



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

A Profissão Docente e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva

Mestranda

Regina Aparecida Felgueiras Caló Canteiro

Orientador

Professor Doutor Ernesto Martins Candeias

Dissertação apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em designação do mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Ernesto Martins Candeias, Orientador do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Março 2023

Composição do júri

Presidente do júri

Professor Doutor José Martins Afonso, Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Superior Politécnico de Castelo Branco.

Vogais

Professora Doutora Rita Isabel Lourenço Gil

Professora Investigadora do CEG- Centro de Estudos Globais da Universidade Aberta em Lisboa (Arguente)

Professor Doutor Ernesto Candeias Martins

Professor Coordenador c/ Agregação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco (Orientador)

Dedicatória

Ao Meu Pai...

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Ernesto Martins Candeias, pela orientação e apoio na realização deste estudo.

À minha família, nomeadamente à minha filha e ao meu marido, pelo apoio especial e incondicional, compreensão e incentivo.

Aos Diretores dos Agrupamentos de Escola Dr Ramiro Salgado de Torre de Moncorvo e do Agrupamento de Escolas Tenente Coronel Adão Carrapatoso de Vila Nova de Foz Côa, pela colaboração prestada.

Ao Sub Diretor do AEDRS, pela disponibilidade em todas as minhas solicitações.

A todos os colegas que contribuíram para a elaboração deste estudo, sem os quais não seria possível realizá-lo.

À minha colega Ana Ferreira pelo companheirismo, que nos levou a mais uma conquista.

Aos meus colegas de profissão, Célia Campanha e Paulo Santos e Filomena Fernandes na ajuda imprescindível que me prestaram.

Resumo

O presente trabalho de investigação desenvolve-se sobre a temática a Profissão Docente e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva. Pretendemos compreender a importância da formação de professores bem como a própria profissão é fundamental para realizar as práticas educativas em contexto de uma escola/educação inclusiva. Os desafios que são colocados hoje aos professores requerem conhecimentos e intervenções nas mais distintas áreas, são fatores que devem contribuir para alcançar bons resultados a nível educacional, e levar a escola inclusiva para o bom caminho.

Este estudo é exploratório, descritivo, explicativo, transversal com carácter analítico e interpretativo assente numa investigação quantitativa, na base do respetivo paradigma. Aplicámos as técnicas de inquérito por questionário aos professores do 2º e 3º Ciclos de Ensino, bem como entrevista semiestruturada (realizadas no mês de abril de 2022) ao Diretor e Subdiretor daqueles Agrupamento de Escola, para além da observação participante por registo de notas de campo e a análise documental. O estudo decorreu no ano letivo de 2021-2022. Trata-se de um estudo levado a cabo em dois Agrupamentos de Escolas, na zona norte do país, designados por Agrupamento de Escolas de Torre de Moncorvo e Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Foz Côa. A amostra dos sujeitos de estudo é constituída por um total de 72 professores, técnicos e psicólogos. Procuramos perceber a realidade das escolas em estudo sobre a profissão docente e professores da educação especial.

Efetuamos, a aplicação das técnicas de recolha de dados e a análise documental seguida com análise e tratamento estatístico (teste de independência do Qui-quadrado e o teste de Fisher) e análise de conteúdo às entrevistas num processo de categorização analítica, para posteriormente realizarmos a triangulação dos dados e a verificabilidade das questões de investigação com a ajuda da teoria fundamentada.

Os dados alcançados permitiram-nos compreender que os professores dos dois Agrupamentos de Escolas estão em perfeita sintonia com o respetivo trabalho docente, aplicando diferentes práticas educacionais no que respeita à interação com alunos com necessidades educativas especiais, tornando desta forma o ensino-aprendizagem mais dinâmico e (inter)ativo, promovendo a motivação de aprender e contribuindo para melhores resultados escolares. De facto, os professores são os principais agentes educativos e que contribuem para a qualidade e sucesso do ensino, promovendo a integração dos alunos com necessidades educativas específicas, para um melhor desenvolvimento de competências, seja a nível escolar, social, familiar.

De salientar o fato do professor inclusivo bem como e a escola promotora de equidade de inclusão, constituída por agentes de cultura e conhecimentos, sendo responsáveis pela qualidade e pelos métodos de ensino que praticam. Podemos considerar que a profissão docente não se define pelas suas atividades, mas sim pela missão que tem para com a escola e com os seus alunos.

Palavras chave: Inclusão Educacional; Educação inclusiva; Escola inclusiva; Formação docente; Educação especial

Abstract

This research work is developed on the theme of Teaching Profession and Teacher Training for Inclusive Education. We intend to understand the importance of teacher training as well as the profession itself is fundamental to carry out educational practices in the context of an inclusive school/education.

The challenges facing teachers today's, require knowledge and interventions in the most diverse areas, they are factors that should contribute to achieving good results at an educational level, and leading the inclusive school to the right path.

This study is exploratory, descriptive, explanatory, cross-sectional with an analytical and interpretative character based on a quantitative investigation, based on the respective paradigm. We applied questionnaire survey techniques to teachers of the 2nd and 3rd Teaching Cycles, as well as a semi-structured interview (conducted in april 2022) to the Director and Deputy Director of those School Groupings, in addition to participant observation by recording field notes and document analysis. The study took place in the academic year 2021-2022. This is a study carried out two Groupings of Schools, in the north of the country, called the Grouping of Schools of Torre de Moncorvo and the Grouping of Schools of Vila Nova de Foz Côa. The sample of study subjects consists of a total of 72 teachers, technicians and psychologists. We tried to understand the reality of the schools under study about the teaching profession and special education teachers.

We carried out the application of data collection techniques and document analysis followed by analysis and statistical treatment (independence test of the Chi-square and Fisher's test) and content analysis to the interviews in an analytical categorization process, to later carry out the triangulation of data and verifiability of research questions with the help of grounded theory.

The data obtained allowed us to understand that the teachers of the two School Groupings are in perfect harmony with their teaching work, applying different educational practices with regard to interaction with students with special educational needs, thus making teaching-learning more dynamic and (inter) active, promoting, promoting motivation and contributing to better school results.

This time, we can contribute to a better quality of teaching, thus contributing to the integration to learn and contributing to better school results. In fact, teachers are the main educational agents who contribute to the quality and success of teaching, promoting the integration of students with specific educational needs, for a better development of skills, whether at school, social or family level.

It should be noted the fact that teacher is inclusive as well as the school that promotes equity of inclusion, made up of agents of culture and knowledge, being responsible for the quality and teaching methods they practice. We can consider that the teaching profession is not defined by its activities, but by the mission it has towards the school and its students.

Key Words: Educational Inclusion, Inclusive education, Inclusive School, Teacher training, Special education

Índice

Composição do júri	III
Dedicatória	V
Agradecimentos	VII
Resumo	IX
Abstract	XI
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimo	XV
Índice de figuras	XV
Índice de tabelas	XVII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL	7
1-O CAMINHO DA SEGREGAÇÃO À INTEGRAÇÃO E DESTA À INCLUSÃO: ABORDAGENS CONCEPTUAIS	9
2-INCLUSÃO E INCLUSÃO EDUCACIONAL	12
3-PRINCÍPIOS E DESAFIOS NO PERCURSO HISTÓRICO DA INCLUSÃO	14
4-A ESCOLA INCLUSIVA	17
4.1 -Indicadores da Escola Inclusiva e papel dos atores educativos	20
4.2 - Desafios e barreiras à Escola Inclusiva	21
5-ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	23
5.1 O Papel do Professor	26
5.2 O Envolvimento Familiar	28
5.3 A Comunidade Educativa	30
5.4 O Meio comunitário envolvente	31
6-FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA CONTEXTOS INCLUSIVOS	33
6.1 - Modelos e práticas na formação dos professores	34
6.2 - Formar professores para a educação inclusiva	38
6.3 - Os argumentos críticos ao papel do professor na Inclusão	40
CAPÍTULO 2 - ESTUDO EMPÍRICO E DESIGN	45
1-METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	45
2-AS QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO	46
3-O CENÁRIO DE ESTUDO E OS SUJEITOS PARTICIPANTES	49
3.1 Caraterização do Agrupamento de Escolas Torre de Moncorvo	49

3.2 Caracterização do Agrupamento de Escolas Tenente Coronel Adão Carrapatoso_____	52
3.3 Caracterização dos Sujeitos de Estudo _____	56
4-TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS_____	58
4.1 O Inquérito por questionário_____	58
4.2 A entrevista semiestruturada _____	60
4.3 A observação documental e participante_____	62
4.4 Registos de notas de campo _____	64
5- PROCEDIMENTOS ÉTICOS E LEGAIS E DE APLICAÇÃO _____	65
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E TRATAMENTO DOS RESULTADOS _____	67
1 - O TRATAMENTO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO_____	68
2 -ANÁLISE CATEGORIAL AO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS _____	80
2.1 A categorização e análise de conteúdo às entrevistas_____	83
2.2 Discussão dos Resultados das Entrevista _____	84
3-TRIANGULAÇÃO DE DADOS VISANDO A INCLUSÃO ESCOLAR_____	90
4-PRÁTICAS DE INCLUSÃO OPERACIONALIZADAS NOS AGRUPAMENTOS_____	95
CAPÍTULO 4 - PLANO DE AÇÃO: SENSIBILIZAR A COMUNIDADE EDUCATIVA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA_____	99
1.-ESTRUTURA DO PLANO DE AÇÃO _____	100
2.- DESAFIOS E OBSTÁCULOS NA IMPLEMENTAÇÃO _____	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS_____	107
BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA_____	111
WEBGRAFIA _____	118
LEGISLAÇÃO CONSULTADA _____	121
ANEXOS _____	123
Anexo I - Pedido de colaboração _____	125
Anexo II - Inquérito _____	127
ANEXO III – Consentimento aplicação questionários_____	131
Anexo IV - Pedido de Autorização para a aplicação dos Inquéritos – despacho dos Diretores _____	133
Anexo V - Guião das entrevistas ao Diretor e Presidente do Conselho Geral do/a Agrupamento de Escolas _____	135
ANEXO Nº VI – Categorização e Subcategorização das entrevistas semiestruturadas_____	141

Índice de figuras

Figura 1 - Mapa que representa os Concelhos de Torre de Moncorvo e de Vila Nova Foz Côa onde estão representados os professores do nosso estudo _____48

Índice de tabelas

Tabela 1 - Oferta formativa Ensino Pré-Escolar _____	50
Tabela 2 - Oferta Formativa Ensino Secundário _____	51
Tabela 3 - Oferta Formativa curso Profissional _____	51
Tabela 4 - Estrutura Organizacional do Agrupamento do AETCAC _____	53
Tabela 5 - Alunos com Medidas Seletivas _____	53
Tabela 6 - Alunos com Medidas Adicionais _____	53
Tabela 7 – Análise Estatística do Inquérito _____	57
Tabela 8 - Análise Estatístico de Alunos com Necessidades Especificas _____	68
Tabela 9 - Análise Estatística no Processo de Inclusão _____	69
Tabela 10 - Análise Estatística no Processo de Inclusão em contexto de sala de aula _____	69
Tabela 11 - Análise Estatística do trabalho colaborativo _____	70
Tabela 12 – Análise Estatística da inclusão e resultado Escola A (Dr. Ramiro Salgado) e da Escola B (Tenente Coronel Adão Carrapatoso _____	70
Tabela 13 - Análise Estatística “Considera importante as Tutorias e os Apoios?” _____	71
Tabela 14 - Análise Estatística na Inclusão e no Género dos professores _____	72
Tabela 15 - Análise Estatística “Considera que o enfoque da Inclusão centra-se na sala de aula, em que o professor procura soluções para o ensino aprendizagem?” _____	73
Tabela 16 - * $p \leq .05$ Comparação por Habilitações Académicas no que respeita à Inclusão _____	73
Tabela 17 - Análise Estatística "Considera que o enfoque da Inclusão centra-se na sala de aula, em que o professor procura soluções para o ensino aprendizagem?" _____	74
Tabela 18 - Análise Estatística Comparação de alunos com Necessidade Especiais _____	75
Tabela 19 - Análise Estatística “Consideram que o enfoque da Inclusão centra-se na sala de aula, em que o professor procura soluções para o ensino aprendizagem?” _____	76
Tabela 20 - Análise Estatística "Educação Inclusiva preconiza uma educação para todos e que é promotora de sucesso de todos em geral?" _____	77
Tabela 21 - Análise Estatística Comparação por tempo de serviço _____	78
Tabela 22 - Análise Estatística em função do tempo de serviço _____	79

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimo

- NE – Necessidades Especiais
- NEE – Necessidades Educativas Especificas
- ONU – Organização das Nações Unidas
- OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico
- OIT – Organização Internacional de Trabalho
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- UNICEF –Fundo das Nações Unidas para a Infância (*United Nation Children's Found*)
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
- DL – Decreto – Lei
- QZP – Quadro de Zona Pedagógica
- QA – Quadro de Escola
- CEF – Curso Educação e Formação
- AEDRS- Agrupamento de Escolas Dr. Ramiro Salgado
- AETCAC – Agrupamento de Escolas Tenente Coronel Adão Carrapatoso
- CAA – Centro Apoio Aprendizagem
- GAAF – Gabinete Apoio Aluno e à Família

INTRODUÇÃO

“Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos (...)” (UNESCO, 1994, pág. 11)

No âmbito do Mestrado em Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor de Castelo Branco, pretendemos com este Trabalho de Projeto perceber até que ponto a profissão docente (identidade), bem como a formação de professores é importante no que respeita ao processo de inclusão no contexto escolar. O motivo decorrente deste estudo tem a ver com a minha trajetória pessoal e profissional, como docente, na área da Educação Especial. A escolha do tema deve-se à pertinência e à forma como é encarada a profissão docente bem como a formação de professores no que respeita ao modo de encarar a inclusão nas escolas e uma escola para todos (Hegarty, 2006; Jiménez, 1997).

A abordagem da temática poderá contribuir para ter uma melhor compreensão do desempenho profissional, do modo reflexivo como se encara o processo inclusivo dos alunos e da avaliação das práticas pedagógicas inclusivas. Por isso, as razões que nos levaram a este propósito têm a ver com a clarificação e a conceção da inclusão, no âmbito da educação especial, do paradigma educacional inclusivo e das mudanças que temos assistido nestes últimos anos nos sistemas educativos, que vieram a beneficiar as escolas e os alunos com NEE, em especial nas práticas pedagógicas (Oliveira, 2009).

As perspetivas e a forma de concretizar a educação inclusiva na escola tem tido um grande debate nacional e internacional, de tal modo que o Ministério da Educação através da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Socioeducativo) publicou manuais de apoio à prática da EE (DGIDC, 2011) e, em especial um documento, dirigido pela Diretora-Geral Joana Brocado, sobre a política e as mudanças no domínio da EE, entre 2005-2009 (DGIDC, 2009), retratando não só o Estado de Arte, a reorganização e recrutamento (Grupo professores) da EE, as medidas e os diversos indicadores de análise, as unidades de apoio especializado, os centros de recurso para a inclusão, programas curriculares, etc., ou seja, alertando para o formar para incluir e para a promoção de práticas inclusivas, através da formação dos professores em contexto.

