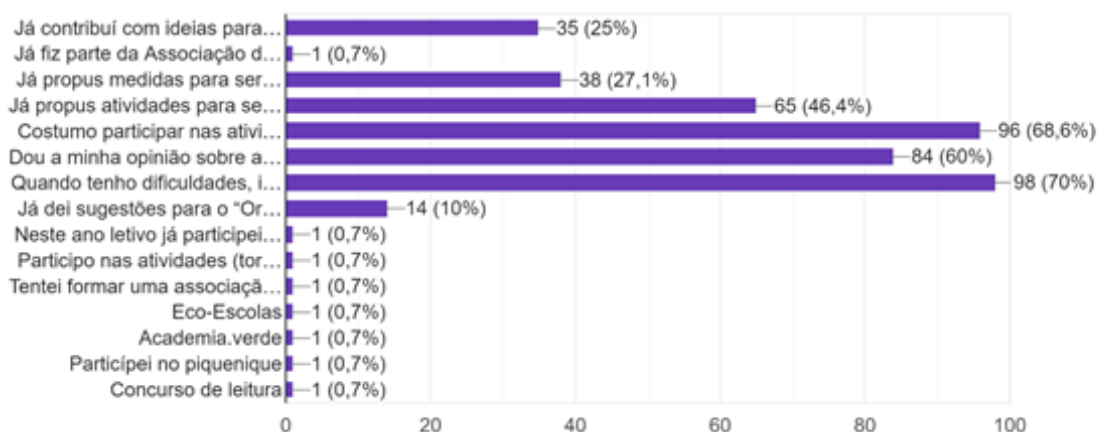


Figura 2- desenvolvimento de projetos

em grupo ou individualmente, 93,6% dos alunos afirma que os realizam na sala de aula.

Relativamente a características importantes que a escola possui (figura 3), é de destacar que 94,3 % dos alunos acha que os professores se preocupam com os alunos (desempenho, dificuldades de aprendizagem, atividades em que querem participar, problemas familiares, etc.), que 83,6% consideram que os alunos com dificuldade de aprendizagem têm ajuda necessária para ultrapassar as suas dificuldades, que 75% dos alunos sente que a escola se preocupa com todos os estudantes e que 70% dos alunos acha que os professores ouvem o que os alunos têm a dizer sobre a escola.

## 5. Quais são as características que a tua escola tem?

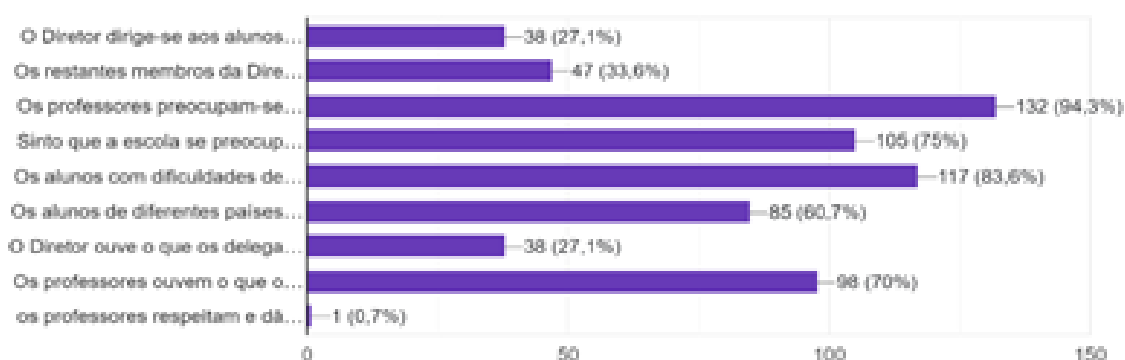


Figura 3- características da escola

No que toca ao papel dos encarregados de educação na vida escolar dos alunos (figura 4), podemos destacar que 97,9% dos alunos afirma que o seu encarregado de educação faz perguntas de forma frequente sobre o seu desempenho escolar, 92,1% ajuda a ter melhores condições para o seu sucesso educativo, 77,9% fica contente com o esforço ainda que o resultado não seja de “Muito Bom/Nota20”, 73,6% verifica se o educando está de facto a estudar e 57,1% ajuda o aluno a ultrapassar dificuldades falando com o professor titular ou diretor de turma. Por último, 87,1% dos alunos respondeu que o seu encarregado de educação

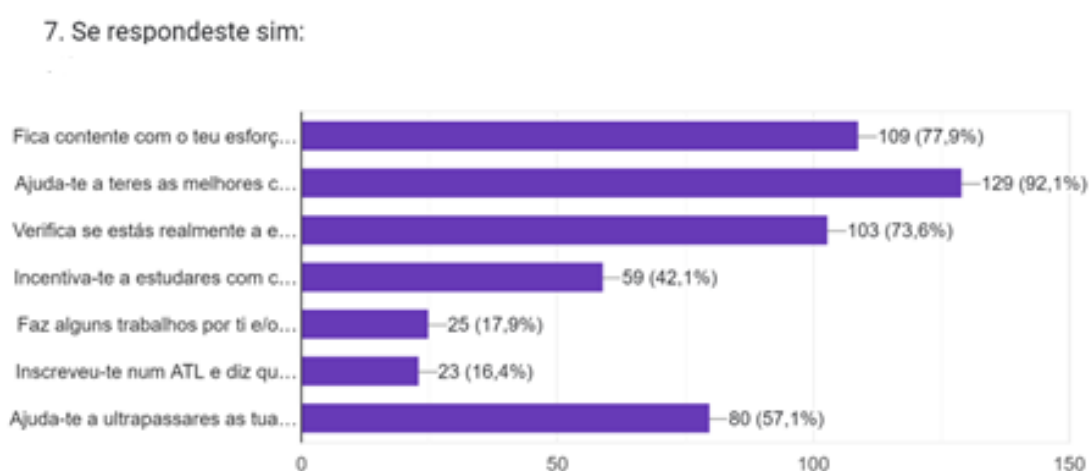


Figura 4- participação dos encarregados de educação na vida escolar

participa nas reuniões escolares.

Em relação aos elementos mais importantes na vida escolar (figura 5), 90% dos alunos considerou que eram os professores, 73,6% considerou que eram os próprios alunos, 65% selecionaram o Diretor e 60% atribuíram importância aos Encarregados de Educação. Posto isto, vemos que o sucesso educativo dos alunos no agrupamento está ligado ao facto do que os autores Leite, Fernandes, Mouraz e Figueiredo (2013) afirmaram, o sucesso de medidas e a inclusão dependem da participação ativa dos professores, em conjunto com os alunos.

10. Dos seguintes elementos, quem é que pode fazer a diferença na vida da escola, no sentido de melhorar as condições de aprendizagem para todos?

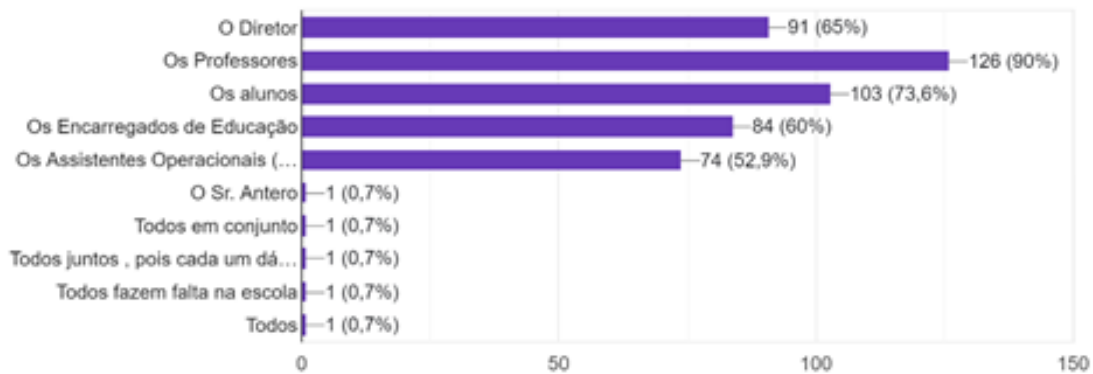


Figura 5- elementos mais importantes no sucesso educativo

No que diz respeito às estratégias de aprendizagem que os professores utilizam nas salas de aula (figura 6), destaca-se que os 82, 1% dos alunos afirma que os professores dão as aulas através de exercícios do manual, 85% diz que os professores falam da matéria seguindo o manual, 73,6% dizem que os docentes falam da matéria com a ajuda de *PowerPoints*, 61,4% revela que em algumas matérias, a avaliação é feita através de apresentações orais, portefólios, montagem de vídeos ou produções diversas (desenhos, teatros, feirinhas, *pedipapers*, etc.) em vez de fazerem testes escritos. É de acrescentar ainda que 58, 6% seleciona que os professores na sala de aula mostram filmes e realizam debates acerca dos mesmos.

11. Na sala de aula, que estratégias os professores utilizam?

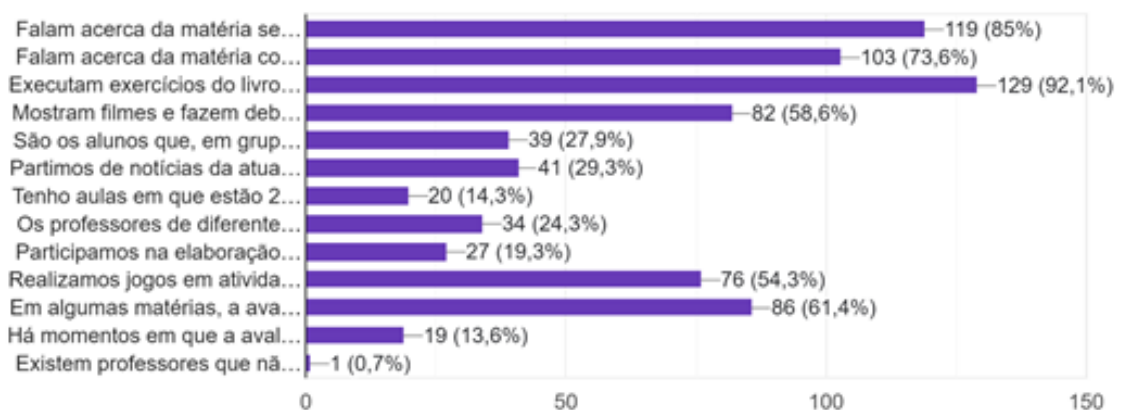
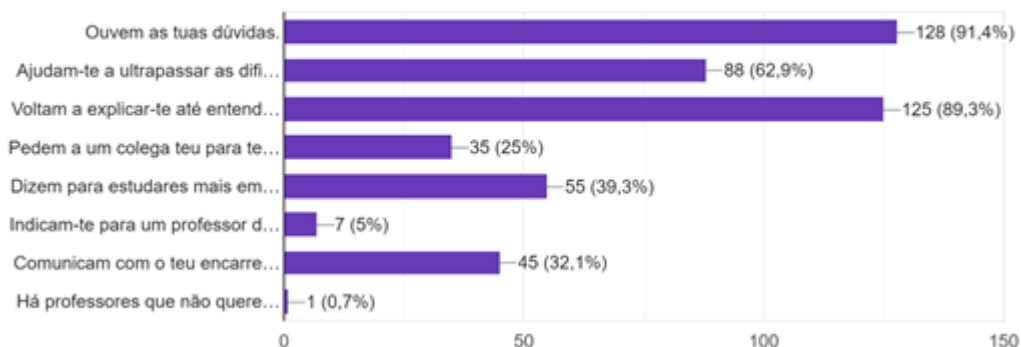


Figura 6- estratégias pedagógicas dos professores

Relativamente à atitude dos professores quando um aluno tem dificuldades em aprender alguma matéria (figura 7), 91,4% dos alunos sente que os professores ouvem as suas dúvidas, 89,3% afirma que os professores voltam a explicar a matéria até que entenda e 62,9% afirma

12. Quando tens dificuldade em aprender alguma matéria, o(s) teu(s) professor(es):



que os professores os ajudam a ultrapassar as dificuldades que sentem.

Figura 7- estratégias pedagógicas para as dificuldades de aprendizagem

No que toca a entender a resposta dos professores à individualidade dos alunos, em relação aos alunos com uma aprendizagem de ritmo mais célere (figura 8), 73,6% respondeu que poucas vezes os professores sugerem atividades extra para os alunos realizarem.

15. Sentes que quando estás mais avançado na matéria, os professores sugerem atividades extra para tu realizares?

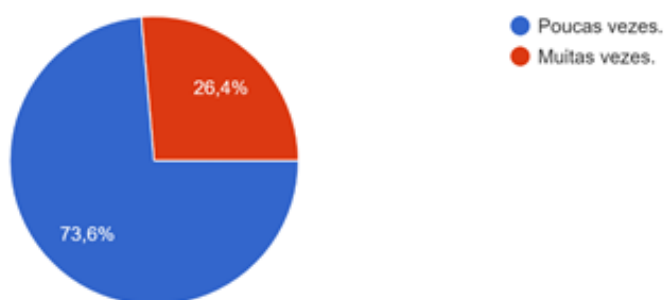


Figura 8- atividades para os alunos com ritmo de aprendizagem mais célere

Em relação às oportunidades que são dadas aos alunos, relativamente à sua participação, na sala de aula (figura 9), vemos que 79,3% tem oportunidade de expor a sua opinião sobre determinado assunto, 46,4% pode propor atividades novas e que 45,7% pode aprender ao seu ritmo.

