



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**PELOS TRILHOS DA INCLUSÃO:  
Voando sobre horizontes de transformação**

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

por

*Maria Goreti Moura Mendes Pereira Portela*

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA  
(Outubro de 2021)



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**PELOS TRILHOS DA INCLUSÃO:  
Voando sobre horizontes de transformação**

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

Por Maria Goreti Moura Mendes Pereira Portela

Sob orientação das Professoras Doutoradas Marisa Carvalho e Cristina Palmeirão

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA  
(Outubro de 2021)

## Resumo

O presente trabalho corresponde a uma dissertação académica conducente ao grau de doutoramento em Ciências da Educação, na vertente de Aprofundamento em Administração e Organização Escolar, onde tentamos perceber o percurso de construção de uma Escola inclusiva que denominamos AE.

Para responder aos objetivos de investigação optamos por um enquadramento teórico, recorrendo a um processo de revisão bibliográfica, enquadrado nas Ciências da Educação, mais especificamente na evolução histórica do atendimento à diferença – da exclusão à inclusão - e na concetualização da Educação Inclusiva convocando modelos convergentes e componentes de construção da Escola Para Todos, nomeadamente o papel das lideranças, da formação de professores e do trabalho colaborativo, correspondendo à primeira parte do nosso estudo.

Do ponto de vista empírico, a segunda parte integra a justificação metodológica, a contextualização da pesquisa, com especial enfoque no programa (Especial)idades da Casa, na sua cronologia e nas suas potencialidades de alinhamento com a educação inclusiva, bem como a análise dos dados e discussão de resultados recolhidos no âmbito do estudo empírico.

Por último, apresentam-se as considerações finais, respeitantes a todo o percurso investigativo

Destacamos que se trata de um estudo de caso intrínseco, de cariz quali-quantitativo, que contou com a participação de vários elementos representativos do contexto de investigação.

Desta forma pretendemos, ainda que de forma modesta, contribuir para o debate que se vem fazendo em torno da construção da escola inclusiva desenvolvendo este estudo que reúne, para além da curiosidade científica da investigadora, a crença relativamente à utilidade que, eventualmente poderá ter, para todos os atores envolvidos, um maior conhecimento e aprofundamento desta temática para responder, efetivamente, aos enormes desafios colocados à Escola pra Todos.

**Palavras-chave:** educação inclusiva, sucesso, qualidade, organização escolar, transformação

## Abstract

This work corresponds to an academic dissertation leading to a doctoral degree in Educational Sciences, in the field of Deepening in School Administration and Organization, where we try to understand the way of building an inclusive School that we call AE.

To respond to the research objectives, we opted for a theoretical framework, using a bibliographic review process, framed in Educational Sciences, more specifically in the historical evolution of attending to the difference - from exclusion to inclusion - and in the conceptualization of Inclusive Education summoning convergent models and components of the construction of School for All, namely the role of leaders, teacher training and collaborative work, corresponding to the first part of our study.

From an empirical point of view, the second part integrates the methodological justification, the contextualization of the research, with a special focus on the Specialities of the House program, its chronology and its potential for alignment with inclusive education, as well as the analysis of data and discussion of the results collected in the context of the empirical study.

Finally, we present the final considerations, concerning the entire investigative path.

We emphasize that this is an intrinsic case study, of a quali-quantitative nature, which included the participation of several representative elements of the research context.

In this way, we intend, in a modest way, to contribute to the debate that has been taking place around the building of inclusive school by developing this study that brings together, in addition to the researcher's scientific curiosity, the belief regarding the usefulness that it may eventually have for everyone. The actors involved, greater knowledge and deepening of this theme to effectively respond to the enormous challenges posed to School for All.

**Keyword**, inclusive education, success, quality, school organization, transformation.

## Agradecimentos

Chegada ao fim desta longa e desafiante viagem, importa olhar para trás e dar crédito a todos aqueles sem os quais a sua realização não teria sido possível:

À Faculdade de Educação e Psicologia, da Universidade Católica Portuguesa, pela oportunidade de continuar na busca do conhecimento.

Às minhas orientadoras Professora Doutora Marisa Carvalho e Professora Doutora Cristina Palmeirão pelo conhecimento, apoio, incentivo e confiança manifestados.

A todos os docentes, especialmente aos Professores Ilídia Cabral e José Matias Alves por me terem desafiado e iniciado neste percurso.

Aos colegas de doutoramento, pela partilha de angústias e entusiasmo, de saberes e de “sabores”, de modo especial à Ana Camões e à Celeste Simão, pelo pacto edificado de não deixarmos ninguém para trás.

A todos os participantes no estudo sem os quais nada teria sido possível.

A todos os colegas e amigos que de forma excecional me apoiaram e incentivaram ao longo do caminho, nomeadamente a Ana Xavier, todos os membros da direção e todo o pessoal docente e não docente do meu Agrupamento de Escolas.

Aos alunos e famílias cujas vidas cruzaram, cruzam e cruzarão a minha, principalmente os que me desafiaram, desafiam e desafiarão a repensar outras formas de ensinar, aprender e conceber a Escola.

Agradeço aos meus pais (ainda que o pai já não esteja presente), por todas as portas que abriram para que pudesse avançar e pelo exemplo de perseverança e resiliência. Sim, aprendi com os melhores!

Aos meus irmãos (ainda que um já não se encontre fisicamente presente) e família (de sangue e de coração), pelo amor e carinho com que sempre me rodearam.

À Isabel Magno, minha irmã de coração, pelo apoio e incentivo, constante e incondicional, pelos desafios que abraçamos em conjunto e pelo papel determinante na realização deste projeto.

Ao Benjamim, por ter estado sempre ao meu lado, mesmo quando o trabalho me impediu de estar tão presente e por ter sido o meu porto seguro.

Aos meus filhos Diana, João e Pedro, à Beatriz, ao Pedro e à Bárbara pelo apoio incondicional e pelo incentivo permanente.

Aos meus netos Maria, Francisca e Tomás (a caminho) que foram o maior alento e inspiração neste trabalho em busca de uma Escola mais justa e mais inclusiva.

A Deus, pela Força, pela Luz e pelo Amor com que me guiou neste caminho.  
A todos, o meu sentido obrigada!

# ÍNDICE

|  |     |
|--|-----|
| Resumo .....   | iii |
| Abstract .....   | iv  |
| Agradecimentos.....  | v   |
| ÍNDICE.....  | vii |
| Índice de Tabelas .....  | ix  |
| INTRODUÇÃO.....  | 1   |
| PARTE I - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E TEÓRICO .....   | 3   |
| CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO E CONCEITUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....                                    | 4   |
| 1.1. Evolução histórico-social em educação.....  | 4   |
| 1.2. Da Educação Inclusiva .....   | 18  |
| CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....  | 25  |
| 2.1. Da construção da Escola Inclusiva - as lideranças .....   | 25  |
| 2.2. Da construção da Escola Inclusiva - a formação de professores.....  | 27  |
| 2.3. Da construção da Escola Inclusiva - o trabalho colaborativo .....   | 29  |
| PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO .....   | 32  |
| CAPÍTULO III - METODOLOGIA.....  | 33  |
| 3.1 Objeto e objetivos de estudo .....   | 33  |
| 3.2 Natureza do estudo .....   | 33  |
| 3.3. Opções metodológicas .....  | 35  |
| 3.4. Instrumentos de recolha de dados.....   | 36  |
| 3.5 Participantes.....   | 40  |
| 3.6. Procedimento de recolha e de análise de dados .....   | 42  |
| CAPÍTULO IV - UM FRAGMENTO NUCLEAR DA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA: O PROGRAMA (ESPECIAL)IDADES DA CASA..... | 45  |

|   |    |
|---|----|
| 4.1. Contextualização .....   | 45 |
| 4.2. Primórdios e antecedentes de uma organização escolar para todos: o Programa (Especial)idades da Casa .....                 | 46 |
| 4.3. IncludEd – a “pedra” mais recente da construção da Escola Inclusiva .....  | 48 |
| 4.4. Cronologia da implementação do programa (Especial)idades da Casa .....   | 49 |
| CAPÍTULO V - DA PONTE - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....   | 51 |
| 5.1. Resultados das Entrevistas e dos Grupos de Discussão Focalizada.....   | 51 |
| 5.2. Resultados dos questionários.....  | 67 |
| 5.3. Resultados da Análise Documental .....   | 71 |
| CAPÍTULO VI - DISCUSSÃO DE RESULTADOS .....   | 78 |
| 6.1. Percurso de construção de uma escola inclusiva, suas características, ações e condições relevantes.....                    | 78 |
| 6.2. Dimensões críticas para a construção de uma escola inclusiva .....   | 79 |
| 6.3. Contributos para a teoria e prática acerca da educação inclusiva com enfoque na construção de escolas mais inclusivas..... | 81 |
| CONCLUSÃO.....  | 83 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....   | 85 |

## Índice de Tabelas

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1 - Normativos legais: objetos, âmbitos e seus modelos paradigmáticos.....          | 13 |
| Tabela 2 - Normativos legais complementares .....  | 15 |
| Tabela 3 - Participantes nos Grupos de Discussão Focalizada e Entrevistas.....             | 41 |
| Tabela 4 - Participantes dos Questionários .....   | 41 |
| Tabela 5 - Dimensão: Contextos.....  | 55 |
| Tabela 6 - Dimensão: Recursos.....   | 58 |
| Tabela 7 - Dimensão: Processos .....   | 62 |
| Tabela 8 - Dimensão: Impactos .....  | 67 |
| Tabela 9 - Itens que reúnem maior consenso entre docentes.....                             | 68 |
| Tabela 10 - Itens que reúnem maior nível de discordância .....                             | 69 |
| Tabela 11 - Análise do Projeto Educativo .....   | 71 |
| Tabela 12 - Análise do PPM-TEIP (Especial)idades da Casa.....                              | 73 |
| Tabela 13 - Análise de relatório/questionário sobre cultura inclusiva do Agrupamento ..... | 75 |

## INTRODUÇÃO

Voar mais alto exige descolar de formas tradicionais de conceber a Missão da Escola só para alguns para trilhar caminhos rumo à Escola de Todos e para Todos, onde cada um se encontra na vastidão dos seus gostos, apetências, necessidades, fragilidades, potencialidades e determinações; a Escola que comporta a unicidade e a diversidade, assumindo a diferença como oportunidade de construção e crescimento para todos, distanciando-se da Escola criadora e legitimadora das desigualdades e das injustiças no acesso e no sucesso.

Urge, então, elevar o voo, na perspectiva de voar sobre premissas diferenciadoras da efetiva inclusão e de transformação na organização escolar.

O presente trabalho corresponde à vontade e determinação da doutoranda, com 37 anos de serviço na docência, em contextos muito diversos - os primeiros 18 anos num colégio privado com resultados académicos que o posicionam nos lugares cimeiros dos “rankings” e os últimos 19 anos num agrupamento de escolas, com graves carências socioeconómicas, posicionado mais perto do sopé - em perceber outras valências da Escola, para além dos resultados académicos. Os últimos anos da docência com alunos com necessidades específicas, enquanto membro da direção do agrupamento de escolas e coordenadora da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) perseguindo ideais de inclusão muito identificados com paradigmas da Escola para Todos, nomeadamente o desenho e implementação do programa (Especial)idades da Casa no AE, apontou-lhe horizontes e despertou-lhe vontades para investigar critérios/indicadores de construção da Escola Inclusiva que, para além de responderem a alunos com necessidades específicas acrescentam e se constituem como verdadeiras respostas de qualidade para toda a comunidade escolar.

Pretende-se, assim, conhecer as “pedras” que sustentando o “arco” possibilitam as efetivas pontes para a inclusão e transformação da Escola, ou seja, perceber de que modo o contexto escolar se deve organizar para a construção de uma Escola mais Inclusiva.

O presente estudo desenvolveu-se, essencialmente, em três fases:

i) uma primeira fase de revisão de literatura sobre as questões ligadas à educação inclusiva e à organização escolar, que nos permitiu identificar as lentes teóricas a mobilizar na leitura da realidade. Tal como já referimos, esta fase foi também de crucial importância para a posterior planificação do trabalho empírico a desenvolver;

ii) uma segunda fase que consistiu na condução do trabalho empírico, através da aplicação das diversas técnicas de recolha de dados seleccionadas e no posterior tratamento e interpretação dos dados recolhidos;

iii) uma terceira fase, que consistiu na redação da presente dissertação, com base na revisão de literatura e no trabalho empírico realizados.

Em termos de estrutura, esta tese está organizada em duas partes – enquadramento teórico e estudo empírico - e seis capítulos principais. No capítulo 1 abordamos a contextualização e concetualização da educação inclusiva, no capítulo 2 referimos a organização escolar alinhada com a educação inclusiva, no capítulo 3 abordamos a metodologia, no capítulo 4 salientamos um fragmento nuclear da construção da escola inclusiva, no capítulo 5 procedemos à apresentação e análise dos resultados e, finalmente, no capítulo 6 apresentamos a discussão de resultados e as considerações finais.

# PARTE I - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E TEÓRICO

## Ferramentas de construção da ponte

Marco Polo descreve uma ponte, pedra a pedra:

Mas qual é a pedra que sustenta a ponte, pergunta Kublai Khan.

- A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra, responde Marco, mas pela curva do arco que estas formam. Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:

- Por que falar das pedras? Só o arco me interessa. Polo responde:

- Sem pedras o arco não existe.

Ítalo Calvino, *as Cidades Invisíveis*

# CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO E CONCETUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

## 1.1. Evolução histórico-social em educação

Enquanto seres humanos somos muito diferentes pela variabilidade do património genético de cada um e, sobretudo, da influência sistémica da educação e cultura em que vivemos. Esta condição deu origem, no século XVIII, ao conceito de igualdade, significando que, mesmo tão diferentes, todos temos direito à dignidade e à felicidade, assumindo-se, deste modo, a igualdade como um conceito ético e a diferença como conceito biopsicossocial (Armstrong, 2014).

Avançando no tempo, percebemos que os objetivos inerentes à Escola “laica, gratuita e universal” do início do século XIX, tinham como foco a promoção da justiça social. Contudo, a escola universal demorou cerca de 200 anos a efetivar-se. Além disso, esta mesma Escola tornou-se permeável às desigualdades sociais, de tal forma que, ao procurar responder aos problemas da justiça social, os acentuou e acabou por legitimar as desigualdades entre os alunos (Oliveira et al., 2017).

Traçando uma linha evolutiva, podemos entender que o modo como a sociedade aborda a diferença espelha o seu nível de desenvolvimento (Ferreira, 2007). O percurso da exclusão à inclusão relaciona-se com as características económicas, sociais, culturais e educativas de cada época, condicionando o modo como se perspetiva essa diferença. Exclusão, segregação, integração e inclusão marcam uma trajetória, à qual estão subjacentes conceções, práticas e paradigmas que têm atravessado a vida da Escola.

Evocando a metáfora de Outeiral e Cerezer (2005), esta Escola parece que se apoia em placas tectónicas, em constante movimento, originando o terramoto que, por um lado, derruba valores e crenças do passado e, por outro, não deixa, ainda, espaços para a construção de uma instituição completamente transformada. Com efeito, não é possível nem desejável eliminar as características da modernidade existentes nesta instituição substituindo-as, simplesmente, por características pós-modernas, sob o risco de desprezar, impunemente, o passado.

Afigura-se, assim, pertinente abrir horizontes para a construção de novos paradigmas educacionais, sustentados em fundamentos compatíveis com as necessidades contemporâneas e, por isso, mais dialógicas e mais participativas sendo imperiosa a mudança na Escola que se almeja e que definitivamente contribui para a melhoria do sucesso educativo e da qualidade das aprendizagens (Pacheco, 2019).

### **Da exclusão à segregação**

Na História Antiga e Medieval, regra geral, as pessoas com deficiência recebiam dois tipos de tratamento: a rejeição e eliminação ou a proteção assistencialista. Na Roma Antiga era legítimo, à classe nobre e plebeia, sacrificar os filhos deficientes. Do mesmo modo, na Grécia Antiga, particularmente em Esparta, os indivíduos que apresentavam alguma deficiência eram lançados ao mar ou a precipícios. Já em Atenas, influenciados por Aristóteles, os deficientes eram amparados e protegidos pela e da sociedade (Silva, 1986). De um modo ou de outro situamo-nos num paradigma em que a marginalização era a tônica dominante inspirada pela eliminação dos indivíduos (exclusão) ou pelo cariz meramente assistencialista (segregação).

### **Da segregação à integração**

Nos primeiros séculos da Era Cristã dá-se uma mudança no olhar relativamente, não só aos deficientes, mas também às populações humildes e mais pobres ainda que, em plena Idade Média, a deficiência fosse, frequentemente, associada ao “castigo divino” e sujeita à própria Inquisição (Silva, 1986).

No final do século XV, assiste-se a atos de caridade, em contextos de pura segregação, atendendo-se, do mesmo modo, a deficiência, a mendicidade e a doença. Mais tarde, em pleno Renascimento, com o contributo de uma filosofia mais humanista e do avanço da ciência, há lugar a outra forma de pensar em que se “alteraria a vida do homem menos privilegiado também, ou seja, a imensa legião de pobres, enfermos, enfim, dos marginalizados e, dentre eles, sempre e sem sombra de dúvidas, os portadores de problemas físicos, sensoriais ou mentais” (Silva, 1986, p. 226).

No final do século XVI, Pedro Ponce de León e Jean Bonet ao tentarem ensinar a ler e a escrever com sucesso crianças surdas, vieram pôr em causa a concepção, até então vigente, das incapacidades da criança surda e, posteriormente, da invisual. Relativamente à deficiência mental, a mudança aconteceu mais tardiamente com Itard, através da reeducação do menino selvagem, de 10 anos, resgatado da floresta d’Aveyron, comprovando que a aculturação e a aprendizagem da leitura e escrita, através de treino intensivo, poderia trazer efetivas vantagens para estas crianças. No século XIX, iniciou em Paris e, posteriormente, na Pensilvânia, através de Édouard Séguin, os primeiros estabelecimentos destinados a crianças “atrasadas mentais” (Ferreira, 2007).

A educação especial, com intencionalidade educativa, emerge no final do século XIX, ancorada num modelo de segregação em que os alunos que não conseguiam aprender na sala de aula, ao ritmo dos seus pares, frequentavam locais separados e protegidos, traduzindo o reflexo das fracas expectativas acerca desses alunos, não lhes sendo reconhecido qualquer papel ativo na sociedade. Em finais do século XIX e meados do século XX, Alfred Binet e Maria Montessori lançam as bases do ensino especial, com enfoque numa pedagogia de:

(...) ensino individualizado e tarefas educativas sequencializadas: a importância da estimulação, da recompensa, do ambiente educacional estruturado e da formação no domínio das competências de ensino. Eles (os pedagogos) deverão, igualmente, ter o mérito da assunção de que toda a criança pode aprender e deve ser educada até ao limite das suas possibilidades. (Harris & Schutz, 1986, p. 7)

Em pleno processo de industrialização, com a necessidade de qualificação da população, regista-se o aparecimento de instituições vocacionadas para o atendimento a indivíduos com incapacidade, de carácter asilar, submetidas a lógicas de proteção dos mais fracos, salvaguardados da restante população e do cariz educativo. A pessoa “não normal” era considerada como um perigo para a sociedade, sendo preciso proteger a pessoa normal das suas potenciais ameaças, acontecendo que, como deficiente e dada a sua fragilidade, este também necessitava manter-se protegido e afastado da sociedade, sendo então segregado e discriminado (Ferreira, 2007).

Na primeira metade do século XX, o sistema de ensino estava organizado segundo o modelo fabril, sediado na Escola de Massas, criada pela Revolução Industrial, solicitando aos indivíduos exclusivamente competências de leitura, escrita e cálculo associadas à interiorização de regras do funcionamento da sala de aula: a da pontualidade, da obediência e de habituação às rotinas “enfastiantes” (Toffler, 1980).

Convocamos a linha de pensamento do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) face à sua conceção antropológica de cultura. De acordo com este autor, nenhuma cultura se podia definir como superior a nenhuma outra, nomeadamente a escolar. A cultura escolar, socialmente legitimada, era a imposta pelas classes dominantes. Reconhecida como legítima, ou seja, como portadora de um discurso socialmente neutro, a escola passaria a poder exercer as suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Salientamos a ironia de Bourdieu (1998) na seguinte citação:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de

avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (p.53)

Ou seja, considerando de forma igual, em direitos e deveres, quem é diferente, a Escola privilegiaria quem, pelo contexto sociocultural, já era privilegiado, reproduzindo e legitimando desigualdades anteriores, identificando-se a Escola com a cultura das classes dominantes. Este foi o grande contributo de Bourdieu (1998) para a compreensão sociológica da Escola - a de ter negado a sua neutralidade. A Escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas possibilidades. O mesmo autor mostra que, contrariamente, as possibilidades são desiguais porque alguns teriam condições mais favoráveis do que outros para atenderem às exigências da própria Escola.

Após a 2.<sup>a</sup> Grande Guerra Mundial, as grandes transformações tecnológicas desafiaram o paradigma segregador vigente da instrução, trazendo maiores exigências à Escola, elevando os níveis gerais de qualificação dos indivíduos, percebendo-se que o conhecimento adquirido aumentava a produção. A necessidade do alargamento da escolaridade obrigatória decorreu desta mudança de paradigma, mas a questão do (in)sucesso colocou o sério desafio de assegurar um sistema de ensino capacitado para assegurar a educação efetiva e universal (Ferreira, 2007).

A partir dos anos sessenta do século XX, os pressupostos teóricos e as práticas de institucionalização começaram a ser questionados. As transformações sociais do pós-guerra, a Declaração dos Direitos da Criança e dos Direitos do Homem, as Associações de Pais então criadas e a mudança de filosofia relativamente à educação especial, que estiveram na origem da fase da integração, contribuíram para perspetivar a diferença com um outro “olhar” (Silva, 2009).

De salientar o conceito de normalização, introduzido na Dinamarca em 1959, entendido como “a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tanto normal quanto possível” (Mikkelsen, 1969, citado por Jiménez, 1997, p. 28). Este conceito de normalização estende-se por toda a Europa e como consequência desta generalização criou-se no meio educativo a substituição das práticas segregadoras por práticas e experiências integradoras, generalizando-se as estratégias de integração dos deficientes no mesmo ambiente escolar e laboral dos indivíduos “normais” (Jiménez, 1997).

O modelo segregador foi, assim, dando origem a modelos mais tolerantes de integração, aproximando os alunos com ritmos mais lentos de aprendizagem ao ensino regular. Associada à vontade política e legislativa encontram-se, não raramente, motivações de ordem económica.

Regista-se, nesta linha, o discurso do Presidente dos Estados Unidos da América, Eisenhower, em 1954:

Estamos a gastar três vezes mais no apoio social para cuidar das pessoas deficientes não produtivas do que custaria torná-las autossuficientes e membros contribuintes das suas comunidades. Pessoas reabilitadas retribuem em impostos muitas vezes mais os custos da sua reabilitação. (Ferreira, 2007, p. 35)

### **Da integração à inclusão**

Em 1978, no conhecido *Warnock Report [Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, 1978]* propôs-se o abandono do paradigma médico e a adoção do paradigma educativo, de forma a garantir o sucesso e uma plena integração em escolas regulares, sendo o objetivo da educação apoiar todas as crianças a superar as suas dificuldades, fossem de carácter temporário ou permanente, para que o aluno pudesse aceder ao currículo normal (Meireles-Coelho et al., 2007). O *Warnock Report* introduz, também, o conceito de “Necessidades Educativas Especiais” (NEE), englobando não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar, apresentavam dificuldades específicas de aprendizagem.