As diversas investigações acerca da educação (especial) versus educação inclusiva apontam para o papel do professor, como sendo um elemento fulcral para o sucesso ou fracasso do processo inclusivo das crianças/jovens, o que obriga a uma reflexão sobre as suas práticas e as suas atitudes sociais em relação à inclusão (Ainscow, 2016). Este aspeto das atitudes relaciona-se com as conceções que se tem sobre um determinado assunto e é comumente utilizado no âmbito das reações das pessoas frente à inclusão, sendo medido por diversos tipos de escalas, que procuram

identificar essas atitudes dos professores, de modo a convertê-las mais favoráveis à inclusão (Ainscow & Messiou, 2016; Almeida, 2012; Figueiredo, 2015). Cabe aos cursos de formação (inicial) de professores encontrarem as contingências necessárias para produzir essas atitudes, mas na maioria das vezes, são construídos pela experiência profissional (Madureira e Leite, 2007). Simultaneamente, as medidas avaliativas das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, para que o ensino inclusivo ocorra, associado ao meio social, consideram-se particularmente importantes. Ou seja, para que a educação inclusiva seja possível, a qualificação dos professores é imprescindível (Ainscow, 2006; Almeida & Rodrigues, 2006; Forlin, 2011).

Parece no que se refere à experiência profissional não há diferença significativa entre as atitudes em relação à inclusão entre os professores com e sem experiência no ensino de crianças com NEE ou professores contratados (Silva, 2013; Teixeira, 2008). Porém no dizer de Almeida (2012) os professores que atuam no ensino especializado são mais favoráveis à inclusão do que aqueles que atuam no ensino regular, assim como professores com experiência no ensino de alunos com NEE tem atitudes mais favoráveis do que os professores sem experiência, no entanto, estatisticamente o tempo atuação não foi significativo quando correlacionado com as atitudes em relação à inclusão.

Efetivamente, a reflexão sobre uma “escola para todos” tem implicado mudanças na escola e nas políticas educativas, de modo a elaborar respostas adequadas às exigências de uma sociedade mais inclusiva, à maior envolvimento e reorganização das escolas na procura de encontrar soluções às necessidades de todos os alunos, sem exceção (Silva, 2011). A inclusão deve assegurar uma educação para todos e para tal é importante um bom desempenho profissional do professor, no que respeita ao ato educativo e às práticas pedagógicas, na relação pedagógica e na aplicação de metodologias e estratégias de ensino que facilitem o acesso e o sucesso da aprendizagem de todos os alunos.

Sabemos que tem havido mudanças tanto na área da educação em geral, como na área da educação especial (Rodrigues, 2003b). Quando nos referimos à educação especial remetemo-nos para a educação inclusiva, pois para que a inclusão se concretizar é necessária a mobilização de vários atores e setores, como no setor político, social e institucional e, fundamentalmente compreender o papel e ação do professor nesses contextos inclusivos (Warnick, 2001). Por isso, questionamos a relação entre a formação dos professores de EE (competências) e os princípios essenciais que exige uma escola inclusiva. Mas, pouco a pouco, assistimos à inserção na legislação portuguesa de muitas orientações relativas à inclusão, o que demonstra uma preocupação de política educativa sobre esta temática (Silva, 2007). Além disso, a análise à abordagem das NEE no currículo de formação inicial dos professores é indicadora dos princípios subjacentes e dos modelos de formação que se defendem, há mais de três décadas, ao incluir essas competências nos futuros professores para

lidarem com crianças/jovens com NEE (Abreu; Grande, 2021; Almeida, 2012; Zezere, 2002).

A intenção de promover nos futuros professores a atitude de problematização e reflexão das situações pedagógicas constituiu um dos propósitos na profissão docente e sem a qual não há mudanças consistentes nas práticas em contextos inclusivos (Madureira e Leite, 2007). É óbvio que se pretende desenvolver um pensamento analítico e reflexivo-crítico nos professores em formação, mas também nos que atuam já no sistema educativo, exigindo-lhes conhecimento de técnicas e metodologias apropriadas aos casos de alunos de NEE (Correia, 2008). Na verdade, existem vários estudos que demonstram, nas últimas décadas, o contacto direto com alunos com NEE e as experiências de ensino em turmas inclusivas reduzem as preocupações dos futuros professores face às diferenças e são fatores determinantes para a aceitação da inclusão, para o empenhamento no trabalho com estes alunos dentro da turma e para o apoio efetivo à sua progressão escolar (Ainscow, 2016; Ainscow & Messiou, 2016).

De facto, a formação inicial (e as ações de formação contínua) dos professores e a inclusão de alunos com NEE em contextos diversificados devem constituir uma orientação transversal do currículo (Correia, 2001; Madureira e Leite, 2007), integrando temáticas (psico)pedagógicas específicas, articuladas com a participação das famílias, mas também nas abordagens didáticas de cada área disciplinar, desenvolvendo e aprofundando situações de prática pedagógica, assentes numa atitude reflexiva e de questionamento crítico da realidade dos alunos com NEE (Arnaiz; De Haro y Azorín, 2018; Denari, 2006; Eliseu, 2012). No caso da formação contínua, numa perspetiva de inclusão, há a tendência a incidir nas características das deficiências ou problemas, descurando os aspetos essenciais do planeamento, que tem que ser feita na perspetiva de cada criança e da turma onde está inserida, de modo a não criar disrupções no funcionamento normal do grupo/turma (Figueiredo, 2015; Formosinho, 2009; Madureira e Leite, 2007).

O nosso objeto de estudo centra-se em determinar como a formação especializada de professores de educação especial responde aos princípios e exigências da escola inclusiva. A fundamentação do estudo assenta sobre a análise das metodologias/técnicas de formação adotadas para a educação especial, em contextos inclusivos, bem como a forma como se constrói o conceito de inclusão na formação em educação especial e a sua articulação com os saberes teóricos e as práticas dos professores nas escolas em estudo, com vista ao desenvolvimento de práticas educativas inclusivas (Forlin, 2010).

É evidente que a formação de professores de educação especial é uma questão pertinente para o processo de inclusão escolar e, por isso é determinante a análise e compreensão da organização e desenvolvimento curricular e o modo como se utiliza as técnicas e estratégias na inclusão escolar (Martín & González-Gil, 2011). Pretendemos constatar de que maneira a formação especializada prepara os

professores para os desafios da escola inclusiva, na base da legislação em vigor. Coelho (2012, pág.68) refere que:

“É imprescindível que o professor se mantenha atualizado, flexível à mudança e que continue permanentemente a sua formação. Terá então, como principal função: aprender, inovar, diversificar, rever conceitos, etc. para que se possa atender às necessidades educacionais escolares, na melhoria da qualidade da educação. Em termos de globalização o acesso às informações é muito rápido. Assim, o professor necessita qualificar-se constantemente para tentar acompanhar este processo de mudança.”

Como ponto de partida, foi delineada a seguinte questão principal (problema): **Será a Formação e a experiência dos Professores na prática da sua profissão docente importantes nos contextos e processos educacionais de escola inclusiva?**

Sendo esta uma questão muito pertinente no que respeita à inclusão escolar e educação inclusiva, com repercussão no processo ensino aprendizagem dos alunos, consideramos por bem tentar perceber a perceção dos professores no que respeita à educação/escola inclusiva (Figueiredo, 2015). O referido problema é sustentado por objetivos delineados que resultaram da pesquisa de literatura sobre o tema, com o propósito de analisar e compreender a profissão docente e da formação de professores (inicial e continua) para a inclusão. Elencamos os seguintes objetivos:

- Compreender a relevância da formação de professores, as suas funções docentes no âmbito da educação especial e da sua prática pedagógica em contextos inclusivos;

- Determinar a importância da formação dos professores para promover uma escola e educação inclusiva (escola para todos);

- Analisar se a escola facilita o processo de inclusão dos alunos de NEE, disponibilizando meios e recursos educativos assentes num currículo flexível, cabendo ao professor possuir uma formação adequada (competências) de intervenção;

- Reconhecer que uma escola inclusiva fomenta uma educação cívica e para a cidadania, que é uma das metas fundamentais educativas na inclusão;

Pretendemos que o estudo contribua para uma melhor atuação e conhecimento dos profissionais da educação nas escolas, das necessidades de formação no âmbito da educação especial, diversidade e para a escola inclusiva.

Estabelecidos os objetivos e, concomitantemente articulados com a natureza do tema em estudo e problema, optámos por uma investigação de metodologia mista e/ou híbrida, com preponderância qualitativa, que nos permitisse compreender e interpretar a análise dos dados recolhidos (Bogdan & Biklen, 1994; Sousa, 2009; Triviños, 1987). Esta opção metodológica assenta em métodos/técnicas qualitativas e quantitativas, submetidos posteriormente à triangulação dos dados (Bogdan & Taylor, 1975). No que tange às técnicas de recolha de dados utilizámos como

instrumentos o inquérito por questionário, a entrevista semiestruturada com objetivo de obter o máximo de informações necessárias à temática e a observação participante, não participante e espontânea com os respetivos registos em notas de campo (Quivy & Champenhoudt, 1998; Sousa, 2009).

Tivemos em conta os procedimentos éticos, legais e formais na sua realização (regras de ética na investigação e formalização no acesso aos sujeitos), especialmente na elaboração e autorização de recolha de dados pelo Protocolo com as instituições em estudo e o termo de livre aceitação dos sujeitos participantes.

Em termos estruturais metodologicamente o estudo compõe-se capítulos, sendo que o primeiro capítulo corresponde ao Enquadramento Teórico Conceptual, baseado na formação de professores centrado na educação inclusiva, e em que sentido se sentem preparados para lidar com as questões da inclusão e quais as suas dificuldades práticas e qualificações, bem como efetuar uma análise resumida da trajetória histórica da integração da inclusão em Portugal, tendo dois aspetos a realçar: o enquadramento legal – legislação; e a integração dos docentes no que respeita à inclusão. Lembramos que a educação inclusiva é uma ação social, cultural, pedagógica e política, que defende os direitos de todos os alunos ao ensino, partilhando, convivendo e aprendendo, sem discriminação. Por outro lado, a educação especial resulta da mudança de opinião da sociedade, na melhoria das políticas públicas, da pressão imposta ao Estado pelos movimentos sociais, na consolidação dos seus direitos como sujeitos sociais e, principalmente na criação de um novo modelo de projeto educativo para a efetivação da educação inclusiva nas escolas. Ou seja, a ideia da literatura especializada é que a inclusão não é só colocar as crianças nas escolas e/ou salas regulares, mas a mudança na escola, mobilizando os todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas essas crianças e não apenas as designadas por necessidades educacionais especiais.

No segundo capítulo enquadra-se num paradigma de um estudo triangulado, utilizando uma metodologia quantitativa e qualitativa. fazemos referência ao estudo Empírico e Design, que engloba o problema, pergunta de partida e destacamos os objetivos que orientam a nossa investigação.

No terceiro capítulo – Análise e Discussão dos Resultados, utilizámos uma metodologia quantitativa/qualitativa de carácter misto, descritivo, analítico, exploratório e interpretativo. A análise estatística foi efetuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 28.0 para Windows.

No último capítulo estabelecemos um plano de ação, que requer por parte dos intervenientes uma preparação, uma melhoria das aprendizagens, para professores, alunos, comunidade educativa. Foram estabelecidos objetivos para melhor ajudar todos os intervenientes no processo educativo.

Em termos de reflexões finais que o estudo promove podemos dizer que há muito que se tem defendido a formação (inicial) dos professores para a inclusão, com relatórios/pareceres ou recomendações nacionais e internacionais, que alertam para

a necessidade do sistema educativo e dos professores, para essa operacionalização. A nível internacional, documentos como da UNESCO (2015) e da OCDE estimulam para a utilização de metodologias/métodos de planificação baseados nas necessidades e interesses dos alunos, sensibilizando os professores para um trabalho colaborativo, de modo a promover mudanças de atitudes perante as diferenças e, ainda a procura de estratégias adequadas a cada aluno através da reflexão sobre prática pedagógica (Ainscow, 2006; Ainscow, 2016; Rodrigues, 2007 a, b).

Por conseguinte, o nosso estudo gira em torno da questão da formação de professores para a educação inclusiva que se enquadra nas Ciências da Educação. Trata-se de um assunto de grande discussão atual, principalmente no que se refere à operacionalização de uma escola inclusiva, que se prevê que seja para todos, respeitadora das necessidades e particularidades específicas de cada aluno (Silva, 2008).

A formação inicial não tem desenvolvido adequadamente a prática de estratégias para a concretização da inclusão, sendo essencial que os docentes que intervêm na área da EE tenham formação especializada, por ações de formação (Silva, 2015). Neste sentido, não chega haver legislação nacional e europeia, uma vez que a resposta às problemáticas, que são complexas, implica mudanças a nível da prática pedagógica e das atitudes dos professores, na organização e na gestão da escola com a colaboração dos agentes e atores educativos (Silva, 2011; Teixeira, 2019).

Efetivamente ao debatermos esta temática relacionada com a formação e ação dos professores, defendemos que a aceitação das diferenças depende, em parte, das conceções que têm sobre o currículo e das estratégias de ensino pelas quais se optam. As estratégias de intervenção para serem eficazes terão que ser pensadas, planificadas e refletidas no âmbito da gestão curricular em turmas inclusivas, deixando para a educação especial os processos e técnicas de cariz especializado (Sanches, 2011; Silva, 2011). Os professores e a sua formação para a inclusão são os focos essenciais do nosso estudo, dando importância às competências que devem possuir para materializar essa inclusão dos alunos, passando pela análise das necessidades de formação dos professores neste paradigma de inclusão e escola inclusiva (Vasconcelos, 2012; Watkins, 2012). Neste sentido torna-se igualmente relevante as perceções e as atitudes dos professores na educação inclusiva e, por isso, o nosso estudo permitiu identificar alguns aspetos destacáveis para melhorar a formação dos professores para a inclusão, podendo ser aprofundadas e analisadas em pesquisas futuras, com uma população mais ampla.

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Neste capítulo iremos sustentar, com fundamentos teórico-conceituais baseados na literatura e/ou bibliografia relacionada com o Tema e Problema -centrado na escola inclusiva e na formação de professores para poderem desenvolver uma escola inclusiva, através das suas práticas pedagógicas. O Ministério da Educação e Direção-Geral da Educação publicou um 'Manual de Apoio à Prática' em que alertava para uma escola baseada no desenvolvimento de valores e competências que tornasse os alunos aptos ao exercício duma cidadania ativa, exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar, numa obrigação de escola inclusiva, em que o antigo Secretário da Educação e atual Ministro da Educação João Costa, afirmava ser *“uma escola na qual todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados, uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno, é um desígnio nacional e um desafio para o qual estamos TODOS convocados”* (ME-DGE, 2018, pág. 4).

