

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DAS CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE
ESCOLARIZAÇÃO: SENTIDOS, GRAMÁTICAS E EFEITOS EM ESCOLAS DO
BRASIL E PORTUGAL

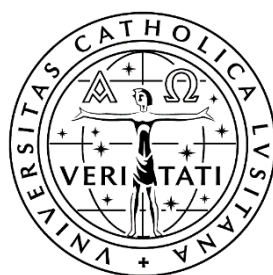
Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

por

Ana Lêda Figuerêdo Varela

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Novembro, 2022



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DAS CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO: SENTIDOS, GRAMÁTICAS E EFEITOS EM ESCOLAS DO BRASIL E PORTUGAL

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por Ana Lêda Figuerêdo Varela

Sob orientação da Professora Doutora Marisa Simões Carvalho

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Novembro, 2022

À memória dos meus pais

À Anita e ao Duarte

Agradecimentos

Ao longo desta jornada muitas pessoas contribuíram para que fosse possível chegarmos a concretizar este doutoramento e, sobretudo realizar esta tese. Por mais solitária que tenha sido sua construção, não posso deixar de registrar a importância de pessoas fundamentais no decorrer deste processo.

Em especial a querida professora orientadora Marisa Carvalho, fui presenteada com uma parceria que foi iniciada de forma inusitada e que se revelou ao mesmo tempo com leveza e competência. Que exigiu uma melhor versão de mim; ao propor uma tese em artigos, um desafio para além do que havia planejado, principalmente ao considerar o tempo que restava, mais o desejo em aventurar-me e a confiança nela foi decisivo para a conclusão deste trabalho. Só tenho a agradecer-lhe por todo suporte dado, a dedicação, o apoio, o sorriso e palavras tão necessários nos momentos difíceis.

Aos meus inicialmente orientadores desta investigação: o professor Matias Alves grande incentivador neste caminho, pelo respeito, confiança e também pelo despertar para o objeto deste estudo e possibilitar o desenho inicial dele, além de me permitir voar, muito obrigada.

A querida professora Ilídia Cabral por compartilhar o conhecimento técnico que muito útil foi para este estudo, além de ser modelo de profissional inspirador.

Aos demais professores com quem tive o privilégio da partilha, em especial a professora Isabel Batista, Cristina Palmeirão, Joaquim Machado, respeitosamente os defino professores inclusivos.

A querida Vânia Fernandes pela disponibilidade desde o início da candidatura e todo apoio necessário para concretização desta etapa.

Aos colegas de turma pelas vivências e momentos de confraternização, em

especial a Isolina. A Anália apoio fundamental, agradeço.

Ao Sr. Grácio Militão colega de trabalho com quem dividi o desejo de aventurar-me neste doutoramento e muito ajudou no processo de candidatura.

À Thimuza que despertou em mim novamente a vontade de concluir este ciclo, dando todo apoio para possibilitar minha licença para o doutoramento.

À gestão municipal por conceder a licença.

Aos diretores das escolas que permitiram o acesso e disponibilizaram documentos e todos os recursos necessários, além de participação nas entrevistas. Em especial a equipe gestora do EMPSBM, Diretor do agrupamento de escolas e a psicóloga Cristina Paiva que apresentou o trabalho desenvolvido no âmbito da educação inclusiva.

Aos professores, coordenadores, equipe técnica, encarregados de educação obrigada por colaborar para construção desta tese.

Um agradecimento especial, a minha família com quem pude sempre contar, mesmo distante. Zé obrigada por tudo.

A família que me acolheu aqui em Portugal, meus sogros queridos Maria e Joaquim (em memória) e todos os demais familiares.

Pessoas tão queridas que fizeram parte da minha vida e falecidas em 2020: meu sogro Joaquim, tia Ção e meu irmão Marcílio uma perda dolorosa, ficam as lembranças.

Em especial meus amigos que mesmo distantes se fizeram presentes: Tatiane, Cidinha e Aldair que todos os dias me lembravam o quanto a amizade é um bem precioso.

A Aline mais que uma amiga, uma irmã.

A Verônica mais que uma irmã, minha melhor amiga.

Gostaria de agradecer à minha cunhada/comadre Angélica, pela disponibilidade em me ajudar e me escolher como madrinha da Rafaela.

Finalmente, à Duarte meu companheiro de vida que tornou possível este

doutoramento ao me apresentar a UCP e viabilizar o ingresso e à minha filha Anita, o melhor de mim, que muitas vezes questionou para que ser doutora quando o que ela queria era apenas uma mãe presente.

A todos o meu agradecimento!

Resumo

Educação inclusiva, das concepções e práticas de escolarização: sentidos, gramáticas e efeitos em escolas do Brasil e Portugal.

As questões em torno da inclusão escolar à luz da educação inclusiva pautada em princípios fundamentais de equidade, igualdade de oportunidade, a fim de oferecer uma escola mais justa e de qualidade educativa a todos os alunos, independente das especificidades, tem sido, nos últimos anos, um grande desafio para os sistemas de ensino em várias partes do mundo. A pertinência e urgência em torno da problemática relativa ao pensar e fazer inclusivo nos motivou a conhecer duas realidades distintas e a estudar as suas particularidades no campo da educação inclusiva. Relativamente a isto, buscou-se refletir sobre este assunto, considerado relevante para as Ciências da Educação, por diversos investigadores e das mais diversas formas. Visto que não há um consenso quanto à concetualização e sobre o fazer inclusivo, por se tratar de um processo que apresenta desafios para as políticas educativas e de natureza prática, há a necessidade de uma reorientação do modelo escolar vigente. Posto isto, buscou-se investigar como, em cenários diferentes, a educação inclusiva é concebida e praticada, a partir de uma escola no Brasil e outra em Portugal. Deste modo, partimos do suposto que a Educação Inclusiva é um direito de todos e orientada para que responda à diversidade de todos os alunos. Neste sentido, procurámos perceber, em contextos distintos, como é percecionada e quais as práticas reais. Este estudo é de matriz qualitativa, com aporte descritivo que evidencia elementos do contexto natural. Tem como estratégia de investigação o estudo de caso, tendo-se utilizado instrumentos diversificados de recolha (e.g. entrevista, focus group, recolha documental). Os dados foram analisados em 4 dimensões distintas: (1) Contextos;

(2) Recursos; (3) Processos e; (4) Impactos percebidos. Esta tese constitui-se de três capítulos principais. No primeiro capítulo é apresentado o enquadramento teórico, estruturado a partir dos conceitos e modelos de educação inclusiva. Está constituído conceptualmente por várias definições e enfoques diversos. No primeiro momento refere o que é uma educação inclusiva, seguido do entendimento sobre os modelos de educação inclusiva e como são definidas as escolas inclusivas. No segundo momento apresenta as políticas educativas em educação inclusiva a partir de dois campos empíricos Portugal e Brasil. No segundo capítulo é apresentado o método de estudo, no qual são colocadas as questões e problema de investigação, através do detalhamento do caso e dos participantes do estudo, os procedimentos de recolha com os instrumento adotados entrevista, grupos focais e recolha e análise documental e por fim os procedimentos de análise de dados. Por fim, o terceiro capítulo trata da apresentação e discussão dos resultados a partir da análise dos dados a fim de refletir sobre o pensar e fazer a educação inclusiva no Brasil e em Portugal promoverá uma reflexão sobre a educação inclusiva a partir das conceções e práticas nos dois países, sendo observadas questões no âmbito organizacional e pedagógicos nestas realidades, mas também ponderando sobre as estruturas de organização e instrumentos como o Projeto Político Pedagógico, no Brasil e o Projeto Educativo em Portugal, bem como a BNCC e os Decretos nº 54 e 55/2018 são tão relevantes para traduzir a realidade da educação inclusiva nos dois países. Os dados foram organizados e analisados qualitativamente, com base em categorias de análise. Com o resultado da pesquisa, identificou-se que a educação inclusiva tem enfoques diferentes e apresenta conceção e práticas pedagógicas também diferenciadas, embora haja convergência diante da prática profissional de alguns docentes que “resistem” às mudanças que o paradigma da educação inclusiva exige, dificultando, assim, o processo. Por outro lado, a maioria entende de maneira positiva os valores inclusivos, como o direito de todos à educação, assim como o apoio e suporte das estruturas escolares. Apesar

de algumas contradições relativamente aos processos de inclusão e às dinâmicas organizacionais, percebe-se que há um caminho ainda a ser percorrido, que implica, ao nível de mentalidade dos professores, uma mudança no seu fazer pedagógico. Isto envolve uma articulação entre formação e atuação e uma visão alicerçada numa dimensão mais holística, assim como o reconhecimento de é urgente desenvolver práticas pedagógicas que valorizem um trabalho mais colaborativo, diversificar os recursos metodológicos e flexibilizar os currículos e investir na formação docente para valorizar a autonomia do aluno na construção do seu processo educativo. No Brasil, apesar da vasta legislação ao longo das últimas décadas, ainda há um caminho a percorrer no campo da Educação Especial, de modo a centrar as ações em torno dos alunos que apresentam deficiência, seja esta de natureza física ou cognitiva. Em Portugal, em consonância com o que propõem as orientações das políticas internacionais de inclusão, o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 06 de julho de 2018 introduz a implementação de uma proposta que reorienta as práticas das escolas e dos seus profissionais e que, assim, reflete mudanças nas ações e no modelo de uma educação mais inclusiva. Diante disto, este trabalho buscou contribuir para as discussões neste campo de investigação, que, apesar de incluir já estudos significativos, continua a ser de grande importância e complexidade, necessitando, deste modo, de um aprofundamento relativamente aos modelos de educação inclusiva. Dada a centralidade desta perspectiva, no seio desta investigação, espera-se contribuir para a discussão em torno desta temática.

Palavras-chave: Educação inclusiva, estudo de caso, Brasil, Portugal.

Abstract

Inclusive education of schooling concepts and practices: meanings, grammar and effects in schools in Brazil and Portugal.

Issues around school inclusion, in light of inclusive education based on fundamental principles of equity and equal opportunity, in order to offer a fairer school with educational quality to all students regardless of specificities, have posed a considerable challenge for educational systems in various parts of the world in recent years. The relevance and urgency of inclusive thought and action motivated us to learn from two different realities and to study the education that means to be inclusive in its particularities. In this regard, we sought to reflect on this subject, which has been a topic studied by several researchers due to its relevance to Educational Sciences in recent years, in several diverse ways. As there is no consensus regarding the conceptualization and inclusive action, and because this is a process that poses challenges to educational policies and of practical nature, a reorientation of the prevailing school model, which has already shown significant improvements, is required. That said, we sought to investigate how, in different scenarios, inclusive education is conceived and practiced in a school in Brazil and in another one in Portugal. Thus, we assume that Inclusive Education is everyone's right and is oriented to respond to the diversity of students. As such, we seek to understand how it is perceived and the actual practices in different contexts. In order to achieve this goal, a theoretical construct was used, based on the axes of inclusive education policies and essential dimensions, so as to analyse both scenarios. This study is of a qualitative matrix and the descriptive contribution that highlights elements of the natural context is in accordance with the proposed objectives; its research strategy is the case study, thus

allowing us to know these realities. Mixed instruments were used for data collection. The data were analysed in 4 distinct dimensions: (1) Contexts; (2) Resources; (3) Processes; and (4) Impacts. In Brazil, despite the vast legislation issued over the last decades, it presents Special (needs) Education in the perspective of inclusive education, and it centres its actions on students with disabilities, both of physical or cognitive nature. In Portugal, in line with the proposed guidelines for international inclusion policies, the publication of the Decree-Law no. 54/2018 of 6th July 2018 implements a proposal that reorients school practices and their professionals, therefore reflecting changes in actions and in a more inclusive education model. Considering the above-mentioned, this paper seeks to contribute to further discussions in this field of research, which, despite significant studies, remains of great importance and complexity, hence requiring further development regarding inclusive education models. This thesis consists of three main chapters. The first chapter presents the theoretical framework, structured from the concepts and models of inclusive education. It is conceptually constituted by several definitions and diverse approaches. At first, it refers to what inclusive education is, followed by an understanding of inclusive education models and how inclusive schools are defined. In the second moment, it presents the educational policies in inclusive education from two empirical fields Portugal and Brazil. In the second chapter, the study method is presented, in which the research questions and problem are posed, through the detailing of the case and the study participants, the collection procedures with the instruments adopted, interview, focus groups and document collection and analysis and and finally, data analysis procedures. Finally, the third chapter deals with the presentation and discussion of the results from the analysis of the data in order to reflect on thinking and doing inclusive education in Brazil and in Portugal, it will promote a reflection on inclusive education from the conceptions and practices in two countries, observing organizational and pedagogical issues in these realities, but also considering

organizational structures and instruments such as the Political Pedagogical Project in Brazil and the Educational Project in Portugal, as well as the BNCC and Decrees nº 54 and 55 /2018 are so relevant to translate the reality of inclusive education in both countries. The data were organised and analysed qualitatively based on different categories of analysis. As a result of this research, it was concluded that Inclusive Education may have different approaches, different conceptions as well as differentiated pedagogical practices, although there is a convergence towards the professional practice of some teachers who still “resist” the changes that the inclusive education paradigm requires, thus making the process more difficult. On the other hand, most see inclusive values in a positive light such as the right to education for all as well as the support of the AEE (Atendimento Educacional Especializado) in Brazil and EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva) in Portugal. We have concluded that despite some contradictions regarding inclusion processes and organisational dynamics, what is perceived is that there is still some work to be done which implies a change in the teachers' mentality in their pedagogical practice, even when recognising the complexity of the situation as it involves an articulation between training and performance, the need to have a more holistic perspective and the recognition that it is urgent to develop pedagogical practices that may value more collaborative work, diversify methodological resources, make curricula more flexible and invest in teacher training to value the student's autonomy in the construction of their own educational process. Given the centrality of this perspective in this research, we expect it to greatly contribute to the discussions on the topic.

Keywords: inclusive education, educational inclusion, case study, inclusive models, decree-law 54/2018

Índice

Agradecimentos	v
Resumo	ix
Abstract	xiii
Índice de Abreviaturas	xxi
Índice de Quadros	xxiii
Introdução	1
Parte 1. Enquadramento Teórico	20
Capítulo 1. Educação inclusiva: Conceitos e modelos	22
1.1. Conceito: O que é a educação inclusiva?	22
1.2. Modelos de educação inclusiva: Como se entende a educação inclusiva?	25
1.3. Educação inclusiva e escola inclusiva: Como se definem as escolas inclusivas?	28
1.4. Políticas educativas em educação inclusiva	32
1.5. Políticas educativas em Portugal: Que as políticas de educação inclusiva em Portugal?	35
1.6. Políticas educativas no Brasil: Que as políticas de educação inclusiva no Brasil?	44

Parte 2. Estudo Empírico	56
Capítulo 2. Método	58
2.1. Problema de investigação, questões de investigação e opções metodológicas	58
2.2. Casos e Participantes	59
2.2.1. Caracterização do caso – Escola A	60
2.2.1.1. Participantes no estudo de caso	61
2.2.2. Caracterização do caso – Escola B	63
2.2.2.1. Participantes no estudo de caso	65
2.3. Instrumentos de recolha de dados	66
2.3.1. Entrevista	66
2.3.2. Grupos focais	67
2.3.3. Recolha e análise documental	68
2.4. Procedimentos de recolha de dados	69
2.5. Procedimentos de análise dos dados	70
Capítulo 3. Resultados Apresentados	72
3.1. Dimensão “contextos”	73
3.2. Dimensão “recursos”	93

3.3. Dimensão “processos”	102
3.4. Impactos	115
Capítulo 4. Discussão do Resultados	125
Conclusão	145
Referências	160

Índice de Abreviaturas

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEE - Conselho Estadual de Educação

CME - Conselho Municipal de Educação

EI - Educação Inclusiva

EJA – Educação para Jovens e Adultos

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EPT - Educação para Todos

FNDE - Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFRN – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

ME - Ministério da Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NEE - Necessidades Educativas Especiais

ODN - Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

ONU - Organização das Nações Unidas

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PPA - Plano Plurianual

SAEES - Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Surdez

SECADI - Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP MEC - Secretaria de Educação Especial

SRM - Salas de Recursos Multifuncionais

Índice de Quadros

Quadro 1.1. <i>Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (DL n.º 54/2018)</i>	38
Quadro 1.2. <i>Evolução histórica da legislação relevante no quadro da educação inclusiva em Portugal</i>	42
Quadro 1.3. <i>Evolução histórica da legislação relevante no quadro da educação inclusiva no Brasil</i>	48
Quadro 1.4. <i>Quadro comparativo entre Brasil e Portugal</i>	53
Quadro 2.1. <i>Caracterização dos participantes da Escola A</i>	62
Quadro 2.2. <i>Caracterização dos participantes da Escola B</i>	65
Quadro 3.1. <i>Síntese dos resultados</i>	120

Introdução

As questões relacionadas com a educação inclusiva têm sido um dos principais desafios para os sistemas educacionais em várias partes do mundo, em dimensões políticas, pedagógicas e organizacionais, promovendo impactos no âmbito das práticas pedagógicas, das estruturas físicas e também do convívio social. Investigar a educação a partir deste ponto de partida permite uma profundidade nas análises diante de experiências e sobre o conteúdo, estando essas aliadas às especificidades de cada contexto (Ainscow et al., 2006; Azorín, 2018; Echeita, 2006; Messiou, 2012; Spratt & Florian, 2013). Neste âmbito, verifica-se que nos últimos anos a educação inclusiva tem sido prioridade em diversos países, refletindo-se assim nas opções políticas, nas práticas pedagógicas e na investigação em educação (OCDE, 2015; UNESCO, 2017).

Deste modo, a educação inclusiva vem assumindo cada vez mais um papel fundamental na promoção de equidade educacional e a inclusão de todos os alunos. Posto isso, a educação inclusiva se propõe a responder à diversidade em contexto escolar na oferta de um ensino de qualidade para todos os alunos, bem como oportunizar igualdade e equidade educativa. Nesta direção, Ainscow (2020) afirma que o maior desafio para os sistemas de educação em todo mundo é encontrar os caminhos para a inclusão de todas as crianças na escola. Assinala também que nos últimos trinta anos tem havido esforços internacionais para desenvolver uma educação mais inclusiva, através de iniciativas e movimentos organizacionais orientadores de reformas nas políticas educacionais.

Assim, dentro do cenário educacional, as discussões em torno da educação inclusiva direcionam para uma escola pautada em princípios inclusivos, com garantias de acesso, permanência e aprendizagem. Tal propósito requer que haja uma mudança na organização da escola, em âmbitos organizacionais e pedagógicos, com a necessidade de aperfeiçoar as competências dos profissionais que atuam nos contextos escolares para dar respostas à realidade que se apresenta. Para além dos autores já mencionados, estudos

relevantes nesta linha de investigação merecem atenção ao caracterizar conceitualmente a educação inclusiva e refletir sobre a sua importância para melhoria das escolas (e.g. Carvalho et al., 2019ab; Glat & Fernandes, 2005; Mittler, 2000; Rodrigues, 2006, 2010; Skjorten, 2001; Stainback & Stainback, 1999; Thomas & Vaughan, 2004).

Esta tese de doutoramento tem a educação inclusiva como objeto de estudo. Nesta introdução, apresenta-se uma breve análise introdutória do quadro teórico que dará sustentação ao trabalho realizado, assinalando a perspetiva holística sobre o processo, em que se considera pertinente estabelecer diferentes dimensões que a compõe (Contexto, Recursos, Processo e Impactos). Contribuições teóricas importantes sobre a educação inclusiva serão ao longo deste trabalho apresentadas, dada a centralidade da perspetiva inclusiva nesta investigação.

Também retomaremos da trajetória das políticas educativas de inclusão propostas e operacionalizadas no Brasil e em Portugal. Tal panorama motivou a definir o objeto de estudo e na apresentação da problemática, as questões de investigação e a estrutura deste trabalho. Deste modo, serão evidenciadas especificidades dos contextos analisados, cujas diferenças e semelhanças referem-se às duas realidades e as suas políticas educacionais que orientam à educação inclusiva em cada um dos países, em que a partir das singularidades presentes em cada cenário será possível desvelar seus bastidores, suas conexões.

Para a construção de uma investigação capaz de responder de forma competente às indagações sobre a inclusão nos espaços educacionais, alguns conceitos que circundam esta esfera da educação inclusiva são fundamentais para a discussão teórica e como esta se torna palpável na prática do dia a dia de toda a comunidade escolar. Na lista de princípios fundamentais se encontram: equidade, igualdade, direito, cidadania, justiça social. Compondo, assim, uma base reflexiva à educação inclusiva, possibilitando a esta uma maior capacidade de aplicabilidade prática eficaz.

Para isso é fundamental o entendimento sobre tal conceito partindo de abordagens diversas, mas que versam de forma alinhada no objetivo de uma educação para todos (Campos, 2018; Dubet, 2003; Freire, 1983; Mendes, 2006, 2012; Rodrigues, 2008). Dada a centralidade dessas perspectivas nesta investigação torna-se fundamental conceptualizar a educação inclusiva e suas características.

Destarte, é necessário um aporte teórico e prático a partir do qual uma série de relações precisa ser ressignificada, ou seja, é preciso romper com uma prática que prioriza a quantidade em detrimento de um trabalho de qualidade, para que se atinja uma educação democrática, cujas relações sejam igualitárias ou menos desiguais, e os direitos de todos, garantidos com igualdade (Santos, 2003). Assim sendo, é preciso uma ressignificação das práticas em que prevaleça a qualidade educativa a fim de garantir o direito de todos e estabelecer relações igualitárias (Santos, 2003).

Por isso, o entendimento conceitual é fundamental, pois com bases teóricas sólidas, o processo de aplicação prática se dá com maior fluidez. Logo, o reconhecimento de estudos que pautam o tema é essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento deste no âmbito das políticas educativas em escala internacional, sendo uma demanda definitiva dentro do debate político e educacional, que compreende a escola como instrumento para desenvolver a inclusão, que passa a ser objetivo no andamento do processo de ensino- aprendizagem (Ainscow et al, 2006).

Neste sentido, melhorar as escolas e desenvolver a inclusão educativa mantêm-se como objetivos prioritários das agendas políticas e das reformas educativas a nível internacional (OCDE, 2015). Para alguns autores, a inclusão educativa é encarada como *uma jornada, um caminho, uma viagem* a seguir. De acordo com Nguyen (2015), a inclusão é um caminho que questiona os valores e políticas das sociedades.

Deste modo considera-se que para promover a inclusão educativa se faz necessário, como referiu Messiou (2012), estabelecer na “embarcação”, a constante

“viagem” de colaboração entre os profissionais e os alunos. Nesta mesma linha de entendimento, Echeita (2006) refere que as “viagens” buscam melhorar a eficácia das escolas através do duplo objetivo de responder à diversidade dos estudantes e de pôr em prática valores inclusivos. De modo semelhante, Marchesi (2004) assinala que o caminho à inclusão educativa é um processo contínuo e interminável, que exige um esforço permanente e o desejo em alterar as estruturas refletidas no funcionamento das escolas, das salas de aula e na sociedade como um todo.

Nesse sentido, o princípio básico da Educação Inclusiva é que todos os alunos, independentemente de suas condições (socioeconômica, raciais, culturais ou de desenvolvimento), sejam acolhidos nas escolas, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades, pois estas se constituem como os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias. Para tanto, é preciso que sejam identificadas as necessidades que o aluno apresenta em sua interação no ambiente escolar, e proporcionar-lhe as condições necessárias para desenvolver sua aprendizagem. Assim “acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem de Todo e de Cada um dos alunos” (UNESCO, 2015).

A inclusão em educação perspectiva uma escola funcional para todos os alunos, o que implica um processo, no qual a igualdade de direito e a diversidade são reconhecidos enquanto valor humano, objetivando desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas. Este modelo de entendimento concebe que todos os alunos independentes de qualquer condição pessoal e social deverão receber uma resposta educativa equitativa, na qual sejam considerados o desenvolvimento de suas potencialidades para o processo educativo de qualidade.

Consideramos que a educação inclusiva se encontra em processo de ressignificação de seu papel, para abranger, além do atendimento especializado direto, o apoio às escolas regulares que recebem alunos que necessitam de propostas diferenciadas

para a aprendizagem. Não, como lembram Glat e Fernandes (2005), visando importar métodos e técnicas especializadas para a classe comum, mas sim constituindo-se em um sistema de suporte permanente e efetivo à escola, para que esta possa promover a aprendizagem dos alunos com deficiências ou outras características de desenvolvimento.

Uma concepção incontestável nesse plano de discussão e reflexão é o caráter colaborativo entre os atores principais do processo de ensino-aprendizagem e que acaba por dar sustentação ao desenvolvimento e consolidação da educação inclusiva, a troca entre professores e alunos se estrutura como uma técnica de capacitação que estimula os valores inclusivos, potencializando a diversidade como um fator agregador e impulsionador dentro da educação (Echeita, 2006; Messiou, 2012).

Ao tratar das questões do trabalho docente em contexto de sala de aula com relação à inclusão educativa de alunos, Mendes (2002) já referia a necessidade de componentes básicos de apoio, no aspeto organizacional e pedagógico, propondo formação, planeamento e avaliação das políticas desejadas, no sentido pedagógico à prática de ensino colaborativo de modo que professores de educação especial e de sala de aula regular atuassem juntos ao planear, implementar e avaliar atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula. Seria assim uma estratégia de ensino em que os professores realizariam sua prática através do trabalho de parceria em que ambos são responsáveis por elaborar, construir métodos, aplicar e avaliar as atividades desenvolvidas nas salas de aula (Capellini, 2004; Rabelo, 2012; Vilaronga, 2014; Zerbato, 2014). Neste processo, os professores partilhariam saberes e teriam ganhos na sua atuação profissional, além de beneficiar o processo de aprendizagem dos alunos (Capellini, 2004).

Assim, fica clara a importância da reflexão e aplicação conjunta dos elementos que fundamentam a educação inclusiva. E por serem instrumentos essenciais nesta construção, é importante explorá-los conceitualmente e possibilitar uma reflexão combinada às dimensões explorativas do estudo que se divide em quatro grupos de

composição: contextos, recursos, práticas e impactos, que estão categorizados promovendo recortes temáticos mais direcionados, construindo, assim, percepções específicas sobre cada plano de discussão.

Problema de investigação, questões de investigação e estrutura da tese

Face ao exposto, destaca-se a motivação inicial para percorrer este caminho com atalhos, com algumas dúvidas quanto ao percurso e uma única certeza que chegaria lá. O interesse nesta temática surge da pertinência do assunto e por outro lado pela experiência profissional durante cinco anos num centro de reabilitação escolar. Isto aconteceu antes das mudanças na política educacional inclusiva no contexto brasileiro e o fim das salas especiais e aos centros de atenção escolar. Partindo destas duas vertentes, esta investigação busca perceber as perspectivas de educação inclusiva, suas características e formas em contextos diferentes, a fim de compreender como em realidades distintas se responde a diversidade dos alunos.

Neste trabalho, há um diálogo entre os termos educação inclusiva e inclusão educativa dado o cenário conceptual, em se tratando da relação entre ambos. Para viabilizar a elaboração deste estudo, foram priorizados fundamentos teóricos e metodológicos norteadores desta investigação, mencionados ao longo da estrutura de cada capítulo ao referir-se às bases da educação inclusiva em ambos os países.

Para dar consistência teórica ao estudo, este se desenvolve a partir de uma revisão de literatura dos estudos de relevância e impacto publicados nos últimos anos, referenciais teóricos que discutem educação inclusiva como construção de conhecimento e amadurecimento crítico, social e educacional, além de um vasto referencial dos instrumentos legais e demais documentos bases da educação inclusiva nos dois países. Esses referenciais constituíram fundamentos para as reflexões acerca das políticas, das concepções às práticas que serão diagnosticadas pelo estudo de caso, em uma escola dos dois países.

A partir do pressuposto de que neste universo inclusivo, há muitas contradições presentes nos contextos específicos, que vão desde a concepção do que significa inclusão educativa para os sistemas de ensino assim como para os envolvidos no processo em níveis meso e micro. Nomeadamente como são desenvolvidas as práticas pedagógicas e a aplicabilidade da legislação, configuram elementos fundamentais à composição do estudo, uma vez que são esses textos orientadores que têm oportunizado na esfera prática as mudanças nas estruturas educacionais quanto a perspectiva inclusiva. De que o modo os intervenientes desta investigação refletem sobre o assunto e também sobre o papel desempenhado por cada um deles no processo de escolarização dos alunos.

Pode-se considerar a relevância do tema para investigação, ao considerar sua pertinência teórica no campo de investigação das Ciências da Educação, como também na implementação de políticas públicas voltadas à prática educativas mais inclusivas, para além das dimensões que fundamentam a relevância da diversidade social e educacional, com a problemática da inclusão educativa e as categorias de análise: políticas, serviços de apoio e recursos humanos e materiais, pedagógicos e curriculares, equidade e qualidade educativa.

Dito isto, pretende-se com esta investigação compreender como é que esta gramática escolar (Tyack & Tobin, 1994) encontra-se na prática, de que modo é percecionada, vivenciada pelos seus participantes, o que resulta dela. Para viabilizar esta pesquisa, foi utilizada como metodologia do tipo qualitativo, por meio do estudo de caso, por entendermos ser a mais apropriada para um estudo dessa natureza, uma compreensão mais ampla da realidade e das suas características intrínsecas.

Com a publicação de Instrumentos legais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Brasil ou os Decretos-lei nº 54/2018 e 55/2018, em Portugal dimensionam a urgência dessas questões. Entretanto, é necessário ressaltar a volatilidade das bases políticas que dão sustentação para estes documentos. Uma vez que estruturas

de contraponto como o recente Decreto nº 10.502/2020 publicado 30 de setembro de 2020 no Brasil podem apresentar um outro cenário nas estruturas de desenvolvimento da educação inclusiva. O referido decreto não será contemplado neste estudo tendo em vista o momento em que a pesquisa empírica foi realizada.

Assinalamos aspectos inerentes ao problema de investigação de base, cujo o grande questionamento se constitui em se as escolas em contextos diferentes asseguram a inclusão educacional efetiva nas dimensões fundamentais que são as bases da educação inclusiva: igualdade de acesso, permanência, equidade nas condições de sucesso, aprendizagem relevante, equidade nas condições de uso do conhecimento adquirido.

Uma vez que, de modo geral, a escola continua a manter sua estrutura de funcionamento que perdura ao longo da sua existência. Freire (1996) reforçava a ideia de que não vale o discurso eficaz se a prática pedagógica não aceita mudanças. Desse modo, mesmo com todas as tecnologias, materiais, espaços adaptados nada se alterará se as atitudes dos educadores e o sistema escolar permanecerem cristalizados diante as práticas escolares.

Considerando o exposto, este trabalho de doutoramento inscreve-se na linha de investigação acerca da educação inclusiva, procurando contribuir para este campo de investigação. Busca compreender através dos mecanismos legais como se dá a inclusão educacional em seu processo. Conhecer e identificar as especificidades acerca da educação inclusiva em contextos diferentes através da análise das concepções e das práticas inclusivas, e em alguma medida contribuir para discussões relacionadas às questões em torno deste objeto.

Devido a lacunas de estudos que fossem realizados em realidades distintas, com o mesmo desenho metodológico e partindo das mesmas dimensões, pensamos que este estudo pode responder às necessidades reais de contextos diferentes. É necessário aprofundar e produzir conhecimento sobre realidades distintas.

Visto isso, formulamos a questão de investigação que norteia este estudo: Como a Educação Inclusiva é percebida em realidades distintas e quais as práticas inclusivas para responder a demanda apresentada em dois contextos diferentes, no Brasil e em Portugal?

Daqui decorrem as subquestões: (1) Quais as concepções dos profissionais sobre a educação inclusiva nas escolas dos dois países? (2) Quais são as práticas inclusivas nas escolas dos dois países? (3) Quais são as mudanças sentidas nas duas escolas com relação as políticas de educação inclusiva? (4) Quais os desafios que se apresentam as escolas nos dois países?

Assim, compreender o processo de consolidação da educação inclusiva nos dois países permite uma reflexão e diagnóstico da realidade educacional no Brasil e em Portugal, a partir do estudo de caso em duas escolas, refletir sobre as questões inclusivas e de como isso se estabelece com os instrumentos estruturantes das práticas desenvolvidas nos dois países.

Desta feita, uma abordagem qualitativa, a qual, segundo Chizzotti “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, onde o objeto não é um dado inerte e neutro, mas está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (2001, p. 32). Deste modo, design do estudo é qualitativo e transversal cuja metodologia é estudo de caso, que possibilita uma análise da educação inclusiva na perspectiva das questões de investigação e objetivos propostos, permite uma visão holística, que possibilita compreender uma problemática a partir de ângulos diferentes com explicações mais aprofundadas (Zainal, 2007).

Para concretizar os objetivos propostos foi desenvolvido dois estudos de caso, em duas escolas, uma no Nordeste do Brasil e outro numa escola do Norte de Portugal, ambas da rede pública de ensino, referência quanto ao trabalho inclusivo e com equipas de suporte e apoio constituídas. A pesquisa empírica no processo de pesquisa qualitativa “se

apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo” (Minayo, 2004, p. 26).

Assim, em termos estruturais a tese apresenta-se, organizada em três capítulos principais.

Posto isso, o primeiro capítulo, é apresentado o **enquadramento teórico**, estruturado a partir dos conceitos e modelos de educação inclusiva. Está constituído conceptualmente por várias definições e enfoques diversos. No primeiro momento refere o que é uma educação inclusiva, seguido do entendimento sobre os modelos de educação inclusiva e como são definidas as escolas inclusivas. No segundo momento apresenta as políticas educativas em educação inclusiva a partir de dois campos empíricos Portugal e Brasil.

Deste modo, será apresentado um panorama da educação inclusiva no Brasil, em que a recolha de dados a partir de uma escola servirá de diagnóstico para as discussões pertinentes ao estudo, aqui serão discutidas particularidades do ensino inclusivo brasileiro, sendo feita uma contextualização com realidade atual, discutindo as práticas e a legislação.

Estruturas estabelecidas, como as políticas públicas, as práticas sociais e pedagógicas ou ainda os valores norteadores das ações. A consideração da diversidade como instrumento proporcionador da inclusão é discutida por Silva e Carvalho (2017), que considera o caminho que vai do acesso, passando pela participação e chegando até a aprendizagem como uma consequência dessa perspectiva alargada que traz o diverso, o diferente para a estrutura educacional.

Nesse ponto de discussão, entra a ideia e a perspectiva de resultado concreto da educação inclusiva com a possibilidade real da permanência dos estudantes dentro da estrutura educacional, que Azorín (2018) compreende na prática através de mecanismos

dimensionados entre contextos, processos de atuação e manejo e aplicabilidade de recursos. Que são vistos sob realidades particulares dentro do estudo de caso, vislumbrando assim os progressos e carências no âmbito da consolidação da educação inclusiva no Brasil, postulando novas possibilidades a partir destas limitações constatadas.

A concepção da educação inclusiva em Portugal , sendo refletida e analisada com base no Decreto 54/2018 que discutirá a educação inclusiva a partir desta visão alargada de uma educação com princípios inclusivos que implica no modo como as escolas portuguesas se organizam e se constituem enquanto escolas inclusivas.

Dessa forma, o interesse essencial nesta etapa do estudo é conhecer a evolução da educação inclusiva no país, seu processo de construção e operacionalização, com foco na visão apresentada no estudo de caso. No que tange a sustentação teórica do capítulo esta se constitui de discussões em torno da construção de ambientes que possibilitem a educação inclusiva, com perspectiva de pensar a escola e suas possibilidades a partir das particularidades do contexto em que está inserida. Borg (2011) e Carvalho (2020) trazem aspectos teóricos em seus trabalhos sobre essa necessidade de estruturação física e prática (na concepção pedagógica) para que se organize bases concretas na consolidação do processo inclusivo na educação.

Nesse sentido, Lima (2020) estabelece como fundamental o entendimento sobre as questões que abrangem o contexto internacional e local da educação é nesse ponto que incide a essencialidade da legislação e sua aplicação e eficácia. Sendo os instrumentos legais aliados primordiais na assimilação da diversidade (Azorín, 2019; Dueñas, 2010), pois educam socialmente aqueles que estão fora da comunidade escolar, mas contribuem potencialmente na constituição das relações e práticas sociais e que estão refletidas na dinâmica da escola. Por isso, o Decreto nº 54 é tão importante no processo de concretização da educação inclusiva em Portugal, pois propaga valores inclusivos e afasta

instrumentos que dificultam a consolidação inclusiva, como o fundamentalismo e homogeneização, numa espécie de recusa da diversidade (Rodrigues, 2020).

A mudança de paradigma presente neste decreto-lei reflete em práticas educativas mais inclusivas por abranger todos os alunos, significa assim um avanço nas políticas educacionais, por outro lado é um desafio para a sua implementação no sistema de ensino português. Tendo em vista o contexto das escolas com um público cada vez mais diversificado e com necessidades mais ou menos marcadas. Com efeito, exige uma ressignificação do papel do professor no processo de aprendizagem do aluno. Um outro aspeto a ser destacado é operacionalização das medidas de suporte e apoio à aprendizagem e inclusão, verifica-se que a interpretação acerca da operacionalidade do diploma, necessita de maior compreensão entre os envolvidos.

No segundo capítulo é apresentado o **método de estudo**, no qual são colocadas as questões e problema de investigação, através do detalhamento do caso e dos participantes do estudo, os procedimentos de recolha com os instrumento adotados entrevista, grupos focais e recolha e análise documental e por fim os procedimentos de análise de dados.

Por fim, o terceiro capítulo trata da **apresentação e discussão dos resultados** a partir da análise dos dados a fim de refletir sobre *o pensar e fazer* a educação inclusiva no Brasil e em Portugal promoverá uma reflexão sobre a educação inclusiva a partir das conceções e práticas nos dois países, sendo observadas questões no âmbito organizacional e pedagógicos nestas realidades, mas também ponderando sobre as estruturas de organização e instrumentos como o Projeto Político Pedagógico, no Brasil e o Projeto Educativo em Portugal, bem como a BNCC e os Decretos nº 54 e 55/2018 são tão relevantes para traduzir a realidade da educação inclusiva nos dois países.

Sendo assim, foi possível construir um panorama sobre as realidades da educação inclusiva nos dois países e discutir sobre prismas diferentes, como a política, a base de

avanços e os desafios que as novas realidades impõem.

O estudo procura responder às questões de investigação, partindo das dimensões exploradas ao longo deste trabalho. Para a construção desta investigação, procuramos ouvir diferentes intervenientes no processo educativo nos dois países: diretores das duas escolas, professores, coordenadores, professores de ensino especial, encarregados de educação.

Quanto a justificativa para este estudo, acredita-se que a temática da educação inclusiva é complexa pelas razões já apresentadas, além de ser relevante no campo das ciências da educação, desperta o interesse dos diferentes investigadores, por se tratar de um desafio para os sistemas educativos em todo o mundo, além de refletir mudanças nas políticas educativas, a fim de tornar a educação mais inclusiva nos processos educacionais dos diferentes alunos e suas particularidades com práticas educativas equitativas no quotidiano escolar.

As reflexões empreendidas nesta investigação sinalizam para uma educação inclusiva com enfoques e aplicabilidades diferentes. Ainscow (2011) referiu que a educação inclusiva deve ser pensada em contextos específicos, determinando os contextos das escolas, os recursos e práticas seguidas para abordar a inclusão. Por outro lado, entende-se que estudos desta natureza por vezes limitam o olhar para uma dada realidade, o exercício de confrontar diferentes cenários com suas contradições sejam elas de ordem, política ou social faz emergir elementos fundamentais para se pensar as dificuldades de ultrapassar as barreiras para implementar políticas educativas com princípios da educação inclusiva.

Para além da relevância do assunto nas dimensões legal, social e pedagógica, a motivação e a vontade de dar voz a algo é sempre necessário numa investigação. Destacamos ainda um percurso desafiador ao considerarmos o contexto de pandemia e portanto, foi preciso redefinir planos de investigação que tornariam este estudo mais

amplo, o que no entanto não fez perder sua relevância ao contribuir de alguma forma para as discussões em torno desta problemática, para além de favorecer reflexões nas práticas adotadas na rede de ensino público destes dois países. Buscou-se garantir uma análise qualitativa, centralizada na educação inclusiva, um lugar de fala sobre uma escola mais justa e de qualidade, com equidade, oportunidades e o respeito pela diversidade humana no processo educativo para *todos*.