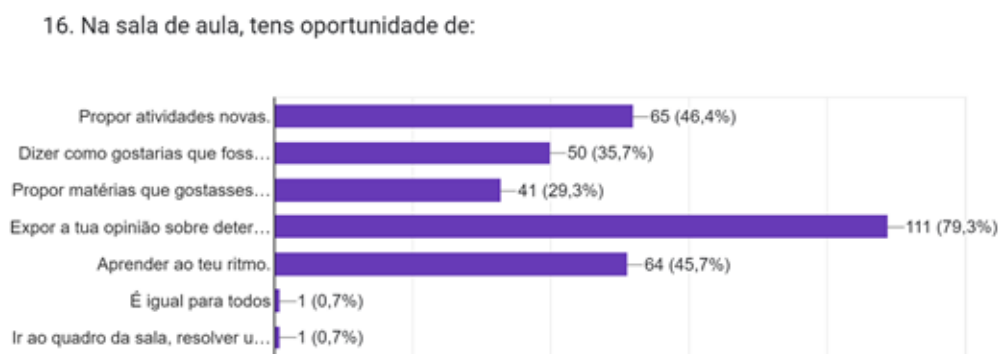


Figura 9- participação dos alunos na sala de aula

## 3.2. QUESTIONÁRIOS PROFESSORES

O questionário aplicado aos professores teve como objetivo entender a visão dos docentes sobre a inclusão, elucidar sobre os elementos mais importantes para a construção do sucesso educativo e de que forma aplicam as medidas inclusivas nas salas de aula.

Deste modo, obteve-se a resposta de 40 professores ao inquérito e no que diz respeito à sua opinião sobre as ações desencadeadas pelo Diretor para tornar o agrupamento mais inclusivo (figura 10), destacamos que 78, 4% afirma que o Diretor implementa medidas de apoio aos alunos com dificuldade de aprendizagem, que 75, 7% dos professores afirma que o Diretor “trabalha diretamente com as lideranças intermédias (coordenadores da equipa multidisciplinar, da educação especial, dos departamentos, dos diretores de turma, do plano de inovação, de projetos DAC, etc.) para assegurar a conceção e implementação de medidas inclusivas (com referência aos Decretos-Lei nº54/2018, e nº 55/108, ambos 6 de julho) e que 62,2% considera

que o Diretor “promove momentos para que os professores trabalhem cooperativamente no sentido de partilharem estratégias pedagógicas diversas e bem-sucedidas.” e que “cria tempo semanal para reuniões de equipas pedagógicas”.

### 3. Que ações são desencadeadas pelo Diretor para tornar o agrupamento mais inclusivo?

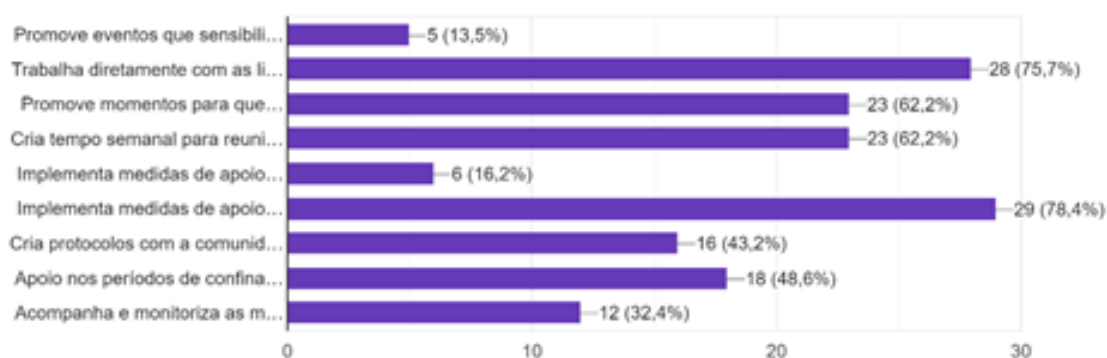


Figura 10- papel do diretor para um agrupamento mais inclusivo

Relativamente ao contributo dos Coordenadores de Departamento e da Equipa Multidisciplinar no cumprimento das medidas inclusivas do Projeto Educativo do agrupamento (figura 11), 78,4% dos professores afirma que estes elementos apoiam na elaboração de planos para os alunos com dificuldade de aprendizagem, 67,6% diz que apoiam os colegas na implementação de estratégias pedagógicas inclusivas e diferenciadoras, 62,2% considera que monitorizam com frequência os processos e os resultados alcançados com as estratégias implementadas, 59,5% aponta que avaliam os resultados obtidos com as estratégias implementadas, bem como os respetivos processos, e que 56,8% considera que os elementos colaboram na articulação curricular horizontal e vertical, incluindo não apenas as medidas universais, mas também as medidas seletivas e adicionais.

4. Qual é o contributo dos Coordenadores de Departamento e da Equipa Multidisciplinar no cumprimento das medidas inclusivas do Projeto Educativo do agrupamento?

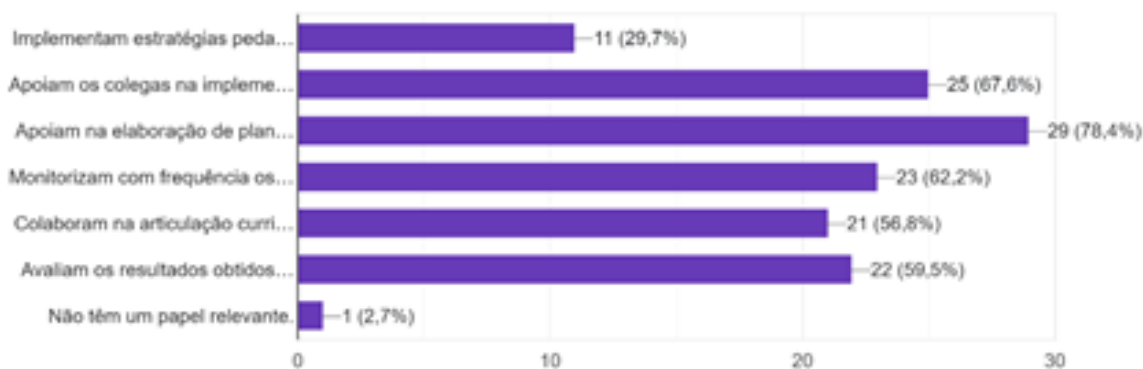


Figura 11- contributo dos coordenadores de departamento e da equipa multidisciplinar

Em relação aos membros da comunidade educativa que os professores consideram que podem contribuir para a promoção de uma escola inclusiva (figura 12), concluímos que 100% dos inquiridos consideram que são os professores, 51,4% considera que são os assistentes operacionais, 48,6% respondeu que era o Diretor e apenas 37,8% respondeu que eram os alunos.

5. Quem são os membros da comunidade educativa que mais contribuem para a promoção de uma escola inclusiva?

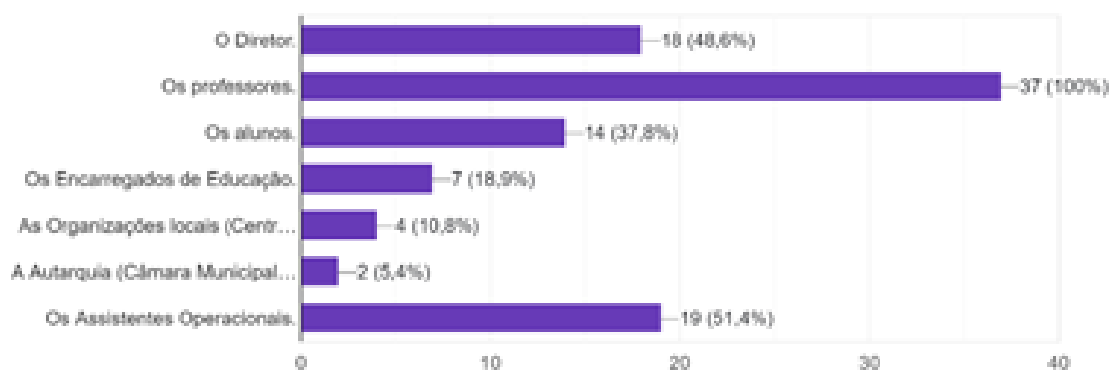


Figura 12- elementos da comunidade educativa

No que diz respeito à participação dos encarregados de educação na vida escolar dos alunos (figura 13), 78,4% dos inquiridos diz que os encarregados de educação respondem quando são solicitados e que 73% dos professores afirma que os encarregados de educação comunicam voluntariamente com professor titular ou com o diretor de turma para conhecer o desempenho dos seus educandos.



Figura 13- participação dos encarregados de educação

Na secção seguinte do questionário, dá-se foco ao contributo dos decretos-lei nº 54/2018 e nº 55/2018, de 6 de julho, no agrupamento e relativamente aos aspetos destes decretos que os professores aplicam na sala de aula e nas suas práticas educativas (figura14), percebemos que 73% recorre ao trabalho colaborativo entre os alunos de cada turma e ao trabalho cooperativo com os seus pares, de forma a potencializar as aprendizagens e a motivação dos alunos, 70,3% valoriza as diferenças entre os alunos aproveitando essa diversidade, e multiculturalidade, para o enriquecimento do grande grupo e incentiva e valoriza o feedback emitido pelos alunos, 64,9% consegue contextualizar o currículo adaptando as estratégias pedagógicas aos diferentes alunos/turmas, 62,2% cria planos individuais e atividades específicas para cada aluno (ensino individualizado) e que 51,4% cria estratégias que desafiem e motivem os alunos com facilidade de aprendizagem, potenciando as suas capacidades.

7. Que aspetos dos DL 54 e 55/2018 aplica na sala de aula e nas suas práticas educativas?

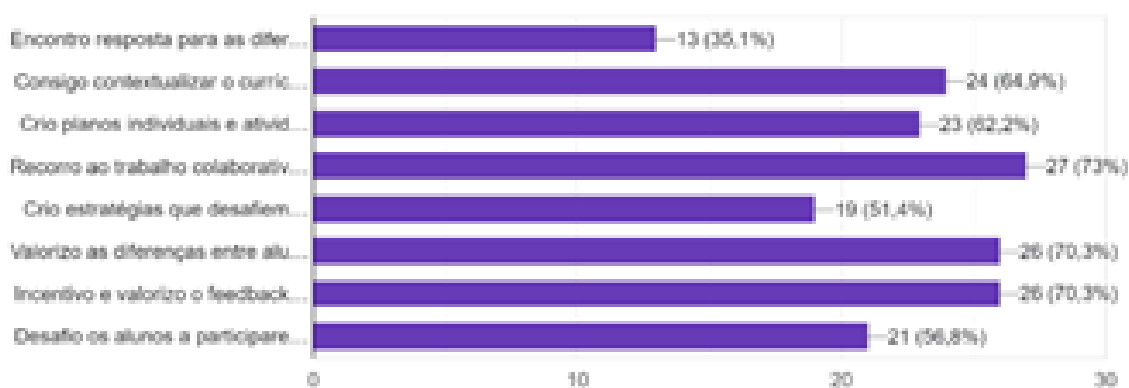


Figura 14- aspetos dos decretos-lei nº54/2018 e nº55/2018, ambos de 6 de julho

No que toca à forma como as medidas adotadas no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular tem promovido a inclusão no agrupamento (figura 15), conclui-se que 75,7% dos professores afirma que estas medidas contribuem para o desenvolvimento de competência do Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e que promovem o trabalho cooperativo entre os alunos e entre os professores, permitindo uma melhor a apropriação dos conteúdos por partes dos alunos, que 51,4% considera que as medidas proporcionam uma maior integração curricular (interdisciplinaridade e transdisciplinaridade), permitindo a atribuição de um maior significado às aprendizagens essenciais e que 45,9% dos inquiridos diz que promovem a melhoria da qualidade educativa de todos os alunos.

8. De que forma as medidas adotadas no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular tem promovido a inclusão no agrupamento?

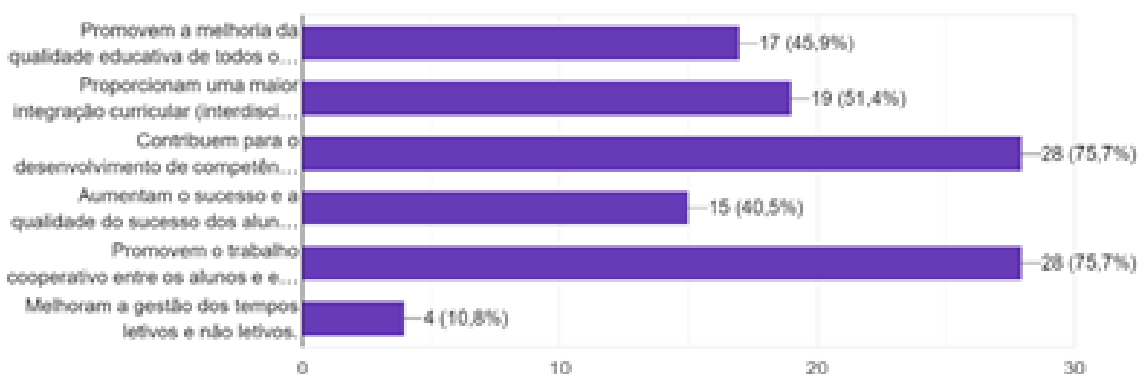


Figura 15- medidas adotadas no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular

No que se refere às estratégias utilizadas na sala de aula para que todos os alunos aprendam melhor (figura 16), destaca-se que 86,5% dos professores realiza uma avaliação contínua das suas aprendizagens, 78,4% permite a participação ativa dos alunos nas atividades a realizar na sala de aula, 75,7% dá a conhecer a avaliação do desempenho dos alunos, com frequência, para que possam tomar conhecimento da sua progressão e melhorar, 73% ouve e implementa o feedback dos alunos no que diz respeito ao modo como aprendem melhor e 70,3% considera os diferentes ritmos de aprendizagem, aproveitando essa diversidade para o enriquecimento das aprendizagens do grande grupo.