Intentaremos clarificar e compreender as perspetivas/enfoques e os conceitos básicos manuseados na literatura, de modo a refletir acerca da sua contextualização, aquando da interpretação os dados obtidos junto dos sujeitos participantes. Além disso a pesquisa bibliográfica efetuada permitiu-nos conceber um plano de ação que, ao ser operacionalizado, possibilitará a melhoria das práticas inclusivas dos professores, em contexto inclusivo, com repercussões ao nível da qualidade educativa na escola (AEDEE, 2009), para que seja capaz de responder às exigências de todos os alunos, especialmente os de necessidades educativas especiais.

De facto, compreendendo a complexidade das exigências colocadas à escola inclusiva, mais facilmente compreenderemos a realidade educativa e as práticas desenvolvidas pela comunidade educativa, o que permitirá uma reorganização estrutural no sentido de construir escolas verdadeiramente inclusivas, no contexto europeu (AEDEE, 2011). É a partir desse desafio que desejamos uma 'escola inclusiva' para todos, de forma exigente para com a comunidade educativa. Para tal, pretende-se respostas e práticas de aprendizagem cooperativas e interativas, porque uma escola só é inclusiva quando garante as melhores aprendizagens para todos os alunos e, neste sentido os professores têm um papel determinante. Ou seja, para garantir melhorias significativas na educação, em construir sociedades mais resilientes e sustentáveis, uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e de oportunidades de aprendizagem para todos.

Numa distinção etimológica o conceito de 'incluir' significa inserir, integrar, 'fazer parte de', enquanto o conceito 'inclusão', em contexto educativo, exige conhecimento e assimilação, pois no dizer de Leitão (2010, pág. 21) *“inclusão é proporcionar a todos e a cada um, o acesso a melhores condições de vida e de aprendizagens possíveis”*. Ou seja, a inclusão transmite o sentido de identidade e de pertença do sujeito e, por isso implica respeito e aceitação do outro. Assim, segundo Sofia Freire (2008, pág.. 5) o

conceito de inclusão significa “(...) *um movimento educacional, mas também social e político, que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferem dos outros*”. Reconhecemos, segundo a UNESCO, (1996) que “*A educação pode ser um fator de coesão social se tenta transformar a diversidade num fator positivo de entendimento mútuo entre os indivíduos e os grupos humanos e, ao mesmo tempo, evita ser (ela própria) um fator de exclusão social*”. E foi deste modo que a UNESCO, em 2008, clarificou o referido conceito no âmbito educativo considerando a “*Educação Inclusiva pode ser concebida como um princípio de orientação geral para fortalecer a educação, aprendizagem ao longo da vida para todos e acesso igual de todos os níveis da sociedade às oportunidades de aprendizagem*” (Rodrigues & Lima –Rodrigues, 2011, pág. 89).

Neste sentido, I. Sanches e A. Teodoro (2006, pág. 66-72) explicam:

“que a educação inclusiva responde de forma mais eficaz aos alunos, visto que considera as necessidades de todos os alunos que estão em escolas do ensino regular. Destacam ainda que os alunos se encontram na escola para aprender e, para tal, tem de existir recursos humanos e materiais disponíveis”.

Os mesmos autores da Universidade Lusófona de Lisboa afirmam igualmente a diversidade do grupo como um enorme desafio para todos os profissionais e técnicos da educação: “*A educação inclusiva preconiza uma educação para todos, promotora do sucesso de todos no geral e de cada um em particular por isso se apoia em princípios de direito, de igualdade de oportunidades e não de discriminação, seja ela positiva ou negativa*” (Sanches; Teodoro, 2011, pág. 131). Por essa razão a escola é o local onde começa todo o processo educativo. A escola inclusiva deve saber fazer toda a gestão entre a escola e os recursos institucionais que tem ao seu dispor, para garantir também que todos os alunos aprendam ao seu ritmo, só assim a inclusão faz sentido.

Por conseguinte, ao longo deste capítulo iremos abordar a evolução histórica em termos inclusivos e a maneira de como a educação especial nasceu, nomeadamente em Portugal. De salientar que tivemos a preocupação em aprofundar alguns conhecimentos que abordam o tema da inclusão e os seus conceitos ao longo dos anos, e a modo de como a educação especial, se tornou fundamental, para que pessoas com deficiência, tenham as mesmas oportunidades de aprender nas nossas escolas, sem que tenham de se sentir sozinhas.

1-O CAMINHO DA SEGREGAÇÃO À INTEGRAÇÃO E DESTA À INCLUSÃO: ABORDAGENS CONCEPTUAIS

Retrocedendo na história da educação especial verificamos que até à segunda metade do século XX, todas as pessoas que padeciam de uma deficiência eram colocadas em instituições especiais, ficando segregadas a um ambiente educativo específico. Nessa altura existia duas formas de ensino: as escolas comuns e as escolas especiais. As primeiras eram aquelas que recebiam alunos ditos ‘normais’ e as escolas especiais eram aquelas que recebiam alunos com algum tipo de deficiência e/ou ‘anormalidades’, e assim eram considerados de inaptos para estar em comunidade. Desta forma, estabeleceu-se o período denominado de segregação, onde as pessoas com deficiência eram vistas como marginais perante toda a sociedade. Contudo, este processo de segregação viria a ter o seu fim, uma vez que se começou a pensar que os deficientes também têm o direito a ter uma vida.

De acordo, com Mendes (2006) todo este processo de segregação levaria a que existissem diferenças entre as pessoas, ou seja:

“potenciais benefícios para alunos com deficiências seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações”. (Mendes, 2006, pág. 388).

Desta feita, dá-se início a um novo conceito, que abre espaço para a integração que nos leva a conhecer os princípios da normalização. Este princípio de normalização consistia na ideia em que todas as pessoas com deficiência tinham o direito de participar em todo o sistema de ensino e de ter as mesmas oportunidades de aprendizagem em relação a todas as pessoas normais. Desta forma, citando a Mendes (2006) entendia-se por princípio da normalização:

“(…) tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes”. (Mendes, 2006, pág. 389).

Todo o processo de normalização e até o processo de integração escolar, não foram muito bem-sucedidos, uma vez que se pensava que as pessoas com deficiência deveriam fazer um esforço para se tornarem mais normais. Recorrendo a Mendes (2006, pág. 390), este refere que “Desde o início do movimento pela integração ao uso

de uma concepção mais ampliada de normalização, no sentido de evitar-se a colocação de todo e qualquer aluno na classe da escola regular". Assim, o conceito de normalização, não foi mais que uma forma de exclusão, das pessoas com deficiência.

Há autores defensores que:

“Normalizar uma pessoa não significa torná-la normal. Significa dar a ela o direito de ser diferente e ter suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade. Na área da educação, normalizar é oferecer ao aluno com necessidades especiais recursos profissionais e institucionais adequados para que ele desenvolva seu potencial como estudante, pessoa e cidadão” (Wernec, 2000, apud Silva; Facion, 2008, pág. 193)

No ano 1970, as pessoas com deficiência, começaram a ser aceitas nas escolas comuns. Esta situação encetou o chamado de período de integração parcial, uma vez que ainda existiam formas de excluir algumas pessoas portadoras de deficiência. Contudo, a forma de integração destas pessoas com deficiência, sofreu críticas, surgindo um novo movimento no que respeita à educação. Propõe-se então que a educação seja para todos. Este movimento defende que os ambientes educativos têm que ser transformados de modo a auxiliar o processo de inclusão, possibilitando uma educação sem discriminação no acesso à educação. Cunha (2013, pág. 35), refere que:

“A política de integração havia resultado em uma estrutura educacional fragmentada, nem sempre acessível a todos. Em contrapartida, iniciava-se movimentos no mundo com ênfase na consciência e o respeito `diversidade, produzindo mudanças no papel da escola que passou a responder melhor as necessidades dos estudantes. Começava a surgir o conceito de inclusão”

Portanto, o conceito de inclusão surge na década de 1980, sendo este conceito que vai conduzir à educação inclusiva na concepção da Educação Especial. Este conceito vai dar direito às pessoas portadoras de deficiência ter uma participação ativa no que respeita ao ambiente escolar, tendo a possibilidade de ter os mesmos direitos ao conhecimento e às aprendizagens que os restantes alunos. Podemos considerar que o principal objetivo da inclusão escolar seria o de estabelecer aceitação de todos numa escola para todos.

Portugal, não ficou indiferente à maneira de como a inclusão é encarada. Assim sendo, novas práticas vão surgindo no âmbito da Educação Especial. Tudo se deve ao esforço dos professores, à modificação dos conceitos relativos à criança ou jovem com necessidades educativas, à legislação, que se foi transformando ao longo dos anos, à própria estrutura e organização escolar.

Na opinião de Correia e Serrano (2000) os benefícios de uma filosofia inclusiva abrangem a liderança escolar, os pais/encarregados de educação e outros atores e recursos comunitários, envolvendo-os nas mais variadas formas, mas com um mesmo

objetivo, que é o de ajudarem os alunos a alcançar o sucesso educativo. Os agentes educativos convertem-se em atores criativos, flexíveis e motivados pelo desejo de participarem de forma colaborativa na organização de medidas/respostas adequadas ao conjunto das necessidades dos alunos. Consequentemente, para que a educação inclusiva seja realidade tangível é importante que sejam introduzidas novas formas de trabalho na sala de aula, nomeadamente, a nível dos instrumentos e estratégias de ensino-aprendizagem que necessitam serem diferenciados; que haja uma efetiva participação familiar; e um grande envolvimento da comunidade escolar do seu meio envolvente. Assim sendo, é primordial uma diferenciação pedagógica, uma gestão e organização escolar, para os casos mais problemáticos. É necessário estabelecer parcerias socioeducativas com outras instituições, que são cruciais para o desenvolvimento de projetos de vida preparado tendo em conta as capacidades dos alunos NEE. É necessário o envolvimento de um grande número de intervenientes no processo educativo, para que se consiga alcançar resultados positivos.

L. M. Correia (2013) sustenta o argumento que cada jovem tem o seu próprio ritmo de aprendizagem, sendo necessário ter em conta as adaptações necessárias ao currículo, de cada aluno e estas devem ser feitas de acordo com o grau de dificuldade apresentado por cada aluno. Também nesta linha de pensamento se refere o Manual de Apoio à Prática, citado por Filomena Pereira et al. (2008) citando que:

“a construção de uma escola inclusiva não é uma utopia, porque são muitas as escolas que o conseguem. Há escolas em que os alunos com deficiência crescem com os outros; há escolas em que as práticas curriculares mitigam os efeitos da pobreza; há escolas em que alunos de comunidades migrantes desenvolvem aprendizagens como outros. A construção do Decreto-Lei sobre Educação Inclusiva e do Decreto-Lei sobre o currículo do ensino básico e secundário assentou na recolha das melhores práticas destas escolas que, um pouco por todo o país, fazem a diferença. Este manual pretende ser, simultaneamente, um apoio à implementação da legislação e um instrumento de divulgação das práticas das escolas inclusivas do país. Pretende-se que a educação seja um direito efetivo de todos e não um privilégio de alguns. Isso implica vontades, práticas e aprendizagem cooperativa, porque uma escola só o é quando garante as melhores aprendizagens para todos os alunos. O compromisso com a construção de uma escola inclusiva, uma escola na qual todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados, uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno, é um desígnio nacional e um desafio para o qual estamos todos convocados”. (Pereira et al., 2018, pág. 4)

Desta forma pretendemos deixar claro, que a escola deve ser um lugar onde todos têm o direito a uma educação condigna, direito às mesmas oportunidades de realizar as suas aprendizagens, mediante as dificuldades reais de cada um.

2-INCLUSÃO E INCLUSÃO EDUCACIONAL

Tal como refere Rodrigues (2000, pág. 10):

“A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma rutura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusão assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade”.

A inclusão, pretende garantir que todos os alunos, independentemente das suas características e das suas diferenças, possam ter acesso a uma educação de qualidade, com novas experiências, que tragam algo de positivo nas suas vivências. Podemos inferir que a inclusão pode ser encarada como um espaço onde todas as crianças e todos os jovens têm um lugar, onde podem aprender e adquirir conhecimentos que os façam crescer enquanto pessoas.

De facto, a inclusão, é para todos e, conseqüentemente a educação inclusiva é comumente associada às necessidades das pessoas com deficiência e à relação entre educação especial e a modalidade regular do ensino. No entanto, a inclusão tem um âmbito mais alargado. Os mesmos mecanismos excluem não apenas as pessoas com deficiência, mas também com fundamento no género, idade, local onde vivem, pobreza, etnia, indigeneidade, língua, religião, estatuto de migração, orientação sexual ou expressão de identidade de género, encarceramento, crenças e atitudes. O sistema e o contexto não levam em consideração a diversidade e a multiplicidade de necessidades. São a sociedade e a cultura que determinam regras, definem a normalidade e percebem as diferenças como desvio. As barreiras à participação e à aprendizagem devem ser substituídas pelo conceito de necessidades especiais. A educação inclusiva é um processo para atingir o objetivo da inclusão social. (Poch, 2020).

Efetivamente a educação inclusiva traz consigo uma mudança dos valores da educação tradicional, o que implica desenvolver novas políticas e reestruturação da educação. Para isso, é necessária uma transformação do sistema educacional, ainda exclusivo, direcionado para receber crianças dentro de um padrão de normalidade estabelecido historicamente. Segundo alguns autores, como Neto, A.D.O.S et. al., (2018, pág. 31) referem a necessidade de compreender que “(...) o ato de incluir é, antes de tudo, uma lição de cidadania e de respeito para com o próximo. Incluir é reconhecer que existem outros de nós que precisam participar de todos os meios, seja profissional, educacional, social, independente das diferenças.”

De facto, muitas foram as definições para inclusão e para educação inclusiva, algumas destas definições vão no sentido dos direitos humanos, pautadas nos valores como a igualdade e a equidade para todos (ONU, 1948), outras estão mais direcionadas para a diversidade, em manter o equilíbrio do pluralismo cultural nos ambientes educativos (Rego et. al., 2007). Há outras definições como Gonzalez, (2003) que refere que se deve oferecer as mesmas oportunidades para todos ou a de Florian (2003) que se vira mais no sentido da interação humana, isto é, a forma de olhar a diferença. Podemos depreender que são vários os conceitos de inclusão. Este mesmo autor, diz que ainda está para aparecer uma definição concreta e satisfatória para o termo inclusão.

Na verdade, para que a inclusão seja uma realidade, uma palavra com significado, Wilson (2000), citado por Sanches (2011, pág. 37), explica que a *“inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia”*. Mesmo sendo uma definição aceitável, não é colocada em prática totalmente (Sanches, 2011), já que a escola está longe de cumprir o que significa inclusão, pois devem procurar encontrar meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades mais solidárias, mais amplas, para a construção de uma sociedade inclusiva para proporcionar uma educação para todos. L.M. Correia (2003) aponta que é necessário proteger os direitos dos alunos com incapacidades, respeitando as características individuais, as suas capacidades e as suas necessidades específicas, proporcionando, sempre que possível, serviços educativos adequados. Assim sendo, a inclusão escolar é para todos os alunos que estejam nos sistemas educativos, devendo-se proporcionar a todos eles qualidade no ensino bem como oferecer meios eficazes para o combate da desigualdade e as atitudes discriminatórias.