A palavra “integração” deriva do latim “integrare”, significando intacto, não tocado. É um conceito voltado para a deficiência, centrado no aluno uma vez que os resultados diagnóstico-prescritivos são programados para os mesmos existindo uma incidência positiva na adequação às suas necessidades. A integração está, assim, associada ao “modelo médico” visando habilitar, educar o indivíduo para que se sinta apto e aceite nos contextos em que se integra.

A integração requer a promoção das qualidades próprias do indivíduo, sem estigmatização e sem segregação. Realizar pedagogicamente a integração significa, seja no jardim de infância, na escola ou no trabalho, que todas as crianças e adultos (deficientes ou não) brinquem, aprendam e trabalhem de acordo com o seu próprio nível de desenvolvimento em cooperação com os outros (Steinemann, 1994).

A integração escolar das crianças e jovens com NEE revela-se tendo em conta dois momentos: a intervenção centrada no aluno e a intervenção centrada na escola. As primeiras experiências de integração destes alunos em classes regulares corresponderam à intervenção centrada no aluno; o apoio decorria em salas próprias para o efeito, após um diagnóstico do foro médico ou psicológico. Era equacionado de modo a não provocar qualquer perturbação na

turma do ensino regular, nomeadamente porque a permanência destes alunos na escola não aportava alterações a nível do currículo, nem das estratégias pedagógicas utilizadas. A intervenção decorria de professores especialistas, de psicólogos e de terapeutas (Silva, 2009).

Na década de 80 do século XX, com os trabalhos desenvolvidos no âmbito do “Ano Internacional do Deficiente” (1981) reconheceu-se o direito à igualdade de oportunidades, o direito à integração e o direito à “normalização” das crianças e dos jovens deficientes, isto é, à sua plena participação numa sociedade para todos, correspondendo à intervenção centrada na escola, pelo que as causas dos problemas educativos começaram a ser perspetivadas, não em termos do indivíduo, mas em termos da situação educativa. O esforço de mudança passou a centrar-se na problemática mais alargada do ensino e da aprendizagem. Pedia-se à escola que respondesse à individualidade de cada aluno e às necessidades educativas especiais de cada um. Privilegiou-se o papel do professor do ensino regular e o professor especialista passou a ser considerado como mais um recurso da escola. O encaminhamento para uma instituição de educação especial só deveria ser feito se esgotada a capacidade de resposta no ensino regular (Silva, 2009).

O documento mais significativo da integração em Portugal foi o Decreto Lei nº 319/91, de 23 de agosto regulamentado, posteriormente, pelo despacho 173/ME/91, de 23 de outubro que teve como âmbito de aplicação os alunos com necessidades educativas especiais que frequentavam os estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário.

### **Percurso rumo à inclusão**

Urge, então, descolar da intervenção centrada exclusivamente no aluno - integração - e planar sobre a intervenção centrada na Escola, mais especificamente na sua organização, numa perspetiva mais abrangente, mais macro e mais inclusiva.

#### **1.1.1. Das fragilidades da integração aos precursores da inclusão**

O direito à educação encontra-se inscrito no Artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), desde 1948. Contudo, só décadas mais tarde se consagrou o efetivo direito a todas as pessoas, independentemente das suas características. A nível internacional, muito contribuiu a ação estruturante das Nações Unidas, nomeadamente a Convenção sobre os Direitos da Criança (1959), a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), reafirmada na Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) e ainda o facto de a UNESCO (2005) ter afirmado que “a educação

inclusiva é um processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos promovendo a participação e a aprendizagem” (p. 11).

Contudo, Ekins (2017) refere que os professores continuam a concentrar-se nas dificuldades de incluir um indivíduo com necessidades específicas, em vez de explorarem questões mais amplas em torno das barreiras da aprendizagem, alertando para o risco de a inclusão se relacionar exclusivamente com a “educação especial”, arredada das potencialidades para avançar com princípios sobre igualdade de participação, acesso e oportunidade. Na mesma linha, Stromstad (2003) havia já alertado para o risco da existência de um estreitamento perigoso da inclusão com a repetição do debate sobre integração, podendo a inclusão ser, meramente, entendida como reforma da educação especial, circunstância que legitima a preocupação crescente de distanciar o termo “inclusão” da discussão sobre educação especial (Petrou et al., 2009). O risco, segundo Bolívar (2019), residia na possibilidade de os tratamentos especiais diferenciados serem segregadores.

Do que foi referido ressalta a ideia que a integração consistiu nas práticas da educação especial se inserirem nas escolas do ensino regular sem o devido acompanhamento de mudanças na organização das mesmas, nos currículos e nas estratégias de ensino e aprendizagem. Ficou demonstrado que as escolas necessitam de reestruturação e a pedagogia necessita de ser desenvolvida de forma a responder à diversidade dos alunos - encarando as diferenças não como problemas, mas como oportunidades de enriquecimento do ensino (UNESCO, 2005).

Correia (2001) salienta as principais diferenças entre integração e inclusão, sendo que a primeira se centra num grupo específico de alunos, os alunos com necessidades educativas especiais (NEE), e a segunda em todos os alunos do grupo/turma e na sua aprendizagem, com uma cultura de sala de aula e de escola, o que obriga à sua reestruturação e à reestruturação do currículo. Na prática, enquanto o paradigma e exercício de integração baseiam-se na normalização da vida dos alunos com necessidades educativas especiais, o paradigma e exercício da inclusão estruturam-se no reconhecimento e valorização da diversidade característica de cada ser humano. A inclusão baseia-se na assunção que a escola e a comunidade estão fortemente implicadas, rumo à equidade e à consequente melhoria da qualidade educativa.

No mesmo alinhamento Trindade e Cosme (2016) admitem que educar é aceitar um jogo de relações entre docentes e alunos, cujos conhecimentos, instrumentos, procedimentos e atitudes podem ser perspetivados, progressivamente em três paradigmas em que os dois primeiros se alinham com a integração e o último com a inclusão:

i) o paradigma da instrução, associado à Escola enquanto instituição especializada, prescritiva e apoiada na organização criteriosa dos planos de estudo, do espaço e do tempo;

ii) o paradigma pedagógico da aprendizagem, em que o ato de aprender, se relaciona com o desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais;

iii) o paradigma pedagógico da comunicação assente na educação como contributo para as aprendizagens dos alunos através da proposta de desafios culturais.

Evidenciando e valorizando, neste último paradigma, a qualidade das interações que acontecem numa sala de aula como geradora de aprendizagens dos alunos, enquanto condição do processo de afirmação e desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens (Trindade & Cosme, 2016).

Aportamos, agora, enquanto valores determinantes para a educação de qualidade que pretendemos dois conceitos convergentes - a equidade e a inclusão - rumo a uma sociedade mais fraterna, justa e participada, dado que os princípios da inclusão não assentam, unicamente, no acesso à educação mas também na qualidade das aprendizagens, dos espaços e das pedagogias que capacitam os alunos a progredir, no sentido de compreenderem as suas realidades e de trabalhar para uma sociedade mais justa (UNESCO, 2017).

A educação inclusiva tem sido assumida em diversos países como o direito de todos os alunos ao acesso à educação de elevada qualidade tendo por base princípios de equidade (Ainscow et al., 2006).

Rodrigues (2017) relaciona o conceito de desigualdade com o incumprimento da Convenção dos Direitos da Criança, alinhando a equidade com o compromisso de abolir a desigualdade encontrando-se estritamente ligado ao conceito de equidade o de justiça social pelo que poderemos inferir que qualquer instituição ou sociedade que não promovam o acesso e a participação de forma equitativa são injustas.

No paradigma da modernidade, “dar a todos o mesmo”, constituía condição suficiente para praticar a igualdade. Atualmente, temos obrigação de repensar este modelo visto que o mesmo beneficia apenas quem está em melhores condições para receber o que lhes é dado, perpetuando a desigualdade e a injustiça, devendo, antes, pensar a partir do que se recebe, efetivamente.

Na verdade, temos que analisar quais são as possibilidades efetivas que toda a população tem para receber e exercer esses direitos. A igualdade de oportunidades é, pois, uma oportunidade de, a partir das diferenças, promover os instrumentos e os direitos que podem conduzir a uma efetiva igualdade. (Rodrigues, 2017).

Segundo Sen (2009), outro contributo para entender o conceito de igualdade de oportunidades está relacionado com o impacto que a distribuição de recursos tem na capacitação das pessoas. No que elas podem fazer com os mesmos, como interagem e se relacionam com

as variáveis individuais e sociais, com os recursos educacionais, os resultados da aprendizagem, as oportunidades para aprender e com o sucesso educativo.

Ao analisar os resultados obtidos por diferentes países nas provas realizadas no âmbito do PISA (2018), Andreas Schleicher concluiu “[...] que o sucesso está associado a sistemas que são altamente inclusivos, fortemente integrados e que, ao mesmo tempo, combinam com um alto nível de educação personalizada” (p.30). Educação personalizada que implica recursos mobilizados no sentido de prevenir e evitar as dificuldades e o insucesso, apoiando a equidade e a inclusão. O estatuto socioeconómico dos alunos continua, contudo, a ser uma variável determinante no sucesso académico e o seu efeito é maior em Portugal do que no conjunto dos países da OCDE, pelo menos no que respeita aos resultados apresentados na literacia em leitura, o domínio que esteve em foco no PISA (2018). De acordo com a estatística da OCDE, os estudantes com melhores condições familiares tiveram em média mais 95 pontos do que os seus colegas de estratos mais desfavorecidos.

Assumimos, então, como Rodrigues (2014) a necessidade de promover a equidade em educação implicando, para além de medidas diferenciadoras na promoção do acesso e do sucesso para todos, estratégias que permitam a interação entre todos os participantes no processo educativo, enfatizando a heterogeneidade, pensando a equidade enquanto resultado e, sobretudo, como processo de troca, entreajuda de conhecimento do “outro”. potenciando culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas.

Na perspetiva da inclusão, a diferença não constitui um problema em si, mas um desafio. Antes de tudo, um desafio à capacidade de a escola se modificar de forma a ser capaz de proporcionar uma educação de qualidade a todos os seus alunos. “Responder ao desafio da inevitável heterogeneidade é um ponto de ligação entre a tarefa de trabalhar com todos (inclusão) com o objetivo de dar o necessário a todos (equidade)” (Rodrigues, 2014, p. 78).

Por fim, com o intuito de construir um entendimento comum de inclusão na educação, detemo-nos nas conclusões constantes do relatório final do *Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade em Educação - Todos os Alunos Contam* (UNESCO, 2019):

- A inclusão é um processo que envolve a transformação fundamental dos sistemas educacionais;
- Representa um projeto ético, político e social que visa garantir o direito à educação, criando as condições de acesso e educação de qualidade com plena participação de todos ao longo da vida;
- Coloca o respeito e a valorização da diversidade no centro da educação reconhecendo a urgência de deslocar o foco das necessidades para o foco das oportunidades;

- Baseia-se numa perspetiva de transformação paradigmática que transcende a educação. Considerando as múltiplas dimensões humanas, mudar a educação envolve necessariamente repensar a sociedade.

### 1.1.2. Enquadramento legal para a educação inclusiva

A consolidação de escolas cada vez mais inclusivas tem sido uma prioridade dos sistemas educativos de diversos países (OECD, 2012; 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).

A legislação em Portugal, a propósito da inclusão, tem vindo a construir paulatinamente um caminho de e pela diversidade. Nesse devir, ganha impacto a “construção de um espaço onde cada aluno se sente parte (...) e, onde todos aprendem com todos” (Carvalho, 2019). Neste horizonte, o ano de 1991, com a publicação do Decreto Lei nº 319/91, de 23 de agosto, marca a mudança e a possibilidade de pôr em prática a “educação autêntica” (Azevedo, 2011, p. 134), cuja máxima é ativar o princípio da educabilidade e da inclusão. Um desafio exigente e uma necessidade crescente dadas as características da sociedade que nos é dada viver.

A ação da escola inclusiva, enquanto dinâmica, requer uma pedagogia dialógica, interativa, contínua e inscreve-se num processo alargado de valorização da pessoa e da aprendizagem. A mais recente legislação, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, traduz a vontade de um caminho cada vez mais inclusivo para as escolas portuguesas.

As tabelas 1 e 2 apresentam os normativos legais referidos e os respetivos modelos paradigmáticos que já referimos.

Tabela 1 - Normativos legais: objetos, âmbitos e seus modelos paradigmáticos

| <b>Legislação</b>   | <b>Objeto e âmbito</b>  | <b>Paradigma/<br/>Modelo</b> | <b>Observações</b>                         |
|---|---|------------------------------|--|
| Decreto-lei nº 319/91, de 23 de agosto (Ministério da Educação, 1991) | “Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais” | Integração<br>Modernidade    | Warnock Report: introduz o conceito de NEE |

| Legislação  | Objeto e âmbito  | Paradigma/<br>Modelo   | Observações   |
|---|--|--|---|
| Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro (Ministério da Educação, 2008) | “Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.” | Integração/Inclusão<br><br>Modelo clínico<br><br>Paradigma pedagógico da aprendizagem<br><br>Modernidade/Pós-modernidade | Avaliação com base num instrumento de classificação _ CIF   |
| Decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho (Ministério da Educação, 2018)  | “Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de <b>todos e de cada um dos alunos</b> , através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa”.  | Inclusão<br><br>Pós-Modernidade<br><br>Paradigma pedagógico da comunicação   | Assumindo uma perspectiva claramente inclusiva, este e os outros normativos legais elencados posteriormente, revelam-se na oportunidade de dotar a Educação com três dimensões fundamentais, não estáticas: <i>“a dimensão ética, referente aos princípios e valores que se encontram na sua génese, a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa que promovam e enquadrem a ação</i> |

| <b>Legislação</b> | <b>Objeto e âmbito</b> | <b>Paradigma/<br/>Modelo</b> | <b>Observações</b>  |
|-------------------|------------------------|------------------------------|---|
|                   |                        |                              | <i>das escolas e das suas comunidades educativas e a dimensão respeitante às práticas educativas” (Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho, p. 6).</i> |

Tabela 2 - Normativos legais complementares

| <b>Normativos</b>   | <b>Objeto e âmbito</b>   | <b>Paradigma/<br/>Modelo</b>   | <b>Observações</b> |
|---|--|--|--------------------|
| Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, Ministério da Educação, 2017) | A consideração da diversidade e da complexidade devem, obrigatoriamente, ser consideradas no perfil de aluno que se pretende à saída da escolaridade obrigatória em <i>que “a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia”</i> | Inclusão<br><br>Pós-Modernidade<br><br>Paradigma pedagógico da comunicação |                    |

| <b>Normativos</b>  | <b>Objeto e âmbito</b>   | <b>Paradigma/ Modelo</b>  | <b>Observações</b>   |
|--|--|---|--|
| <p>Aprendizagens essenciais (AE) Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. <i>Ministério da Educação</i>, 2018)</p>        | <p>“Estas aprendizagens essenciais correspondem a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir (...) apresentam, ainda, o racional específico de cada disciplina, bem como as ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos, visando o desenvolvimento das áreas de competências nele inscritas. (...) constituem -se como referencial de base às decisões tomadas pela escola relativas à adequação e contextualização nas várias dimensões do desenvolvimento curricular (...). As Aprendizagens Essenciais estão ancoradas numa cultura de escola de autonomia e de <i>trabalho</i> em equipa educativa dos docentes, nomeadamente ao nível do conselho de docentes e de turma, em que as disciplinas cruzam o que deve ser ensinado e que ações estratégicas devem ser concretizadas para que os alunos aprendam melhor e de forma mais significativa”</p> | <p>Inclusão</p> <p>Pós-Modernidade</p> <p>Paradigma pedagógico da comunicação</p> | <p>Assume a educação enquanto pilar determinante na valorização do cidadão, na cidadania democrática e no desenvolvimento sustentável do país promovendo o ensino de qualidade e a igualdade de oportunidades rumo à educação inclusiva. Daqui se depreende a necessidade de “esfoliação” e de articulação vertical e horizontal dos documentos curriculares, conferindo a possibilidade da diferenciação pedagógica e do sentido das aprendizagens para todos os alunos</p> |
| <p>Autonomia e desenvolvimento curricular (ADC) (Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Ministério da Educação, 2018)</p> | <p>Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.</p>  | <p>Inclusão</p> <p>Pós-Modernidade</p> <p>Paradigma pedagógico da comunicação</p> | <p>Decorrente desta nova legislação as escolas passam a ter mais autonomia curricular, a poder adequar o currículo a contextos específicos e às necessidades dos alunos e a promover aprendizagens de qualidade para todos.</p>  |

Nota: As tabelas apresentam, de forma clara, a mudança de paradigma que adveio com a publicação do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) e toda a legislação posterior (2018), nomeadamente as Aprendizagens Essenciais, a Autonomia e Desenvolvimento Curricular e a Educação Inclusiva. O paradigma da modernidade, pedagógico da aprendizagem e da integração deu lugar ao paradigma da pós-modernidade, pedagógico da comunicação e da inclusão.

A publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a par dos outros documentos legislativos apresentados na tabela 2, aportou um conjunto de mudanças importantes do ponto de vista da atenção à diversidade. Carvalho (2019) assinala um conjunto de tendências de mudança que se refletem no modo de interpretar e operacionalizar esta lei, a saber:

i) Assunção do direito à educação de qualidade orientada por princípios de inclusão e equidade;

ii) 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;

iii) Personalização como princípio organizador da prática pedagógica, o que se reflete no modo como cada docente faz a planificação das atividades e como as concretiza;

iv) Disponibilização de um sistema integrado e contínuo de medidas de suporte, de modo a responder à diversidade de alunos e respetivas necessidades;

v) 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;

vi) Consolidação de condições de escola que favoreçam a concretização de uma educação cada vez mais inclusiva (por exemplo, lideranças com pensamento inclusivo).

As mudanças decorrentes da publicação da lei referida introduziram desafios significativos às escolas e aos profissionais, quer ao nível da conceção alargada de educação inclusiva, quer ao nível do funcionamento e organização de medidas e serviços.

É facto que Portugal tem promovido políticas educativas de maior autonomia e desenvolvimento curricular, no intuito de devolver às escolas e aos municípios a possibilidade de estabelecerem compromissos integrados e estratégicos de sucesso educativo. Mas, apesar disso, é ainda necessária uma reflexão profunda no sentido de não só clarificar o conceito acerca da educação inclusiva, enquanto filosofia de ação capaz de responder às necessidades do pluralismo das novas sociedades, como também, preparar os docentes para que qualquer processo de inclusão possa vir a ser bem-sucedido. Mais e melhor educação para todos pressupõe estar atento e recetivo a aproveitar as oportunidades para a aprendizagem conjunta.

## **1.2. Da Educação Inclusiva**

### **1.2.1. Concetualização**

A educação inclusiva tem sido identificada com o direito de todos os alunos ao acesso à educação de elevada qualidade tendo por base princípios de equidade (Ainscow et al., 2012).

A definição de educação inclusiva é complexa e diversa, variando entre os autores traduzindo, na literatura, conceções e orientações distintas com implicações nas políticas educativas e nas práticas das escolas (Carvalho et al., 2019ab). Importa, assim, analisar as múltiplas formas de conceptualizar a educação inclusiva bem como identificar os modelos que suportam, em nosso entender, as opções atuais em termos de educação:

Segundo Ainscow et al. (2006), a educação inclusiva foi assumindo diferentes enfoques ao longo do tempo, a saber:

- i) nos alunos com deficiência ou inseridos na categoria de necessidades educativas especiais;
- ii) na resposta à exclusão;
- iii) em todos os grupos considerados vulneráveis à exclusão;
- iv) no desenvolvimento da escola para todos;
- v) numa educação para todos;
- vi) numa abordagem holística baseada em princípios para a educação e para a sociedade.

No mesmo sentido, Göransson e Nilholm (2014) apresentam quatro categorias de classificação do conceito de educação inclusiva, a saber:

- i) 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;
- ii) 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;
- iii) 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;
- iv) definições com enfoque comunitário, de acordo com as quais a inclusão é vista como a criação de comunidades com características específicas.

De acordo com o referido, os modelos clássicos centraram-se na deficiência ou necessidades educativas especiais, alargando-se progressivamente a outras dimensões da pessoa, centrando-se na diversidade e no modo como as escolas educam na e com a diversidade. As conceções atuais tendem a centrar-se, sobretudo, nos princípios organizadores para a educação e para a sociedade inclusiva.

Nessa perspetiva, a inclusão expande-se ao modo como a educação e a sociedade vivem a diferença, estimulando comunidades de acolhimento e de pertença. Por conseguinte, falar de educação inclusiva já não se limita a questões de acesso e colocação, mas implica aprendizagem, participação e pertença. A educação inclusiva pode, assim, ser definida como o processo através do qual se garante o acesso, a participação e a aprendizagem efetivas de todos os alunos a uma educação de qualidade, valorizando a diversidade (Azorín, 2018).

Neste caso, “presença” está relacionada com o local onde as crianças são educadas, e com a eficácia e a pontualidade com que o fazem; “participação” refere-se à qualidade das suas experiências enquanto lá estão e, por isso, deve incluir o parecer dos próprios alunos; e “sucesso” tem a ver com os resultados de aprendizagem relativamente ao currículo, e não simplesmente com os resultados dos testes ou dos exames (UNESCO, 2005).

A educação inclusiva parte, assim, do desígnio de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se. Sendo a diferença encarada como um valor (Ainscow, 1998), a escola deve assumir-se como um lugar que propicia aprendizagens significativas a todos os seus alunos. Deste modo, educação inclusiva assenta em princípios de valorização da diferença, definindo-se como “uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem” (UNESCO, 2005, p. 9).

Este modo de conceber a educação inclusiva impõe, uma mudança radical na forma como pensamos a educação, não se focando apenas nos alunos com dificuldades ou necessidades educativas especiais, acolhendo todos. Este modelo educacional é, sem dúvida, um dos fundamentos de uma sociedade democrática e um dos valores que, com o multiculturalismo, contribui para a criação de uma nova escola e de uma sociedade promotora de políticas justas, equitativas e humanas. O caminho para a educação inclusiva é complexo, e as mudanças e transformações envolvem múltiplos ambientes e atores: pais, professores, alunos e membros da comunidade (Doménech & Moliner, 2014).

As escolas inclusivas procuram encontrar formas de apoiar a aprendizagem e a participação, envolvendo alunos, profissionais e famílias, resistindo às categorizações.

Estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele. (Rodrigues, 2013, p. 95)

Sob essa perspectiva, a educação inclusiva é um processo em construção, ancorada em programas de qualidade em que as diferenças são valorizadas e as oportunidades de representação de grupos marginalizados nas tomadas de decisão dos seus educandos são efetivas (Waitoller & Kozleski, 2013). Entende-se que o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, nos quais as escolas e professores devem acolher todas as crianças, jovens e adultos, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras, representa uma possibilidade de combate à exclusão e de responder às especificidades dos alunos (Barreto & Reis, 2011).

Também Messiou (2017) evidencia a aprendizagem da diferença como estratégia para o desenvolvimento de professores e, de modo muito convergente com a nossa perspectiva, revela que a maioria dos estudos sobre educação inclusiva se refere a certos grupos de alunos e que só um número limitado alude a “abordagens colaborativas e transformadoras”, atraindo o princípio da escola inclusiva enfatizando a perspectiva de que a inclusão deve ser entendida “como uma viagem” em que cada escola identifica, de forma contextualizada, as barreiras ao progresso e os recursos que podem ser mobilizados para contrariar as dificuldades, com o objetivo de se tornarem mais inclusivas.