Nestes dois últimos pontos de análise, conseguimos concluir que os professores implementam medidas propostas nos decretos-lei nº 54/2018 e nº55/2018, ambos de 6 de julho, que visam a contextualização do currículo e proporcionar as aprendizagens significativas. Ainda podemos constatar a apropriação da diversidade de forma a contribuir para as aprendizagens significativas, percebendo aqui, tal como os autores Leite, Fernandes, Mouraz e Figueiredo (2013) nos dizem, que a adaptação do currículo implica o reconhecimento e valorização do contexto, diferenças, cultura, interesses, conhecimento e diferentes formas de aprender dos alunos.

9. Que estratégias utiliza na sala de aula para que todos os alunos aprendam melhor?

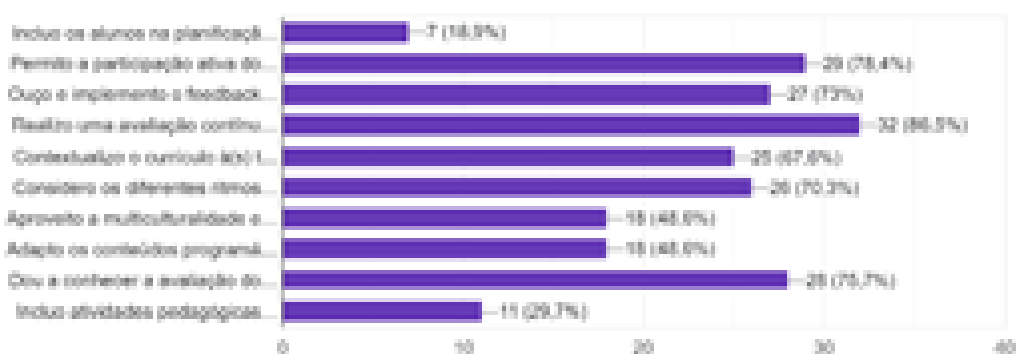


Figura 16- estratégias na sala de aula

Em relação à elaboração de um plano individual para os alunos com dificuldades de aprendizagem (figura 17), notamos que 70,3% dos professores executa este plano, mas 75,7% não inclui o aluno na sua elaboração (figura 18).



Figura 17 e 18 - plano individual

Em relação aos alunos com um ritmo de aprendizagem mais célere (figura 19), notamos que 86,5% dos professores age incentivando o trabalho colaborativo com os seus pares e 62,2% incentiva os alunos a participar em projetos de enriquecimento curricular.



Figura 19- ritmos de aprendizagem

Por último, no que diz respeito à avaliação das medidas implementadas com foco na inclusão de todos os alunos do Projeto Educativo do agrupamento (figura 20), mostram-nos que 64,9% dos inquiridos diz que as situações que promovem o trabalho colaborativo/cooperativo entre alunos têm aumentado, 54,1% afirma que as medidas de apoio às aprendizagens são mais diversificadas e 40,5% considera que se constata um maior envolvimento dos alunos nas atividades/projetos desenvolvidos na escola, que há evidências de uma maior satisfação dos



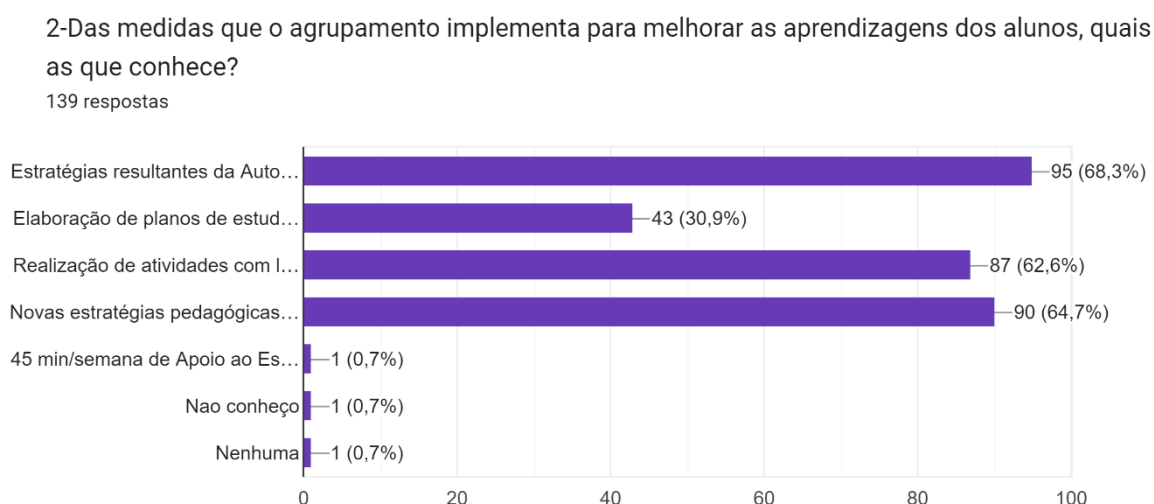
alunos para com as aprendizagens concretizadas e o alcance de objetivos individuais e que os alunos, de forma generalizada, tiveram oportunidade de desenvolver todas as competências previstas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Figura 20- medidas inclusivas do agrupamento

### 3.3. QUESTIONÁRIO ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Os inquéritos distribuídos aos encarregados de educação tiveram como objetivo entender o papel destes para a inclusão e sucesso educativo dos alunos, qual o nível de participação na vida escolar dos educandos, bem como perceber a sua perspetiva sobre a política de inclusão do agrupamento.

Assim, dos 164 inquiridos, podemos destacar, em relação às medidas que o agrupamento implementa para melhorar as aprendizagens dos alunos (figura 21), que 68,3% dos encarregados de educação conhece as estratégias resultantes da Autonomia e Flexibilidade Curricular, 64,7% conhece as novas estratégias pedagógicas colocadas em prática pelos professores dentro da sala de aula e 62,6% tem conhecimento da realização de atividades com ligação à biblioteca/centro de recursos, ou a outros projetos implementados na escola, que



permitam aprender com maior entusiasmo e de forma mais autónoma e consistente.

Relativamente ao conhecimento das estratégias que os professores utilizam na sala de aula (figura 22), 74,8% dos encarregados de educação diz que os professores dão a conhecer o processo de avaliação aos pais, 71,2% afirma que os docentes ouvem a opinião dos alunos, 67,6% considera que os professores ajudam os alunos a ultrapassarem as dificuldades de aprendizagem e 62,6% considera que os docentes têm em atenção as necessidades de cada aluno.

3-Que estratégias os professores do seu educando utilizam em sala de aula?

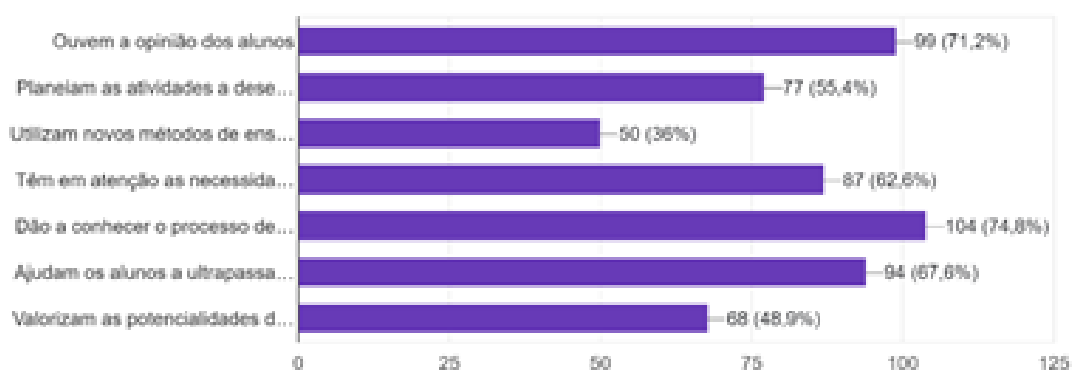


Figura 22- estratégias pedagógicas dos docentes

Seguidamente, no que diz respeito à participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, temos, relativamente à forma como estes elementos contribuem para a vida escolar dos alunos (figura 23), 95% a afirmar que acompanham a vida escolar do seu educando, 85,6% dos encarregados de educação a dirigir-se ao professor titular/diretor de turma sempre que solicitado e 74,1% a tomar a iniciativa para falar com o diretor de turma.

4-De que forma contribui para a vida escolar do seu educando?

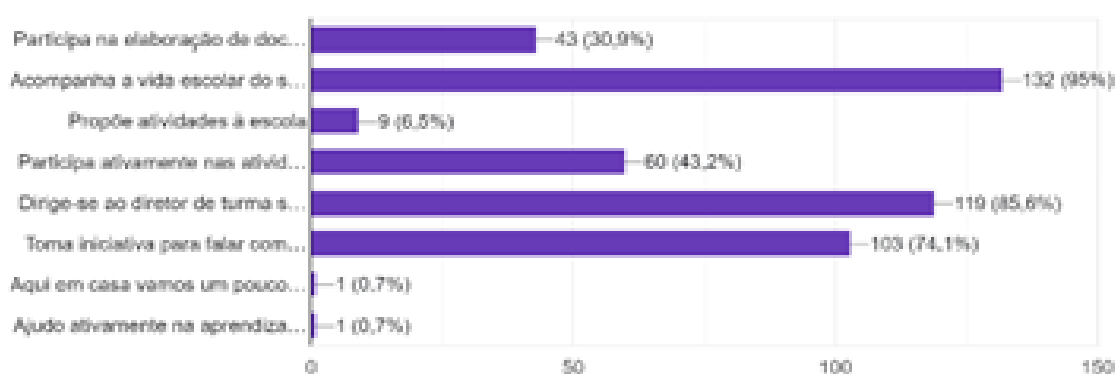


Figura 23- participação na vida escolar do educando

Já no que se refere aos efeitos da participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos (figura 24), conclui-se que 77% considera que este aspeto contribui para a inclusão e sucesso educativo de todos os alunos, 73,4% que contribui para informar os professores acerca das dificuldades sentidas pelos alunos, 72,7% que contribui para que os alunos valorizem mais a escola e os professores, empenhando-se mais nas atividades e que 55,4% diz que contribui para a criação de novas medidas para que os alunos aprendam melhor.

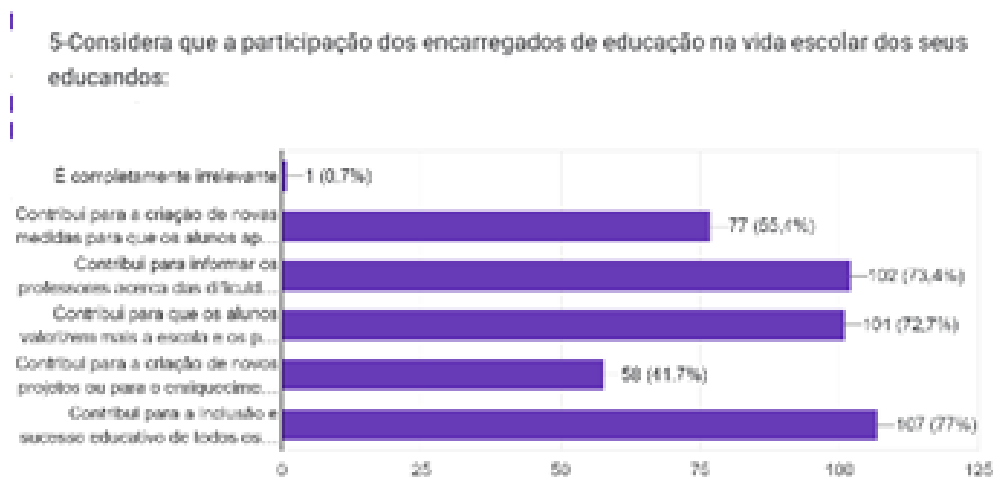


Figura 24- contributo dos encarregados de educação na vida do educando

Ainda ligado à participação dos encarregados de educação no agrupamento (figura 25), destacamos que 84,9% sente que pode ajudar o seu educando a ser mais autónomo e responsável, 76,3% sente que pode participar nas reuniões de encarregados de educação, dando sugestões para a resolução de eventuais problemas ou para a diminuição de dificuldades, 56,1% sente que pode participar em atividades desenvolvidas na escola e 53,2% sente que pode dar sugestões junto da associação de pais e encarregados de educação.



Figura 25- formas de participação na vida escolar dos educandos

Por último, no que toca aos elementos que podem contribuir para o sucesso educativo dos alunos (figura 26), 96,4% dos encarregados de educação consideram que são os professores, 90,6% considera que são os próprios alunos e 87,1% considera que são os encarregados de educação



Figura 26- elementos importantes da comunidade educativa

Diretor Escolar, Coordenadora da Equipa Multidisciplinar e Coordenadores de departamento

A entrevista aplicada aos elementos da comunidade educativa acima mencionados deu-nos a conhecer dados relevantes de forma a cumprir com os objetivos propostos neste estudo.