Com *olhar de dentro* a realidade brasileira e *olhar de fora* no contexto português, sem o propósito de comparar, mais sim fazer uma análise que permita entender como estes dois países tratam a educação inclusiva, quer à luz da legislação que vigora, quer pelas implicações nos contextos escolares, nas relações e a resignificação das práticas.

Ao longo das últimas décadas a publicação de aportes normativos tem orientado as políticas que enquadram a educação inclusiva em vigor no Brasil e em Portugal no âmbito do ensino básico, são medidas importantes para garantir não apenas o acesso aos sistemas educativos mais o reconhecimento da diversidade nos contextos escolares. Tomando como referência a educação inclusiva a partir de Ainscow (2011) a Educação Inclusiva apresenta-se como o direito de todos os alunos a educação de qualidade baseada em princípios de equidade e justiça. A escola assume assim, um papel fundamental para concretamente adotar e desenvolver práticas pedagógicas mais equitativas em que todos os alunos possam ter o direito a participação ativa no seu processo de construção de aprendizagem.

Ao considerar a legislação implementada nestes dois países verifica-se que a configuração da legislação aponta para estágios diferentes, tendo em vista o entendimento da educação inclusiva como um processo. Neste sentido, observa-se que em contexto brasileiro foi consolidado uma política de educação especial numa perspetiva inclusiva em que prevalece uma prática focalizada no Atendimento Educacional Especializado. Ou seja, apesar de mencionar a educação inclusiva nos documentos referenciais e normativos

na prática direciona para alunos identificados com alguma NEE ou deficiência.

Em Portugal ao longo do percurso das políticas de inclusão educacional, o conceito Educação Inclusiva assumiu diferentes conotações refletidas nos contextos escolares, ao longo da sua evolução é possível verificar adequações ao contexto Político, social e cultural. Com a publicação do Decreto-Lei nº54/2018 decorrem alterações significativas promotoras de uma visão mais ampliada da inclusão educativa na escola e no processo de ensino e aprendizagem, abrange assim a estrutura organizacional e pedagógica em suas dimensões fundamentais. Trata-se de adotar um modelo de escola mais inclusivo com diferenciação das práticas educativas em que são privilegiadas ações que considera a diversidade dos alunos, assim como o perfil de aprendizagem de cada um deles.

Diante desta realidade cabe um aprofundamento quanto as implicações práticas destas formas de *conceber e fazer* a educação inclusiva no Brasil e em Portugal em resposta às necessidades apresentadas pelos alunos independente de sua condição ao longo do seu percurso de escolarização.

A sua aplicação às realidades práticas demanda análises e reflexões complexas ao perceber as particularidades de cada processo de implementação. Neste estudo, colocamos luz em duas realidades distintas, Brasil e Portugal, para discutir educação inclusiva contextualizando a partir de categorias e subcategorias de análise (Contextos, Recursos, Processos e Impactos), a fim de compreender concepção e práticas de educação inclusiva nestes dois países e assim perceber as similaridades e conexões, bem como as divergências.

Em âmbito mundial, e especificamente nos contextos do Brasil e de Portugal, há nas últimas décadas avanços no sentido da garantia ao acesso à escola regular, suportes e apoios, explicitados nos documentos legais e de estruturação das instituições escolares, como o projeto político pedagógico no Brasil ou o projeto educativo em Portugal,

seguindo uma evolução teórica e prática. Assim, as políticas de educação inclusiva têm sido pautadas como necessárias para atender a diversidade presente no contexto da escola. Esse contexto escolar é constituído de fatores influentes que determinam o processo da educação inclusiva trabalhado em cada realidade. Nesse sentido, Echeita et al. (2014) concebe esse processo como uma educação de contexto e seus fatores de condicionamento.

Compreendendo os aspetos mais gerais da educação inclusiva, é fundamental refletir sobre como essa educação é concebida na prática a partir de ponderações teóricas que, abrange argumentos na esfera legal, ética e científica, coordenadas pelo princípio da equidade educativa.

A partir dessa concepção de sociedade que abraça os valores inclusivos e da diversidade, uma série de exigências e expetativas passam a compor o quotidiano das pessoas, aprofundando ainda mais o contraponto entre diversidade e exclusão. Sobre isso, Marques (2020) aponta aspetos que fundamentam essa nova abordagem indo ao encontro da sustentação legal, ética e científica exigida. O avanço da ciência, a defesa e partilha dos valores humanos, o respeito pela individualidade, o alto desenvolvimento das comunicações, a ampliação da diversidade social nas sociedades ocidentais e a expansão inclusiva na educação a partir da valorização e participação dessa nova composição diversa; se tornam elementos construtores dessa nova organização da educação na contemporaneidade.

Dito isso, é fundamental destacar conceitos que dão sustentação ao ideal objetivado de escola inclusiva, os quais une universalidade, diversidade, acesso, participação, aprendizagem, qualidade e pertença (Carvalho et al., 2019). Nesse contexto, mecanismos como a flexibilização e autonomia ganham destaque no processo, nas realidades de Brasil e Portugal. Isto ficará evidente a partir dos novos documentos norteadores da educação nos países (BNCC no Brasil e Decreto-Lei 54 e 55 de 2018 em

Portugal).

Numa perspetiva prática isso se estabelece pela construção de uma gestão por liderança participativa e colaborativa, evidente nos documentos escolares como o projeto político pedagógico (PPP, no Brasil) e o projeto educativo (Portugal), seguindo a tendência mundial de perceção sobre a educação inclusiva e que também é refletida nos instrumentos legais, em que promovem o uso otimizado dos recursos humanos e materiais, que está na prática colaborativa e também na valorização dos profissionais, bem como na formação continuada. Além disso, a participação de toda comunidade escolar se torna primordial na consolidação das práticas mais inclusivas, como o envolvimento da família no ambiente escolar e a integração com outros setores da comunidade na perspetiva local e regional.

O grande desafio inclusivo é ultrapassar a barreira integrativa, restritiva e ocasional no âmbito das práticas, normalmente concebidas como processos definitivos, quando na verdade é apenas um primeiro mecanismo diante de todo o processo. Uma vez que as novas demandas sociais que são ampliadas no contexto da educação exigem uma resposta que contemple toda a diversidade da população escolar (Marques, 2020).

Esses anseios são discutidos e contemplados nas novas legislações, mas enfrentam barreiras para sua plena aplicabilidade e isso fica latente ao discutir as realidades distintas de Brasil e Portugal, analisadas a partir de dois estudos de caso que configuram essas realidades, apontando as similaridades e diferenças, principalmente ao diagnosticar a conceção inclusiva regulada em prismas distintos, a educação inclusiva e educação especial, compreendidas e postas em prática no processo inclusivo.

Nesse sentido, é interessante compreender o momento que a inclusão passa a ser pautada de forma mais objetiva nos dois países iniciando o processo de aperfeiçoamento das práticas em alinhamento com as novas legislações. Fazendo um recorte objetivo desse avanço.

Parte 1. Enquadramento Teórico

A aposta numa educação mais inclusiva é hoje uma prioridade em diferentes países, que se reflete nas opções políticas, nas práticas das escolas e dos profissionais e na investigação em educação (OCDE, 2015; UNESCO, 2017). Argumentos legais, éticos e científicos suportam o paradigma da inclusão em educação, intensificando-se o debate em torno do conceito de educação inclusiva com implicações nas esferas política, prática e de investigação (Moya, 2019).

Do ponto de vista da agenda política educativa internacional, a educação inclusiva tem sido entendida como um direito humano fundamental que “engloba uma transformação na cultura, política e prática em todos os ambientes educativos para acomodar as diferentes necessidades e identidades individuais dos alunos, juntamente com o compromisso de remover as barreiras que a possibilita” (ONU, 2006, comentário geral n.º 4 artigo 24). A educação inclusiva é fundamental para atingir uma educação de qualidade para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, e para o desenvolvimento de sociedades inclusivas, pacíficas e justa (ONU, 2006). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) tem como compromisso a educação inclusiva de qualidade para todos. No mesmo sentido, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 também afirma a qualidade da inclusão e da educação igualitária.

Cabe assim, a noção de inclusão educativa como um princípio orientador no fortalecimento do acesso, da igualdade e oportunidade de aprendizagem de qualidade para todos os alunos. Neste aspeto, “cada aluno importa”. Para tanto, se exigem mudanças efetivas no campo das políticas e das práticas numa perspetiva de melhoria dos sistemas educativos (Ainscow, 2020).

Capítulo 1. Educação inclusiva: Conceitos e modelos

1.1. Conceito: O que é a educação inclusiva?

A educação inclusiva tem sido assumida em diversos países como o direito de todos os alunos ao acesso a educação de elevada qualidade, tendo por base princípios de equidade (Ainscow et al., 2011). Neste sentido, a educação é um direito de todos e deveria ser orientada no sentido do pleno desenvolvimento dos sujeitos. Para a construção de lugares de cidadania, o respeito aos direitos e as liberdades humanas é condição fundamental. Ressaltar, assim, a

educação inclusiva pode ser indicativo para a construção de uma “outra” forma de conceber a educação no contexto escolar formal, regular, possibilitando transformação, como um lugar para todos.

Como referido, a conceptualização da inclusão como um direito de todos os alunos tem assumido centralidade nas políticas e práticas em educação. Ainda assim, a definição de educação inclusiva é complexa e diversa, variando entre os autores (cf. Carvalho et al., 2019a). Ao longo do tempo, o conceito de educação inclusiva foi assumindo diferentes enfoques, ora centrados nos alunos com deficiência ou inseridos na categoria de necessidades educativas especiais, ora centrados na resposta à exclusão ou grupos considerados vulneráveis à exclusão, ora centrados no desenvolvimento de uma escola ou educação para todos (Ainscow et al., 2006). Göransson e Nilhom (2014) ponderam que a educação inclusiva pode ser interpretada e definida através de quatro categorias, a saber: (1) definições relacionadas com a colocação dos alunos, de acordo com as quais a inclusão é vista na perspetiva de colocação dos alunos com deficiências ou necessidades educativas especiais em salas de aulas de educação geral; (2) definições de individualização específica, de acordo com as quais a inclusão é vista como um modo de atender às necessidades académicas e sociais de alunos com deficiência ou com necessidades educativas especiais; (3) definições com enfoque na individualização geral, de acordo com as quais a inclusão se define como o atendimento das necessidades académicas e sociais de todos os alunos e; (4) definições com enfoque comunitário, de acordo com as quais a inclusão é vista como a criação de comunidades com características específicas.

Durante um longo período, os sistemas escolares se organizavam, dividindo alunos em função da existência de diagnóstico, o ensino em regular e especial, e fazendo professores em especialistas sobre diferentes necessidades especiais (Mantoan, 2006). Hoje, a educação inclusiva vai além deste modo de pensar e organizar, ampliando-se no sentido de considerar todos na sua diversidade, e adotando uma perspetiva alargada, desde as políticas às escolas, e seus intervenientes (Silva & Carvalho, 2017). Atualmente, aposta-se numa abordagem holística baseada em princípios para a educação e para a sociedade, de acordo com a qual a inclusão é entendida como um processo dinâmico, ativo, de construção e de mudança nas políticas, práticas e valores (Ainscow et al., 2004; Azorín & Ainscow, 2020; Parry et al., 2013). Ainda assim, as

políticas e práticas são diversas nos diferentes países, mesmo quando partem dos mesmos valores e expectativas de inclusão (cf. Parry et al., 2013).

A educação inclusiva pode, assim, ser perspectivada como o processo através do qual se procura garantir o acesso, a participação e a aprendizagem efetivas de todos os alunos a uma educação de qualidade, valorizando a diversidade (e.g., Azorín, 2018). Este modo de conceber a educação inclusiva implica acomodar múltiplas dimensões relacionadas com os contextos (e.g. valores, políticas, comunidades), os processos (e.g. escola, sala de aula) e os recursos (e.g. humanos, físicos e materiais) numa perspectiva de melhoria e construção (Azorín, 2018).

Para Booth e Ainscow (2000), a inclusão educativa é definida como um conjunto de processos orientados para aumentar a participação dos estudantes na cultura, no currículo na comunidade escolar. Ainda segundo os autores, a inclusão implica que se realize uma análise crítica sobre o que é preciso fazer para melhorar a aprendizagem e participação de todos. Na visão de Blanco (2006), a participação no âmbito educativo tem vários significados. Em primeiro, parte do princípio de que independente de qualquer condição é preciso que todos os alunos sejam educados juntos na escola, da sua comunidade e que participem o máximo possível do currículo e das atividades. A inclusão baseia-se no princípio de que todos os alunos devem ser valorizados e incluídos como membros importantes da comunidade escolar (Algozzine & Ysseldyke, 2006; Causton-Theoharis & Theoharis, 2008). Deste modo, a educação inclusiva tem como aspeto chave responder à diversidade dos alunos a partir da criação de ambientes de aprendizagem e oportunidades para todos (Spratt & Florian, 2013).

Neste sentido, melhorar as escolas e desenvolver a inclusão educativa mantêm-se como objetivos prioritários das agendas políticas e das reformas educativas a nível internacional (OCDE, 2015). Para alguns autores, a inclusão educativa é encarada como uma jornada, um caminho, uma viagem a seguir. De acordo com Nguyen (2015), a inclusão é um caminho que questiona os valores e políticas das sociedades.

Deste modo, considera-se que para promover a inclusão educativa é necessário, como referiu Messiou (2012), estabelecer na “embarcação”, a constante “viagem” de colaboração entre os profissionais e os alunos. Nesta mesma linha de entendimento, Echeita (2006) refere que as “viagens” buscam melhorar a eficácia das escolas através do duplo objetivo de responder à

diversidade dos estudantes e de pôr em prática valores inclusivos. De modo semelhante, Marchesi et al. (2004) assinala que o caminho à inclusão educativa é um processo contínuo e interminável, que exige um esforço permanente e o desejo em alterar as estruturas refletidas no funcionamento das escolas, das salas de aula e na sociedade como um todo.

Mittler (2003) pondera sobre a educação inclusiva colocando a reforma do sistema educativo diante da pedagogia e do currículo como elemento-chave para o processo de concretização do acolhimento de todas as diversidades na escola. Armstrong (2014) refere que a educação inclusiva implica, por isso, uma transformação na vida social, cultural, bem como, nas práticas pedagógicas e curriculares.

A inclusão em educação perspetiva uma escola para todos os alunos, o que implica um processo, no qual a igualdade de direito e a diversidade são reconhecidos enquanto valor humano, objetivando desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas. Este modelo de entendimento concebe que todos os alunos, independentemente de qualquer condição pessoal e social, deverão receber uma resposta educativa de qualidade, na qual sejam considerados o desenvolvimento de suas potencialidades.

Face ao exposto, consideramos que a educação inclusiva se encontra em processo de ressignificação do seu papel. Considerar princípios de inclusão e diversidade implica prever e organizar múltiplas e diversas respostas. Não, como lembram Glat e Fernandes (2005), visando importar métodos e técnicas especializadas para a classe comum, mas sim constituindo-se organizar um sistema de suporte permanente e efetivo à escola, para que esta possa promover a aprendizagem de todos os alunos.

1.2. Modelos de educação inclusiva: Como se entende a educação inclusiva?

A revisão de literatura permitiu-nos entrar em contacto com as teorias e modelos compreensão de educação inclusiva, dentre os quais, destacaremos aqueles que fundamentaram não somente o entendimento acerca do assunto, sobretudo possibilitaram desenvolver esta investigação. Damos particular destaque aos trabalhos de Ainscow e colaboradores (Ainscow et al., 2006; Azorín et al., 2019; Booth & Ainscow, 2012), sobretudo, pela visão holística, integrada e de construção da inclusão nas escolas.

Ainscow e colaboradores (2006) apresentaram o célebre livro “Improving Schools,

Developing Inclusion”, onde destacam uma concepção abrangente de inclusão e refletem acerca da melhoria constante das escolas no sentido da construção de ambientes mais inclusivos. Alinhado com estes princípios, apresentam o Índice para inclusão (Index for inclusion) que se constitui como um documento de suporte e apoio para que as escolas possam refletir suas políticas e suas práticas a fim de desenvolver de maneira inclusiva, ambientes inclusivos (Booth & Ainscow, 2012). A partir das dimensões culturais, políticas e práticas propõe-se entender os processos institucionais e reestrutura-los para que respondam à diversidade de alunos numa dada comunidade; parte de valores basilares para práticas inclusivas que condicionam processos de mudança abrangente, que envolve a escola como um todo e sua relação com a comunidade . O Índice para inclusão define como valores que sustentam uma prática inclusiva e desenvolvimento educacional inclusivo: (1) Participação, (2) Igualdade, (3) Comunidade, (4) Respeito à diversidade e (5) Sustentabilidade. Além disso, inclui os seguintes eixos:

- (1) Criar culturas inclusivas – Comunidade - valores inclusivos - participação de todos - Fomentar relações sustentáveis entre as escolas e as comunidades.
- (2) Produzir políticas inclusivas - Escola para todos - Organizar o apoio e suporte à diversidade;
- (3) Desenvolver práticas inclusivas - Construir currículos para todos – reduzir barreiras de acesso e participação para aprendizagem-melhorar as escolas para todos os envolvidos.
- (4) Culturas, políticas e práticas inclusivas são conceitos-chave neste modelo. Booth & Ainscow (2012) referem a cultura inclusiva para caracterizar comunidades acolhedoras, colaborativas, nas quais todos sintam-se valorizados, com valores inclusivos compartilhados entre todos os envolvidos, professores, alunos, familiares e comunidade em geral. Além de orientarem decisões acerca das políticas e práticas, a cada momento, de forma contínua e coerente, incorporada na escola e nos intervenientes. Quanto as políticas inclusivas, devem garantir que a inclusão atravessasse todos os planos e abranja todos, de modo a atingir maior participação dos alunos no contexto educativo e que possam dar respostas adequadas à diversidade e valorizar a todos igualmente. Relativamente às práticas inclusivas, refletem os valores e as políticas inclusivas quanto ao modo de desenvolver os processos de ensino e da aprendizagem. Assim sendo, as

práticas inclusivas conectam a aprendizagem às experiências vivenciadas na maneira como o ensino e as atividades são organizadas, de modo que os alunos recebam estímulos para que possam ser ativos, reflexivos e que sejam vistos enquanto um recurso de aprendizagem entre seus pares, assim como os profissionais que atuam junto destes, a fim de que todos assumam a responsabilidade na construção da aprendizagem de todos os alunos. Deste modo, os autores assinalam a importância das práticas inclusivas serem reflexo da cultura, das políticas de inclusão adotadas nas escolas e que sejam garantidas as aprendizagens e a participação de todos.

Na linha dos trabalhos anteriores, convocamos Azorín e Ainscow (2018) para destacar dimensões fundamentais de inclusão: contextos, recursos e processos.

- (1) Contextos: refere-se às circunstâncias que rodeiam as escolas e estão relacionados com a situação socioeconómica, a diversidade cultural, políticas de educação, liderança, valores pró-inclusivos, prevenção da discriminação, relação professor-aluno, colaboração entre os professores, ligação entre família e escola, comunidade e redes entre escolas.
- (2) Recursos: Esta dimensão está associada à anterior e refere-se aos recursos humanos, institucionais e locais. Inclui os recursos humanos, materiais, tecnológicos e físicos, da escola e da comunidade.
- (3) Processos: Esta dimensão centra-se na presença, participação e aprendizagem. Inclui aspetos relacionados com a celebração da diversidade, planeamento de ensino, o processo educativo, metodologias variadas, grupos flexíveis e heterogêneos, organização de tempos e espaços, apoio e avaliação.

Partindo deste modelo, os autores propuseram a escala Themis (adaptada para Portugal por Carvalho et al., 2022), que foi criada com objetivos de conhecer a perceção dos professores quanto a resposta à diversidade nas suas escolas bem como de promover a reflexão e a melhoria contextualizada.

Na atual configuração, a educação inclusiva é um paradigma que visa mudanças efetivas para concretamente alterar a gramática escolar, as estruturas físicas e os referenciais de integração e convivência. Isto implica reorientar a estrutura de funcionamento dos sistemas de ensino, as

práticas pedagógicas, o currículo flexível, a autonomia escolar, e, não menos relevante, a ação profissional dos professores tornando-a mais colaborativa, reflexiva e comprometida com a inclusão. É nesta perspectiva que se insere o modelo de educação inclusiva adotado neste trabalho, no qual o processo educativo é pensado para todos os alunos, tendo como foco de reflexão os contextos, os recursos e os processos.

1.3. Educação inclusiva e escola inclusiva: Como se definem as escolas inclusivas?

Diversos autores apontam alguns componentes fundamentais na construção de escolas inclusivas (e.g. Ainscow et al., 2006; McMaster, 2012). Para McMaster (2012) há três aspetos essenciais, a saber: (1) a existência de visão partilhada e uma definição comum relativa à inclusão; (2) a valorização da aprendizagem e desenvolvimento profissional com impacto nas práticas educativas e; (3) a mudança ao nível da cultura de escola.

Skjorten (2001) refere as escolas como instrumentos de acolhimento e cuidado social, colocando a conceção da educação inclusiva fundamentalmente ligada ao humanismo e um distanciamento das perspetivas segregacionistas.

Para que as escolas se constituam como inclusivas é necessário adotar princípios de uma educação que se organiza de modo a responder às necessidades de todos e cada um dos alunos, para tanto implica um processo dinâmico com adaptação contínua transversal das políticas e das práticas (Vrasmas, 2018). Neste contexto, a prática docente é crucial para o sucesso no processo educativo dos alunos, tendo em vista que os professores o conduzem, através das práticas pedagógicas e estratégias de ensino que promovam efetivamente a construção de aprendizagem. Cabe assim aos docentes tornar os princípios da educação inclusiva uma realidade no contexto das escolas (Correia, 2013; Sanches, 2011). No entanto, quando os professores não adotam atitudes favoráveis em relação aos princípios inclusivos, torna-se uma barreira para efetivar a educação inclusiva alargada a todos.

Uma conceção incontestável nesse plano de discussão e reflexão é o carácter colaborativo entre os atores principais do processo de ensino-aprendizagem e que acaba por dar sustentação ao desenvolvimento e consolidação da educação inclusiva, a troca entre professores e alunos se estrutura como uma técnica de capacitação que estimula os valores inclusivos, potencializando a diversidade como um fator agregador e impulsionador dentro da educação (Echeita, 2006;

Messiou, 2012). Na visão de Stainback e Stainback (1999), existem componentes práticos que são interdependentes na educação inclusiva como: (1) rede de apoio, que consiste numa componente organizacional, envolve a coordenação de equipas e de indivíduos, (2) consulta cooperativa e o trabalho em equipa, consiste num componente de procedimentos, envolve indivíduos de diversas áreas que juntos planeam, implementam programas para diferentes alunos e, (3) aprendizagem cooperativa, consiste numa componente de ensino, envolve a criação das aprendizagens na sala de aula com alunos com diversos interesses e habilidades.

Ao tratar das questões do trabalho docente em contexto de sala de aula com relação à inclusão educativa de alunos, também Mendes (2002) já referia a necessidade de componentes básicos de apoio, no aspeto organizacional e pedagógico, propondo formação, planeamento e avaliação das políticas desejadas, no sentido pedagógico à prática de ensino colaborativo de modo que professores de educação especial e de sala de aula regular atuassem juntos ao planear, implementar e avaliar atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula. Seria assim uma estratégia de ensino em que os professores realizariam sua prática através do trabalho de parceria em que ambos são responsáveis por elaborar, construir métodos, aplicar e avaliar as atividades desenvolvidas nas salas de aula (Capellini, 2004; Rabelo, 2012; Vilaronga, 2017; Zerbato, 2014). Neste processo, os professores partilhariam saberes e teriam ganhos na sua atuação profissional, além de beneficiar o processo de aprendizagem dos alunos (Capellini, 2004).

Autores como Nóvoa (2002) pensam a escola como espaço formativo construído com e na escola, e nesta perspetiva a formação docente passa a não ser individualizada. Como afirma:

(...) processo de escuta, de observação e de análise, que se desenvolve no seio de grupos e de equipas de trabalho; exige tempo e condições que, muitas vezes, não existem nas escolas; sugere uma relação forte entre as escolas e o mundo universitário, por razões teóricas e metodológicas, mas também por razões de prestígio e de credibilidade; implica formas de divulgação pública dos resultados. (Nóvoa, 2002, p.28)

Nóvoa (2009) assinala que é no contexto da escola, através da prática docente junto a toda comunidade escolar, que o professor constrói sua formação e principalmente na sala de aula. Aponta que o trabalho em equipa é fundamental no século XXI. Isto implica dimensões coletivas

e um trabalho conjunto nos projetos educativos da escola. É fundamental que o professor busque novos saberes uma formação contínua para responder as exigências do trabalho docente. Destaca a necessidade dos professores “reaparecerem como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade” (Nóvoa, 2009, p.4).

Na mesma linha de raciocínio, Imbernón (2015) pondera que a sociedade está mais complexa e que, portanto, se exige mais do professor e suas práticas docentes precisam ser ressignificadas e autoavaliadas no desenvolvimento profissional. Por isso, a formação contínua é tão necessária.

Rodrigues (2014) destaca a formação de professores como ponto fundamental para o progresso da inclusão nas escolas a partir do momento que efetivamente os professores tornam-se agentes de transformação e mudança. Esta questão é complexa pois envolve os cursos de formação, os formadores e o modo como ocorre o processo. Para Rodrigues (2014), a formação contínua poderá constituir uma alavanca poderosa para modificar a escola e para promover valores e práticas inclusivas.

Perrenoud (2003) observa que na profissão docente, mesmo que o professor tenha na sua formação inicial desenvolvido competências e conhecimentos, este é insuficiente para lidar e transpor os obstáculos emergentes. Para que haja mudança nas atitudes dos professores com relação a educação inclusiva nas suas práticas pedagógicas, é preciso investir na formação docente, pois o desenvolvimento profissional assume um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, Rodrigues (2014) assinala que se faz necessário um redimensionamento do trabalho pedagógico - práticas inclusivas – para inclusão de todos os alunos, é fundamental a formação dos professores.

Muitas referências têm sido adotadas quanto à formação de professores (Alves & Cabral, 2015; Libânio, 2013; Nóvoa, 2014). Pensar as políticas de formação é pertinente. Garantir o desenvolvimento de competências e valores delegados aos professores para práticas mais inclusivas, encontram respaldo nos documentos normativos. No Brasil, por exemplo, o reiterar dispositivo da LDB 96 (art.18), que define que para os professores serem considerados capacitados ao trabalho com alunos NEE na sala de aula regular devem ter em sua formação

conteúdos sobre educação especial. Conforme tal resolução as competências e valores são: (1) perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; (2) flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; (3) avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para atendimento de necessidades educacionais especiais; (4) atuar em equipa, inclusive com professores especializados em educação especial (Brasil, Res. 2/01). Também em Portugal, a formação para a implementação da educação inclusiva tem sido muito referenciada e implementada, alinhando-se como recomendações gerais. No importante documento “Formação de professores para inclusão na Europa: Desafios e oportunidades” destacam-se valores fundamentais para prática docente em educação inclusiva a partir de áreas competências que são: (1) Valorização da diversidade – a diferença é considerada um recurso e um valor para a educação; (2) Apoiar todos os alunos – os professores têm elevadas expectativas sobre os resultados de todos os alunos; (3) Trabalho com outras pessoas – colaboração e trabalho em equipa são abordagens essenciais para todos os professores; (4) Desenvolvimento profissional e pessoal – o ensino é uma atividade de aprendizagem – os professores assumem a responsabilidade pela sua aprendizagem ao longo da vida. Se no Brasil, a formação docente para a inclusão tem como princípio a atenção aos alunos NEE na rede regular de ensino e no apoio especializado, em Portugal, a formação para a educação inclusiva tende a adotar uma perspetiva mais abrangente.

Numa perspetiva organizacional, destacam-se também aspetos relacionados com as lideranças e gestão (papel das lideranças, a organização do trabalho docente, a gestão curricular, dos tempos e espaços, a gestão democrática e participativa). Seguindo a mesma visão, Perrenoud (2003, p.112) afirma que “a qualidade do sistema educativo passa pela qualidade da gestão da escola” que seria um desastre caso fosse o elo mais frágil, pois a liderança deve estar a frente das ações. Fullan (2003) assinala elementos para a liderança eficaz, e dentre eles estão dimensões como a moral ou a ética e as relações sociais e interpessoais. Segundo ele, para um líder é essencial a comunicação, as relações, a construção do conhecimento e a coerência. Pode afirmar-se que “(...) um bom administrador é capaz de organizar um trabalho de equipa eficaz, competente e aberto, muitas vezes, consegue introduzir na sua escola grandes melhorias” (Delors, 2012, p. 132).

Posto isto, interessa perceber o modo como a escola se organiza para responder às

necessidades educativas e características de todos os alunos. É neste contexto que se encontra o grande desafio educativo para sistemas de ensino e, sobretudo, para o profissional docente. Na perspectiva de Roldão (2003) a diferenciação curricular tem estado presente no discurso educacional, assumida numa retórica de equidade. No entanto, é preciso aprofundar a análise teórica do conceito e clarificar criticamente, pois acredita que a mesma possa ocultar efeitos de discriminação, contrários aos fundamentos do conceito. Assim, a autora pondera sobre os termos que estão a equacionar a questão da gestão equilibrada do currículo para que a diferenciação pedagógica seja concretizada adequadamente, e como se articula garantindo aprendizagem efetiva necessária a todos. Relativamente as questões em torno do atendimento e a inclusão da diversidade, para a autora, é preciso além da socialização no contexto escolar, garantir que haja aprendizagem “(...) os resultados efetivos, a aprendizagem curricular conseguida, dimensões sem as quais não poderiam integrar-se e participar plenamente na sociedade, (...) (p.18). A autora assinala implicações em níveis da organização seja como base nos espaços e tempo escolar, seja no trabalho docente. Repensar escola com uma instituição que tem a diversidade como paradigma organizador, implica práticas docentes que respondam a esta realidade. Ainda para a autora o currículo tem como centralidade a relação com a problematização do conhecimento acerca das realidades com bases nas dinâmicas, culturais, educacionais, políticas e económicas.

Tais elementos apontam a necessidade repensar a reformulação curricular articulada à prática docente, com viés cooperativo entre professores do ensino comum e especial, rever seus papéis e suas práticas, reconhecer a diferença entre os alunos na avaliação, oferecer meios e reconhecer o direito à aprendizagem de todos.

1.4. Políticas educativas em educação inclusiva

Ao longo das últimas décadas, é notório o avanço nas políticas educativas de inclusão escolar diante disso, ao analisar as transformações educacionais ocorridas no que se refere a educação inclusiva. Não é possível ignorar o legado da Declaração de Salamanca como um marco basilar para compreender as mudanças geradas em torno da conceção e das políticas educacionais em vários países.

Em termos internacionais houveram movimentos em direção à garantia da educação

inclusiva. Marcos como a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança em 1924, seguido no ano de 1948 pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, na qual o acesso à escola passou a ser para todos e a educação um direito fundamental, destaca-se ainda a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos em 1990. No entanto somente em 1994 com a Declaração de Salamanca sobre Necessidades Educativas Especiais é que a escola passou a incluir pessoas com deficiência mentais e motoras nos contextos escolares em sala de aula.

Dito isto, destaca-se a sua contribuição em ampliar o sentido de inclusão, e construir para uma educação voltada para todos, em que sejam consideradas a diversidade dos sujeitos. Nesta perspectiva, é fundamental afastar-se da visão de que a inclusão escolar está restrita aos alunos com alguma deficiência ou NEE, ignorando outros grupos, dentre eles com base no gênero, na etnia, na religião e/ou no perfil socioeconômico. A Declaração de Salamanca teve como princípio fundamental a inserção de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e linguísticas nas escolas.

Rodrigues (2019) ao ponderar sobre a Declaração de Salamanca e o caminho feito desde a sua publicação até a atualidade, centra a reflexão a partir de três eixos: (1) conceptual, significou um avanço pois a escola passa a moldar-se ao aluno e não o contrário, indica assim que a inclusão é uma perspectiva de respeito pelo aluno em suas necessidades; (2) organizacional, centrada no modo como a escola dispõe seus recursos para oferecer uma estrutura inclusiva, contribuindo para responder aos alunos com deficiência e para que não haja exclusão de nenhum aluno e; (3) sistema educativo, tendo em conta que Portugal é dos países do mundo com alto índice (cerca de 98%) de alunos com condições de deficiência educados nas escolas do país no sistema regular de ensino. Para o autor, a Declaração de Salamanca constituiu um marco indispensável para compreender o desenvolvimento da Educação Inclusiva ao nível internacional e nacional e tornou-se, assim, uma referência inspiradora para políticas educativas, na esfera de investigação e trabalhos académicos e nos valores e nas práticas educacionais.

Neste e noutros documentos que destacam a educação inclusiva como valor e direito, assinala-se a diversidade como dimensão essencial de inclusão. Segundo Blanco (1998) falar de diversidade é falar do coletivo e no interior desse coletivo, existem muitas diferenças individuais, mesmo nos alunos com perfil semelhante, ou seja, as diferenças são uma condição inerente a

qualquer ser humano. Portanto, a diversidade deve ser reconhecida no centro da educação que inclui e respeita as características da humanidade. Consequentemente, essa perspectiva exige que reconheçamos as diversas condições de segregação, marginalização e discriminação que alguns grupos populacionais experimentam simultaneamente. Rodrigues (2014) considera que promover a equidade em educação é antes de mais tomar consciência da falta de equidade na educação praticada. Para o autor, é preciso *desnaturalizar* as práticas e os processos pedagógicos o que implica numa reforma profunda do modelo tal como conhecemos.

Sob a ótica de Pietro (2006), as escolas que reproduzem o modelo tradicional não demonstram condições de responder aos desafios da inclusão escolar, do acolhimento às diferenças e de promover aprendizagens necessárias para aos desafios da sociedade atual. Embora haja a implantação das políticas de educação inclusiva, enfrenta-se o desafio de atingir a educação como direito de todos traduzido na qualidade da oferta educativa.

Deste modo, pensar na perspectiva inclusiva reporta para conceitos que se relacionam essencialmente com a inclusão e equidade, tal como os direitos humanos, igualdade, cidadania, democracia, género. Numa perceção mais abrangente da inclusão, complexa em suas implicações, com princípios e valores estruturantes de uma dinâmica educacional que se opõe a exclusão e segregação nos contextos escolares e de sala de aula e para além dela.

Neste âmbito representa um processo de mudança da organização e estrutura dos espaços escolares, assim como para desenvolver estratégias de ensino com foco em uma educação de qualidade e participação de todos. Ou seja, constitui-se um novo paradigma educacional com dimensões para além das políticas inclusivas, uma abordagem que refere dimensões humanas, cujo princípio é o respeito a dignidade humana, como direito fundamental a educação.

Estão na esfera dos desafios da educação inclusiva avançar na Agenda 2030, na perspectiva de aliar de forma consistente a educação ao princípio da equidade e também à qualidade. O Objetivo de Desenvolvimento (ODS) 4 reafirma o legado da Declaração de Salamanca e potencializa os compromissos de igualdade, justiça e não discriminação. Apresentando uma responsabilidade compartilhada a nível internacional, levando os Estados a rever políticas e iniciativas educacionais sob a ótica da equidade, qualidade e inclusão.

Com isso, implementar políticas educativas para facilitar o acesso equitativo e de

qualidade à educação e desenvolver um processo de formação flexível e relevante para toda a vida, reconhecendo a diversidade individual, social e cultural e orientando a participação equitativa nos vários aspetos da vida.

O planeamento educativo deve ser entendido de forma contextualizada, garantindo adequação e relevância das políticas. É nesse prisma que deve ser debatida ao promover o bom uso dos recursos humanos e materiais, aplicando para um desenvolvimento mais justo e equitativo.

No processo de garantia de acesso, qualidade e permanência, o currículo flexível ganha corpo na estrutura, uma vez que fortalece a dinâmica da organização escolar garantindo a participação de todos, pois promove a inclusão a partir da flexibilidade e diversidade, concretizando o processo de ensino-aprendizagem, que terá sua outra ponta de consolidação na transformação espacial da escola, em que estruturas físicas, organização dos espaços e dos recursos implicará no reconhecimento da diversidade dos alunos e, portanto, quebra das barreiras que limitam os avanços, como o trabalho colaborativo, que passa a ser central.

Nesse sentido, o papel exercido pelos professores é essencial, pois estes se colocam no papel de facilitadores de todas essas etapas de transformação, função esta dividida com outros participantes da estrutura profissional da comunidade escolar.

Por isso, é tão importante a capacitação e formação contínua do corpo docente, bem como a disponibilidade de condições de apoio e recursos favoráveis para o desenvolvimento do trabalho. Estruturas como a cooperação, igualdade de género e as parcerias alargadas com outros setores da sociedade são elementos chaves no processo de concretização da educação inclusiva. Por isso, o fortalecimento da diversidade, o debate dos currículos, o sistema de avaliação, a gestão educacional, a perspetiva transversal de aprendizagem, ganham importância ímpar no processo de transformação da educação.

Assim, entre os percursos, avanços e desafios que se apresentam é importante fortalecer os pontos de diálogo e reflexão dentro da comunidade internacional a partir de instrumentos legais e de referência, mas também reconhecer esses parâmetros transformadores na esfera local.

1.5. Políticas educativas em Portugal: Que as políticas de educação inclusiva em Portugal?

Em Portugal, ao longo dos anos, a educação inclusiva assumiu diversas concepções e transformações, refletido nas políticas educativas implementadas em seu sistema educacional e consequentemente nas escolas por meio reformas significativas no que refere à inclusão dos alunos. Esse processo evolutivo da educação inclusiva no país está relacionado com os parâmetros internacionais, tendo como base um conjunto de movimentos a fim de promover reformas para implementar uma educação mais inclusiva, implicou assim iniciativas transformadoras e mudanças no cenário educacional. Diversos documentos espelham a evolução da legislação em Portugal em termos de educação inclusiva (cf. quadro 2.2.).

A perspectiva inclusiva na educação ganha espaço com a Constituição de 1976, que em concordância com a tendência internacional e seguindo os reflexos produzidos pelo momento político vivido no pós-revolução. Num primeiro momento, a partir da ideia de integração, que coloca as crianças com deficiência em evidência no contexto escolar, o que acaba reforçando uma realidade de segregação e exclusão. Não ocorrendo, aqui, uma construção de conhecimento aprofundado entre os atores participantes.

Nesse sentido, a Lei de Bases de 1986 evidencia um contexto que carrega conotações negativas às pessoas que não se encontram enquadradas no padrão socialmente estabelecido. Uma vez que mesmo fazendo um movimento de integração deixa claro seus próprios limites ao não rever as estruturas pedagógicas de forma aprofundada.

Esse processo vai sendo aperfeiçoado ao longo dos anos com avanços e permanências, como no Decreto-Lei 319/1991 de 23 de agosto que apresenta um avanço relevante ao mudar a perspectiva de compreensão sobre os alunos, saindo do prisma médico para uma concepção pedagógica “ao prever a organização de equipas de psicologia, orientação e saúde escolar” (Hoepers, 2017).

No entanto, tal paradigma não representou mudança nas práticas dos profissionais, tendo em vista a distância entre o que estabelecia a lei e a prática docente (Bairrão et al., 1998). Outro ponto a ser destacado diz respeito a contradição entre ter um discurso de inclusão que ao mesmo tempo categoriza alunos como *normais e com necessidades educativas especiais*, o que contraria princípios inclusivos (Rodrigues, 2001).

O impacto externo mais relevante no contexto de construção inclusiva em Portugal se dá

com a Declaração de Salamanca (1994) e os passos seguintes, apesar de mostrar limitações, apresenta uma clarificação no princípio de uma escola inclusiva que consiste na abertura para que todos os alunos possam aprender num mesmo espaço, independentemente de qualquer limitação física, cognitiva ou diferenças de natureza quaisquer e para tanto a necessidade de adaptações e reestruturações com maior impacto na organização educacional das escolas em todo o país, seja numa perspetiva física, teórica ou pedagógica.