A educação inclusiva é, claramente, a transformação para uma sociedade inclusiva, um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que respondam à diversidade dos alunos. É uma abordagem humanista, democrática, que percebe o sujeito e as suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos (Neto et al., 2018).

Em jeito de síntese, destacamos alguns dos valores subjacentes à educação inclusiva, nomeadamente: humanismo, lugar, diferenciação, diversidade, cooperação, oportunidade, qualidade, decisão, democracia, pertença, comunidade, acolhimento, desenvolvimento, crescimento, mudança, reestruturação e transformação. Valores alinhados com o tão desejado paradigma da Escola para Todos.

### **1.2.2. Modelos conceituais/teóricos convergentes com a educação inclusiva**

Torna-se, agora, determinante aportar os modelos conceituais e teóricos que, em nosso entender, mais convergem com o nosso objeto de estudo e com os princípios da educação inclusiva. Destacamos, por isso, 3 modelos que entendemos serem relevantes para conceber a educação inclusiva no contexto deste trabalho.

Destacamos um modelo mais amplo de desenvolvimento humano, o modelo bioecológico proposto por Bronfenbrenner e, dois modelos complementares entre si, dirigidos ao nosso objeto de estudo - a construção de escolas inclusivas.

#### **1.2.2.1. Modelo bioecológico do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner)**

O modelo bioecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979) assume a existência de uma relação bidirecional alicerçada na reciprocidade, envolvendo o estudo científico da acomodação progressiva entre o ser humano ativo e em desenvolvimento, as propriedades mutantes dos ambientes em que este se move e dos contextos mais amplos em que esses ambientes estão inseridos. As implicações são óbvias no que concerne ao reconhecimento de que aspetos conceituais, para além do ambiente imediato, exercem uma profunda influência no comportamento e desenvolvimento do sujeito, nomeadamente as políticas públicas, a nível macro. O mesmo modelo, perspetivando o indivíduo holisticamente, pressupõe que a inclusão de um indivíduo num determinado sistema (a escola, por exemplo), depende tanto ou mais das condições do sistema do que dele próprio, por isso a inclusão preconiza-se com medidas planeadas para todo o sistema que o circunda e de que ele faz parte e efetiva-se quando o sistema refletir toda uma cultura inclusiva, introduzir modificações e adaptações, de modo a criar um lugar (sentimento de pertença) para todos.

Neste cenário, convocamos a perspetiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979) para analisarmos a inclusão a vários níveis:

i) Macrossistémico, relativo aos aspetos socioeconómicos e culturais que condicionam a inclusão;

ii) Exossistémico, aludindo ao sistema educativo e aos suportes legais, ao sistema religioso, meios de comunicação social, instituições recreativas, de saúde e outras a nível público;

iii) Mesossistémico, relativo às instituições escolares e formas de estruturar os lugares sociais que os sujeitos ocupam na organização, bem como lugares de diversão, transportes;

iv) Microsistémico, respeitante às interações mútuas entre família próxima, professores e alunos e o modo como vivenciam a sua experiência escolar e social.

Bronfenbrenner (1979) defende que todos os níveis do modelo ecológico do desenvolvimento humano dependem uns dos outros e nós revemo-nos na sua argumentação já que a capacidade de formação de um sistema depende da existência de interconexões entre esse e os outros sistemas, perspetivando-se, assim, uma participação conjunta dos diferentes contextos e de uma comunicação estreita entre eles. O contexto envolvente passa a ser equacionado para o processo de desenvolvimento do indivíduo considerando-os dimensões dinâmicas e interativas influenciando, também, o desenvolvimento do próprio contexto.

#### 1.2.2.2. Modelo Booth e Ainscow

Booth e Ainscow (2002) referem os princípios e práticas que sustentam o modelo de inclusão em educação:

- i) a igual valorização de todos os alunos e profissionais;
- ii) o aumento da participação dos alunos e a redução da sua exclusão das culturas, currículos e comunidades das escolas locais;
- iii) a redução de barreiras à aprendizagem e participação de todos os alunos, não apenas aqueles com deficiências ou aqueles que são classificados como 'tendo necessidades educativas especiais;
- iv) a visão da diferença entre os alunos como recursos para apoiar a aprendizagem, em vez de problemas a serem superados;
- v) a ênfase do papel das escolas na construção da comunidade e no desenvolvimento de valores, bem como no aumento de realizações;
- vi) a promoção de relacionamentos que se sustentem mutuamente entre escolas e comunidades; reconhecer que a inclusão na educação é um aspeto da inclusão na sociedade.

Estes autores apoiam o seu modelo na crença, que também partilhamos, que é a forma como cada organização escolar operacionaliza a política orientadora subjacente à diferença que a posiciona mais próxima da educação inclusiva. Referem a possibilidade de contribuir para a produção de políticas inclusivas, para a promoção de práticas inclusivas e para a criação de culturas inclusivas. Para o desenvolvimento de uma escola inclusiva, destacam a última como o motor que possibilita as mudanças nas outras duas, assumindo que as mesmas são centrais na melhoria das escolas; a tal ponto que o desenvolvimento de valores inclusivos partilhados e os relacionamentos colaborativos podem levar à mudança nas políticas e práticas.

São estas as dimensões do conhecido instrumento de avaliação e melhoria das escolas - o Índice para a Inclusão - que dá a possibilidade a todas as escolas de se autoavaliarem e de desenvolverem, construído a partir dos pontos de vista dos profissionais, dos gestores, dos alunos, e dos pais, assim como dos outros membros da comunidade.

No Índice, o conceito de “barreiras à aprendizagem e à participação” constitui uma alternativa ao conceito de “necessidades educativas especiais” dado que o segundo conferindo um rótulo pode induzir a uma diminuição das expectativas enquanto o primeiro, sendo mais abrangente, “pode ser utilizado para desviar a atenção das dificuldades dos alunos (...) fazendo emergir fatores ligados às relações pessoais, às culturas, às estratégias de ensino e de aprendizagem, assim como à organização e política da escola” (Booth & Ainscow, 2012, p. 10).

O termo participação implica aprendizagem, brincadeira ou trabalho em colaboração com os outros. Envolve fazer escolhas e decidir o que fazemos. Num plano mais profundo, tem a ver com ser reconhecido e aceite por nós mesmos (Booth & Ainscow, 2012).

A participação não se resume a isso, mas começa com um simples estar presente. Envolve dois elementos relacionados com ação ou atividade participativa além da participação em si. A pessoa participa não só quando está envolvida em atividades comuns, mas também quando se sente envolvida e aceite. A participação diz respeito a estar junto e colaborar com os outros. Diz respeito ao envolvimento ativo na aprendizagem e nas decisões da vida de alguém, inclusive a educação e os vínculos com ideais de democracia e de liberdade. [...] A participação envolve *diálogo* com os outros à base de igualdade e, portanto, exige que se deixem propositadamente de lado as diferenças de status e de poder. A participação aumenta quando o envolvimento reforça um sentido de identidade; quando somos aceites e valorizados por nós mesmos. (Booth & Ainscow, 2012, pp. 22-23)

Assumimos, assim, o contributo do Índice na mudança do paradigma da integração, centrado nas necessidades do aluno, para o paradigma da inclusão, centrado na capacidade que as escolas detêm para responder à diversidade.

### 1.2.2.3. Modelo de Azorín e Ainscow

No mesmo sentido do modelo anterior e de modo complementar, Azorín e Ainscow (2018) apresentam, também, uma conceção holística da educação inclusiva, considerando múltiplas dimensões na sua análise e operacionalização.

Falar de educação inclusiva é falar da garantia de direitos ao acesso, participação e progresso, bem como dos processos que permitem a sua concretização. É falar de educação de qualidade para todos e para cada um; um direito inalienável de todas as crianças e jovens a uma educação de qualidade que, respeitando a diversidade, garanta a participação e aprendizagem efetivas de todos os alunos bem como a eliminação de todas as formas de discriminação (Azorín & Ainscow, 2018; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015). A educação hoje exige, não só, o respeito pela diversidade e pelas diferentes necessidades, características e expectativas dos alunos e das comunidades (UNESCO, 2005) como também a adoção de formas eficazes de responder a esta diversidade (Azorín & Ainscow, 2018). Trata-se, pois, de reconhecer a diferença e valorizar a diversidade, colocando-a no centro da intervenção.

Tudo isso é inspirado na visão da inclusão como um processo contínuo, de melhoria constante e de aprendizagem social que implica atender a três dimensões distintas: (i) contextos, (ii) recursos e, (iii) processos (Azorin & Ainscow, 2018).

A dimensão Contextos refere-se às circunstâncias que envolvem as escolas defendendo a realização de mudanças. Os indicadores para esta dimensão contemplam a situação socioeconómica que afeta os alunos, a sua diversidade cultural, a necessidade de uma legislação que dê relevo à educação inclusiva, a liderança das equipas de gestão escolar como fator chave, o cultivo de valores pró-inclusão na instituição escolar, a prevenção de discriminações, o estudo da relação entre professores e alunos, a colaboração pedagógica, as relações da escola com as famílias, a participação da comunidade e a criação de redes interescolares.

A dimensão Recursos refere-se aos recursos disponíveis nas escolas para a inclusão: ao nível dos recursos pessoais destaca-se a formação contínua de professores, indispensável se pretendemos avançar para uma educação inclusiva de qualidade (Durán & Giné, 2011); a nível institucional referimos os recursos humanos, materiais, tecnológicos e físicos da escola, juntamente com a ideia da escola como recurso. Finalmente, a nível local, destacamos o modo como as escolas gerem os recursos da comunidade envolvente.

A dimensão Processos relaciona-se com presença, participação e realização. Os indicadores desta dimensão tratam de aspetos relacionados com a diversidade nas escolas, planificação do ensino, tendo em conta todos os alunos, o processo de formação, a diversidade pedagógica do corpo docente, formando grupos heterogéneos e flexíveis nas salas de aula, espaço e gestão do tempo, ações de apoio, avaliação e transição entre as etapas de ensino.

## **CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

A Escola como lugar potenciador da inclusão gera a necessidade de compreender a sua singularidade enquanto comunidade educativa capaz de ativar os processos de participação e de desenvolvimento humano. Por isso, a educação que se deseja na atualidade implica comunicação, colaboração e a tomada de decisão consistente e coerente com a missão da Escola. A Escola receptiva à educação inclusiva desenvolve a conceção de uma escola aprendente, potenciando formas de trabalho integrado, colaborativo e uma atitude dialógica permanente.

Sem as oportunidades certas, poderemos jamais vir a encontrar uma estrutura escolar equitativa, justa e com efeitos diferenciadores em contextos vulneráveis. A escola inclusiva derruba as barreiras culturais, sociais e educativas subjacentes às práticas, dinâmicas e estruturas que impedem os alunos de progredir no seu processo de aprendizagem (Bolívar, 2019). Todavia, reforça também o mesmo autor, não basta a democratização escolar no acesso se não se assegurar, também, a equidade para os alunos que não têm os mesmos recursos devendo dirigir-se, estes, à resposta às diferentes formas de ser, participar e aprender dos alunos (Bolívar, 2019).

Detemo-nos, de seguida, em dimensões fulcrais na construção da Escola Inclusiva: nas lideranças, na formação de professores e no trabalho colaborativo.

### **2.1. Da construção da Escola Inclusiva - as lideranças**

O modelo de organização pedagógica da maioria das nossas escolas assenta, ainda, numa lógica do tipo clássico, isto é, numa prática educativa incompatível (ainda) com as reais necessidades dos alunos. Os obstáculos são de várias ordens (e.g. recursos humanos, financeiros e de equipamentos; motivação e desenvolvimento profissional dos professores). A escola no século XXI é, tem de ser, pluridimensional e, por isso, capaz de criar um plano estratégico de ação e de desenvolvimento curricular que promova a melhoria da escola e da educação (Carpentier, 2012). A abordagem a assumir é a que resulta de um modelo organizacional aberto, orientado para as relações humanas (Scheerens, 2004), no sentido de uma liderança pedagógica, cuja base assenta na pedagogia emancipatória e na valorização das pessoas.

A educação inclusiva debate-se, assim, contra sistemas que perpetuam formas elitistas bem como contra o estabelecimento de modalidades ou diferenças específicas no interior das escolas. Defende, antes, um modelo global de escola, entendida como a transformação do funcionamento ordinário para tornar efetivo – de forma equitativa – o direito à educação.

É certo que a qualidade das aprendizagens e da própria escola é potenciada por uma liderança escolar cuja cultura e condições organizacionais são caracterizadas por expectativas elevadas, colaboração e inovação (Cabral, 2013).

Bush (2011) refere-se à forma de liderança transformacional assente nos níveis mais elevados da capacidade de compromisso dos membros com as metas organizacionais. A natureza dinâmica e contextual de uma ação orientada para a solução, a gestão curricular aberta e flexível e a organização escolar pela e para a diversidade alude a uma visão transformacional de líderes inclusivos. Nesse sentido, apoiar e capacitar é uma das tarefas cruciais para líderes inclusivos. Considerando os diretores das escolas líderes transformacionais definindo visões e objetivos, inspirando outros, estimulando o envolvimento, oferecendo suporte e desenvolvendo estruturas e condições (Ekins, 2017).

A luta contra barreiras culturais, sociais e educativas excludentes deve, pois, estar na “linha da frente” da direção escolar. Escudero e Martínez (2011, citados por Bolívar, 2019) referem que o foco não se coloca nos sujeitos da inclusão, mas “em políticas, sistemas escolares, currículos, ensino, docentes e outros profissionais necessários, suas convicções, competências e compromissos, para que nada fique de fora” (p. 89). Paralelamente, a liderança inclusiva vincula-se à conceção de liderança distribuída, democrática, dado que é um processo coletivo mais que individual, com outros líderes intermédios. A liderança para a inclusão opõe-se a ocupar uma posição formal na organização, para se vincular à prática de grupos de pessoas que trabalham juntas. “Trata-se de criar condições e gerar uma cultura escolar que possibilite iniciar mudanças favoráveis à educação inclusiva” (Bolívar, 2019, p. 276).

Evocamos, na mesma linha, Palmeirão e Alves (2017) quando referem que as mudanças são um desafio às lideranças de topo e intermédias na medida em que questionam a missão da escola e dos professores, exigindo “uma metamorfose nos modos de pensar, planejar, agir e interagir. E estas mudanças não ocorrem se não ativarmos lideranças inspiradoras e transformacionais” (p. 11).

Carvalho et al (2019b) referem que para uma inclusão efetiva, é necessário que as escolas tenham lideranças orientadas por valores inclusivos, aludindo a estudos específicos que identificam um conjunto de características do que deve ser um líder inclusivo para apoiar comunidades mais inclusivas, nomeadamente:

- O questionamento permanente de crenças, pressupostos e práticas (Ainscow et al, 2006);
  - A capacitação de outros, dentro da escola, com o objetivo de promover práticas inclusivas e construir vínculos entre as escolas e as comunidades (Ekins, 2017);
  - O compromisso com valores inclusivos e o encorajamento de práticas inclusivas são blocos de construção para a liderança inclusiva (Jones et al, 2013);
  - Serem líderes transformacionais focados em processos participativos de mudança (Angelides, 2011; Ottesen, 2013);
  - Apoiam-se em normas institucionais, desenvolvendo planos de toda a escola para a prática inclusiva, conferindo sentido, apoiando a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, comprometendo-se com o risco e a inovação (Black & Simon, 2014).
- Carvalho (2019b) reforça, ainda, que dada a complexidade de todo este processo as lideranças escolares precisam ser apoiadas por políticas e pela investigação.

## **2.2. Da construção da Escola Inclusiva - a formação de professores**

Para alcançar a tão desejada qualidade na educação, a formação de professores representa um papel estratégico e determinante na promoção do crescimento profissional dos docentes.

Nóvoa (2003) refere a necessidade de mudança, salientando a refundação/transformação da escola centrada na formação dos professores, encabeçada pelo *currículo e pela d(e)ocência*, situando-se num novo paradigma científico-social-ético, salientando como determinantes neste processo:

- i) a personalidade do professor e do aluno;
- ii) a partilha, pela cooperação entre profissionais, facilitadora da intervenção na diversidade do público escolar pela autoformação, “empowerment” e autoconhecimento, com consequências positivas para o desenvolvimento do currículo e para a formação de professores;
- iii) o lugar da prudência, num duplo sentido, social e científico para que não se espalhe a função da escola numa abordagem meramente “assistencialista” ou “arrogante” que, em nada contribui para a construção de uma vida melhor, fazendo a apologia da escola e da sociedade mútua e reciprocamente ao serviço: contra a infantilização que aproxima, de tal forma, as vivências sociais de origem dos alunos que os impede de “crescer” e contra a comunitarização

que os remete para contextos restritos subtraindo-os à socialização e à função da própria escola, correndo esta o risco de ser dispensável.

Rodrigues (2017) considera determinante para ensinar com qualidade todos os alunos, inserir na formação inicial de professores e na formação contínua conteúdos de modo a que o mesmo fique alertado de que a sua intervenção deve ser planeada, concebida e flexibilizada para que todos possam estar implicados, de forma positiva, nos processos de aprendizagem. Concretamente, a formação contínua, em seu entender, poderá constituir “uma das alavancas mais poderosas para a modificação da escola e para a promoção de valores e práticas inclusivas” (p. 39). Reconhece, assim, que se essa possibilidade formativa não for ao encontro das necessidades dos docentes para mudar valores e práticas de ensino, pode-se incorrer em grave risco de os mesmos reproduzirem estratégias e valores usados enquanto ainda eram alunos, não contribuindo para os aproximar de valores e práticas inclusivas desejáveis e determinantes.

Também Durán e Giné (2011), afirmam que a formação de professores para a diversidade é determinante para alcançar a educação de qualidade para todos contribuindo para a mudança da cultura profissional docente, não se tratando de uma formação dirigida à valorização profissional isolada, mas sobretudo para a participação que permite o desenvolvimento profissional do corpo docente e o aperfeiçoamento das escolas.

Estes autores evocam Echeita (2008) nas seguintes especificidades da formação de professores para a construção da educação inclusiva:

i) Pedagogia da complexidade referindo a dimensão múltipla dos problemas educacionais;

ii) Perspetivas construtivistas assumindo que, em situação de vulnerabilidade, a aprendizagem de alunos não é qualitativamente diferente da de outros;

iii) Desenvolvimento integrado ancorado nas inteligências múltiplas;

iv) Ensino adaptativo requerendo a definição de objetivos básicos para todos, com diferentes níveis de aproveitamento, diversificação de atividades e graus de auxílio;

v) Recurso a adaptações curriculares em que a tomada de decisões para mudanças na ação educativa promova a participação dos envolvidos e se baseie numa avaliação psicopedagógica contextual, procurando ser o menos restritiva possível e periodicamente valorizada;

vi) Rede de apoios e colaborações promovendo o trabalho entre alunos, professores, famílias e comunidade;

vii) A escola como centro de melhoria;

viii) A diversidade como fonte de enriquecimento e estímulo à inovação criando condições para a excelência.

### **2.3. Da construção da Escola Inclusiva - o trabalho colaborativo**

À educação inclusiva está subjacente a atitude com que se perspectivam as práticas pedagógicas dos professores e a organização e gestão da escola e das turmas. No que diz respeito à atitude, o modo como se atende as necessidades é determinante para o percurso dos alunos. Quanto à prática pedagógica dos professores, acreditamos que a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada centrada na cooperação, bem como estratégias como a aprendizagem cooperativa, são medidas que permitem dar resposta a todos os alunos, no contexto do seu grupo-turma.

Segundo Friend (2007) para desenvolver escolas inclusivas, são necessárias diferentes abordagens especializadas, formas de conhecimento e competências qualificadas que capacitem os professores para desenvolver ambientes promotores da inclusão sendo a colaboração interprofissional a principal estratégia para desenvolver essas escolas.

Alinhada com esta perspectiva, a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva (2020) identifica quatro valores fundamentais, relacionados com o ensino e a aprendizagem, para o trabalho de todos os professores em contextos inclusivos:

- i) Valorização da diversidade sendo a diferença considerada um recurso e um valor para a educação;
- ii) Apoiar todos os alunos tendo os professores elevadas expectativas sobre os resultados a atingir por todos os alunos;
- iii) Trabalho com outras pessoas sendo a colaboração e o trabalho em equipa metodologias essenciais para todos os professores;
- iv) Desenvolvimento profissional e pessoal em que o ensino é uma atividade de aprendizagem e os professores assumem a responsabilidade pela sua aprendizagem ao longo da vida.

Hansen et al (2020) reforçam, também, que a colaboração entre professores pode ter um efeito benéfico no desenvolvimento de ambientes de aprendizagem inclusivos, dependendo dos princípios em que se baseia e no modelo de colaboração referindo-se a todos os tipos de especialistas, educadores e assistentes com ou sem qualificações formais de ensino, como profissionais cujo objetivo é apoiar o desenvolvimento da educação inclusiva.

Acreditamos, assim, que a necessidade de criar condições favoráveis ao desenvolvimento da Escola Inclusiva terá que estar devidamente alicerçada na mudança de práticas dos docentes rumo à efetiva colaboração.

Referimo-nos, agora, especificamente, à tão desejável cooperação entre o docente de educação especial e os outros docentes expressa no decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho, no nº 4, do artº 11º “O docente de educação especial, no âmbito da sua especialidade, apoia, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão” (p. 5).

De acordo com o Manual de Apoio à Prática para a Educação Inclusiva (2018), o papel do docente de Educação Especial saiu reforçado na legislação mais recente:

- (i) nos processos de gestão dos ambientes de sala de aula;
- (ii) na adaptação dos recursos e materiais;
- (iii) na constituição de grupos de alunos consoante as suas necessidades e potencialidades;
- (iv) na adequação das metodologias de ensino e de aprendizagem;
- (v) na avaliação das aprendizagens;
- (vi) na definição de percursos de melhoria das aprendizagens;
- (vii) no trabalho interdisciplinar;
- (viii) na monitorização da implementação de medidas de apoio à aprendizagem.

A intervenção do docente de educação especial realiza-se, assim, de acordo com duas vertentes: uma relativa ao trabalho colaborativo com os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos e outra relativa ao apoio direto prestado aos alunos que terá, sempre, um carácter complementar ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou em outros contextos educativos.

Para Echeita (2007), a rede de colaboração e ajuda recíproca entre os membros da comunidade escolar potencializa o apoio àqueles alunos com maior risco de exclusão, a partir de um ensino atento à diversidade. Essa postura torna-se mais ampla, complexa e potente do que o conceito tradicional de apoio, vinculado exclusivamente à presença de um professor especializado em atenção individual a determinado aluno. Desconstruir essa visão de apoio, restrita apenas a um profissional especializado na escola, mobiliza qualquer ação interativa entre as medidas que podem ser decididas coletivamente. Assim, tornam-se mais intensas as mudanças no grupo ao se pensar em estratégias necessárias no contexto da escola e das suas práticas.

Concluindo, ao longo do presente capítulo analisamos como a conceção acerca da diferença sofreu alterações significativas ao longo dos tempos, na sociedade e na educação, com reflexo nos normativos legais e modelos paradigmáticos que foram convergindo com a Escola para Todos. O modo como a instituição escolar se organiza para acolher a diferença determina a capacidade de construção da Escola Inclusiva, sendo determinante as lideranças, a formação de professores e o trabalho colaborativo.