Portanto, a inclusão deve ser um caminho onde as escolas inclusivas sejam, harmoniosas e que o acesso seja para todos *“independentemente do seu talento, deficiência, origem, origem socio económica ou origem cultural, em todas as escolas e sala de aulas, provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”* (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1999, pág. 21). Podemos aferir, em termos gerais, as definições de inclusão, apontadas neste trabalho demonstram uma visão geral nos diversos aspetos da literatura e as perceções de alguns autores citados, que contribuíram para encontrar um significado apropriado para inclusão e para educação inclusiva.

No que respeita à inclusão educacional, a escola tem o dever, por si só, lidar com a diferença, com a diversidade, bem como combater as desigualdades e a exclusão dos alunos. Desta forma, a inclusão educacional, será a forma de a escola, garantir a todos uma educação, participação nas aprendizagens, de modo a que a educação seja vista por parte de todos, comunidade educativa, família, professores, como ações essenciais para o processo de inclusão. É óbvio que a escola que conhecemos construiu-se na base do modelo paradigmático da homogeneidade, sem ter em conta que havia alunos existentes nas escolas com especificidades que necessitavam de

apoios e do empenho dos professores, para não caírem na tentação de excluir aqueles que não correspondiam às expectativas de normalidade educativa. Para Montoan (2003, pág. 27) *“um dos obstáculos para a inclusão educacional é que o ensino fundamental é organizado por série e estruturado por disciplinas, é prisioneiro da transmissão dos conteúdos académicos, e os alunos da reprodução e nas provas”*. O professor tem que se libertar mais, não ficar só pelos conteúdos programáticos, tem que dar voz ao seu conhecimento, de forma a captar a atenção dos alunos e não estar preocupado em dar a matéria por dar, mas sim perceber que o aluno aprendeu, porque gostou da forma como o professor expos a sua aula.

Há estudos que indicam que os alunos com níveis diferenciados de deficiência aprendem mais em ambientes inclusivos, quando lhes são propiciadas experiências. Autores como O'Brien e Stainback (2013) referem que os programas (curriculares) adequados às necessidades específicas dos alunos com deficiência bem como a utilização de estratégias diferenciadas de ensino dentro da sala de aula, pode ser uma mais-valia para todos os alunos, com e sem deficiências. Assim sendo todos podem beneficiar, em termos de atitudes positivas, trabalho conjunto em articulação uns com os outros, cooperação, trazendo ganhos para todos no que respeita à educação. Para tal a escola deve organizar-se de forma a que todos os alunos possam conviver e aprender juntos, interagindo, mas respeitando as diferenças e aprendendo com elas. Cabe à escola e aos professores desenvolver as capacidades do aluno, considerando as diferenças e os limites de cada um, visando estabelecer os parâmetros de uma escola para todos, sem barreiras, exclusões ou restrições. Ou seja, a educação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades específicas individuais.

3-PRINCÍPIOS E DESAFIOS NO PERCURSO HISTÓRICO DA INCLUSÃO

Em Portugal, na década de 70, surgem renovações significativas, no que respeita à implementação e renovação da Educação, principalmente à Educação Especial. Estas renovações estão relacionadas com mudanças de paradigmas face ao deficiente, bem como o surgimento de ideias sobre a escolaridade, a sua organização ao nível escolar bem como a forma de funcionamento. Por parte do Estado houve uma preocupação no que respeita à integração de crianças com NE na escola e sala de aula regular. Mas foi através das mudanças políticas na educação, por via da legislação, que começaram a surgir alterações no que respeita às necessidades educativas destas crianças. Por exemplo a Reforma de Veiga Simão em 1973, com a promulgação em Diário da República da Lei nº5/73 de 25 de julho, estabeleceu orientações políticas no caminho da transformação e modernização da educação especial. Foram consideradas relevantes neste diploma as seguintes três diretivas:

i) *“Proporcionar às crianças com deficiência e inadaptadas, bem como às precoces, condições adequadas ao seu desenvolvimento educativo”*

ii) "O primeiro período escolar da classe inicial será consagrado à observação global das crianças, de modo a encaminhar as que disso necessitem para classes de transição ou para classes ou estabelecimentos de educação destinados a crianças deficientes ou a inadaptadas"

iii) "A formação de professores para a educação de crianças deficientes e inadaptadas é obtida em Institutos Superiores de Educação Especial".

Estas mudanças operadas relacionadas com a inclusão não passaram despercebidas, e Após o 25 de Abril de 1974, a integração das crianças com deficiências foi uma realidade, pois todas as crianças passaram deste modo a usufruir do direito de poder ir à escola. No ano letivo de 1975-1976 surgem equipas de Educação Especial nas escolas, para as crianças com dificuldades de aprendizagem, deficiência motoras, sensoriais, mentais, para prestar o apoio necessário e que fossem integradas nas escolas regulares. Em 1977 será publicado o Decreto-Lei nº 174/77, de 2 de maio, que definiu o regime escolar de alunos portadores de deficiência que frequentam os ensinos preparatório e secundário, desde que integrados no sistema da educação pública, podendo dizer-se que se iniciava um esforço sistemático rumo à sua integração escolar. No final dessa década de 70 surgirá a Lei nº 66/79, de 4 de outubro, que tinha como principal objetivo a Aprovação da Lei sobre Educação Especial e cria o Instituto de Educação Especial para impulsionar a integração das crianças deficientes no sistema regular de ensino. Mas esta Lei nunca foi concretizada, não passando do papel. Igualmente o Decreto-Lei nº538/79, de 31 de dezembro aparece no sentido de estipular medidas em que estabelece exceções no cumprimento da escolaridade obrigatória para as crianças portadoras de deficiência.

Em 1986 realizaram-se dois eventos marcantes na nossa história da Educação Especial. Um deles foi quando Portugal entra para CEE e desta forma foram concedidos mais apoios para a promoção de iniciativas para apoiar crianças com deficiência, surgindo então a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - Lei nº46/86 de 14 de outubro, que originou o impulso da integração do ensino especial no sistema de ensino português. Com a publicação deste diploma normativo surge pela primeira vez, o termo "*Necessidades Educativas Especiais*" para designar a criança deficiente. Neste sentido lê-se no art.º 7º "*assegurar às crianças com necessidades educativas específicas*" estabelecendo-se o direito à educação, à igualdade de oportunidades e à participação na sociedade como princípios que conduzem, à educação especial. De acordo com a LBSE publicar-se-á mais tarde o Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto que determina que o acompanhamento do aluno, ao longo do processo educativo é garantido pelos serviços de psicologia e orientação escolar. Com a introdução desta medida o reforço e o trabalho em conjunto vem auxiliar e apoiar as equipas de ensino especial, promovendo uma maior envolvimento entre todos os profissionais.

Em 1991, foi promulgado o Dec.-Lei nº 319/91, de 17 de maio que vem propor algumas alterações significativas, como alteração do conceito de deficiência por NEE;

promover uma interpelação mais educacional na forma de descrever as dificuldades das crianças; destacar o papel da família no processo educativo; incumbir e responsabilizar a escola pela integração e aceitação destes alunos. Com este diploma cria-se os serviços de Psicologia e Orientação, com atributos no campo da avaliação das crianças com necessidades educativas especiais. Este normativo jurídico é considerado como um marco na educação especial no nosso país, pois indica: o direito à educação; direito à igualdade de oportunidades; direito de participar na sociedade. Este Decreto, determina a envolvimento dos pais no processo educativo, da escola regular, dos profissionais bem como a plena integração dos alunos nas escolas. Desta forma, cabe ao Estado, criar condições e estratégias, que possam ajudar cada aluno a desenvolver capacidades no aprender e estar na escola. No final da década de 90, foi publicada a Lei-quadro da Educação Pré-escolar, 5/97, que define o pré-escolar como o primeiro nível de ensino, realçando desta forma a importância do acesso à escola.

Paralelamente a finais do século passado a UNESCO (2009, pág. 10) define educação inclusiva *“como um processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar.”* Assim, Portugal reiterou com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu protocolo opcional, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova Iorque, no dia 13 de dezembro de 2006, aprovada pela Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de julho, e reafirmada na «na Declaração de Lisboa sobre a Equidade Educativa». Contudo não podemos deixar de referir o grande contributo do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, através do trabalho realizado pelas escolas e da reflexão que ao longo do tempo propiciou a professores, investigadores e peritos, o presente decreto-lei decorre do Grupo de Trabalho, criado pelo Despacho n.º 7617/2016, publicado no Diário da República, 2.ª série, de 8 de junho, que, ouvindo múltiplos atores, procedeu a um levantamento de problemas e, concomitantemente, procurou as melhores soluções do ponto de vista da educação, da saúde e da inclusão social.

Posteriormente surge o Decreto-Lei n.º 54, de 6 de junho de 2018 que estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social. O presente Decreto-Lei 54/2018, de 6 de junho, que veio proporcionar às escolas um trabalho mais ativo com os Encarregados de educação, a ter em conta apoio prestado pela escola no que diz respeito às aprendizagens,

organizadas em diferentes níveis de intervenção de acordo com as respostas educativas mais eficazes para cada aluno, bem como valorizar as suas potencialidades e interesses no que diz respeito à escola e à inclusão.

O desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, a mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, a mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e a mudanças do próprio processo de ensino-aprendizagem e, por isso mesmo, pode também originar resistências e medos, que inibam a ocorrência dessas mudanças. No que concerne às resistências naturais face a uma situação de mudança (Fullan, 2001), há no entanto a mencionar as ações, comportamentos e conceções dos diferentes agentes educacionais, por vezes, opostas aos princípios que se pretendem concretizar (Almeida & Rodrigues, 2006); a falta de formação e de competências que facilitem a implementação desses mesmos princípios (Ainscow, 2005; Engelbrecht, 2006; Forlin, 2006) e os constrangimentos curriculares, organizacionais e, mesmo legais, que constituem verdadeiras barreiras ao crescimento de sistemas inclusivos mais eficazes (Ainscow, 2005; Dyson & Millward, 2000 & César, 2002; César & Oliveira 2005).

4-A ESCOLA INCLUSIVA

Já dissemos que uma escola inclusiva é aquela que garante a todos o apoio necessário à distinção humana, bem como uma educação de qualidade. De facto, a escola inclusiva pressupõe a igualdade de oportunidades, garantindo a todos o acesso, à participação nas aprendizagens sem exceção e, por isso promove uma escola livre de preconceitos, tolerante e que valoriza as diferenças. Assim sendo, a escola tem por base uma educação de todos e para todos, para que exista uma sociedade mais igualitária. Lembramos que incluir significa muito mais que inserir, as oportunidades, o respeito, a diversidade, devem significar acreditar, aceitar todos na sua diferença.

O próprio Relatório da Unesco apresentado por J. Delors et al. (1999) referia que compete à educação a função de expor ao indivíduo o mundo real, incluindo suas dificuldades e confusões, assim como mostrar caminhos e recursos para percorrer e reconhecer esse mundo. Partimos do princípio de que uma educação inclusiva garanta a toda e qualquer pessoa os seus direitos a uma educação, onde possa aprender e estudar. Inclusão é estar, é interagir com os outros.

Na verdade, a escola inclusiva não foi criada por um único caminho, ela apareceu gradualmente com um propósito de ajudar aqueles que mais necessitam, criando para o efeito uma consciencialização de igualdade de oportunidades (Silva, 2011). Para tal é necessário criar condições físicas, para que não existam barreiras nem padrões nas escolas. Tal como rever os princípios e as práticas pedagógicas, a própria formação de professores capazes de desafiar as aprendizagens, de as tornar mais flexíveis, mais atrativas, para que a escola inclusiva seja mais participativa na vida de todos os

alunos. A promoção de uma escola inclusiva requer um sistema mais colaborativo, mais participativo, cabe a todos os intervenientes seja professor, comunidade escolar, família, encarregados de educação tornar essa escola mais dinâmica, mais eficaz nas suas aprendizagens (Stainback & Stainback, 1999).

Na perspetiva de Fragoso e Casal (2012), a escola deve difundir não só a aquisição de conhecimentos, mas também a promoção do desenvolvimento pessoal bem como a preparação dos alunos para o mundo do trabalho e mentalizá-los para os direitos e deveres. Por essa razão a escola é o local onde começa todo o processo educativo. A escola inclusiva deve saber fazer toda a gestão entre a escola e os recursos institucionais que tem ao seu dispor, para garantir também que todos os alunos aprendam ao seu ritmo, só assim a inclusão faz sentido.

Evidentemente que falar em diversidade de significados e diferentes aspetos da educação inclusiva exige clarificação, mesmo sabendo que, segundo, Ferreira (2010, p. 93) o “(...) incluir é o mesmo que compreender, que por sua vez, quer dizer entender, alcançar com a inteligência”. Contudo Mantoan (2005, pág. 96) explica que a:

“Inclusão é a nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os têm comportamento mental, para os superdotados, e para toda a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos”.

Historicamente foi na Europa, que se deram os primeiros passos para o entendimento, daqueles que eram considerados deficientes, para uma mudança de mentalidades ao nível educacional. Tais medidas educacionais foram-se desenvolvendo, tendo sido levadas para os Estados Unidos. (Sasaki, 1997). Desta forma e com a evolução histórica, na última década do século XX, ocorreram vários movimentos, que mudaram a mentalidade do processo inclusão. O primeiro dos movimentos é referente ao número de cotas estabelecidas para deficientes, que surgiram em diversos países como Austrália, Alemanha, França e na Itália, para atender os acordos após a I grande Guerra Mundial e porque também surgiu a Organização do Trabalho (OIT), que tinha como finalidade assegurar uma certa percentagem de cotas de trabalho para os veteranos da Guerra que eram deficientes. Posteriormente, outros países seguiram com essa implementação como o Reino Unido, Holanda, Bélgica, Grécia e Espanha. Mas, essas medidas foram apenas pontuais para o enfrentamento do problema inclusão. (Sasaki, 1997).

O segundo movimento está relacionado com a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, que aconteceu em 1990 em Jomtien, na Tailândia de 5 a 9 março: “O movimento mundial pela educação inclusiva é uma política, cultura, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Mazzota, 2010, pág. 9). Foi nessa Conferência que o movimento da educação inclusiva começou a ganhar

força, como refere o artigo 1º -Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, na Declaração de Salamanca (2014):

1 – Cada pessoa, criança, jovem ou adulto – “Deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem.

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problema), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para os seres humanos possam sobreviver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.

A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo, cada país e cada cultura, e inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo”.

2 – “A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover e educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que defiram dos seus, assegurando comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente”.

3 – “Outro objetivo, não menos fundamental do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns: nesses valores que o individuo e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade”.

4 – “A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma: ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanente, sobre a qual os países podem construir sistematicamente níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação”. (Declaração de Salamanca, 2014, pág. 120).