Com o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro a educação inclusiva teve por objetivo” [...] a equidade educativa, a garantia de igualdade no acesso e no resultado” de todos os alunos, a fim de promover práticas educativas com estratégias que respondam às necessidades dos alunos, permitindo assim desenvolver a autonomia e a cidadania plena para todos (Hoepers, 2017).

Em Portugal, a perspetiva inclusiva consolidada a partir da evolução legislativa do país acabou por transformar processos e estruturas educacionais que devem ser compreendidas dentro dessa nova premissa. Nesse estudo, trataremos da educação inclusiva em Portugal à luz do Decreto-lei nº 54 /2018 pelo qual reporta a um novo paradigma que traz *um olhar e um fazer a educação inclusiva para todos*.

Assim, o propósito deste estudo é compreender a educação inclusiva em Portugal a partir da legislação específica aplicada. Uma vez que através do entendimento das conceções e práticas inclusivas, é possível perceber um caminho inclusivo no âmbito educacional, revelando elementos fundamentais para o processo e sua perspetiva concretizadora, devendo haver um alinhamento entre a conceção inclusiva, social e académica. Por isso, é importante compreender o caminho até chegar ao atual momento, quais mecanismos e instrumentos foram utilizados para consolidar o processo da educação inclusiva, desde o entendimento conceitual até chegar às práticas académicas/pedagógicas.

No tocante a evolução quer na esfera legal quer nas práticas decorrentes, se faz notório o fortalecimento das políticas inclusivas de mudanças estruturais, culturais para que a escola responda de forma competente as situações que possam acarretar a exclusão educativa.

Atualmente encontra-se em vigor o Decreto-lei n.º 54/2018, de 06 de junho, que estabelece o Regime Jurídico da Educação inclusiva revogando assim o Decreto Lei nº03/2008. O Decreto-Lei nº 54/2018 estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão educativa,

enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. Identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação. Tem como princípio uma escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Procura-se garantir que o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao sucesso educativo. Trata-se de uma lei de direito à educação de qualidade, que considera todos os alunos sem exceção, prevendo uma multiplicidade de medidas, organizadas num continuum, conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem.

Este diploma vem promover uma visão mais abrangente da escola e do processo de ensino-aprendizagem. Além do modo de ver, assinala para o fato de qualquer aluno, ao longo do seu percurso escolar, poderá necessitar de medidas de suporte à aprendizagem (cf. quadro 2.1). Para isso, é considerado o perfil de aprendizagem de cada aluno, com base e através da diferenciação pedagógica, por meio de medidas de suporte à aprendizagem, de modo a garantir equidade e igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo.

Quadro 1.1. *Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (DL n.º 54/2018)*

Nível de medida	Tipologia de resposta	Medidas
UNIVERSAIS	Respostas educativas que a escola tem para todos os alunos com o objetivo de promover a participação e a	(1) Diferenciação pedagógica, (2) Acomodações curriculares (3) Enriquecimento curricular (4) Promoção do comportamento pró-

Nível de medida	Tipologia de resposta	Medidas
	melhoria das aprendizagens	social (5) Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos
SELETIVAS	Respostas que visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem, não supridas pela aplicação das anteriores	(1) Percursos curriculares diferenciados (2) Adaptações curriculares não significativas (3) Apoio psicopedagógico (4) Antecipação e o reforço das aprendizagens (5) Apoio tutorial.
ADICIONAIS	Respostas que visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagens que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão	(1) Frequência do ano de escolaridade por disciplinas (2) Adaptações curriculares significativas (3) Plano individual de transição (4) Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado (5) Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

Fonte: Decreto-Lei n.º 54/2018

Estas medidas de suporte para aprendizagem, são adotadas de acordo com as necessidades educativas dos alunos e podem ser mudadas ao longo do percurso em diferentes níveis, outro fator relevante é a necessidade do trabalho colaborativo entre professores, técnicos e com participação dos pais e/ou encarregados de educação para o processo educativo e a promoção do sucesso de todos os alunos.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, apresenta um conjunto significativo de mudanças no que se refere a atenção à diversidade. Carvalho (2019) indica tendências de mudança que traduzem na forma de compreender e operacionalizar este Decreto:

- (1) Assunção do direito à educação de qualidade orientada por princípios de inclusão e equidade;
- (2) Valorização de todos e de cada um dos alunos, o que tem implicações nos processos organizacionais e pedagógicos da escola, mas também na ação na e com a comunidade alargada;
- (3) Personalização como princípio organizador da prática pedagógica, o que se reflete no modo como cada docente faz o planeamento das atividades e como as concretiza;
- (4) Disponibilização de um sistema integrado e contínuo de medidas de suporte, de modo a responder à diversidade de alunos e respetivas necessidades;
- (5) Uso de modelos de avaliação por referência ao currículo, cujo enfoque é essencialmente pedagógico, e de avaliação formativa, com caráter informativo para professores e alunos;
- (6) Consolidação de condições de escola que favoreçam a concretização de uma educação cada vez mais inclusiva (por exemplo, lideranças com pensamento inclusivo).

As tendências assinaladas encontram-se subjacentes as alterações decorrentes da publicação deste decreto no qual deixa as categorizações quer seja aos alunos com Necessidades Educativas Especiais quer seja para professores e passa a referir a educação inclusiva de todos os alunos. Relativamente a operacionalização, estabelece um continuum de respostas para todos os alunos, com base em modelos específicos como a abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem. Portanto, o enfoque é nas respostas educativas, refletidas nos processos avaliativos. No que refere a organização e funcionamento de suporte e apoio é designado por meio de equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva.

O Decreto-lei n.º 54/2018 também introduz outra mudança significativa, com a criação da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI). Constitui-se por diferentes segmentos e tem entre algumas funções propor as medidas de suporte à aprendizagem, acompanhar e também monitorizá-las, orientar práticas pedagógicas e elaborar documentos.

Compreende-se que as mudanças decorrentes da publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 apontam desafios tanto às escolas e quanto aos profissionais, quer ao nível da conceção alargada de educação inclusiva, quer ao nível do funcionamento e organização de medidas e serviços.

Alguns trabalhos estudam o modo como a educação inclusiva tem sido concretizada nas escolas portuguesas, em especial com a publicação do decreto-lei n.º 54/2018 (e.g.; Carvalho et al., 2019b; Fonseca et al., 2019). De modo geral, constata-se que os professores referem o respeito e aceitação pelas diferenças, a disponibilização de múltiplas medidas de suporte para os alunos e a relação professores-alunos como os pontos fortes das escolas portuguesas em termos de garantia de inclusão. Quanto aos recursos, os professores consideram que são limitados assim como a falta de formação são as principais barreiras à concretização da inclusão (Carvalho et al., 2019b).

A implementação do Decreto-lei n.º 54/2018 perspetiva uma Escola mais inclusiva em que as características singulares de cada aluno sejam consideradas nas respostas a estas necessidades. Para tanto, o diploma adota medidas de política educativa com princípios e valores inclusivos na ação das escolas, refletidas nas práticas educativas. Cabe perceber como no contexto educativo das escolas, a proposta de uma educação mais inclusiva concretiza-se, bem como os principais envolvidos (diretores, coordenadores, professores, pais) refletem suas práticas diárias, como também os aspetos relacionados a mudança na lei e novos desafios que se apresentam.

Destaca-se que este Decreto lei veio ressignificar o papel da escola, na maneira como esta percebe os alunos, pois assume uma visão mais alargada, em que não restringe as medidas de apoio aqueles com NEE, e entende que qualquer aluno poderá necessitar de medidas de suporte para aprendizagem no seu percurso escolar. Neste sentido, o decreto deixa de ser direcionado para alguns e passa a abranger todos os alunos. Outro aspeto fundamental encontra-se na maneira como a escola se organiza para responder às necessidades de todos os alunos, nesta perspetiva vai adotar medidas de intervenção às dificuldades destes alunos sem categorizá-los.

Para além destas alterações mencionadas, este diploma reforça ainda a importância de mobilizar outros recursos da comunidade no processo educativo, como a fundamental participação dos pais e encarregados de educação no processo e sucesso educativo dos filhos. Estes elementos são essenciais a educação inclusiva.

O Decreto-lei n.º 54/2018 trouxe uma mudança de paradigma quanto a educação

inclusiva, introduzindo uma nova perspetiva nas práticas educativas bem como nas diferentes respostas dadas aos alunos, através da abordagem multinível e as medidas de suporte à aprendizagem. A abordagem multinível é orientada a fim de promover o sucesso de todos os alunos. Para tanto se faz necessário estruturar um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem. Em outras palavras trata-se de uma abordagem centrada nas intervenções de carácter universal, voltadas a todos os alunos sob a responsabilidade de todos aqueles que intervêm no seu processo educativo.

Quadro 1.2. *Evolução histórica da legislação relevante no quadro da educação inclusiva em Portugal*

Instrumento Legal	Contribuições
Reforma do Ensino publicada na Lei nº 5, de julho de 1973.	A responsabilidade do Ensino Integrado passa a ser do Ministério da Educação, a partir das Divisões de Ensino Especial vinculadas à Direção do Ensino Básico e Secundário.
Constituição da República Portuguesa de 1976.	Reafirma tendências internacionais em que “o Estado obriga -se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos deficientes, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade” (Portugal, 1976)
Lei de Bases (nº 46, de 14 de outubro de 1986)	Apesar de trazer a temática da educação inclusiva e especial, se estabelece de forma segregativa ao não firmar um modelo consistente de integração e principalmente inclusão.
Despacho Conjunto nº 36/SEAM/SERE/1988.	Documento específico para a organização de um sistema de educação especial integrado, mudando, assim, a lógica da conceção do ensino e suas estruturas.
Decreto-Lei nº 319, de 23 de agosto de 1991.	Avanço nas condições de acesso e permanência ao sistema regular de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentassem os estabelecimentos de ensino básico e secundário

Instrumento Legal	Contribuições
Despacho Conjunto nº 105, de 1º de julho de 1997.	Promove uma regulação da prestação do serviço ao indicar alguns elementos indispensáveis aos profissionais que lecionam nessa esfera, principalmente no que tange a formação.
Decreto-Lei nº 6, de 18 de janeiro de 2001.	Avança no processo inclusivo ao tratar da organização e gestão curricular do ensino básico.
Decreto-Lei nº 20, de 31 de janeiro 2006.	Esclarece elementos da atuação profissional do docente atuante na educação especial, criando Grupo de Docência da Educação Especial.
Decreto-Lei nº 3, de 07 de janeiro de 2008.	Avanço na compreensão de Educação inclusiva, agora contemplada pela ideia de equidade educativa, em que se almeja uma comunhão na percepção da igualdade no campo do acesso e permanência, pautando-se nos resultados também.
Decreto-Lei nº 93, de 16/04/2009.	Instrumento aperfeiçoador do Decreto-Lei nº 3/2008 que versa sobre o sistema de atribuição de produtos de apoio a pessoas com deficiência e a pessoas com incapacidade temporária.
Decreto-Lei nº 281, de 06/10//2009.	Aperfeiçoamento do Decreto-Lei nº 3/2008 fixa a criação do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância.
Portaria nº 192, de 26/09/2014.	Instrumento aliado na consolidação das premissas do Decreto-Lei nº 3/2008. Estabelece uma regulação para a manutenção da base de dados de registo do Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio.
Resolução da Assembleia da República nº 17, de 19/02/2015.	Trabalha mais uma vez com o aperfeiçoamento da Educação Inclusiva no país ao estabelecer recomendações do Conselho Nacional de Educação relativas ao enquadramento legal da Educação Especial.
Despacho nº 5.291, de 21/05/2015.	Cria a Rede Nacional de Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação para a Educação Especial (CRTIC).
Portaria nº 201-C, de	Aplica novos aperfeiçoamentos legais ao regular o ensino de alunos

Instrumento Legal	Contribuições
10/07/2015.	com 15 ou mais anos de idade e seu processo de transição para a vida pós-escolar.
Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho	Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, condensando os ganhos históricos e em acordo com as legislações e indicações normativas internacionais.

1.6. Políticas educativas no Brasil: Que as políticas de educação inclusiva no Brasil?

A importância da educação fica expressa na compreensão das políticas públicas brasileiras como o alicerce e a necessidade primária para o cumprimento da cidadania e acesso aos direitos sociais, económicos, civis e políticos (Silva & Carvalho, 2017). Sua evolução legislativa apresenta recortes bem marcados sobre todo esse processo que sai de um lugar de rejeição, passando pela segregação, chegando a integração e postulando o ideal de inclusão (cf. quadro 2.3.).

No Brasil, a inclusão é garantida por leis e documentos oficiais, que defendem a criação e execução de políticas públicas para a formação de professores para a educação inclusiva, numa tentativa de diminuir os efeitos da exclusão (Silva & Carvalho, 2017). Entre os documentos mais recentes podemos citar a Política Nacional da Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); o Decreto Nº 6571/2008 (BRASIL, 2008) – que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE; o Decreto Nº 6949/2009 (BRASIL, 2009) – que ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; a Resolução Nº 4 CNE/CEB 2009 (BRASIL, 2009) – sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica Modalidade Educação Especial; o Decreto 7611/2011 (BRASIL, 2011) – que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências; o Decreto 7612/2011 (BRASIL, 2011) – que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite; e, por fim, um documento subsidiário do MEC denominado Orientações para implementação da política de

educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2015).

Essa legislação dá suporte às políticas públicas, com diretrizes para o desenvolvimento e implementação de ações de inclusão nas esferas sociais, particularmente nas escolas. Ainda assim, no contexto brasileiro têm sido encontradas algumas dificuldades e contradições na concretização da educação inclusiva tais como divergências entre a política e a respectiva operacionalização nas escolas, modelos de ação adotados na educação especial e nas Salas de Recursos Funcionais, sobretudo, dirigidos a alguns alunos e não a todos os alunos e a existência da “Escola Especial” que reforça a exclusão de alguns alunos (Queiroz & Guerreiro, 2019).

Posto isso, o processo de implementação das políticas públicas terá como ponto de partida o período de redemocratização, pós Estado Novo (1937-1945), em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação é discutida e posteriormente posta em vigor em Dezembro de 1961.

O processo seguirá com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. No contexto de regime ditatorial militar aborda a educação especial ao legislar que alunos com necessidades especiais deveriam “receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. Reforçando condições segregacionistas.

Diante de nova redemocratização, a Constituição Cidadã de 1988 muda completamente a percepção sobre a inclusão, garantindo a educação como um direito universal em que compete ao Estado e à família a responsabilidade, visando um ensino baseado na “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” [...] (Artigo 206, inciso I) e um “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” [...] (Artigo 208, inciso III) (Brasil, 1988).

Em 1994 é lançada a Política Nacional de Educação Especial, seguindo uma tendência mundial pela educação inclusiva reconhece a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, assim a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. No mesmo ano, também é apresentada a Expansão e Melhoria da Educação Especial nos Municípios Brasileiros, que contém subsídios para a implantação e implementação da Educação Especial em municípios brasileiros.

De forma mais articulada as demandas inclusivas vão sendo postas de pauta e tendo sua aplicabilidade prática efetivada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394/96 é promulgada nesse cenário, sinalizando a defesa do ensino regular aos alunos com necessidades especiais. “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996, p. 26).

Três anos depois o Decreto nº 3.298/1999 da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência é sancionado trazendo alguns pontos sobre como o processo inclusivo deve ocorrer, destacando que a educação especial passa a ter caráter transversal nesse contexto. Em seguida o Plano Nacional de Educação é apresentado em 2001, pensando a educação e o processo inclusivo em curso, fixando objetivos e metas. No mesmo ano as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica são instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Setembro objetivando avanços no que tange o acesso ao ensino regular, com direcionamento para a matrícula de todos os alunos. A Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, ampliando a percepção inclusiva no âmbito educacional.

Em 2002 outras relevantes conquistas são alcançadas, como a Língua Brasileira de Sinais (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002), reconhecendo Libras como um meio legal de comunicação e expressão. Posteriormente, ainda no mesmo ano, saem as Diretrizes e normas para uso, ensino, produção e difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino (Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002), em que se aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional.

O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 traz as normas e critérios para a promoção de acessibilidade de pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, regulamentando as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Em 2007 é instituído o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais através da Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril, em que propõe impacto no acesso e estrutura da

educação com as salas multifuncionais.

Consolidando as garantias da Constituição Federal quanto à Educação Especial, bem como as premissas da LDB é lançada a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, no mesmo ano ocorre a ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) a partir do Decreto nº 6.571. Já em 2009 o Decreto nº 6.949, de 25 de Agosto ratifica a Convenção sobre Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 2006. A resolução nº 4 de 2009 também se apresenta como mecanismo para a consolidação inclusiva no ensino fortalecendo a concepção de educação inclusiva recomendando a matrícula de alunos com necessidades especiais nas turmas comuns do ensino regular, bem como no AEE.

Em 2011, o Decreto nº 7.611 avança frente ao decreto anterior (nº 6.571/2008) revogando-o e propondo uma construção mais efetiva e moderna de educação inclusiva, com a instituição das diretrizes operacionais para a concretude do atendimento (AEE).

Atrelado à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), no Decreto nº 7.612/2012, Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, discutiu-se sobre igualdade, acesso a oportunidades, perspectiva e projeto de convivência.

Em 2012 um novo avanço foi conquistado na educação inclusiva do Brasil, com a Lei nº 12.764 que institui a política nacional de proteção dos direitos das pessoas com transtorno do espectro autista e estabelece diretrizes para sua consecução. No ano seguinte, a lei nº 12.796 foi promulgada alterando a lei nº 9.394 de 1996, dispondo sobre a formação dos profissionais da educação.

Reforçando os tratados e decretos quanto à universalização do ensino foi lançado em 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE) e em 2015 a Lei nº 13.146 que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Estando durante todos esses anos sendo percorrido um trajeto de avanços inclusivos na educação.

Todavia, é importante observar mudanças nesse contexto com as novas políticas adotadas pelo governo federal, que podem esvaziar setores primordiais deste processo. Já nessa perspectiva tem-se o Decreto nº 9.465/2019 que altera o Decreto nº 8.750, de 9 de maio de 2016, que institui o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais; o Decreto nº 9.122, de 9 de agosto

de 2017, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério dos Direitos Humanos; o Decreto nº 9.137, de 21 de agosto de 2017, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Secretaria de Governo da Presidência da República; o Decreto nº 9.417, de 20 de junho de 2018, que transfere a Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres e o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher para o Ministério dos Direitos Humanos, revoga dispositivos do Decreto nº 8.949, de 29 de dezembro de 2016, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério do Desenvolvimento Social, e remaneja e transforma cargos em comissão. A mais recente legislação é o Decreto 10.502/2020, que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou sobredotação.

Quadro 1.3. *Evolução histórica da legislação relevante no quadro da educação inclusiva no Brasil*

Instrumento Legal	Contribuições
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961).	Começa a ser discutida no contexto de redemocratização, após o fim do Estado Novo (1937-1945). Promove discussões sobre contrapontos na consolidação da estrutura educacional do país.
Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. No contexto de regime ditatorial militar aborda a educação especial ao legislar que alunos com necessidades especiais deveriam “receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. Reforçando condições segregacionistas.

Instrumento Legal	Contribuições
Constituição Federal, 1988.	A Lei garante a educação como um direito universal em que compete ao Estado e à família a responsabilidade, visando um ensino baseado na “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” [...] (Artigo 206, inciso I) e um “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” [...] (Artigo 208, inciso III) (Brasil, 1988).
Política Nacional de Educação Especial, 1994.	Seguindo uma tendência mundial pela educação inclusiva reconhece a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, assim a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.
Expansão e Melhoria da Educação Especial nos Municípios Brasileiros, 1994	Contém subsídios para a implantação e implementação da Educação Especial em municípios brasileiros.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394/96.	Sinaliza defesa do ensino regular aos alunos com necessidades especiais. “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996, p. 26).
Decreto nº 3.298/1999, Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999)	Alguns pontos são discutidos sobre como o processo inclusivo deve ocorrer. Destacando que a educação especial passa a ter caráter transversal.
Lei nº 10.172/2001, Plano Nacional de Educação.	Pensa a educação e o processo inclusivo em curso, fixando objetivos e metas.
As Diretrizes Nacionais para a	Avanço no que tange o acesso ao ensino regular, com

Instrumento Legal	Contribuições
Educação Especial na Educação Básica, instituído pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.	direcionamento para a matrícula de todos os alunos.
Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002.	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Língua Brasileira de Sinais (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002).	Reconhecimento de Libras como meio legal de comunicação e expressão.
Diretriz e normas para uso, ensino, produção e difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino (Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002).	Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional.
Normas e critérios para a promoção de acessibilidade de pessoas com deficiência e mobilidade reduzida (Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004).	Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida
Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007).	Propõe impacto no acesso e estrutura com as salas de recursos multifuncionais.
Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.	Ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2006.
Política de Educação Especial na	Consolida as garantias da Constituição Federal quando à

Instrumento Legal	Contribuições
Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).	Educação Especial, bem como as premissas da LDB nº 9394/1996.
Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.	Ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE).
Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.	Fortalece a concepção de educação inclusiva recomendando a matrícula de alunos com necessidades especiais nas turmas comuns do ensino regular, bem como no AEE.
Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.	Avança frente ao Decreto nº 6571/2008 revogando-o e propondo uma construção mais efetiva e moderna de educação inclusiva. Com a instituição das diretrizes operacionais para a concretude do atendimento (AEE).
Decreto nº 7.612/2012, Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite.	Está atrelado à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Onde discutiu-se sobre igualdade, acesso à oportunidades, perspectiva, projeto de convivência.
Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012.	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.
Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação.
2014 – Plano Nacional de Educação (PNE)	Reforça os tratados, decreto quanto à universalização do ensino.
Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015.	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
Decreto Nº 9.465/2019.	Altera o Decreto nº 8.750, de 9 de maio de 2016, que institui o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais, o

Instrumento Legal	Contribuições
	<p>Decreto nº 9.122, de 9 de agosto de 2017, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério dos Direitos Humanos, o Decreto nº 9.137, de 21 de agosto de 2017, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Secretaria de Governo da Presidência da República, o Decreto nº 9.417, de 20 de junho de 2018, que transfere a Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres e o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher para o Ministério dos Direitos Humanos, revoga dispositivos do Decreto nº 8.949, de 29 de dezembro de 2016, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério do Desenvolvimento Social, e remaneja e transforma cargos em comissão.</p>
Decreto Nº10.502/2020	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Para melhor compreensão utilizaremos um quadro sintetizando o modo que se apresenta

a educação inclusiva nos dois países (cf. quadro 2.4).

Quadro 1.4. *Quadro comparativo entre Brasil e Portugal*

Dimensão	Brasil	Portugal
Apoio e suporte	Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Equipa Multidisciplinar Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)
Profissionais envolvidos	(1) Professores de Educação Especial, (2) Intérprete de LIBRAS, (3) Auxiliar de sala	(1) Professores, (2) Professores de Educação Especial, (3) Psicólogo e (4) demais componentes da EMAEI.
Centrado	Público-Alvo da Educação Especial (PAEE): É composto por pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.	Em todos os alunos.
Princípios	Garantir a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.	Garantir a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos.

Dimensão	Brasil	Portugal
Atribuições	<p>AEE: Complementar e/ou suplementar a formação dos alunos, de: (1) Identificar, (2) Elaborar, (3) Organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras na participação dos alunos, (4) Estabelecer articulação com os professores e demais profissionais e orientar acerca dos recursos pedagógicos; desenvolver atividades próprias do AEE.</p>	<p>EMAEI: (1) Sensibilizar a comunidade à apoiar a educação inclusiva, (2) Propor medidas de suporte à aprendizagem, (3) Acompanhar e monitorizar a aplicação das medidas de suporte, (4) Elaborar relatório técnico-pedagógico.</p>

Fonte: Decreto-Lei n. °54/2018 e PPP

Parte 2. Estudio Empírico

Capítulo 2. Método

2.1. Problema de investigação, questões de investigação e opções metodológicas

Este trabalho inscreve-se na linha de investigação acerca da educação inclusiva ao explorar as conceções e práticas de diferentes atores, em escolas distintas de dois países diferentes, Brasil e Portugal. O conhecimento de dois casos distintos de operacionalização de políticas inclusivas, em duas realidades geográficas, culturais e políticas diferentes, contribuirá para uma reflexão e diagnóstico da realidade educacional no Brasil e em Portugal bem como para a análise de implicações políticas, teóricas e práticas em educação nestes dois contextos. A escassez de estudos comparativos, realizados em realidades distintas, com o mesmo desenho metodológico e partindo das mesmas dimensões, justifica o interesse do presente trabalho e o contributo científico acerca das especificidades, fatores críticos e dimensões da educação inclusiva.

Visto isso, formulamos a questão de investigação que norteia este estudo: Como a Educação Inclusiva é percebida em realidades distintas e quais as práticas inclusivas para responder a demanda apresentada em dois contextos diferentes, no Brasil e em Portugal?

A questão geral de investigação concretiza-se em quatro questões de investigação distintas:

QI1: Quais as conceções de diferentes atores educativos acerca da educação inclusiva?

QI2: Quais as práticas inclusivas adotadas?

QI3: Quais as mudanças sentidas pelas escolas a partir da publicações de normativos legais de educação inclusiva?

QI4: Quais os desafios que se apresentam às escolas em termos de educação inclusiva e partindo dos normativos legais?

Neste trabalho, pretende-se uma compreensão mais ampla e profunda da realidade e das suas características intrínsecas, uma visão holística que permita compreender a problemática a partir de ângulos diferentes com explicações mais aprofundadas (Zainal, 2007). As abordagens qualitativas, diz Chizzotti, partem “do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, onde o objeto não é um dado inerte e neutro, mas está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (2001, p. 32). Os estudos de tipo qualitativo

apresentam-se como a possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento partindo de uma dada realidade presente (Minayo, 2004).

O objetivo deste trabalho foi, pois, produzir conhecimento acerca de diferentes realidades e diferentes visões mas mantendo uma visão integrada, holística e explicativa da educação inclusiva e modos de operacionalização. Com efeito, optou-se por uma abordagem naturalista, fundamentalmente qualitativa. É uma abordagem que se encontra em harmonia com o que se propôs este estudo, tendo como características que “a investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade ou problema a investigar a isolar do contexto “natural” (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve” (Amado, 2014, p. 41).

A estratégia de investigação adotada foi o estudo de caso, o que nos permitiu conhecer a realidade de duas escolas situadas em contextos e territorialidades distintas, uma no Nordeste do Brasil e outra ao Norte em Portugal. Procurou-se explicitar as realidades vivenciadas por aqueles que integram os diferentes contextos, promovendo uma reflexão sobre esse lugar de experiência, seus contextos, particularidades e demais características. Procurou-se “estudar o que é particular, específico e único” (Afonso, 2014, p.70), ou em outras palavras, ter a perspectiva de olhar de dentro do contexto.

Neste trabalho, há também o foco nas similaridades e diferenças no contexto da educação inclusiva no Brasil e Portugal, numa perspectiva de compreensão a partir da discussão de como a educação inclusiva é percebida (seus valores e princípios) e quais as práticas inclusivas (seus processos e ações) que são utilizadas nos dois países.

2.2. Casos e Participantes

Para concretizar os objetivos propostos foram desenvolvidos dois estudos de caso, em duas escolas, uma no Nordeste do Brasil e outro numa escola do Norte de Portugal, ambas da rede pública de ensino. A escolha das escolas teve em conta os seguintes critérios: (i) a facilidade de acesso por parte das investigadoras e disponibilidade e, (ii) serem consideradas como referência quanto ao trabalho inclusivo e com equipas de suporte e apoio constituídas.

2.2.1. Caracterização do caso – Escola A

A Escola A, localiza-se na zona urbana de um município brasileiro da região metropolitana de Natal, capital do estado do Rio Grande do Norte, o município possui 43.899 habitantes (IBGE, 2019). A escola foi fundada em abril de 1972 e para o ano letivo de 2019 contou com um quadro discente composto de 1375 alunos e 45 professores todos licenciados, tendo sua grande maioria pós-graduação, além de 11 profissionais de apoio (ASG e vigilantes), 5 secretários, 1 gestora, 1 vice-gestora, 1 coordenador administrativo e financeiro, 2 coordenadores pedagógicos, 2 professores do AEE (Atendimento Educacional Especializado), 2 interpretes de libras (SAEES - Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Surdez) e 25 auxiliares de sala de aula que atuam junto aos alunos com alguma necessidade educacional. A escola oferece as modalidades de ensino fundamental I e II e EJA (Educação de Jovens e Adultos) e funciona ainda como polo do AEE no centro do município, e assim atende as demandas de educação especial.

Localizada no centro da cidade, a Escola é referência para a população do município. Sua organização física possui 18 salas de aula com ar-condicionado, 1 sala para Projeto IFRN (Cursinho preparatório), sala de gestão, secretaria escolar (com 4 secretários), almoxarifado, arquivo, sala multimídia, 1 sala do AEE (com 2 professores especialistas), 1 sala do SAEES (com 2 professoras especialistas), sala de professores, biblioteca, cozinha com despensa para merenda, pátio interno coberto, quadra poliesportiva, 2 banheiros para funcionários e 2 banheiros para alunos. No que se refere às condições de espaço físico, o prédio é próprio pertence ao município, e sua construção segue normas arquitetônicas, dentro da legislação quanto adequações escolares para a educação inclusiva, com rampas, corredores com corrimão, portas largas e banheiro adaptado.

As escolas da rede municipal de ensino têm como princípio norteador a gestão democrática, segundo o regimento em conformidade a deliberação do Conselho Municipal de Educação, a Gestão Democrática dos estabelecimentos de ensino tem como órgão principal a Direção e Conselho Escolar, que tem a figura do diretor geral seu presidente. Deste modo, a estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino deve seguir uma composição dos

elementos que seguem: Conselho Escolar, Direção, Coordenação pedagógica, professores, agentes administrativos. As atribuições dos cargos ocupados pelos profissionais que prestam serviços na escola constam no regimento escolar.

A Escola é pautada nos fundamentos da inclusão, diversidade e empatia, focando numa aprendizagem participativa, ampliando os espaços e condições dos profissionais e discentes que integram sua comunidade escolar. Este foi, aliás, um dos critérios para a seleção da escola. A escolha do campo empírico teve como critério que a escola selecionada tivesse reconhecimento no campo de educação inclusiva do município em que estivesse localizada, além de ser pública e com um perfil de alunos diversificado.

A maior parte do seu corpo discente advém de áreas periféricas da cidade e zona rural, cuja renda média dos pais é resultado de atividades como: agricultura, serviços informais, auxiliares de construção civil, motoristas, autônomos e aposentados; ainda há um número reduzido de mães que trabalham como costureiras e auxiliar de serviços gerais, todas as demais domésticas. Externando uma realidade familiar composta por apenas uma fonte de renda que é a dos pais e também do programa social bolsa família, do governo federal. Os dados revelados pela equipa de gestão apontam que, em 2018, havia um número de cerca de 800 alunos beneficiados.

Diante dessas informações sobre a realidade da comunidade escolar em estudo, constata-se que grande parte das famílias vivem em situação de vulnerabilidade e a forma como as famílias estão estruturadas interferem diretamente no processo de ensino- aprendizagem, uma vez que há neste contexto crianças que se mostram agressivas e tendem a apresentar, dificuldades de aprendizagem e interação social conforme referido em fala sobre esse contexto, o Coordenador Financeiro e Administrativo: “Nossa realidade mostra que muitos pais veem a escola como local de depósito de crianças. Matriculam os filhos e só aparecem na escola quando seus filhos estão com problemas, baixo rendimento acadêmico ou quando a coordenação faz o convite.”

2.2.1.1. Participantes no estudo de caso

Nesta escola, 12 professores foram entrevistados individualmente ou em grupo, conforme apresentado no quadro 1, onde se resume as principais características dos participantes relativamente à função, idade, sexo, tempo de experiência profissional e formação académica. À escola selecionada para este estudo foi atribuída a letra A. À equipa de gestores foi atribuída DG

para direção-geral, VC para vice-diretora e CFA para o Coordenador Financeiro e Administrativo, para a Coordenadora da Educação Inclusiva do município foi atribuído CAEE e para a Coordenadora do SAEES foi atribuído CSAEES. Às professoras do Atendimento Educacional Especializado foi atribuído PAE1 e PAE2. Por fim, os docentes entrevistados foram atribuídos as letras DOC e os números de 1 a 5.

Quadro 2.1. *Caracterização dos participantes da Escola A*

Participante	Idade	Sexo	Cargo	Tempo de serviço	Habilitações Acadêmicas	
01	DG	48	F	Diretora	24	Pós-graduação em Gestão
02	VD/CP	51	F	Vice-Diretora	24	Pós-graduação Coordenação Pedagógica
03	CFA	49	M	Coord. Financeiro e Admin.	19	Licenciatura em Letras e Serviço Social
04	CAEE	49	F	Coord. de Educ. Incl.	14	Pós-graduação em Psicomotricidade Pós-graduação em Neuro- educação
05	CSAEES62	62	F	Coord. de Educ. Incl.	42	Pós-graduação em Psicopedagogia Pós-graduação em Gestão em Processos Educacionais
06	PAE	43	F	Atend. de Educ. Incl.	23	Pós-graduação em Psicopedagogia A.E.E. Pós-graduação em Gestão Pública
07	PAE	45	F	Atend. de Educ. Incl.	23	Pós-graduação em Psicopedagogia Pós-graduação em Psicomotricidade
08	DOC 1	50	M	Docente	20	Licenciatura

Participante	Idade	Sexo	Cargo	Tempo de serviço	Habilitações Académicas	
09	DOC 2	30	M	Docente	05	Licenciatura
10	DOC3	49	M	Docente	27	Licenciatura
11	DOC4	60	M	Docente	20	Pós-graduação em Gestão
12	DOC5	47	M	Docente	24	Pós-graduação em Gestão

2.2.2. Caracterização do caso – Escola B

O Agrupamento, localiza-se no distrito do Porto, pertencendo à sub-região do Tâmega. Segundo dados da base Pordata, a população total em 2017 era de 56 705. Dos quais, cerca de 14,6% abrange a população com menos de 15 anos. O Agrupamento foi criado em 2002 e integra quatro estabelecimentos de educação e ensino: três escolas básicas, com 1.º CEB e Educação Pré-escolar, e uma escola-sede, com 2.º e 3.º CEB. O Agrupamento tem 112 docentes, todos profissionalizados, dos quais 84 pertencem ao quadro de Agrupamento, 14 ao Quadro de Zona Pedagógica e os restantes são contratados. Destes, 7 docentes possuem pós-graduação na área que lecionam e 12 têm mestrado na área da educação. São profissionais experientes, pois o tempo médio de serviço é de 23 anos.

A sede do Agrupamento, contém salas de aula normal e salas específicas: de Ciências Naturais/Físico-Química (sendo 1 laboratório), de Artes e Tecnologias, sala de Informática, de Educação Musical, atelier, oficina e 1 centro de apoio à aprendizagem. Conta ainda com gabinetes de apoio e de trabalho, 2 salas para o Serviço de Psicologia e Orientação, 1 gabinete de Promoção da Saúde e 1 sala para trabalho dos diretores de turma. Todas as salas e gabinetes têm computador com acesso à internet. O pavilhão gimnodesportivo está satisfatoriamente equipado. A Biblioteca

Escolar está bem organizada, bem equipada, nomeadamente ao nível de material livro, embora necessite de uma atualização a nível dos computadores. A sala de professores, com bufete, é ampla e serve adequadamente o pessoal docente e não docente. A sala de alunos tem equipamentos lúdicos para ocupação dos tempos livres e bufete. Dois gabinetes estão destinados à Direção do Agrupamento. A cantina é ampla e com boas condições. A escola dispõe ainda de Secretaria e serviço de papelaria e reprografia. O recreio e jardins são grandes.

O perfil das famílias, em cerca de 90% dos alunos, o encarregado de educação é a mãe, sendo o pai apenas 9% das vezes. Relativamente à escolaridade das mães, verifica-se que 12,4% concluíram apenas o 1.º ciclo de escolaridade e somente 9,49% das mães têm formação superior. Quanto aos pais, 19,6% concluíram apenas o 1.º ciclo e 4,3% têm formação superior.

Os pais possuem maioritariamente profissões relacionadas com a indústria da madeira (carpintaria, marcenaria, acabamentos e afins), estando cerca de 4,4%, de momento, desempregados. As mães têm, na globalidade, profissões relacionadas com a indústria têxtil/confeção/costura e cerca de 3,4% não desenvolve qualquer atividade profissional.

No âmbito do seu Projeto Educativo, o Agrupamento entende a essencialidade de “prestar à sua comunidade um serviço público de educação com qualidade, preparando os seus alunos para os desafios de uma sociedade em constante mutação”. Possibilitando, assim, “formar alunos portadores de pensamento e espírito crítico, livres e autônomos, com consciência de si próprios e do mundo que os rodeia. Alunos capazes de pensar, de agir, de refletir, de desenvolver trabalho colaborativo.” Contribuindo com a formação de cidadãos que valorizem as Artes, as Humanidades e as Ciências e Tecnologias, compreendendo a importância destes saberes diante das dimensões social, cultural, econômica e ambiental do país e da comunidade global. Pautados pelo respeito às diferenças e a diversidade cultural, por meio de ações solidárias e que prezem pela dignidade humana.

Dito isto, possui ações estratégicas constituídas por três eixos centrais: i) Cultura de Escola e Lideranças Pedagógica, ii) Gestão Curricular e iii) Parcerias e Comunidade. Tais eixos com áreas de intervenção adotam medidas de ação com objetivos claramente definidos, além da monitorização e avaliação de forma estruturada, sistemática e consistente de todas as ações em curso.

2.2.2.1. Participantes no estudo de caso

Na segunda escola participante da investigação foram entrevistados 14 participantes individualmente ou em grupo, conforme apresentado no quadro 2, onde se resume as principais características dos participantes relativamente à função, idade, sexo, tempo de experiência profissional e formação académica. À segunda escola selecionada para este estudo foi atribuída a letra B. A Direção do agrupamento será designada por DA, a Coordenação EMAEI e Psicologia CA/PA, Professora Ensino Inclusivo PEI, os Encarregados da Educação EE numerados de 1 a 6 e os docentes codificados como DOC, numerados de 1 a 5.

Quadro 2.2. *Caracterização dos participantes da Escola B*

Participantes	Idade	Sexo	Cargo	Tempo de Serviço	Habilitação Académicas
01 DA	44	M	Diretor	21	Mestrado em Administração e Gestão Escolar
02 CA/PA	46	F	Coordenadora da EMAEI; Psicóloga	24	Licenciatura
03 PEI	46	M	Professora de Educação Especial	17	Pós-Graduação em Educação Especial
04 EE	S/D	F	Encarregado da Educação	N/D	S/D
05 EE	S/D	F	Encarregado da Educação	N/D	S/D
06 EE	S/D	F	Encarregado da Educação	N/D	S/D
07 EE	S/D	F	Encarregado da Educação	N/D	S/D
08 EE	S/D	F	Encarregado da Educação	N/D	S/D
09 EE	S/D	F	Encarregado da Educação	N/D	S/D

Participantes	Idade	Sexo	Cargo	Tempo de Serviço	Habilitação Académicas
10 DOC 1	60	M	Docente	37	Licenciatura
11 DOC 2	38	F	Docente	14	Licenciatura
12 DOC 3	48	F	Docente	21	Licenciatura
13 DOC 4	45	F	Docente	21	Licenciatura
14 DOC 5	52	F	Docente	26	Licenciatura

2.3. Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos utilizados na investigação foram escolhidos por oferecer ao estudo uma densidade maior no processo de recolha, internalizando, assim, informações fundamentais para a construção do diagnóstico sobre a educação inclusiva nos dois países. Aliando, como bem expõe Serrano (2004), as realidades concretas em seus variados eixos, traçando um panorama específico de tal contexto social e as repercussões no universo do recorte temático do estudo.