Propomo-nos, de seguida, a investigar o percurso da construção de um modelo de Escola Inclusiva, através do estudo de uma realidade cuja perspetiva inclusiva antecedeu a criação da legislação atual em Portugal (cf. Decreto-lei n.º 54/2018).

## PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

### Técnicas de construção da ponte

O guerreiro da luz contempla as duas colunas que estão ao lado da porta que pretende abrir

Uma chama-se “Medo”, outra chama-se “Desejo”.

O guerreiro olha para a coluna do Medo e ali está escrito “Você vai entrar num mundo desconhecido e perigoso, onde tudo o que aprendeu até hoje não servirá para nada.

O guerreiro olha para a coluna do Desejo e ali está escrito “Você vai sair de um mundo conhecido, onde estão guardadas as coisas que sempre quis, e pelas quais lutou tanto”.

O guerreiro sorri - porque não existe nada que o assuste e nada que o prenda.

Com a segurança de quem sabe o que quer, ele abre a porta.

Paulo Coelho

## **CAPÍTULO III - METODOLOGIA**

### **3.1 Objeto e objetivos de estudo**

O objeto norteador deste nosso estudo prende-se com a intenção de perceber de que modo o contexto escolar se pode organizar para a construção de uma Escola mais inclusiva. Neste sentido, para efeitos de estudo empírico, elegemos como objetivos fundamentais os seguintes:

- Conhecer o percurso de construção de uma escola inclusiva, identificando características, ações e condições relevantes;
- Identificar dimensões críticas para a construção de uma escola inclusiva;
- Contribuir para a teoria e prática acerca da educação inclusiva com enfoque na construção de escolas mais inclusivas.

### **3.2 Natureza do estudo**

Como pretendemos “estudar o que é particular, específico e único” (Afonso, 2014, p.74), realizamos um estudo tipo caso intrínseco, com características de investigação/ação, que parte “da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua complexidade” (Stake, 2005, p. 11). O estudo de caso como estratégia de investigação é abordado por vários autores (e.g. Yin, 1993, 2005), para os quais um caso pode ser algo bem definido, ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, mas pode também ser algo definido num plano mais abstrato como decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais.

Quanto ao papel do investigador, longínquo vai o tempo da ideia do observador neutro, sem influência sobre o objeto de investigação sustentando-se, atualmente, que o investigador se implique a nível relacional com o objeto de investigação, admitindo-se a existência de um papel mais construtivo do sujeito, ou seja, a integração do investigador no campo de observação, fazendo-o na perspetiva de membro participante podendo, também, influenciar o que observa devido à sua participação (Flick, 2004). Neste sentido, o observador pode tornar-se parte ativa do campo observado.

Na mesma linha, Yin (2005) refere que na observação participante, o investigador não é, meramente, um observador passivo, podendo assumir uma variedade de papéis no estudo de caso tais como participar em acontecimentos a serem estudados. A importância da observação participante é salientada por Yin (2005), considerando que para alguns tópicos da pesquisa,

pode não haver outro modo de recolher evidências a não ser através da observação participante. Sobre este aspeto, Rodriguez et al. (1999) acentuam o seguinte:

Não obstante o esforço investido, será suficientemente compensado com a qualidade da informação obtida através deste procedimento. O observador participante pode aproximar-se num sentido mais profundo e fundamental às pessoas e comunidades estudadas e aos problemas que as preocupam. Esta aproximação que coloca o investigador no papel dos participantes, permite obter percepções da realidade estudada que dificilmente se poderiam conseguir sem se implicar de maneira efetiva. (p. 165-166)

A participação do investigador é particularmente relevante no estudo que apresentamos. Tratando-se de um estudo de caso intrínseco, tem uma forte componente narrativa e autobiográfica, dado o envolvimento do investigador principal na vida, dinâmicas e interações da escola estudada como caso.

O nosso trabalho apresenta também características de investigação-ação implicando o entrosamento da metodologia de investigação com práticas de ação (Noffke & Someck, 2010).

Segundo Coutinho (2005) a investigação-ação define-se como um grupo de metodologias de investigação que incluem, simultaneamente, ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base num processo cíclico ou espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica, sendo nos ciclos subsequentes aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo antecedente. Dependendo da problemática a estudar existem diferentes perspetivas, sendo que “o essencial na investigação-ação é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática” (Coutinho, 2005 p. 360).

No campo da educação, a investigação-ação procura fundamentalmente analisar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa, o que implica a tomada de consciência de cada um dos intervenientes (individualmente, e do grupo) de que emerge a construção de conhecimento através do confronto e contraste dos significados produzidos pela reflexão (Mesquita-Pires, 2010).

Os projetos sustentados numa linha metodológica de investigação-ação são entendidos numa aceção mais profunda, envolvendo metas imediatas, que se articulam com compromissos educacionais e sociais, a longo prazo. É neste sentido que os profissionais necessitam de construir conhecimentos, competências, disposições e práticas que se constituam como uma mais-valia na ação que desenvolvem (Mesquita-Pires, 2010). No mesmo sentido, Oliveira (2008) refere que ser profissional reflexivo é fecundar as práticas nas teorias e nos

valores, antes, durante e depois da ação; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projeto e da reflexão que constantemente o reinstitui.

Apresentamos algumas das características da investigação-ação com as quais nos identificamos neste trabalho:

i) Participativa e colaborativa, implicando todos os participantes no processo em que o investigador não é um mero agente externo, mas um co investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade;

ii) Prática e interventiva, pois não se limita a descrever uma realidade. A ação tem de estar ligada à mudança e é sempre uma ação deliberada;

iii) Cíclica, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte;

iv) Crítica, na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas dadas, mas também atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições. Mudam o seu ambiente e são transformadas no processo;

v) Autoavaliativa, porque as mudanças são continuamente avaliadas, numa perspectiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos (Cohen & Manion, 1994; Descombe, 1999).

No presente estudo, a investigação-ação revelou-se como uma metodologia que permitiu operacionalizar intenções relacionadas com tornar a escola-caso numa escola mais inclusiva. Assim, e mais do que uma metodologia, a investigação-ação assumiu-se como um importante suporte de desenvolvimento profissional dos professores/educadores, promovendo o seu envolvimento na investigação, a teorização sobre as respetivas opções educativas, e valorizando também as suas lógicas concetuais (Mesquita-Pires, 2010).

### **3.3. Opções metodológicas**

Identificado e delimitado o objeto de estudo, os objetivos e a natureza do mesmo procuraremos descrever as opções metodológicas da investigação, clarificar a seleção do método, dos instrumentos de recolha de dados e a seleção dos participantes.

A definição do desenho de investigação foi influenciada pelo cariz do nosso objeto de estudo, certas de que “a natureza dos problemas estudados deve determinar as características das proposições, dos processos, das técnicas e instrumentos metodológicos e não o contrário”

(Sacristán, 1998, p. 100). Assim sendo, elegemos um conjunto de técnicas e instrumentos metodológicos capazes de, numa abordagem mista, qualitativa/ interpretativa da realidade e quantitativa, nos permitirem observar “as peculiaridades dos fenómenos que são objeto de estudo”, indagando “o significado dos fenómenos na complexidade da realidade natural na qual se produzem” (Sacristán, 1998, pp. 100-102).

A metodologia quantitativa bem como a análise de conteúdo permitiu construir progressivamente um conjunto de categorias de significados, que se constituem como lentes de diferentes curvaturas, através das quais é possível aproximarmo-nos da concetualização de Educação Inclusiva.

Assumindo a posição de investigadora e determinando à partida o grau de implicação na realidade deste Agrupamento ao qual estamos ligados, a verdade é que, na condição de docente e membro da direção, foi neste âmbito que nos apropriamos dos modos de ser/estar deste contexto, transformando-nos igualmente em parte implicada de todos os processos que aí tomaram lugar.

### **3.4. Instrumentos de recolha de dados**

Elegemos três técnicas de recolha de informação:

- Entrevistas semiestruturadas e grupos de discussão focalizada;
- Questionário a docentes;
- Análise documental (projeto educativo, plano de melhoria TEIP e relatório de questionário à comunidade sobre cultura inclusiva).

#### **3.4.1. Entrevistas semiestruturadas e grupos de discussão focalizada (GDF)**

Questionar os que estão envolvidos na atividade de uma escola acerca de indicadores de inclusão é um dos modos mais eficazes de conhecer essa realidade, sendo a entrevista um dos meios mais apropriados para tal, dado que permite a participação dos sujeitos de um modo aberto (Guerra, 2006).

Gómez et al. (1996) referem que a entrevista “é uma técnica em que uma pessoa (entrevistador) solicita informação a outra ou a um grupo (entrevistados, informantes) para obter dados sobre um determinado problema” (p. 167). Trata-se, pois, de uma técnica que permite a interação entre o investigador e o sujeito ou sujeitos e que visa obter informação sobre o tema em estudo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) utiliza-se a entrevista “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver

intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 134).

Neste estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas à Diretora do Agrupamento, à Coordenadora da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), aos membros do Conselho Pedagógico, aos docentes de Educação Especial e aos Alunos, dado que entendemos que esta seria a melhor forma de captarmos as suas representações subjetivas, partindo da sua própria perspetiva.

As entrevistas realizadas à Diretora e à Coordenadora da EMAEI foram individuais, por pretendermos recolher informação sobre o ponto de vista das lideranças de topo e da coordenação da EMAEI. No caso dos professores de Educação Especial, dos membros do Conselho Pedagógico e dos Alunos, optámos por realizar entrevistas coletivas em grupos de discussão focalizada. Sendo que esta técnica de recolha de dados permite que “ao refletir sobre um tópico, os sujeitos possam estimular-se uns aos outros, avançando ideias que se podem explorar mais tarde” (Bogdan & Biklen, 1994, p.138), entendemos que a opção por grupos de discussão focalizada poderia conduzir a um confronto de ideias entre os intervenientes, capaz de produzir discursos mais ricos e relevantes para o nosso estudo.

A opção por entrevistas semiestruturadas prendeu-se com a necessidade de conduzir o discurso dos entrevistados no sentido de obter respostas para as questões de investigação, embora permitindo que discorressem livremente sobre os tópicos sugeridos. Para tal foram redigidos guiões de entrevista com categorias e subcategorias que correspondessem a indicadores/critérios que, de acordo com a investigação, se encontram ligados à promoção da educação inclusiva.

Os guiões de entrevista aplicados a professores e alunos foram muito semelhantes porque os dados que pretendíamos recolher eram similares.

Para além do consentimento informado e dados demográficos dos participantes, continham 4 dimensões: contextos, recursos, processos e impactos. A cada dimensão correspondiam diferentes categorias.

A dimensão “contextos” tinha como objetivos conhecer as conceções dos participantes acerca do contexto, nomeadamente quanto às políticas educativas e à escola inclusiva. Apresentamos algumas das questões dirigidas: Como caracteriza as políticas educativas atuais? Quais as mudanças principais? Que implicações? Como se adaptou a escola e os profissionais às mudanças propostas? Como descreve o processo de mudança? Como se concretizou?

A dimensão “processos” tinha como objetivos conhecer as conceções dos participantes relativamente aos processos e práticas de educação inclusiva. Apresentamos algumas das

questões dirigidas: Como descrevem as práticas de sala de aula privilegiadas pelos professores nesta escola/agrupamento? Como descrevem o papel e funcionamento da EMAEI? De que forma é que a escola se organiza para responder às necessidades de todos os alunos? Que condições são criadas para desencadear a participação de todos na vida escolar? De que forma a comunidade, a família, os alunos, pessoal docente e não docente participa nas atividades desenvolvidas pela Escola?

A dimensão “recursos” tinha como objetivos conhecer as conceções dos participantes acerca dos recursos existentes. Apresentamos algumas das questões dirigidas: Como descrevem os recursos humanos desta escola/agrupamento (em especial quanto à diversidade e inclusão)? Consideram que a formação inicial e contínua de professores é suficiente na preparação para práticas inclusivas? Como caracterizam a escola/agrupamento em termos de recursos físicos e materiais?

A dimensão “impactos” tinha como objetivos conhecer as conceções acerca dos impactos de práticas inclusivas em termos de presença, participação e progresso/aprendizagem. Apresentamos, também, algumas das questões dirigidas: Consideram que as medidas e práticas da escola/agrupamento garantem a participação e a aprendizagem efetiva de todos os alunos? De que forma? Em que medida? Que outros impactos considera existirem? Quais os pontos fortes da escola/agrupamento em termos de educação inclusiva? E os pontos fracos/aspectos a melhorar?

### **3.4.2 Aplicação de um questionário**

O recurso a questionários em estudos de cariz naturalista é contestado por alguns autores que afirmam que se trata de um instrumento de recolha de dados associado a um tipo de investigação com pressupostos básicos diametralmente opostos aos dos estudos naturalistas (Woods, 1987). Acreditamos, contudo, que a complementaridade metodológica é fonte de enriquecimento de um estudo desta natureza. Assim sendo, embora mantendo o enfoque interpretativo, combinámos diferentes técnicas de recolha de dados, adequando-as ao tipo de informação que pretendemos obter para os diversos eixos de análise.

Interessava-nos compreender o ponto de vista dos professores. Para conseguirmos abarcar um maior número de respondentes, optámos pela aplicação de um questionário sobre educação inclusiva.

Foi adotado o questionário “Recursos e práticas para a educação inclusiva” adaptado por Carvalho et al. (2019) a partir do questionário Themis Inclusion Tool (Azorín & Ainscow,

2018). Este questionário, em formato digital (formulário), foi respondido remotamente pelos docentes, de forma anônima.

Na sua versão original, e conforme adotado neste trabalho, o questionário inclui 3 dimensões: Processos, Contextos, e Recursos, sendo constituído por 65 questões de resposta em formato *Likert* de 5 níveis, desde 1 – Discordo totalmente até 5 - Concordo totalmente. O questionário propõe ainda 2 questões abertas referentes a aspetos positivos e negativos relacionados com a educação inclusiva na sala de aula/escola.

Relativamente à dimensão Processos apresentamos exemplos de algumas das questões: Eu conheço a situação socioeconómica dos meus/minhas alunos/as; Eu tenho competência para orientar alunos/as em maior risco de vulnerabilidade e exclusão; Eu acredito que as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, na recente legislação, respondem às necessidades dos alunos/as; as lideranças fazem uma distribuição equilibrada do serviço; Eu identifico-me com os valores/princípios relacionados com a inclusão (equidade, igualdade, tolerância, solidariedade, justiça social, respeito pela diversidade); Prevenir a discriminação faz parte do meu trabalho; Eu colaboro com os/as meus/minhas colegas; Eu encorajo as famílias a envolverem-se na educação dos/as seus/suas filhos/as.

Quanto à dimensão Recursos apresentamos, também, algumas das questões contidas no questionário: Eu participo em ações de formação relacionadas com a educação inclusiva (cursos, seminários, conferências); Eu colaboro em projetos com carácter inovador que visam a melhoria em termos de inclusão; Os recursos humanos da escola incluem profissionais especializados/as e assistentes operacionais suficientes para responder à diversidade dos/as seus/suas alunos/as; Eu tenho apoio sempre que necessito (por exemplo, Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, Serviços de Psicologia e Orientação, outros); As famílias são um recurso humano valioso para a escola; Todas as salas de aula estão tecnologicamente equipadas (projektor, computador, quadro interativo) e com acesso à internet; O equipamento e o mobiliário da escola estão adaptados às necessidades dos/as alunos/as; A escola oferece atividades extracurriculares (por exemplo, teatro, cinema, música, dança, rádio) acessíveis a todos/as os/as alunos/as; A escola gere os recursos da comunidade/município de forma eficaz.

Relativamente à dimensão Processos apresentamos algumas das questões inscritas no questionário: A diversidade enriquece o processo educativo; Eu planifico as aulas considerando as características de todos/as os/as alunos/as; Eu considero os interesses de todos/as os/as alunos/as no processo de ensino; Eu utilizo várias estratégias de ensino (por exemplo, aprendizagem baseada em projetos, espaços de aprendizagem, trabalhos de

pesquisa/investigação, aprendizagem cooperativa); Eu organizo grupos heterogêneos para trabalho em sala de aula; Eu concedo mais tempo aos/às alunos/as que não terminam a atividade no tempo estabelecido; As medidas de suporte à aprendizagem e inclusão consideram possíveis barreiras/obstáculos à aprendizagem e participação dos/as alunos/as; Os/as alunos/as recebem apoio, preferencialmente e sempre que possível, na sala de aula com o seu grupo de referência; As medidas de suporte à aprendizagem e inclusão são responsabilidade de todos/as os/as professores/as e não apenas de professores/as especializados/as ou de técnicos/as; Eu utilizo instrumentos de avaliação variados para avaliar a aprendizagem; O resultado da avaliação de cada aluno/a não depende apenas da avaliação sumativa mas da evolução do/a aluno/a.

### **3.4.3 Análise documental**

Para todas as finalidades práticas, há um número ilimitado de documentos, registos e materiais oficiais e públicos disponíveis como fontes de dados (Taylor & Bogdan, 1998) pelo que acedemos a alguns documentos estruturantes do agrupamento, nomeadamente o plano de melhoria TEIP, o projeto educativo e o relatório da equipa de autoavaliação do questionário da cultura inclusiva.

A leitura destes documentos permitiu-nos uma apropriação mais abrangente e contextualizada da emergência, desenvolvimento e avaliação da construção da escola inclusiva neste contexto. Esta etapa do trabalho, embora tenha ocorrido sem a preocupação de criar um corpus documental formal de análise, revelou-se fundamental para a estruturação e planificação das restantes fases do trabalho empírico, pois permitiu-nos obter uma visão complementar do contexto que pretendemos estudar.

## **3.5 Participantes**

Na tabela abaixo apresenta-se a caracterização dos participantes no estudo:

- Diretora do AE;
- Coordenadora da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva;
- 69 docentes dos vários níveis de ensino;
- 11 docentes e uma psicóloga do Conselho Pedagógico;
- 9 docentes de Educação Especial
- 10 alunos do 2º e 3º ciclo;

- 464 elementos da comunidade educativa (encarregados de educação, docentes, não docentes, alunos) respondentes a questionário Cultura Inclusiva do Agrupamento, no final do ano letivo 2020-2021.

Tabela 3 - Participantes nos Grupos de Discussão Focalizada e Entrevistas

|   | N  |
|---|----|
| Grupo de Discussão Focalizada               |    |
| Conselho pedagógico (CP)                    | 12 |
| Grupo de docentes de Educação especial (EE) | 9  |
| Alunos de 2º e 3º ciclos (AL)               | 10 |
| Entrevista                                  |    |
| Coordenador da EMAEI (CE)                   | 1  |
| Diretor do Agrupamento (DA)                 | 1  |

Tabela 4 - Participantes dos Questionários

|                         | N  | (%)  |
|-------------------------|----|------|
| Sexo                    |    |      |
| F                       | 68 | 98.5 |
| M                       | 1  | 1.5  |
| Idade (anos)            |    |      |
| Inferior a 30           | 0  | 0    |
| 30-40                   | 3  | 4.3  |
| 41-50                   | 31 | 45.0 |
| 51-60                   | 30 | 43.5 |
| Superior a 60           | 5  | 7.5  |
| Tempo de serviço (anos) |    |      |
| Menos de 10 anos        | 3  | 4.3  |
| 10-20                   | 14 | 20.3 |
| 21-30                   | 31 | 45.0 |

|                                    | N  | (%)  |
|------------------------------------|----|------|
| 30 ou mais                         | 21 | 30.4 |
| Nível de formação                  |    |      |
| Bacharelato                        | 1  | 1.5  |
| Licenciatura                       | 56 | 81.2 |
| Mestrado                           | 11 | 16.0 |
| Doutoramento                       | 1  | 1.5  |
| Ciclos onde desenvolve a atividade |    |      |
| PE                                 | 5  | 7.5  |
| 1º                                 | 13 | 18.8 |
| 2º                                 | 17 | 24.6 |
| 3º                                 | 25 | 36.1 |
| Secundário                         | 1  | 1.5  |
| Educação especial                  | 3  | 4.3  |
| Não leciona / não se aplica        | 5  | 7.5  |

### **3.6. Procedimento de recolha e de análise de dados**

#### **3.6.1. Entrevistas e grupos de discussão focalizada**

Para a recolha de informação através da metodologia de Entrevista, foram selecionados participantes com posição de liderança de topo, e intermédia, e ainda grupos centrais da vida pedagógica da escola, nomeadamente o grupo de docentes de Educação Especial e os Alunos. Foi obtido consentimento para a recolha de dados pelos Encarregados de Educação dos alunos participantes.

As entrevistas decorreram no espaço-escolar. Algumas foram efetuadas em formato de Grupo de Discussão Focalizada, nomeadamente com os membros do Conselho Pedagógico, com os docentes do grupo de Educação Especial e com os Alunos.

Todas as entrevistas foram gravadas em suporte áudio com o consentimento dos intervenientes, com vista à sua posterior transcrição.

Antes de se iniciarem as entrevistas os participantes foram “informados da natureza e do propósito da pesquisa, dos seus riscos e benefícios” e aceitaram, à partida, participar garantindo-se, desta forma, o consentimento informado por parte de todos os sujeitos. É ainda de referir que as entrevistas decorreram, por norma, num ambiente calmo e estruturado.

Todas as entrevistas foram transcritas, realizando-se a análise de conteúdo das mesmas. Procedeu-se à categorização dos dados recolhidos através de uma análise de conteúdo temática (Ghiglione & Matalon, 1992), partindo-se das categorias constantes nos guiões de entrevista aplicados, deixando, contudo, espaço para que dentro dessas categorias mais abrangentes pudessem emergir subcategorias. Cada uma das entrevistas foi considerada enquanto unidade de contexto, tendo-se procedido à sua codificação.

Foi efetuada análise de conteúdo com o recurso ao programa NVivo 12, uma ferramenta que permite organizar, armazenar e codificar os dados de investigação possibilitando consultar, visualizar e ainda fazer perguntas complexas aos dados. Foram introduzidas as 5 entrevistas, transcritas, e todo o texto foi exaustivamente categorizado. As categorias foram organizadas nos moldes do questionário (Contextos, Recursos, Processos, Impactos). A análise de dados que aqui se apresenta orientou-se pelas dimensões previamente definidas nos guiões de entrevistas e grupos de discussão focalizada. No entanto, à medida que se procedeu à análise minuciosa do conteúdo, foram sendo construídas outras categorias, as quais permitiram um ajuste mais fino da análise efetuada. Para facilitar a leitura, a cada entrevistado ou grupo foram atribuídos códigos de identificação:

- Diretora do Agrupamento (DA)
- Coordenadora da EMAEI (CEM)
- Conselho Pedagógico (CP)
- Grupo de Docentes de Educação Especial (EE)
- Alunos (AL)

### **3.6.2 Questionários**

Os questionários foram enviados através do Google Forms a todos os docentes do Agrupamento, a 123 professores/educadores, tendo sido considerados apenas os questionários devolvidos com todas as respostas (69).

Foi solicitada a colaboração dos docentes no preenchimento do questionário, a estimativa da duração do mesmo bem como garantida a confidencialidade e o anonimato das respostas. Foram, também, informados do âmbito da tese e dos objetivos do instrumento.

Os dados do questionário foram introduzidos e analisados no programa estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 20, um software aplicativo que permitiu a transformação de dados em informações determinantes para a nossa pesquisa.

### **3.6.3 Análise documental**

Foi ainda efetuada análise a documentos estruturantes do Agrupamento, nomeadamente ao Projeto Educativo, ao Plano de Melhoria TEIP, visando o Programa (Especial)idades da Casa e ao relatório de questionário, dirigido à comunidade, versando a cultura inclusiva do AE.