Assim, no que diz respeito a conhecer o conceito de educação inclusiva no agrupamento, percebemos que o Diretor considera que a inclusão diz respeito à participação de todos os alunos, em que estes possam ter oportunidade de desenvolver as suas aprendizagens e capacidades e que os projetos são pensados para todos, sem exceção:

A inclusão para mim são todos participarem na vida escolar, terem acesso à educação e ter as condições para que eles possam usufruir de todas as medidas, tanto para terem progressão, tanto como sucesso na escola, sem esquecer a progressão das aprendizagens. Eu acho que, no fundo, nós, escolas, desenvolvemos um processo que permita a todos desenvolver as suas capacidades, não é? E tendo também em conta as suas dificuldades. (EDE)

Por exemplo, uma discussão que tivemos: se os alunos da ação social escolar deveriam melhorar os resultados deles. Não, não vamos colocar no projeto educativo, porque vamos discriminar. Nós internamente sabemos que temos miúdos da ação social escolar e temos que verificar quais são os resultados, mas o projeto educativo é pensado para todos. (EDE)

A Coordenada da Equipa Multidisciplinar vai também ao encontro desta perspetiva, dizendo que:

(...) a inclusão é proporcionar as mesmas oportunidades, tanto de aprendizagem como de participação, a todos os alunos. Vivendo numa perspetiva mais ampla. A inclusão também para mim e para nós, Direção, é proporcionar a todos as mesmas oportunidades e que todos se sintam bem e se sintam bem acolhidos na escola. Portanto, que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades.” (ECEM)

Os coordenadores de departamento partilham da mesma visão, crendo que a inclusão implica a participação de todos os alunos, que não prescinde do bem-estar de todos e que todos os alunos possam ter as mesmas oportunidades. Além disto, dão ênfase à distinção entre integração e inclusão:

“Falando enquanto professora de Educação especial, posso na mesma dizer que a inclusão é de todos, todos têm direito ao acesso e à participação, e aos mesmos contextos educativos. Ninguém pode ser deixado para trás, não é? Não é integração na escola, mas incluir todos, e todos têm direito a ser respeitados, valorizados e a realizar as aprendizagens. Porque às vezes confundimos inclusão com integração e precisamos de ter em atenção isso.” (ECD)

Neste aspeto, podemos concluir a importância do conceito de inclusão no agrupamento e a sua aplicação passa por reconhecer que todos têm direito às mesmas oportunidades. Podemos perceber ainda, tal como o autor Warwick (2001) nos elucida, a diferença entre integração e inclusão. Segundo o autor, a inclusão implica a valorização da individualidade e valorização da participação dos alunos, ao contrário da integração, em que participação e envolvimento dos alunos é reduzida, e no agrupamento a visão vai ao encontro da primeira perspetiva.

Relativamente à apropriação da autonomia e flexibilidade curricular no agrupamento, todos os elementos entrevistados destacaram a criação de uma nova disciplina, tendo em conta que detetaram, na grande maioria dos alunos, a dificuldade de leitura. Esta disciplina denomina-se “Leitura Recreativa” e tem como principal objetivo ajudar os alunos a ultrapassarem as suas

dificuldades em leitura, incentivando-os a ler de forma lúdica. Além disto, e de outras disciplinas que foram criadas, como a “Educação para a saúde” e o “desporto escolar, realizam as medidas universais, medidas seletivas, as acomodações curriculares, o enriquecimento curricular, as adaptações curriculares não significativas e, ainda, contam com o apoio psicopedagógico quando necessário. Há, portanto, a criação de projetos para enriquecimento curricular. Nesta apropriação, destacam também as planificações de atividades interdisciplinares, quer através de visitas de estudo, quer de exposições, quer nas salas de aulas.

Esses projetos já são atividades complemento curricular. Portanto, nesse âmbito, é mais uma forma de enriquecer o complemento curricular.

No fundo, está-se a criar oportunidades diversificadas, e isso é evidente que tem impacto nas aprendizagens dos alunos, quanto mais não seja pela participação, por abrir aos alunos a possibilidade de praticar os desportos diferentes (EDE)

No primeiro ciclo, nós temos esses Conselhos de ano e aí são feitas as planificações das várias atividades interdisciplinares. E é por aí que nós entramos. Portanto, as várias disciplinas tentam cruzar as suas aprendizagens essenciais e encontrar pontos de confluência. A partir daí planeamos, por exemplo, uma visita de estudo, também pode ser uma exposição, pode ser uma coisa simples ou pode ser uma coisa maior. (ECEM)

Não é obrigá-los a ler, mas de uma forma lúdica e vão divulgando junto das outras turmas que tem sido bastante interessante. (ECEM)

É através da criação de novas disciplinas e de novo projeto que vemos novas decisões curriculares que o decreto-lei 55/2018, de 6 de julho, define algumas diretrizes deste agrupamento, permitindo a gestão da matriz curricular em função das necessidades dos alunos, adaptando-se ao contexto em que se insere.

Referindo agora outra categoria, as medidas realizadas para o cumprimento dos objetivos do Projeto Educativo, percebemos que o agrupamento para cumprir aquilo a que se propôs no Projeto Educativo, realiza um trabalho “em rede”, desenvolve inquéritos junto da comunidade educativa, executa uma investigação de uma dimensão reduzida sobre os pontos fortes e fracos do agrupamento e também daquilo que falha de um ano letivo para o outro, uma deteção precoce das dificuldades dos alunos e realiza relatórios de forma a avaliação os resultados e solucionar possíveis problemas. Neste âmbito, os participantes das entrevistas também destacam a importância da realização do Projeto Educativo tendo em conta todos os alunos,

tendo em conta as suas especificidades conforme as dificuldades e características que surgirem durante o ano letivo.

nós fazemos uma tentativa de estarmos todos em rede, todos os agrupamentos que fazem parte do concelho. Criamos um documento que nos vai permitir fazer esse levantamento e agora estamos na fase de terminarmos esse documento. E nas tais reuniões, estamos na fase em que vamos implementar. Vamos questionar os pais como os encarregados de educação, os alunos e os professores sobre como é que se sentem no agrupamento. (ECEM)

A nossa política de integração está implícita quando nós falamos de todos. Não estamos a dizer para estes meninos aplica-se isto e para aqueles meninos aquilo. Nós no projeto educativo pensamos nas grandes linhas de atuação. Está lá descrito os objetivos que pretendemos alcançar, por exemplo, de melhorar os resultados escolares, e estamos a falar de melhorar os resultados para todos os alunos (EDE)

Nós analisamos os processos que são feitos ao longo do ano, definimos estratégias de atuação, elaborarmos um relatório com os resultados que foram obtidos. Para tentar cumprir as metas, fazemos a monitorização destas medidas, que são implementadas tendo em conta as necessidades que temos e com os recursos que nos são disponibilizados. (ECD)

A par desta análise, podemos verificar, tal como nos indica Carvalho (2021), uma maior preocupação por parte das escolas em reconhecer as individualidades, ao mesmo tempo que há o “todos”. Sendo, por isso, um desafio às escolas, mas com maior valorização da inclusão.

Neste estudo também foi importante recolher informação acerca dos elementos fundamentais da comunidade educativa para tornar o agrupamento mais inclusivo. Assim como nos foi obtido a partir dos questionários, os entrevistados apontaram os professores como o elemento fulcral neste processo de construção de uma escola mais inclusiva e capaz de proporcionar aprendizagens significativas a todos os alunos. É, como nos dizem Teixeira, Diogo e Duarte (2018), que a inclusão ocorre a partir de uma nova gestão curricular, sendo indispensável uma maior participação e adaptação por parte dos professores.

Além disto, a coordenadora da equipa multidisciplinar e os coordenadores de departamento fazem referência à importância das formações que se realizam na escola para que os professores se mantenham a par da legislação e que muitas vezes ajudam a abrir horizontes aos docentes, principalmente no que toca à importância da inclusão nas salas de aulas. Deste modo, confirmamos que, assim como os autores Leite, Fernandes e Mouraz (2016) nos elucidam, há

uma correlação entre a forma como os docentes são formados e os aspetos que consideram no desenvolvimento e aplicação do currículo. Outro aspeto, ainda em relação à formação contínua de professores que a coordenadora de departamento destaca, e que vai ao encontro do autor Nóvoa (1992), é a capacidade desta formação promover uma reflexão crítica e dotar os docentes com capacidades para lidarem com os desafios educativos e promove a adoção de novas práticas pedagógicas.

No que diz respeito à criação de novas práticas pedagógicas, os elementos entrevistados dizem que há uma maior preocupação por parte dos professores em ensinar a matéria através da realização de exercícios práticos, dando o exemplo da construção de presépios com materiais reciclados e a criação de vários projetos educativos que incentivem a participação dos alunos.

É nas salas de aula que nós identificamos alunos com mais dificuldades. Também o ensino é sempre planificado de modo a responder a todos.

Eu acho que os professores são aqui a peça fundamental para a escola mais inclusiva. (ECEM)

Nós temos vários projetos dos quais os alunos gostam e conseguem aprender, por exemplo, o Eco escolas, o desporto escolar, os grupos de teatro, os concursos de leitura, e ainda o clube europeu. (ECD)

Ainda relativamente aos elementos que mais contribuem para a inclusão dos alunos, a coordenadora da equipa multidisciplinar e os coordenadores de departamento apontam o Diretor escolar como um elemento fundamental, uma vez que é ele que direciona e acolhe os projetos na escola, tem a responsabilidade em reunir estas equipas para que se possam discutir as medidas a aplicar, o que está a resultar dentro das salas de aulas com alunos a quem medidas seletivas foram aplicadas, incentiva os professores na aplicação das medidas dos decretos-lei nº 54/2018 e 55/2018, ambos de 6 de julho, e acompanha o desenvolvimento das medidas do projeto educativo. Além disto, o diretor diz ter um papel importante na inclusão aquando da construção de turmas no início de cada ano letivo, para que possam ser heterogéneas, tendo em conta o nível académico, as dificuldades e potencialidades de cada aluno, dizendo que o ideal é colocar alunos com mais dificuldade de aprendizagem com alunos com ritmos de aprendizagem mais célere para que possam entreajudar-se.

Portanto, ele, no fundo, é o rosto disto tudo. (ECEM)

O meu papel aqui é fazer com que as coisas aconteçam, facilitar. (EDE)

Também, os entrevistados dão-nos exemplos de outros elementos da comunidade educativa que contribuem para o sucesso escolar dos alunos, ainda que atribuam um papel secundário a estes elementos, referem que sem eles a escola não estaria completa e que todos, em conjunto, é que fazem a escola inclusiva: os assistentes operacionais, uma vez que conhecem os alunos fora do contexto de sala de aula e conseguem ter uma relação de proximidade e informal com os estudantes, as psicólogas, as terapeutas da fala e a autarquia.

Por último, verificamos o sucesso e insucesso das medidas que têm sido aplicadas no agrupamento, e concluímos, segundo as entrevistas e o *focus group*, que as medidas aplicadas do Projeto Educativo, seguindo as diretrizes dos decretos-lei 54/2018 e 55/2018, de 6 de julho, têm trazido uma maior satisfação por parte dos alunos em aprender; é através dos projetos como o desporto escolar e o clube europeu, por exemplo, que se sentem mais motivado, participativos e com voz na escola; as notas à disciplina de português têm tido uma melhoria devido à nova disciplina de “Leitura Criativa” implementada pelo agrupamento e, no geral, há uma maior facilidade de aprendizagem e acompanhamento, que se reflete posteriormente nos resultados académicos.

Com estes projetos eles têm encarado com mais facilidade o estudar, o que se reflete nos seus resultados depois. (ECEM)

Mas temos consciência das dificuldades que temos. O que considero é que ao longo dos anos temos tido uma boa progressão dos resultados e o nosso esforço é sempre no sentido de tentar criar as mesmas oportunidades a todos os alunos. (EDE)

A par disto, verificamos também que os entrevistados consideram que é uma escola inclusiva, mas que este caminho ainda não está a cem por cento. Referem que há poucos recursos materiais e humanos para que todas as medidas pensadas possam ser aplicadas, e mencionam uma carga burocrática elevada atribuída aos professores que impedem estes de realizar mais atividades apelativas aos alunos. Referem também que a inclusão de todos os alunos é uma preocupação por parte da grande maioria dos professores, mas que reconhecem que para os alunos com ritmo de aprendizagem acelerada há uma menor atenção, nem há a criação de planos individuais, contudo o Projeto Mentoria, ajuda a colmatar esta dificuldade.

Mas temos consciência das dificuldades que temos. O que considero é que ao longo dos anos temos tido uma boa progressão dos resultados e o nosso esforço é sempre no sentido de tentar criar as mesmas oportunidades a todos os alunos. (EDE)

Mas temos consciência das dificuldades que temos. O que considero é que ao longo dos anos temos tido uma boa progressão dos resultados e o nosso esforço é sempre no sentido de tentar criar as mesmas oportunidades a todos os alunos. (EDE)

Nós estamos a fazer o caminho. Nós não chegamos ao fim do caminho e como não chegámos ao fim, há sempre coisas a fazer. De uma forma ou de outra, umas vezes de forma mais acertada, outras vezes não, e recuamos. (ECD)

## Análise das respostas abertas sobre o conceito de inclusão e o sucesso das medidas do Projeto Educativo do agrupamento

No estudo foi importante perceber o que os professores, alunos e encarregados de educação entendem por inclusão escolar, e a partir da questão “O que entende (s) por inclusão, no contexto escolar?” obtivemos, na grande maioria, uma perceção de inclusão ligada ao bem-estar e respeito por todos. As 40 questões que obtivemos dos professores, através da análise categórica, mostram-nos que os professores do agrupamento entendem a inclusão como a oportunidade de conceder a todos os alunos o sucesso educativo, permitindo que estes sejam capazes de atingir as competências necessárias, quer académicas, quer sociais, que a escola proporciona. A maioria dos professores também entende a inclusão como a capacidade de proporcionar aos alunos bem-estar e felicidade a todos e é ser-se capaz de fazer com que os alunos se sintam motivados para aprender.