Dito isto, foram utilizados diferentes instrumentos de recolha de dados: (i) entrevistas semiestruturadas, (ii) grupos focais e, (iii) recolha e análise documental. Foram também realizadas observações em diferentes espaços e momentos nas duas escolas, de modo a aumentar sensibilidade teórica do investigador e a compreensão cultural do contexto e do fenómeno em estudo.

Todos os instrumentos usados, pela natureza da técnica de recolha de dados, têm um carácter reflexivo e descritivo. Globalmente, seguiram um esquema comum, organizado em 3 partes: (1) Contextos, recursos e processos, (2) Mudanças e (3) Impactos.

2.3.1. Entrevista

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem

constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. “Em todas estas situações a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). A entrevista na pesquisa qualitativa para Yin (2010) é o modo de coleta de dados que envolve informação verbal de um participante e as questões da entrevista não segue com exatidão a mesma verbalização com cada um dos entrevistados, é, portanto, um guia conversacional, mais livre. Assim como, ao se utilizar um guião “as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo”(Bogdan & Biklen, 1994, p.135). Neste caso, adotamos a entrevista em conjunto com outros instrumentos, tendo em vista o aprofundamento do conhecimento sobre as conceções dos participantes.

No âmbito das entrevistas semiestruturadas, inicialmente estas foram organizadas a partir de um guião de entrevista, estruturado para otimizar as respostas a fim de alinhar melhor a participação do entrevistado as necessidades da investigação. Nesse sentido, as perguntas foram categorizadas a partir de dimensões específicas que contemplaram diferentes perspetivas, como categorias e subcategorias pelas quais se analisa: valores inclusivos, políticas públicas, a utilização dos recursos, as práticas pedagógicas, além dos impactos absorvidos com o processo. Este guião teve como objetivos: i) Recolher informações acerca dos profissionais e participantes, ii) Conhecer as conceções dos diferentes participantes sobre o contexto, os recursos e processos, as mudanças e por fim os impactos das práticas inclusivas. Com efeito, o guião foi constituído por blocos de questões referentes a quatro eixos/tema: 1. Contextos; 2. Recursos; 3. Processos; 4. Impactos. Além disso, incluiu um eixo de legitimação da entrevista e motivação bem como de recolha dos dados de caracterização dos participantes.

2.3.2. Grupos focais

A utilização da técnica de focus group nesta investigação buscou, através do produto gerado nas discussões grupais, dados capazes de aprofundar o conhecimento acerca do assunto em

pesquisa. O focus group pode definir-se como uma técnica de investigação para recolha de dados a partir da interação de um grupo sobre assunto apresentado pelo pesquisador. Comporta essencialmente a interação do grupo como propriamente a fonte dos dados, o investigador como dinamizador da discussão do grupo para coleta dos dados (Morgan, 1997). Já para os autores Krueger e Casey (2009), para além do que já mencionado, ressaltam a importância do foco de um tema em discussão, é um contributo ao entendimento do assunto, como também a importância do perfil dos participantes com algumas características e semelhanças face ao tema em discussão.

Sobre o entendimento conceitual dos grupos focais, é importante entender que a utilização do focus group seja ela isolada ou combinada com outras técnicas de recolha de dados, faz com que sua aplicação exija um planeamento que perpassa por um processo de etapas. Como referem alguns autores (e.g., Krueger & Casey, 2009; Morgan, 1997), um processo de focus group para ser implementado é preciso cinco fases - planeamento, preparação, moderação, análise dos dados e divulgação dos resultados. Em sua primeira fase no planeamento, é essencial pensar como responder as questões que são colocadas nos objetivos que orientam a concretização da investigação e do focus group,

Neste estudo de caso, o grupo focal foi utilizado na recolha de dados junto de docentes da escola. Reafirmando as características ideais para que o procedimento pudesse acontecer de forma otimizada, contribuindo concretamente para a pesquisa, foi adotado guião e seguiram-se procedimentos análogos aos da entrevista.

Foi construído um guião para o grupo de discussão focalizado a professores com o objetivo de recolher informações junto aos participantes que atuam em contexto de sala de aula, de modo a conhecer as conceções destes participantes acerca das dimensões já mencionadas, nomeadamente Contextos, Recursos, Processo, Mudança e Impactos.

2.3.3. Recolha e análise documental

A informação documental é elemento central para a credibilidade teórica e por assim ser tem uma função importante na coleta de dados, principalmente na composição de um estudo como este, em que os documentos legais são estruturais nas discussões e na própria conceção de

conteúdo, sendo instrumentos organizadores da premissa investigativa que sustenta e desenvolve a pesquisa. Yin (2010) trabalha com essa importância e relevância documental, quanto ao trabalho com documentos de acordo a informação documental é, provavelmente, relevante para todos os tópicos de estudo de caso ponderando a eficácia que esse instrumento provoca no processo de recolha de dados. Esse tipo de informação pode tomar várias formas e deve ser objeto de planos específicos de recolha de dados.

Nesse sentido, os documentos como instrumento de método investigativo se estabelecem como estruturas concretas para a discussão da nova percepção inclusiva, a partir das mudanças legislativas e o processo de adaptação inerente, em que se busca a adaptação de um novo modelo para reestruturar a organização sistémica da educação dos países.

No presente estudo, os principais documentos utilizados foram as legislações nacional e internacional sobre a educação inclusiva, bem como os documentos de referência e de construção pedagógica das instituições em destaque.

2.4. Procedimentos de recolha de dados

Relativamente a pesquisa no campo empírico ocorreu com todo cuidado e rigor metodológico, com a garantia da ética, desde a solicitação para o acesso à escola, aos documentos consultados e as autorizações necessárias para realização deste estudo.

Após autorização para realização do estudo de caso por parte dos respetivos diretores das escolas, foram agendados os momentos de recolha de dados.

A recolha dos dados foi realizada primeiramente na escola no Brasil em dezembro de 2019, por um período de duas semanas e meia em dias e horários alternados. A diferença no calendário anual entre os dois países e das escolas não permitiu um acompanhamento mais intensivo no contexto de sala de aula, por tratar-se do último período do ano letivo em que a dinâmica de funcionamento da escola já se encontra alterada com as aulas e testes de recuperações.

Em Portugal, a dificuldade do acesso ao campo empírico da escola ocasionou um atraso na recolha dos dados que ocorreu em dois momentos: no primeiro, foram realizados os dois grupos focais com os professores e com os encarregados de educação e a entrevista com a professora do

Educação Especial e de maneira muito particular tendo em vista o contexto de pandemia do COVID-19 foram realizadas entrevistas online com a coordenadora do EMAEI no mês de agosto e com o Diretor do Agrupamento de Escola no mês de setembro de 2020 levando em consideração a disponibilidade de cada participante.

As entrevistas realizaram-se individualmente com os diretores, os coordenadores e professores de educação especial. A entrevista semiestruturada foi realizada tendo por base o guião já apresentado e tendo sido gravada. As entrevistas foram realizadas num espaço calmo e privado nas escolas.

Ao iniciar as entrevistas foi dada uma explicação geral sobre a proposta de estudo e sobre o processo, além da solicitação junto aos intervenientes de autorização para gravação da entrevista através de um termo, assegurando confidencialidade e sigilo dos entrevistados. O estudo foi conduzido de acordo com o código ético de investigação desta universidade.

Os grupos de discussão focalizada ocorreram na sala de reuniões. Assumimos como fundamental na condução da discussão o espaço para participação efetivas de todos os intervenientes no grupo, de início, procedemos à explicação geral sobre o assunto, seguimos esclarecendo o que pretendíamos enquanto investigador e sobre o objetivo do estudo; solicitamos autorização por meio de um termo de sigilo, para fazermos a gravação; asseguramos a confidencialidade dos participantes e das suas respostas; e, por fim, ressaltamos a necessidade e contribuição, para nossa investigação, de modo a criar um ambiente favorável.

Nesta investigação, o processo de participação no focus group se deu de maneira espontânea, foi utilizado apenas como critério de participação pertencer ao segmento dos docentes, que atuassem no 2º e 3º ciclos e tivessem em seus contextos de sala de aula alunos com perfil diversificado, bem como encarregados da educação que contemplassem esse perfil.

2.5. Procedimentos de análise dos dados

Inicialmente, foram feitas as transcrições das gravações das entrevistas semiestruturadas e dos grupos de discussão focalizada. A transcrição foi realizada na íntegra sem nenhum suporte tecnológico.

A análise dos dados qualitativos teve início com a preparação e a organização destes,

através das fontes de pesquisa, por grupos de contexto, por temas e significados, por códigos aplicáveis à pesquisa. Com a redução dos dados, identificamos os achados, apontando as relações entre as múltiplas fontes e discutindo com a teoria. Tais procedimentos geraram um corpus de análise utilizado para a elaboração desta pesquisa.

O cuidado em garantir que este estudo realmente representa o fenómeno foi acautelado por meio de triangulação de dados e das fontes, os dados foram coletados de maneiras diferentes, no nosso caso as entrevistas, focus group, e análise de documentos, em que encontramos similaridades que validem os nossos achados. Através das diversas fontes para cada tipo de dado coletado, com o mesmo tipo de fonte como as entrevistas, notamos a repetição que atinge a chamada saturação teórica.

Deste modo, o tratamento dos dados aconteceu a partir da triangulação, sendo este o mecanismo ideal para a confirmação da representação de um fenómeno, a partir da relação entre os dados e as fontes. De acordo com Yin (2010), uma das estratégias gerais que norteia a análise dos dados coletados no estudo de caso corresponde à retomada das proposições teóricas relativas ao projeto original, que deram base aos objetivos, às questões da pesquisa, às revisões feitas na literatura sobre o assunto.

Nesse sentido, foi elaborado um corpus de análise feito com a redução dos dados colhidos, dando luz às reflexões e informações mais destacadas e específicas para as respostas que procuramos com a pesquisa. Tal processo se sustenta com as fontes de pesquisa organizadas por grupos de contexto, por temas e significados, por códigos aplicáveis à pesquisa. Em que se cria em rede as relações entre as múltiplas fontes e sua discussão com a teoria.

Diante disso, é fundamental destacar a sistematização permitida pela técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), que promove uma construção complexa e ao mesmo tempo didática sobre os dados qualitativos recolhidos. Assim, o material para análise de conteúdo foi organizado em duas etapas: leitura flutuante do material e seleção dos documentos que foram coletados, objetivando construir o corpus que é objeto de análise.

Com base nas categorias previamente definidas foi elaborada uma grelha e partindo da codificação de categorias, foram selecionados segmentos de texto e analisados a partir de recortes nas unidades de registo, e na sequência foram codificadas categorias pelas quais extraímos

indicadores que favoreceram compreender a perspetiva dos inquiridos.

Capítulo 3. Resultados Apresentados

Os dados recolhidos nas duas escolas, Brasil e Portugal, foram analisados de forma integrada, a partir dos temas e categorias previamente definidas, tendo em conta o quadro teórico considerado (e.g. Azorín & Ainscow, 2020; Ainscow, 2020; Carvalho et al., 2022). Os resultados são apresentados considerando as categorias temáticas: Contextos, Recursos, Processos e Impactos. Relembrando o modelo de Azorín e Ainscow (2020), os contextos, os recursos e os processos são 3 dimensões articuladas implicadas na construção de escolas mais inclusivas. A dimensão Contextos inclui aspetos como as políticas educativas, os valores inclusivos, a comunidade e as lideranças. Em concreto, as políticas educativas caracterizam-se a partir da compreensão das mudanças, novo paradigma, desafios, dificuldades; diversidade e inclusão que remetem aos valores e princípios de uma educação e de uma escola inclusiva e considera a comunidade como fundamental para pensar a relação entre a escola e família; o papel das lideranças na organização e desenvolvimento da escola com práticas educativas mais inclusivas. A dimensão Recursos diz respeito aos recursos da escola e da comunidade que contribuem para a inclusão, designadamente recursos humanos, físicos e materiais. Inclui, assim, a formação do professor, seja inicial e contínua, seu desenvolvimento profissional que reflete nas suas práticas pedagógicas, quanto aos demais recursos remetem a acessibilidade dos espaços em níveis estruturais de instalações, como também a disponibilidade de ferramentas para atender a todos os alunos e por fim como são estabelecidas parcerias junto as instituições no contexto da comunidade. A dimensão Processos refere-se às ações e práticas necessárias à inclusão tais como práticas de sala de aula e práticas da escola. No que diz respeito à escola, como se organiza para responder à necessidade de todos os alunos e à participação ativa na vida escolar. No que diz respeito à sala de aula, quais as medidas são adotadas para práticas pedagógicas mais inclusivas. Neste ponto incluímos referência a recursos organizacionais como a EMAEI que atua a partir de medidas e níveis de intervenção a fim de garantir o suporte à aprendizagem e inclusão. Incluímos, ainda, a dimensão Impactos com o objetivo de explorar o modo como os diferentes participantes percebem os impactos e mudanças para a educação inclusiva e como consequência de práticas

mais inclusivas.

Importa, ainda, destacar que apresentamos os resultados de forma integrada e comparativa, assinalando diferenças e comunalidades entre Brasil e Portugal.

3.1. Dimensão “contextos”

Nessa primeira parte dos resultados, o contexto é caracterizado a partir de quatro subdivisões que ajudam na leitura e compreensão dos resultados. Sendo assim, a linha de raciocínio contemplará a educação inclusiva, no âmbito das políticas educacionais, diversidade e inclusão, comunidade e liderança.

No plano das **políticas educacionais** apesar de uma perspectiva geral que se assemelha, as realidades de Brasil e Portugal exigem uma construção diferente, pois são estabelecidas a partir de contextos específicos e operacionalizadas de forma distinta. Dito isso, no Brasil, a partir da percepção dos participantes da investigação, as políticas educacionais se configuram diante de um processo de reorganização das estruturas.

Como eixo de discussão quanto as políticas públicas educativas no Brasil a Base Curricular Comum (BNCC) tem como propósito reformular o ensino básico no país a partir de uma nova estruturação curricular e de carga horária a partir de uma unificação curricular obrigatória sua implementação faz referência a uma proposta mais flexível do currículo. Não foi considerado, o recente decreto-lei nº10.502 publicado em setembro de 2020 após esta pesquisa no contexto brasileiro. Já em Portugal, a nova política educacional parte de um lugar melhor adaptado a essas transformações ao pautar a nova legislação com o Decreto Lei 54/2018, que consiste em promover um momento de transformações significativas de reorientação organizacional e pedagógica, em ações que já estão andamento nesse processo de resignificação e adaptação dos profissionais para a construção de um contexto de redução das desigualdades e equidade educativa.

Sobre esse ponto é importante destacar as falas dos participantes das escolas A e B. Quanto **as políticas educativas com foco na inclusão** verifica-se que no contexto brasileiro reportam para o público-alvo da educação especial, conforme referem estes entrevistados.

*Estas políticas educativas estão voltadas, sobretudo para atender o público que **tem necessidades especiais**, então aqui na escola nós temos a sala do AEE com profissionais*

especialistas para atender o público desta escola e demais escolas que não tenha a sala do AEE que são atendidas aqui também. (CFA - Escola A)

***Política pública de educação inclusiva** ela ainda está caminhando, acredito que avançamos em alguns aspectos e talvez em outros possa ter paralisado ou retrocedido, né porque a gente cita por exemplo a questão das pessoas com deficiência auditiva, ou com deficiência visual que pelo andar da carruagem, pela história eles vinham reivindicando escolas específicas para as suas necessidades. (PAE1- Escola A)*

*(...) **políticas da educação inclusiva** aqui no Brasil elas primam pelo acesso de todos à aprendizagem, então elas abrangem um leque de peculiaridades respeitadas, então envolve a educação quilombola, a educação indígena, a educação daquelas pessoas menos favorecidas, aí se faz uma análise do contexto social em que vivemos pensando também nas oportunidades que são dadas, porque muitas vezes a limitação não está no aluno, a limitação está nas circunstâncias, nas oportunidades, no que é oferecido a ele. (PAE 1- Escola A)*

Posto isso, é importante perceber que existe uma estrutura bem assimilada quanto aos valores e princípios inclusivos, mesmo que ainda exista um processo continuado de reestruturação da organização educacional do país, de concretizar aquilo que é explicitado em lei. Por outro lado, é fundamental fazer uma leitura que contemple criticamente o assunto e assim as lacunas do processo sejam discutidas e postas em reflexão no cotidiano escolar e isso pode ser vislumbrado a partir do presente estudo de caso.

Diante disso, algumas ponderações devem ser destacadas sobre o entendimento dos participantes acerca da nova compreensão da educação inclusiva a partir do Decreto-Lei 54/2018. Para uma educação ser inclusiva devemos partir do princípio de que ela é pensada para todos, e, portanto, deve ser praticada de maneira justa e equitativa, partindo da premissa que o respeito ao outro, suas diferenças e particularidades de cada aluno em seus contextos individuais deverão ser consideradas como a base de uma mudança no ensino das escolas.

Ao tratar acerca das **mudanças no processo** de implementação do decreto 54, na visão dos participantes já havia um trabalho voltado a educação inclusiva no Decreto- Lei n.º3/2008, que tratava da equidade educativa, com garantia de igualdade no acesso mas direcionada aos alunos com NEE. Portanto, tinha uma perspectiva de inclusão menos abrangente. Com o novo

decreto muda a concepção, alargando-se a todos os alunos. Esta mudança, embora importante, traz também **desafios**.

Nós sabemos que temos que não é só para os antigos 3 de 2008 é para todos. Pronto. Temos que olhar de maneira diferente. (DOC2 - Escola B)

*Acho que com o 54 isso veio alterar bastante, porque normalmente nós conseguimos ver que a maioria dos alunos que estão dentro da sala são acompanhados individualmente a não ser aqueles casos mesmo graves, que estão noutra situação..Eu acho que isso também foi embora, aí está. Temos todos de trabalhar no 54, temos todos **que adotar as medidas para todos**, todos e todos são diferentes e, mas uns com mais dificuldades do que outros.* (DOC1 - Escola B)

*Como coordenadora, quer para todos os professores da educação especial quer para toda gente que está a volta dele, que trabalham com eles, porque ainda havia a **imagem do professor de educação especial do 3**, do grupo de educação especial, o professor de educação especial que ele é completamente diferente no 54. Isto foi difícil, não só para os professores de educação especial como também para outros colegas, porque estavam habituados a vê-los numa sala. Já havia alguns que saíam, que participavam dos conselhos de turma, que iam a algumas aulas, que saíam da sala.* (CA/PA-Escola B)

*Com a chegada do Decreto 54/2018 em sustentar toda essa mudança, uma **mudança** (...) que se traduz pelo sentido de inclusão, diferente daquele que era vivido anteriormente. De fato **as crianças são vistas de outra perspetiva diferente**, numa perspetiva de, acho que ela agora é um sentimento de pertença maior de fazer parte, estão integrados com os outros, estão envolvidos com os outros, estão na sala de aula com os outros e veem esse aluno de forma regular digamos assim, coisa que, se calhar, antigamente não acontecia estavam muito mais metidos em outros espaços, muito mais isolados e grande **diferença da participação e do desenvolvimento** destes alunos, das práticas, da vida do quotidiano. E com as devidas **adaptações** das suas características, das suas necessidades. E há essa mudança de paradigma, há um conceito, **uma expectativa de inclusão completamente diferente**, há uma ideia de que eles fazem parte, são parte do quotidiano daquela turma e da realidade da escola muito mais visível, bom isto acho que é uma grande mudança de paradigma que tem sustentação numa legislação.* (DA - Escola

B)

(...) com esta legislação eu achei que foi uma lufada de ar fresco, para esta grande realidade da escola inclusiva, é uma lei nova que nós estamos a conhecê-la todos os dias, ainda não conhecemos a ser uma novidade ou outra que surge, enquanto escola. Eu penso que em conversa até com outras colegas de outras escolas nós estamos muito a trabalhar de acordo com as indicações da legislação. (PEI - Escola B)

Para isso, **exige esforços de todos os envolvidos** no processo de ensino, **trabalho colaborativo e participativo** para que culmine na **aprendizagem** que deve ter resultados e níveis diferentes. Neste sentido, conforme é possível verificar neste trecho **é uma mais-valia**. Essa percepção pode ser vista nas falas abaixo:

(...) grande diferença da participação e do desenvolvimento destes alunos das práticas da vida do quotidiano é com as devidas adaptações das suas características, das suas necessidades e há essa mudança de paradigma, há um conceito, uma expectativa de inclusão completamente diferente, há uma ideia de que eles fazem parte. (...) é uma grande mudança de paradigma. (DA - Escola B)

(...) centrando naquilo que é os decretos bases 54/55 (...) tivemos o espaço do debate que obviamente não deu para toda gente vir e participar, mas, de qualquer forma, deu para perceber que as dificuldades e as questões eram muito semelhantes dentro das várias realidades. (CA/PA - Escola B)

Porque para isso precisamos mudar o modo de atuação. Mas como mudar um pouco a educação precisamos de muita coisa que está procurando outra raiz porque vamos lá chegar. (DOC1 - Escola B)

Nesse sentido, pensar a escola como espaço que **privilegia a diversidade** é primordial, uma vez que as necessidades específicas, as diferenças culturais, são contextualizadas com a realidade, concretizando no espaço escolar físico essa diversidade cultural em um mundo globalizado e a escola tem que acompanhar estas mudanças. Por isso, as novas demandas são importantes no debate.

Sobre diversidade e inclusão, **os valores inclusivos** são apontados. É importante destacar o reconhecimento das **diferenças individuais** e a urgência em pensar a escola para todos os

alunos, conforme afirmam alguns participantes.

A escola inclusiva é aquela que é capaz de dar respostas às necessidades de todos os alunos, todos os alunos são diferentes e a escola tem cada vez mais de dar uma resposta diferente a cada um deles e em função das suas necessidades. Os alunos têm necessidades educativas diferentes, ritmos de aprendizagem diferentes, têm formas de aprender diferentes e exigem da parte da escola uma abordagem diferente que consiga responder às necessidades de cada um, mas uma escola que, independente das características dos seus alunos, consegue proporcionar as aprendizagens que eles necessitam ajustando as suas diversas necessidades. (DA-Escola B)

*(...) esta nova forma de olhar a escola é uma forma interessantíssima, é uma forma de **olhar para diversidade de forma potencial**, não na forma ok, todos diferentes todos iguais, que tenho minhas dúvidas sobre isto e estas diferenças podem ser rentabilizadas quer para eles próprios quer para todos os outros. Quando eu perceber o falar verdadeiramente sobre diversidade, eu vou ver que no mundo há diversidade e que a comunidade tem diversidade, micro para macro. (CA/PA - Escola B)*

A inclusão como princípio da escola pública é referido como uma garantia legal de **acesso a escola para todos**.

*(...) os princípios da escola pública são princípios de inclusão sempre foram, de democracia sempre foram, eles, nós é que nos esquecemos disso. Mas a igualdade de oportunidade de aprendizagem para todos que está no Estado, está em Constituição. **A escola devia ser fator de agregação e até de inclusão social**. E nós esquecemos disso. Portanto, andarmos aqui um pouco à deriva. (DOC2 - Escola B)*

Outro ponto ressaltado diz respeito ao direcionamento dos alunos ao mercado de trabalho. Há situações em que para alguns alunos interessa preparar para a **transição para o trabalho**, conforme assinalado abaixo:

*Acho que há um outro 54, tem ali uma fragilidade no sentido dos alunos que querem rapidamente ir para o trabalho e que os mantêm há muito tempo na escola e qualquer coisa muito séria ligada o menos uma aproximação maior... percebes. Falhei um bocadinho, porque efetivamente nós começamos a ter miúdos aqui que **chegam aos 14 e 15 anos eles não querem saber das escolas querem ir trabalhar e depois estudam** (...). Os profissionais sim, sim dão bons*

ou maus profissionais e as chamadas profissões de nome querem dar às profissões que não exigem cursos superiores são mais carentes neste momento a nível de mercado de trabalho. (PEI - Escola B)

Para além disso, há uma crescente presença de alunos migrantes, o que torna o processo inclusivo mais desafiante, considerando as questões em torno da língua e **as diferenças culturais** conforme referido abaixo.

Assim, nós temos dois filhos foram criados na Áustria. O J. com 6 anos. Ele fez o primeiro ano aqui e a gente teve que fazer outra vez lá no primeiro ano e depois lá repetiu e regressamos para Portugal. M. foi com dois. Só sabem falar alemão. Foi muito complicado no ano passado para eles. Para se adaptar a escola, vieram no ano passado. Eles não estavam habituados já não estavam habituados a este ambiente se está de férias não era tudo, era férias. Sempre bem, o J. veio logo para aqui fazer confusões, foi um bocadinho mal recebido pelos meninos porque ele tinha coisas que eu não percebia muito bem como saber falar corretamente português, não sabia fazer frases, agora faz, mas ainda temos que lhe explicar muitas coisas ali não foi bem no primeiro ano. A M. ela já tinha feito lá uma pré-escola por causa de ser estrangeiros e teve que fazer o primeiro ano. Ela tem 9 anos, é um bocado complicado no segundo ano quando já estava com os outros meninos. Como hei-de explicar aqui. O J. ano passado não achei muito, muitas coisas que aconteceram não achei muito correto. Este ano notei diferenças. Eles têm mais apoios, alguma coisa que professores tentam ajudá-lo a ter boas notas. A coisa é ter a progredir e a M. é igual (EE3 - Escola B).

(...) nós temos agora os alunos que vêm do estrangeiro, todas nós temos um caso neste ano em que não conseguimos incluir. (...) nós não conseguimos, continuava a faltar, não reconhecia (...) (PEI - Escola B)

Neste relato evidenciam-se as diferenças culturais como elemento que requer um processo adaptativo dos alunos migrantes.

Nós latinos somos muito de contato, de expressar sentimentos. Então aqui foi um pouco diferente, mais individual de cada um. Um mundo diferente, foi uma cultura chocou um pouco por isso, mas já agora está bem. (EE1 - Escola B)

Conforme esta encarregada de educação, a **adaptação à escola** correu sem grandes

dificuldades.

No ano passado, a M. ainda estava muito em baixo. M. foi mais fácil para ela se adaptar o J. não porque fala muito alemão e é mais complicado. Agora, eu acho que neste ano para eles tem a correr bem. (EE3 - Escola B)

*Nós chegamos mais ou menos assim há um ano e meio, quando chegamos a **adaptação** da menina foi muito mais rápida do que o menino. Mesmo com o primeiro mês a professora que era do infantário disse-me que o P. não fala nada. Sempre foi das coisas assim. Mas enquanto a escola montar o apoio foi excepcional. (EE1 - Escola B)*

Vimos do Brasil faz dois meses, logo eles começaram a escola e a adaptação foi super bem. Todo mundo acolheu eles super bem, os alunos, os professores. (EE2 - Escola B)

Para esta mãe, embora tenham ocorrido inicialmente *bullying* e situações de agressão, o **papel dos professores** foi fundamental para o processo de adaptação conforme o seu relato abaixo.

Inclusive no caso da menina, se posso dizer que cansei não sei como chama se a aqui na escola o bullying entre as meninas porque, depois ainda querem chamar a atenção dos outros meninos, que esse era diferente da que não falavam igual. Então por isso eu acho que o apoio, acolher dos professores, a professora fez uma grande diferença para eles se adaptaram bem na escola porque seus professores não davam aquele apoio. Mesmo assim, ainda este ano segue acontecendo. Mas não é só, porque é dentro de todos os banheiros. Sempre acho agressivo, esse poder de agressividade, e bateu uns com os outros. Não é sempre mas tende a ocorrer. Quando chegava na casa nós conversamos sempre. Com relação aos professores e a escola-melhor impossível. (EE1 - Escola B)

Para outra mãe, o processo de inclusão nesta escola ocorreu de **forma positiva**, com alguns contratempos quanto às diferenças no sistema de ensino.

(...) como faz pouco tempo que estamos aqui, mas também os professores ajudam são super atenciosos. A única dificuldade é o ensino, porque lá no Brasil não estudam o dia inteiro e lá eles não têm inglês, igual a meu menino, que está no quarto ano, lá ele iria para o quinto em fevereiro e aqui ele voltou e não sei se ele vai passar de ano está bem atrasado. Então esse é o único ponto ruim desta situação. (EE2 - Escola B)

Ainda sobre as políticas educacionais implementadas no contexto português são referidas os recentes decretos 54/55 por ser ambos complementares não é possível fazer uma educação inclusiva sem que haja uma **flexibilidade curricular**.

As novas políticas educacionais centrando naquilo que é os decretos bases 54/55 e andam a par em passos, pareceu-me e até porque eu acompanho desde o início esta entrada no decreto lei em vigor e eu penso que sabes disso,mas antes da entrada do decreto lei houve aqui todo um período que eu pensoque terá sido muito mais do que uma auscultação das pessoas que estavam no terreno, lembro de ainda não existir o decreto lei e ter ido a Gaia a uma reunião e essa reunião permitiu, nós já tínhamos o trabalho tinha nos sido enviado anteriormente, permitiu olhar para ele, permitiu lê-lo com calma com tempo e tivemos o espaço do debate que obviamente não deu para toda gente vir e participar, mas de qualquer forma deu para perceber que as dificuldades e as questões eram muito semelhantes dentro das várias realidades das áreas, portanto só isso foi uma mais valia desta nova política,destas novas orientações, mas pronto nós fomos ouvidos antes de sair e efetivamente fomos, porque depois o decreto sai e tendo em conta o documento de lei final tinha havido alterações. (CA/PA - Escola B)

Considerando a implementação das políticas educativas no terreno, um dos aspetos referidos foi a **existência e construção de documentos estruturantes e orientadores**. No caso particular do Brasil, os documentos de referência que regem e estruturam as orientações de funcionamento como o Projeto Político Pedagógico (PPP) são elaborados e direcionados a realidade de cada contexto escolar. Um ponto fundamental a ser tratado diz respeito a participação dos diferentes representantes (pais, professores, funcionários), na vida da escola e na elaboração de documentos estruturantes como Projeto Político Pedagógico.

Esse ano com a reformulação da BNCC (Base Nacional Curricular Comum)que pede o PPP, a secretaria de educação realizou vários encontros de formação e nós aqui do AEE formulamos um material para ser inseridos nos PPPs das escolas, não sabemos ainda se entrarão como anexo conforme foi indicado ,até mesmo na questão de documentos de inclusão ele fica a desejarpois fica a parte, vou dar um exemplo nas competências da BNCC a do Estado do Rio Grande do Norte, foi colocada a quarta e a décima primeira a inclusão e foi justamente o que nós trabalhamos no seminário sobre as competências, então que formulou esses encontros para

se chegar ao PPP deveria ter visto que entraria no corpo do PPP e não como anexo. (CSAEES - Escola A)

No nosso PPP atual, nós atualizamos seguindo orientações da secretaria de educação e tivemos essa preocupação de integrar essas políticas de inclusão no nosso PPP, torná-la assim mais efetiva, eficaz dentro da escola, o nosso PPP atual está vindo exatamente com essa característica, alguns dos nossos professores foram a secretaria para representar a escola na elaboração deste documento. (CFA - Escola A)

No âmbito da *diversidade e inclusão*, ao referirem sobre os **valores e princípios inclusivos** os participantes da escola A refletem que a estrutura educacional brasileira trabalha com a promoção de acesso a direitos e oportunidade de desenvolvimento das potencialidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial, embora seja recorrente nas falas que *todos* sejam incluídos. Enquanto que entre os participantes do estudo de caso da escola B apontam para uma nova perspectiva de *diversidade e inclusão* para além dos alunos com NEE ou deficiências, a partir de demandas atuais. Uma abordagem pela qual é reconhecida a diversidade humana. Sendo a escola é esse espaço indispensável para o convívio e o desenvolvimento de habilidades e competências.

Relativamente as questões dos **valores inclusivos** na Escola A é importante destacar:

(...) promover não só o ambiente escolar, também o social, fazer com que as pessoas enxerguem que somos iguais, não há o diferente, existe pessoas que precisam de determinadas coisas e não necessariamente da mesma maneira, então a escola precisa promover princípio da equidade, da igualdade entre todos sem distinção. (CFA - Escola A)

Os princípios devem partir do respeito, porque quando se respeita as diferenças, você automaticamente vai mudar a sua postura o seu jeito de ser, respeitando ao que vai dar oportunidades aquele outro de aprender, quando eu respeito eu procuro entendê-lo e ofertar o que de melhor eu tenho para ele, e quando eu oferto o que tenho de melhor com certeza ele poderá se desenvolver. (PAE2 - Escola A)

O princípio inclusivo é realmente acolher a pessoa da forma como ela é, buscar suas potencialidades, desenvolver habilidades cognitivas que a façam prosperar na vida, no trabalho, como pessoa então esses são princípios inclusivos, quando a gente retira o rótulo colocado

naquele indivíduo e agente começa a olhar para ele como aquele ser ele tem possibilidades, que dá retorno, que aquilo que as vezes lhe falta são oportunidades. (PAE1 - Escola A)

(...) visando uma redução da desigualdade de direitos, acredito que tudo surgiu a partir da busca de direitos igualitários. (VD/CP - Escola A).

De modo geral, evidencia-se entre todos os entrevistados os **valores inclusivos** que confirmam o apreço pela inclusão, tendo confiança no ideal de respeito às diferenças com a construção de escolas voltadas a todos.

No tocante a percepção do que seria uma **escola inclusiva** para estes participantes da escola A.

*Uma escola inclusiva para mim, é uma escola em que o indivíduo se sente abraçado desde o primeiro contato, no primeiro momento tanto pelo espaço físico como por toda equipe, que fosse **acolhido pelo todo**, um espaço onde os indivíduos tivessem prazer em estar, de fazer parte da escola, uma escola que tivesse como princípio o respeito e o amor ao próximo que é fundamental independente de sua condição, da sua deficiência ou não, e apresentasse como **valores, o compromisso, o comprometimento em ofertar uma proposta dentro da perspectiva do desenho universal da aprendizagem**, que fosse ofertado por todo corpo docente da escola e que tivesse um desenvolvimento a partir dessa perspectiva e não fosse direcionado apenas para o professor da educação especial, pois nós da equipe da educação especial já temos esse olhar, já trabalhamos dentro deste princípio da equidade, da **flexibilização do currículo**, da tolerância ao erro, conseguimos trabalhar dentro da potencialidade do aluno, então seria interessante que o corpo docente da escola como um todo abraçasse essa perspectiva e pudesse trabalhar com todos os alunos, traçasse esse caminho para o desenvolvimento, ai sim eu acreditaria que nós teríamos educação inclusiva. (CAEE - Escola A)*

Uma escola inclusiva é aquela que atende a todo e qualquer aluno independente de ter uma deficiência ou não. (PEI2 - Escola A)

*Uma escola inclusiva é aquela que **promove a todos o acesso a aprendizagem**, todos independente da sua raça, da sua condição social, da condição física, de gênero, então os valores que apoiam a escola inclusiva, o valor principal acredito que seja a acessibilidade humana, você trabalhar num ambiente em que as pessoas são aceitas como elas são, antigamente a gente tinha*

uma ideia que precisava é transformar a pessoa naquilo que se considerava um modelo padrão.
(PEI1 - Escola A)

Na minha opinião e isso não reflete ao que a maioria da escola pensa, acho que seria atender todos de uma forma igualitária, que consiga promover não só no ambiente escolar, também o social fazer com que as pessoas enxerguem que somos iguais, não há o diferente, existe pessoas que precisam de determinadas coisas e não necessariamente da mesma maneira, então a escola precisa promover a equidade, a igualdade entre todos sem distinção. (CFA - Escola A)

*A escola inclusiva é aquela que se prepara de forma consistente em atender as demandas do alunado e suas particularidades, seja no âmbito **estrutural e programático** a partir dos déficits ou deficiências seja numa perspectiva social de conceber em seu seio e **celebrar à diversidade**, aqui para além das **condições físicas** ou de trabalho mental, mas também raça, gênero, religião, dentre outros. Nesse sentido, uma educação inclusiva deve não só oferecer uma estrutura adequada como também dialogar com as diferenças para minimizar estigmas e preconceitos enraizados socialmente, promovendo uma construção de consciência coletiva.* (DOC5 - Escola A)

*Uma escola inclusiva é na verdade uma escola dos sonhos (...), onde aquele que aprendizado não seria apenas para determinada circunstância, e sim ela seria **adaptada para que todos pudessem** compreender de uma forma clara, a **escola dos sonhos** não precisaria ter provas bimestrais, semestrais, essa avaliação deveria ser contínua, e seria avaliado também a pessoa como um todo e não naquele momento, em que muitas vezes o aluno não está preparado para realizar aquela atividade naquele momento, a escola dos sonhos é uma **escola humanizada**, onde todos os livros tivessem acessíveis na mesma altura, as portas fossem alargadas para todos, onde a entrada tivesse escadas e rampas que fosse feita para todos, onde todos tivessem acesso aos espaços, ser circular para todos, ser acessível para todos, em que todos pudessem participar e cooperar com as mesmas atividades e ao mesmo tempo, então e tivessem respeito diante disso.*
(CAEE 1 - Escola A)

Na compreensão dos participantes da Escola B *uma escola é inclusiva* ao considerar a diversidade dos alunos em seus contextos, diferenças.

(...) esta nova forma de olhar a escola é uma forma interessantíssima, é uma forma de olhar para diversidade de forma potencial, não na forma ok todos diferentes todos iguais, que

tenho minhas dúvidas sobre isto e estas diferenças podem ser rentabilizadas quer para eles próprios quer para todos os outros, quando eu perceber o falar verdadeiramente sobre diversidade eu vou ver que no mundo há diversidade e que a comunidade tem diversidade, micro para macro.
(CA/PA - Escola B)

Todos os alunos são diferentes e a escola tem cada vez mais de dar uma resposta. Este é o mesmo que se nós pensarmos que se as pessoas que adoecem e se forem ao hospital e que tiverem a mesma receita ,nós certamente iríamos fazer muita confusão todos levarem com o mesmo medicamento e a mesma terapia aquilo ia ser um caso específico, [...]. Nosso agrupamento é um agrupamento que tem território educativo de intervenção prioritária, isso por si só, traduz um contexto, uma realidade, um contexto socioeconómico, uma realidade específica que se traduz em algumas dificuldades, em uma falta de experiências em algumas limitações culturais, sociais, etc. Os nossos alunos são alunos que, se calhar, precisam alargar os alicerces de ter uma perspectiva de mundo maior, acho que sim. Mas de resto são alunos que considero perfeitamente normais, talvez aqui ainda sim alguns agregados familiares que se notam ser mais fechados. As expectativas e o conceito da realidade é muito restrito se calhar muito fechado, eles precisam conhecer o mundo. (DA - Escola B)

Um aspeto relevante que merece ser assinalado é a referência a situações de **exclusão ou risco de exclusão**, com um enfoque amplo. Destacam-se aspetos relacionados com a deficiência, mas também com outros aspetos que colocam a pessoa em situação de maior risco.

(...) indivíduos que até então estavam a margem do processo educacional, não só as pessoas com deficiência por haver já um processo de luta solidificado nessa dimensão, mais também aqueles por fazerem parte de uma minoria também não tinham suas características respeitadas. (PAE1 - Escola A)

Ao questionar sobre o *risco de exclusão* e quais alunos teriam maior chance de ser excluídos, na escola A são considerados aqueles com deficiência intelectual por não conseguirem acompanhar os demais das atividades de sala de aula e alunos que apresentam um comportamento agressivo.

Os alunos com deficiência intelectual, esse grupo é muito afetado nas escolas diante de uma rejeição, pelo fato de não acompanhar como os demais e de ter uma dificuldade aparente

disso, são rejeitados sim nas escolas e salas de aulas. (CAEE - Escola A)

(...) acho que os cadeirantes não correm risco porque tem acesso livremente a escola, acho que aqueles que tem necessidades muito acentuadas que além de não saberem falar e ouvir, há o problema de locomoção e aqueles que tomam medicamentos muito fortes e se tornam agressivos, agindo assim muitas vezes, ele é excluído, porque o professor prefere tê-lo fora de sala de aula do que estar com ele em sala de aula. Alguns aparentemente não tem nada fisicamente, mas tem dificuldade na aprendizagem e isso afeta muito no contexto de sala de aula.

(CFA - Escola A)

Já na escola B destacaram-se outras questões emergentes que potenciam o isolamento ou exclusão como o uso excessivo das tecnologias.