Na análise documental adotou-se sistema de categorias e subcategorias idêntico ao das entrevistas e grupos de discussão focalizados.

## **CAPÍTULO IV - UM FRAGMENTO NUCLEAR DA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA: O PROGRAMA (ESPECIAL)IDADES DA CASA**

### **4.1. Contextualização**

O AE localiza-se na área geográfica periférica do distrito do Porto.

Segundo os dados mais recentes do Instituto Nacional de Estatística (Censos 2011), a população residente é de 16 478 indivíduos, sendo 8155 homens e 8323 mulheres.

Atualmente, a freguesia vive alguns problemas ao nível das dinâmicas sócio familiares, apresentando uma taxa de desemprego de 7,5% (Pordata 2017). Existem 6597 alojamentos familiares distribuídos pelos quatro bairros sociais. Cerca de 5.5% da população residente beneficia do Rendimento Social de Inserção (Diagnóstico Social do Município, 2015).

Nesta União de Freguesias a taxa de analfabetismo ainda ronda os 6% e a população sem escolaridade, os 22% (Diagnóstico Social do Município, 2015).

Atualmente, o AE é constituído pela Escola Básica (2º e 3º ciclos – sede de Agrupamento); 4 estabelecimentos de ensino que integram educação pré-escolar e 1º ciclo; 1 jardim de infância e 1 escola do 1º ciclo.

Integra alunos de diferentes níveis socioeconómicos e culturais, com maior prevalência dos níveis mais desfavorecidos. A percentagem de alunos apoiados pela Ação Social Escolar situa-se em 62%, ou seja, cerca de  $\frac{3}{5}$  do total. Grande parte habita num dos 4 bairros sociais existentes na vila. Salienta-se um grande número de alunos que exige respostas específicas e ajustadas às suas necessidades e potencialidades, nomeadamente com medidas seletivas e /ou adicionais, ao abrigo do Decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho. A prevalência destes alunos ronda os 12%. Os centros de apoio à aprendizagem (CAA), alocados às EB do 1º ciclo e à EB do 2º e 3º ciclos integram, entre outros, os alunos da ex-unidade de multideficiência. Verifica-se insuficiência de recursos humanos especializados e materiais.

O AE regista, também, um número relevante de crianças ao abrigo da lei de proteção de crianças e jovens em risco. Integra aproximadamente 7% de crianças de risco, sob a alçada da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e do Tribunal de Menores do Porto (através da Equipa Multidisciplinar de Assessoria ao Tribunal (EMAT).

De salientar o regresso de alunos (1,6%) e respetivas famílias emigrantes ao seu país de origem com as implicações ao nível do desfazamento dos currículos escolares nacionais e das

fragilidades inerentes à língua materna, que exigem recursos adicionais para avaliação e intervenção no sentido de prevenir o insucesso e a exclusão escolar e social. A maioria destas famílias é beneficiária do rendimento social de inserção e auferem de habitação camarária. Existe, também, um número significativo de alunos de etnia cigana e alunos sírios com estatuto de refugiados.

É de salientar um grupo crescente de encarregados de educação que se revela atento, responsável, participativo e colaborativo na vida escolar.

O AE oferece desde Educação Pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade em regime regular e integral, também, cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). Investe, paralelamente, em áreas artísticas e complementares, oferecendo numerosas atividades extracurriculares em domínios diversos, como a dança, desporto, música, ciência e artes plásticas recorrendo aos recursos humanos existentes.

Tendo em conta as fragilidades socioeconómicas do contexto, a escassez de recursos e oportunidades, o AE foi desenvolvendo um modo de organização inclusiva cujo “ex-libris” é o Programa (Especial)idades da Casa ao qual nos dedicaremos, de seguida, em termos da sua génese e evolução.

## **4.2. Primórdios e antecedentes de uma organização escolar para todos: o Programa (Especial)idades da Casa**

O programa “(Especial)idades da Casa” começou a desenhar-se há cerca de 11 anos, como consequência da necessidade manifestada pela doutoranda em perceber:

- Após a conclusão do seu mestrado em Estudos da Criança<sup>1</sup>, as razões do insucesso escolar em crianças no início do 1º ciclo devido às dificuldades detetadas na aprendizagem da leitura e escrita e o desenvolvimento de um projeto de prevenção/intervenção, em coautoria com a psicóloga do Agrupamento, denominado Desenvolvimento dos Precursores da Leitura/Escrita. Um projeto de prevenção / intervenção precoce em variáveis determinantes para a aprendizagem da leitura / escrita, nomeadamente: consciência fonológica, análise, segmentação e síntese fonológicas, vocabulário, memória operatória, pensamento simbólico, contacto com o escrito e construção gramatical, fala compreensiva/expressiva e sequenciação. Projeto destinado a crianças de 5 anos que frequentam o Pré-escolar, baseado em metodologia

---

<sup>1</sup> Tese com o tema: “práticas de literacia no jardim de infância – como o educador pode fazer a diferença”, no âmbito do mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias (2004-2007), na Universidade do Minho

lúdica. Este projeto teve início em 2008 e mantém-se, na atualidade, tendo sido alargado também ao 1º ano, do 1º ciclo de escolaridade.

O objetivo geral é prevenir o insucesso escolar no AE. O caráter inovador do mesmo reside na particularidade de reportar a sua ação a fases anteriores e iniciais da escolaridade, demarcando-se da lógica remediativa dos projetos que incidem sobre os alunos que vêm a manifestar insucesso;

- entre 2011 e 2015 os alunos da Escola Básica do 2º e 3º ciclos que se encontravam ao abrigo do artigo 21º, do decreto lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, com a medida currículo específico individual (aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substituía as competências definidas para cada nível de educação e ensino; pressupunha alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem e incluía conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno) tinham o currículo muito restrito e afigurou-se necessário desenhar componentes curriculares enriquecedoras do mesmo. Assim nasceu o projeto “Clubes para Todos” dirigido exclusivamente a estes alunos, com ateliers de teatro, de culinária, de boccia e horta pedagógica;

- a partir de 2015, com a escassez de recursos humanos, nomeadamente de docentes de Educação Especial e de recursos materiais surgiu a necessidade de os rentabilizar de modo a terem impacto em toda a Escola e o denominado currículo específico individual, com as aprendizagens substitutivas como Trama & Companhia (teatro), Horta Pedagógica, a Natação, o Boccia, Oficina dos Sabores (culinária), constituíram-se, também, em possibilidade de frequência, através de inscrição ou encaminhamento por membros do conselho de turma, equipa de apoio ao aluno e à família, para todos os alunos em regime de enriquecimento curricular.

A adesão e o entusiasmo têm sido crescentes visando assegurar o acesso, a participação e o progresso de todos os alunos envolvidos, pressupostos de uma efetiva educação inclusiva em que a diferença se constitui como oportunidade de aprendizagem para todos. Ou seja, estas valências que inicialmente se destinavam exclusivamente a alunos com necessidades educativas especiais rapidamente se constituíram como oportunidade de crescimento para toda a comunidade conferindo à mesma uma identidade própria e um sentimento de pertença. O que inicialmente se destinava à dita Educação Especial, transformou-se no ex-libris, nas especialidades de todo um contexto, de todo um Lugar/Casa, enriquecendo a participação e o currículo “prescrito”, ainda tão desprovido de componentes práticas e artísticas.

Reveremos, assim, este programa no que Palmeirão & Alves (2017) referem:

“O desenvolvimento da participação dos alunos na vida escolar é um imperativo de cidadania e do crescimento, porquanto autoriza a emergência de uma atitude de comprometimento e a construção de um currículo que promove a competência global. A possibilidade foi aberta e a expectativa é promissora, em particular para as escolas e os professores. Interessa, pois, organizar o currículo de forma a proporcionar oportunidades educativas múltiplas, inteligentes, desafiadoras e construídas de forma mais adequada a cada contexto”. (p. 5)

Salientamos que o programa (Especial)idades da Casa se constitui numa Ação do Plano Plurianual de Melhoria (PPM) do projeto TEIP.

Posteriormente outros clubes e projetos se alinham nesta perspetiva como o Mu(dança) (dança), grupo de Voluntariado, XpressarTe (oficina de expressão/artes) e, mais recentemente, o Clube de Restauro/Manualidades e Expressão Musical alargando, deste modo, o âmbito do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) (Artigo 13.º do decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho). Todos os clubes/ projetos que se constituam, ou não, como disciplinas/aprendizagens substitutivas estão recetivos a acolher todos os alunos.

- Desde 2015 até à atualidade, a frequência no doutoramento em Ciências da Educação permitiu à doutoranda desenvolver capacidades de compreensão dos sistemas de educação, proceder a uma exploração concetual de temáticas integrantes, em associação com contextos profissionais e com grupos de pesquisa, intervir nos contextos de trabalho de modo a gerar dinâmicas de *empowerment* profissional e desenvolvimento organizacional, suscitar a produção de novos saberes no domínio das Ciências da Educação e adquirir competências avançadas de investigação no domínio das Ciências da Educação (Universidade Católica do Porto, 2015) . Consequentemente, a criação de momentos de partilha de conhecimentos e experiências com docentes e colegas do doutoramento favoreceu a reflexão e formação de docentes e técnicos especializados.

### **4.3. IncludEd – a “pedra” mais recente da construção da Escola Inclusiva**

Em 2020, o AE aderiu ao desafio da Direção Geral da Educação (DGE), ao Projeto Includ-Ed. Com o principal objetivo de alcançar tanto o sucesso académico como a coesão social para todas as crianças e comunidades na Europa, o Includ-Ed (pesquisa financiada pelo VI Programa Quadro da Comissão Europeia, coordenado pelo CREA - Community of Research in Excellence for All, da Universidade de Barcelona) identificou comunidades envolvidas em

projetos de aprendizagem que alcançaram excelentes resultados académicos e de inclusão. Este projeto, já implementado em mais de 1000 Escolas em todo o Mundo, contou em Portugal, em 2017, com a adesão de 10 Escolas Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP) pelo seu potencial para a transformação e espírito inovador e foi, em 2020, alargado a outros contextos, como o AESPC.

Tendo como foco a identificação de Ações Educativas de Sucesso (AES), ou seja, ações que simultaneamente melhoram o sucesso escolar e contribuem para a coesão social, em todos os contextos em que são implementadas constituem um conjunto de ações universais e transferíveis (Flecha, 2015) que contribuem para a melhoria do sucesso académico dos alunos e da convivência escolar, nomeadamente: Grupos Interativos; Tertúlias Literárias Dialógicas; Participação Educativa da Comunidade; Formação de Familiares; Formação Dialógica de Professores; Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos.

Baseadas em princípios de aprendizagem dialógica para aprender e ensinar, orientadas para a transformação do contexto, construídas com base em altas expectativas para todos os alunos, envolvem famílias e comunidades no processo educativo e na tomada de decisões, criando significado e aproveitando ao máximo a inteligência cultural de todos.

No ano letivo transato, não obstante o estado pandémico, foram implementadas tertúlias literárias dialógicas, com obras clássicas da literatura universal, na educação pré-escolar, no 1º e 2º ciclos de escolaridade, bem como tertúlias artísticas dialógicas, com obras artísticas, na educação pré-escolar e no 2º ciclo. Os grupos interativos foram, também, implementados no 1º, 2º e 3º ciclo.

Todas estas AES foram monitorizadas e percebidas como determinantes no sucesso académico, na convivência e, conseqüentemente, na inclusão.

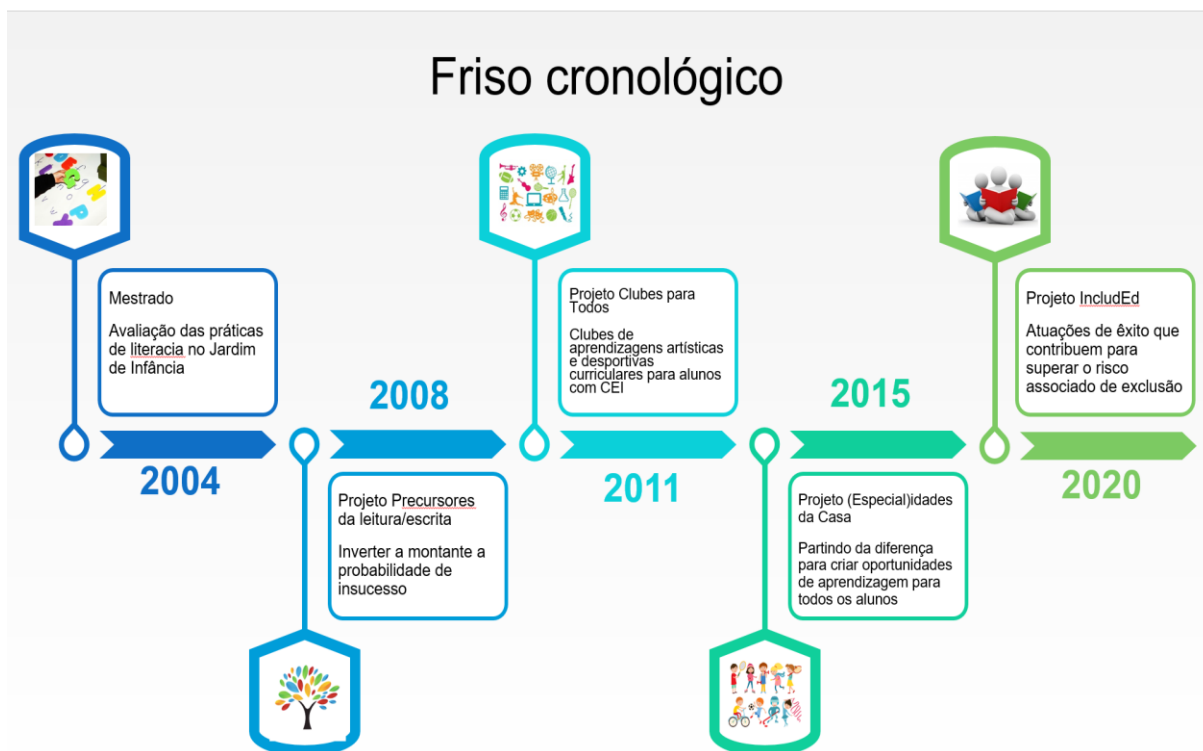
Percebemos, também, a mais valia deste Projeto no alinhamento com os princípios e pressupostos da construção da Escola Inclusiva que preconizamos e perseguimos pelo que a sua implementação será ampliada e intensificada em todos os estabelecimentos de ensino do Agrupamento.

#### **4.4. Cronologia da implementação do programa (Especial)idades da Casa**

Apresenta-se, de forma gráfica, a cronologia de marcos de progressão da escola estudada em termos de educação inclusiva.

**Figura 1**

*Friso cronológico do percurso do agrupamento rumo à educação inclusiva*



Nota: O friso cronológico evidencia o percurso do Agrupamento, alinhado com a investigação da doutoranda, rumo à construção da Escola Inclusiva tendo o seu início coincidido com a tese de mestrado em Estudos da Criança, um projeto de investigação sobre a tipologia de práticas de literacia nos jardins de infância, que aportou significativos contributos para o projeto de investigação-ação, ainda vigente no AE, “Desenvolvimento dos Precursores de Leitura”.

O projeto Clubes para Todos tendo surgido com o objetivo de construir respostas para alunos com NEE, foi percebido como oportunidade de crescimento/enriquecimento para a participação e aprendizagem de todos os alunos pelo que foi convertido no programa (Especial)idades da Casa.

A adesão ao projeto IncludEd, nomeadamente às Ações Educativas de Sucesso, em franca expansão, tem respondido de forma muito positiva à construção da Escola Incl

## **CAPÍTULO V - DA PONTE - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Apresentamos de seguida os resultados obtidos a partir das Entrevistas, dos Grupos de Discussão Focalizado, dos Questionários e da Análise documental. Na linha do exposto no capítulo anterior, os resultados são apresentados e analisados à luz das seguintes dimensões: (1) Contextos; (2) Recursos; (3) Processos e; (4) Impactos.

### **5.1. Resultados das Entrevistas e dos Grupos de Discussão Focalizada**

#### **5.1.1 Contextos**

Na dimensão Contextos incluem-se aspetos relacionados com as características do lugar-escola, as políticas educativas, mas também as conceitualizações de inclusão, as quais estabelecem o clima da escola face à competência inclusiva. Os contextos são construídos com base nos valores pró-inclusivos, como a igualdade de oportunidades e a cidadania. Dos valores pró-inclusivos faz parte a conceitualização da diversidade e da diferença, incluindo a raça e a deficiência. A análise dos Contextos foi construída recorrendo à categorização de parâmetros tão abrangentes como Comunidade educativa, Políticas educativas, Práticas da escola, Diversidade e inclusão e Lideranças (cf. tabela 5).

##### **5.1.1.1. Comunidade educativa**

Diferentes participantes referem a concretização dos objetivos de inclusão para os quais releva a participação na vida da comunidade e o papel dos recursos da comunidade:

E entendemos que tínhamos de ser criativos, imaginativos e que não tínhamos ajudas praticamente da tutela porque os horários eram aqueles, não tínhamos outro tipo de recursos e tentamos perceber o que tínhamos na comunidade que nos ajudasse e sem dúvida que isso foi um marco muito importante porque conseguimos dar a esses alunos algumas oportunidades para eles terem sucesso, que de outra forma não teriam. (CEM)  
Há aquela margem de confiança que também nos faz retirar e devolver benefícios à própria comunidade. Isso são pontos fortes, sem dúvida. (CEM)

A Comunidade é vista, não apenas como um parceiro e recurso a nível local, mas um objetivo enquanto Sociedade, através da qual e para a qual se destina o papel educativo da escola:

Revejo-me perfeitamente no modelo de escola muito mais aberto muito mais abrangente muito pouco vocacionado só para a componente académica, pura e dura, e muito mais como uma entidade que tem obrigação de formar uma sociedade com cidadãos saudáveis, solidários, tolerantes, interventivos, críticos, analíticos. (DA)

#### 5.1.1.2 Políticas Educativas

As políticas educativas são comumente focadas por todos os grupos (excetuando-se os Alunos), como os alicerces sobre os quais a inclusão pode ser edificada, ou ficar comprometida:

A publicação desses dois decretos [54/2018 e 55/2018] não foi acompanhada por uma legislação que permitisse maior flexibilização em termos de currículo. Falta essa parte...

E mais autonomia das escolas na flexibilização do currículo. (CP)

Salienta-se o foco dos participantes nas limitações impostas pelas políticas educativas, como entrave à verdadeira inclusão:

Somos uma escola inclusiva, deveríamos poder decidir relativamente aos grupos-turma, relativamente ao número de elementos que cada turma deveria ter. (CP)

Nós podemos tentar trabalhar com o que temos e aspirar à educação inclusiva; mas ela nunca, a meu ver, será verdadeiramente inclusiva enquanto passar por fatores externos à escola! (EE)

Continuam a existir as provas de aferição e os exames. Nós fazemos a inclusão e depois o ministério trata de excluir ou segregar. Isso não parece que esteja correto, além de que a legislação é bastante complexa. (DA)

#### 5.1.1.3. Práticas da escola

Neste domínio, destaca-se percepção dos atores de que a escola aceita efetivamente todos, e se organiza para todos:

Tratam-nos bem! (AL)

Aceitam a gente aqui. (AL)

Metem-nos à vontade, põem as pessoas à vontade. (AL)

Essa organização inclui a vertente da formação aos docentes /técnicos e Encarregados de Educação:

Nós aqui no agrupamento tivemos... uma oportunidade muito boa de nos inteirarmos do decreto-lei e das práticas inclusivas até do agrupamento. Foi no início do ano letivo tivemos umas horas de formação (EE)

E ainda a reformulação e simplificação dos documentos de apoio à prática:

(...) documentos práticos, acessíveis, que foram feitos em conjunto, por sugestão, sim senhor, da equipa, mas em conjunto, o conselho pedagógico foi envolvido, os departamentos foram envolvidos (DA)

Ao longo dos anos, definiram-se práticas cada vez mais alinhadas com a perspetiva inclusiva:

E começamos a tentar perceber em que medida estas especificidades que eram dos alunos com currículo individual, na altura, podiam beneficiar toda a escola. E a partir daí começamos. (CEM)

#### 5.1.1.4. Diversidade e inclusão

Quanto à Concetualização da Inclusão, surgem diferentes perspetivas, as quais foram categorizadas de acordo com o construto ao qual estão ligadas: défice, grupos de risco ou desvantagem social, raça, todos.

Assim, encontramos no mesmo contexto menções que remetem para a diferença e diversidade, numa perspetiva de aceitação e de suporte.

Porque elas são iguais a nós e pessoas com deficiências crónicas também as devemos aceitar. (AL)

Mas também precisam de medidas. São de uma forma ou outra, miúdos que precisam das universais para... algum tipo de acompanhamento...acompanhamento social! (EE)

Eu aprendi várias coisas importantes e uma delas foi aceitar todos porque somos todos diferentes, há várias pessoas de outras raças sendo assim que as devemos respeitar. (AL).

É interessante repararmos que a perspetiva inclusiva abrange já a expressão de conceitos como Autoestima, Valorização de si próprio, Cidadania, Acolhimento, Tolerância, Igualdade e Justiça. O ênfase dado a estas vertentes no Agrupamento é visível em expressões de diferentes atores escolares:

Sabemos que há alunos com autoestima muito em baixo por entenderem que não são capazes e acabamos por ter problemas de comportamento que são derivados dessa forma

da própria escola, sem querer, os excluir, porque não atende a outras valências e outras formas de inteligência. (CEM)

Acho que é importante não desistir [...] ter confiança conosco e nunca deixar de acreditar em nós” (AL)

No modelo de escola muito mais aberto muito mais abrangente muito pouco vocacionado só para a componente acadêmica, pura e dura, e muito mais como uma entidade que tem obrigação de formar uma sociedade com cidadãos saudáveis, solidários, tolerantes, interventivos, críticos, analíticos. (DA)

Olhar todos como pessoas em primeiro lugar, alunos em segundo lugar. Primeiro são pessoas e depois têm funções de aluno (DA)

Temos a noção de que somos dos agrupamentos, daquela área geográfica, que tem muita dificuldade em rejeitar alunos, mesmo com as turmas já repletas. Aceitamos sempre mais um. (CEM)

Pôr as pessoas à vontade...quem entra de novo pôr sempre à vontade! (AL)

A perspectiva inclusiva encontra-se assim em amplo desenvolvimento no Agrupamento, como vemos pela quantificação de itens subordinados às Categorias da Conceptualização da Inclusão e da Diversidade e Inclusão. Mas observamos também que se encontra ainda coartado por muitos anos de tradição classificativa da escola, verificando-se ainda que o foco da aprendizagem é, muitas vezes, a avaliação. Esta concebida como uma recompensa. O sentido de igualdade encontra-se, ainda, na sombra do sentido de justiça face à avaliação:

(...) sim porque para elas é o sentido de Justiça. Dizem ‘ele teve essa nota mas o teste dele não era igual’. Por vezes também se calhar não tem aquela noção de que os outros precisam e eles não. É difícil. (CP)

No geral, todos os participantes defendem valores pró-inclusivos, destacando-se em especial o reconhecimento da diferença e a necessidade de a escola atender às necessidades de todos, como podemos ver nas afirmações dos participantes:

E o bom senso é conseguirmos que todas as crianças tenham o seu espaço na escola. o seu espaço, tem de ter o seu espaço, é obrigatório, é um local onde estamos todos. E se estamos todos, não é para estarmos todos da mesma forma. (DA)

Há mais equidade no acesso ao seu percurso escolar. No apoio, já não são apenas de acordo com as suas deficiências ou dificuldades, mas de âmbito geral, em termos do seu acompanhamento global escolar. Cada aluno é acompanhado de acordo com as suas características, tenham ou não dificuldades. (CP)

A igualdade de oportunidades e a aceitação de todos, como aspetos pró-inclusivos, são focadas por todos os participantes. Salienta-se a perspetiva dos alunos, que constituem o espelho dos valores da escola:

Tratam-nos bem! aceitam a gente aqui, metem-nos à vontade. A escola põe as pessoas à vontade; se precisares de alguma coisa, eles estão aqui. (AL)

#### 5.1.1.5. Lideranças

Relativamente ao papel das lideranças na estruturação do ambiente inclusivo, salienta-se a importância das mesmas na perspetiva dos participantes:

A comunidade confia maioritariamente, neste momento eu sinto isso, já de há uns anos para cá, a comunidade confia na eficácia da escola, confia no que a escola faz. (DA)

Salienta-se ainda a referência aos constrangimentos decorrentes dos critérios subjacentes aos processos eleitorais internos ao Agrupamento, nomeadamente na escolha das lideranças intermédias (coordenadores de departamento) comprometedores do alinhamento com a perspetiva inclusiva:

A possibilidade de escolha de um coordenador, da votação, isso às vezes é comprometedor daquilo que podíamos, do facto de não podermos ir mais além, compromete irmos mais além, compromete. (DA)

Concluindo, na categoria Contextos, a análise de conteúdo permite evidenciar o percurso do Agrupamento rumo a um conjunto de valores pró-inclusivos partilhados por todos os participantes. Salienta-se a importância das lideranças neste processo, e a referência aos entraves colocados à implementação da escola inclusiva com relevância para o papel das políticas educativas.