Os alunos, de uma forma mais simplificada, mostram-nos que a inclusão é respeitar todos e fazer com que todos os alunos aprendam, reforçando a ideia que todos devem participar na escola e que todas as diferenças devem ser tidas em conta.

Os encarregados de educação vão ao encontro desta perspetiva, referindo que a inclusão é o respeito por cada aluno e que cada estudante deve ter oportunidade de alcançar os seus objetivos escolares e que todos os alunos se sintam parte integrante da escola. Os encarregados

de educação também destacam nas suas respostas que a inclusão é incluir os alunos com necessidades educativas especiais nas turmas convencionais.

No que diz respeito ao sucesso das medidas do Projeto Educativo, os professores referem que o Projeto Educativo está completo e que as medidas se têm repercutido no bem-estar dos alunos no contexto escolar e que o insucesso escolar diminuiu. Por outro lado, falta no Projeto Educativo medidas que a pensar nos grupos de etnia cigana, cuja taxa de sucesso escolar é mais baixa.

Dos alunos, percebemos que a sua grande dificuldade passa por aprender determinadas matérias, referindo, a grande maioria, que as aulas deveriam ser mais práticas e mais lúdicas.

Uma escola que aceite todo o tipo de alunos independente da religião, cor de pele, sexualidade, cultura, nacionalidade, etc. (QA)

É uma escola que acolhe todo o tipo de alunos, independentemente das diferenças e que promove uma educação de qualidade para que todos tenham sucesso nas aprendizagens. (QP)

Por inclusão compreendo que a escola tem de ser um local aberto a todos, onde todos possam aprender e ensinar de acordo com as suas diferentes crenças, culturas ou religiões. Desta forma ninguém se sentirá excluído. (QEE)

Por último, importa referir que o agrupamento no seu Projeto Educativo referencia os seus pontos fortes e fracos e, por isso, é importante agora comparar estes dados com a recolha de informação obtida. No que toca aos pontos fortes, ainda avaliados através de inquéritos de satisfação e através da auscultação dos alunos, professores e encarregados de educação, verificamos que o agrupamento aplica novos projetos de diferenciação pedagógica, através dos projetos que cria e que a associação de pais tem um papel importante no desenvolvimento do sucesso educativo dos alunos, bem como em atividades extracurriculares que ocorrem durante o ano letivo. Outro dos pontos fortes a apontar é o trabalho colaborativo que se efetua com os coordenadores de departamento, com a equipa multidisciplinar e com o Diretor Escolar. No que diz respeito aos pontos, o agrupamento refere no seu Projeto Educativo as dificuldades de articulação entre os diferentes níveis de ensino, a pouca ligação identitária ao meio envolvente na articulação das aprendizagens com os alunos, a tendência de descida na qualidade do sucesso e a insuficiência de horas que permitam implementar projetos interdisciplinares e de inovação pedagógica, e segundo a análise dos dados, e segundo a última avaliação que fizeram,

percebemos que os pontos fracos incidem-se na falta de tempo por parte dos professores (devido à burocracia) para implementar mais medidas e projetos diferenciadores e à falta de recursos financeiros e humanos para concretizar tudo a que se propõe.

### 3.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após realizada a análise e discussão dos resultados tendo em conta a informação extraída de cada um dos instrumentos de recolha de dados, importa expor, de forma mais objetiva, as conclusões que vão ao encontro dos objetivos deste estudo.

Partindo, então, do primeiro objetivo deste estudo, que é conhecer a política de inclusão do agrupamento, podemos perceber que o agrupamento, em geral, possui uma definição de inclusão que corresponde à visão de Warwick (2001), focado na diferença entre inclusão e integração. Os membros da direção, bem como os docentes que participaram no *focus group* dão ênfase à ideia de que a inclusão é para todos e dão relevo ao bem-estar dos alunos no ambiente escolar, acreditando que o bem-estar e a participação dos alunos são uma forma de inclusão e que os resultados académicos não são os únicos indicadores de sucesso escolar.

Também os alunos, professores e encarregados de educação nos dão a visão de que a inclusão corresponde à participação de todos os alunos na escola, referenciando ainda que esta participação tem de incluir alunos de etnias diferentes, culturas diferentes e com capacidades diversificadas.

Avançando para o segundo objetivo do projeto - analisar o papel do diretor na implementação de medidas que visem a inclusão - percebemos que este desempenha um papel indireto na operacionalização das medidas inclusivas. Contudo, o papel do diretor é importantíssimo no agendamento e planeamento de reuniões com as equipas de gestão intermédia para que possam discutir medidas, encontrar soluções e criar estratégias para incentivar e envolver todos os docentes na implementação contextualizada das medidas definidas nessas reuniões, a fim de corresponderem às orientações dos decretos-lei nº 54/2018 e nº55/2018, ambos de 6 de julho. Os docentes e os membros da direção consideram que o diretor escolar é o rosto do agrupamento e é a figura que faz com que as medidas sejam concebidas e aplicadas no agrupamento.

A maior parte dos alunos afirma que o diretor é uma figura importante na escola e que acompanha os progressos e retrocessos dos alunos e importa-se com os bem-estar destes. Os encarregados de educação colocam-no num nível menos importante na implementação de medidas, considerando-o com um papel menos ativo para uma escola inclusiva.

No próximo objetivo – examinar o contributo da equipa multidisciplinar e dos coordenadores de departamento na implementação de medidas que visem a inclusão – podemos concluir que a equipa multidisciplinar desempenha um papel fundamental na implementação de medidas inclusivas, na medida em que: contribui para o diagnóstico das necessidades dos alunos; orienta e incentiva os grupos disciplinares a discutirem acerca das atividades pedagógicas mais adequadas a cada aluno de modo a motivarem a sua participação na vida escolar; acompanham regularmente os progressos dos alunos, fazendo uma monitorização regular. Neste sentido, a coordenadora da equipa multidisciplinar desempenha um papel importante na auscultação dos professores e dos alunos, na criação de documentos orientadores para os professores, na pesquisa de novas estratégias pedagógicas e na realização de ações de formação que incentivem os professores a aplicar medidas inclusivas em contexto de sala de aula, principalmente através da consciencialização sobre a importância de proporcionar vivências de sucesso educativo a todos os alunos.

A aposta na formação dos professores constitui um fator muito importante para a inclusão e, simultaneamente, um desafio, ideia esta corroborada por Carvalho (2021), que nos diz que perceber a individualidade e a sua importância para o coletivo, há o “todos” e “cada um”, constituindo um desafio aos profissionais de hoje em dia. Segundo o mesmo autor, há estudos que apontam para a importância do reconhecimento por parte dos docentes de uma inclusão plena, que permita contribuir para um mundo mais humanista e mais equitativo, situação que também se constatou na análise dos resultados deste estudo, nomeadamente os provenientes dos questionários dos alunos e dos professores. A formação de professores que a coordenadora da equipa multidisciplinar desenvolve vem também neste sentido, uma vez que os incentiva a adotarem medidas inclusivas através de reflexões críticas, o que vai ao encontro da perspetiva de Nóvoa (1992), que nos diz que a formação deve incidir numa perspetiva crítico-reflexiva, para dotar os docentes de capacidades para resolverem os desafios educativos da atualidade e para praticarem novas estratégias pedagógicas.

No que toca ao papel dos coordenadores de departamento na implementação de medidas que visem a inclusão, estes assumem um papel ativo na medida em que desenvolvem medidas nas suas disciplinas para que todos os alunos aprendam e obtenham sucesso educativo. São também agentes que promovem a auscultação das necessidades dos alunos e fazem chegar as dificuldades dos alunos à direção.

No que se refere ao objetivo de analisar o modo como os docentes operacionalizam estratégias que visem a inclusão, constatamos, pela entrevista ao diretor e à coordenadora da equipa multidisciplinar e pelo *focus group* aos coordenadores de departamento, que os professores são promotores da inclusão e operacionalizam estratégias inclusivas através de estratégias pedagógicas diferenciadoras, tais como: o uso de notícias recentes para discutir na turma temas relacionados com a matéria, uso de vídeos com a mesma finalidade, atenção às dúvidas e dificuldades dos alunos, realização de atividades práticas, realização de atividades sugeridas pelos alunos, entre outros.

Segundo a análise da informação obtida dos inquéritos aos alunos, professores e encarregados de educação, concluímos que os professores são promotores de inclusão através das medidas acima mencionadas, mas é de notar o destaque que os alunos dão ao facto de os professores darem atenção às dificuldades dos alunos e de os ajudarem a ultrapassá-las, revelando grande disponibilidade e certificando-se de que todos aprendem. Através desta recolha, pudemos perceber, ainda, que os docentes falham na promoção da inclusão quando se trata de alunos que já interiorizaram, de forma autónoma, as aprendizagens a serem desenvolvidas na turma em determinado momento e demonstram um elevado ritmo de aprendizagem, afirmando que a tendência é focarem-se nos alunos com dificuldades, seja pelo hábito que adquiriram, seja pela falta de tempo devido à burocracia que não lhes permite pensar neste aspeto.

Relativamente ao penúltimo objetivo - conhecer como é feita a monitorização das medidas de inclusão implementadas - percebemos que a monitorização é feita ao longo do ano letivo através da auscultação dos alunos, professores e encarregados de educação, através de meios informais ou através de questionários que lhes são aplicados, e através de uma frequente atenção aos resultados obtidos. A partir das auscultações, observações e reuniões são realizados documentos que orientam o ano letivo seguinte, propondo-se o agrupamento a

melhorar as medidas, reforçando os pontos fortes e compreendendo as razões dos pontos fracos para os minimizar, ou mesmo, colmatar.

Quanto ao último objetivo - identificar as estratégias enquadradas na política de inclusão do agrupamento que proporcionem aprendizagens significativas, combatendo a desigualdade de oportunidades, podemos destacar as seguintes estratégias:

- 1) Auxílio aos alunos com dificuldades de gestão do tempo e/ou dificuldades em organizar o seu estudo através de mentorias com professores;
- 2) Atenção aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, proporcionando apoios em horário compatível com a mancha letiva, com professores das disciplinas onde as dificuldades são evidenciadas;
- 3) Criação de novas disciplinas, como a Leitura Criativa, de forma a colmatar as dificuldades à disciplina de Português;
- 4) Proporcionar atividades como o Desporto Escolar para todos os alunos, para que se sintam motivados e participativos na escola, ao mesmo tempo que desenvolvem capacidades intelectuais e físicas;
- 5) Estimular a participação dos alunos em projetos como o Clube Europeu, para que os alunos participem e adquiram conhecimentos sobre as matérias de forma mais lúdica, podendo também desenvolver o pensamento crítico;
- 6) Investir nas estruturas físicas para que alunos com dificuldade de mobilidade possam ter acesso a todas áreas, destacando a biblioteca;
- 7) O investimento em ações de formações para os professores.

## 4. PLANO DE AÇÃO

O plano de ação proposto para este agrupamento tem como base as medidas/metastas registadas no projeto educativo que não foram cumpridas (o sucesso e a inclusão plenos, a participação ativa de todos os alunos na vida escolar e fomentação de práticas colaborativas entre alunos e alunos-professores), os agentes fundamentais na concretização das medidas inclusivas e o grau de sucesso das medidas implementadas, com o objetivo de pensar num plano de melhoria que vise uma inclusão plena.

O conjunto das medidas criadas pelo e para o agrupamento revelou-se insuficiente para alcançar a tão almejada inclusão plena de todos os alunos. Uma vez que a inclusão plena só é conseguida quando a totalidade dos alunos recebe resposta adequada às suas necessidades particulares a fim de alcançar os objetivos individuais, constatamos que o caso estudado – agrupamento onde foram recolhidos os dados – ainda não alcançou tal intento, uma vez que detetamos a falta de resposta para os alunos que necessitam de oportunidades de desenvolvimento que os desafiem a mobilizar o conhecimento que interiorizaram de forma mais célere, ou mesmo, que já o tinham interiorizado de forma autónoma. Neste sentido, o agrupamento detém apenas o programa de mentoria a funcionar, mas sente que no dia a dia, durante as aulas, estes alunos são tratados de igual modo, o que prejudica a motivação e aprendizagens destes estudantes.

Neste âmbito, a proposta deste plano de ação é que os professores diversifiquem as estratégias a utilizar na sala de aula, proporcionando a concretização de atividades em grupo, orientando os diferentes grupos para que integrem alunos com diferentes características e interesses, de modo a serem heterogéneos quanto aos elementos que constituem cada grupo, mas homogéneos quanto aos diferentes grupos que constituem a turma. Desta forma, criam condições para que os alunos que detenham maior conhecimento numa determinada área possam partilhar esse conhecimento com os colegas do seu grupo de trabalho, ajudando-os e desafiando-os a irem mais além do desenvolvimento das competências e na reconstrução do conhecimento. Quando a(s) área(s) a trabalhar alteram, serão outros elementos de cada grupo a assumir esse papel de motores da dinâmica a estabelecer no interior do seu grupo. Assim se dá a partilha, se incentiva a capacidade de agenciamento e se desenvolve o espírito colaborativo, aspetos que integram os valores recomendados no âmbito da educação para a cidadania e estão

intimamente relacionados com as competências a desenvolver no âmbito do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Além disto, os professores têm um papel importante na elaboração de exercícios, documentos e fichas de maior nível de dificuldade para poder desafiar estes alunos. A utilização da metodologia de trabalho de projeto, a criação de domínios de autonomia curricular e a participação em atividades de enriquecimento curricular de âmbito local, nacional e/ou internacional proporcionadas pelo agrupamento, constituem outras formas de dar resposta a todos os alunos, conjugando diferentes ritmos de aprendizagem.