Dificuldade que teremos em breve porque a minha grande questão é este é grupo de risco que na minha perspectiva é são aqueles alunos que tem algumas dificuldades de aprendizagem que tem um perfil muito voltado para prática de que efetivamente apesar de na lei termos algumas respostas por exemplo recursos alternativos, recursos de educação e formação[...]excluído e dependente da tecnologia e eles estão a aumentar no crescendo que nós não estamos conseguindo acompanhar, a maior parte dos pais não fazem a mínima ideia que eles jogam a noite toda, que não dormem para estar a jogar online e nós dizemos aos pais e eles dizem que não e eu quero acreditar que um dia como mãe ser capaz de perceber isto[...]. (CA/PA - Escola B)

Ao tratar sobre a importância da *comunidade* e da *cooperação* há uma similaridade no discurso entre os participantes da escola A e da escola B, uma vez que se pondera sobre a promoção da integração da família na escola, auxiliando no processo de desenvolvimento inclusivo. Entretanto, apesar das mudanças e de uma integração das famílias, ainda há muito que avançar nesse reconhecimento da comunidade como elemento fundamental no processo inclusivo e educacional.

Na escola A existe uma preocupação em trazer as famílias para participar nas ações desenvolvidas ao longo do ano letivo, seja como membros dos conselhos escolares (fiscal, alimentação), eventos culturais promovidos na escola como feiras, amostras e gincanas, além de buscar o apoio no processo educativo como um todo como referido abaixo:

A relação família e escola ainda precisa de ajustes, alguns pais ainda possuem o

pensamento de que a escola é apenas um depósito, e sendo assim, não ajudam no desenvolvimento do seu filho. Quando a família perceber a importância de fazer da escola, acompanhar o crescimento intelectual do seu filho, tudo mudará consideravelmente. (VD/CP - Escola A)

Aqui se percebe fortalecer a parceria família e escola, a escola não trabalha sozinha e família não faz tudo sozinha, assim essa parceria é fundamental para ambos, surtindo efeitos para os alunos, hoje nossa escola tem mais alunos e os pais depositam muita confiança, a escola hoje está muito mais procurada tanto para alunos de um modo geral, quanto para alunos com deficiência, aqui temos mais de 50 alunos com deficiência e quase todos com laudos, percebe-se assim uma confiança da comunidade escolar e a comunidade que a rodeia. (PEI2 - Escola A)

Ela (escola) vem tentando ter práticas diferenciadas, apesar das dificuldades, dos poucos recursos que dispomos, vejo que buscam fazer parcerias com outras instituições, outros setores do município para ver o que é possível de trazer de melhor para a escola para trabalhar de forma diferente com os alunos e professores para projetos variados, a busca pela parceria com outros setores. (PAE2 - Escola A)

No âmbito da participação colaborativa entre a comunidade escolar, principalmente quanto a **relação escola-família** há inevitavelmente uma expectativa muito grande nutrida pelas partes que nem sempre é consolidada, uma vez que as famílias muitas vezes atribuem apenas à escola o peso da inclusão ou ainda acaba por esbarrar na falta de recursos para um suporte melhor trabalhado junto à família. Entretanto, a cooperação entre as duas instituições é indispensável dentro do processo inclusivo e existe uma consciência entre os profissionais da educação que a participação da família no processo de ensino-aprendizagem, bem como no âmbito da inclusão escolar é fundamental para o sucesso da educação inclusiva. Isso pode ser percebido a partir das falas dos participantes:

(...) famílias tem essa preocupação de fazer com que a escola atenda as expectativas iniciais de colocar o filho na escola que realmente ele vá interagir, que vai avançar, infelizmente eles colocam a responsabilidade toda na escola, nem todos mais a maioria deposita todos os anseios na escola. (CF - Escola A)

(...) família convive, então temos que ter essa parceria com a família para nos apoderarmos de situações que não conhecemos sobre aquele aluno, temos que saber os hábitos,

comportamentos (...) nesta escola que estamos eu vejo muito a participação dos pais em reuniões de pais, ou quando é solicitado. (CSAEES - Escola A).

(...) nós vemos aqui a parceria com a família é algo que auxilia demais nesse processo, porque as famílias elas têm uma expectativa de vida para os seus filhos, uma expectativa de desenvolvimento, até onde eu quero que meu filho chegue, até onde eu espero que ele se desenvolva, então como ele se desenvolve melhor, quais foram as primeiras aprendizagens dele. (PAE 1 - Escola A)

(...) esse acolhimento a família, a família já se sente acolhida na escola e já sente que o filho sente que pertence a escola, antes eles eram excluídos, eles estavam de corpo presente, hoje é possível ver eles participando. (PAE 2 - Escola A)

(...) a família e [nem toda família] esconde esse luto, pois toda mãe idealiza esse filho perfeito, no entanto para ela incorporar essa realidade e quando a escola sinaliza para ela também tem esse trabalho árduo de fazê-la acreditar naquilo, hoje eu vejo que é muito viável para a escola que é ativa nesse processo, ainda acho falho o sistema no sentido de dar suporte, a escola faz o papel dela de diagnosticar e passar para família que muitas vezes não sabem o que deverão fazer ou seguir, nem sempre existe uma equipe multidisciplinar que esta família precisaria, destes profissionais como psicólogos entre outros que dariam esse suporte. (DOC1 - Escola A)

(...) escola nos últimos anos passou por um processo de mudança, de tentar recuperar o respeito dos pais e sociedade, é uma longa história. (DOC2 - Escola A)

Um outro ponto diz respeito ao *estigma* observado neste comentário ao tratar da relação com a família e comunidade.

A base dessa relação é construída e começa no ato da matrícula, só em sabermos o bairro, ou a favela que moram já temos uma ideia, esses alunos já trazem uma marca, infelizmente, não quero com isso generalizar. (CFA - Escola A)

De acordo com esta entrevistada o *preconceito* em torno do aluno com deficiência ainda ocorre, seja pelos colegas de sala e/ou professores, assim como com os profissionais que atuam no AEE, pois são colocados muitas vezes a parte da dinâmica da escola por colegas professores, conforme o relato abaixo.

(...) nesse processo inclusivo, eu te respondo que nós temos essa dificuldade de envolvimento até hoje, lógico que agora está mais tranquilo, mas no início nós enfrentamos junto com os próprios alunos com deficiência, uma espécie de preconceito mesmo porque enquanto eles eram rejeitados nas salas de aulas pelos próprios colegas e também pelos próprios professores e acho que a pior rejeição é a do profissional, como nós que atuamos nas salas de recursos multifuncionais, porque nós não éramos vistos como a parte da escola, eles deixavam claro que aquela sala ali era a diferenciada, então aquele profissional ali estava apenas para aqueles alunos e muitas vezes não fazíamos parte do processo conjunto da escola, muitos deles nunca pararam para escutar o que tínhamos para dizer e muitas vezes dentro de formações que tínhamos nós éramos ignorados, a equipe da educação especial era vista apenas profissionais que davam um reforço para aquele aluno com deficiência e não é bem assim, a condição do profissional do atendimento educacional especializado é complementar ou suplementar a aprendizagem daquele aluno, complementamos de acordo com as necessidades daquele aluno, não fazendo reforço da sala e sim com atividades paralelas, adequadas, adaptadas para que possa ter um bom desenvolvimento, e suplementamos esses alunos com conhecimento muito mais elevado que a idade dele permite, então damos esse suporte, porque mesmo ele tendo altas habilidades ele faz parte do grupo da educação especial, ele não pode deixar de ser atendido.

(PAE2 - Escola A)

No âmbito dos contextos, um dos pontos mais importantes no processo inclusivo é a **participação** integrada dos atores que constituem a **comunidade escolar**. Assim a **relação entre escola e as famílias** têm papel essencial no sucesso das práticas inclusivas na educação. Visto que é ela que colabora com o processo de evolução dos estudantes e acompanha toda a trajetória de forma integral. Sendo fundamental destacar a importância da **parceria entre as famílias e a escola** e o conseqüente trabalho colaborativo advindo dessa integração, primordial para essa realidade. Entretanto, é preciso haver uma maior adesão sobre este entendimento de essencialidade e no diploma confirma isto e exige essa cooperação.

Os entrevistados destacaram alguns pontos no que se refere a participação das **famílias e a comunidade escolar**. Um dos aspectos refere-se à necessidade de maior participação da família no contexto escolar conforme referido.

Não participam tanto, nós temos uma preocupação sempre, que é envolver mais as famílias na vida da escola, porque quando nós conseguimos que isso aconteça, se traduz numa coisa muito simples, que é ,as famílias quererem saber quando se envolvem querem saber e se quer saber pode ser a diferença entre o sucesso ou insucesso dos alunos, este querer saber acompanhar saber que vão utilizar traduz muitas vezes os comportamentos e no aproveitamento dos alunos vão sim, acho que temos conseguido ao longo do tempo ter um envolvimento maior por parte das famílias. (DG - Escola B)

Nesta reflexão refere o contributo de tornar **as diferenças entre os alunos um elemento relevante para o processo educativo de todos** e a partir disso tornar a proposta deste diploma mais presente junto a comunidade.

(...) levando para o que é a educação inclusiva e a educação para todos e de forma diferente e que esta diferença é, mais valia de estarmos numa escola de pessoas diferentes e que não há nem melhores nem piores há diferentes, portanto aqui em termos de comunidade há pessoas muito informadas, até porque são pais, até porque são professores até porque são padrinhos, tios, avós e portanto vão ouvindo falar disto, dominam o 54, obviamente que não longe disso, se entendem o que estamos a tentar fazer diferentes sim já perceberam. (CA/PA - Escola B)

*Há uma coisa que neste ano senti, **a família está mais integrada na escola está mais próximo da escola**, eu senti isso que fui várias vezes chamada a escola pela psicóloga no ano que teve a prova da aferição, mas que as famílias estão mais integradas estão. (EE4 - Escola B)*

Destaca-se a **participação da família** como essencial para desenvolver uma parceria positiva aos resultados, conforme relato.

Uma área que nós temos vindo trabalhar, por exemplo agora estamos a desenvolver, estamos a integrá-los num projeto que visa muito essa participação das famílias do envolvimento das famílias aqui na escola porque entendemos também que isto faz a diferença, que quanto mais desenvolvidos mais participativo e este envolvimento não tem a ver com as aprendizagens diretamente, não é expectável que sejam os pais que contribuem para aprendizagens dos alunos ou explicar aquilo que o professor não foi capaz, que o professor explicou e o aluno não foi capaz de assimilar, não é nesta perspetiva é na perspetiva de querer saber se envolver de

valorização da própria escola, do acompanhamento de perceber se o aluno estudou, se tem trabalho de casa, se vai ter teste, se se comportou bem na aula, se tem problema disciplinar, este acompanhamento, este envolvimento, esta participação por parte das famílias se traduzem em claramente da melhoria dos resultados acadêmicos e os resultados sociais, este envolvimento temos sentido que vem a aumentar e gostaríamos que aumentasse ainda mais. (DA-Escola B)

As **lideranças** assumem um papel de destaque na educação inclusiva, considerando as perspectivas dos participantes. De assinalar o papel do diretor de escola mas também de outras lideranças. Sobre isso, os dados recolhidos também apontam para um plano de convergência, ao ser entendido que as lideranças são fundamentais, ao proporcionarem auxílio e apoio à comunidade escolar a fim de fomentar valores inclusivos, por meio de uma capacidade de diálogo que promove e estimula o desenvolvimento inclusivo na educação fundamental para otimizar as práticas com respostas equitativas aos alunos.

Entre os participantes se destacam as falas da Escola A e Escola B:

Ele [líder] tem que conseguir conquistar e motivar as pessoas da sua equipe que apresentam dificuldades em lidar com a diversidade. (VD/CP - Escola A)

Eu pelo menos vou ao diretor de turma, se ele não puder atender devolve-me a chamada e assim que resolvo os problemas ou ao diretor de turma ou ao ensino especial resolvem logo qualquer problema que tenho. (EE1 - Escola B)

No que consiste como característica de um líder inclusivo na Escola A aponta para o tratamento igual aos alunos independente da sua condição e o direcionamento para maior inclusão.

O diretor tem que estar a par das situações em relação aos alunos para poder direcionar os direitos e deveres daqueles alunos. Para mim seria ele não ver a diferença do aluno com deficiência para o aluno dito normal, tem que agir com igualdade para todos e nós sabemos que os alunos que tem deficiências tem direitos, mais eles não podem ter privilégios dentro da escola diante dos demais. Os direitos deles devem ser iguais, primeiro o gestor tem que entender que esse direito é igual, não é porque um determinado aluno suponhamos com paralisia cerebral que acham que ele não entende, quando na verdade ele entende tudo, e de repente tirá-lo daquela aula para ficar em qualquer outra área da escola, não é certo. O lugar dele é lá na sala com os

demais. Assim ao meu ver o diretor inclusivo é aquele que olha todos da mesma maneira, como iguais. (CSAEES - Escola A)

Quando falamos em inclusão precisamos ver e considerar o global, fazer com que enquanto gestor, a escola consiga dar resposta para esse público, quando os pais nos procuram é exatamente para isso, fazer com que o seu filho, ele seja tratado, eu não diria nem inclusão mais que a escola o veja como humano, pessoa e aluno e precisamos fazer com que o nosso quadro de pessoal enxergue também isso e veja dessa forma. (CFA- Escola A)

No contexto das **lideranças escolares** é importante perceber como o perfil desses profissionais acaba por facilitar e dar consistência as pretensões do desenvolvimento inclusivo na escola. Isso é visto nas falas:

Ele tem que conseguir conquistar e motivar as pessoas da sua equipe que apresentam dificuldades em lidar com a diversidade. (...) A função do diretor é incentivar a permanência do aluno na escola, de se preocupar com as adequações na estrutura física, e tratar todos sem distinção. O coordenador pedagógico tem que atender as demandas das aprendizagens do aluno. Ele participa diretamente em parceria com os professores avaliando a aprendizagem de cada aluno e registrando sua evolução. (VD/CP - Escola A)

Um líder inclusivo está apto a escutar e pronto para receber e eu vejo um líder não como um ditador de regras e sim um capacitador e facilitador na realização da ação, então assim o líder está ali para capacitar e facilitar em conjunto com a equipe fazer parte daquele contexto em benefício de todos. Ele tem que olhar para aluno como ele pertencendo àquele contexto, não apenas para cumprir uma determinação, para ele ser inclusivo ele precisa assim se incluir naquela política também. Ele deve olhar para aquele aluno como parte de um todo, é assim que vejo um líder inclusivo. (CAEE - Escola A)

(...) as lideranças elas têm um papel fundamental, o gestor escolar e a equipe gestora de buscar a formação integral, buscar condições para que esses alunos tenham uma formação integral, aqui na escola a gente ver essa preocupação desde a questão do acesso físico, acessibilidade, até a acessibilidade humana, acessibilidade curricular, então se nós precisamos de algo para facilitar o desempenho dos alunos os gestores vão às secretarias, vão recorrer aos órgãos competentes e fazem parcerias. (PAE1 - Escola A)

Na Escola B foi destacada a relação entre a educação inclusiva e a organização da escola como fundamental para designar o papel da liderança.

Eu acho que é importantíssimo que a nossa visão relativamente a escola esteja alinhada com uma escola inclusiva e com o conceito de educação inclusiva. Depois a forma como organizamos seja na construção dos horários, seja distribuição dos serviços, seja a planificação do ano letivo tem que estar alinhado com esta visão, ou seja, nós temos que ter atenção às características e às necessidades de todos os alunos e suas especificidades que tem a ver com a organização da escola com a distribuição dos serviços que tem implicações. Por isso se nós não tivermos essa sensibilidade e não tivermos alinhados com a visão do que é educação inclusiva isso pode ficar automaticamente condicionado e pode ficar subjugado a outros valores e outros princípios. (DA - Escola B)

Pegando um bocadinho naquilo que é liderança estudada pela psicologia e pensando nos três tipos de líder, eu penso que nós temos que dominar os três tipos, ou seja, apesar de reconhecer que autocrático, o assertivo, é efetivamente o ideal, porque é aquele que é empático, que ouve escuta que mais que um líder é um colaborador há momentos que precisamos ser agressivos e eu já tive esses momentos. Agora estou a falar na minha liderança como coordenadora da equipa, gerir professores e a opinião deles sobre aquilo que é mais certo ou mais errado para o aluno é de uma pessoa as vezes pensar assim. (CA/PA-Escola B)

Outro ponto assinalado diz respeito as questões de hierarquia e as barreiras de comunicação ponderados nesta fala.

Que estão a ser uma barreira de comunicação ,ou seja ,aquilo que é tão importante para a educação que é diminuir barreiras eu tenho que ser passiva as vezes para perceber o que anda ali ao lado. Aquilo é claro para mim e para equipa está definido no parecer e qual é o problema. Pode não passar pelo agressivo porque as vezes quando a pessoa não entende que é uma questão hierárquica e para por em prática que esta estabelecido pelo conselho, não pelo coordenador e pela equipa que pensou sobre o assunto não estabeleceu meia dúzia de medidas só porque dá jeito, a equipa ponderou várias questões enquanto estabelece um parecer. Então é preciso perceber que relação esta por trás daquilo e às vezes descobre-se uma coisa muito importante que é não é a pessoa, mais a pessoa que está por trás dessa pessoa e que mina de tal forma, esta

intermediária, e que tem muito mais influência sobre ela do que eu como líder. Portanto temos aí um problema chamado liderança. (CA/PA-Escola B)

3.2. Dimensão “recursos”

Na dimensão Recursos destacam-se os recursos humanos, físicos, materiais e de comunidade.

Quanto aos recursos humanos, destaca-se o papel do desenvolvimento profissional e formação contínua. Os participantes da escola A entendem que apesar dos avanços na qualificação dos profissionais, ainda são necessárias mudanças mais profundas. Uma vez que existe uma lacuna considerável entre o profissional especializado e os demais docentes, fato que acaba dificultando uma prática mais inclusiva e com viés colaborativo, para além da necessidade de maior número de profissionais auxiliares no contexto de sala de aula.

Dessa forma se destaca a *formação contínua* como necessária para avançar na qualificação profissional dos docentes.

É preciso pensar sobre esse momento formativo, porque se as pessoas dizem que não sabem trabalhar e não foram formadas para aquilo, com esse tipo de público é preciso então dar formação ,o maior número de casos é da deficiência intelectual, se investe nos conhecimentos a cerca disso, em seminários, fazendo estudos, se promove encontros formativos para os professores terem acesso a esse tipo de formação, para aqueles que se interessam, pois não é obrigatório, fica a critério de cada profissional e ai eles procuram esse tipo de formação na escola ,além do nosso apoio sempre que chamado para momentos nas reuniões somos chamados a respeito dos alunos que temos na escola para orientar e dar apoio, esclarecimentos tipo: o que este aluno tem, como que pode ser trabalhado com ele, mostramos as possibilidades de trabalho com este público. (PAE2 - Escola A)

A formação, o acesso ao currículo para todos a uma educação que prepara para vida, ela precisa, ela necessita da formação continuada, ninguém está pronto, totalmente pronto. (PAE1 - Escola A)

Ainda no contexto da Escola A é ressaltado a necessidade de mais auxiliares de turma como um apoio na sala de aula e a formação contínua.

(...) uma área ainda muito deficiente principalmente no que diz respeito aos recursos, destaco a situação de alunos que mudam de escola pois já não estão no ensino fundamental e que nessa nova realidade não é disponibilizado auxiliares de turma para alunos que tenham alguma deficiência, este ano precisou recorrer aos órgãos competentes para ter um auxiliar por suas condições físicas que dificultam na hora de escrever e que, portanto, precisa de um auxiliar. (DOC1 - Escola A)

Há um esforço grande da gestão em adquirir materiais e mais recursos de acessibilidade que favoreçam essa inclusão de forma satisfatória a todos(as) que fazem parte dela, alunos e as demais pessoas que fazem uso do atendimento por ela ofertado, é preciso mais formações e mais auxiliares. (DG - Escola A)

Quanto aos recursos humanos, existe uma percepção positiva quanto à sua atuação no processo de consolidação da educação inclusiva, como percebemos a seguir:

De uma forma geral, além dos professores de salas de aula do ensino regular, os recursos humanos dos auxiliares do AEE, do SAEES são competentes, atenciosos e preocupados, percebemos isso, apesar daqueles que não se adaptam. (CF - Escola A)

Entretanto, é inevitável a referência à **carência de pessoal**, tendo em vista a alta demanda que a escola apresenta. Os profissionais participantes da Escola A destacam esse problema e refletem sobre a importância desses profissionais para que exista um desenvolvimento pleno diante das exigências que as novas legislações e orientações em torno da educação inclusiva cobram.

Há muito que melhorar, desde a quantidade de profissionais até a formação, como saber trabalhar com as síndromes, o autismo. Até onde posso ir na evolução daquele aluno. (...) é preciso se apoderar desses conhecimentos. (CSAEES - Escola A)

A formação inicial dos professores não contempla na maioria das vezes como lidar com as práticas inclusivas e isso acaba acontecendo no cotidiano, na formação contínua que a gente vai tendo a oportunidade de ter contato via secretaria de educação, coordenação do AEE da secretaria municipal de educação, nós temos momentos pontuais como os seminários que acontecem anualmente, nós temos formações nas escolas, temos algumas oficinas que são realizadas durante o ano para tentar amenizar, tentar subsidiar os professores e todos que

trabalham com a educação e as práticas inclusivas quando elas se destinam a realmente dar acesso a todos. (PAE 1 - Escola A)

Acho que não são suficientes [os recursos humanos] para a demanda desta escola que é muito grande (...) por exemplo, se temos quatro alunos com alguma necessidade especial ou deficiência e apenas um auxiliar na sala, este não consegue dar conta, ou redistribuir estes alunos, o que na maioria das vezes implica em despesas e não é do interesse da gestão pública investir a mais para dar conta dos problemas maneira mais cuidadosa. Gostaria de ressaltar que são apenas estudantes universitários [quem atua como auxiliar do professor] e na condição de bolsistas ainda não possuem maturidade e nem técnica para atuar. (DOC1 - Escola A)

Já na perspectiva da Escola B há oferta para formação, no entanto, há professores que referem uma exigência burocrática que demanda muito tempo, e por vezes não motiva a procura de capacitação. É evidente que se exige mais dos professores no contexto atual, por isso, é fundamental a compreensão e efetivação das novas práticas pelo corpo docente no fazer pedagógico. Assim a formação contínua torna-se necessária.

Não ponho a tônica nos recursos humanos do meu ponto de vista, (...) não acho que seja um problema de quantidade, será também uma questão de organização, a organização destes recursos de forma a dar todo rendimento que poderão ter. (DA - Escola B)

Não falta este tipo de apoio específico não precisa. No entanto, acho que a escola tem tido uma postura muito assertiva, tipo apoio. Antigamente era só para os que necessitavam. Este ano todos têm apoio desde que tenham. frequentar acho que a turma toda com alguma dificuldade em português. tem. algumas dificuldades que nunca teve direito a total apoio. Sim usufrui do apoio. Se quisessem todos podiam propor em ter ou não apoio. (EE1 - Escola B)

(...) mesmo recursos humanos para este ano por acaso calhou, que tinha assessoria matemática e tinha uma professora que me ajudava estava na sala então nós conversávamos e eu dizia olha vais precisava ficar com estes testes dentro das características comuns na época um grupo de 20 daquelas características comuns que ela trabalhava com aqueles meninos. Pronto eu ia me dispersando com os outros que ajudou bastante nesse aspeto, a assessoria porque ela foi trabalhando ali aqueles meninos que não sentiram bem eles eram mais as medidas seletivas. (DOC1 - Escola B)

Um importante aspecto dentro desta categoria de análise diz respeito a **formação dos professores**, conforme os entrevistados, ao considerar a formação inicial dos docentes deve ser observado o contexto de formação.

É assim, eu considero que a maior parte dos professores vem de um tempo com vinte, vinte cinco e trinta anos de serviço e trinta e cinco, de um tempo se calhar que a educação inclusiva não era uma preocupação tão presente ,era naquela altura que estavam na escola aqueles iam e aqueles que aprendiam, porque os outros que tinham dificuldades iam saindo, iam aliviando o sistema e ficávamos apenas com aqueles que de fato podiam aprender tornava a escola um pouco mais fácil, a escola de hoje é muito mais desafiante. Por isso, se formos a formação inicial, não acho que a formação inicial deixa muito a desejar no que diz respeito as práticas inclusivas e a educação inclusiva. (DA - Escola B)

Quanto a *formação contínua*, verifica-se que há a necessidade de conduzi-la num plano prático.

(...) relativamente a formação contínua devido uma preocupação e o esforço de disponibilizar a formação para os profissionais, se calhar nem sempre nas modalidades mais adequadas, porque eu continuo a achar que se a formação for muito teórica, apenas e só, os professores ficam com a teoria mais ficam com a dificuldade em como fazer e cada vez mais temos que promover do meu ponto de vista, promover formação que capacite os docentes naquilo que é de fato, fazer ajudá-los a pôr a mão na massa e ajudá-los a moldar a massa, para eles poderem perceber claramente como as coisas podem ser feitas, de fato a educação inclusiva tem desafios nas metodologias, nos processos de avaliação formativa, nos processos de formação sumativa, nas metodologias que são utilizadas nos processos de aprendizagem, é um desafio a tudo que é essência do professor e acho que há uma necessidade maior ainda de capacitar os professores para enfrentar estes desafios que são de fato vastos e exigentes, desafiantes eu penso que a formação inicial no meu ponto de vista deixou aqui lacunas geradas elas tem que ser complementadas com formação contínua e tem que ser muito bem pensada. (DA - Escola B)

O que senti é que é uma formação muito teórica e que agora precisava de prática e de monitorização, digamos de formação acompanhada ,ou seja, a parte teórica foi lançada, traduzida aqueles termos técnicos foram de alguma forma apresentados de forma mais

simplificada, mais agora é preciso colocar em prática e perceber que está prática que está a ser realizada é a mais adequada ,não significa que há uma prática, significa que há milhares de práticas e que aquela em particular tem todo o sentido com aquela turma ou aquele grupo ,mais que esta prática não pode ser multiplicada à todas as turmas que tenho e isto é que é a mais valia do 54, eu posso ser professora de cinco 5º anos e meu desenho universal das aprendizagens é completamente diferentes nestas cinco turmas a minha base de trabalho e aquilo que é a minha intenção de trabalho é a mesma mais as estratégias e metodologias para colocar em prática tem obrigatoriamente ser diferentes porque são turmas diferentes, mesmo com alunos muitas vezes da mesma idade muitas vezes completamente diferentes e eu sinto relativamente as equipas que centro de formação ano passado foi foram duas sessões com duas pessoas diferentes em que foi abordado o 54 e a forma como a equipa está a implementar o 54 foi uma sessão de esclarecimento e de partilha destas estruturas, mas eu continuo a manter dúvidas que ninguém consegue me responder, dúvidas práticas que mais a ver com a operacionalização de determinada medida do que propriamente. (CA/PA - Escola B)

(...) estas questões de formação são essenciais para depois colocarem em prática estas novas formas de estar no tempo e no espaço de uma escola e agora passando para aquilo que acontece na sala de aula há uma tentativa muito interessante e uma resposta muito ativa dos professores para reorganizar a sala. (CA/PA - Escola B)

Ainda sobre os recursos humanos, considera-se a necessidade de maior número de **pessoal não docente**, para além do número reduzido também foi mencionado o **fator idade** como algo que merece atenção, nomeadamente há necessidade de mais assistentes operacionais.

Neste momento a escola portuguesa tem um défice incrível de recursos destes níveis de assistentes operacionais, se a nível de professores nós já estamos numa fase complicada de grupo etário a nível de assistentes operacionais e funcionários do repare do meu tempo alguns deles ainda estão na escola eu tenho 45 anos portanto estas pessoas estão a aguentar se ao máximo porque se pedir uma reforma antecipada para um professor é um prejuízo muito grande mensalmente para estas pessoas é dá um tiro muito grande no orçamento mensal porque eles ganharão um bocadinho acima do ordenado mínimo, hoje em dia está muito complicado e estas pessoas tem um desgaste diário muito grande porque eles trabalham sob muito barulho, porque

o recreio é sempre muito barulhento em termos de horários penso que é agradável porque fazem horário contínuo, que o significa que as pessoas dão as suas preferências é discutido o horário, quem tem mais idade podem pedir determinadas situações mais as vezes é impossível porque o número de assistentes operacionais é completamente aquém das necessidades das escolas. (CA/PA - Escola B)

A perspetiva dos recursos humanos acaba por se unir, assim, aos recursos físicos e materiais, pois as conjugações destas estruturas contribuem para a mudança de paradigma que possibilita uma abertura teórica e prática ao processo inclusivo.

Sobre os *recursos físicos e materiais* entende-se que houve um desenvolvimento significativo na realidade Brasileira, ao visualizarmos os dados recolhidos, mas os espaços e materiais precisam de constante renovação e manutenção e isso nem sempre é feito, como também, materiais adaptados. Conforme referem os participantes da escola A.

O material enviado inicialmente para sala de recursos era suficiente. No entanto, há necessidade de manutenção e aquisição de novos equipamentos e renovação de jogos e recursos didáticos que se danificam com o tempo. (DG - Escola A)

Com relação a acessibilidade da escola nós temos ainda uma certa dificuldade com relação a mobiliário, carteiras adaptadas, mas a questão física rampas, corredores com barras, banheiros com portas alargadas, sanitários adaptados isso tem e deve-se a essa busca dos gestores em estarem sempre melhorando, ou tentando melhorar o ambiente da escola. [...] O transporte escolar adaptado para dar acesso aos alunos, a gente ainda precisa de mobiliários adaptados nas salas de aula carteiras com regulação, lateral para encaixar cadeiras de roda e muitos outros recursos que de baixa ou de alta tecnologia envolve custos, mais nós estamos caminhando acreditopara uma educação inclusiva. (PAE1 - Escola A)

Estamos tentando melhorar, há muito que melhorar por exemplo recursos materiais, eles tem um tempo determinado de uso, o material que recebemos foi quando abriu as salas de recursos e já quase não existe, então precisa de renovação e isso ainda não está acontecendo, depende muito das políticas públicas, enquanto escola, enquanto gestão eles buscam, a gente comunica as necessidades daquele aluno, eles vão atrás as vezes o recurso vem outras não, [...] É necessário mais, existe a acessibilidade arquitetónica que eles buscam melhorar, existe a

acessibilidade arquitetônica, a acessibilidade humana com trabalho de sensibilização, isso melhorou bastante muito ainda é preciso. (PAE2 - Escola A)

Relativamente aos **recursos físicos da escola A**, considera-se que, de modo geral, encontra-se **adaptada e acessível** às necessidades de todos alunos. Por meio de uma reforma na estrutura física foram adaptados espaços como corredores com rampas, corrimão, portas alargadas e banheiros adaptados. No período de observação, foi possível verificar que a escola possui uma estrutura física com condições para desenvolver um trabalho pedagógico em termos de espaços, contudo necessita de um refeitório e de algumas adequações específicas como cadeiras adaptadas nas salas de aula para alunos com deficiência física. As salas de aula possuem um tamanho adequado, são climatizadas e claras, carteiras padronizadas, mesa para o professor(a) e quadro branco.

Quanto aos recursos materiais, tendo em vista que **não houve renovação do material de apoio** para sala de recursos funcionais desde o ano de sua implantação, alguns encontram-se obsoletos, desgastados e pouco funcionais para a realidade atual da escola conforme refere a equipe de AEE e demais. Essas percepções podem ser comprovadas a partir das seguintes falas:

Os recursos físicos após a reforma nesta escola, melhorou, onde foi colocado nos banheiros as portas alargadas com o espaço melhor, não vi se foi feito uma alteração no vaso sanitário em função dos alunos que utilizam a cadeira de rodas, mas outras situações já estão bem adaptadas, precisaria de uma sinalização para cegos que ainda não há, mas melhorou na acessibilidade física, em relação a materiais nós precisamos estar sempre buscando ou utilizando recursos próprios para esses materiais de trabalho, nós inventamos muitas coisas, tentamos utilizar da tecnologia de baixo custo para fazer um trabalho com eficácia. (CAEE - Escola A)

O material enviado inicialmente para sala de recursos era suficiente. No entanto, há necessidade de manutenção e aquisição de novos equipamentos e renovação de jogos e recursos didáticos que se danificam com o tempo, compra de material específico para a confecção de pranchas e atividades sensoriais, enfim necessitamos de um olhar para a estrutura dos espaços escolares, inclusive a sala de recursos. (DG - Escola A)

No que se refere a mudanças na escola A, os intervenientes remetem ao processo de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais.

Nos últimos dez anos a gente percebe que houveram mudanças, porque quando eu entrei na parte do trabalho com a educação inclusiva, começamos no centro que atendia somente crianças com deficiência e poucas delas estavam inseridas no contexto escolar, então este trabalho foi por volta de dez anos, após esses dez anos foram abertas as salas de recursos no município e em todo o Brasil, um projeto vindo direto do MEC governo federal e aí quando essas salas de recursos multifuncionais foram implantadas nas escolas a intenção era tirar esses alunos destas classes especiais que eram compostas por crianças com deficiência, que conviviam apenas com outras crianças com deficiência e elas passaram para o contexto escolar, passando assim para um processo de integração com outras crianças ditas normais. (PAE - Escola A)

(...) nós aqui, nós tínhamos uma política de educação inclusiva voltada para as pessoas com deficiência, nós tínhamos como referência um centro de reabilitação, onde profissionais da educação atuavam lá, no entanto muitos dos nossos alunos que faziam parte do centro, eles não tinham acesso a escola comum, em especial os que estavam com a faixa etária de 18 anos acima, então a política de educação inclusiva respeitando a declaração de Salamanca, a declaração universal dos direitos humanos que dá acesso a todos, a escolarização normal, comum chegou aqui ao nosso município por volta de 2010/2011 então a partir da implantação das salas de recursos multifuncionais nós migramos do centro de reabilitação para as escolas, no nosso contexto isso foi muito positivo, é a assistência social acolheu aqueles alunos que já estavam na faixa etária superior ao processo de escolarização e que por opção da família não quiseram ingressar no ensino comum. (PAE1 - Escola A)

Na realidade portuguesa, as mudanças e adaptações já aconteceram e estão a ser consolidadas, todavia é necessário, ainda, uma maior reestruturação dos espaços e um novo aproveitamento dos recursos para que não ocorra uma estagnação. Nesse sentido, na Escola B explicitam que:

Olha só uma coisa nós muitas vezes temos os recursos materiais e nós usamos. [...] as ferramentas que nós temos à nossa disposição e nós não usamos, porque umas vezes desconhecemos, outras vezes porque a informática não é para mim. (PEI - Escola B)

Quanto aos recursos da comunidade, na Escola B é destacada como positiva a dinâmica de cooperação junto a escola e os alunos.

Eu acho que a grande vantagem foi ela abrir-se para câmara, associações. portanto, podemos dar um apoio muito maior aos nossos alunos. (DOC 1 - Escola B)

No que diz respeito aos **recursos físicos e materiais**, de acordo com os intervenientes, a Escola B está preparada para receber os diferentes alunos em suas particularidades. Em **termos de estrutura, a escola está adaptada e acessível.**

(...) aqui na escola sede, na escola do pré-escolar e primeiro ciclo o problema de instalações não se coloca, pois são edifícios novos, com elevador, a não ser quando o elevador avaria, o elevador tem a ver com os alunos que tem problemas com mobilidade. (DA - Escola B)

Em termos de mobilidade em toda a parte exterior da escola está preparada, rampas de acesso e como era um edifício antigo, tinha um equipamento uma coisa enorme colocada nas escadas é tipo um elevador mecânico, como não é possível colocar um elevador na escola, usa-se o mecânico que vai subindo de degrau a degrau, o que carrega a cadeira de rodas tá avariado então todas as aulas que a aluna tinha no andar de cima foi mudada para o andar de baixo. Não muda o menino, muda a turma isso é ser inclusivo. Em termos arquitetónicos sim temos resposta por exemplo a acesso ao pavilhão, acesso a cantina tudo no mesmo andar, entra por um portão lateral que tem uma inclinação que permite que a cadeira de rodas deslize com segurança. (CA/PA - Escola B)

Em termos materiais não sei se por exemplo todas as salas têm capacidade para ter uma mobiliária lá dentro e uma cadeira de rodas puder se movimentar, possivelmente teríamos aí algumas questões não ao nível de 1º ciclo, mais o edifício mais antigo porque há salas pequenas e que não estão preparadas, penso que há uma casa de banho preparada. (CA/PA - Escola B)

(...) exige de nós um esforço e outra logística que é verdade, e também as escolas agora temos por exemplo tipo apoio material sim (...) são mudanças estruturais, mas sectoriais dentro da educação e aquilo que acontece é que nós temos uma manta de retalhos. (...) mas continuamos com problemas estruturais de fundo que é preciso dar um tempo para ela se implementar. (DOC2 - Escola B)

(...) alunos em cadeiras de roda essa situação vai se agravar aqui na escola sede porque quando estes alunos transitarem para cá as escolas da escola sede não tem elevadores e pode se aqui colocar uma questão eu sei que há muitos anos tivemos alunos de cadeiras de roda cá

,tínhamos um sistema para ajudar a subir as escadas que eu nem sei se nesse momento é ocasional, mais no futuro sei que é uma situação que se vai colocar porque há alunos que vão transitar entretanto vem para escola sede. (DA - Escola B)

Quanto aos recursos da comunidade que contribuem para uma *escola acessível e inclusiva* destacaram-se os seguintes aspetos:

A equipa sempre funcionou bem para a equipa. Eu acho que a grande vantagem foi ela abrir -se para câmara, associações. Portanto, podemos dar um apoio muito maior aos nossos alunos. Eu acho que essa foi a grande vantagem porque trabalhar bem sempre trabalharam bem, mas se calhar mais fechados e agora mais abertos. (DOC1 - Escola B)

3.3. Dimensão “processos”

No âmbito das práticas inclusivas referenciadas na realidade da escola A apontam que ainda existe uma significativa dificuldade na inclusão educativa, pois os professores nas suas práticas diárias de ensino regular mantêm um mesmo modelo metodológico e didática de ensino, não considerando a diversidade de todos os alunos presentes no contexto de sala de aula. Neste sentido, os intervenientes da escola A ponderaram que muitos docentes não sabem lidar com as diferenças e acabam perpetuando a exclusão, existindo uma “resistência” em alterar tal panorama, apesar de existirem profissionais que investem na melhoria das suas práticas adotando uma postura mais positiva da situação. Essa realidade também é percebida no contexto da escola B. Entretanto, a investigação aponta para uma maior consistência no processo, em execução, de reorganização do sistema educacional no país refletida pela implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, cuja orientação passa pelas práticas do dia a dia na sala de aula, bem como sobre a compreensão das novas demandas. Essas mudanças vão desde a organização de tempo e espaço até a formação dos professores.

Quando vejo os professores trabalharem de forma tradicional e não ter a preocupação de saber se o aluno acompanha ou não, percebemos que ali não há aproveitamento, pois terá aquele que ler e entende e aquele que pode ler dez vezes e nada, seria preciso muita motivação e de estímulo, de dinâmicas, de afetividades para que o aluno sinta que pertence aquele espaço, porque há muitos alunos ainda que tenha um determinado comportamento, alguns ainda veem professores como autoridades e se ele não diversifica sua aula, se não dá os meios para que esse

aluno desenvolva não terá esse resultado positivo. (CSAEES - Escola A)

A escola afirmar que atende e responde a todos é demagogia, mais dizer que avançou, avançamos sim com relação ao atendimento educacional especializado, pois nós não tínhamos isso, como falei antes essas pessoas eram excluídas desse espaço escolar e também dos demais, muitos não saíam de casa, não eram cidadãos porque eram praticamente pessoas sem nenhum tipo de direito. (CFA - Escola A)

[Decreto] ou sem ele é o tempo, porque para fazer uma criança ou adolescente tirar as suas próprias conclusões e ver o mundo com outros olhos. Disciplina apela justamente isso, que eles olhem para algum espaço que os rodeia não entendem encontrar explicações científicas, para isso é preciso tempo. [...] para que o 54 tenha sucesso, é necessário rever os programas. (DOC4 - Escola B)

As práticas inclusivas referenciadas na realidade da Escola A demonstram de alguma medida a existência de uma indiferença à diversidade do contexto de sala de aula, quando em sua prática pedagógica se encontram professores que mantêm a mesma metodologia para todo o grupo, independente de características e situações mais específicas de determinados alunos.