Um outro movimento surgiu após a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais, realizada de 7 a 10 de junho de 1994, na conhecida cidade de Salamanca. Foi a partir deste evento que apareceu a Declaração de Salamanca, a qual trata dos princípios, políticos e práticas no que diz respeito às necessidades educativas especiais. Como refere Sasaki (1997, pág. 115):

“A Inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino é a questão central nessa Declaração. Assim (...) os jovens com necessidades educacionais Especiais devem receber ajuda para fazer uma eficaz transição de escola para a vida adulta produtiva”.

Em linha gerais, estas são consideradas as mudanças mais importantes surgidas nos últimos anos do século XX, no que respeita ao processo de inclusão. A trajetória

deste conceito percorreu um longo caminho até chegar à situação atual. Podemos considerar três fases dessa evolução, por exemplo: A educação inclusiva será sinónimo de uma educação virada para todos, sem distinção de sexo, cor, etnia, posição social, condição física. Neste sentido, existem conceitos básicos em que uma escola inclusiva deve ter como: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver. Assim sendo a escola deve fornecer recursos variados como: adaptações físicas ao ambiente escolar, professores especializados mais capazes de entender o outro, utilização de um currículo mais flexível, voltado para cada especificidade. Isto é, segundo Fragoso e Casal (2012), a escola deve difundir não só a aquisição de conhecimentos, mas também a promoção do desenvolvimento pessoal bem como a preparação dos alunos para o mundo do trabalho e mentalizá-los para os direitos e deveres.

4.1 -Indicadores da Escola Inclusiva e papel dos atores educativos

Já frisámos que incluir significa aceitar o outro com as suas divergências, com as suas limitações, quer no meio escolar, quer seja no meio familiar, quer no meio social. A construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva, significa o respeito pelo outro, que nos pode levar a uma construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Recorrendo à Declaração de Salamanca podemos citar que

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (Declaração de Salamanca, 1994, pág. 11-12).

Segundo Thomas, Walker & Webb (1998) o *Center for Studies on Inclusive Education* (CSIE) definem uma escola: como sendo a comunidade vista como um todo; todos devem ser abertos a novos conceitos, devem ser positivos e diversificados; não seleciona, não exclui, não rejeita; não tem barreiras, deve ser acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo e métodos de comunicação); trabalha com, mas não é competitiva; materializa a democracia e a equidade. Ora a ideia de que a escola deve ser para todos, independente do seu sexo, da cor, da origem, da religião, da condição física, social ou intelectual, constituem os fatores caracterizadores da escola inclusiva (Ainscow, 1995; Rodrigues, 2001; Correia, 2001). Nesta ordem de ideias Ainscow (1995, pág. 24) propõe alguns aspetos merecedores de reflexão no que respeita ao papel das escolas e dos seus atores educativos:

- *- liderança eficaz, não só por parte do diretor, mas difundida através da escola;
- *- envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- *- planificação realizada de forma colaborativa;
- *- estratégias de coordenação;
- *- focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação da reflexão;
- *- política de valorização profissional de toda a equipa educativa.

A interação da família, da comunidade escolar, professores, escola, deve ser encarada como um fator positivo no que respeita à educação escolar nomeadamente na educação inclusiva.

Efetivamente, a aceitação de um ser diferente por vezes não é tarefa fácil. Cabe à escola, à comunidade, aos professores minimizar, ajudar numa orientação adequada para o desenvolvimento integral dos sujeitos com dificuldades quer cognitivas, de linguagem, de comunicação. Assim sendo, a família, a comunidade, a escola, professores necessitam entender que cada ser é único, devendo por isso valorizar a diversidade humana.

De facto, a família constitui o suporte do aluno, demonstrando que a educação é muito importante na vida de cada um. A família e a escola devem se unir no que respeita à educação, devem ser o elo de ligação do aluno para com a escola, para que este tenha sucesso ao longo das suas aprendizagens. Ou seja, o envolvimento familiar é muito importante, devendo ser proactivos, ser parte integrante de todo o sistema educativo, pois são os alunos a parte mais essencial para uma vida mais digna.

4.2 - Desafios e barreiras à Escola Inclusiva

Convém clarificar alguns aspetos pelo qual existem obstáculos à educação inclusiva. Pode ser a competição entre alunos dentro da sala de aula, que não ajuda em nada aqueles com dificuldades de aprendizagem. Currículos muito extensos, realização de atividades onde não existe cooperação, impedem uma verdadeira inclusão.

De facto, ser inclusivo, numa educação inclusiva, significa a aceitação do outro, ter uma comunidade virada para os valores, ter professores e pais mais atentos, mais participativos nas atividades escolares, ou seja, como parte de uma comunidade verdadeiramente virada para o respeito na diferença (Ainscow & Messiou, 2016).

Na verdade, a escola pode ser considerada com um local mais conhecido e utilizado por todos. Nela todas as ações educativas devem ser ajustadas às especificidades de cada aluno. Um dos grandes desafios de uma escola inclusiva é o de

responder à diversidade através de uma educação de qualidade para todos (Abreu; Grande, 2021).

Podemos dizer que a educação inclusiva é aquela educação onde os desafios são mais constantes, quer seja para educadores, pais/EE alunos, Professores, onde a articulação seja produtiva, a fim de ajustar esforços para a eliminação das barreiras à aprendizagem. Por essa razão os obstáculos deparados pela escola no que respeita à educação inclusiva são variados, tais como: a falta de formação dos professores para desenvolver práticas inclusivas; carência de recursos; inovação, comunicação, etc. (Santos, 2007)

No que respeita aos desafios da escola inclusiva consiste no desenvolver de uma pedagogia focada no aluno, onde todos os intervenientes da educação como diretores, professores, comunidade escolar rumem todos para o mesmo lado em busca de estratégias e soluções pedagógicas para ajudar todos os alunos com necessidades especiais e que tenham o respeito de todos no ambiente escolar (Rodrigues, 2003 a, b). Assim sendo a escola deve procurar, encontrar ferramentas que garantam o desenvolvimento educacional, de todos os alunos independentemente de necessitarem ajuda no desenvolvimento das suas aprendizagens (Rodrigues, 2017). Para superar as barreiras, há fatores que devem ser superados, quer seja a nível da comunicação, a nível social, quer a nível de espaço físico, e acima de tudo flexibilizar a prática pedagógica.

Efetivamente, um dos desafios da inclusão passa por dar prioridade ao ensino regular redefinindo novas práticas pedagógicas, metodologias/estratégias e, ainda novos modelos de organização escolar. Entendemos que todas as crianças precisam da escola para aprender e não para serem segregadas em atendimentos à parte, retiradas do convívio do grupo turma com que integram (Rodrigues, 2007 b). Exige-se investimento na formação dos professores e/ou profissionais da educação para trabalharem com os alunos NEE e a diversidade (cultural). Parece-nos que não é suficiente que a escola se diga ou torne inclusiva, se a comunidade (educativa) que com ela colabora no dia-a-dia tiver atitudes segregadoras e de exclusão. Por isso é necessário apostar na qualidade do ensino das escolas, (re)estruturando-as diferenças, pois só assim se alcança a educação inclusiva, como um processo em expansão que responda ao desafio que quotidianamente coloca à comunidade: identificar os obstáculos que dificultam a existência de escolas abertas à diversidade dos seus alunos, assumindo, cada um dos agentes educativos e atores o compromisso de os derrubar (Ainscow & Ferreira, 2003; Rodrigues, 2006c).

5-ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo Gonzáles (2003 pág. 58), refere que o espaço escolar pode e deve desempenhar um papel importante ao oferecer as mesmas oportunidades e as mesmas qualidades aos alunos, ou seja, *“trata-se de dar opções, de dar lugar, de oferecer recursos e de melhorar a oferta educativa em função das necessidades de cada individuo, sem permitir a exclusão”*. Para tal é necessário adotar estratégias pedagógicas para fomentar a inclusão, conhecendo as necessidades de cada aluno, a intervenção de uma equipa multidisciplinar para fazer o acompanhamento individual (diagnóstico). Assim sendo a escola conseguir conhecer as reais necessidades de cada aluno, para lhes proporcionar um ambiente bom de trabalho. Igualmente a escola deverá promover campanhas de inclusão escolar, através de esclarecimentos e de uma boa comunicação para combater eventuais impactos negativos no processo da inclusão. Neste sentido é muito importante inculcar nos jovens a forma de ser social, a socialização (relações e convivência escolar), como uma forma de lidar com crianças NEE. No âmbito da relação ensino-aprendizagem deve-se criar formas de trabalho, na base do:

- Respeitar o ritmo de trabalho do aluno;
- Fazer comentários construtivos, para que o aluno se sinta motivado;
- Aceitar a diversidade dentro da sala de aula;
- Recorrer a instrumentos vários, como as tecnologias que mais se integrem às necessidades dos alunos.

Para ajudar as escolas a encontrarem respostas e formas de alcançar o sucesso no que respeita à educação, a Declaração de Salamanca propôs que fossem desenvolvidas pedagogias centradas nas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem bem como aquelas que apresentam graves incapacidades. As escolas têm a função de desenvolver e aplicar mudanças nas *“atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas”* (UNESCO, 1994, pág. 6). Rodrigues (2001, p.ág. 80) defende que essa ‘Declaração De Salamanca’ é *“(...) uma verdadeira “Magna carta” da mudança de paradigma da escola integrativa para a educação inclusiva”*. Este mesmo autor realça que a inclusão tem muitos significados, no entanto destaca um, que é comum e que se prende com os processos que permitem aos alunos com deficiência frequentar o ensino regular. D. Rodrigues (2016, pág. 199) refere ainda que este método de inclusão é um sistema do qual *“todos têm a dupla identidade de serem incluídos e de incluir os outros, isto é; serem ao mesmo tempo agentes e sujeitos da inclusão”*. Correia (2010b, pág. 80) é da mesma opinião ao afirmar:

“que cada vez mais, se defende a ideia de se tornar a escola mais eficaz e compreensiva através da mudança no sentido da evolução da escola atual para uma escola inclusiva. Para que tal seja possível não será necessário nem segregar nem integrar, mas sim apoiar os

estudantes a partir de estratégias e dotá-los, acima de tudo, com ferramentas para que futuramente se tornarem cidadãos plenos”.

Efetivamente, os desafios da escola inclusiva como princípio da igualdade de oportunidades para todos, assenta principalmente na qualidade profissional dos professores e dos agentes educativos e é na formação desses profissionais que se devem não só garantir o domínio de conhecimentos e das competências, mas também desenvolver práticas de inclusão. Como afirmam Sanches e Teodoro (2006, pág. 64), citado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, pág. 11) referem que “*o princípio fundamental da escola inclusiva consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam*”.

De facto, segundo Rodrigues (2017) devemos desenvolver nas escolas novos procedimentos que nos traga inovação, inovação essa, para que todos os alunos tenham sucesso na escola, para que se sintam motivados para ir à escola, para que todos os alunos se sintam motivados para o aprender, inovar para que todos os alunos se adequem no estrito respeito pelos Direitos Humanos. O mesmo autor é de opinião que alunos, professores e famílias devem saber com o que contam da escola para poderem organizar os seus trabalhos e as suas vidas. Refere que, mas eleger a “*estabilidade*” como valor supremo da educação pode fazer-nos ser lentos, tão ‘*prudentes*’, que falharemos o supremo objetivo de motivar os nossos alunos para vida úteis, participantes e de conhecimento (Rodrigues, 2017).

Na verdade, a escola é um ambiente multicultural, diversificado, que atende um público com objetivos, ideologias e necessidades diferenciadas. Enfim, essa é uma característica própria, que acolhe indivíduos com aspetos múltiplos, sejam religiosos, políticos, sociais, entre muitos outros. A escola é responsável pela transformação do indivíduo, o que corresponde a um conjunto de alterações comportamentais que se tem por aprendizagem (Cunha, 2015, pág. 173):

“a inclusão de Pessoas com Deficiência na escola precisa de fundamentos teóricos, como também da lida diária da prática para estabelecer dados concretos que incentivem, guiem e deem segurança aos educadores. Também é preciso que o sistema de Educação Inclusiva observe as necessidades gerais dos alunos, exigindo da escola sensibilidade em trabalhar com as individualidades”

Neste sentido escolar, Neto et al. (2018, pág. 90) referem que:

“A inclusão escolar não é um trabalho fácil. Estamos a discutir valores e preconceitos que estão enraizados em nossa cultura, mas estamos no caminho para alcançar a inclusão plena, pois é necessária uma reestruturação progressiva e uma transformação do pensar a escola.”

Na mesma linha de pensamento Martins et al (2008, pág. 19) sugere que “*...repensar a escola, para que deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da*

heterogeneidade, para que a escola da discriminação dê lugar à escola aberta a todos". Por sua vez Mantoan (2006, pág. 19) afirma que o mais importante no conceito de inclusão escolar *"é que todos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular"*.

Por conseguinte, a escola deve ser encarada como um ambiente multicultural, diversificado, com objetivos e ideologias e necessidades diferenciadas, já que é responsável por formar cidadãos autónomos para uma vida futura preenchida de aprendizagens. De facto, a escola sendo uma instituição onde acolhe jovens, esta passa a ter uma função essencial na vida destes alunos, destes jovens, o seu papel será proporcionar desenvolvimento cultural, social, intelectual e físico a todos aqueles que a frequentam. Assim, para Mantoan (2003, pág. 17)

"A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas – nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. Afinal de contas, aprender implica ser capaz de se expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos".

Ou seja, para Mantoan (2003, pág. 23) *"as crianças precisam da escola para aprender e não para marcar passo ou ser segregada em classes especiais e atendimentos à parte"*.

De facto, uma prática pedagógica multifacetada, dinâmica e flexível requer mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação humana dos professores e nas relações família-escola. Por isso I. Sanches e Teodoro (2006, p. 69) referem que *"a integração escolar e toda a reflexão sobre a escola que exclui uma parte notável dos seus alunos ajudou a desencadear o movimento da inclusão que pretende promover o sucesso pessoal e académico de todos dos alunos"*. Silva (2009, pág. 145) acrescenta que *"é fundamental a cooperação entre os docentes do ensino regular e os docentes de educação especial, para que se encontrem as melhores estratégias e os recursos que facilitem a aprendizagem"*.

Deste modo depreendemos que a escola e os professores são uma mais valia para todos aqueles que necessitam de ajuda. Por isso a inclusão surgiu de forma a mudar mentalidades, para isso temos que mudar os paradigmas que acompanham a história da educação e da formação de professores, ou seja, temos que mudar as práticas, os valores, conteúdos programáticos, materiais.