No que toca aos agentes fundamentais na concretização das medidas inclusivas, percebemos que toda a comunidade educativa tem um papel a desempenhar, dando, no entanto, destaque aos professores, ao diretor e aos próprios alunos, que desempenham um papel ativo na construção de novas medidas e de mediação entre os membros da comunidade educativa. Contudo, é de salientar que os alunos, como agentes primordiais neste caminho para a inclusão, ainda têm uma voz pouco ativa na construção de documentos orientadores da escola, sobre a forma como gostariam que as aulas fossem dadas e sobre as medidas a realizar no agrupamento. Neste aspeto, é fundamental incluir os alunos na realização destas atividades. É importante auscultar as suas opiniões, necessidades, dificuldades, potencialidades e adequar as aulas mais ao seu contexto. Estas ideias podem ser operacionalizadas através de ações de monitorização desenvolvidas pela equipa de autoavaliação do agrupamento, concretizadas em painéis com alunos, com membros da direção e com professores, a fim de auscultar o que está a acontecer num determinado momento – pontos fortes e pontos fracos – na ótica de cada grupo entrevistado, e de conhecer as propostas de melhoria. Os painéis de alunos e de professores deverão ser representativos de todos os anos de escolaridade e de todos os grupos disciplinares, respetivamente. Podem também aproveitar a realização dos referidos painéis para disponibilizar aos alunos documentos estruturantes/orientadores (com itens adequados a cada escalão etário) para os informar sobre a sua importância para o bom funcionamento do agrupamento, dando-lhes conhecimento da sua finalidade, e, simultaneamente, pedindo sugestões de melhoria. Desta forma, os alunos serão mais implicados na vida da escola.

No que diz respeito às medidas bem-sucedidas, constatamos: aquelas que têm levado a uma maior participação dos alunos na escola, proporcionando-lhes bem-estar e elevando o nível motivacional geral; aquelas que têm permitido aos alunos com dificuldades de aprendizagem

ultrapassarem os seus problemas específicos através de apoio personalizado e de contratação de técnicos especializados, o que permitiu a redução da taxa de abandono escolar para 0%.

Relativamente às medidas que não conseguiram ser bem-sucedidas, destaca-se o facto de o agrupamento ainda não proporcionar o sucesso educativo a todos os alunos. Para a melhoria deste aspeto, seria necessário investir mais na formação dos professores para que concebam, apliquem e partilhem estratégias pedagógicas mais diversificadas, pensem num ensino mais individualizado, envolvam os alunos nos processos de aprendizagem, explorem as possibilidades de articulação curricular, integrando a educação para o risco, a educação ambiental e o desenvolvimento sustentável, e a educação para a cidadania.

## 5. CONCLUSÃO

O objetivo principal do estudo foi determinar em que medida o agrupamento de escolas escolhido cumpria as metas propostas no seu Projeto Educativo, no âmbito dos decretos-lei nº 54/2018 e 55/2018, ambos de 6 de julho, determinando se era inclusivo ou não, bem como os agentes primordiais para cumprir as propostas.

Após análise dos dados, concluímos que o agrupamento cumpre, em grande medida, com aquilo a que se propõe, nomeadamente: a criação de novas disciplinas (adapta-se ao seu contexto e às necessidades dos seus alunos); a contratação de profissionais especializados, como psicólogas e terapeutas da fala, de forma a colmatar dificuldades de aprendizagem, de organização de estudo e de foro pessoal/familiar dos alunos; a utilização de diferentes estratégias em sala de aula, por parte dos professores para darem resposta aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

No que diz respeito aos agentes fundamentais na construção de um agrupamento mais inclusivo, verificamos que os professores, os próprios alunos e o Diretor desempenham um papel crucial, nomeadamente na deteção das dificuldades ou potencialidades dos alunos. O Diretor contribui com as suas ideias, o seu conhecimento, a sua capacidade de gestão dos recursos humanos, a sua relação com a comunidade envolvente e com o empenho que coloca nas suas ações.

Concluimos, ainda, que o excesso de burocracia e a carência de meios financeiros e humanos dificultam o caminho que os professores do agrupamento estão a realizar para incluir todos os alunos, proporcionando-lhes oportunidades de concretização dos objetivos individuais.

Por último, é de destacar a participação dos alunos em projetos como o Desporto Escolar, o Clube Europeu, a Mentoria e a Leitura Criativa, que, não tendo ligação direta com os resultados académicos, contribuem para o sucesso educativo na medida em que elevam a motivação e o bem-estar dos alunos no contexto escolar, o que, como afirmam os entrevistados, de alguma forma os ajudam a participar nas aulas e a desenvolver o sentido crítico.

## BIBLIOGRAFIA

Almeida, L.A.A., & Melo, M.J.C. (2018). *Sentidos de Inclusão Social e Educativa na Política Curricular de Portugal*.

Alves, M.J., & Palmeirão, C. (coord.) (2019). Da igualdade de oportunidades à equidade educativa: *Caminhos de uma inclusão sucedida*. Universidade Católica Editora.

Amado, J., Costa, A.P, & Crusoé, N. (2013). Procedimentos de análise de dados- A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (coord), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-313). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Azorín, C., & Ainscow, M. (2018): Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/13603116.2018.1450900>

Barbosa, A., Bouça, M., Silva, S., Ferreira, J., & Casado, J. (2021) Para uma educação (mais) inclusiva: Contextos, Processos e Recursos para a Aprendizagem. In Resposta à Diversidade: Caminhos e Desafios da Educação Inclusiva. Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Marco de Canaveses e Cinfães.

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

Bogdon, R.C, & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Carvalho, M. (2021). Educação Inclusiva: Dos desafios às soluções. In Cruz, J., Azevedo, H, & Carvalho M. *Resposta à Diversidade: Caminhos e Desafios da Educação Inclusiva*.

Cohen, J.L. (2010) *Getting recognised: Teachers negotiating professional identities as learners through talk*. (vol.26). Chicago: Elsevier.

Cosme, A. (s/d). A escola não pode continuar a fazer-se só com professores.

Cosme, A., Oliveira, F., Lima, L., & Ferreira, D. (2020). A formação de professores e o seu impacto para uma transformação da escola. *Revista Polyphonia*, Goiânia, v. 31, n. 1, p. 225–244.

Cosme, T., & Trindade, R. (2010). *Educar e aprender na escola: questões, desafios e respostas pedagógicas* (1ª ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Costa, A., Silva, A. (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018*-Série I de 2018-07-06.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018*- Série I de 2018-07-06.

Diogo, V., Diogo, F., Teixeira, I., & Duarte, P. (2018). *IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Espanha: Fórum Português de Administração Educacional.

Fernandes, D., Machado, E., & Candeias, F. (2020). Relatório Projeto Maia- Para uma avaliação pedagógica: dinâmicas e processos de formação no Projeto Maia. Ministério da Educação.

Fernando, D. (2021). Autonomia e Flexibilidade Curricular: desafios, exigências e implicações. In Teixeira, I., Fernando, D. (org). Autonomia e Flexibilidade Curricular: *Relatos de experiências de formação contínua de docentes no CFAE MarcoCinfães 2019-2021*.

Formosinho, J. (ed.lit), Alves, M.J., & Palmeirão, C. (coord.) (2019). Da igualdade de oportunidades à equidade educativa: *Caminhos de uma inclusão sucedida*. Universidade Católica Editora.

Formosinho, J., Machado, J. (2009). Professores, escola e formação: Políticas e práticas de formação contínua. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Gomes, R. (1999). 25 ANOS DEPOIS: Expansão e Crise da Escola de Massas em Portugal.

- Harker, R. (1990). Reprodução, habitus e educação. *Teoria e Educação*.
- Hornburg, N., & Silva, R. d. (2007). Teorias sobre o currículo. *Uma análise para compreensão e mudança*, pp. 62–66.
- Kelly, P. (2006). What is teacher learning? A socio-cultural perspective. *Oxford Review of Education*, Oxford, v. 32, n. 4, p. 505–519.
- Korthagen, F., Vasalos, A. (2005) Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, vol. 11, n.1, p.47–71.
- Lei nº46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, *Diário da República* n.º 237/1986, Série I de 1986–10–14.
- Leite, C., Fernandes, P., & Mouraz, A. (2016). O lugar de reflexão na formação e no desenvolvimento profissional de professores dos ensinos básico e secundário em Portugal. *Tópicos Educacionais*, 22(1), pp. 45–67.
- Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A. & Figueiredo, C. (2013). Curricular Contextualization: Tracking the Meanings of a Concept. *Asia-Pacific Edu Res*, vol. 22, p. 417–425.
- Marinho, P.; Leite, C.; Fernandes, P. A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de “testinite”. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 304–334, 2013.
- Minayo, M.C.S, & Costa, A.P. (2018). Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*. 40, 139–153.
- Morgado, J.C., Leite, C., Fernandes, P., & Mouraz, A. (2013). *XXI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente.
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. Universidade de Lisboa.

Pacheco, J. (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, pp.75-90.

Pacheco, J. A. (2000). Reconceptualização curricular. *Os caminhos de uma teoria curricular crítica*, pp. 12-13.

Pardal, L., & Lopes, E. (2011). Métodos e técnicas de investigação social. In *Estratégias Educativas*. [https://doi.org/Estratégias Educativas \(AE\)](https://doi.org/Estratégias Educativas (AE))

Resende, R. (2016). Técnica de Investigação Qualitativa: ETCI. *Journal of Sport Pedagogy & Research*. 2(1), 50-57.

Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. (1ª ed.) Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sacristán, J. G. (2010). *Saberes e Incertezas Sobre o Currículo*. Universidade de Valência: Penso.  
Roldão, M.C. (1999). Os professores e a gestão do currículo: *Perspectivas e práticas em análise*. Porto Editora.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). A propósito de conceitos: integração escolar e educação especial; escola inclusiva e educação inclusiva. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. (8), 63-83.

Silva, I.S., Veloso, A.L., & Keating, J.B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*. 26, 175-190.

Silva, T.T. (1999) *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

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

Unesco (2015). Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos

Warwick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In Rodrigues, D. (org.), Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora.

## APÊNDICES

### Guião de Entrevista – Coordenador de Equipa Multidisciplinar

1. O que entende por inclusão?
2. Como interpreta o caminho do agrupamento para promover a inclusão de todos os alunos? (ações desenvolvidas, elementos que promovam essas ações)
3. Que avaliação faz das práticas preconizadas no Projeto Educativo? Têm sido essenciais na promoção de uma escola inclusiva?
4. De que forma a Autonomia e Flexibilidade Curricular tem sido executada no agrupamento?
5. Os DAC desenvolvidos têm incluído diversificação estratégica para incluir todos os alunos?
6. Que papel cumpre o Diretor relativamente ao objetivo de tornar o agrupamento mais inclusivo?
7. Qual tem sido o vosso contributo no cumprimento dos objetivos do Projeto Educativo em tornar o agrupamento mais inclusivo?
8. Como têm articulado esse trabalho com os Coordenadores de Departamento?
9. Que acompanhamento têm os alunos com dificuldade de aprendizagem?
  - a. Quando as dificuldades se mantêm que estratégias se aplicam?
  - b. As medidas têm trazido resultados positivos? Como fazem a avaliação destes resultados?
  - c. Há uma avaliação contínua deste processo? Como fazem a avaliação deste processo?
  - d. Elabora-se um plano individual para estes alunos?
10. Que desafios são colocados aos alunos que aprendem com muita facilidade?
  - a. Como aproveitam esta facilidade de aprendizagem para melhorar as aprendizagens na turma?
  - b. Elabora-se um plano individual para estes alunos?
11. Em que medida os professores tornam o agrupamento mais inclusivo?

12. Quem são os membros da comunidade educativa que mais contribuem para a promoção de uma escola inclusiva? De que forma? (conhecimento dos alunos sobre o Projeto Educativo do agrupamento; participação dos encarregados de educação na vida escolar; voz e participação dos alunos na conceção de projetos)
13. De que forma se avalia os resultados das estratégias implementadas?
14. Tendo em conta as medidas indicadas no Projeto Educativo, considera que os alunos estão verdadeiramente incluídos no agrupamento?

### ***Focus Group*** – Coordenadores de Departamento

1. O que entendem por inclusão?
2. Em que medida consideram o agrupamento uma instituição inclusiva?
3. Que papel cumpre o Diretor relativamente ao objetivo de tornar o agrupamento mais inclusivo?
4. Qual tem sido o vosso contributo no cumprimento dos objetivos do Projeto Educativo em tornar o agrupamento mais inclusivo?
5. Como têm articulado esse trabalho com o Coordenador da Equipa Multidisciplinar?
6. Como tem sido implementada a Autonomia e Flexibilidade Curricular no Agrupamento?
7. Que medidas têm sido implementadas para que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de sucesso escolar?
8. Que acompanhamento têm os alunos com dificuldade de aprendizagem?
9. Quando as dificuldades se mantêm que estratégias se aplicam?
10. As medidas têm trazido resultados positivos? Como fazem a avaliação destes resultados?
11. Há uma avaliação contínua deste processo? Como fazem a avaliação deste processo?
12. Elabora-se um plano individual para estes alunos?
13. Que desafios são colocados aos alunos que aprendem com muita facilidade?
14. Como aproveitam esta facilidade de aprendizagem para melhorar as aprendizagens na turma?
15. Elabora-se um plano individual para estes alunos?