A palavra “resistência” apontada por alguns intervenientes desta investigação dificulta o cenário de mudança em suas práticas. Dessa forma, há situações que ocorrem em sala de aula que apontam para uma exclusão quanto às atividades em grupo como refere e pode ser percebida nas falar a seguir:

(...) existe a resistência de alguns professores que agem como se aquele aluno não existisse em sala de aula, infelizmente temos situações assim na grande maioria, pois o que vejo é que apenas uns poucos se preocupam com a real situação dos alunos, os alunos estão lá como se não existisse nenhuma necessidade. (CFA - Escola A)

Há professor que tem muito cuidado em trabalhar com os alunos, com o concreto, imagens, música, mas há aqueles que é somente o quadro mesmo, aulas expositivas somente no tradicional. (CSAEES - Escola A)

(...) recursos, ele pode e deve ser utilizado também em sala de aula e aí quando se coloca a disposição dos alunos esse tipo de recursos a gente ver a sua aprendizagem realmente acontecendo. (PAE1 - Escola A)

Na verdade, este ano eu tenho quatro alunos especiais, falarei da minha vivência enquanto os demais fiquem a disposição. Quando eu trabalho alguns conceitos dentro da geografia como paisagens, entre tantos outros, eu tento ajuda junto ao auxiliar, pois, em cada sala com quarenta e dois alunos eu não consigo atender corpo a corpo. (DOC1 - Escola A)

Assim tento estabelecer com as auxiliares um trabalho conjunto, em que apresento os conteúdos e peço que eles construam suporte para que seja trabalhado junto aos alunos que necessitam de mais atenção, ao trabalhar dessa forma conseguimos avançar, mesmo que numa dimensão menor, nosso trabalho não é fácil se temos seis salas de aula temos trezentos alunos. (DOC2 - Escola A)

Como eu já tinha falado os alunos ficam em grupos, eles são excluídos pelos próprios alunos e pelos professores por não acreditarem que eles estão ali e são capazes de aprender, então muitas vezes passam despercebidos, e muitas vezes nem tentam trabalhar de uma forma diferenciada ou mesmo colocar o livro para que eles sintam que estão trabalhando como os demais, ainda é bem precário essa questão, há uma exclusão. (CAEE - Escola A)

(...) uma das principais dificuldades é o grande número de alunos por turma, dificulta assim um trabalho. (DOC2 - Escola A)

Ainda falta muito, e eu não culpo os nossos professores porque sabemos que se precisa de recursos para se trabalhar de forma diferente, ter recursos diferentes e a escola ainda está muito carente disso, as vezes o professor quer fazer um trabalho diferenciado mais não tem condições para isso, ai não tem como atender todas as necessidades. (PAE2 - Escola A)

Na dimensão dos processos, na Escola B ponderamos sobre as práticas desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem em suas variadas possibilidades e estruturas de aplicação. Neste sentido, refletimos a partir das práticas da sala de aula, das práticas da EMAEI e das práticas das escolas.

Deste modo, compreende-se que a formação é essencial para as práticas inclusivas considerando a necessidade de apropriação por parte dos docentes para que estas sejam efetivadas de maneira satisfatória e eficiente. Dessa forma, verifica-se que há ainda um caminho a ser seguido quanto estas práticas sejam plenamente praticadas, como já referido é um *processo* a

médio e a longo prazo, tendo em vista ser o decreto recente e que, portanto, faz-se necessário que haja formações continuadas com oficinas pedagógicas que facilitem o processo de capacitação.

Posto isso, ainda é possível constatar a existência de professores que mantêm a mesma postura profissional, muitas vezes em função do fator idade e ou falta de motivação, para além das críticas em torno das mudanças que ocorrem conforme o governo em exercício, assim o processo de concretização das reformas, na organização educacional acabam tendo de lidar com resistências.

Se há bocadinho eu lhe dizia que grande parte destes professores tem 50, 55 anos quando fez a formação inicial obviamente que isto não existia, portanto tem que ser alguém vigia que procura capacitação regular na sua prática profissional. (CA/PA - Escola B)

Até que muitas vezes as nossas atitudes passam muito pelo bom senso. Não senti. Sinto que, há colegas que continuam a olhar mais para o currículo do que propriamente muitas vezes para os alunos. Então como se preocupam muito com o currículo, acabam por esquecer esta parte do aluno estar incluído na turma, estar a perceber que ele terá que ter uma diferenciação pedagógica que terá que ter os meios de aprendizagem diferente que os instrumentos terão que ser diversificados. Alguma dificuldade. Porquê? Porque os professores continuam sim a diversificar, mas é mais quando chegam à avaliação ótima avaliação e todos se preocupam em fazer testes adaptados, mas depois em contexto de sala de aula, no dia a dia, sinto que nesse sentido os professores ainda não caíram muito e na realidade preocupam-se muito com o currículo técnico, mas esquecem-se até muitas vezes que o aluno tem outras valências que. (PEI - Escola B)

No que se refere à formação dos professores quanto as práticas pedagógicas inclusivas são destacados pelos participantes alguns pontos para reflexão.

O que acontece em termos de formação acredito que em práticas inclusivas, metodologias ativas, desenho universal para aprendizagem, abordagem multinível tudo isto tem que ser via formação porque eles não tiveram esta formação, (...) estas questões de formação são essenciais para depois colocarem em prática estas novas formas de estar no tempo e no espaço de uma escola e agora passando para aquilo que acontece na sala de aula há uma tentativa muito interessante e uma resposta muito ativa dos professores para reorganizar a sala. (CA/PA - Escola

B)

Outro ponto a ser considerado é por vezes a própria falta de motivação para formação contínua conforme afirma a participante abaixo.

(...) muita formação ao longo do ano eu estou sempre a pedir propostas para nós propormos nas áreas em que nós precisamos e precisa depois ter uma resposta positiva, parte dos professores que não é só o professor para formação e não tem isso, essa é uma desculpa, não tem sentido claro. Agora em relação à mesma inovação inclusiva este ano fizeram [no agrupamento]. Só não foi quem não quis. Também ok, mas também tenho um número limitado, mas acho que se nós fizermos isso, procurarmos nós temos sim só mesmo. Não há desculpa para não se fazer as coisas não há formação. (PEI - Escola B)

Com relação a práticas mais inclusivas acreditamos que resultam no sucesso escolar, pois a partir do momento que são dadas as condições e as oportunidades de participação ativa, existe inclusão, condiciona os alunos a construírem aprendizagem significativa. O que interessa é entender, que a mudança nas práticas pedagógicas, com o apoio e suporte dentro da aula é um fator que merece ser destacado, tendo em vista a importância disso para que tenhamos práticas mais inclusivas, tendo como base um trabalho colaborativo entre os intervenientes do processo de ensino.

(...) eu vou te falar de casos com quem eu participei porque é assim eu agora acompanho os alunos a turma e vou dizer o que é que eu sinto. Se aquele colega que articula contigo, que te diz assim “Olha para a semana vou trabalhar isso e o aluno não poderá realizar tal tarefa oral, vou trabalhar com ele, a educação especial é responsável por aquele aluno. Pronto ele é que tem que preparar o aluno a desenvolver na aula. Mas não é inteiramente, não é. Mas, no entanto, se não for o professor de educação especial a organizar o aluno, vai para a sala e fica lá sem fazer nada, então entre ele ficar sem fazer nada na sala e organizar algum trabalho para ele, eu prefiro. A ideia é essa realidade, mas há mais e mais sabes, se nós não nos propusermos a colaborar, procurar, dizer “Olha este aluno, olha que se pode fazer com ele o que é que nós vamos tentar um bocadinho vamos a isso. (PEI - Escola B).

A realidade diversa sempre esteve presente nos contextos escolares, no entanto, os sistemas educativos ao longo dos anos ignorou tal fato, a escola se propunha a ensinar para um determinado perfil de alunos. Hoje, apesar das mudanças no campo educacional em nível macro com os sistemas de ensino ou numa realidade meso e/ou micro na escola e na sala de aula, verifica-se que há resistência por parte de alguns profissionais que de alguma forma não acompanharam os processos de mudança do paradigma da educação inclusiva. Nesse sentido é importante ponderar sobre as práticas em contexto escolar e na sala de aula.

Alguns docentes destacam a necessidade de diferenciação pedagógica.

(...) dentro da sala de aula precisa de um tipo de abordagem diferente e se não tiver um trabalho colaborativo tem que conseguir planificar e conseguir produzir alguma coisa de materiais diferenciados. (DOC2 - Escola B)

(...) veio o resultado do trabalho com 54, ou seja, outra operação nos anos e no fundo é falar na diferenciação pedagógica dentro da sala de aula. Um dos grandes calcanhares, não é do 54 é sim da escola. Agora é uma crítica, uma crítica do trabalho que eu vejo é que o papel do professor continua sendo e que está em cima do escravo que é que no fundo leciona a matéria. (DOC1 - Escola B)

Para os docentes, é preciso mudar e toda mudança implica um trabalho efetivo nas estruturas e também em nível *curricular*.

(...) da organização da sala de aula como está não permite que o 54 tenha sucesso, para isso é preciso mudar o modo de atuação, mexer em muita coisa, esse é o problema. (DOC1 - Escola B)

(...) ou sem ele [Decreto] é o tempo, porque para fazer uma criança ou adolescente tirar as suas próprias conclusões e ver o mundo com outros olhos. Disciplina apela justamente isso, que eles olhem para algum espaço que os rodeia não entendem encontrar explicações científicas, para isso é preciso tempo. (...) para que o 54 tenha sucesso, é necessário rever os programas. (DOC4 - Escola B)

(...) só vou acrescentar uma coisa que eu acho que considero importante que é o seguinte, o professor depara-se com os alunos e depara-se com a falta de autonomia dos alunos. (...) Um exemplo prático, se eu tenho uma aluna ou dois tipos de alunos em que tenho a matemática.

(DOC3 - Escola B)

Com relação ao apoio e suporte direcionado à realidade da educação inclusiva, no âmbito do AEE no Brasil e do EMAEI em Portugal. Os dados apontam um cenário, na escola A, em que existe uma atuação coordenada entre os profissionais do ensino especial que facilita o processo de integração e inclusão às práticas escolares e também otimiza a atuação dos demais profissionais, trabalhando junto aos alunos, professores e famílias, o que contribui no trajeto do processo inclusivo, apesar de não atingir plenamente toda comunidade escolar. Na realidade da escola B, existe uma atuação coordenada pela equipa do EMAEI para estabelecer medidas de suporte à aprendizagem e a inclusão, organizadas em três níveis intervenções, no desenvolvimento inclusivo entre escola, aluno e comunidade escolar. Isso tudo acompanhado de uma formação contínua para validar a prática.

Os profissionais do AEE atuam de forma intersectorial. Na escola, seu papel é realizar o atendimento do estudante público-alvo da educação especial e mediar junto a todos que compõem a escola. (DA, Escola A)

Conforme reporta esta participante, a lei deixa claro a funcionalidade na EMAEI para atuar junto ao contexto de apoio à educação inclusiva.

Se calhar obviamente nós temos regulamentado este funcionamento da equipa a questões, há objetivos, há funções estabelecidos na lei e esse nem se quer vou fazer referência pois está tudo clarificado e uma das mais valias desta legislação relativamente a EMAEI está instituído, o que nunca nenhum formulário de identificação me chegou às mãos sem antes alguém ter conversado comigo eu nunca fui surpreendida com o formulário de identificação. (CA/PA - Escola B)

Sobre a prática do **AEE** há um consenso acerca da importância deste suporte para os alunos identificados na escola com alguma deficiência, seja ela de qualquer natureza, uma vez que o AEE significa na **prática a política de educação inclusiva/especial vigente em todo o país** e nesta realidade a inclusão escolar é pensada e praticada muito com o foco nos alunos com alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Neste sentido, vale salientar que basicamente é no contexto da **sala de recursos multifuncionais** que é operacionalizado o suporte especializado para alguns alunos específicos, conforme atestam os relatos dos diferentes

intervenientes desta investigação:

Os profissionais do AEE atuam de forma intersectorial. Na escola, seu papel é realizar o atendimento do estudante público-alvo da educação especial e mediar junto a todos que compõem a escola, as ações necessárias em âmbito individual ou coletivo que favoreçam o acesso desses estudantes ao currículo comum, aos espaços escolares. (DG-Escola A)

O processo de acesso ao Atendimento Educacional Especializado é realizado a fim de identificar os alunos à utilizar a sala de recursos multifuncionais a partir:

Primeiro, é feito uma triagem com esse aluno para saber se ele vem com laudo e que tipo de deficiência tem. Porque o perfil do aluno do AEE é que tem uma deficiência, é feita uma anamnese, é encaminhado para um especialista, caso venha com laudo o processo é direto, caso não o tenha, a gente recebe e faz esse diagnóstico e solicita esse laudo, em caso de deficiência visual já ingressa antes do laudo, assim é feito uma avaliação diagnóstica, então comunicamos aos pais dessa criança ou adolescente os dias dos atendimentos e o total de horas, geralmente ele será atendido duas vezes por semana, é feita uma ficha de evolução em que é feito um registro. (CSAEES - Escola A)

(...) se vem com o laudo a secretaria já encaminha diretamente para sala de recursos e a partir já se começa a fazer um trabalho com ele, acolhe, conhece e passa as informações para os professores sobre o aluno detalhando a maneira como deve ser trabalhado com ele em sala de aula, tudo que é feito com ele na sala de recursos, é repassado para os professores em sala de aula, para aqueles que queiram saber ,que desejam saber. (PAE2 - Escola A)

Quando o professor vê o aluno não desenvolve como deveria, ele pede ao professor da sala de recurso para fazer uma avaliação, o professor da sala de recurso chama esse aluno e faz uma avaliação diagnóstica e se ele perceber que a criança tem indícios de deficiência, de um transtorno, o que é feito, é encaminhado para um profissional da área médica, área clínica para fazer uma avaliação clínica e a partir dai os médicos pedirão exames, encaminham para os setores que eles julgam necessários. (PAE1 - Escola A)

Além do atendimento especializado os profissionais que atuam no AEE e salas de recursos também realizam outras atividades como:

Temos visitas as escolas e também temos entrevistas com as famílias, temos assim um

formulário para preencher essa visita à escola, a entrevista à família. Temos assim um plano de trabalho do AEE que é feito de trabalho individualizado para cada aluno e no final o relatório, pois quando trabalhamos com alunos não é como dentro da psicopedagogia que nós buscamos uma hipótese de diagnóstico, ele já vem com o diagnóstico, assim já trabalhamos em cima daquela deficiência. (CSAEES - Escola A)

Acho que o papel do AEE está justamente dessa questão de tentar mostrar, como esse aluno recebe na sala de recurso e aprende, se identificamos como aquele aluno aprende, que aqui temos mais condições de ofertar recursos, temos assim a obrigação de intervenção, como eu posso dizer fazer essa ponte com o professor de sala, mostrando para ele como esse aluno poderá está melhorando em sala de aula também, mostrar ao professor de sala de aula como esse aluno aprende junto deles no momento de formação, está levando para ele o que muito ele não tem tempo de buscar. (PAE2 - Escola A)

Ao que se refere as práticas específicas da EMAEI, a formação da equipa está de acordo com a regulamentação. Os profissionais têm um papel fundamental na operacionalização do decreto, com ações bem definidas, num trabalho conjunto realizado a partir de encontros entre os integrantes a fim de resolver e discutir questões pertinentes à educação inclusiva. Dentre as atribuições estão as medidas necessárias à resolução dos problemas que surjam no decorrer do ano letivo e suporte técnico para que sejam tomadas as devidas medidas em conformidade com as orientações e determinações.

Diante disso, conforme os participantes desta investigação, a equipa atua para que seja executado um trabalho orientado no sentido de dar respostas apropriadas às especificidades dos que necessitam de uma atenção mais específica. Cabe ressaltar que a equipa é bem avaliada pelos diferentes intervenientes desta pesquisa, nomeadamente por se tratar de um apoio permanente à problemática da inclusão educativa quanto ao traçar caminhos para os alunos que necessitam de um suporte mais específico através da adoção de medidas. Sobre isso, vale destacar as afirmações dos participantes acerca da criação e funcionamento da EMAEI.

A EMAEI é uma equipa que está criada de acordo com o que está estabelecido na legislação, reúnem periodicamente para analisarem as situações que vão surgindo e vão

propondo medidas para ser operacionalizadas de maneira a dá resposta a estas necessidades que são identificadas, solicitando os recursos, seja uma tutoria (...). (DA - Escola B)

Se calhar obviamente nós temos regulamentado deste funcionamento da equipa a questões há objetivos há funções estabelecidos na lei e esse nem se quer vou fazer referência, pois está tudo clarificado e uma das mais valias desta legislação relativamente a EMAEI está instituído o que nunca nenhum formulário de identificação me chegou as mãos sem antes alguém ter conversado comigo eu nunca fui surpreendida com o formulário de identificação, apesar de nós sabermos o formulário de identificação neste momento é o instrumento disponível a qualquer elemento da comunidade educativa chegam em sua maioria pelo diretor de turma ou professor titular, há todo um processo de comunicação. (CA/PA - Escola B)

Na minha situação, eu quis falar com a psicóloga, ela aconselhou-me a procurar centro que é o espaço de saúde que trabalha com a Segurança Social tem terapias, tem terapia da fala e tem psicólogo. Eles estão a ser seguidos e tem pedopsiquiatria, é um apoio agradeço. (EE3 - Escola B)

Eu acho que é uma boa, uma boa forma de trabalhar os casos e de dar resposta até se consegue dar resposta de uma forma mais rápida à Constituição. (DOC1 - Escola B)

Senti um nesta escola um grande apoio. Sinceramente, um grande apoio por parte da equipa multidisciplinar sempre. (DOC2 - Escola B)

Apesar disso, a EMAEI ainda tem fragilidades quanto a operacionalização de acordo com os participantes.

Outra fragilidade também sentimos foi a articulação com as terapias com quem a fragilidade que nós ainda não conseguimos resolver assim tão bem como queríamos resolver. Temos que ter uma estratégia para ver se conseguimos depois. (PEI - Escola B)

No que se refere às práticas da escola, conforme foi relatado pelos participantes da Escola A, há uma preocupação por parte da equipa gestora em fazer com que a escola consiga atender aos diferentes componentes e segmentos ao adotar uma gestão de alguma forma democrática e que trabalhe para melhorar os índices da escola sejam eles nas avaliações institucionais, bem como manter um padrão de ensino e de funcionamento que tenha um reconhecimento por parte de todos os envolvidos na comunidade escolar. Esta escola tem recuperado, nos últimos quatro

anos, o prestígio, resgatando não só o número de alunos, mas sobretudo a credibilidade junto à comunidade, fato mencionado pelos gestores e premiado pelo município, o que trouxe autoestima para os profissionais da escola. Como podemos observar a partir das falas seguintes:

Bem acho que nós já avançamos nesse sentido, já falamos da infraestrutura, falamos de termos uma equipe com especialistas, da presença dos pais na escola e dos professores que já trabalham de uma forma diferente apesar de termos ainda uma grande resistência, mas nós enquanto gestores estamos sempre atentos, no sentido de garantir que estes alunos todos eles sem exceção até porque temos muitos por ser uma escola central e de ser um polo importante, o principal polo da cidade. (CFA - Escola A)

O aluno tem que ser visto com igualdade de condições e ter a garantia de permanência na escola. A escola precisa ensinar essas orientações inclusivas para que evite bullying, discriminação. A nossa escola é considerada inclusiva, pois trabalhamos nos fundamentos de valores como: união, amizade, amor, solidariedade e empatia ao próximo. A escola se caracteriza como um prédio, não só de estrutura física, mas constituído de pessoas com sentimentos e opiniões diversas. (VD/CP - Escola A)

(...) o gestor escolar e a equipe gestora busca a formação integral, busca condições para que esses alunos tenham uma formação integral, aqui na escola a gente ver essa preocupação desde a questão do acesso físico, acessibilidade física, até a acessibilidade humana. (PAE1 - Escola A)

No último plano da dimensão dos processos, na Escola B a discussão se volta para as *práticas da escola*, assim, ao considerar as afirmações dos participantes, de um modo geral, esta escola/agrupamento tem estado a desenvolver um trabalho de acordo com as orientações do Decreto-Lei 54/2018, cuja a implementação ainda é recente.

De regra geral, sim, há coisas que entendo que o agrupamento tem que mudar, nas suas práticas, procedimentos nas suas abordagens no que diz respeito a educação inclusiva, mas de um modo geral de apreciação e aquilo que eu vou vendo é uma escola inclusiva com necessidade de mudanças, de melhorias, de adaptações, de percepção mesmo da parte dos profissionais também tem que ser melhoradas tem que ser trabalhadas também, seria uma utopia dizer que

todos tem uma visão correta do que é educação inclusiva e que as práticas são todas inclusivas, não são, ainda não são, gostava muito que fossem mais não, por isso há um trabalho de promoção destas práticas de cornificação de conceitos, de trabalho a desenvolver uma escola verdadeiramente inclusiva, acho que é inclusiva sim, mas acho que há um trabalho ainda significativo para fazer para chegarmos a uma plenitude, que eu não se é possível alcançar se quer, mais gostaria que fosse mais além daquilo que é atualmente. (DA - Escola B)

Nesse sentido, há coisas que ainda necessitam ser mudadas, melhoradas e aperfeiçoadas, conforme referem os participantes.

(...) para ter uma ideia nós estamos neste momento no plano plurianual 18/21 são três anos quando se começou a pensar que era necessário reformular este PPN e simultaneamente projeto educativo e também o regulamento interno normalmente as coisas são acompanhadas desta forma, não tem que ser mais foi eu estive na base deste trabalho (...) depois levam estas reflexões destes focus grupo digamos que funcionou nessa assembleia de turma, portanto foi elaborado um guião para este focus grupo e foi aplicado durante muitas semanas, muitas horas de trabalho estes resultados foram vertidos no documento de cruzamento de informação, tentamos perceber. (CA/PA - Escola B)

Ao refletir sobre o trabalho desenvolvido a nível de inclusão, os participantes referem que a escola já atuava de modo inclusivo e passou por uma evolução quanto a implementação do decreto 54 a fim de melhorar o processo.

O trabalho de alguns profissionais ainda que de forma incipiente associada a algo que já acontecia pontualmente que era a avaliação diferente entendida como mais simples e muito prático e depois temos ainda estamos a uma distância muito curta ainda é muito precoce (...) Mas de qualquer forma eu sinto-me feliz por termos já feito alguns cortes e acho que mesmo no envio de documentos e fizemos alguns cortes e acho que foi mais produtivo até. (PEI - Escola B)

(...) importante que saibam que esta escola a nível de inclusão digamos que é a escola perfeita, mas é uma escola que se preocupa com esses valores da inclusão, a nível da direção nós sempre tivemos o apoio, do gabinete de Psicologia também, os professores da educação especial também. Portanto, acho que embora as coisas ainda estão no início do percurso no meio do caminho há muita coisa para fazer muita coisa a melhorar. (DOC4 - Escola B)

As práticas desenvolvidas pela escola também agregam de forma relevante ao estudo, pois nos apresenta uma percepção ampla do contexto vivenciado nas experiências de cada participante do estudo de caso. Na realidade da escola A, a principal característica se dá pela ação coordenada a partir da gestão que promove atitudes inclusivas do ponto de vista educacional e também social, tudo integrado desenvolvendo em alguma medida as potencialidades dos alunos. No contexto da escola B, isso se estabelece com a existência de um entendimento que a escola passa por um período de adaptação e mudanças diante das inovações na legislação e isso tem um impacto nas práticas e nos próprios regimentos escolares, sendo um processo integrado à atuação dos profissionais.

A primeira prática é que todos se sensibilizem, desde o porteiro até os demais profissionais que atuam numa escola e que trate todos da mesma forma e considerar as estratégias de ensino, os recursos pedagógicos, de fato uma escola que pense no ato de planejar. (DOC1 - Escola A)

Acho que para tudo funcionar, é preciso do trabalho colaborativo, todo trabalho deveria ser assim, se não for assim não podemos fazer muito, não podemos centralizar, o mundo não é só você e a escola, então não é mesmo só você, é composta por muita gente e se todos participam a escola funciona, se não existir isso a escola não tem como responder aquilo que ela se propõe a fazer. (CFA - Escola A)

Isso é o mais complicado, principalmente no fundamental II, que é onde atuo, pois são muitos professores, e pouco tempo e muitos alunos para serem avaliados, então assim fica muito difícil, eles não tem condição de analisar caso a caso, aluno por aluno é uma forma de avaliar muito geral, sempre aquela avaliação muito homogêneas avalia de forma homogênea e enquanto não mudar essa forma de avaliar, de ver esse outro, cada pessoa produz de uma forma diferente, não digo uma avaliação para cada pessoa, mais procurar formas de avaliar diferentes para atingir a necessidade de todos. (PAE2 - Escola A)

Acredito é preciso mais principalmente com relação ao planejamento, principalmente dentro das escolas, planejar sobre sua situação real, então na hora que sento num planejamento junto com direção, coordenação para ver o que necessita neste espaço, aí existe uma condição de melhoria no trabalho, precisa ter esses momentos de formação mais dentro do planejamento,

pois são poucos e preciso mais. (PAE2 - Escola A)

[modelo de escola flexível] O trabalho de alguns profissionais ainda que de forma incipiente associada a algo que já acontecia pontualmente que era a avaliação diferente entendida como mais simples e muito prático e depois temos ainda estamos a uma distância muito curta ainda é muito precoce [...] Mas de qualquer forma eu sinto me feliz por termos já feito alguns cortes e acho que mesmo no envio de documentos e fizemos alguns cortes e acho que foi mais produtivo até. (PEI - Escola B)

3.4. Impactos

Ao se discutir os impactos que a educação inclusiva promove nas realidades, é importante compreender a potencialidade que a diversidade promove nesses contextos, pois rompe estruturas e estabelece novas demandas da educação inclusiva. Ao referir os pontos fortes da escola quanto à Educação Inclusiva, para estes participantes o *acolhimento* é um indicador positivo.

(...) o ponto positivo no âmbito da educação inclusiva está na ação escolar de acolher todos os alunos, promovendo a integração destes e ressignificação das relações e o conceito de respeito e aceitação. (DOC4 – Escola A)

(...) como ponto positivo a escola procura receber e acolher todos e disponibilizar um apoio profissional para que possam desenvolver um acompanhamento especializado para facilitar a inclusão dos alunos. (DOC5 – Escola A)

Neste âmbito, o trabalho do AEE é reconhecido como relevante, conforme se apresenta abaixo:

No que se refere à educação inclusiva concordamos que este é o melhor AEE implantado. Falamos de duas grandes profissionais e acho que T. é referência tanto para secretaria quanto para os outros AEE e acho que isso nos deixa muito seguros, pois cada pai que trazer o seu filho ao olhar para aquele jeito dela de amor transbordando, de cuidado e isso é ponto muito forte, só que nem tudo depende dela, cada profissional de sua maneira de ser profissional e independente do salário será o mesmo profissional. (DOC1 - Escola A)

A reflexão sobre os impactos deve se estabelecer pelos pontos em construção que ainda apresentam lacunas, demandando atenção especial para a consolidação.

Eu continuo se calhar a dizer e vou voltar a usar a imagem nós estamos a iniciar uma viagem, portanto todas estas monitorizações e avaliações ainda estão aquém de tudo aquilo que pode ser impacto desta nova realidade, ou seja tudo que eu posso avaliar em termos de impacto é um impacto a curto prazo e dou lhe exemplos esta taxa de sucesso é brutal, mais a qualidade do sucesso esta aquém daquilo que é um objetivo da educação inclusiva, a escola da oportunidade para todos, da escola que não há desigualdades. (CA/PA - Escola B)

Apesar dos avanços, como a disponibilização de profissionais específicos, como o intérprete de Libras, ainda existe um caminho longo a ser percorrido, visto que muitos alunos acabam apenas frequentando a escola, mas sem pleno desenvolvimento de suas competências e habilidades, pois há um deficit nas práticas metodológicas e a inclusão acaba não acontecendo de forma plena. (DOC 5 - Escola A)

(...) apesar de existir um esforço para o processo de ensino aprendizagem, muitas deficiências ainda são perceptíveis, seja nos recursos defasados, ainda nas práticas pedagógicas e/ou metodológicas de ensino, o que acaba por manter disparidades entre os alunos. Quando condições de estímulos são dadas e existe uma integração entre escola e família todo o processo acaba sendo facilitado e normalmente se obtém êxito. (DOC4 - Escola A)

Estas mudanças que vem acontecendo é justamente visando garantir a participação e aprendizagem de todos, toda mudança demanda tempo para que seja garantida a participação e aprendizagem, observamos que essas mudanças já apontam resultado, mas não podemos dizer que exista a aprendizagem de todos, observamos que boa parte já está sendo atendida. (PAE2 - Escola A)

Ao trabalhar os impactos percebidos a partir dos novos prismas inclusivos aos quais as escolas estão submetidas, os profissionais da escola A buscam uma reflexão em torno das exigências e das lacunas fundamentais para a consolidação dessas, uma vez que existe um processo de adaptação sistémico para que se chegue a uma efetividade prática nas mudanças de compreensão e comportamento em torno da inclusão na educação.

Nesse sentido as falas dos participantes dialogam com esses anseios, como vemos a seguir:

As dificuldades e desafios que enfrentamos na nossa escola atualmente é com relação ao

tempo para planejarmos em conjunto com os professores das salas de aula dos estudantes em suas devidas séries, turmas e aplicar às adequações curriculares necessárias a cada estudante, pois como já descrevi temos uma grande demanda de alunos com deficiências e poucos profissionais, sendo assim insuficiente para dar conta, outro ponto é que precisamos de mais aperfeiçoamento na área para melhorar esse processo de inclusão e de aprendizagem significativa para todos eles. (DG - Escola A)

(...) os frutos já são possíveis sim de serem visualizados, a gente ver que o trabalho que é feito na sala multifuncional em parceria com o professor da sala comum e contando com um apoio de um profissional que fica em sala de aula acompanhando esses alunos e orientando nas tarefas que eles não conseguem desempenhar sozinhos, serve de base para que eles tenham acesso e realmente aprendam. (PAE 1 - Escola A)

O ponto forte é que a gestão é aberta, para estas questões da prática inclusiva, eles pedem sempre ajuda, eles querem saber, querem promover coisas que dê acesso a todos, a gente já percebe o acolhimento tanto com os profissionais quanto para os alunos com suas famílias. (PAE 2 - Escola A)

A escola está melhor, há um esforço muito grande para recuperar a confiança de todos no que se refere a educação inclusiva, concordamos que este é o melhor AEE implantado. (DOC 3 - Escola A)

Visto isso, na escola A, uma das principais consequências do processo inclusivo vigente é a dificuldade que se encontra nas práticas pedagógicas, recursos humanos insuficiente, além utilização dos recursos materiais para responder a todos os alunos. Estas condições exigem um esforço de áreas diversas para a concretização do que é objetivado legalmente, e também, pela necessidade da adesão dos profissionais.

Quanto aos pontos fracos acredito que são os recursos humanos, deveria ter mais profissionais e essa seleção deveria ser ainda mais criteriosa ,não ser programa de bolsa e ver dentre os profissionais que já atuam na escola que estão qualificados teoricamente, que tenha conhecimento suficiente e sim a seleção ser feita a partir disso, mais infelizmente não é feito dessa forma. (DOC1 - Escola A)

O grande problema a resolver é aceitação do outro, aceitação da diversidade, quando se

passa a aceitar a diversidade eu quero trabalhar em prol dela, e quando eu trabalho em prol dela eu trabalho para melhoria de todos, de negativo eu vejo a falta de sensibilidade de ver que o outro necessita de mim. (PAE2 - Escola A)

Estamos tentando melhorar, há muito que melhorar por exemplo recursos materiais, eles tem um tempo determinado de uso, o material que recebemos foi quando abriu as salas de recursos e já quase não existe, então precisa de renovação e isso ainda não está acontecendo, depende muito das políticas públicas, enquanto escola, enquanto gestão eles buscam, a gente comunica as necessidades daquele aluno, eles vão atrás, as vezes o recurso vem, outras não, mais eles não desistem estão sempre em busca do melhor. (PAE2-Escola A)

Na escola B, a reestruturação de todo o sistema educacional, alinhado às novas mudanças provocadas pelo Decreto-Lei nº 54/2018, acaba por impactar em toda a realidade educacional do país. Exige uma nova compreensão das estruturas pedagógicas, organizacionais, mas também no próprio entendimento sobre inclusão educativa e esse impacto inevitavelmente repercute nas estruturas sociais para além do plano educacional.

Ao adentrar na dimensão dos impactos no que se refere ao Decreto-Lei nº 54/2018, uma série de questionamentos são assimilados pela discussão trabalhada, uma vez a educação inclusiva e os mecanismos para sua efetivação recaem para além das estruturas de ensino. Assim, há elementos interessantes para pensar a inclusão educativa, como resposta ao acesso e ao direito universal à educação e aprendizagem de qualidade para todos, práticas equitativas no processo educativo de ensino e de aprendizagem, entre outras questões que decorrem das mudanças implicadas.

Visto isso, é fundamental destacar alguns elementos apresentados no tocante aos impactos das mudanças. São mencionadas, a partir do diploma, novas formas de estruturar e adotar medidas de apoio e suporte educativo assim como a criação da EMAEI.

(...) como tudo o que é a legislação a sua implantação na prática demora o seu tempo tem suas vicissitudes (...) os princípios e depois nas práticas também demora o seu tempo a tornar isso uma prática regular e sistemática acho que esta visão é muito mais sentido, muito mais humanista sem dúvidas, mas é um desafio também um desafio muito maior para os profissionais para os professores do que era antes e daí esta dificuldade até mesmo em assimilar conceitos,

assimilar os princípios subjacentes a todo esse diploma e a lógica da educação inclusiva e depois se traduz na operacionalização. (DA - Escola B)

Como refere a coordenadora da EMAEI, os impactos não podem ser medidos, devem ser encarados como uma viagem, um processo iniciado e em construção, pois o processo de mudança é complexo e exige adaptações.

(...) vou voltar a usar a imagem nós estamos a iniciar uma viagem, portanto todas estas monitorizações e avaliações ainda estão aquém de tudo aquilo que pode ser impacto desta nova realidade, ou seja, tudo que eu posso avaliar em termos de impacto é um impacto a curto prazo e dou lhe exemplos esta taxa de sucesso é brutal, mas a qualidade do sucesso está aquém daquilo que é um objetivo da educação inclusiva (...). (CA/PA - Escola B)

É também referida a importância da permanente necessidade de aperfeiçoamento profissional, para oferecer o melhor, não apenas para os alunos mas também para suas famílias, que por vezes precisam ser incluídas. Neste aspeto compreende-se que há uma dimensão humanística nas relações, uma preocupação no acolher.

(...) recursos todos e que não há mais nada para fazer estarei tolinha, mesmo quando eu estiver no meu top, eu vou conseguir encontrar, eu tenho que conseguir encontrar uma área nova que ainda não explorei e esse é meu trabalho como psicóloga e como psicóloga numa escola, porque posso sempre melhorar mais a minha a escola e o meu agrupamento aos meus meninos e aos pais dos meus meninos, agora há aqui um trabalho que nós como equipa reconhecemos que ainda temos um percurso tem a ver com estes pais, estes pais são pessoas (...) que precisam muito de trabalho e eles próprios serem incluídos e atenção que eu não estou só a falar daqueles (...). A inclusão neste momento já não tem a ver com aprendizagem, mas com questões humanas, com realidades humanas, realidades emocionais. Eu não consigo dá resposta a tudo chega uma dada altura que estamos tão envolvidos neste processo de inclusão, igualdade, equidade, que pensamos assim isto também é uma oportunidade se eu não conseguir tirar este menino, esta menina de uma situação de violência (...) por isso a inclusão tem que ser muita mais do que este processo, obviamente de competências, a competência tem que passar pela competência da autoestima, autorregulação de procurar ajuda quando está em risco, tudo isto. (CA/PA - Escola B)

Estas diversidades de pessoas que é muito importante. Para mim foi o maior impacto que

vão tomar. (PEI - Escola B)

Os participantes destacam, ainda, aspetos que podem ser *melhorados/alterados*.

É um bocadinho difícil. Eu acho que eles uma carga horária imensa, têm muito pouco tempo para brincar, acho que assim uma coisa, estão em atividades diferentes trabalhos de casa, são de segunda a sexta, são trabalhadores o tempo inteiro. Acho que seria uma das coisas que eu mudaria. (EE3 - Escola B)

(...) temos que mudar grelhas. (...) a nível na prática pedagógica. (...) a educação no fundo é algo que é amarrado pelos diferentes governos quer sejam de direita, de esquerda, centro, etc, não é e nunca foi pensada digamos a longo prazo, mas somente dois anos depois enfim as conclusões tiradas muitas das vezes são remotas não cantam mais nunca dão um tempo para pensar a implementação. (...) Agora acho que o 54 é uma lufada de ar fresco. Sei até porque os princípios da escola pública são princípios de inclusão sempre foram, democracia sempre foram. Nós é que nos esquecemos disso. (DOC2 - Escola B)

Estes resultados parecem ir ao encontro de alguns dos pressupostos vinculados ao conceito de educação inclusiva já referenciados neste trabalho. Indicam a existência de práticas de acolhimento e inclusão como ponto de partida para viagem rumo à educação para todos.

Quadro 3.1. Síntese dos resultados

Dimensão A	Categoria	Subcategoria	Indicadores
	<i>Políticas Educativas</i>	Políticas de educação inclusiva	-Mudanças (processo junto aos diretores, professores, profissionais.), -Acesso de todos à escola -Perspetiva diferentes
Contexto		Decretos 54/2018 BNCC/Decreto 55/2018	Mudança de paradigma Flexibilidade curricular

Dimensão A	Categoria	Subcategoria	Indicadores
	Diversidade e inclusão	Escola inclusiva /valores e princípios	-Respeito as diferenças, -Igualdade de direitos, - Equidade para a aprendizagem, -Privilegia a diversidade -Escola pública e de qualidade
	Comunidade	Relação Escola /Família	- Colaborativa/parceria -Necessidade de maior participação no processo.
	Liderança	Papel do líder	-Líder inclusivo, (organização e estrutura, pedagógico e cultura escolar) -Gestão democrática e participativa, -Alinhar a escola com os princípios inclusivos

Dimensão B	Categoria		Indicadores
	<i>Recursos Humanos</i>	Formação inicial e contínua, Apoio e suporte	Escola A e B- -É preciso maior investimento na formação inicial e continuada -Formação menos teórica e mais prática

Dimensão B	Categoria		Indicadores
			-É preciso mudar a mentalidade dos profissionais -É necessário maior número de profissionais de apoio e suporte (não docente)
Recursos			
	Recursos físicos/ Materiais	Acessibilidade arquitetônica Materiais	-Escolas A e B Acessível em termos adaptação dos espaços, embora ainda necessite de algumas melhorias -Escola A -apresenta carência -Escola B- Há materiais adequados
	Comunidade	Relação Escola /comunidade	-Escolas A e B – Há Participação colaborativa/parceria com instituições. -Aberta a comunidade

Dimensão C	Categoria	Subcategoria	Indicadores
	<i>Práticas de sala de aula</i>	Inclusão/exclusão	-Escolas A e B -Escola A: - Indiferença à diversidade. -Participação pouco ativa no processo -Há resistência a mudança na prática docente Escola B Atenção a diversidade

Dimensão C	Categoria	Subcategoria	Indicadores
			Medidas de intervenção
Processos			
	Práticas da EMAEI/AEE	Suportes especializados	<p>-São consideradas fundamentais para atender os diferentes componentes.</p> <p>-AEE/complementar ou suplementar ao processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>-EMAEI propõe as medidas de suporte à aprendizagem, desenvolve, implementa e acompanha as ações.</p>
	Práticas da Escola	Gestão democrática	- Equipa adota uma gestão voltada às práticas cujo objetivo é melhorar os índices da escola e ter o reconhecimento de toda comunidade escolar.