Tabela 5 - Dimensão: Contextos

| <b>Categorias</b> | <b>Subcategorias</b>             | <b>DA</b>    | <b>CEM</b>   | <b>AL</b>    | <b>CP</b>    | <b>EE</b>    |
|-------------------|----------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Comunidade        | O Lugar- Escola                  | 44<br>31,62% | 13<br>9,36%  | 45<br>23,05% | 44<br>14,47% | 30<br>21,50% |
|                   | O caso específico do Agrupamento | 23<br>42,59% | 10<br>39,10% | 0<br>0%      | 12<br>10,97% | 4<br>7,33%   |
|                   | Comunidade educativa             | 2<br>76,10%  | 1<br>23,90%  | 0<br>0%      | 0<br>0%      | 0<br>0%      |

| <b>Categorias</b>                      | <b>Subcategorias</b>                                 | <b>DA</b>                        | <b>CEM</b>   | <b>AL</b>    | <b>CP</b>    | <b>EE</b>    |             |
|--|--|----------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------------|
| Políticas educativas                   | Opções políticas                                     | 30<br>39,18%                     | 11<br>28,64% | 1<br>0,63%   | 27<br>16,45% | 12<br>15,10% |             |
|  | Currículos   | 1<br>61,86%                      | 0<br>0%      | 0<br>0%      | 0<br>0%      | 2<br>38,14%  |             |
|  |  | Burocracia                       | 2<br>89,39%  | 0<br>0%      | 0<br>0%      | 0<br>0%      | 1<br>10,61% |
|  | Inclusão e avaliação externa                         | 5<br>96,01%                      | 1<br>3,99%   | 0<br>0%      | 0<br>0%      | 0<br>0%      |             |
|  | Legislação e sua evolução                            | 0<br>0%                          | 3<br>25,91%  | 0<br>0%      | 1<br>7,02%   | 4<br>67,07%  |             |
|  | Práticas da escola                                   | Progresso da implementação       | 8<br>32,18%  | 6<br>60,59%  | 0<br>0%      | 0<br>0%      | 2<br>7,23%  |
| Resistência à implementação            |  | 12<br>60,51%                     | 5<br>26,68%  | 0<br>0%      | 4<br>3,42%   | 1<br>9,39%   |             |
| Autoestima e valorização de si próprio |  | 3<br>33,50%                      | 2<br>13,40%  | 4<br>32,26%  | 2<br>20,84%  | 0<br>0%      |             |
| Cidadania, acolhimento e tolerância    |  | 4<br>72,58%                      | 1<br>23,23%  | 1<br>4,19%   | 0<br>0%      | 0<br>0%      |             |
| Diversidade e inclusão                 |  | 16<br>31,62%                     | 6<br>11,24%  | 24<br>31,07% | 15<br>18,42% | 5<br>7,66%   |             |
| Diversidade e inclusão                 | Conceptualização da inclusão                         | 6<br>17,69%                      | 4<br>16,31%  | 17<br>43,99% | 8<br>18,34%  | 2<br>3,65%   |             |
|  | Conceptualização ligada à deficiência ou desvantagem | 0<br>0%                          | 1<br>7,67%   | 14<br>71,50% | 5<br>20,83%  | 0<br>0%      |             |
|  | Grupos em maior risco de exclusão                    | 1<br>53,06%                      | 0<br>0%      | 0<br>0%      | 0<br>0%      | 1<br>46,94%  |             |
|  | Raça   | 0<br>0%                          | 0<br>0%      | 1<br>100%    | 0<br>0%      | 0<br>0%      |             |
|  | Uma escola para todas as diferenças                  | 4<br>43,60%                      | 3<br>45,06%  | 1<br>4,94%   | 0<br>0%      | 1<br>6,40%   |             |
|  | Direito ao mesmo espaço                              | 1<br>16,50%                      | 0<br>0%      | 3<br>83,50%  | 0<br>0%      | 0<br>0%      |             |
|  | Igualdade e justiça                                  | 1<br>38,10%                      | 0<br>0%      | 0<br>0%      | 7<br>61,90%  | 0<br>0%      |             |
|  | Separação e exclusão                                 | 0<br>0%                          | 0<br>0%      | 4<br>55,34%  | 0<br>0%      | 2<br>44,66%  |             |
|  | Lideranças   | Lideranças e o papel na inclusão | 18<br>47,80% | 3<br>7,10%   | 3<br>16,18%  | 1<br>0,54%   | 9<br>28,37% |
|  |  | Liderança e tutela               | 8<br>88,06%  | 1<br>11,94%  | 0<br>0%      | 0<br>0%      | 0<br>0%     |

### 5.1.2. Recursos

Esta dimensão inclui os recursos institucionais, recursos pessoais e recursos da comunidade (cf. tabela 6). Referem-se os recursos materiais, abrangendo quer os edifícios quer

os equipamentos do cotidiano da escola. Inclui os recursos humanos, focando a sua formação e a sua qualidade profissional. Neste domínio são ainda referidos fatores que atravessam os recursos humanos, como os relacionamentos e a importância dos mesmos enquanto parte integrante do processo educativo e da inclusão. As parcerias com entidades da comunidade são também aqui salientadas.

#### 5.1.2.1 Recursos institucionais

Os participantes consideram que os recursos materiais, sendo essenciais, não são suficientes para garantir uma aprendizagem em cultura de verdadeira inclusão:

Um ponto fraco, que eu já referi anteriormente, é a falta de recursos físicos para realmente receber esses alunos com adaptações curriculares significativas. Foi adiado, adiado, adiado, e ... ainda não temos realmente essas condições! (EE)

A referência à falta de recursos inclui a falta de acessibilidades, de equipamentos tecnológicos e de rede wi-fi. Numa época em que surgem ferramentas digitais, como programas e apps, claramente pedagógicos e com capacidade de incluir todos, a falta de recursos digitais na escola, disponíveis para todos, compromete a aprendizagem inclusiva:

Às vezes temos de nos socorrer dos dados móveis pessoais dos próprios alunos, o que do meu ponto de vista não é justo. (CP)

#### 5.1. 2.2 Recursos pessoais

Os participantes efetuam uma forte menção aos recursos físicos e materiais, mas sobretudo aos recursos humanos. No campo dos recursos humanos, os participantes defendem a importância dos mesmos, com referência à necessidade de uma formação de qualidade:

Claro que foi difícil, extremamente difícil, os colegas achavam que o que lá estava (nova legislação) era muito complexo porque faltava formação nos princípios da legislação da educação inclusiva. (DA)

Os colegas agora pedem efetivamente formação na área, pedem formação focada noutras formas de ensinar e de aprender. (DA)

A importância desta formação e do perfil do professor reflete-se nas práticas, podendo a sua ausência comprometer a implementação na escola:

Temos efetivamente que convencer aqueles colegas que ainda não se alinharam com a necessidade de transformação da escola, transformação mesmo, temos efetivamente que chegar a eles e também lhes devolver alguma autoestima porque eles também estão

inseguros e, por isso, talvez não se envolvam tanto neste processo. Mas também temos esperança na formação, principalmente formação no terreno, aquela formação em permanência das situações do dia-a-dia, de estar com eles, de os ajudar a ultrapassar. (CEM)

### 5.1.2.3 Recursos da comunidade

Os participantes sublinham também as parcerias e os projetos com a comunidade como recursos essenciais à prossecução dos objetivos de incluir todos:

E, portanto, nós encontramos sempre soluções na própria comunidade. Era preciso fazer uma cozinha na altura, para a Oficina dos Sabores, para as atividades da vida diária, e nós simplesmente contactámos as instituições locais, uma loja de eletrodomésticos e passado uma semana tínhamos lá o que precisávamos. (CEM)

Tabela 6 - Dimensão: Recursos

| Categories              | Subcategorias                   | DA           | CEM         | AL           | CP           | EE           |
|-------------------------|---------------------------------|--------------|-------------|--------------|--------------|--------------|
| Recursos institucionais | Recursos da escola              | 13<br>16,51% | 9<br>13,04% | 28<br>22,7%  | 18<br>10,92% | 28<br>36,83% |
|                         | Falta de recursos               | 1<br>16,19%  | 1<br>13,81% | 0<br>0%      | 0<br>0%      | 3<br>70%     |
|                         | Gestão dos recursos             | 2<br>42,39%  | 0<br>0%     | 3<br>33,74%  | 0<br>0%      | 2<br>23,87%  |
|                         | Recursos físicos e materiais    | 0<br>0%      | 1<br>2,11%  | 5<br>44,86%  | 10<br>38,07% | 1<br>14,95%  |
| Recursos pessoais       | Recursos humanos                | 9<br>21,89%  | 3<br>8,66%  | 24<br>35,59% | 4<br>5,52%   | 12<br>28,34% |
|                         | Qualidade dos recursos          | 6<br>18,04%  | 2<br>7,92%  | 23<br>42,29% | 2<br>5,5%    | 7<br>26,25%  |
|                         | Formação e competência          | 3<br>23,18%  | 2<br>14,95% | 1<br>1,92%   | 2<br>10,39%  | 7<br>49,56%  |
|                         | Relacionamento com funcionários | 0<br>0%      | 0<br>0%     | 11<br>100%   | 0<br>0%      | 0<br>0%      |
|                         | Relacionamento professor-aluno  | 0<br>0%      | 0<br>0%     | 13<br>100%   | 0<br>0%      | 0<br>0%      |

| <b>Categorias</b>      | <b>Subcategorias</b>               | <b>DA</b>   | <b>CEM</b>  | <b>AL</b> | <b>CP</b>  | <b>EE</b>   |
|------------------------|------------------------------------|-------------|-------------|-----------|------------|-------------|
|                        | Relacionamento aluno-aluno         | 0<br>0%     | 0<br>0%     | 1<br>100% | 0<br>0%    | 0<br>0%     |
| Recursos da comunidade | Recursos e parcerias da comunidade | 1<br>21,62% | 2<br>16,03% | 0<br>0%   | 1<br>6,29% | 7<br>56,06% |

### **5.1.3. Processos**

Na dimensão Processos incluem-se Práticas da escola, Práticas da sala de aula e Práticas da EMAEI. Há, por isso, referência aos modelos pedagógicos, às práticas de sala de aula, e ao modo como a escola se organiza para proporcionar um ambiente inclusivo. Os projetos e as atividades, os mecanismos de participação dos pais, o enquadramento dos obstáculos, todos constituem processos de implementação da perspetiva inclusiva.

#### **5.1.3.1 Práticas da escola**

De um modo geral, os diferentes atores focaram privilegiadamente os processos de implementação da educação inclusiva, gerando um conjunto de ideias-chave capazes de captar a complexidade, a dificuldade e, em simultâneo, a efetiva implementação de um modelo educativo inspirado no programa (Especial)idades da Casa.

A complexa perspetiva do tema atravessa construtos ligados às práticas da Escola, referindo os modelos pedagógicos escolhidos, a sala de aula, as questões da avaliação, os projetos e as iniciativas escolares que se alinham e promovem a perspetiva inclusiva, a par das práticas da EMAEI e do processo de aprendizagem. São ainda mencionados os processos ligados ao papel das lideranças, e o peso da tutela sobre a implementação.

Um dos mais fortes contributos para a categoria dos processos é a perspetiva dos diferentes atores acerca da cronologia da implementação da Educação inclusiva no Agrupamento, a qual antecedeu, de acordo com diferentes intervenientes, a própria publicação do decreto lei nº 54/2018, de 6 de julho:

(...) já para aí em 2010/2011, começamos a perceber que esses recursos que tínhamos para alunos de currículo específico individual não deveriam ficar só com eles porque estávamos a criar efetivamente uma realidade completamente à parte da realidade da escola, principalmente na EB2,3 onde isso se sentia mais por causa da polidocência e

começamos a tentar perceber em que medida aquelas especificidades poderiam efetivamente beneficiar toda a escola. E no fundo a conceção que nós tínhamos enquanto grupo de educação especial, de inclusão, era mesmo essa. (CEM)

No meu Agrupamento, especificamente, não posso dizer que tenham sido assim tão significativas. (...) Portanto o decreto 54 acabou por vir para nós numa continuidade corrente. (DA)

Um dos aspetos com menor convergência entre diferentes atores foi a burocracia, ou seja, os processos administrativos e de secretaria implicados na implementação da educação inclusiva. Entendida como facilitada e menos difícil por parte do diretor:

Portanto, nesse âmbito, eu acho que nós conseguimos até em termos de papéis, de preenchimento dos documentos, uns documentos práticos, acessíveis. (...) Consegiu-se chegar a procedimentos que no fundo acabam por se tornar menos complexos do que eu vejo muitos Agrupamentos ter: neste momento dizem que estão assoberbados de papel, nós podemos dizer que não estamos assoberbados de papel. (DA)

A posição é diferente (ainda que não consensual) num dos intervenientes do grupo de Educação Especial:

Foi muito difícil gerir a papelada! (EE)

Salientamos por fim a expressão e referência à Resistência sentida contra a implementação da Educação Inclusiva. Este aspeto surge mencionado por todos os intervenientes:

(...) e houve muitas dúvidas, todos os alunos, na questão da equidade, para eles foi complicado também perceber que estavam a fazer testes diferentes porque a lei permitia (...) alguns alunos não compreenderam assim muito bem, mas depois [...] em relação aos outros porque tiraram positiva. Porque é que tinham testes mais fáceis, aí existiu um pouco de turbulência (CP).

Não vou dizer que todas as lideranças intermédias se revêm, não, não... principalmente tenho um ou dois coordenadores que não, de todo, não se revêm nesta forma de fazer escola. (DA)

Em termos de lideranças intermédias eu sinto que ainda há uma resistência muito grande. Lideranças intermédias estou a falar nos elementos do conselho pedagógico, onde há ainda alguma resistência. (CEM)

### 5.1.3.2 Práticas da sala de aula

As práticas de sala de aula têm-se vindo a alterar ao longo do tempo, passando de modelos mais centrados na exposição para modelos que colocam maior ênfase nos alunos, e que possibilitam a participação de todos na aula:

Dentro deste princípio da não sobrecarga de trabalho, conseguimos arranjar modelos de flexibilidade na escola, que estão a correr muito bem. (DA)

O contexto é que é diferente! As escolas é que são diferentes, mas... mas a nossa realidade não foi assim porque a maior parte dos nossos [alunos com medidas] Adicionais estão em contexto de sala de aula e participam com os outros. Portanto estão mais de 60% em contexto de sala de aula. (EE)

Agora, nós, tentamos ir para além disso, queremos que participem, que aprendam, que os outros aprendam também com eles e depois tentamos diferenciar. (CEM)

Os casos que eu acompanhava na sala de aula, acho que se deu um passo gigante, relativamente à inclusão, visto que a ida dos miúdos à sala, os professores já integram os próprios temas, com os miúdos com dificuldades. Acho que estamos no bom caminho...(EE)

### 5.1.3.3 Práticas da EMAEI

Revela-se um papel determinante da EMAEI no desenrolar do processo de apropriação da prática inclusiva:

(...) a formação, a criação de uma equipa multidisciplinar, é importante. (DA)

Tentamos acima de tudo ajudar os colegas, em termos de trabalho de sala de aula, a repensar determinado tipo de estratégias. Uma situação que eu acho que evidencia muito bem tudo isto tem a ver com o facto da necessidade de a equipa multidisciplinar monitorizar as medidas. (DA)

Toda a EMAEI me ajudou (...) porque eu também tive dificuldades, também estou num contexto complicado... muitos alunos com problemas e nunca me senti sozinha, realmente foi uma ajuda preciosa! (EE)

Tabela 7 - Dimensão: Processos

| <b>Categorias</b>        | <b>Subcategorias</b>                     | <b>DA</b>    | <b>CEM</b>   | <b>AL</b>    | <b>CP</b>   | <b>EE</b>    |
|--------------------------|--|--------------|--------------|--------------|-------------|--------------|
| Práticas de escola       | Procedimentos                            | 29<br>26,74% | 15<br>27,79% | 22<br>18,77% | 14<br>4,93% | 14<br>21,77% |
|                          | Processos de aprendizagem                | 3<br>81,56%  | 0<br>0%      | 1<br>18,44%  | 0<br>0%     | 0<br>0%      |
|                          | Modelos pedagógicos num quadro inclusivo | 2<br>14,42%  | 1<br>62,98%  | 0<br>0%      | 0<br>0%     | 1<br>22,6%   |
|                          | Práticas da escola                       | 7<br>17,73%  | 5<br>19,24%  | 20<br>47,38% | 6<br>2,81%  | 4<br>12,85%  |
|                          | Participação dos pais na escola          | 0<br>0%      | 3<br>38,33%  | 1<br>59,84%  | 1<br>1,83%  | 0<br>0%      |
|                          | Projetos e iniciativas escolares         | 6<br>30%     | 1<br>5,17%   | 8<br>46,44%  | 2<br>4,6%   | 2<br>13,79%  |
|                          | Participação dos alunos na escola        | 1<br>54,61%  | 2<br>45,39%  | 0<br>0%      | 0<br>0%     | 0<br>0%      |
| Práticas de sala de aula | Práticas de sala de aula                 | 16<br>56,81% | 1<br>12,01%  | 2<br>3,35%   | 2<br>5%     | 6<br>22,83%  |
|                          | Processos de avaliação                   | 3<br>96,28%  | 0<br>0%      | 1<br>3,72%   | 0<br>0%     | 0<br>0%      |
|                          | Dificuldades de sala de aula             | 3<br>50,15%  | 0<br>0%      | 0<br>0%      | 1<br>7,85%  | 2<br>41,99%  |
|                          | Modelos inclusivos na sala de aula       | 3<br>100%    | 0<br>0%      | 0<br>0%      | 0<br>0%     | 0<br>0%      |
| Práticas de EMAEI        | Práticas da EMAEI                        | 6<br>9,12%   | 10<br>52,44% | 0<br>0%      | 7<br>7,32%  | 4<br>31,12%  |

#### 5.1.4. Impactos

Quando consideramos os Impactos, elaboramos uma leitura do modo como a progressiva implementação da Educação Inclusiva impactou a aprendizagem, as práticas pedagógicas, os resultados escolares e, em última análise, a própria comunidade. Debruçar-nos-emos, de modo especial, sobre a dimensão dos Impactos, dada a importância de caracterizar os fatores que podem contribuir para uma melhor realidade educacional e social.

Foram codificadas especificamente todas as asserções relativas ao impacto percebido do Programa na implementação e ampliação da Educação Inclusiva. A natureza das menções dos atores escolares conduziu à construção de diferentes codificadores de impacto percebido na aprendizagem, na comunidade, na organização e clima da escola, nas práticas, nos resultados e rankings.

##### 5.1.4.1. Impacto sobre a forma de pensar dos atores escolares

O impacto do (Especial)idades da Casa é visível através das referências a mudanças na forma de pensar, quer de alunos, quer de pais, quer de professores:

Aconteceu-nos este ano uma vez com um aluno que veio de fora. Não há ninguém que chame deficiente, que olhe de lado, isso não acontece, isso não existe.”; “Eles gostavam imenso, a turma acolhia-os imenso, no recreio... pronto notava-se que agora é um elemento da turma, enquanto que dantes só iam lá... acho que houve um grande salto nesse sentido, tanto a turma a acolhê-los como eles gostarem de estar lá! (DA)

O impacto verifica-se também na forma como os pais interagem com a escola:

Raramente temos questões de problemas graves ao portão isso já acabou, os pais têm alguma coisa vêm, pedem para reunir, conversam, explica-se, percebem, e sentem que os seus filhos estão bem acolhidos. Eu acho que é por aí. sentem que estamos ali porque os filhos deles são gente importante para nós, portanto aí acho que temos esse assunto tratado. (DA)

Alguns dos atores escolares abordam ainda alterações na forma de pensar da própria sociedade - a contribuição do programa, aquém, mas também além da própria sociedade, com a qual se encontra alinhado e adiantado:

Estes são a classe A, aqueles a classe B, deita fora. Não, felizmente a sociedade é diversa, isto impactou, o facto das crianças todas estarem na escola, tem um impacto social, na minha opinião muito grande, nesta questão: nós somos diferentes, mas todos temos lugar e não somos mais uns, nem menos outros. (DA)

#### 5.1.4.2. Impacto percebido na aprendizagem

As menções de alguns atores, nomeadamente dos docentes de Educação Especial referentes ao impacto do programa na aprendizagem são inequívocas:

O contexto é que é diferente! As escolas é que são diferentes, mas... mas a nossa realidade não foi assim porque a maior parte dos nossos [alunos com medidas] Adicionais estão em contexto de sala de aula e participam e aprendem com os outros. Portanto estão mais de 60% em contexto de sala de aula. (EE)

Os casos que eu acompanhava na sala de aula, acho que se deu um passo gigante, relativamente à inclusão, visto que a ida dos miúdos à sala, os professores já integram os próprios temas, com os miúdos com dificuldades. Acho que estamos no bom caminho...(EE)

Também a coordenadora da EMAEI refere a intenção de avançar partindo do acesso para a participação e aprendizagem de todos os alunos recorrendo à diferenciação pedagógica. Agora, nós, tentamos ir para além disso, queremos que participem, que aprendam, que os outros aprendam também com eles e depois tentamos diferenciar. (CEM)

#### 5.1.4.3 Impacto percebido na comunidade

A progressiva inclusividade da escola, intencionalizada através do programa (Especial)idades da Casa nas suas diferentes formas de intervenção e públicos abrangidos, proporcionou modificações na própria comunidade:

Nessa altura de portas abertas aos adultos (cursos EFA) chamámos a comunidade, porque os pais mais relutantes, para quem a escola era um meio hostil, da qual tinham saído com 14 anos sem saber ler, nem escrever, passou a ser um meio acolhedor, um meio que os ouve, que gosta de os ter lá. (DA)

A comunidade confia maioritariamente, neste momento eu sinto isso, já de há uns anos para cá, a comunidade confia na eficácia da escola, confia no que a escola faz. (DA)

É a especificidade também do próprio agrupamento, é relacional, porque se relaciona internamente e com a própria comunidade e é histórica porque no fundo acaba por ser uma marca do próprio agrupamento. (CEM)

#### 5.1.4.4 Impacto percebido na organização e no clima de escola

Este é o codificador de impacto com maior número de referências, adiantadas por 4 dos grupos de discussão focalizada. O clima de escola e a organização surgem como claramente

diferentes como resultado da implementação do programa e da escola inclusiva. Como exemplo:

(...) mas o impacto é esse, o impacto nos alunos eu noto isso é o saber olhar o outro com a diferença que o outro tem, sem crítica, sem crítica negativa, isso tem melhorado muito, muito, mas muito, eu noto isso, a questão do olhar para o outro, dar-lhe a mão, ajudar, quer dizer, noto que há uma diferença. (DA)

O clima de escola modifica-se aqui também pela forma de atuar perante todo e qualquer aluno:

Os planos já não são só para a deficiência, e o facto de se sentir que havia uma certa liberdade e foi possível implementar projetos especiais para criança que precisavam desesperadamente deles. e para as respetivas turmas e para todos aqueles que a partir de agora precisarem. A partir de agora haverá, ainda, maior democraticidade, na gestão dos apoios. (CP)

E ainda pelo empenho, dedicação, envolvimento e colaboração entre docentes e técnicos, relativamente aos valores e perspetiva inclusiva:

Eu por exemplo, este ano tive um apoio... trabalhei muito, muito, muito em cooperação muito estreita com o Serviço de Psicologia! Que já trabalhava, mas tive uma grande ajuda... Eu notei que houve, com todos os colegas da escola... nunca vi tanta mudança como neste ano! Nunca vi os professores a procurarem-nos tanto e a quererem saber tanto, como este ano! E a envolverem-se! (EE)

#### 5.1.4.5 Impacto percebido nas práticas

Os participantes focaram o impacto sentido nas práticas educativas, nomeadamente quando afirmam que:

Relativamente às avaliações, adequações no processo avaliativo, adaptações, já eu noto que tem havido sempre uma evolução, que já vem antes do decreto 54, mas que se nota cada vez mais as pessoas estão a perceber o que é isso de fazer a diferenciação, o que é isso de fazer adaptação, o que é isso de adequar. (DA)

O impacto aparenta ser mediado pelo fator de se pensar na situação de cada aluno como única, e necessitada de uma resposta educativa à medida do seu ser. Como exemplo:

Porque há muitos miúdos que se perdiam no 3 (enquadramento legal educação especial) que eu acho que era um bocadinho limitativo... se perdiam... ficavam para trás e aqui há a oportunidade, desde que bem-querida, claro, que esses miúdos não fiquem para

trás... não fiquem não! Consigam superar aquelas dificuldades, que se calhar no início até não são muito significativas... (EE).