16. Quem são os membros da comunidade educativa que mais contribuem para a promoção de uma escola inclusiva? De que forma? (conhecimento dos alunos sobre o Projeto Educativo do agrupamento; participação dos encarregados de educação na vida escolar; voz e participação dos alunos na conceção de projetos)
17. De que forma se avalia os resultados das estratégias implementadas?
18. Tendo em conta as medidas indicadas no Projeto Educativo, considera que os alunos estão verdadeiramente incluídos no agrupamento?

### **Guião de Entrevista –Diretor Escolar**

1. O que entende por inclusão?
2. Quais são as principais medidas que consubstanciam a política de inclusão do agrupamento? O Projeto Educativo espelha estas medidas? Que contributo tem dado para a efetivação dessas medidas? (entender o seu papel no combate às dificuldades de aprendizagem dos alunos)
3. Qual o contributo dos Coordenadores de Departamento e do coordenador da Equipa Multidisciplinar para a concretização da política de inclusão no agrupamento?
4. De que forma a Autonomia e Flexibilidade Curricular tem sido executada no agrupamento?
5. De que modo é que se estimula a participação dos alunos nos diversos projetos promovidos pelo agrupamento? Qual é a adesão? Que impacto é que os projetos têm tido nas aprendizagens e sucesso educativos dos alunos?
6. Quem são os membros da comunidade educativa que mais contribuem para a promoção de uma escola inclusiva? De que forma? (conhecimento dos alunos sobre o Projeto Educativo do agrupamento; participação dos encarregados de educação na vida escolar; voz e participação dos alunos na conceção de projetos)
7. De que forma se avalia os resultados das estratégias implementadas?
8. Tendo em conta as medidas indicadas no Projeto Educativo, considera que os alunos estão verdadeiramente incluídos no agrupamento?

## Questionário Professores

O presente questionário enquadra-se na elaboração do Projeto Final do Mestrado em Administração das Organizações Educativas e tem como principal objetivo conhecer o papel dos professores na promoção de uma escola mais inclusiva, bem como conhecer outros elementos fundamentais da comunidade educativa para a concretização das medidas inclusivas propostas no Projeto Educativo do agrupamento. Será garantido o anonimato, a confidencialidade e o uso exclusivo dos dados aqui recolhidos para divulgação junto da comunidade científica. O preenchimento do questionário tem uma duração aproximada de 15 minutos.

Muito obrigado pela colaboração.

### \*Obrigatório

1. Declaro que aceito responder a este questionário. Compreendo a natureza e objetivo do mesmo. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Sei que os meus dados são anónimos, confidenciais e que serão usados apenas para fins da investigação. \*

Marcar apenas uma oval.

Sim (Avançar para a pergunta 2)

Não

### A educação inclusiva e os seus agentes

2. Em contexto escolar, o que entende por inclusão?

---

---

---

---

---

---

Nas questões seguintes, assinale a(as) opção(ões) que melhor se enquadra(m) com a sua opinião

**3. Que ações são desencadeadas pelo Diretor para tornar o agrupamento mais inclusivo?**

- Promove eventos que sensibilizem a comunidade educativa para práticas de inclusão
- Trabalha diretamente com as lideranças intermédias (coordenadores da equipa multidisciplinar, da educação especial, dos departamentos, dos diretores de turma, do plano de inovação, de projetos DAC, etc.) para assegurar a conceção e implementação de medidas inclusivas (com referência aos Decretos-Lei nº 54/2018, e nº 55/2018, ambos de 6 de julho)
- Promove momentos para que os professores trabalhem cooperativamente no sentido de partilharem estratégias pedagógicas diversas e bem-sucedidas
- Cria tempo semanal para reuniões de equipas pedagógicas
- Implementa medidas de apoio aos professores que demonstrem dificuldades em implementar medidas inclusivas aprovadas em conselho pedagógico e em conselho geral
- Implementa medidas de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem
- Cria protocolos com a comunidade local, regional, nacional e/ou internacional
- Apoio nos períodos de confinamento (quer aos alunos, quer aos professores)
- Acompanha e monitoriza as medidas que os professores colocam em prática, apoiando-os
- Outro.

Qual? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**4. Qual é o contributo dos Coordenadores de Departamento e da Equipa Multidisciplinar no cumprimento das medidas inclusivas do Projeto Educativo do agrupamento?**

- Implementam estratégias pedagógicas inclusivas e diferenciadoras dando o exemplo à comunidade educativa
- Apoiam os colegas na implementação de estratégias pedagógicas inclusivas e diferenciadoras
- Apoiam na elaboração de planos para os alunos com dificuldade de aprendizagem
- Monitorizam com frequência os processos e os resultados alcançados com as estratégias implementadas
- Colaboram na articulação curricular horizontal e vertical, incluindo não apenas as medidas universais, mas também as medidas seletivas e adicionais
- Avaliam os resultados obtidos com as estratégias implementadas, bem como os respetivos processos
- Não têm um papel relevante
- Outro.

Qual \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**5. Quem são os membros da comunidade educativa que mais contribuem para a promoção de uma escola inclusiva?**

- O Diretor
- Os professores
- Os alunos
- Os Encarregados de Educação
- As Organizações locais (Centro de Saúde, Casa da Juventude, Clubes desportivos, Associações, Entidades empregadoras, etc.)
- A Autarquia (Câmara Municipal; Junta de Freguesia)
- Os Assistentes Operacionais

- Outros. Quais? \_\_\_\_\_

**6. De que forma os Encarregados de Educação participam na vida escolar dos seus educandos?**

- Acompanham o trabalho autónomo dos seus educandos
- Comunicam voluntariamente com o professor titular de turma ou com o diretor de turma para conhecer o desempenho dos seus educandos
- Respondem quando são solicitados
- Contribuem com propostas com vista à melhoria das aprendizagens
- Propõem melhorias no agrupamento
- Voluntariam-se para apoiar as melhorias que propõem
- Criam medidas/atividades que levem à motivação dos alunos e à maior participação na vida escolar
- Acompanham de forma ativa as atividades escolares
- Outra.

Qual? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**O contributo dos decretos-lei 54/2018 e 55/2018 no agrupamento**

**Assinalar a (s) resposta (as) que mais se adequa (m) às suas práticas pedagógicas.**

**7. Que aspetos dos DL 54 e 55/2018 aplica na sala de aula e nas suas práticas educativas?**

- Encontro resposta para as diferentes necessidades e potencialidades dos alunos
- Consigo contextualizar o currículo adaptando as estratégias pedagógicas aos diferentes alunos/turmas
- Crio planos individuais e atividades específicas para cada aluno (ensino individualizado)

- Recorro ao trabalho colaborativo entre os alunos de cada turma e ao trabalho cooperativo com os meus pares, de forma a potencializar as aprendizagens e a motivação dos alunos
- Crio estratégias que desafiem e motivem os alunos com facilidade de aprendizagem, potenciando as suas capacidades
- Valorizo as diferenças entre alunos aproveitando essa diversidade, e multiculturalidade, para o enriquecimento do grande grupo
- Incentivo e valorizo o *feedback* emitido pelos alunos
- Desafio os alunos a participarem na tomada de decisões acerca das atividades a desenvolver nas turmas, dos DAC a implementar e dos modos de avaliação a privilegiar
- Outra.  
Qual? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**8. De que forma as medidas adotadas no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular tem promovido a inclusão no agrupamento?**

- Promovem a melhoria da qualidade educativa de todos os alunos
- Proporcionam uma maior integração curricular (interdisciplinaridade e transdisciplinaridade), permitindo a atribuição de um maior significado às aprendizagens essenciais
- Contribuem para o desenvolvimento de competências do Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória
- Aumentam o sucesso e a qualidade do sucesso dos alunos
- Promovem o trabalho cooperativo/cooperativo entre os alunos e entre os professores, permitindo uma melhor apropriação dos conteúdos por partes dos alunos
- Melhoram a gestão dos tempos letivos e não letivos

- Outra.

Qual? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Estratégias inclusivas para aprendizagens significativas

Assinalar a (s) resposta (as) que mais se adequa (m) às suas práticas pedagógicas.

#### 9. Que estratégias utiliza na sala de aula para que todos os alunos aprendam melhor?

- Incluo os alunos na planificação das aulas, ouvindo as suas sugestões
  - Permito a participação ativa dos alunos nas atividades a realizar na sala de aula
  - Ouço e implemento o *feedback* dos alunos no que diz respeito ao modo como aprendem melhor
  - Realizo uma avaliação contínua das suas aprendizagens
  - Contextualizo o currículo à(s) turma(s) tendo em conta o as suas particularidades (dificuldades e potencialidades de cada aluno)
  - Considero os diferentes ritmos de aprendizagem, aproveitando essa diversidade para o enriquecimento das aprendizagens do grande grupo
  - Aproveito a multiculturalidade e a diversidade para enriquecer as aprendizagens de todos os alunos, valorizando as diferenças entre os alunos
  - Adapto os conteúdos programáticos ao contexto (social, económico e cultural) dos alunos para que estes obtenham uma melhor compreensão da matéria e se sintam mais motivados na vida escolar
  - Dou a conhecer a avaliação do desempenho dos alunos, com frequência, para que possam tomar conhecimento da sua progressão e melhorar
  - Incluo atividades pedagógicas sugeridas pelos alunos
  - Outras.
- Quais? \_\_\_\_\_

-----  
-----

**Assinalar a opção que melhor corresponde à sua estratégia.**

**10. Elabora um plano individual para os alunos com dificuldade de aprendizagem?**

- Sim
- Não

**11. Ao elaborar o plano individual, inclui o aluno na sua realização?**

- Sim
- Não

**Assinalar a (s) resposta (as) que mais se adequa (m) às suas práticas pedagógicas.**

**12. Como age quando de um aluno se destaca por ter um ritmo de aprendizagem mais rápido, mostrando curiosidade por matérias de nível de complexidade superior?**

- Elabora um plano de trabalho individual (acompanhamento personalizado)
- Incentiva-o a participar em projetos de enriquecimento curricular
- Incentiva o trabalho colaborativo com os seus pares (ex: projeto “mentoria entre pares”; trabalhos em grupo; pesquisa avançada, etc.)
- Cria atividades com ele que sejam desafiadoras das suas potencialidades
- Adapta as aulas ao seu ritmo independentemente dos ritmos de aprendizagem dos restantes alunos da turma
- Considera que ele deve esperar que os colegas da turma atinjam o seu patamar de conhecimento para, a partir daí, concretizar novas aprendizagens em simultâneo com os seus pares

- Outra.Qual?

-----  
-----  
-----

**Assinalar a (s) resposta (as) que mais se adequa (m) às suas práticas pedagógicas.**

**13. Que estratégias adotou, durante o período de confinamento, para ajudar os alunos a realizar as tarefas e a aprenderem melhor?**

- Fornecimento de material didático e pedagógico
- Horas estabelecidas para apoio e esclarecimento de dúvidas
- Apoio personalizado aos alunos que demonstrassem mais dificuldade
- Incentivar o envolvimento dos encarregados de educação nas tarefas que eram propostas aos alunos
- Adoção de novas estratégias pedagógicas (ex. incentivar a utilização de materiais disponíveis em casa)
- Outras.Quais?

-----  
-----  
-----

**Assinalar a (s) resposta (as) que mais se adequa (m) às suas práticas pedagógicas.**

**14. Como têm sido avaliadas as medidas implementadas, com foco na inclusão de todos os alunos, do Projeto Educativo?**

- As metas relacionadas com o sucesso educativo foram alcançadas
- Constata-se um maior envolvimento dos alunos nas atividades/projetos desenvolvidos na escola

- Verifica-se uma maior participação dos encarregados de educação na vida escolar
- Há evidências de uma maior satisfação dos alunos para com as aprendizagens concretizadas e o alcance de objetivos individuais
- Os alunos demonstram maior satisfação com a vida escolar no geral
- As medidas de apoio às aprendizagens são mais diversificadas
- As medidas de apoio às aprendizagens têm tido menos procura por parte dos alunos
- As situações que promovem o trabalho colaborativo/cooperativo entre os alunos têm aumentado
- Há alunos que não estão incluídos na escola
- Os alunos, de forma generalizada, tiveram oportunidade de desenvolver todas as competências previstas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória
- Com a utilização de estratégias diversificadas de aprendizagem, os alunos têm aprendido de forma holística, apropriando-se do conhecimento necessário aos desafios deste século
- Outro(s).  
Qual(ais)? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**15. O que falta no Projeto Educativo do Agrupamento para proporcionar uma inclusão plena a toda a comunidade educativa?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Questionário Alunos

### 1. O que é para ti uma “escola para todos”?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Nas questões seguintes, assinala o(s) quadrado(s) que melhor correspondem à tua opinião.

### 2. De que forma tens participado na vida da escola?

- Já contribuí com ideias para a elaboração de documentos importantes da escola (projeto educativo, regulamento interno, etc.)
- Já fiz parte da Associação de Estudantes
- Já propus medidas para serem implementadas na escola
- Já propus atividades para serem realizadas na escola
- Costumo participar nas atividades da escola. Indique pelo menos uma \_\_\_\_\_
- Dou a minha opinião sobre aspetos que podem melhorar a escola
- Quando tenho dificuldades, informo sempre os professores dizendo quais são essas dificuldades
- Já dei sugestões para o “Orçamento participativo”
- Outras.