Dimensão D	Categoria		Indicadores
Impactos	<i>Pontos fortes</i>	O que é positivo	<p>-Atitude positiva em relação a educação inclusiva</p> <p>-Gestão escolar e as lideranças</p> <p>-As equipas de apoio e suporte</p> <p>-O trabalho colaborativo</p>

Dimensão D	Categoria		Indicadores
	<i>Pontos negativos</i>	O que é preciso melhorar	<p>-O Decreto 54/2018 alarga o olhar para todos os alunos e adota medidas mais abrangentes para maior equidade educativa.</p> <p>-Visão mais acolhedora</p> <p>-Planejamento das adequações curriculares, das práticas pedagógicas são dificuldades e desafios.</p> <p>-Formação contínua</p> <p>-Garantir a participação ativa aprendizagem</p>
			<p>-Acompanhar mais efetivamente o processo e o resultado</p>

Capítulo 4. Discussão do Resultados

Diante dos resultados obtidos é importante construir uma análise fundamentada sobre educação inclusiva na realidade dos dois países e especificamente, fazer uma análise do processo inclusivo a partir da investigação nas duas instituições de ensino participantes. Para isso, os dados do estudo de caso serão fundamentais, mas devem ser observados a partir da consistência teórica de fontes documentais, do âmbito legal e também da pesquisa acadêmica.

Entender o lugar de conceituação sobre a educação inclusiva é importante para a reflexão e discussão sobre os dados recolhidos. Frattura e Capper (2007) coloca como premissa para o debate a equidade e a justiça social, sendo este o lugar de análise diante da inclusão dos alunos no currículo e num ambiente escolar regular. É a partir do compartilhamento de todos os integrantes da comunidade escolar (alunos, professores, administradores, auxiliares de serviços gerais, entre outros) que há o desenvolvimento concreto da escola inclusiva, sendo este um processo contínuo de reflexão e aprendizado. Foreman & Arthur-Kelly (2008) consideram as escolas regulares o instrumento essencial no processo inclusivo, eficazes contra as discriminações, criando um ambiente acolhedor, diverso, modelando uma nova perspectiva nas relações interpessoais. Assim, entendemos educação inclusiva como um paradigma que busca sua consolidação a partir de princípios e mecanismos que repensam o sistema educacional de forma colaborativa, reflexiva e comprometida (Freire, 1983), comunicando diretamente com sua construção pedagógica no âmbito da organização escolar e também em outras dimensões.

Nesse sentido, a educação inclusiva é uma construção que mexe com estruturas organizacionais e pedagógicas, e provoca reflexões. Sobre isso, Mendes (2011) explica que buscar a diversidade e conseqüentemente se distanciar de pedagogias homogeneizadoras potencializa os indivíduos, em um movimento de entender que é na valorização do diferente pela convivência democrática.

Em dimensão legal, o acesso à educação é um direito básico e de extrema relevância para a formação do indivíduo — sem qualquer distinção — enquanto cidadão. A educação inclusiva é um direito de todos e, por isso, deve ser orientada no sentido do pleno desenvolvimento. Em dimensão social, para a construção de cidadania, é muito importante que exista o respeito aos direitos e liberdades humanas. A escola como um espaço para todos. Para Suleymanov (2015),

isso é um movimento global de avanço de sociedade, em que a educação inclusiva ganha apoio e gera interesse na reestruturação dos sistemas educativos pelo mundo.

Observa-se com resultados obtidos nesta pesquisa que embora haja bom entendimento sobre os valores inclusivos e a importância destes no desenvolvimento educativo, as estruturas ainda estão em processo de reorganização e isso se reflete nas práticas profissionais e demais relações de convivência desenvolvidas entre a comunidade escolar. Sobre isso, é fundamental perceber como o estigma ainda exerce força dentro da estrutura escolar determinando previamente as pessoas. Magalhães e Soares (2016) pontuam que essa realidade concreta e recorrente deve ser questionada e colocada em debate, recolocando os sujeitos em uma perspectiva potencializadora, não os limitando à deficiência ou outro aspecto de marginalização.

No contexto da realidade brasileira, em sua diversidade de natureza cultural, social e religiosa, se faz urgente construirmos uma educação inclusiva que abranja todos os segmentos da sociedade e responda a este cenário tão complexo e ao mesmo tempo carente de políticas educativas efetivas e coerentes com esta realidade. Como foi mencionado por uma participante desta investigação ao ser questionada sobre o que seria uma escola inclusiva, “a escola inclusiva é a escola dos sonhos”. Tendo como base a própria concepção de educação inclusiva constituída em nível mais abrangente à diversidade.

Em Portugal, o Decreto-lei nº 54/2018 é um exemplo dessa visão abrangente de inclusão educativa, em que olha para todos alunos sem categorizá-lo. Pensado para todos, reconhece a urgência de uma oferta educativa mais equitativa capaz de responder a cada aluno por meio de medidas interventivas de apoio e suporte.

Nos resultados fica evidente a percepção valorativa da inclusão com o diploma, a fim de concretizar o processo de mudança objetivado, a partir de uma construção política que repensa a categorização e segregação, postulando uma perspectiva inclusiva, e não mais uma estrutura de integração que acaba por sustentar mecanismos de exclusão no espaço escolar e da sala de aula. Há, neste aspecto, um componente fundamental que diferencia a integração da inclusão. Autores como Mantoan (2003) e Rodrigues (2006) definem a integração a partir da adaptação do aluno numa estrutura educacional escolar, enquanto na inclusão implica ou pressupõe a participação plena de todos os alunos. Cabe assim evidenciar, enquanto resultado da educação inclusiva, a

participação de todos os alunos. O Decreto-Lei n.º 54 exige *olhar para todos*, assim como também perceber a *escola como um espaço que privilegia a diversidade*.

Nesse âmbito, é importante entender os conceitos de fundamentalismo e homogeneização, visto que são instrumentos dificultadores do processo inclusivo. Rodrigues (2020) pondera sobre a temática, apontando as complexidades em que os mecanismos fundamentalistas estão inseridos e como impactam na consolidação da inclusão, tornando-se limitador das práticas educacionais. Diante disso, ao recursar a diversidade, as estruturas perpetuam uma desvalorização e segregação de pessoas e culturas, indo ao encontro do processo de assimilação da diversidade a partir das demandas da sociedade globalizada que se conectam invariavelmente.

A partir dessa compreensão, Dueñas (2010) traduz esses valores inclusivos em três concepções de assimilação da diversidade, qual seja: a diversidade vista como positiva e enriquecedora da comunidade educacional; a necessidade participativa de todos diante do currículo escolar em suas atividades variadas; garantia na igualdade de condições entre os alunos para a concretização do processo de ensino-aprendizagem já contempladas suas diferenças.

De acordo com os resultados, para os entrevistados, a concepção de educação inclusiva está ligada a valores inclusivos, ao direito de todos e ao respeito pelas diferenças, embora no contexto da escola A esteja associado ao aluno com deficiência ou NEE. As duas realidades analisadas neste estudo, quanto as políticas educativas partem dos mesmos princípios inclusivos, no entanto, na operacionalidade direcionam-se diferentemente.

Nesse sentido, para uma melhor concepção da análise, iniciaremos esta etapa do estudo confrontando o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola A (brasileira) e o projeto educativo da escola B (agrupamento português).

O PPP da escola A parte do princípio de que a escola “é parte da sociedade e tem com o todo uma relação dialética”. Para tanto, documentos estruturantes da educação brasileira e também do seu âmbito local, como a BNCC e o Documento Curricular do RN fundamentam essa perspectiva dialética da escola.

Assim, as concepções crítica, reflexiva e criativa se apresentam como posições essenciais na construção basilar do PPP, ao passo que há uma sustentação fundamental no aspeto político e

transdisciplinar, indo desde a sala de aula até além das estruturas físicas das escolas.

Posto isso, a escola A estabelece suas práticas a partir de um ideal escolar que busca a excelência do ensino e a formação global de cidadãos críticos capazes de observarem e se posicionarem acerca de temáticas fundamentais no âmbito da responsabilidade social, constituídos de altruísmo e solidariedade, consolidando, mesmo que teoricamente, uma visão crítica do exercício da cidadania, em que ética e inclusão devem caminhar juntas diante das relações humanas.

Na prática, isso se concretiza a partir de um processo contínuo diante dos integrantes da comunidade escolar que constitui com o movimento de ação – reflexão – ação, possibilitando, assim, o desenvolvimento integral do aluno, como bem estabelece o documento do PPP. Entre os fundamentos principiológicos do projeto, estão: a igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade, autonomia e valorização da docência, como bem pondera Veiga (1991).

Essa perspectiva democrática, participativa, inclusiva e solidária segue uma orientação princípio lógico definida por:

1. Garantia o direito de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conviver.
2. Promover uma gestão democrática e participativa.
3. Igualdade de condições para acesso e permanência de todos os alunos no ambiente educativo.
4. Estímulo a leitura e a escrita em todos os níveis de ensino e liberdade de expressão.
5. Favorecer a apropriação do saber historicamente construído, reportando-se a esforços próprios com liberdade e autonomia.
6. Articular a Educação Básica e a Educação Profissional, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), objetivando a preparação para a profissão com base numa formação integral.
7. Trabalhar de forma integrada a ciência, a tecnologia e a cultura como base para uma proposta político-pedagógica e curricular.
8. Assegurar a autonomia Institucional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do projeto político-pedagógico, respeitando a legislação, as normas e diretrizes educacionais.

9. Contextualizar, flexibilizar e garantir a interdisciplinaridade no processo ensino aprendizagem, objetivando a compreensão de significados e a integração teoria e prática.

10. Provimento de condições objetivas de funcionamento da escola destacando a atenção especial na formação permanente dos educadores.

11. Proporcionar a inclusão social com respeito à diversidade de condições pessoais, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos indivíduos.

12. Oferecer uma educação como direito social e subjetivo, compreendendo a democratização do acesso, a permanência e o sucesso com terminalidade numa formação de qualidade. (Projeto Político Pedagógico 2020 – Escola A, 2020, p.9)

Numa estrutura estabelecida a partir da perspectiva de inclusão pelos segmentos especializados, as salas de recursos multifuncionais (SRM) dentro do atendimento educacional especializado (AEE) são compreendidas diante do projeto político pedagógico que busca a centralidade das políticas públicas no âmbito da educação, reforçando um lugar de oposição entre o ensino comum e o ensino especial, formulando os limites e práticas de atuação dessas estruturas na dinâmica cotidiana da educação inclusiva.

Por isso, as especificidades em torno dos perfis¹ desses alunos acabam se tornando elemento-chave para um bom êxito do PPP.

A construção do projeto político pedagógico da escola A vai ao encontro do projeto educativo da escola B, apresentando similaridades que se sustentam a partir de uma tendência internacional da educação.

O projeto educativo da escola B concebe como missão a responsabilidade cidadã que contemple as demandas inclusivas da sociedade do século XXI, alicerçadas pela criticidade, liberdade e autonomia. Na prática, essa contribuição deve ocorrer com a valorização da arte,

¹ “I) Alunos com transtornos globais de desenvolvimento –TGD e TEA-Apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, compromete as relações sociais, a comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nesta definição alunos com autismo clássico, síndrome de Ret, transtorno desintegrativo da infância (psicose) e transtornos invasivos sem outra especificação;

II) Alunos com altas Habilidades /superdotação-Apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

II) Transtornos Funcionais Específicos-Transtornos do Déficit de atenção/Hiperatividade, Dislexia, Discalculia, Disortografia, Dislalia, Transtorno de conduta e Distúrbio do Processamento Auditivo Central.” PPP Escola A (Brasil)

humanidades, ciências e tecnologias em suas perspectivas: social, cultural, econômica e ambiental, sob o prisma da dignidade da pessoa humana.

Portanto, a escola se estabelece como um instrumento coletivo das demandas sociais, amparado pelo pluralismo que acaba por alargar os conceitos de cidadania e a compreensão de novos direitos. Posto isso, são norteadores da construção educativa da escola B:

Responsabilidade e integridade – Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum.

Excelência e exigência – Aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; ser perseverante perante as dificuldades; ter consciência de si e dos outros; tersensibilidade e ser solidário para com os outros.

Curiosidade, reflexão e inovação – Querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações. Cidadania e participação – Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor.

Liberdade – Manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum. (Projeto Educativo 2018/2021 – Escola B, 2018, p.6)

Com isso, as demandas exigidas no cenário atual trabalham com dois tópicos importantes: a autonomia e a flexibilidade. Assim, é primordial destacar dois documentos que dão suporte a esta nova perspectiva educacional nos dois países, no Brasil, trata-se da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e em Portugal o Decreto nº 55/2018 que se apresenta alinhado e em complementaridade com o Decreto nº 54/2018.

Posto isso, a BNCC apresenta em sua composição algumas competências gerais sobre a educação básica e que traçam o perfil pretendido pela educação brasileira. A lista de competências engloba: a valorização do conhecimento construído historicamente, o exercício da curiosidade intelectual a partir de uma abordagem de investigação científica, a valorização das manifestações artísticas e culturais, a utilização de diferentes linguagens, utilização e compreensão crítica das

tecnologias de informação e comunicação, argumentação com base em fatos respeitando os direitos humanos e a consciência ambiental, cuidados com a saúde física e emocional, exercício da empatia, agir responsabilmente tanto pessoal quanto coletivamente.

Diante dessa construção de competência, alguns pontos merecem destaque na discussão de autonomia e flexibilidade dentro da BNCC, como a adequação às realidades locais, levando em consideração a diversidade de contextos no território brasileiro, tanto no plano cultural como no âmbito das desigualdades econômicas e sociais; também objetiva-se uma recontextualização das finalidades entre os níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, principalmente neste último, de modo a se adaptar as “novas condições de ocupação”.

Nesse ponto, cabe a reflexão sobre as consequências práticas sobre as mudanças no ensino médio, uma vez que não havendo uma consistência bem definida de sua aplicabilidade pode gerar uma profissionalização precoce ou precária dos jovens. Em seu texto, a BNCC defende esse plano de discussão, ponderando ser essas novas experiências, com o ensino médio técnico e flexível, uma possibilidade de capacitação que ajudaria o estudante a melhor se estabelecer na complexidade do mundo. Uma vez que a flexibilidade curricular aliada à autonomia das instituições de ensino possibilita uma maior liberdade de adequação aos novos anseios da sociedade e sua esfera produtiva.

Entendendo que as propostas pedagógicas repercutem no cotidiano da vida em seu plano local, regional e também global, objetivando uma ampliação das interações como espaço. O que leva a reflexão sobre como o processo inclusivo se estabelece diante dessa nova formatação organizacional do ensino.

Neste sentido, deve ser considerado no processo conceitos que dão sustentação ao ideal objetivado de escola inclusiva, os quais são universalidade, diversidade, acesso, participação, aprendizagem, qualidade e pertença (Carvalho, 2019). Neste aspecto os dados relevam que as práticas desenvolvidas no contexto escolar devem ser revistas, na medida em que não contemplam sentido de inclusão no processo educativo, no acesso a aprendizagem não pode ignorar a equidade educativa, tão pouco as dimensões tratadas neste estudo. Vale ressaltar tanto na Escola A quanto na Escola B as práticas de apoio e suporte desempenhadas no AEE e EMAEI são bem avaliadas

pelos participantes do estudo. Apesar disso são relatadas dificuldades que perpassam pelos recursos humanos pelo número insuficiente de profissionais não docentes e auxiliares.

Percebe-se com os resultados, que deve haver avanços na perspectiva prática do que é bem fundamentado na teoria, pois as realidades acabam por exigir uma maior efetividade e adaptação. Um claro exemplo disso, que fica percebido no estudo de caso em foco, mas também é discutido em outros estudos como o de Veltrone e Mendes (2011), diz respeito à inclusão de alunos com deficiência intelectual, que sempre foi rodeada de incertezas na compreensão sobre as limitações e possibilidades, no âmbito brasileiro, concebendo um conceito de elegibilidade e encaminhamento a estes serviços especializados da educação, sucumbindo a fracassos quase sempre vinculados ao aluno e ao contexto social e cultural ao qual pertenciam, não reconhecendo as falhas e lacunas do sistema educacional e sua estrutura.

Ao estudar sobre a inserção de alunos oriundos de classe especial para salas de aula regular, Veltrone e Mendes (2009), constatam a dificuldade destes alunos quanto ao currículo, tendo em vista que não havia diferenciação curricular no ensino, desta maneira não respondia as necessidades dos alunos. Assim nos resultados sugerem que é preciso que seja feito um planejamento educacional a fim de atender à diversidade dos alunos nos contextos de sala de aula. Em se tratando da realidade brasileira o que se percebe é que quando se propõe este planejamento, ele é destinado ao aluno do AEE e realizado nas Salas de recursos e não sala de aula de regular, embora haja tentativas de mudança por parte de um grupo de profissionais.

Tannús-Valadão e Mendes (2018) ao investigarem acerca dos modelos de Plano Ensino Individualizado (PEI), reportam que no Brasil faltam dispositivos legais e de estudos sobre os benefícios gerados com a implementação do PEI. Ainda assim, verificam que o PEI se encontra restrito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e os profissionais envolvidos são os professores de educação especial, diferentemente do que ocorre em outros países em que o modelo PEI centra-se no aluno, pela probabilidade de otimizar o processo de escolarização dos Alunos do AEE nas salas de aula regulares. Concluem assim que apesar do PEI não resolver todos problemas da inclusão educativa, é uma ferramenta fundamental para o apoio à escolarização destes alunos nas salas de aula do ensino regular. Assinalam ainda que ao manter o planejamento a parte, apenas das nas SRM, indicam que muitos

estudos ainda serão produzidos para confirmar que não há avanços nos processos de escolarização e que estes processos muitas vezes apenas tem a função de socialização, tendo em vista que os docentes em sala de aula não respondem de maneira eficaz as peculiaridades dos alunos, reforçando assim o discurso que a escola regular não atua de forma eficiente.

Nessa perspectiva, é importante destacar o caráter excludente vislumbrado a partir da conceção de educação especial aqui estabelecida, uma vez que existia um parâmetro de conserto e/ou reestruturação do aluno com deficiência para que este estivesse adequado para iniciar um processo inclusivo. Este fato que acabava por aprofundar os quadros, distanciando esse aluno de uma possível inclusão à escola regular.

Falta, assim, uma perceção concreta sobre a inclusão, e do modo como a escola deveria acolher a perspectiva da diversidade. Esta é uma problemática recorrente, pois mesmo, hoje, entendendo que as mudanças devem ser a partir da escola e não dos alunos, a estrutura educacional ainda referencia uma ideia inclusiva pautada, na maioria dos casos, na integração, não evoluindo assim, às práticas para com o aluno, seja no âmbito estrutural ou académico, no compartilhamento de conhecimento ou mesmo no campo avaliativo.

Em Portugal, a EMAEI desenvolve um trabalho fundamental para efetivar a estruturação das práticas inclusivas, no que diz respeito as atribuições e a operacionalidade. A equipa propõe as medidas de suporte à aprendizagem e a inclusão dos alunos, de modo que também acompanhar o processo e avalia. Observa-se que as medidas universais são reconhecidas como um guia constituído por princípios e estratégias para prática docente de modo a atender a necessidade de todos.

Entre os resultados apresentados também há lacunas relativamente quanto ao trabalho mais colaborativo entre professores da sala de aula regular e ensino especial. O trabalho desenvolvido numa parceria entre professores de sala de aula com professores de ensino especial e profissional especializado, no contexto da sala de aula é relevante para o avanço e desempenho dos alunos (Mendes et al., 2014).

No tocante aos recursos materiais e físicos, a realidade da Escola B é mais favorável que a Escola A, considerando a falta de investimento na manutenção destes recursos. Já a respeito da

formação docente inicial e continuada os dados revelam a necessidade de investir no desenvolvimento profissional através de capacitações contínuas e práticas, verifica-se que o quadro docente precisa está alinhado com as exigências e desafios na realidade educativa atual. Um fator recorrente é a palavra *resistente* à mudança nas práticas, por diversos motivos dentre os quais o trabalho excessivo e burocrático, falta de reconhecimento, dificuldade em adaptar-se a aos novos paradigmas, falta de interesse, ou o fator idade. São indicadores de que é preciso repensar a ação docente no tocante a formação seja inicial e/ou contínua para uma prática mais inclusiva.

Neste cenário, situa-se a formação docente e as questões relacionadas a formação inicial e contínua como elemento fundamental. Delors (2012) assinala que a formação inicial e contínua de professores são essenciais em múltiplas dimensões, as suas práticas docentes precisam ser ressignificadas e autoavaliadas no desenvolvimento profissional, pelo que a formação contínua se faz tão necessária, pois qualidade profissional é um dos determinantes para o sucesso educativo. Num estudo acerca da formação docente, Rodrigues e Lima Rodrigues (2011) concluem que é preciso uma reforma nos cursos de formação docente, para que estes professores sejam agentes de mudança nas escolas, o que se alinha com os dados deste trabalho.

Como refere Rodrigues (2011) a profissão docente é complexa, no sentido de ter que gerir currículo, o que implica múltiplas opções e caminhos, para além dos desafios que se apresentam na sua prática diária, são exigidas novas atribuições e competências que o professor deve dominar.

As questões em torno da prática docente apresentam novos desafios frente a diversidade dos alunos. Exige com isso que o professor busque responder de modo apropriado às especificidades de cada aluno. Conforme os dados obtidos no contexto estudado, há um perfil diversificado dos alunos que inclui por exemplo alunos migrantes com diferenças culturais que são acolhidas no processo de adaptação escolar. Os professores têm um papel de fundamental neste processo pelo modo como olham e atuam face à diversidade na sala de aula, em outras palavras, depende da capacidade de responder (Wolger, 2003).

De um modo geral, os dados apontam empenho por parte dos docentes, embora haja

aqueles pouco implicados ou resistentes à mudança de suas práticas. Quanto ao processo, o trabalho colaborativo dentro da perspectiva inclusiva tem no apoio e suporte da EMAEI um aliado a práticas da escola.

Uma gestão de qualidade na escola também é destacada. Com relação à liderança, o papel desempenhado pelo diretor é atribuído como basilar para que a escola desenvolva práticas mais inclusivas. Assim, conceitos como o de liderança estratégica (Carvalho et al., 2020) são potencializados neste contexto, pois estão além do plano teórico, exigindo respostas concretas no dia a dia das escolas, pois se conectam com as práticas e a atuação gestora dentro da instituição, como no caso da gestão dos recursos, relação com os profissionais e demais integrantes da comunidade escolar, além das práticas pedagógicas.

Conforme referido ao longo deste estudo diversos, autores tratam da definição de escola inclusiva, seja através alguns componentes fundamentais na sua construção (e.g. Ainscow et al., 2006; McMaster, 2012). Para construir uma escola inclusiva, McMaster (2012) indica três fundamentos: o primeiro se estabelece pela existência de visão partilhada e uma definição comum na comunidade escolar sobre inclusão; o segundo está na valorização da aprendizagem e desenvolvimento profissional com impacto nas práticas educativas e; o terceiro na mudança da escola a nível cultural, essencialmente está visão relaciona-se com perspectiva inclusiva encontrada.

Neste sentido, uma escola para ser inclusiva necessita adotar princípios de uma educação que se organiza de modo a responder as necessidades de todos e cada um dos alunos, para tanto implica num processo dinâmico com adaptação contínua transversal das políticas e das práticas (Vrasmas, 2018). Nesta mesma linha de raciocínio, Mantoan (2003) pondera que uma escola inclusiva considera as necessidades de todos os alunos e que, portanto, deve ser estruturada em função destas necessidades, atendendo as diferenças.

Na escola inclusiva é privilegiado o sucesso de todos independente de qualquer característica ao considerar que todos são diferentes e detentores de direitos (Hoepers, 2017). Verificamos neste estudo que há um consenso quanto a percepção do que é uma Escola Inclusiva “*A escola inclusiva é aquela que é capaz de dar respostas as necessidades de todos os*

alunos, todos os alunos são diferentes e a escola tem cada vez mais de dar uma resposta diferente a cada um deles e a função das suas necessidades...”. Tal constatação quanto à importância de privilegiar a diversidade dos alunos, encontra-se em consonância com Decreto- Lei 54 ao referir “que numa escola inclusiva todos e cada um dos alunos, independente da situação pessoal e social, encontram respostas para aquisição educativa e formação facilitadora da sua plena inclusão social (...)”.

Essa perspectiva integra uma agenda global sobre os processos inclusivos, como bem apresenta Azorín (2018) ao discutir as respostas necessárias impostas pelo desafio apresentado pela diversidade assimilada nas escolas, como os mecanismos práticos são criados para que sejam desenvolvidos sistemas educacionais mais inclusivos, tornando assim, a premissa inclusiva, como fundamento primordial à construção do cenário escolar no presente tempo, uma vez que toda a construção educacional passa a exigir uma escola com estruturas organizacionais pedagógicas que ofereça respostas mais equitativas nos processos de aprendizagem capazes de eliminar as práticas excludentes.

No mesmo sentido, Ainscow (2005) aponta a diversidade como um desafio global para educação, seria assim encontrar resposta para esta realidade, dentro desta perspectiva é preciso a eliminação de processos excludentes quanto as atitudes e respostas à diversidade, seja por razões de género, raça, religião ou deficiência.

Posto isso, é importante compreender como os valores e princípios inclusivos devem ser entendidos dentro da perspectiva da educação inclusiva alargada à todos os alunos, uma vez que a perspectivas funcionam como impulsionadores de uma realidade ideal, sendo bem compreendidos dentro do plano teórico da organização educacional diante dos atores da estrutura de ensino, compondo uma espécie de evolução do pensamento inclusivo que exige elementos concretos.

Diante disso, sobretudo, por ser vivenciado um período de mudança é necessária uma conceção que vislumbre as etapas de assimilação do presente, mas também a médio e longo prazo, a partir de ações estratégicas capazes de mobilizar as estruturas para a concretização dos objetivos. Sobre essa liderança estratégica que busca resultados eficientes e concretos, Carvalho et al. (2020) pondera sobre o papel da direção da escola e o alinhamento sobre um plano de ações estratégicas,

sendo essa dimensão estratégica o elemento central sobre as ações de liderança.

Compreendido o caráter fundamental de mudança que a educação portuguesa passa na perspectiva inclusiva, os resultados da investigação conseguem retratar o contexto de investigação, o processo, que se apresenta como uma reestruturação das práticas de ensino, tanto na esfera do quotidiano das salas de aula quanto na construção teórica dos currículos escolares.

Sob uma consistência dada pela perspectiva legal, em que a legislação promove mecanismos de efetividade na garantia do acesso aos espaços educacionais, bem como acesso aos currículos dos sistemas educativos. Posto isto, é possível compreender a educação inclusiva como o processo que objetiva garantir o acesso, a participação e a aprendizagem efetivas de todos os alunos a uma educação de qualidade, valorizando a diversidade (e.g., Azorín, 2018). As mudanças efetivas no campo das políticas e estratégias, na sua implementação implica superar barreiras para desenvolver uma educação mais eficaz para todos os alunos, tornando assim a inclusão a melhoria dos sistemas educativos (Ainscow, 2020). Deste modo o Decreto-Lei 54/2018 “traz luzada de ar fresco”, como foi referido pelos participantes deste estudo, apesar de ser muito recente e não ter sido possível verificar os impactos, aponta mudanças determinantes para universalidade relativamente a inclusão de todos alunos, ao definir as medidas de suporte à aprendizagem, ao mesmo tempo que aboliu o termo NEE.

Alterar a organização estrutural do sistema de ensino de um país, essencialmente, demanda tempo e disposição institucional em seus mais variados âmbitos. A autonomia e flexibilização curricular é uma discussão antiga que tem promovido reflexões há décadas e tem sua perspectiva de fundamento tanto na esfera local quanto internacional.

Diante disso, é importante compreender a trajetória social, política e legislativa que colocou cada país no momento em que se encontra, e, assim, ponderar sobre a aplicabilidade dos novos prismas educacionais, bem como observar essas disposições nas realidades escolares comportando suas particularidades.

Em Portugal, o Decreto-lei nº 54/2018 trouxe uma nova conceção sobre ensino e inclusão, promovendo uma definição teórica de uma escola acolhedora das diferenças, não só no âmbito integrativo, mas também no fomento intelectual e criativo de públicos fora do padrão estabelecido

até então ao ensino regular. Exigindo uma nova construção e aplicação educacional nos estabelecimentos de ensino, em sua perspectiva física, curriculare pedagógica.

Como instrumento colaborativo para os novos desafios inclusivos alçados com o Decreto-Lei nº 54/2018, o Decreto-lei nº 55/2018 se estabelece pelo desafio proposto às instituições de ensino em assumir uma nova perspectiva metodológica na construção pedagógica, pautada na autonomia e flexibilidade curricular. Exigindo um novo modo de apreciação do tempo e também das práticas escolares que devem ser revistas e aperfeiçoadas para que o processo possa acontecer de forma consistente.

Do ponto de vista organizacional, destaca-se o papel das lideranças, a organização do trabalho docente, gestão curricular e dos tempos e espaços, gestão democrática e participativa, o papel da liderança na dimensão dos contextos é fundamental para que seja traçado com melhor precisão um fazer inclusivo, pois são eles os responsáveis por garantir o estabelecimento da perspectiva inclusiva entre os integrantes da comunidade escolar. Causon-Theoharis e Theoharis (2008) refletem que são os dirigentes escolares que devem trabalhar com os demais profissionais da educação com o objetivo de permear o pensamento inclusivo de forma geral e não relativizada.

Uma vez que existe uma consolidação teórica idealizada já bem fundamentada dos valores e princípios inclusivos, bem como uma realidade concreta de diversidade que exige novas atitudes das estruturas de ensino, assim os mecanismos de cooperação a partir da atuação dos integrantes da comunidade escolar se torna essencial. Aqui destaca-se a participação das famílias e do quadro de liderança da escola.

No processo educativo, o trabalho colaborativo, os recursos, os apoios e suportes, assim como o envolvimento das famílias e comunidade em geral sustentam as bases para uma prática mais inclusiva, de modo que responda os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Para Rodrigues (2019) o sucesso de um processo educativo inclusivo necessita que as escolas *tenham uma mente aberta* e percebam todo processo evolutivo para a educação queremos ter.

No geral, ao serem consideradas as categorias de cada dimensão identifica-se a complementaridade entre elas, tendo em vista a necessidade de perceber as relações estabelecidas em sua totalidade. Para Delors (2012) deve existir um esforço para estender o processo educativo além das escolas, favorecer as experiências de aprendizagem do contexto de vida dos alunos. Os

dados revelam que participação familiar e relação estabelecida com a escola e a comunidade é fundamental para processo de práticas mais inclusiva, cabe assim maior aproximação e participação também referida no Decreto 54 “os pais e encarregados de educação (...) dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho (...)” (DL 54, p.129).

Portanto, a mudança das práticas e metodologias exigem uma série de ações estratégicas, capazes de impactar no social e no ensino do contexto específico que determinada comunidade escolar está inserida. Visto isto, o trabalho teórico em torno desses instrumentos transformadores tem importância fundamental na composição ressignificada das estruturas escolares e a atuação prática dos profissionais envolvidos, estratégia, ação e investigação são elementos dentro desse contexto contínuo de construção pedagógica.

A educação inclusiva diante dos processos, sob a perspectiva da prática formadora e das exigências da nova concepção educacional, sob o prisma da equidade educativa, estando entrelaçada à formação do profissional de educação. Enfim, neste processo de ensino, os professores partilhariam saberes e teriam ganhos na sua atuação profissional, além de beneficiar o processo de aprendizagem dos alunos (Capellini, 2004).

Assim, a cooperação é compreendida a partir da simbiose entre as esferas atuantes na comunidade escolar, nivelando a sua importância para a concretude do objetivo inclusivo. Babic et. al (2017) fala dessa cooperação, pondera sobre a importância da relação positiva entre os membros da comunidade escolar e isso é bem repercutido nos resultados deste estudo, entre os vários membros participantes na ideia sobre a potência que uma cooperação bem articulada pode provocar na concretude do processo inclusivo, uma vez que estabelece uma extensão inclusiva além do espaço escolar, em que a cooperação não deve estar apenas relacionada com as avaliações e individualizações diante das necessidades do aluno, deve ser positiva e compreendida nas relações familiares e também entre outras instituições da sociedade.

Mendes (2002) já referia a necessidade de componentes básicos de apoio, no aspecto organizacional e pedagógico, propondo formação, planejamento e avaliação das políticas desejadas, no sentido pedagógico à prática de ensino colaborativo, de modo que professores de educação especial e de sala aula regular atuassem juntos ao planejar, implementar e avaliar

atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula. Seria assim uma estratégia de ensino, em que os professores realizariam sua prática através do trabalho de parceria em que ambos são responsáveis por elaborar, construir métodos, aplicar e avaliar as atividades desenvolvidas nas salas de aula (Capellini, 2004).

Promovendo reflexões em torno do projeto pedagógico e do currículo escolar, nessa perspectiva, a gramática escolar passa a ser o principal organizador das práticas educacionais no processo de ensino-aprendizagem ao difundir os aspectos de atuação dos integrantes da comunidade escolar. Essa lógica atuante é vista nos resultados da pesquisa empírica ao ser falado sobre a importância das práticas conjuntas entre os atores da engrenagem inclusiva da educação. Todavia, é importante destacar que este é um ponto ainda pouco consolidado, uma vez que uma atuação coordenada inclusiva é algo que deve ser pensado como um processo dinâmico e contínuo.

Entretanto, deve-se ter um olhar crítico sobre essas novas concepções, uma vez que teoria e prática nem sempre andam sincronizadas, podendo haver a ocorrência de um desvio do objetivo inicial de reestruturar os processos e estruturas, promovendo uma educação moderna e alinhada às premissas internacionais. Daí duas questões são levantadas nesse contexto, exigindo reflexão: a primeira diz respeito à dimensão internacional das políticas educativas e a segunda está relacionada ao plano local e o projeto referenciado pelo governo dando autonomia às escolas e a possibilidade da flexibilização curricular (Lima, 2020).

Nesse sentido, o caráter de mudança fica atrelado ao campo das possibilidades, uma nova perspectiva sobre a constituição das equipes educativas, o trabalho cooperativo e outras construções pedagógicas promovam a educação inclusiva, democrática. Entretanto, é preciso ter claro o quanto o trabalho reflexivo sobre as novas práticas educacionais deve ser tratado, buscando a realidade não apenas a concepção ideal da norma. Uma vez que, uma estrutura bem organizada como um sistema educacional para dar concretude às suas mudanças, tem que passar por um processo de adaptação para que as novas compreensões não sejam frágeis, aqui o objetivo é atingir a consolidação.

No âmbito das políticas públicas educacionais e seu processo de implantação e consolidação, principalmente se tratando de mudanças profundas na concepção do fazer

educacional alguns elementos e características acabam ficando latentes e externam contextos dificultadores do processo de mudança. Sobre o tema, Afonso (2017) pondera sobre alguns desses elementos partindo da ideia mercadológica e produtiva do capitalismo, em que a educação é mercadoria que deve se encaixar a esse mundo em constante movimento lucrativo, sob os prismas da racionalidade, meritocracia, empregabilidade, entre outros.

É nesse contexto que, no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular está sendo implantada, pautada num ideal inclusivo, todavia a realidade prática aponta para questões mais profundas que levam ao questionamento sobre a perspectiva positiva de uma escola que se pauta pela autonomia e flexibilidade e esta é uma questão que atinge países como Brasil e Portugal, mesmo que diante de suas particularidades. No Brasil, por exemplo, essas discussões acabam por evidenciar um cenário de desigualdades e direitos suprimidos que após um período de achatamento das diferenças, a partir de um maior acesso ao poder de consumo, tem regredido nos avanços nos últimos anos.

Nesse sentido, Kuenzer (2007) vai falar sobre a relação da flexibilização com as exclusões ao que coloca como “inclusão excludente”, questionando até que ponto existe prática inclusiva num contexto como este, de desigualdades, precarizações e marginalização.

Diante disso, é preciso refletir sobre a educação como ferramenta de transformação, mas compreender criticamente que apenas uma mudança sistemática orgânica no sistema e nas estruturas de ensino será capaz de concretizar as demandas. Sobre isso, Lima (2020) reflete sobre a autonomia e o entendimento que se deve ter dela em sua compreensão mais profunda, ultrapassando a posição gestora e passando a atuar de forma organizacional na construção dos currículos, abraçando as particularidades. Esta é uma definição já bem estabelecida das questões que recaem sobre o panorama educacional português, entretanto, esta é uma reflexão mais ampla, também concebida na realidade brasileira e que vem sendo mais percebida com o processo, em pleno vigor, da implementação da BNCC no Brasil. Transitando por demandas bem diferentes e que num cenário de realidades tão discrepantes, por causa da relevante desigualdade brasileira, acabam por limitar as possibilidades.

As mudanças no entendimento sobre a concepção da educação inclusiva no âmbito do poder público também se configuram como elemento importante ao traçar um diagnóstico sobre o tema

e o processo contínuo da pauta inclusiva.

Nesse sentido, o olhar criterioso sobre documentos como o novo decreto sobre Educação Especial (Decreto 10.502/2020) no contexto brasileiro, são fundamentais para a discussão, uma vez que tal documento legal traz uma nova perspectiva sobre os preceitos inclusivos, indo na contramão da tendência nacional e internacional que busca consolidar estruturas regulares como fundamento essencial do ensino escolar inclusivo, desenvolvendo mecanismos agregadores no âmbito do compartilhamento do conhecimento, bem como no desenvolvimento, despertar e estímulo da produção intelectual e criativa dos estudantes.

A nova tendência das políticas de inclusão no Brasil pode abrir margem para retrocessos no âmbito da educação inclusiva, ainda não definidos pela recente mudança, podendo vir a enfraquecer estruturas que não estavam plenamente consolidadas, impactando em realidades como a vista e posta sob reflexão neste estudo concebida pela Escola A, estabelecendo um contexto de relativização de princípios constitucionais, tais quais: o da cidadania e da dignidade da pessoa humana, ao abrir margem para a segregação institucional, que pode se concretizar com o distanciamento das práticas integrativas.

Estas contradições acabam por renovar discrepâncias entre os processos inclusivos do Brasil e de Portugal, reestabelecendo a abordagem e a prática sob conceitos, como: equidade, igualdade, cidadania, direito, inclusão, estigma, discutidos no âmbito da inclusão, apresentando um quadro de aprofundamento de diferenças entre os contextos dos dois países.

Sobre isso, é importante ponderar sob a ótica discutida por Nilhom e Göransson (2014) que fala sobre a carência conceitual, uma vez que o ritmo de desenvolvimento, modificação e consolidação prática da inclusão nem sempre consegue ser acompanhado teoricamente e isso pode gerar uma instabilidade na concretização da educação inclusiva, não firmando um entendimento claro, pois sempre acaba sendo possível uma interpretação conveniente às circunstâncias desejadas.

Posto isso, as inconstâncias teóricas dão pouca sustentação a uma atuação conjunta, bem definida dos integrantes da comunidade escolar no processo inclusivo. Antonak e Livneh (2000) traz as atitudes sociais positivas como elemento facilitador da inclusão. Mas quando estas se apresentam com inconsistências, o processo se desenvolve de forma fragilizada. Abrindo espaço

para instrumentos como o decreto 10.502/2020 no Brasil, ao passo que em um outro contexto, como o de Portugal, a educação inclusiva vive a consolidação dos decretos nº 54 e 55, que postulam sob um outro tipo de compreensão inclusiva, principalmente no que tange a aplicabilidade prática.