Destaca-se ainda a menção ao impacto sobre as práticas letivas, referindo a introdução de práticas pedagógicas inclusivas:

Porque acrescenta de outra maneira. ao acrescentar de outra maneira estamos a chegar a outros alunos estando a fazer outra coisa, com a certeza absoluta de que no fim todos vão tirar dividendos e é verdade. (DA)

#### 5.1.4.6. Impacto nos resultados e rankings

Quase não há referências ao impacto sobre os rankings. O tema aparenta ser desvalorizado pela escola, e completamente separado do impacto sobre a aprendizagem. É isso mesmo que transparece nas duas únicas referências ao tema:

(...) não é olharem para os rankings, ah estou abaixo dos números... não quero saber, pois estou, eu até recebo todos os meninos de todo o lado, nunca lhes fecho a porta. (DA)

Todos os alunos que precisam têm a porta aberta, portanto provavelmente lá nos rankings das notas do exame nacional não vamos ficar muito bem posicionados, mas se calhar na questão da reabilitação social, quiçá, até estamos muito bem colocados. Estamos a fazer um papel muito bom. (DA)

Para além disso, e na sequência destas práticas, os participantes sentem um forte impacto na aprendizagem:

Em questões pura e duras ficaram muito contentes porque causa daquela coisa que os professores fixam muito, por culpa da tutela, que são os rankings e os resultados das notas dos alunos, realmente tivemos 91% de sucesso a português, no 5º ano. (DA)

Concluindo, o percurso de implementação da educação inclusiva revelou, ao longo da sua trajetória, um forte impacto sobre diferentes dimensões da escola, nomeadamente sobre as práticas educativas, sobre o clima de escola e, sem dúvida, sobre a aprendizagem. O impacto percebido pelos atores vai de encontro aos resultados da análise documental, adiante descrita, e revela-se no modo como a própria comunidade envolvente da escola concetualiza e operacionaliza a inclusão.

Tabela 8 - Dimensão: Impactos

| <b>Categorias</b>                                     | <b>DA</b>    | <b>CEM</b>  | <b>AL</b>   | <b>CP</b>  | <b>EE</b>   |
|---|--------------|-------------|-------------|------------|-------------|
| Impacto sobre a forma de pensar dos atores escolares  | 17<br>51,25% | 7<br>22,96% | 3<br>4,09%  | 1<br>2,59% | 9<br>19,1%  |
| Impacto percebido na aprendizagem                     | 2<br>33,72%  | 3<br>35,45% | 2<br>15,27% | 0<br>0%    | 1<br>15,56% |
| Impacto percebido na comunidade                       | 2<br>100%    | 0<br>0%     | 0<br>0%     | 0<br>0%    | 0<br>0%     |
| Impacto percebido na organização e no clima de escola | 6<br>38,41%  | 4<br>33,42% | 0<br>0%     | 1<br>4,99% | 6<br>23,18% |
| Impacto percebido nas práticas                        | 8<br>79,3%   | 0<br>0%     | 0<br>0%     | 0<br>0%    | 2<br>20,7%  |
| Resultados e rankings                                 | 2<br>100%    | 0<br>0%     | 0<br>0%     | 0<br>0%    | 0<br>0%     |

## 5.2. Resultados dos questionários

Com o questionário, pretendemos explorar as concepções dos docentes acerca da educação inclusiva e mapear o conhecimento e uso de práticas pedagógicas inclusivas do contexto escolar, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação

Os resultados do questionário são apresentados e analisados à luz das seguintes dimensões: (1) Contextos; (2) Recursos; (3) Práticas permitindo identificar convergências e divergências de opinião face ao contexto aqui estudado.

As pontuações atribuídas a cada item foram somadas, sendo possível assim identificar os itens que reúnem maior e menor consenso entre os docentes que partilham o contexto. A análise detalhada dos itens permite verificar que os níveis de concordância dos docentes aumentam quando se abordam os valores da inclusão, as práticas do docente na sala de aula e a orientação inclusiva da escola. A ilustrá-lo, observamos uma pontuação muito elevada

(Sum=326; n=69) para a identificação dos docentes com valores de equidade, igualdade, tolerância, solidariedade, justiça social, respeito pela diversidade; com práticas de colaboração (Sum= 320; n=69)

De seguida apresentamos os 10 itens com maior pontuação global nas respostas *likert*, o que corresponde a maior tendência de “Concordo totalmente”:

Tabela 9 - Itens que reúnem maior consenso entre docentes

| Item  | N  | Sum |
|---|----|-----|
| 8   | 69 | 326 |
| Eu identifico-me com os valores/princípios relacionados com a inclusão (equidade, igualdade, tolerância, solidariedade, justiça social, respeito pela diversidade). |    |     |
| 10  | 69 | 324 |
| Prevenir a discriminação faz parte do meu trabalho.   |    |     |
| 14  | 69 | 322 |
| Eu partilho materiais com outros/as professores/as da minha escola  |    |     |
| 13  | 69 | 320 |
| Eu colaboro com os/as meus/minhas colegas.  |    |     |
| 43  | 69 | 319 |
| A diversidade enriquece o processo educativo  |    |     |
| 61  | 69 | 318 |
| O resultado da avaliação de cada aluno/a não depende apenas da avaliação sumativa, mas da evolução do/a aluno/a.  |    |     |
| 63  | 69 | 312 |
| É permitido mais tempo aos/às alunos/as que necessitem de tempo extra para terminar tarefas de avaliação como sejam tarefas, testes e provas finais                 |    |     |
| 9   | 69 | 311 |
| As minhas práticas diárias promovem valores inclusivos entre os/as meus/minhas alunos/as  |    |     |
| 62  | 69 | 311 |
| É importante para os/as alunos/as serem avaliados pelo desempenho individual e grupal.  |    |     |
| 53  | 69 | 309 |
| Eu concedo mais tempo aos/às alunos/as que não terminam a atividade no tempo estabelecido   |    |     |
| 44  | 69 | 304 |
| Eu planifico as aulas considerando as características de todos/as os/as alunos/as   |    |     |

| Item   | N  | Sum |
|--|----|-----|
| 65   | 69 | 304 |
| <p>A escola realiza atividades para os/as alunos/as conhecerem a escola que irão frequentar nos anos seguintes (por exemplo, visitar escolas do ensino básico, ensino secundário, escolas profissionais ou universidades).</p> |    |     |

Apresentamos de seguida os itens que reuniram maior nível de discordância (menor pontuação total), por ordem de consenso:

Tabela 10 - Itens que reúnem maior nível de discordância

| Item   | n  | sum |
|--|----|-----|
| 26   | 69 | 193 |
| <p>Os recursos humanos da escola incluem profissionais especializados/as e assistentes operacionais suficientes para responder à diversidade dos/as seus/suas alunos/as.</p> |    |     |
| 36   | 69 | 193 |
| <p>O equipamento e o mobiliário da escola estão adaptados às necessidades dos/as alunos/as.</p>  |    |     |
| 19   | 69 | 196 |
| <p>Existem voluntários/as que colaboram no processo educativo dos/as alunos/as (alunos/as e antigos/as alunos/as, pessoas aposentadas, famílias, entre outros/as).</p>       |    |     |
| 33   | 69 | 205 |
| <p>As salas de informática estão equipadas com computadores suficientes para o número de alunos/as.</p>  |    |     |
| 34   | 69 | 206 |
| <p>Os/as alunos/as que necessitam de meios alternativos para aceder ao currículo têm estes recursos à disposição</p>   |    |     |
| 18   | 69 | 208 |
| <p>As famílias participam ativamente na vida da escola.</p>  |    |     |
| 32   | 69 | 209 |
| <p>Todas as salas de aula estão tecnologicamente equipadas (projektor, computador, quadro interativo) e com acesso à internet.</p>   |    |     |
| 35   | 69 | 211 |
| <p>As instalações da escola são arquitetonicamente acessíveis.</p>   |    |     |
| 30   | 69 | 225 |
| <p>Eu disponho de uma ampla gama de recursos que respondem às características de todos/as os/as meus/minhas alunos/as.</p>   |    |     |

| Item | n  | sum |
|------|----|-----|
| 4    | 69 | 228 |

É interessante verificarmos que os itens que reúnem maior consenso pertencem às dimensões dos contextos e processos; é o caso dos itens nº 8 ao nº 62. Pelo contrário os itens mais discordantes pertencem à dimensão dos recursos; é o caso dos itens 26, 36, 19, 33, 44, 18, 32, 35, 30 e 4.

Se, por um lado, se observa forte adesão dos docentes aos itens mais ideológicos, ou que expressam o conjunto dos valores relacionados com a inclusão, por outro lado é interessante observarmos a discordância face aos itens que expressam a existência real de determinados parâmetros implicados na prática inclusiva. Um olhar mais detalhado sobre estes itens permite-nos perceber que se trata sobretudo dos parâmetros ligados à existência, na escola, das condições arquitetónicas, tecnológicas e materiais necessárias à prestação de uma efetiva inclusão de todos os alunos. O item que reuniu maior índice de discordância relaciona-se com o equipamento e o mobiliário da escola. Consensualmente, os docentes discordam que o equipamento existente esteja ajustado às necessidades dos alunos (Sum=193; n=69). Logo a seguir, o item que reuniu maior discordância por parte dos docentes liga-se à suficiência e adequabilidade dos recursos humanos. A maioria dos docentes considera que os recursos, como profissionais especializados ou assistentes operacionais, são manifestamente insuficientes (Sum=193; n=69), o que poderá, a nosso ver, constituir um fator de ameaça à efetiva prática inclusiva.

Outros parâmetros que reuniram consenso e discordância por parte dos docentes referem-se à participação de voluntários da comunidade, à participação das famílias, e à adequabilidade da legislação atual. De facto, a ausência de voluntários constitui uma realidade em mudança neste momento, pois no nosso propósito de investigação-ação encontra-se em desenvolvimento um novo projeto, referido na parte I deste trabalho - Projeto IncludEd -, o qual pressupõe e pretende uma progressiva e efetiva inclusão de voluntários da comunidade em Ações Educativas de Sucesso, nomeadamente nos grupos interativos e na implementação das comunidades de aprendizagem.

É interessante, também, observarmos o valor de discordância relativo à legislação que enquadra atualmente as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. A maioria dos

docentes discorda que as medidas legisladas correspondam às necessidades efetivas dos alunos (Sum=228; n=69). Isto poderá significar que, embora o enquadramento legislativo atual seja o mais próximo já alguma vez formulado para a inclusão efetiva, ainda não se alcançou o devido enquadramento de todos os alunos, assistindo-se a uma dissonância entre teoria e prática, sustentada pelas dúvidas, incertezas e diferenças de interpretação da lei, percecionadas também pelos docentes.

Concluindo, este estudo permitiu-nos observar o processo de maturação ideológica do Agrupamento. A ortodoxia da perspetiva inclusiva encontra-se representada nas conceções dos docentes, quando afirmam consensualmente os valores da equidade, igualdade, tolerância, solidariedade, justiça social, e respeito pela diversidade; quando procuram contrariar o peso da discriminação; quando subscrevem a ideia de que a diversidade é enriquecedora; quando defendem a colaboração e a partilha de recursos; quando permitem e ajustam medidas diferentes a alunos diferentes; quando planificam as aulas tendo em conta diferenças individuais. A nosso ver, isto constitui um indicador do impacto da efetiva e já longa implementação do programa (Especial)idades da Casa.

### 5.3. Resultados da Análise Documental

Apresentamos de seguida a tabela referente à análise do Projeto Educativo do Agrupamento, do qual fazem parte alguns dos elementos de análise referidos.

Tabela 11 - Análise do Projeto Educativo

| <b>Dimensões e Categorias</b> | <b>Fragmentos descritivos</b>   | <b>Análise</b>  |
|-------------------------------|---|---|
| <b>Contextos</b>              |   |   |
| Políticas educativas          | <p>“Democracia, equidade, diferenciação e participação, em conformidade com o defendido no decreto- Lei n.º 54/2018” (p. 19).</p> <p>“Providenciar formação aos profissionais alinhada com perspetivas de inclusão e melhoria da cidadania, tendo por base o Perfil do Aluno do século XXI”</p> | <p>Alusão a princípios democráticos, de diferenciação e participação;</p> <p>Valorização do Perfil do Aluno</p> |

| <b>Dimensões e Categorias</b> | <b>Fragmentos descritivos</b>   | <b>Análise</b>   |
|-------------------------------|---|--|
| Diversidade e inclusão        | “Criar condições de participação na vida escolar que permitam diminuir o abandono e o absentismo.<br>“adoção de medidas de inclusão, com reflexos na socialização dos alunos, em particular dos provenientes de meios de maior risco e mais desfavorecidos” | Ênfase na criação de condições de participação, com maior incidência na população mais vulnerável      |
| Comunidade                    | “Conduzir o agrupamento como entidade-chave na promoção e desenvolvimento da comunidade de S. Pedro da Cova.” (p. 21).  | Assunção do Agrupamento como potenciador do desenvolvimento da comunidade.                             |
| Lideranças                    | “O papel das lideranças que dinamizam o trabalho colaborativo” (p.15).  | Ênfase no trabalho colaborativo  |
| <b>Processos</b>              |   |  |
| Práticas de sala de aula      | “Garantir a inclusão de todos os alunos, utilizando a diferença como recurso para promover a aprendizagem de todos”.  | Assunção da diferença como recurso da aprendizagem de todos;   |
| Práticas da EMAEI             | “Criar condições para que cada aluno se sinta valorizado, acompanhado e incluído”.  | Promoção da valorização de cada aluno;   |
| Práticas da Escola            | “As sistemáticas ações de capacitação em diferentes domínios, alinhadas com as necessidades identificadas pela Unidade Orgânica”(p. 15).  | Preocupação com a capacitação de docentes e não docentes de acordo com as necessidades do agrupamento. |
| <b>Recursos</b>               |   |  |
| Humanos                       |   |  |
| Físicos/ materiais            | “Contribuir para o desenvolvimento da comunidade envolvente, reforçando as parcerias entre a escola e o meio” (p. 20).  | Promoção de parcerias  |
| Recursos da comunidade        |   |  |

| <b>Dimensões e Categorias</b> | <b>Fragmentos descritivos</b>  | <b>Análise</b>                                   |
|-------------------------------|--|--|
| <b>Impactos</b>               |  |  |
| Desenvolvimento da comunidade | “O impacto das práticas de inclusão adotadas no sucesso dos alunos com necessidades educativas e na promoção da igualdade de oportunidades proporcionadas a todos os alunos” | Promoção da igualdade de oportunidades;          |
| Aprendizagem                  |  |  |
| Organização e clima de escola | “As práticas de trabalho cooperativo e colaborativo entre docentes, com reflexos no processo de ensino e de aprendizagem”.   | Destaque do trabalho colaborativo e cooperativo. |

Apresentamos, de seguida, a tabela de análise referente ao Plano Plurianual de Melhoria TEIP, visando uma das suas ações – o programa (Especial)idades da Casa com os elementos de análise que mais destacamos.

Tabela 12 - Análise do PPM-TEIP (Especial)idades da Casa

| <b>Dimensões e Categorias</b> | <b>Fragmentos descritivos</b>  | <b>Análise</b>  |
|-------------------------------|--|---|
| <b>Contextos</b>              |  |   |
| Políticas educativas          | “Público-alvo: Alunos com medidas adicionais (matrícula por disciplinas e adaptações curriculares significativas) de suporte à aprendizagem e inclusão; aberto a todos os alunos”. | Aposta do que poderia constituir-se, unicamente, como “currículo” para alunos com medidas adicionais para enriquecer o currículo de todos os outros alunos. |
| Diversidade e inclusão        |  |   |
| Comunidade                    |  |   |
| Lideranças                    |  |   |

| <b>Dimensões e Categorias</b> | <b>Fragmentos descritivos</b>  | <b>Análise</b>  |
|-------------------------------|--|---|
| <b>Processos</b>              |  |   |
| Práticas de sala de aula      | “A planificação da atividade letiva reflete preocupação com a aprendizagem de todos os alunos; A diferença entre os alunos é utilizada como recurso para promover a aprendizagem de todos”   | Reforço da apologia da diferença como oportunidade de aprendizagem;       |
| Práticas da EMAEI             | “Criar condições de participação na vida escolar que permitam diminuir o abandono e o absentismo”  | Promoção da qualidade da participação                                     |
| Práticas da Escola            |  |   |
| <b>Recursos Humanos</b>       |  |   |
| Físicos/ materiais            | “Promover as parcerias através da partilha de recursos, gerando benefícios para os alunos e para a comunidade.”  | Promoção das parcerias enquanto geradoras de recursos                     |
| Recursos da comunidade        |  |   |
| <b>Impactos</b>               |  |   |
| Desenvolvimento da comunidade | “Conferir uma identidade própria a este Agrupamento devolvendo a toda a Comunidade a autoestima e o sentido de pertença alavancador da mudança e da transformação necessária. “  | Ênfase na identidade, no sentido de pertença, na mudança e transformação; |
| Aprendizagem                  | “Através de vários projetos/clubes (Teatro, Horta, Boccia, Oficina dos Sabores, Natação, Artes, Dança, The Voice, Guitarras) pretende-se promover práticas inclusivas utilizando a diferença entre os alunos como recurso para a aprendizagem de todos, assumindo-os como integrantes e integradores do Centro de Apoio à Aprendizagem (artº. 13º, decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho), envolvendo alunos de todo o Agrupamento e rentabilizando as parcerias com as instituições da comunidade (ARCSS, EAAF, Junta de Freguesia, Câmara Municipal, CRI, comércio local,...)” | Organização escolar centrada na inclusão.                                 |
| Organização e clima de escola | “Grau de satisfação positivo dos professores com a escola e com o seu desenvolvimento profissional”  |   |

Apresentamos, finalmente, a tabela da análise do relatório de autoavaliação da cultura inclusiva do Agrupamento partindo do questionário on-line, “Cultura para a Inclusão”, adaptado, do Manual de Apoio Prática (2018), aplicado à comunidade.

As questões do questionário integraram as dimensões já aplicadas noutros instrumentos do nosso estudo, nomeadamente os contextos, recursos, processos e impactos e versavam também as respetivas categorias.

Embora aplicado mais tardiamente que os outros instrumentos, este em 2021 e os anteriores em 2019, permitiu o alargamento desejado dos participantes da comunidade neste estudo.

Tabela 13 - Análise de relatório/questionário sobre cultura inclusiva do Agrupamento

| <b>Dimensões e Categorias</b> | <b>Fragmentos descritivos</b>   | <b>(%)</b> | <b>Análise</b>  |
|-------------------------------|---|------------|---|
| <b>Contextos</b>              |   |            |   |
| Políticas educativas          | As respostas educativas da escola vão ao encontro das características de cada aluno   | 81%        | Ênfase na remoção de barreiras à aprendizagem e participação e na organização escolar centrada no acolhimento e valorização de todos os alunos; |
| Diversidade e inclusão        | A escola procura remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos | 87%        |   |
| Comunidade                    | A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação                     | 89%        | Reconhecimento da articulação entre as lideranças de topo e os professores  |
| Lideranças                    | A escola procura admitir todos os alunos da sua área geográfica                       | 94%        |   |
|                               | As turmas são organizadas de modo a valorizar todos os alunos                         | 83%        |   |
|                               | Direção e professores trabalham em articulação  | 91%        |   |

| <b>Dimensões e Categorias</b> | <b>Fragmentos descritivos</b>  | <b>(%)</b> | <b>Análise</b>   |
|-------------------------------|--|------------|--|
| <b>Processos</b>              |  |            |  |
| Práticas de sala de aula      | Colaboração entre professores<br>Entreajuda entre alunos   | 90%<br>84% | Destaque para o trabalho colaborativo/respeito entre docentes e alunos                     |
| Práticas da EMAEI             | Respeito mútuo professores, alunos e funcionários  | 91%        | Promoção da formação para a inclusão   |
| Práticas da Escola            | As aulas são planeadas para promover as aprendizagens de todos os alunos   | 89%        | Práticas de sala de aula e da Escola sustentadas na monitorização e coordenação dos apoios |
|                               | Todas as formas de apoio são coordenadas e avaliadas   | 85%        | Planificação das aulas para a promoção da aprendizagem                                     |
|                               | A escola promove a formação para a inclusão  | 87%        | Preocupação com a formação para a inclusão   |
| <b>Recursos</b>               |  |            |  |
| Humanos                       | Os novos professores são ajudados a integrarem-se na escola  | 90%        | Ênfase na eliminação de barreiras  |
| Físicos/materiais             | A escola procura tornar o seu edifício acessível a todos   | 91%        | Preocupação com o acolhimento dos adultos  |
| Recursos da comunidade        | Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados  | 82%        | Preocupação com o conhecimento e utilização dos recursos da comunidade                     |
|                               | Os recursos da escola são distribuídos de forma justa para apoiar a inclusão   | 85%        | Preocupação com a justiça/equidade.  |
| <b>Impactos</b>               |  |            |  |
| Forma de pensar da comunidade | As aulas encorajam a participação de todos os alunos   | 89%        | Impacto na participação e aprendizagem   |
| Desenvolvimento comunidade    | Os alunos são ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem  | 88%        | Valorização da inclusão.   |
| Aprendizagem                  | Os alunos aprendem de forma colaborativa   | 87%        |  |
| Organização e clima de escola | Os professores, a direção, os alunos, os assistentes operacionais e os pais partilham uma prática de valorização da inclusão | 86%        |  |

A análise documental efetuada aos documentos estruturantes do Agrupamento - projeto educativo e plano plurianual de melhoria TEIP - revela fortes valores pró-inclusivos bem como a análise ao relatório da cultura inclusiva do agrupamento revela, relativamente aos respondentes da comunidade, níveis de concordância e concordância plena acima dos 80%, o que evidencia, claramente, forte identificação com estes valores.