Quais? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**3. Durante as aulas, costumamos desenvolver projetos (individuais ou em grupo) que contribuam para a tua aprendizagem?**

- Sim
- Não

**4. Qual foi o projeto ou atividade que teve mais significado para ti? (aquele com que te sentiste mais orgulhoso do teu desempenho ou do desempenho do teu grupo)**

---

---

**5. Quais são as características que a tua escola tem?**

- O Diretor dirige-se aos alunos para acompanhar o percurso escolar deles
- Os restantes membros da Direção acompanham os alunos (tanto nos seus problemas como nas suas vitórias)
- Os professores preocupam-se com os alunos (desempenho, dificuldades de aprendizagem, atividades em que querem participar, problemas familiares, etc.)
- Sinto que a escola se preocupa com todos os alunos
- Os alunos com dificuldades de aprendizagem têm a ajuda necessária.
- Os alunos de diferentes países são bem acolhidos e têm a ajuda necessária para ultrapassarem as suas dificuldades
- O Diretor ouve o que os delegados de turma têm a dizer sobre a escola
- Os professores ouvem o que os alunos têm a dizer sobre a escola

- Outras.Quais?

-----  
-----

**6. O teu encarregado de educação costuma fazer-te perguntas frequentes (três ou mais vezes por semana) sobre o teu desempenho na escola?**

- Sim
- Não

**7. Se respondeste sim:**

- Fica contente com o teu esforço mesmo que o resultado não seja de 'Muito Bom'/nota 20
- Ajuda-te a teres as melhores condições para estudar/realizar trabalhos
- Verifica se estás realmente a estudar ou se estás distraído com outras coisas
- Incentiva-te a estudares com colegas teus (na escola ou em casa)
- Faz alguns trabalhos por ti e/ou prepara-te resumos das matérias
- Inscreveu-te num ATL e diz que é lá que deves estudar/realizar trabalhos
- Ajuda-te a ultrapassares as tuas dificuldades falando com o professor titular de turma/diretor de turma

**8. O teu encarregado de educação costuma ir à escola (ou comunicar através de emails/zoom/Teams)?**

- Sim
- Não

**9. Se respondeste sim, em que situações o faz?**

- Nas atividades realizadas na escola e onde participas
- Dirige-se ao diretor de turma para recolher informação sobre o teu desempenho e sobre as tuas faltas
- Participa nas reuniões com o diretor de turma e os encarregados de educação
- Participa nas reuniões promovidas pela Associação de Pais e Encarregados de Educação da escola
- Nessas reuniões, informa sobre as coisas que não correm bem na escola
- Nessas reuniões, faz propostas de melhoria para a escola
- Outras. Quais?

-----  
-----

**10. Dos seguintes elementos, quem é que pode fazer a diferença na vida da escola, no sentido de melhorar as condições de aprendizagem para todos?**

- O Diretor
- Os Professores
- Os alunos
- Os Encarregados de Educação
- Os Assistentes Operacionais (Funcionários)
- Outros. Quais? \_\_\_\_\_

### Aprender na sala de aula

**Nas questões seguintes, assinala o(s) quadrado(s) que melhor correspondem à tua opinião.**

**11. Na sala de aula, que estratégias os professores utilizam?**

- Falam acerca da matéria seguindo o manual
- Falam acerca da matéria com a ajuda de PowerPoints

- Executam exercícios do livro no quadro
- Mostram filmes e fazem debates acerca dos mesmos
- São os alunos que, em grupos, preparam alguns temas para exporem aos colegas da turma e, a partir daí, exploram esses assuntos através da resolução dos problemas encontrados
- Partimos de notícias da atualidade para encontrar soluções, relacionando as matérias das diferentes disciplinas que tenham relação direta com as notícias
- Tenho aulas em que estão 2 professores da turma ao mesmo tempo, quando estamos a trabalhar (simultaneamente) em matérias dessas duas disciplinas
- Os professores de diferentes disciplinas dão continuidade
- Participamos na elaboração e realização de DAC que envolvem duas disciplinas ou mais, dando a nossa opinião
- Realizamos jogos em atividades lúdicas como forma de mostrarmos o que aprendemos
- Em algumas matérias, a avaliação é feita através de apresentações orais, portefólios, montagem de vídeos ou produções diversas (desenhos, teatros, feirinhas, pedipapers, etc.) em vez de fazermos testes escritos
- Há momentos em que a avaliação é feita por dois ou mais professores ao mesmo tempo (utilizando o mesmo instrumento de avaliação, como os exemplos indicados no tópico anterior)
- Outras.Quais?

-----  
 -----

**12. Quando tens dificuldade em aprender alguma matéria, o(s) teu(s) professor(es):**

- Ouvem as tuas dúvidas
- Ajudam-te a ultrapassar as dificuldades da forma que tu sugeres
- Voltam a explicar-te até entenderes
- Pedem a um colega teu para te ajudar
- Dizem para estudares mais em casa

- Indicam-te para um professor de apoio
- Comunicam com o teu encarregado de educação (sempre que necessário, através do titular de turma/diretor de turma) para juntos ultrapassarem as tuas dificuldades.
- Outras.Quais?

-----  
-----

**13. Já te sentiste aborrecido por saberes as matérias que estão a ser apresentadas pelos professores e estes não responderam às tuas questões dizendo que estão relacionadas com a matéria que vai ser dada mais à frente (nos períodos seguintes, ou mesmo, noutros anos de escolaridade)?**

- Sim
- Não

**14. Os professores já te indicaram atividades diferentes para ti, que exigem mais conhecimento, mais capacidade ou maior responsabilidade (quando comparado com os teus colegas da turma)?**

- Sim
- Não

**14.1 Se respondeste sim, quais foram essas atividades?**

-----

**15. Sentes que quando estás mais avançado na matéria, os professores sugerem atividades extra para tu realizares?**

- Poucas vezes
- Muitas vezes

**16. Na sala de aula, tens oportunidade de:**

- Propor atividades novas
- Dizer como gostarias que fossem as tuas aulas  
Propor matérias que gostasses de aprender
- Expor a tua opinião sobre determinado assunto
- Aprender ao teu ritmo
- Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**17. Quando ocorreu o confinamento, de que forma os teus professores deram as aulas e te ajudaram a ultrapassar possíveis dificuldades?**

- Utilizavam novas formas de ensinar (ex.: pediam para os alunos utilizarem material que tinham em casa; sugeriam vídeos para verem e analisarem; utilizavam powerpoints, etc.). Indica um exemplo \_\_\_\_\_
- Pediam ao teu encarregado de educação para te ajudar nas tuas dificuldades
- Formavam grupos de trabalho à distância para que os elementos se ajudassem entre si
- Ouviam as tuas sugestões para que todos aprendessem melhor
- Ouviam e ajudavam-te a ultrapassar as tuas dificuldades
- Tinham um horário estipulado para quem precisasse de esclarecer dúvidas
- Acompanhavam-te mais no teu processo de aprendizagem
- Certificavam-se que tinhas todas as condições para participares nas aulas (internet, computador...)
- Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**18. Se fosses professor, como darias as aulas para que todos os alunos gostassem de aprender?**

---

---

---

### Questionários Encarregados de Educação

O presente questionário enquadra-se na elaboração do Projeto Final do Mestrado em Administração das Organizações Educativas e tem como principal objetivo conhecer o papel dos encarregados de educação na promoção de uma escola inclusiva, bem como conhecer os principais elementos da comunidade educativa que contribuem para o sucesso educativo dos alunos. Será garantido o anonimato, a confidencialidade e o uso exclusivo dos dados aqui recolhidos para divulgação junto da comunidade científica. O preenchimento do questionário tem uma duração aproximada de 5 minutos.

Muito obrigado pela colaboração.

#### \*Obrigatório

1. Declaro que aceito responder a este questionário. Compreendo a natureza e objetivo do mesmo. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Sei que os meus dados são anónimos, confidenciais e que serão usados apenas para fins da investigação. \*

Marcar apenas uma oval.

Sim (Avançar para a pergunta 2)

Não

## Estratégias Inclusivas da escola- o olhar dos pais

### 2. Em contexto escolar, o que entende por inclusão?

---

---

Nas questões seguintes, assinale com uma cruz a(as) opção(ões) que melhor se enquadra(m) com a sua opinião

### 3. Das medidas que o agrupamento implementa para melhorar as aprendizagens dos alunos, quais as que conhece?

- Estratégias resultantes da Autonomia e Flexibilidade Curricular (interdisciplinaridade, atividades de pesquisa, elaboração de projetos, apresentação de temas à turma, exposição de trabalhos na escola ou na comunidade, etc.).
- Elaboração de planos de estudo individualizados.
- Realização de atividades com ligação à biblioteca/centro de recursos, ou a outros projetos implementados na escola, que permitam aprender com maior entusiasmo e de forma mais autónoma e consistente.
- Novas estratégias pedagógicas colocadas em prática pelos professores dentro da sala de aula (Promoção de entreajuda na sala de aula para os alunos colaborarem entre si)
- Outras. Quais?

---

---

---

### 4. Que estratégias os professores do seu educando utilizam em sala de aula?

- Ouvem a opinião dos alunos
- Planeiam as atividades a desenvolver nas aulas com o contributo dos alunos

- Utilizam novos métodos de ensino
- Têm em atenção as necessidades de cada aluno
- Dão a conhecer o processo de avaliação aos pais
- Ajudam os alunos a ultrapassarem as dificuldades de aprendizagem
- Valorizam as potencialidades dos alunos através de tarefas desafiantes e, simultaneamente, ajustadas às capacidades de cada um
- Outras.

Quais? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**5. De que forma contribui para a vida escolar do seu educando?**

- Participa na elaboração de documentos orientadores da vida na escola
- Acompanha a vida escolar do seu educando (sabe quando estuda, sabe se tem dificuldades nas diferentes disciplinas, sabe como decorreram as tarefas realizadas na sala de aula, sabe que relação estabelece com os colegas, sabe como decorreram os momentos de avaliação, etc.)
- Propõe atividades à escola
- Participa ativamente nas atividades promovidas pela escola
- Dirige-se ao diretor de turma sempre que solicitado (presencialmente ou a distância).
- Toma iniciativa para falar com o diretor de turma (presencialmente ou a distância) para tomar conhecimento do desempenho do seu educando.
- Outra.

Qual? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**6. Considera que a participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos:**

- É completamente irrelevante
  - Contribui para a criação de novas medidas para que os alunos aprendam melhor
  - Contribui para informar os professores acerca das dificuldades sentidas pelos alunos
  - Contribui para que os alunos valorizem mais a escola e os professores, empenhando-se mais nas atividades
  - Contribui para a criação de novos projetos ou para o enriquecimento dos já existentes na escola
  - Contribui para a inclusão de todos os alunos
  - Outra.
- Qual? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**7. De que modo sente que pode participar na vida da escola?**

- Pode propor-se como representante dos encarregados de educação da turma do seu educando
  - Pode participar nas reuniões de encarregados de educação, dando sugestões para a resolução de eventuais problemas ou para a diminuição de dificuldades
  - Pode dar sugestões junto da associação de pais e encarregados de educação
  - Pode participar em atividades desenvolvidas na escola
  - Pode ajudar outros encarregados de educação que tenham dificuldades com os respetivos educandos
  - Pode dar sugestões de melhoria participando na elaboração de documentos orientadores da vida na escola
  - Pode ajudar o seu educando a ser mais autónomo e responsável
  - Outra.
- Qual? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**8. Quem contribui/pode contribuir para o sucesso educativo dos alunos?**

- Os próprios alunos
- O Diretor Escolar
- Os professores
- Os Encarregados de Educação
- As Organizações locais (Centro de Saúde, Casa da Juventude, Clubes desportivos, Associações, Entidades empregadoras, etc.)
- A Autarquia (Câmara Municipal; Junta de Freguesia)
- Os Técnicos Operacionais
- Outros. Quais? \_\_\_\_\_

**9. Dê dois exemplos que a/o levem a considerar a escola do seu educando uma escola inclusiva**

-----

-----

-----

-----

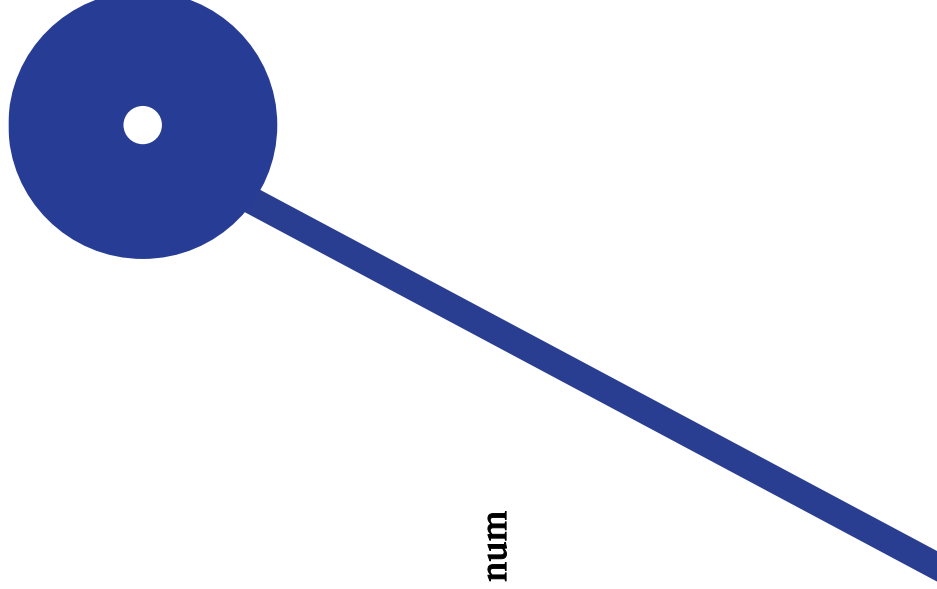
ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

**M**

MESTRADO

ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS



**acerca de práticas exercidas num  
agrupamento**

Ana Sofia Torres de Almeida