São essas particularidades que traçam um desenho mais realista dos processos inclusivos que estão em pleno desenvolvimento nas várias esferas sociais e territoriais. O modelo adotado para fundamentar esta investigação, revela aspectos fundamentais para se pensar na educação inclusiva em contextos específicos. Ao analisar os contextos escolares em estudo, percebe-se a necessidade de criar culturas inclusivas como base para implementar políticas inclusivas e promover práticas inclusivas. De forma geral, os resultados estão em consonância com a revisão realizada sobre as culturas inclusivas. Os valores inclusivos são fundamentais, para que haja maior integração entre a comunidade escolar e para além dela. Já nas políticas inclusivas destaca-se a valorização dos recursos para inclusão. Neste sentido, os resultados apontam que é preciso mais formação docente, maior número de profissionais não docentes e de apoio especializado e a necessidade de investir nos recursos estruturantes como espaços e materiais de suporte à diversidade (recursos para apoiar a aprendizagem e participação). Quanto a dimensão processo, destacam-se as práticas, por meio de uma construção de currículo para todos, instrumentos de aprendizagem, garantia da participação e progressos nos níveis educativos. No tocante aos impactos, os desafios que se apresentam ao professor para enfrentar a questão de como responder às diferenças entre os seus alunos. Cabe assim repensar a oferta da formação docente e rever as práticas pedagógicas adotadas (Perrenoud, 2003; Rodrigues 2011, 2008).

A escola, no contexto atual, exige em seus líderes atributos de uma liderança proativa, colaborativa e articuladora de práticas de gestão, que responda as necessidades da escola. Precisa disponibilizar os recursos em dimensões organizacionais e pedagógicas necessárias para uma oferta educativa mais inclusiva.

A investigação mostrou, de acordo com os resultados, que as lideranças são bem avaliadas nos dois contextos-escolas A e B. Encontramos igualmente uma atitude positiva frente as lideranças, visto assim, como democráticas. Ainscow e Sandill (2007) destacam a importância da liderança para inclusão, em síntese, a ação de liderança é um determinante para dinamizar e estimular a comunidade escolar através da percepção dos valores inclusivos.

Ao ponderar sobre o sucesso de escolas inclusivas, Ainscow, Booth e Dyson (2004) ressaltam que elas reúnem políticas inclusivas, cultura inclusiva e prática inclusiva. Tal afirmação nos leva a refletir que é preciso redimensionar as dimensões que assentam numa educação inclusiva. Em realidades tão distintas quanto as estudadas, percebemos que os percursos são determinados por uma série de fatores. No Brasil, parte historicamente, social e economicamente de uma educação que reflete dois aspetos fundamentais para pensar a inclusão educativa que são a desigualdade e a diversidade. Embora tenha alguns avanços como acesso e o apoio, não significa que esta diversidade encontre respostas educativas de aprendizagem. Já em Portugal o caminhar para educação inclusiva fica mais evidente apesar dos desafios, conforme constatado neste estudo.

Deste modo, o caminho para inclusão é um processo contínuo, que exige a vontade de modificar estruturas, as escolas, o trabalho docente, enfim na sociedade. A inclusão emerge, pois, como uma jornada que questiona os valores e políticas das sociedades.

Conclusão

No cenário educacional, a educação inclusiva é, hoje, uma realidade balizada pela evolução de marcos legais e declarações internacionais. Neste aspecto, considera-se fundamental repensar o processo educativo enquanto uma abordagem alargada a todos os alunos em sua diversidade. Ou seja, amplia-se a visão de uma proposta de ensino que provoca mudanças efetivas no contexto escolar. Tal entendimento pressupõe que sejam feitas alterações nas práticas, nas políticas e na cultura de escola (Booth & Ainscow, 2000).

Nesta mesma perspectiva, para Rodrigues (2007) definir educação inclusiva implica uma reforma educacional na qual se promove a educação em conjunto com todos os alunos, se removem barreiras à aprendizagem e valorizam as suas diferenças. Ainda para este autor é preciso mudar os conceitos e as práticas de ensino e de aprendizagem para que todos os alunos possam ter sucesso, através de metodologias de ensino que possibilitem aos alunos com diferentes capacidades aprender em conjunto e não separados dos demais.

Em alguns países como o Brasil, a educação inclusiva é quase equivalente à educação especial, sendo concebida como uma estrutura de suporte e apoio aos alunos com deficiência no sistema de ensino, conforme é possível verificar no contexto educacional brasileiro. Noutros contextos, a educação inclusiva tem sido encarada como uma reforma que acolhe e apoia a diversidade de todos os alunos (Ainscow & Sandill, 2007; UNESCO, 2001). No contexto português, nos últimos decretos verifica-se tal propósito.

Nesta linha de raciocínio, a educação inclusiva tem ocupado espaço nas agendas das políticas educacionais em vários países e seus sistemas de ensino. Tal fato estimula para as questões da melhoria do ensino para todos, o que torna a educação inclusiva um desafio necessário para efetivamente reorganizar as bases de funcionamento e do fazer pedagógico nos espaços escolares.

Embora exista no contexto da educação inclusiva uma evolução conceptual, não há um consenso quanto a sua definição, por ser complexa, diversa e variando entre autores (cf. Carvalho et al., 2019b). Ainda assim, a literatura mais significativa aponta a educação inclusiva como direito de todos a um ensino de qualidade com igualdade de condições, concepção esta presente ao longo deste trabalho. Nomeadamente referencia ao sentido de cidadania, da diversidade e do

aprendizado, de modo a viabilizar estratégias e adotar medidas que assegurem, do ponto de vista organizacional e pedagógico, uma escola de qualidade para todos os alunos.

Para contextualizar a problemática em torno da educação inclusiva, é preciso reconhecer que historicamente a escola legitimou uma cultura escolar excludente, na qual organizou suas práticas educacionais contrariando princípios fundamentais de uma proposta equitativa de ensino. Segundo Mantoan (2006) “o direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista com as suas medidas e mecanismos de produção da identidade e da diferença” (p. 192). Sob este parâmetro, a educação inclusiva fundamenta-se na conceção dos direitos humanos e do conceito de cidadania, no reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo em que conjuga com a igualdade enquanto valor indissociável.

As reflexões que seguem pretendem discutir a educação inclusiva relacionando-a originalmente à questão da investigação em dimensões centrais à própria lógica conceitual. Há neste sentido uma caminhada empreendida na construção e discussão do tema que passa por uma interligação de princípios fundamentais da problemática da inclusão escolar: políticos, organizacionais e pedagógicos.

A política brasileira prioriza como resposta educativa inclusiva as Salas de Recursos Multifuncionais com o Atendimento Educacional Especializado para complementar ou suplementar no contra turno da sala de aula regular os alunos identificados para tal apoio. Evidencia-se que a inclusão escolar se encontra atrelada ao modelo de *tamanho único* para todos, quando oferta um trabalho centrado no aluno com o perfil pré-estabelecido com NEE.

O problema não é o aluno que está na escola, mas é como a escola organiza seus recursos, suas práticas educativas para responder a diversidade dos alunos em contexto escolar. Rodrigues (2006) assinala que a partir de um trabalho conjunto e participativo entre todos os envolvidos, é possível encontrar soluções que respondam aos alunos, sendo o professor de educação especial um recurso da escola em seu conjunto, que favorece aprendizagens e, portanto, sucesso no processo educativo.

Outro aspeto destacado por Rodrigues (2006) é a organização escolar para torná-la acessível, e para tanto necessita eliminar barreiras estruturais e adaptar os espaços físicos à livre

circulação em todos. Além de organizar o funcionamento da escola considerando nos processos de aprendizagem que não haja constrangimentos de qualquer natureza. Ressalta a importância dos recursos: humanos e materiais. O primeiro é fundamental para executar e desenvolver a política de educação inclusiva. O segundo é necessário para dar resposta de maneira apropriada e com qualidade à diversidade dos alunos permitindo assim adequações para desenvolver ações pedagógicas.

Considerando tais reflexões chega-se ao entendimento que a educação inclusiva depende de um sistema educativo que perceba a necessidade de uma mudança de paradigma na organização e funcionamento das escolas regulares de ensino. Isto implica investimento nos recursos fundamentais para criar políticas inclusivas efetivamente capazes de responder a diversidade dos alunos.

Neste sentido, o objetivo central desta tese foi contribuir com as reflexões em torno da educação inclusiva a partir de uma compreensão contextualizada. Destacamos quatro dimensões fundamentais assinaladas na elaboração deste estudo, a saber: Contexto, Recursos, Processos e Impactos (Azorin & Ainscow, 2020). Trata-se de explorar um conjunto de categorias de análise complementares e relacionadas a fim de perceber os modos de pensar e fazer a educação inclusiva em países diferentes. Apresentamos uma reflexão sobre a realidade da educação inclusiva através de um estudo de caso em duas escolas de referência da rede pública de ensino no Brasil e em Portugal.

Dada a realidade brasileira, a qualidade na educação necessariamente depende de uma reorientação no sistema educacional, não apenas em termos de concepção da educação inclusiva. É um conjunto de fatores que precisam ser destacados como criar condições essenciais para motivar o trabalho colaborativo dos professores nas suas práticas diárias assim como das escolas, na utilização de recursos e suporte.

Identificamos como resposta educativa, o AEE como recurso fundamental para apoio e suporte, especificamente nas salas de recursos multifuncionais no contra turno do horário de aulas, já nas salas de aula comum tem-se a presença do auxiliar que atua diretamente com o aluno com NEE ou com deficiência, no caso Surdo e/ou mudo tem o intérprete de Libras - Língua Brasileira

de Sinais. Em termos organizacionais, como já referido, o serviço de atendimento é feito no horário oposto as aulas. Com relação aos recursos, em termos operacionais é preciso maior número de auxiliares de turma. Destacou-se a necessidade de formação contínua e maior investimento também em termos de materiais, considerando que não houve renovação e atualização dos equipamentos tecnológicos.

Dentre os indicadores de qualidade educativa, Delors (2012) afirma que para melhorar a qualidade da educação é fundamental a formação dos professores, bem como oferecer condições de trabalho, para que assim possam dar respostas efetivas e apropriadas as demandas. É preciso fomentar as competências exigidas pelo estatuto e a relevância da função social que desempenha. Refere ainda como uma das finalidades fundamentais da formação dos professores, seja esta inicial ou contínua, é desenvolver qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva, que eles possam cultivá-las nos seus alunos.

Ao pesquisar a educação inclusiva no Brasil, o que a literatura aponta é que parcela significativa de estudos voltados à temática, apresentam discussões pautadas na Educação Especial numa perspectiva inclusiva, sendo de maior interesse o público alvo da Educação Especial.

Embora o Brasil tenha ao longo dos anos avançado nas políticas de inclusão escolar percebe-se que a educação inclusiva, encontra-se *imersa* no especial, fato este presente nos documentos de referência como as resoluções e decretos e empiricamente evidenciado no campo.

Os resultados apresentados e as discussões efetuadas ao longo deste trabalho evidenciaram que ainda há desafios e muitas barreiras a serem transpostas para alcançar uma educação com princípios e práticas inclusivas nos sistemas de ensino e nos espaços escolares. As políticas públicas de educação inclusiva certamente têm favorecido, seja por recomendação, seja por imposição de ações voltadas para a inclusão na educação. No entanto, constatou-se no que se refere ao sistema de ensino brasileiro que há um longo caminho a ser feito, para que seja reorientado o fazer inclusivo principalmente quanto a concepção de ações efetivas de uma educação promotora de inclusão de todos.

A universalização do acesso ao ensino público não reflete na qualidade da oferta da aprendizagem, visto que ainda há a categorização de alunos e por vezes são ignorados no processo

educativo, quando não são participativos nas atividades de sala de aula, muito embora estejam presentes. É possível constatar que alguns alunos são por vezes ignorados nas atividades desenvolvidas em contexto de sala, fato este em consonância com outros estudos (Carvalho, 2013; Kassir, 2006; Pletsch, 2009, 2010).

Tornar a escola um espaço de aprendizagem para todos é um grande desafio, não apenas para aqueles que possuem alguma limitação de natureza física ou cognitiva, sobretudo quando há práticas pedagógicas de ensino que permanecem seguindo uma mesma lógica de aplicação como já mencionado neste estudo e tratado por alguns autores já referenciados.

Ao reportar a educação inclusiva em Portugal na maneira como foi conduzida através dos anos, é notável a evolução quanto aos documentos legais e adoção de princípios norteadores de inclusão, fato esse que está em consonância com referenciais de políticas educativas internacionais e a urgente necessidade de pensar a escola para atender a diversidade presente nos contextos de sala de aula. Com a publicação do Decreto Lei 54/2018 evidencia-se um paradigma de educação que implica mudanças na compreensão e na operacionalização do diploma.

Identificamos que o atual Decreto traz uma abordagem alargada de educação inclusiva, na qual considera que é preciso garantir respostas a todos os alunos e não apenas para grupos específicos, e deste modo retira a categorização de alunos. Aposta, ainda, numa visão holística e propõe medidas de suporte a aprendizagem e à inclusão na promoção de escola promotora de inclusão. Ainda com relação às mudanças, a formação de Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) apresenta-se como fundamental para desenvolver práticas mais inclusivas.

Ainda assim, percebe-se a educação inclusiva como um processo dinâmico em constante construção e desenvolvimento, mesmo com toda trajetória histórica das políticas educativas de inclusão das últimas décadas. Verificam-se contradições, não somente nas percepções acerca da conceptualização, sobretudo quando é pensado em contextos distintos, mas apresentam um processo de operacionalização de práticas que mantém níveis de *exclusão em realidades inclusivas*.

Num mundo globalizado não é coerente manter um sistema de educação, cujo modelo já não responde a realidade concreta do cenário educativo atual, seja ele no Brasil ou em Portugal,

ou qualquer outra parte do mundo, tendo em vista que não há restrições geográficas no fazer pedagógico. Ou seja, a escola necessita reorganizar a sua estrutura de funcionamento e adotar estratégias de ensino com base equitativa, e seus profissionais devem não somente repensar suas práticas pedagógicas, mas, sobretudo garantir a aprendizagem como base fundamental de qualidade do seu trabalho.

Tal fato exige um alinhamento nos sistemas de ensino em dimensões organizacionais, políticas e pedagógicas como já referidos. Requer assim, que o processo educativo articule o currículo, as práticas pedagógicas e ação docente numa perspectiva colaborativa entre os membros da equipa escolar.

Foi apresentada uma reflexão a partir dos dois contextos tendo como base os percursos na implementação das políticas e o olhar sobre como a educação inclusiva é concebida nestas duas realidades, refletem na operacionalização do processo. Considerando as dimensões que fundamentaram a estrutura de análise deste estudo, por meio de categorias pelas quais permitiram conhecer a configuração da maneira como as escolas se organizam para responder a demanda inclusiva.

Em virtude das particularidades encontradas nos dois contextos, partindo dos resultados obtidos, se percebe que mesmo com a implementação de políticas de inclusão escolar, em contexto brasileiro, numa escola pública se vincula a educação inclusiva à educação especial, limitando assim uma proposta mais ampla de educação para todos. Tendo em vista este cenário contraditório, aponta assim para uma realidade que necessita obviamente passar por mudanças em várias dimensões e que, portanto, será preciso um longo percurso para que seja possível oferecer um ensino de qualidade a todos, independente das suas características ou dificuldades.

Por exemplo, apesar da escola A (Brasil) desenvolver um trabalho que tente incluir todos os seus alunos, o foco encontra-se na Educação Especial, com o suporte para os alunos com Necessidades educativas especiais conforme a própria orientação normativa. A perspectiva é inclusiva dos alunos com deficiência na sala de aula regular e não para todos os alunos. Ainda se verifica para alguns profissionais participantes desta investigação, que é o professor da sala de recursos que poderá acompanhar de maneira apropriada determinados alunos no processo de aprendizagem, além de constatar práticas excludentes quando alunos são ignorados e colocados à

margem no processo educativo, quando não desenvolvem um trabalho voltado à turma por completo, e quando não demonstram interesse em buscar uma formação continuada para atuar de maneira mais eficiente.

Dito isto, nesta investigação é possível perceber no contexto estudado que há uma preocupação por parte dos agentes envolvidos na implementação e execução destas novas diretrizes que implica o processo de inclusão escolar mais abrangente e exige mudanças de mentalidade acerca do que hoje é o papel da escola e, sobretudo, dos profissionais que atuam nas salas de aulas do ensino regular, tendo em vista que há docentes que se mantêm resistentes as mudanças efetivas das suas práticas de ensino. Fato esse implicador na construção de uma escola equitativa e justa, com princípios e valores fundamentais para ofertar uma educação inclusiva e de qualidade para todos em suas individualidades.

É neste sentido que refletem as concepções dos intervenientes deste estudo. As dimensões aqui ponderadas apontam para indicadores de um caminho inclusivo, ou seja, uma escola coerente com o propósito de uma educação inclusiva, segundo a qual implica processos geradores de igualdade de oportunidade e equidade educacional. Estas são condicionadas por recursos de apoio e suporte específico, bem como o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os profissionais, com participação efetiva da família e toda comunidade escolar objetivando uma relação favorável ao desenvolvimento pleno dos alunos.

Estas são condições fundamentais para uma escola que se propõe inclusiva, alargar e promover práticas de ensino condicionadoras da inclusão escolar que se deseja. Políticas que elevem o desempenho dos sistemas educacionais com ensino de qualidade que devem responder as necessidades dos diferentes alunos principalmente aos menos favorecidos com riscos de exclusão no espaço escolar.

Estar numa escola “regular” não é condição suficiente para educação inclusiva. Assim sendo, é preciso para além do acesso que a participação dos diferentes alunos nas atividades desenvolvidas no contexto de sala aula e ações da escola, possam traduzir competências e potencialidades de cada um, e que as diferenças sejam um fator de enriquecimento e evolução pessoal, ou seja, as dinâmicas relacionais e afetivas construídas no espaço escolar são experiências favoráveis ao desenvolvimento pleno dos sujeitos. Assim, a escola cujo ensino é inclusivo resulta

no sucesso escolar.

Este estudo percorreu o caminho evolutivo e legal das políticas de educação inclusiva em ambos os países os contextualizando. Assim, refletir e analisar as concepções e práticas, os processos na operacionalização da realidade em países distintos, demonstram a importância de realizar estudos de casos, como uma mais valia nas discussões em torno do tema estudado, em como na construção de pontes para um adequado processo inclusivo, além de ser um contributo a um assunto pertinente, complexo e desafiante.

Conclui-se, portanto, que em Portugal com o Decreto 54/2018, as políticas de educação inclusiva organizam-se para criar as condições necessárias para receber e favorecer todos os alunos independente de suas particularidades, mesmo que necessite consolidar tais práticas como um processo por meio de medidas de apoio à inclusão determinados através da EMAEI para garantir que todos os alunos, independente de qual condição possam ter acesso e participação na educação. No Brasil, os sistemas de ensino ainda têm um longo caminho a percorrer para assegurar uma educação de qualidade para TODOS.

No decorrer deste estudo, pôde-se observar nos contextos pesquisados no campo educacional inclusivo, avanços teóricos e práticos para uma visão mais ampla do sentido da inclusão escolar, não mais como uma modalidade à parte frequentemente associado a educação especial. Importa produzir conhecimento sobre realidades distintas, conexões, olhares; e que também estimule novos estudos acerca de uma educação inclusiva que respeita as diferenças, reconhece a diversidade e se faz justa e equitativa. Face ao que foi apresentado acredita-se que a construção deste estudo trouxe de alguma forma uma contribuição para esta linha de investigação, no que diz respeito à educação inclusiva em Portugal e por tratar ainda de um Decreto Lei recente e que merece ser estudado.

Partimos de modelos compreensivos e holísticos da educação inclusiva, considerando múltiplas dimensões e enfoques. Destacamos aspetos relacionados com os contextos, processos, recursos e impactos no acesso, participação e aprendizagem (e.g., Ainscow et al., 2011; Azorín, 2018; Carvalho et al., 2019a). Com recurso a múltiplos métodos, técnicas e instrumentos para responder as questões propostas neste estudo, exploramos como a inclusão é concebida e como a escola se organiza para viabilizar o processo de inclusão. Por meio de uma análise de dimensões

específicas construiu-se um olhar sobre a inclusão escolar. Neste sentido, ao longo deste estudo foi possível construir uma reflexão a partir das percepções dos intervenientes sobre dimensões fundamentais para, não somente ampliar a compreensão sobre o tema, mas também analisarmos e refletirmos para além da educação que temos e a educação que desejamos ter para as gerações futuras.

Assim, destacamos a importância de se refletir sobre que tipo de educação inclusiva que estamos a oferecer em contextos específicos e/ou diversos, como a inclusão educativa é concebida, e como a escola se organiza para viabilizar o processo de inclusão escolar.

Dito isto, nesta investigação é possível perceber nos contextos estudados que há uma preocupação por parte dos agentes envolvidos na implementação e execução das políticas que implica o processo de inclusão escolar mais abrangente e exige mudanças de mentalidade acerca do que hoje é o papel da escola e, sobretudo, dos profissionais que atuam nas salas de aulas do ensino regular, tendo em vista que há docentes que mantem se resistentes as mudanças efetivas das suas práticas de ensino. Fato esse implicador na construção de uma escola equitativa e justa, com princípios e valores fundamentais para ofertar uma educação inclusiva e de qualidade para todos em suas individualidades.

É neste sentido que refletem as concepções dos intervenientes deste estudo. As dimensões aqui refletidas apontam para indicadores de um caminho coerente com o propósito de uma educação inclusiva, segundo a qual implica processos geradores de igualdade de oportunidade e equidade educacional. Condicionadas por recursos de apoio e suporte específico, bem como o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os profissionais, com participação efetiva da família e toda comunidade escolar objetivando uma relação favorável ao desenvolvimento pleno dos alunos.

Estas são condições fundamentais para uma escola que se propõe inclusiva, alargar e promover práticas de ensino condicionadoras da inclusão escolar que se deseja. Políticas que elevem o desempenho dos sistemas educacionais com ensino de qualidade que devem responder as necessidades dos diferentes alunos principalmente aos menos favorecidos com riscos de exclusão no espaço escolar.

A existência do acesso a uma escola não é condição suficiente para educação inclusiva.

Assim sendo, é preciso que a participação dos diferentes alunos nas atividades desenvolvidas no contexto de sala aula e ações da escola possa traduzir competências e potencialidades de cada um, e que as diferenças sejam um fator de enriquecimento e evolução pessoal, ou seja, as dinâmicas relacionais e afetivas construídas no espaço escolar são experiências favoráveis ao desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Refletir sobre a educação inclusiva exige dimensioná-la em princípios fundamentais basilares de uma inclusão que reflita equidade, justiça e igualdade de direitos e neste sentido há um caminho a ser percorrido. Este estudo partiu do princípio que educação inclusiva deve ser encarada como um processo em construção, mesmo com toda trajetória histórica das políticas educativas de inclusão das últimas décadas. Verificam-se contradições não somente nas percepções acerca da educação inclusiva, sobretudo quando é pensado em contextos distintos, mas apresentam um processo de operacionalização de práticas que mantêm níveis de exclusão em realidades inclusivas.

Por ser um estudo de cunho qualitativo, a ótica da realidade estudada assim como a qualidade dos dados obtidos, possibilitaram perceber vertentes da observação, das técnicas e métodos na condução de estudos empíricos quanto às percepções dos intervenientes, demonstram que as implicações de cada realidade, faz emergir um entendimento de educação inclusiva com contornos.

Relativamente ao estudado, pode-se tecer alguns pontos relevantes que perpassam pelas dimensões fundamentais neste estudo, destacado pelos intervenientes como desafios para efetivar as políticas de educação inclusiva. O papel dos profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar, seus princípios e valores que de alguma forma resistem a mudança e que, portanto, não motiva para capacitação, além da relação com a formação dos professores que afetam suas práticas no contexto das salas de aula, a falta de propostas de capacitação que respondam e desperte expectativas de qualificação continuada.

Alguns estudos tratam da dificuldade em se ter uma formação docente capaz de responder adequadamente a todos os alunos, em especial a alunos em maior risco de exclusão como é o caso de alunos com deficiências, trabalhos que apontam este aspeto em seus resultados (Cordeiro, 2003; Goncalves, 2008; Pletsch & Glat, 2011). Há neste sentido um indicativo de que a questão

da educação inclusiva expõe problemas no âmbito da qualidade da oferta do ensino nas escolas que realça a insuficiência na formação dos docentes.

Considerando o exposto, destacam-se algumas contribuições deste estudo.

Primeiro, este estudo veio contribuir para o campo de investigação cujo interesse são as políticas de inclusão e/ou educação inclusiva e ampliar o olhar sobre o tema em realidades distintas, permite assim novos olhares.

Segundo, acredita-se que este estudo trouxe uma contribuição para esta linha de investigação no que diz respeito à operacionalização da educação inclusiva. Discutiu-se a política, mas em particular, possíveis modos de operacionalização, comparando 2 países. Daqui decorrem reflexões e implicações para a prática das escolas e dos seus profissionais.

Finalmente, aprofundar estudos desta natureza permite não somente refletir as implicações em torno do assunto, mas discutir sua resignificação quanto as políticas e as práticas no sistema educacional inclusivo.

Apesar destes contributos, há assinalar limitações deste trabalho.

Em termos práticos, o período não foi favorável a recolha de dados, na escola no Brasil que ocorreu no final do ano letivo, o que impossibilitou observações mais intensas em contexto de sala de aula e ainda a não realização do grupo focalizado com os pais dos alunos que são atendidos na sala de recursos multifuncionais da escola. Relativamente a isso não foi possível uma observação nas salas de aulas e efetivamente as práticas inclusivas dos professores. Outro ponto foi a impossibilidade de ouvir os próprios alunos, aspeto que poderia ter contribuído para uma visão mais integrada e completa.

Dentre as limitações para a execução deste estudo, o trabalho empírico decorreu com algumas dificuldades tendo em vista o cenário de pandemia do COVID-19 em que não foi possível o acesso ao contexto das escolas, a realização de duas entrevistas foram realizadas online. Neste aspeto não houve perdas na qualidade da execução destas entrevistas, foi apenas a maneira encontrada de adaptação desta realidade.

Estudos futuros poderão aprofundar algumas dimensões e questões deixadas em aberto neste trabalho.

Para ampliar este estudo, recomenda-se verificar se as funções atribuídas à EMAEI e aos professores, no caso de Portugal, dão conta de responder à real necessidade de todos os alunos, face ao que se propõe o DL54/2018. Verifica-se que há desafios relativamente às novas atribuições dos docentes no seu fazer pedagógico, implicando nomeadamente uma resignificação do papel dos professores para uma educação mais inclusiva. Além disso, que estudos futuros analisem as diferentes questões a partir do olhar dos alunos ou dos profissionais de apoio e suporte e os pais.

Concretamente no Brasil, sugerimos retomar a problemática da inclusão educativa por meio de um estudo a acerca da implementação do recente Decreto-Lei 10.502, de 30 de setembro de 2020 - Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, a fim de perceber quais os impactos efetivos nas práticas pedagógicas nos contextos escolares, no mesmo campo empírico.

Referências

- Afonso, A. J. (2017) Neomeritocracia e novas desigualdades – breves comentários. In L.Torres & J. A. Palhares (Org.). *A excelência na escola pública portuguesa* (pp. 253-263). Fundação Manuel Leão.
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação* (2ª edição). Fundação Manuel Leão.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nord. J. Stud. Educ. Policy*, 6, 7–16. doi: 10.1080/20020317.2020.1729587
- Ainscow, M. (2005). Desenvolvimento de sistemas de educação inclusiva: O que são as alavancas para a mudança? *Revista de Mudança Educativa*, 6, 109-124.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125–139. <https://doi.org/10.1080/1360311032000158015>.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. Retrieved from www.ofsted.gov.uk.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2011). *Developing equitable education systems*. Routledge.
- Ainscow, M. & Sandill, A. (2007). The big challenge: Leadership for inclusion. *International Encyclopedia of Education* (3rd Edition). Elsevier.
- Algozzine, B., & Ysseldyke, J. (2006). *The fundamentals of special education*. Corwin.
- Alves, J. M., & Cabral, I. (2015). Educação, território e governação: O programa aproximar e a terceira margem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 15, 35-52.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Antonak, R. F., & Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation: An International, Multidisciplinary Journal*, 22(5), 211–224. <https://doi.org/10.1080/096382800296782>.
- Armstrong, F. (2014). *Educação especial e inclusão: Uma perspectiva inglesa*. In A inclusão educativa na escola. Porto Editora.

- Azorín, C. M. (2018). The journey towards inclusion: exploring the response of teachers to the challenge of diversity in schools. *Revista Colombiana de Educación*, 75, 39-57.
- Azorín, C., Ainscow, M., Arnaiz, P. & Goldrick, S. (2019). Una herramienta para la reflexión docente sobre la respuesta a la diversidad en las escuelas. *Profesorado, Revista de Curriculum Formación del profesorado*, 11-36.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9142>
- Azorín, C., & Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58–76.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Babić, D., Simić, N. & Friedman, E. (2017). School-level facilitators of inclusive education: the case of Serbia. *European Journal of Special Needs Education* 33(1), 1-17.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1342419>
- Bairrão, J. et al. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o Sistema de Educação Conselho Nacional*. Lisboa.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Reice*, 4(3).
- Blanco, R. (1998). Aprendiendo en la Diversidad: implicaciones educativas, In *Anais do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial*.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2012). *Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. UNESCO/CSIE
- Booth, T. & Ainscow, M. (2006). *The Index for inclusion*. Centre for Studies in Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Indicador de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Center for studies on Inclusive education. Retirado de http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf
- Brasil (2015). *Orientações para implementação da política de educação especial na*

perspectiva da educação inclusiva. MEC. Brasil.

Brasil (2018). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

Brasil, (2015). *Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC. Brasil.

Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB

Brasil (2007) Portaria Normativa nº 13, Programa de Implantação de Salas Recursos Multifuncionais”. Brasília: MEC. Brasil

Brasil (1978). Portaria Interministerial nº 186, de 10 de março de 1978. Brasília: MEC/MPAS. Brasil.

Capellini, V. (2004). *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Carvalho, M., Cruz, J., Azevedo, H. & Fonseca, H. (2022). Measuring inclusive education in Portuguese schools: Adaptation and validation of a questionnaire. *Front. Educ.* 7(812013). DOI: 10.3389/educ.2022.812013

Carvalho, M. (2019, 30 janeiro). *Educação Inclusiva. Das políticas às práticas* (comunicação). Marco de Canaveses, CFAEMC.

Carvalho, M. (2020). *A ação estratégica nas escolas portuguesas: o caso dos planos de ação estratégica* (tese de doutoramento não publicada), Universidade Católica Portuguesa.

Carvalho, M., Azevedo, H., Vale, C. & Fonseca, H. (2019b, 1-3 july). *Diversity, inclusion, and education: Challenges in perspective*. EDULEARN19 Proceedings, 8157- 8162.

Carvalho, M., Vale, C., Azevedo, H. & Fonseca, H. (2019a, 18-19 julho). Educação inclusiva. De que falamos? (comunicação). III Seminário Internacional Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano, Porto, Portugal. <http://www.fep.porto.ucp.pt/pt/III-Educacao-Territorios-Desenvolvimento-Humano>.

Carvalho, M. F. (2013). O aluno com deficiência intelectual na escola: ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano (pp. 203-241). In S. Meletti & M. Kassar (Eds.). *Escolarização de alunos com deficiências: Desafios e possibilidades*. Mercado de

letras.

Causton-Theoharis, J., & Theoharis, G. (2008). Creating inclusive schools for all students. *School Administrator*, 65(8).

Censo 2019 (2019). Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Chizzotti, A. (2001). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. (5ª ed.). Cortez.

Constituição da República Portuguesa, de 2 de Abril de 1976, (1976). Portugal. Recuperado de Constituição da República Portuguesa (parlamento.pt)

Correia, L. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto Editora

Decreto nº 6.571, de 17 de Setembro de 2008. Brasília: MEC/SEESP. Brasil. Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011. Brasília: MEC. Brasil.

Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP. Brasil.

Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011. Brasília: MEC. Brasil.

Decreto nº 7.612 de 17 de Novembro de 2011. Brasília, 2011. Brasil

Decreto-lei nº 319/1991 do Ministério da Educação. Diário da República n.º 193/1991, Série I-A de 1991-08-23. <https://data.dre.pt/eli/declei/319/1991/08/23/p/dre/pt/html>.

Decreto-lei nº 319/1991 do Ministério da Educação. Diário da República n.º 193/1991, Série I-A de 1991-08-23. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/319/1991/08/23/p/dre/pt/html>.

Decreto-lei nº 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Diário da República. Série I de 2018-07-06. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto-lei nº 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Diário da República. Série I de 2018-07-06. <https://data.dre.pt/eli/declei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>.

Delors, J. (2012). *Educação: um tesouro a descobrir*. Cortez.

Dueñas, M. L. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y*

Psicopedagogía, 21(2), 358-366.

- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Narcea.
- Fonseca, H., Azevedo, H., Carvalho, M. & Vale, C. (2019, 18-19 julho). Dos processos e produtos da educação inclusiva (comunicação). *III Seminário Internacional Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano*, Porto, Portugal.
<http://www.fep.porto.ucp.pt/pt/III-Educacao-Territorios-Desenvolvimento-Humano>.
- Foreman, P. & Arthur-Kelly, M. (2008). Social justice principles, the law and research asbasis for inclusion. *Australian Journal of Special Education, 32*, 109-124.
- Frattura, E. M., & Capper, C. A. (2007). *Leading for social justice: Transforming schoolsfor all learners*. Corwin.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Fullan, M. (2003). *Liderar uma Cultura de Mudança*. Asa
- Glat. R & Fernandes, E.M. (2005). Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista Inclusão, 1(1)*.
- Göransson, K. & Nilholm, C, (2014) Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 29(3)*, 265-280. DOI: 10.1080/08856257.2014.933545
- Hoepers, I. (2017). Da integração à inclusão: trajetórias das políticas de educação especialno Brasil e em Portugal. *Revista Espacios, 38(3)*.
- Imbernón, F. (2015). Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In B. A. Gatti et al. (Orgs). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. Editora Unesp.
- Kassar, M. (2006). Práticas pedagógicas e o acesso ao conhecimento: análises iniciais (pp.79-86). In E. Manzini (org). *Inclusão e acessibilidade*. ABPEE.
- Krueger, R. & Casey, M. (2009). *Focus groups a practical guide for applied research*. Sage publications.

- Kuenzer, A. Z. (2007). Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educ. Soc.*, 28(100), 1153-1178. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300024>.
- Lei nº 46/1986, Diário da República nº 237/1986. Série I de 1986-10-14. Portugal.
- Libanio, J. C. (2013). Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores no Brasil. In M. R. N. Oliveira & J. A. Pacheco (Eds.), *Currículo, didática e formação de professores* (pp. 131-166). Papirus.
- Lima, L. C. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 172-192. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8505>
- Magalhães, R. & Soares, M (2016). Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica. *Cadernos de Pesquisa*, 162(46), 1124- 1147.
- Mantoan, M. (2006). Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In M. Mantoan & R. Prieto (Orgs.). *Inclusão escolar*. Summus.
- Mantoan, M. T. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.
- Mantoan, M.T. (2005). O direito de ser, sendo diferente na Escola. In David Rodrigues(Org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. Summus.
- McMaster, C. (2012). Ingredients for inclusion: lessons from the literature. *KAIRARANGA*, 13(2), 11- 22.
- Mendes, E. G., Vilaroga, C. A. R., & Zerbato, A. P. (2014). *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. EDUFSCar.
- Mendes, E.G. (2002). Desafios atuais na formação do professor de educação especial. *Revista Integração*, 14(24).
- Messiou, K. (2012). Collaborating with children in exploring marginalisation: an approach to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1311-1322. DOI: 10.1080/13603116.2011.572188.
- Minayo, M. C. S. (Org.) (2004). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. (23ª Ed.). Vozes.
- Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. Artmed.

- Morgan, D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Sage Publications.
- Moya, E. C. (2019). *Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones*.
- Nguyen, X. T. (2015). *The journey to inclusion*. Sense Publishers.
- Nilhom, C. & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451. DOI: 10.1080/08856257.2017.1295638.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Educa.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Instituto de Educação.
- Nóvoa, A. (2014). Em busca da liberdade nas universidades: Para que serve a investigação em educação? *Revista Lusófona de Educação*, 28, 11-21
- OCDE (2015). *Education policy outlook: Mexico. making reforms happen*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264225442-en>
- ONU (2006). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. ONU, 2006.
- Parry, J., Rix, J., Sheehy, K., & Simmons, K. (2013). The journey travelled: a view of two settings a decade apart. *British Journal of Educational Studies*, 61(4), 385–399. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.819411>.
- Perrenoud, P. (2003). *Novas competências profissionais para ensinar*. Artmed.
- Pletsch, M. D.(2009). *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes, políticas, currículo e práticas pedagógicas* (tese de doutoramento). UERJ, Rio de Janeiro.
- Pletsch, M. D. (2010). *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes, políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Editora EDUR/Editora NAU.
- Portugal, (1976). Constituição da República Portuguesa, de 2 de Abril de 1976. Recuperado de [Constituição da República Portuguesa \(parlamento.pt\)](http://www.parlamento.pt).
- Portugal, (1986). Lei nº 46/1986, Diário da República nº 237/1986. Série I de 1986-10- 14.
- Queiroz, J. & Guerreiro, E. (2019). Education and pedagogical policy of special education in the perspective of inclusive education in the public education network of Manaus-Brazil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(2), 231–246. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200004>

- Rabelo, L. C. C. (2012). *Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos.
- Resolução CNE/CEB nº 4/2009, (2009). Brasília: MEC. Brasil.
- Resolução CNE/CEB nº 4/2009, (2009). Brasília: MEC. Brasil.
- Rodrigues, D. & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In D. Rodrigues (Org.). *Educação Inclusiva: dos Conceitos às práticas de formação*. Instituto Piaget.
- Rodrigues, A. (2014). A participação dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades de sala de aula. O que pensam e o que dizem os professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. (Dissertação). Instituto de Educação da Universidade Lusófona, Lisboa.
- Rodrigues, D. (2020). Fundamentalismo, complexidade e inclusão. Contributos para uma educação inclusiva. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 215-227. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8507>.
- Rodrigues, D. (2019). *Educação inclusiva: Olhares pelo caminho*. Paper presented at the VI Congresso Internacional 2019. Retrieved from https://proandee.weebly.com/?fbclid=IwAR16g_6zEkFjN2XSjRh2NWRkHvFAP52bEA6B32K5BPt6TGMoioBSoo4hyss
- Rodrigues, D. (2007). Dimensões da formação de professores em educação inclusiva. In D. Rodrigues (Org.). *Investigação em Educação Inclusiva*. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. Summus.
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (Org), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp13-35). Porto Editora
- Roldão. M.C (2003). *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis*. Porto Editora
- Salamanca (1994). *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*.

- Sanches, I. (2011). Do “aprender para fazer” ao “aprender fazendo”: As práticas de educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação, 19*, 135-156.
- Silva, N. C., & Carvalho, B. G. E. (2017). Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: Uma revisão integrativa. *Revista Brasileira de Educação Especial, 23*(2), 293–308. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382317000200010>.
- Skjorten, M.D. (2001). *Towards inclusion, education - special needs education an introduction*. Unipub forlag.
- Spratt, J. & Florian, L. (2013). Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la universidad a la acción en el aula. *Revista de Investigación en Educación, 11*(3), 141-149.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Artmed.
- Suleymanov, F. (2015). Issues of inclusive education: Some aspects to be considered. *Electronic Journal for Inclusive Education, 3*(4).
- Tannús-Valadão. G. Mendes. E, G. (2018) Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação, 23*.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230076>
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento de Acção: Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
<https://doi.org/ED-2009/WS/31>
- UNESCO/OREALC (2001). *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. UNESCO/OREALC
- Veiga, I. P. A. (1991). Nos laboratórios e oficinas escolares: a demonstração didática. In I. Veiga (org). *Técnicas de ensino: porque não?* Papyrus.
- Veltrone, A. A. & Mendes, E. G. (2009). Inclusão e fracasso escolar: o que pensam os alunos com deficiência mental? *Educação Especial, 22*(33), 59-72.
- Vrasmas.T(2018) Categorical curriculum or individual educational plan for pupils with

disabilities? *Bulletin of the Transilvania University of Braşov*, Series VII.

Wolger, J. (2003). Gerir a mudança. In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (eds.), *Promover a educação inclusiva* (115-131). Instituto Piaget

Yin, K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman.

Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. *Jurnal Kemanusiaan*, 9, 1-6.

Zerbato, A. P. (2014). *O papel do professor de educação especial na proposta do coensino*
UFSCar.