## **CAPÍTULO VI - DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

Ao longo da discussão dos resultados tentaremos responder aos objetivos a que nos propusemos, com base na articulação entre os resultados encontrados e os contributos teóricos analisados, realçando o percurso de construção de uma escola inclusiva.

Ressalvamos que, devido à situação pandémica, não houve a oportunidade para criar o previsto Grupo de Discussão Focalizada para membros da comunidade educativa onde estariam representados encarregados de educação, assistentes operacionais e outros membros da comunidade – empresas, junta de freguesia e câmara municipal – partindo do Conselho Geral. Contudo, em 2021, analisamos os resultados do questionário “Cultura inclusiva da comunidade” (adaptação do anexo III - manual apoio à prática) lançado, pela equipa de autoavaliação a toda a comunidade educativa e obtivemos resultados muito alinhados com indicadores de inclusão, o que poderá indiciar um alinhamento progressivo (de 2019 a 2021) com esses indicadores. Estudos futuros poderão acomodar estas limitações.

### **6.1. Percurso de construção de uma escola inclusiva, suas características, ações e condições relevantes**

O mapa hierárquico de resultados, elaborado a partir dos conteúdos do discurso de diferentes atores e grupos de discussão e dos dados dos questionários a docentes e comunidade permitiu-nos enquadrar e convergir as perspetivas sobre o fenómeno complexo e multifacetado que é a construção da Escola Inclusiva. Os resultados permitem-nos lançar pistas para a identificação de características, ações e condições facilitadoras de uma educação cada vez mais inclusiva. Convergimos com outros trabalhos (e.g. Ainscow et al., 2008; Azorín, 2018; Carvalho et al, 2019) ao assinalar aspetos relacionados com os contextos, com os processos e com os recursos de suporte à inclusão.

Detemo-nos, agora, nos aspetos mais relevantes das dimensões facilitadores da inclusão no nosso estudo de caso. No nosso estudo, as perspetivas são claramente diferentes conforme o papel que os intervenientes assumem no espaço escolar, fazendo incidir o foco das verbalizações em diferentes fatores de inclusão. Os Processos assumem claramente, e de forma não muito distante dos Contextos, a primazia da concetualização inclusiva. Quanto aos Recursos constituem-se, na perceção dos vários atores, a dimensão mais frágil e, por tal, a mais desafiante no sentido de encontrar alternativas ao nível da organização escolar.

Relativamente aos processos, salientamos as práticas da escola, da sala de aula e da EMAEI. A relevância dos modelos pedagógicos, do modo como a escola se organiza para proporcionar um ambiente inclusivo, os projetos e as atividades, os mecanismos de participação dos pais e o enquadramento dos obstáculos constituem-se processos facilitadores de implementação da perspetiva inclusiva. Salientamos, também, o trabalho colaborativo e o respeito entre docentes e alunos, a promoção da formação para a inclusão e a planificação das aulas para a promoção da aprendizagem.

Quanto aos contextos, destacamos a valorização da comunidade com referência ao lugar/Escola, à especificidade do AE, à evolução na implementação da legislação, à referência à autoestima e valorização de todos nas práticas de Escola, à atenção à diversidade e ao papel das lideranças.

Relativamente aos recursos, enquanto facilitadores da inclusão, destacamos a ênfase na eliminação de barreiras, a preocupação com o acolhimento e com o conhecimento e a utilização dos recursos da comunidade.

## **6.2. Dimensões críticas para a construção de uma escola inclusiva**

Segundo Azorin (2018) a educação inclusiva pode ser definida como o processo através do qual se garante o acesso, a participação e a aprendizagem efetivas de todos os alunos a uma educação de qualidade, valorizando a diversidade. Na construção da Escola Inclusiva que perseguimos consideramos determinante a descolagem progressiva do paradigma da integração para o da inclusão, nomeadamente no que concerne à apropriação da legislação da educação inclusiva (decreto lei nº 54/2018, de 6 de julho). A educação hoje exige, não só, o respeito pela diversidade e pelas diferentes necessidades, características e expectativas dos alunos e das comunidades (UNESCO, 2005) como também a adoção de formas eficazes de responder a esta diversidade (Azorín & Ainscow, 2018).

Acreditamos que as principais dimensões destacadas nos resultados obtidos no nosso estudo - o compromisso, os valores inclusivos, as lideranças, a formação de professores e os projetos que alavancam a construção da escola inclusiva – podem responder a essa diversidade

As lideranças tornaram-se cruciais ao potenciar as condições organizacionais necessárias à qualidade das aprendizagens, elevando a colaboração e inovação (Cabral, 2013). Estimularam o compromisso dos intervenientes, aspeto relevante em lideranças transformacionais que assentam em níveis mais elevados da capacidade de compromisso dos membros com as metas organizacionais (Bush, 2011). Ekins (2017) considera, do mesmo

modo, a organização escolar pela e para a diversidade alinhada com a visão transformacional de líderes inclusivos, condição que parece ter sido uma condição relevante no contexto em análise.

A formação de professores foi, também, determinante na mudança de mentalidades para o alinhamento com a escola para Todos. Processos de formação e desenvolvimento profissional foram considerados por Rodrigues (2017) como “uma das alavancas mais poderosas para a modificação da escola e para a promoção de valores e práticas inclusivas” (p. 39), aspeto também reforçado por Nóvoa (2003) quando se refere ao nível da necessidade de mudança, salientando a refundação/transformação da escola centrada, também, na formação dos professores.

Outro dos aspetos fulcrais da nossa investigação em ordem à construção da Escola inclusiva foi o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre docentes, com particular destaque para os docentes do ensino regular e de educação especial e docentes/não, docentes/membros da comunidade. Alinhado, assim, com o referido por Hansen et al (2020), que destacam que a colaboração entre professores pode ter um efeito benéfico no desenvolvimento de ambientes de aprendizagem inclusivos, dependendo dos princípios em que se baseia e no modelo de colaboração referindo-se a todos os tipos de especialistas, educadores e assistentes com ou sem qualificações formais de ensino, como profissionais cujo objetivo é apoiar o desenvolvimento da educação inclusiva.

Ainda a destacar iniciativas concretas que, progressivamente, se foram expandindo de grupos específicos de alunos para uma conceção e ação que atenda a todos, mas mantendo a perspetiva da individualidade. É o caso do programa (Especial)idades da Casa referido neste trabalho. Os resultados indicam que o programa é percebido como tendo impactos relevantes a vários níveis, desde os resultados académicos à influência na própria comunidade. Este programa constitui-se, assim, numa ação de relevo na construção de uma escola mais inclusiva, sobretudo, pelo impacto no modo de organização escolar e na rentabilização dos recursos alocados.

Inicialmente encontramos uma organização escolar alinhada com o paradigma da integração, em que os recursos eram alocados a um grupo de alunos, os alunos então designados como tendo necessidades educativas especiais, alheado da preocupação de intervir no contexto grupo/turma, ou seja, os recursos face à diferença eram dirigidos exclusivamente para esses alunos como evidenciava o preconizado no anterior decreto lei 319/91, de 23 de agosto [“As disposições constantes do presente diploma aplicam-se aos alunos com necessidades educativas

especiais que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário.” (artº 1º)]. A responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem levou, assim, à criação de recursos exclusivamente destinados a esses alunos: à criação de clubes, oficinas e apoios absolutamente alheios e inócuos a todos os outros. Posteriormente, devido à insatisfação sentida por alunos, docentes e comunidade, fomos construindo o Programa (Especial)idades da Casa que desafiou a organização escolar a responder à necessidade de acesso, participação e progresso de todos os alunos.

### **6.3. Contributos para a teoria e prática acerca da educação inclusiva com enfoque na construção de escolas mais inclusivas**

A educação inclusiva é, indubitavelmente, o caminho a percorrer, desde a tutela às salas de aula, envolvendo todos os intervenientes e construindo pontes para a efetiva transformação das escolas e da sociedade.

A mudança, necessária, de mentalidades que não se opera por decreto, mas, essencialmente, pela capacitação que rume ao encontro da necessidade dos intervenientes.

Os recursos, pessoais e materiais, são fundamentais para a construção da escola inclusiva, desde que beneficiem de uma gestão alinhada com o paradigma da inclusão, em que as diferenças se constituem como oportunidades de aprendizagem para todos.

Do mesmo modo, o desenvolvimento de projetos e programas alinhados em perspetivas inclusivas constituem-se fulcrais na qualidade das organizações escolares.

#### **6.3.1 Implicações para a prática**

Ao nível das políticas educativas, a implementação da legislação enquadradora da educação inclusiva deveria ter sido acompanhada, com maior intencionalidade e proximidade, às organizações escolares desde as lideranças de topo à sala de aula, passando pelas lideranças intermédias. A formação às lideranças de topo constituir-se-ia facilitadora da organização escolar nessa vertente.

Muitas das particularidades do nosso percurso e modo de organização poderão responder, de forma efetiva e desejada, à autonomia e flexibilidade curricular e à educação inclusiva, com rentabilização de recursos.

Em nosso entender urge devolver às escolas que, nos seus contextos, acolhem os múltiplos desafios relacionados com a diferença e, partindo desta, geram oportunidades de

enriquecimento para todos, o merecido reconhecimento e incentivo, dado que se constituem como contextos de efetiva qualidade.

### **6.3.2 Implicações para a investigação futura**

Tendo por base os amplos resultados encontrados com o programa consideramos benéfica a investigação do funcionamento do mesmo noutros contextos, bem como a pesquisa de quais os fatores mais determinantes do programa para os resultados de impacto encontrados.

Na mesma linha salientamos a necessidade de criação de um núcleo de investigação-ação, centrado na EMAEI, integrando a equipa de autoavaliação do AE para responder, de forma sistemática e efetiva, aos desafios que se vão colocando a este contexto.

## CONCLUSÃO

Iniciámos o enquadramento teórico da presente tese com a metáfora das ferramentas de construção da ponte que aportamos da evolução histórica do modo de abordar a(s) diferença(s) da exclusão à inclusão, com particular incidência em dois dos paradigmas mais recentes e, frequentemente, coexistentes: a integração e a inclusão. Trouxemos, para o referido enquadramento, alguns dos modelos concetuais e teóricos mais convergentes com a educação inclusiva.

Entendemos pertinente, num ciclo de estudos em Ciências da Educação, na vertente de Administração e Organização Escolar trazer, também, o modo de organização escolar alinhado com a construção da escola inclusiva, com particular incidência nas lideranças, na formação de professores e no trabalho colaborativo.

Na segunda parte do nosso estudo, alinhado com a metáfora das técnicas de construção da ponte, desenvolvemos a metodologia inerente ao mesmo integrando, neste estudo de caso intrínseco, um dos fragmentos nucleares dessa construção - o Programa (Especial)idades da Casa. Este fragmento, muito anterior ao enquadramento legal da educação inclusiva, contém inúmeras possibilidades e oportunidades para garantir a qualidade para TODOS os alunos cumprindo com o desígnio de realização de aprendizagens significativas que os valorizam e respeitam.

No final, continuamos o alinhamento da metáfora da ponte com a apresentação, análise e discussão de resultados com as respetivas implicações.

Defendemos, assim, que:

As condições inerentes a contextos socioeconómicos desfavorecidos não têm que se constituir como fatalidade da Escola só para Alguns. Têm, antes, que se organizar de modo a que TODOS aí encontrem condições para crescer e aprender.

A construção de escolas inclusivas não se faz individualmente nem por decreto. Faz-se, sobretudo, da reflexão de caminhos já percorridos, da vontade de explorar caminhos novos e do envolvimento e participação dos diferentes intervenientes em lógicas de colaboração e cooperação.

A escola inclusiva está em permanente construção dado que os desafios face à diversidade se mantêm pelo que a organização escolar com foco na Educação Inclusiva é o

garante da qualidade da mesma, destacando-se a necessidade de as escolas desenvolverem, sistematicamente, mecanismos de avaliação-investigação-ação com o intuito de encontrar as melhores respostas para todos os alunos.

Acreditamos, efetivamente, que a desejada transformação e elevação da Escola se alinha pelos trilhos da inclusão!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2020). *Formação de professores para a inclusão: Relatório Síntese Final da 1.ª Fase*.
- Ainscow, M. (1998). Educação para todos: torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas*. Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>.
- Angelides P. Forms of Leadership that Promote Inclusive Education in Cypriot Schools. *Educational Management Administration & Leadership*. 2012;40(1):21-36. doi:10.1177/1741143211420614
- Armstrong, F. (2014). Educação especial e inclusão: uma perspetiva inglesa. In D. Rodrigues & F. Armstrong (Autores). *A inclusão nas Escolas*. Fundação Manuel dos Santos Editora.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. FML.
- Azorín-Abellán, C. M. (2018). The Journey towards Inclusion: Exploring the Response of Teachers to the Challenge of Diversity in Schools. *Revista Colombiana de Educación*, (75), 39-58.
- Azorín, C., & Ainscow, M. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24, 2020, 58-76.
- Barreto, C., & Reis, M. (2011). Educação inclusiva: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade. *Polyphonia*, 22, 19-32.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar com capacidade de liderazgo pedagógico*. La Muralla Edi, SA Ed.
- Booth, T., & Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion – developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Bourdieu, P. (1998). *Escritos de educação*. Vozes.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management*. Sage.
- Cabral, I. (2013). *Gramática Escolar e (In)Sucesso – os casos do projeto Fénix, Turma Mais e ADI* (Dissertação de Doutoramento). Universidade Católica Portuguesa.
- Carpentier, A. (2012). Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en œuvre des politiques éducatives. *Éducation et francophonie*, 15 (1), 12-31.
- Carvalho, M. (2019, 16 de maio). De que falamos quando falamos de Educação Inclusiva. *Jornal de Notícias*. Disponível a partir de <https://www.google.com/search?client=firefox-d&q=Marisa+Carvalho%2C+de+que+falamos+quando+falamos+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+Inclusiva>
- Carvalho, M., Azevedo, H., Vale, C., & Fonseca, H. (2019a, 1-3 July). Diversity, inclusion, and education: Challenges in perspective. *EDULEARN19 Proceedings*, 8157-8162.
- Carvalho, M., Azevedo, H., & Vale, C. (2019). Leadership for inclusion: perspectives from Portuguese school principals. *EDULEARN19 Proceedings*, 8163-8167.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in Education* (4.<sup>a</sup> Ed.). Routledge.
- Conselho Nacional de Educação (2020). *Estado da Educação 2019*. Conselho Nacional de Educação.
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 123-142). Porto Editora.
- Coutinho, C. (2005). Percursos da investigação em Tecnologia Educativa em Portugal - uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000). IEP-Universidade do Minho.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355- 379.
- Descombe, M. (1999). *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research*. Open University Press.
- Doménech, A., & Moliner, O. (2014). Families beliefs about inclusive education model. *Social and Behavioral Sciences*, 116, 3286-3291.

- Duran, D., & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 153-170.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. [Inclusion and Exclusion of Education. Voice and Break.] *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2): 9–18.
- Ekins, A. (2017) *Reconsidering Inclusion. Sustaining and building inclusive practices in schools*. Routledge.
- Esteves, A. J. (1986). A investigação-ação In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs). *Metodologia das Ciências Sociais (pp 251-278)*. Edições Afrontamento.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Inclusive Early Childhood Education. New insights and tools – Contributions from a European Study*.
- Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial: uma história de separação*. Edições Afrontamento.
- Flecha, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Includ-Ed Consortium.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Friend, M. (2007). The co-teaching partnership. *Educational Leadership*, 64(5), 48–51.
- FFMS (2017). *Retrato de Portugal. PORDATA - Resumo de indicadores da sociedade portuguesa contemporânea desde 1960 até ao último ano disponível*. Retrieved fevereiro 17, 2021 from <https://www.pordata.pt>.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquérito, teoria e prática*. Celta Editora.
- Goldrick, S., Ainscow, M., Dyson, A., & West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. Routledge.
- Gómez, G., Flores, J., & Jiménez. E. (1996). *Metodologia de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- 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: 10.1080/08856257.2014.93354.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Príncipia.

- Hansen, J. H, Carrington, S., Jensen, C. R., Molbaek, M, & Schmidt, M. C. S. (2020). The collaborative practice of inclusion and exclusion, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 47-57, DOI: 10.1080/20020317.2020.1730112.
- Harris, W. J., & Schutz, P.N.B. (1986). *The special education resource program*. Waveland Press, Inc.
- INE. (2011). *Anuários Estatísticos Regionais*. INE, Instituto Nacional de Estatística.
- Jiménez, R. B. (1997). Uma escola para todos: a integração escolar. In R. Bautista (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro.
- Meireles-Coelho, C., Izquierdo, T., & Santos, C. (2007, abril). Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. J. M. Sousa (Org.). *Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores*. Universidade da Madeira.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: Revista de educação*, Vol 2 (2), 66-83.
- Messiou, K. (2017). A Research in the field of inclusive education: time for a rethink?. *International Journal of Inclusive Education*, 21, 146–159.
- Moya, E. C. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23 (1), 1-9.
- Neto, A., Ávila, E., Sales, T., Amorim, S., Nunes, A., & Santos, A. (2018). Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31(60), 81-92.
- Noffke, S., & Somekh, B. (2010). *Handbook of educational action research*. Sage.
- Nogueira, C. M. M, & Nogueira, M. A. (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, 23(78), 15-35. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>
- Nóvoa, A. (2003). *Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência*. Comunicação oral apresentada no 1º Colóquio Internacional de Políticas Curriculares. EDUCA.
- OECD (2012). *Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools*. OECD.
- Oliveira, F. J. & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves (Ed.). *A Visão panorâmica da Investigação-Acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.

- Oliveira, I., Rodrigues, D. & Jesus, D. (2017). *Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar – perspectivas luso-brasileiras*. EDUFES.
- ONU (2006), *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, Adotada a 13 de dezembro de 2006 (resolução A/RES/61/106) e aberta à assinatura em Nova Iorque a 30 de março de 2007*. Ministério Público. Portugal.
- Ottesen, E. (2013) Leadership and Inclusion: The Power of Dialogue. In G. Ruairc, E. Ottesen & R. Precey (Eds.). *Leadership for Inclusive Education. Values, Vision and Voices*. Netherlands: Sense Publishers.
- Outeiral, J., & Cerezer, C. (2005). *O mal-estar na escola* (2ª. Ed.). Ed. Revinter.
- Pacheco, J. A. (2006). *Currículo, Investigação e Mudança*. In L. C. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário. *A educação em Portugal (1986-2006) – Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Pacheco, J. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.
- Palmeirão, C., & Alves, J. M. (2017). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: Os desafios da escola e dos professores*. Universidade Católica Editora.
- Pereira, F. et al (2018), *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*. Direção Geral da Educação.
- Petrou, A., Angelides, P., & Leigh, J. (2009). Beyond the the difference: from the margins to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), 439-448.
- IAVE (2018) PISA 2018 – PORTUGAL. Relatório Nacional (2018)**. Instituto de Avaliação Educativa, I. P.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e educação*. Editora Summus.
- Rodrigues, D. (2013). *Equidade e educação inclusiva*. Profedições.
- Rodrigues, D. (2014). Os desafios da equidade e da inclusão na formação dos professores. In D. Rodrigues, & F. Armstrong (Autores). *A inclusão nas Escolas*. Fundação Manuel dos Santos Editora.
- Rodrigues, D. (2017). Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In Oliveira, I., Rodrigues, D. & Jesus, D., *Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar - perspectivas luso-brasileiras*. Edufes
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Sacristán, J. G. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. ARTMED.
- Schleicher, A. (2018). *Pisa 2018: Insights and interpretations*. OECD Publishing Paris.

- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. ASA.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Allen Lane.
- Serralheiro, J. P. (2011). *Reinventar os sistemas Educativos*. A Página.
- Silva, M. O. (2009). Da Exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Silva, O. M. (1986). A Epopéia Ignorada – A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. CEDAS.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclución, escolarización y educación inclusiva*. Morata.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research*, (443–466). Sage Publications Ltd.
- Steinemann, C. F. (1994). The Vocational Integration of the Handicapped, In, EASE - Edition nº8 - pp.6 - 1 Vários (1994). *Necessidades Educativas Especiais*
- Stromstad, M. (2003). They believe that they participate... but: Democracy and inclusion in Norwegian schools. In Allan, J. (Ed.). *Inclusion, participation and democracy. What is the purpose?* (pp. 33-47). Kluwer Academic Publishers.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource* (3.<sup>a</sup> Ed.). John Wiley & Sons Inc.
- Toffler, A. (1980). *A Terceira Vaga*. Livros do Brasil.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2016). Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspetivadas a partir do ato de ensinar. *Rev. Diálogo Educ., Curitiba*, 16(50), 1031-1051. <https://hdl.handle.net/10216/123692>
- UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão - Garantindo o acesso à educação para todos*. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>.
- UNESCO (1994). *Final report. World conference on special needs education: Access and quality*. UNESCO.
- UNESCO (2019). *Final Report: International fórum on inclusion and equity in education – Every learner matters*. UNESCO
- UNICEF (1989). *Convenção sobre os direitos da criança*. Disponível em [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

[https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

Black, W. & Simon, M. (2014). Leadership for All Students: Planning for More Inclusive School Practices. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(2), 153–172.

Waitoller, F., & Kozleski, E. B. (2013). Understanding and dismantling barriers for partnerships for inclusive education: A cultural historical activity theory perspective. *International Journal of Whole Schooling*, 23-42.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Ed. Paidós.

Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Sage Publishing.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Bookman.

The Warnock Report (1978). *Special education needs: Report of committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. Her Majesty's Stationery Office.

### **Legislação consultada**

Aprendizagens essenciais (AE). Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho de 2018, Ministério da Educação. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de agosto, Ministério da Educação. Diário da República 1.ª série – A - n.º 193 - 23 de agosto de 1991. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, Ministério da Educação. Diário da República, 1.ª série - N.º 4 - 7 de Janeiro de 2008. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Ministério da Educação. Diário da República, 1.ª série - N.º 129 — 6 de julho de 2018. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Ministério da Educação. Diário da República, 1.ª série - N.º 129 — 6 de julho de 2018. Assembleia da República. Lisboa.

Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Ministério da Educação. Diário da República n.º 237/86 – I Série. Assembleia da República. Lisboa.

DGE. 2018. Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática. Lisboa: DGE.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória . Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho de 2017, Ministério da Educação. Assembleia da República. Lisboa.