5.1 O Papel do Professor

A ação do professor, quer seja na escola inclusiva, quer seja no âmbito do ensino regular é muito importante, porque cabe-lhe a ele a função de construir um ensino focado nas necessidades de cada aluno e também promover a relação pedagógica e facilitar todo o processo de ensino-aprendizagem. É natural que alguns professores apresentem algumas resistências no processo aprendizagem quando se trata de fazer mudanças, porque gera insegurança e instabilidade para o desconhecido. Mas é da incumbência dos professores encontrarem novas formas de combater situações para o qual não estão preparados. Essas mudanças começam pelas construções de novos caminhos para que haja mudanças significativas no processo do conhecimento e das aprendizagens. Isto significa que o professor se torna num mediador entre os alunos e o conhecimento, cabendo-lhe promover situações pedagógicas para que os alunos com NEE ou não superem as dificuldades demonstradas e consigam potencializar as suas qualidades a nível, efetivo, social, intelectual, rompendo barreiras. Na perspectiva de Farfus (2008, pág. 30) é necessário:

”A articulação entre os educadores é urgente, pois existe a necessidade de uma redefinição do papel do professor e da sua forma de atuar, no pensamento sistémico. É necessário pensar na aprendizagem como um processo cooperativo e de transformação que proporcione a formação de alunos inseridos no mundo, e não mais em apenas uma comunidade local. Finalmente pensar na educação em relação aos aspetos da ética, da estética e da política; a educação fundamentada em um ideal democrático.”

Por outro lado, consideramos que as competências dos professores têm impacto na aprendizagem dos alunos, como por exemplo: saber comunicar as ideias de forma clara e com convicção; criar ambientes determinantes à aprendizagem para a turma heterogénea; desenvolver uma adequada relação pedagógica com os alunos (dimensão afetiva e motivadora); ser criativo e inovador; manifestar entusiasmo nas suas funções, trabalhando de forma eficiente. Assim, o perfil docente, deve incluir um saber aprofundado dos modelos e estratégias de ensinar, de competências pedagógicas na prática, de capacidade de refletir a sua própria prática pedagógica e articular essa reflexibilidade com colegas e alunos e, ainda contribuir para que a escola melhore a qualidade da educação e dignifique a profissão de ser professor.

Lembramos que, recentemente a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva, intentou responder aos seguintes aspetos do perfil de professor para uma sociedade inclusiva e numa escola do séc. XXI, alertando para competências essenciais para atuar na escola inclusiva. Nesse documento mencionam-se valores fundamentais, para as práticas dos professores que trabalhem em contextos inclusivos, por exemplo: valorização da diversidade cultural e diferenciação dos alunos, considerando a diferença um recurso e um valor para a educação; apoiar todos os alunos, de modo a contribuir para alcançar os resultados esperados dos alunos; trabalho cooperativo, em equipa, e partilhando com outros colegas e técnicos

da educação as metodologias essenciais à inclusão; desenvolvimento profissional e pessoal do professor, já que o ensino é uma atividade de aprendizagem ao longo da vida. Estes valores essenciais associam-se às dimensões e às competências do 'Ser professor' numa tríade de elementos: atitudes, conhecimentos e capacidades (Watkins, 2012). Uma das principais recomendações daquela Agência Europeia foi de que as competências para a inclusão, fossem uma meta a atingir por todos os professores na sua formação inicial, e complementada para o desenvolvimento profissional com uma adequada formação contínua (Centros de Formação).

Efetivamente, os professores devem tomar uma visão pautada nas várias formas de elaborar atividades, dando ênfase às diferenças dentro da sala de aula, já que no dizer de Minetto (2008, pág. 101):

“O professor precisa organizar-se com antecedência, planejar com detalhe as atividades e registar o que deu certo e depois rever de que modo as coisas poderiam ter sido melhores. É preciso olhar para o resultado alcançado e perceber o quanto “todos” os alunos estão se beneficiando das ações educativas”.

Na verdade, o papel dos professores deve ser de partilha, de cooperação, de colaboração entre todos. Todos os professores são importantes e são necessários nas escolas, o que importa de facto é ter em conta as necessidades dos alunos, para que estes se tornem cidadãos responsáveis. Lembramos que após a reorganização feita pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e respetiva alteração pela Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro e o “Manual de Apoio à Prática, para uma Educação Inclusiva” da Direção-Geral de Educação, de 2018, deu às escolas novos desafios neste novo paradigma, apesar de surgirem novas dúvidas quer nos professores titulares, quer nos diretores de turma, nas educadoras de infância e também nos próprios professores de Educação Especial (PEE), já que se viram confrontados com novas mudanças. Contudo, pensamos que aos poucos todos os professores estão a fazer esforços para que todos os alunos se sintam bem nas escolas, para além terem um trabalho colaborativo, com os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos, e nos seus apoios diretos, de carácter complementar. Deseja-se, assim que os professores se convertam em reflexivos, mais eficazes e coerentes, para aplicar todo o seu conhecimento de forma concisa, explícita, para que as aprendizagens sejam todas elas positivas. Os desafios da profissão docente são de certa forma um incentivo para que possamos melhorar as nossas práticas pedagógicas, tornando-as mais valorativas.

Por conseguinte, o professor deverá assumir um papel de parceiro da interação, incentivando, ouvindo, animando, orientando e motivando os alunos para uma atitude de eficiência e rentabilidade das suas capacidades tanto na dimensão cognitiva como na afetiva, social e emocional (Correia, 2001; Costa, 1996).

5.2 O Envolvimento Familiar

Também o envolvimento familiar é muito importante para o processo escolar de todos os alunos. Para além do professor, a família é o elo de ligação entre a escola e o aluno. Os pais e/ou a família podem e devem participar em todo o processo de ensino aprendizagem das suas crianças, de modo a materializar a ligação escola-família-comunidade educativa. De facto, é de extrema importância que a família participe na vida escolar, pois dessa forma os professores têm uma melhor perceção do aluno ou alunos que têm à sua frente. Portanto é a partir desse conhecimento que se criam oportunidades de melhor conhecer o aluno ou alunos e as suas especificidades, surgindo novas formas de comunicação, de conhecimento, a fim de possibilitar melhores trocas de informações.

Sabemos que para além do modelo de abordagem sistémica da família baseada na teoria geral dos sistemas de Von Bertalanffy, há também o modelo transaccional de Sameroff e Chandler que considera a família como complemento essencial do ambiente de crescimento da criança, pois influencia e é influenciada por ela no processo contínuo e dinâmico, gerando aspetos diferenciados em cada momento dessa interação (Barros, 2011). Outro modelo que nos serve de suporte à compreensão da participação a família e comunidade educativa é o modelo da ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, o qual as experiências individuais formam subsistemas inseridos noutros sistemas, os quais por sua vez se inserem em sistemas mais gerais. Estes modelos conceptuais sistémicos são fundamentais para que os professores e profissionais de educação desenvolvam com as famílias e a comunidade de modo a entender o seu enquadramento familiar e ambiental dos alunos (NEE). Segundo Correia (2003) na situação de intervenção deve-se ter presente as interações entre os diferentes subsistemas familiares a fim de se poder avaliar se essa intervenção afeta de forma equilibrada ou desequilibrada as interações do sistema familiar. Assim, o professor ao estar consciente desses subsistemas ajudará melhor os pais a identificar áreas problemáticas no seio da família e, simultaneamente melhorar o processo de mudança criando um equilíbrio, de modo a alcançar o sucesso desejado (Barros, 2011).

Neste sentido do envolvimento das famílias, recorremos a Davies (1989, pág. 37), o qual afirma que: *“o envolvimento dos pais proporciona múltiplos e diversos benefícios: para o desenvolvimento e aproveitamento escolar das crianças, para os pais, para os professores e escolas e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática”*. O mesmo autor refere ainda que o envolvimento da família no meio escolar está diretamente associado ao aproveitamento escolar dos alunos. Um maior envolvimento familiar resulta sempre de bons aproveitamentos escolares por parte dos alunos. Também autores como Cochran e Henderson (citado por Davies, 1993, pág. 38) consideram que um maior envolvimento da família traz benefícios aos próprios pais uma vez que. Tudo isto permite *“um maior apreço pelo seu importante papel, fortalecimento de redes sociais, mais informação e mais materiais”*. Assim, uma boa

relação entre a escola e a família traz benefícios quer para a família quer para a escola, o que vai permitir uma melhor qualidade de ensino para todos os intervenientes no processo educativo. Sendo os pais, encarregados de educação elementos importantes, no processo educativo, todo este processo só terá sucesso se for encarado como um processo coletivo, de partilha, e de comunicação.

Reconhecemos a necessidade do acolhimento e inclusão na escola dos alunos com NEE, o qual exige o atendimento inclusivo das respetivas famílias, de modo a se adaptarem ao ambiente dado de atendimento, seja na adaptação física, de materiais didáticos e suporte aos educadores ou professores, valorizando-se essa participação e colaboração da família e o modo com que esta lida com a inclusão no maior tempo da vida do aluno (Araújo, 2021). Essa autonomia a dar à criança, iniciada pelas famílias em casa, precisa ser constante e trabalhada na escola e para tal necessita-se da adaptação do currículo pedagógico para atender a todas as deficiências e transtornos (Silva, 2013). Estas adaptações são um viés importante para a inclusão da criança e das famílias, valorizando-se o processo das iniciativas familiares, já que a relação família-escola perpassa responsabilidade da formação plena do aluno. Ou seja, ambas são responsáveis pelo processo de aprendizagem da criança e, por isso se desenvolve as parcerias (socioeducativas) entre ‘escola-família-aluno’.

Efetivamente, mobilizar as famílias no processo de inclusão dos alunos com NEE é, segundo Silva (2015, pág.14252) a “chave para uma formação bem-sucedida do estudante e a escola é o local onde ele vai ampliar seus conhecimentos técnicos e práticos”, pois ela irá participar no desenvolvimento das habilidades inerentes à convivência escolar. Essa sua cooperação no desempenho escolar dos alunos pode ser bem-mais aproveitado e valorizado na sua educação (Araújo, 2021). Esta participação das funções da família e da escola faz com que a educação dos alunos NEE se efetue de forma colaborativa em que o papel da família vem motivá-los para a sua aprendizagem, enquanto a escola disponibiliza e responde como suporte final para adquirirem as habilidades e competências inerentes à sua formação. Silva (2011) opina que essa parceria pode ser transformada em projetos/programas em que a motivação e participação das famílias implica a condução dos seus filhos sobre os conhecimentos gerais, das vivências, dos direitos e da convivência escolar. Educacionalmente os projetos pretendem a educação individualizada, em que o aluno com NEE tenha todos os seus direitos garantidos com base nas adequações necessárias do currículo e respetivos apoios educacionais.

Haverá que responsabilizar, desde a escola, cada vez mais os pais, os encarregados de educação, na vida ativa dos seus filhos em todo o sistema de ensino, em toda aprendizagem recebida, ou seja, é importante que todos estejamos em sintonia para que o ensino aprendizagem seja cada vez mais valorizado.

5.3 A Comunidade Educativa

Convém dizer que a diferenciação educativa/pedagógica das crianças/jovens compreende um conjunto de medidas de apoio desenvolvido por parte da escola, professores e técnicos da educação com o objetivo de se implementarem esforços conjuntos no ato educativo/pedagógico, de modo a haver sucesso. Inicialmente a diferenciação pedagógica na escola pretendeu dar mais do mesmo aos alunos para alcançarem os mesmos objetivos, ficando os restantes alunos orientados para tarefas de enriquecimento (Fonseca, 2022). Pouco a pouco, se desenvolveu a construção de um novo significado de diferenciação pedagógica, que avalia para aprender introduzindo o conceito de avaliação formativa ao nível de processos pedagógicos, para além de atender as necessidades deveria existir um olhar diferenciador, relativamente aos diferentes ritmos de aprendizagem e que carecem de flexibilidade curricular e na necessidade da gestão curricular se articular entre as lideranças da escola, superiores e intermédias (Fonseca, 2022). Esta compreensão do que significa aprender e ensinar, a aprendizagem passou a ser encarada como um processo complexo, que implica uma apropriação pessoal de experiências realizadas pela atividade profissional dos professores.

Não é demais afirmar que consideramos comunidade educativa toda a integração, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, dos docentes, dos funcionários não docentes das escolas, as autarquias locais e os serviços da administração central e regional com intervenção na área da educação, com as respetivas responsabilidades e competências. (Lei nº51/2012, de 5 de setembro, retificada pela Lei nº46/2012 de 17 de setembro). Esta lei estabelece os direitos e deveres do aluno do ensino básico e secundário, o empenho dos pais ou encarregados de educação bem como dos demais membros da comunidade educativa.

De facto, podemos considerar comunidade educativa como um espaço estabelecido para a educação para a ética e para a cidadania. A comunidade educativa tem a função de salvaguardar o direito à educação e à igualdade de oportunidades no acesso à escola, e também para a promoção de medidas que visem o sucesso escolar, na aplicação dos objetivos integrados nos projetos educativos, incluindo a integração sociocultural, bem como o desenvolvimento de uma cultura de cidadania capaz de promover os valores da pessoa humana, da democracia, e na aplicação da liberdade individual dos direitos e dos deveres de todos. Assim sendo, a escola tem um papel muito importante na vida de cada aluno, contudo a responsabilidade da integração não é só da escola, é também da família. Por isso quanto maior for o envolvimento familiar e da comunidade, na vida escolar, maior será a possibilidade de integração no seio escolar, para que se consiga atingir objetivos essenciais para a vida de cada um. Deve existir por parte da comunidade educativa um grande esforço, uma grande participação em todos os assuntos relacionados não só com a escola, mas com os alunos, onde possam dar sugestões, ideias para melhorar o funcionamento das escolas.

Por conseguinte, a escola tem um papel muito preponderante na formação e no desenvolvimento dos seus alunos. Nesse sentido a comunidade educativa tem um papel preponderante, uma vez, que os laços existentes podem trazer benéficos e boas condições no que respeita ao desenvolvimento integral dos alunos.

5.4 O Meio comunitário envolvente

Já referimos que a inclusão é uma tarefa que envolve e responsabiliza toda a comunidade (educativa) que, continuamente, devagar e com humildade, colabora e coopera com espírito de dedicação e serviço, de modo a construir e proporcionar ambientes de aprendizagem flexíveis por meio de recursos e apoios, com estratégias diversas e trabalho em equipa, tendente a um desenvolvimento pessoal e integral da criança diferente. Este desenvolvimento deve ser proporcionado pela escola do ensino regular que, em cooperação com a família e comunidade (parceiros) oferece todos os serviços e apoios, numa conjugação de esforços para responder à multiplicidade dos seus alunos, porque cada um é único. Trata-se de um trabalho cooperativo elementar para promover a inclusão. Neste sentido a escola deve-se abrir à comunidade, implementando mudanças de metodologias/estratégias, mentalidades e práticas educativas em que todos têm de ser intervenientes, desde responsáveis executivos, professores, assistentes operacionais até aos próprios alunos e famílias, e comunidade em geral, pois o sucesso da escola inclusiva depende da intervenção e dessa colaboração de todos os envolvidos. É uma atitude nova de construção, onde o aluno com NEE não será estigmatizado, mas olhado e aceite por todos.

Segundo a Declaração de Salamanca, a educação inclusiva não se refere apenas às pessoas com deficiências, mas a todas as pessoas que tenham necessidades educativas especiais de caráter temporário, intermitente ou permanente (Barros, 2011). Ao falarmos em escola inclusiva referimo-nos a um conceito abrangente e ambicioso que propõe um sistema educativo para todos os alunos portadores ou não de deficiência. Este baseia-se em princípios de aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo, na valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, no direito de incluir e não de excluir (Fonseca, 2022). Assim, a educação inclusiva questiona as políticas e as práticas de exclusão social vigentes, destacando-se como uma abordagem privilegiada da satisfação das NEE de todas as crianças nas escolas regulares. No entanto, embora tenha sido por demais discutido e debatido, a escola inclusiva ainda não é consensual e aceite pela comunidade (Arnaiz; De Haro y Azorín, 2018).

Na nossa pesquisa envolvemos dois Agrupamento de Escolas, um em Torre de Moncorvo, no distrito de Bragança e outro em Vila Nova de Foz Côa, no distrito da Guarda. Estes agrupamentos distam um do outro cerca de 18 Km, e estão inseridos numa zona extremamente rural.

O Concelho de Torre de Moncorvo apresenta características únicas no que respeita ao Património Histórico, monumental e cultural. Com raízes medievais, recebeu de D. Dinis o foral que data de 1285. O Concelho de Torre de Moncorvo situa-se no Nordeste Transmontano, a sul do Distrito de Bragança. Integra também o Douro Vinhateiro, considerado como património da Humanidade.

O Agrupamento de Torre de Moncorvo tem cerca 503 alunos, desde o pré-escolar até ao 12º ano de escolaridade, cursos profissionais e CEF's. A oferta educativa que este agrupamento oferece são: Ensino do Pré-Escolar, 1º CEB, 2ºCEB, 3ºCEB, Ensino Secundário, oferece também Cursos CEF, Vocacionais e Profissionais.

Contempla ainda Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), serviço de Psicologia e Orientação, Gabinete de Apoio ao aluno e à família (GAAF), estabelece Parcerias e Protocolos: Câmara Municipal, Centro de Saúde, Farol das capacidades (Terapias da fala, Psicomotricidade)

Trabalha com parcerias no qual estabelece protocolos com entidades privadas, para a obtenção de valências como terapias da Fala, Psicomotricidade e Apoio psicológico por parte de psicólogas.

O Agrupamento de Vila Nova de Foz Côa, situado no extremo norte do Distrito da Guarda. No que respeita à população verifica-se que está marcada pelo envelhecimento demográfico, a desertificação, fraca dinâmica económica. Contudo, e apesar da sua desertificação, importa realçar que o Concelho de Vila Nova de Foz Côa tem dois patrimónios mundiais da humanidade: as gravuras rupestres do Vale do Côa e do Douro Vinhateiro.

O número de alunos deste Agrupamento é de 490 alunos. A oferta educativa vai desde o pré-escolar ao 12ºano de escolaridade. Contempla serviços de Apoio Socioeducativo: Ação social escolar, Apoio Tutorial Específico, Biblioteca Escolar, Gabinete de apoio ao aluno e à família /GAAF), Serviço de psicologia e Orientação (SPO). Estabelece Parcerias e Protocolos com entidades nomeadamente: Câmara Municipal, Centro Regional de segurança Social – Núcleo local de Inserção, Centro de Saúde de Vila Nova de Foz Côa, Cruz Vermelha Portuguesa, Fundação Côa parque entre outros.

De salientar que ambos os Agrupamentos de escolas, situam-se em zonas meramente rural, em que o sector primário é mais representativo. Contudo a intenção dos Agrupamentos de escolas, é de melhorar a colaboração entre a família, a comunidade e a própria escola, seja, através de vias de comunicação formais e informais, entre encarregados de educação, professores, na qual sejam partilhados e clarificados assuntos do interesse de ambos.

Por conseguinte, o envolvimento de toda a comunidade educativa é muito importante, para o desenvolvimento escolar e para que as aprendizagens dos alunos sejam realizadas de modo saudável. Assim, a participação na vida escolar por parte de todos, quer seja pais, comunidade educativa, por mais rural que sejam, afetam

diretamente todos aqueles que dela fazem parte. Desta forma é necessário que exista: Facilidade na comunicação entre as famílias, a escola, e outros agentes educativos; Tomadas de decisão elaboradas em conjunto viradas para o mesmo fim, ou seja, melhorar o rendimento escolar de todos os alunos; Reforço dos laços de solidariedade, amizade entre a escola e a comunidade, para que todos sejam beneficiados; Contribuir para a superação das desigualdades, no que respeita aos alunos com pouca capacidade de trabalho e de desempenho escolar.

6-FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA CONTEXTOS INCLUSIVOS

O Relatório mundial sobre a deficiência (OMS, 2011) refere que a formação apropriada dos professores regulares pode ajudar a melhorar a confiança das suas capacidades para a educação de crianças e jovens com várias necessidades. Numa perspetiva inclusiva e para ser bem-sucedida, requer professores habilitados, com competência, poder e capacidade de transformar e adotar pedagogias inclusivas para acomodar uma vasta diversidade das necessidades dos estudantes dentro das salas de aula, tonando-os, também, profissionais reflexivos independentes (Forlin, 2010).

Se tivermos em conta a política de inclusão na promoção de respostas educativas de qualidade à diversidade, bem presente nos grupos escolares, a formação do professor é um aspeto que precisa prever preparação e qualificação para lidar com essa diversidade, para além de (in) formação específica em educação especial. É que o papel do professor, segundo Forlin & Chambers (2011), citado por Mcghie-Richmond et al (2013) e a UNICEF (2013), constitui um fator determinante para o sucesso ou não da prática da educação inclusiva. Esse sucesso, segundo Cardanha (2009), depende, em grande parte, dos professores terem conhecimentos, capacidades e competências necessárias para aplicarem na prática, sendo deste modo a formação em educação inclusiva de grande importância, quer ao nível da formação inicial, quer da formação contínua e ainda quer da formação graduada.

É de salientar que formação de professores no que respeita à inclusão, assume atualmente um papel bastante significativo. Não podemos deixar de referir a importância da formação inicial de cada um, tornando os professores mais participativos, mais reflexivos, mais dinâmicos. Para isso podemos referir que a própria sociedade tem um contributo positivo, porque também ela está em constante transformação no que respeita à vida social. Para a AEDEE (2009, 2011) uma das principais prioridades da formação de professores, reside na necessidade de preparar os professores, na formação inicial, para a educação inclusiva, na medida em que todos os professores devem assumir a responsabilidade por todos os alunos. Esta forma de pensar leva-nos a pensar que a política educativa, designadamente ao nível dos modelos e das estruturas dos programas de formação de professores deveria ser redefinida e pensada em termos de inclusão.

De facto, a qualificação do professor constitui um aspeto que implica a consolidação da qualidade da ação educativa em sala de aula, podendo construir novas alternativas e desenvolver novas competências em interação com os alunos (Morgado, 2003). Assim, a formação dos professores ganha relevância no atendimento às dificuldades dos alunos, porque são os professores, os agentes que assumem o papel de desenvolver as práticas pedagógicas que contribuem ou não para a aquisição de conhecimento por parte dos alunos e, por isso é necessário que a sua formação (inicial, contínua) seja inserida para trabalhar com a diversidade e na compreensão e reflexão das próprias práticas pedagógicas.

Porém, há dificuldades relativas aos programas de formação de professores, algumas delas mencionadas pela OMS (2011) ao sugerir a integração dos princípios da inclusão, mas também, distender atitudes e valores, para além dos conhecimentos e das capacidades, e contemplar oportunidades de partilha de experiências de educação inclusiva, englobando pormenores suficientes que permitam atender à crescente discrepância das necessidades dos alunos e providenciar uma pedagogia relevante para o desenvolvimento de disposições apropriadas que sirvam de suporte a uma filosofia inclusiva (Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011). Contudo Kauffman (2014) inclui que a noção de que a maioria ou todos os professores possam estar capazes para atender bem a todas as crianças na educação geral, será um desafio certamente bastante é assustadoramente ingénua, mas certamente fascinante.

Iremos em seguida abordar os modelos e práticas essenciais na formação dos professores e formar professores para a educação e escola inclusiva.

6.1 - Modelos e práticas na formação dos professores

J. P. Ponte (2006) refere que *“a formação inicial de professores deve contribuir para que o docente se assuma empenhado em investigar sobre a sua prática profissional, de modo a melhorar o seu ensino e as instituições educativas”*. Por essa razão a escola também ela tem um importante papel, é nas escolas que começa a transmissão de conhecimentos.

Será importante mencionar que já 1996, no Relatório para a UNESCO (1996), da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, coordenado por J. Delors fazia abordagens à formação de professores (Delors et. al., 1996):

“(i) “Deve ser dada atenção especial ao recrutamento e aperfeiçoamento dos professores de formação pedagógica a fim de que, com o tempo, possam contribuir para a renovação das práticas educativas.” (p. 160);

(ii) “Uma das finalidades essenciais da formação de professores, quer inicial quer contínua, é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades” (p. 162)

(iii) “Incutir-lhes uma conceção de pedagogia que transcende o utilitário e estimule a capacidade de questionar, a interação, a análise de diferentes hipóteses” (p. 162);

(iv) “Uma formação de qualidade supõe que os futuros professores sejam postos em o contacto com professores experimentados e com pesquisadores que trabalham em suas respectivas disciplinas” (p.162).

(v) “A formação de professores deveria incluir um forte componente de formação para a pesquisa (...)” (p. 162).

(vi) “O trabalho em equipe é indispensável, ... para melhorar a qualidade da educação e adaptá-la melhor às características particulares das aulas e dos diferentes grupos de alunos” (p. 166);

(vii) “Estabelecer laços mais estreitos entre as universidades e os institutos de formação de futuros professores.” (p. 159).

É absolutamente indiscutível que a formação inicial é isso mesmo, o início de um processo longo e vitalício e em que o docente se encontra no centro do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem. M.^a do Céu Roldão (2007 pág.45) afirma que o

“processo de formação entende-se assim como um processo epistémico e praxiológico permanente (...)” “porque, por um lado se trata da aquisição constante de conhecimentos científicos próprios da atividade profissional e, por outro, porque esses mesmos conhecimentos são feitos no dia-a-dia a partir da reflexão na e pela prática, ou seja, em função da realidade, do contexto, da situação...”

No âmbito da formação inicial, enquanto a componente relativa às didática específicas está definida em conhecimentos referentes ao ensino nas áreas curriculares respetivas a cada ciclo ou nível de ensino, a componente de iniciação à prática profissional, a partir da qual se promove a reflexividade crítica nos futuros docentes, as atividades seguem os seguintes aspetos: a observação e a colaboração em situações reais de ensino e de educação; a prática de ensino supervisionada em contexto de sala de aula; promoção de experiências ao nível da planificação, de ensino e de avaliação; e realização da prática em turmas dos diferentes níveis de educação e ensino.

Relativamente à componente da formação cultural, social e ética nessa formação inicial ela abrange áreas como por exemplo: sensibilização para os problemas do mundo atual; a ampliação a áreas do saber e culturas diferentes; a preparação para a docência ao nível das áreas curriculares não disciplinares; a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da atividade docente (profissionalismo). No que diz respeito à componente de formação em metodologias de investigação educacional nos futuros docentes, ela incide no conhecimento de metodologias (princípios, métodos/técnicas) de investigação (professor investigador da sua própria prática), de procedimentos de investigação ao nível do desempenho profissional e ético. Por fim, a componente de formação na área da docência pretende-se que seja garantida uma formação

académica adequada às exigências da docência ao nível das áreas curriculares abrangidas pelo domínio da habilitação para a docência.

Sabemos que o principal promotor da inclusão é o professor, o qual deve ser como um semeador que vai deitando a semente na terra fértil pouco a pouco e dia a dia, sendo paciente e tolerante, num trabalho colaborativo com os seus colegas (Sanches & Teodoro, 2006). Os problemas de aprendizagem dos alunos assentam na matriz de educar todos e não a alguns, vendo a turma de maneira integral, mesmo sabendo da diferenciação de características individuais que cada aluno apresenta (Correia, 2001). Trata-se de um papel de facilitador e de mediador, sendo inclusivo gerando uma aula inclusiva com as suas ações que envolvam todos os alunos, no respeito, na sensibilidade, na empatia, num ensino-aprendizagem colaborativa e promovendo um trabalho escolar global e integrado (Correia, 2003).

Se recorremos à perspetiva ecológica no âmbito educacional ela exige-nos uma redefinição do papel e funções do professor do ensino regular, a partir de uma dinamização ativa de todos os intervenientes no processo educativo. O professor deve ver a heterogeneidade do grupo como um fator a explorar, pelo que precisa conhecer muito bem os seus alunos do ponto de vista pessoal e sociocultural, para que essas características sejam tidas em conta no momento em que realiza a sua ação educativa. Também deve ter conhecimentos pedagógicos que lhe permitam criar instrumentos de diferenciação pedagógica, que passa por organizar as atividades e as interações, de maneira a que cada aluno se depare regularmente com situações didáticas enriquecedoras para ele, adequadas às suas características, aos seus interesses, às suas necessidades e aos saberes a adquirir. Assim, o professor terá que agir no ato pedagógico como um investigador, desencadeando uma atitude reflexiva e crítica sobre todo o processo de ensino/aprendizagem (Sanches, 2011).

Podemos afirmar que o perfil do professor inclusivo foi um dos principais resultados do projeto de Formação de professores para a Inclusão, conduzido pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. Silva (2011) considera a formação de professores como fundamental para a inclusão, uma vez que os pode ajudar a orientar as aprendizagens dos alunos no mesmo espaço, de modo a permitir uma comunicação e, conseqüentemente, todos sejam beneficiados. Saliente igualmente que para haver inclusão escolar obriga que os professores recebam uma formação apropriada, quer na sua formação inicial quer na sua formação continua.

De facto, pensar no perfil de um professor inclusivo, é pensar em práticas inclusivas que sejam desenvolvidas com um propósito real de se desenvolverem práticas que levem a uma construção de uma educação mais justa e igual para todos, para que se construa uma sociedade mais evoluída. Trata-se de uma evolução no sentido de uma construção de conceitos e de ideias que norteiam as práticas inclusivas. Ou seja, incluir não é criar técnicas e práticas para que as pessoas possam alcançar um padrão estabelecido. Pretende-se que inclusão seja o incluir alguém que

necessita ter as suas singularidades respeitadas, trabalhadas e desenvolvidas e integradas na escola com ajuda do professor de forma adequada e construtiva.

A prática pedagógica dum professor inclusivo deve desenvolver estratégias alternativas focalizadas na superação e na compreensão que um aluno com dificuldades pode ter, e focalizar na superação dos limites associados aos comprometimentos destes alunos no que respeita a uma aprendizagem. Pires e Rodrigues (2011, pág. 11) ao referirem-se às práticas dos professores de EE, e suportando as indicações de Hegarty (2001), dizem que o docente deve ter como *“(...) função gerir e acompanhar a política de NEE da escola, ajudar a vencer barreiras, liderar/aconselhar professores e técnicos envolvidos no processo do aluno com NEE, coordenando todas as ações respeitantes à inclusão”*. Ou seja, aos docentes cabe-lhe, segundo Kronberg (2003 pág. 51) promoverem *“(...) entre os alunos da classe, a compreensão do que constitui a inclusão, assim como transmitirem informações acerca dos procedimentos correntes, no que respeita ao trabalho e à comunicação com alunos que apresentam NEE”*.

No universo de profissionais de educação, nomeadamente professores inclusivos, têm uma responsabilidade acrescida, uma vez que têm um papel fundamental como gestores de um processo educativo muito amplo, devem direcionar e ajudar todos aos alunos, pertencentes ao processo educativo, torná-los membros ativos de uma comunidade no que respeita à aprendizagem de competências necessárias para a promoção de uma inclusão educativa e social (Abreu; Grande, 2021; Teixeira, 2019).

Efetivamente, estando as escolas atuais marcadas pela filosofia da inclusão, torna-se necessário refletir acerca da importância/necessidades de formação (inicial, contínua), no sentido de preparar os futuros professores para o desenvolvimento curricular e de um trabalho adequado junto de alunos com NEE. A ação do professor deve nortear-se pela qualidade do ensino, pois constitui um dos aspetos fundamentais na promoção e efetivação de uma escola que capaz de responder às necessidades de todos os alunos. Ou seja, todos os docentes formados para contextos inclusivos, devem ter em conta não só os alunos abrangidos primeiramente pelo Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro, como o Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho, mas toda a comunidade educativa, no que respeita à construção de uma escola inclusiva onde todos sem exceção sejam bem-vindos (Albuquerque, 2018).

Na verdade, Morgado (2003) chegou à conclusão de que o desenvolvimento profissional e a formação de professores são aspetos fundamentais para dar resposta educativa e diferenciada à diversidade quer dos alunos, quer do contexto. Acrescenta que existem aspetos a ter em conta, por exemplo: aprofundar a abordagem ao trabalho diferenciado, considerando modelos e conceitos, avaliação, gestão e planeamento curricular e organização do trabalho de alunos; incrementar a coerência entre os múltiplos programas de formação inicial, através de um sistema de consultadoria que envolvesse a tutela das instituições e os professores; aprofundar a abordagem à resposta educativa ao aluno com NEE, envolvendo princípios e

conceitos, e aumentar a componente da prática na formação, de modo a promover a colaboração e reflexão partilhada (Silva, 2011; Vasconcelos, 2012). Desta maneira cremos que o professor poderá responder eficazmente à diversidade de alunos que caracteriza as escolas atuais, com competências de desenvolver a igualdade de oportunidades com a individualização do ensino e atender às especificidades de cada aluno. Ou seja, segundo Morgado (2003) promover valores, o acesso à aprendizagem, à igualdade e à participação de todos os alunos, através de práticas educativas centradas em modelos de intervenção diferenciados, exigindo nos professores uma atualização contínua de conhecimentos e competências de modo a criarem escolas de qualidade e inclusivas.

Apontar o tema “formação de professores para a educação inclusiva” torna a universalização do ensino como uma complexidade no que respeita aos modelos educacionais inclusivos, o professor tem um papel de extrema importância porque garante a possibilidade para que todos tenham acesso ao conhecimento. O professor inclusivo será aquele que promove uma política inclusiva com respostas educativas de qualidade à diversidade existente nas escolas. (Denari, 2006, págs. 36-63).

Desta forma, a formação dos professores ganha importância para que possam ajudar os alunos nas suas dificuldades, são os professores, os atores principais que assumem o papel de desenvolver práticas pedagógicas que podem contribuir ou não para a aquisição de novo conhecimentos por todos os alunos, assim é necessário que a formação seja constituída na forma de trabalhar com diversidade, “*sendo capazes de compreender as próprias práticas e de refletir sobre elas*” (Jesus, 2009, pág. 97). Seguindo as ideias de Martín e González-Gil (2011, pág.153) referem que o trabalho do professor é fundamental para incitar as mudanças ocorrentes no novo modelo de escola que se traduz em reformas, atitudes e pensamentos nas ideias existentes, e referem também que “*para que possam originar e desenvolver reformas educativas os professores necessitam de formação, ação, reflexão, motivação e comprometimento face a uma nova filosofia inclusiva.*”

De acordo com a frase acima transcrita, retrata a forma como os professores encaram a sua profissão, para que haja boas práticas é necessário ter nas escolas professores motivados, interessados, determinados a estabelecer boas práticas educativas para que a filosofia da inclusão seja ela repleta de boas superações (Watkins, 2012).

6.2 - Formar professores para a educação inclusiva

Podemos considerar a formação de professores em Portugal, com o seu início em 1962, com a chamada instrução primária, que teve o seu percurso pioneiro que se mantém aos dias de hoje.

A criação de escolas superiores de educação, em meados dos anos 80, foi o elo de ligação para a passagem da formação de educadores e de professores, para um sistema de ensino superior, politécnico e universitário, onde os professores investiam na organização ena sua formação.

Podemos deste modo dizer, que a formação de professores (últimas décadas do século XX, inícios século XXI) caracterizou-se em Portugal, pela coexistência de uma diversidade de modelos no que respeita às instituições (universitárias, politécnicas).

Desta forma, a formação de professores, deve trazer para as escolas, melhoria da qualidade técnica e pedagógica dos docentes, bem como a sua adaptação a novas exigências no que respeita à sala de aula, e também terem em conta a necessidade e exigências de cada aluno, contribuindo desta forma para o sucesso escolar. Para isso o professor inclusivo deve ter em conta aspetos, que são muito importantes e fundamentais para o ensino-aprendizagem, ou seja, o professor deve:

1 – Valorização da diversidade, deve terem conta a diferença entre alunos;

2 – Apoiar todos os alunos, sem exceção;

3- A colaboração entre todos é muito importante, a partilha deve ser fundamental entre todos;

4 – Desenvolvimento pessoal e profissional, deve haver investimento por parte dos professores, para uma melhor qualidade do ensino.

Desta forma a educação inclusiva promove uma ação social, cultural, pedagógica e política, na base da defesa dos direitos de todos os alunos, partilhando e aprendendo, sem discriminação. Por outro lado, a educação especial resulta da mudança de mentalidades da sociedade, através da melhoria das políticas educativas públicas, na materialização dos direitos dos sujeitos sociais e, principalmente na criação de um novo paradigma educativo para a efetivação de uma educação inclusiva nas escolas. Neste sentido cabe à escola organizar-se para que todos os alunos convivem e aprendam juntos, interagindo, respeitando as diferenças e aprendendo com elas. Ou seja, a escola deve desenvolver o potencial do aluno, considerando as diferenças, a diversidade e os limites de cada um deles, visando estabelecer parâmetros de uma escola para todos, sem barreiras ou restrições (Sanches, 2011).

O papel prestado pelo professor tem vindo a sofrer alterações no que respeita ao ensino aprendizagem, facto esse, sentido pela necessidade de cada professor estar atualizado, no que respeita à sua formação (seja ela inicial ou continua) (Borges, 2020). O professor será sempre encarado como um transmissor de conhecimentos. Neste sentido Coelho (2012) refere que:

“É importante que o professor se mantenha atualizado, flexível à mudança e que continue permanentemente a sua formação. Terá então como principal função: aprender, inovar, diversificar, rever conceitos, etc. para que se possa atender às necessidades educacionais escolares, na melhoria de qualidade da educação. Em termos de globalização o acesso às informações é muito rápido.

Assim, o professor necessita qualificar-se constantemente para tentar acompanhar este processo de mudança.” (Coelho, 2012, pág. 68).

Ser professor inclusivo será aquele que consiga garantir as práticas inclusivas adequadas às singularidades de cada aluno, promovendo a integração bem como valorizar as características e potencialidades de cada um, como é referido na Declaração de Salamanca, de 1994.

A formação de professores, além de abranger uma dimensão pessoal, da qual necessita de estimular reflexão crítica e autonomia nos docentes nas suas funções, além de encontrar espaços de interação entre o pessoal e profissional para que os professores possam dar significado e sentido às suas vivências e experiências. (Almeida & Rodrigues, 2006). É com a construção do saber e do conhecimento na formação que se constitui a identidade docente (Nóvoa, 2002).

Autores como Rodrigues (2007), Correia (2008) e Eliseu (2012), sugerem que a formação de professores de educação especial pode ser desenvolvida de forma a favorecer a qualidade do ensino diferenciado, de forma a ajudar as aprendizagens de todos os alunos e também desenvolver formas de intervenção que promovam práticas inclusivas. Por essa razão a qualidade de vida passa obrigatoriamente por uma educação de qualidade, de melhores práticas pedagógicas, e de aquisição de conhecimentos de desenvolvimento das capacidades e competências (Luck, 2011).

A formação das novas gerações pressupõe um conjunto de práticas educativas que permitam ao estudante a possibilidade de construção do bem comum, a recriação da cultura e da ciência. Práticas estas, construídas pelos profissionais da educação através da sua formação e da docência, do domínio dos conhecimentos pedagógicos, de uma sensibilidade cognitiva, da compreensão da cultura (Lima-Rodrigues et al., 2007). É necessário ao docente acreditar num projeto de educação abrangente, para que a escola inclusiva será aquela que acolhe todos os alunos apesar das suas diferenças, devem criar condições que favoreçam e respeitem os ritmos e aprendizagem de cada um.

6.3 - Os argumentos críticos ao papel do professor na Inclusão

O papel do professor, enquanto agente inclusivo e mobilizador da educação, é fundamental e imprescindível, a sua formação crucial. A escola representa a base da formação para a vida civil e o ingresso para outras formações. É necessário repensar as estruturas de formação docente, é indispensável avançar na formação de bons professores (Gatti, 2013).

David Rodrigues (2006, pág. 12) refere

“afirma-se que a escola e os professores não estão preparados para receber os “estranhos,” os “anormais,” nas aulas. Não é verdade. Parece-me que ainda não existe nenhum consenso sobre o

significado “estar preparado” e, muito menos, a cerca de como deveria se pensar a formação quanto às políticas de inclusão propostas em todo o mundo”.

Sabemos que o principal promotor da inclusão é o professor, e a ele se deve a forma de argumentar e aplicar os conceitos para conseguir ter bons resultados, por isso é comparado, a um ser, como um semeador que vai deitando a semente na terra fértil pouco a pouco e dia a dia, sendo paciente e tolerante, num trabalho colaborativo com os seus colegas (Sanches & Teodoro, 2006). Os problemas de aprendizagem dos alunos assentam na matriz de educar todos e não a alguns, vendo a turma de maneira integral, mesmo sabendo da diferenciação de características individuais que cada aluno apresenta (Correia, 2001). Trata-se de um papel de facilitador e de mediador, sendo inclusivo gerando uma aula inclusiva com as suas ações que envolvam todos os alunos, no respeito, na sensibilidade, na empatia, num ensino-aprendizagem colaborativa e promovendo um trabalho escolar global e integrado (Correia, 2003).

No dizer de Sanches (2011, pág. 131) *“A educação inclusiva preconiza uma educação para todos, promotora do sucesso de todos no geral e de cada um em particular por isso se apoia em princípios de direito, de igualdade de oportunidades e não de discriminação, seja ela positiva ou negativa”*.

Os benefícios de uma filosofia inclusiva abrangem a liderança escolar, os pais/encarregados de educação e outros atores e recursos comunitários, como protagonistas, envolvendo-os nas mais variadas maneiras, mas com um mesmo fim, que é o de auxiliarem os alunos a apreender o sucesso educativo.

Nesta linha de pensamento Correia (2003) refere os agentes educativos são impulsionadores de criatividade, são flexíveis e motivados pela vontade de participarem juntamente na organização de medidas/respostas apropriadas ao conjunto das necessidades dos alunos.

Por conseguinte, para que a educação inclusiva seja realidade é necessário que sejam introduzidas alterações na sala de aula, nomeadamente, a nível dos instrumentos e estratégias de ensino-aprendizagem que precisam ser dispare; que haja por parte da família uma real participação; por parte da comunidade um comprometimento escolar bem como do seu meio envolvente. Desta forma, é crucial a existência de uma diferenciação pedagógica, pela gestão e organização escolar e, nos casos mais complicados a criação de protocolos, de parcerias socioeducativas com outras instituições, que são essenciais para um bom desenvolvimento de projetos de vida articulado com as capacidades de cada aluno.

A colaboração/cooperação entre professores segundo Lança (2017), só traz benefícios, pois as trocas de experiências e de conhecimentos, ajudam a solucionar problemas e traz mais confiança e eficácia no desempenho profissional. Sanches e Teodoro (2006) também são de opinião de que deve existir uma colaboração entre o professor ou professores da turma com o professor especializado, par um melhor

aproveitamento do aluno. Tudo depende de como os agentes educativos numa escola inclusiva é determinante ou não para o sucesso (Figueiredo, 2015).

Silva, Ribeiro e Carvalho (2013) são de opinião de que para a escola obter sucesso existem diversos fatores e condições, incluindo os professores, pois são eles que têm o principal papel na mudança ao nível das atitudes e das práticas. Os mesmos autores mencionam que as práticas e atitudes que os professores demonstram são um fator relevante para o sucesso de uma mudança educativa, tal como para o modelo inclusivo.

Podemos considerar um argumento válido, o trabalho cooperativo entre os professores, porque este torna o trabalho mais atrativo, mais estimulante mais enriquecedor. Pois esta filosofia de trabalho leva-nos a uma inclusão aceitável, pois olham para os alunos com incapacidade, no direito de aprender com os seus pares, desta forma as aprendizagens tornam-se idênticas e existem interações mais adequadas, promovendo o seu desenvolvimento, o seu espírito de pertença nos diversos contextos educativos (Borges, 2020).

Desta forma e para que os argumentos sejam sempre favoráveis ao professor inclusivo, devemos aceitar que a inclusão se insere não só no meio escolar, mas também na comunidade educativa e na família. A discriminação na nossa sociedade ainda é uma realidade muito presente, quer seja discriminação de etnias, classes sociais, culturais, que levam os alunos à marginalização/exclusão. Cabe desta forma aos professores encontrarem respostas, que permitam problematizar, compreender e intervir nas diferentes situações com que se deparam, no seu dia a dia. O professor tem o dever de promover um ensino igual para todos, sem desigualdades (Borges, 2020).

Mantoan (1997, pág. 120) refere que “(...) a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico.” Por isso, a educação pressupõe a preparação do professor, no sentido de valorizar todo o seu trabalho para com a escola e para com os alunos NEE. O professor inclusivo, deve estar preparado para trabalhar com as diferenças individuais, existentes em cada escola. Neste sentido, é necessário formar professores conscientes para trabalhar com a diferença.

Desta maneira, podemos falar em paradigma da inclusão, ou seja, olhar sempre para a necessidade dos alunos no contexto da aprendizagem. O professor que dominar os instrumentos necessários para o desempenho das suas funções, tem a capacidade de verificar a sua própria prática, refletindo criticamente (Kronberg, 2003; Lata, 2011). Como dizia Hargreaves (2002, pág. 114)

“Os professores não alteram e não devem alterar as suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir

de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o feedback, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torna-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula.”

O papel do professor inclusivo é imprescindível. É ele que consegue direcionar todo o processo de ensino aprendizagem, desenvolvendo caminhos para que o aluno consiga adquirir conhecimentos. Se nos remetermos à perspectiva ecológica na atuação educacional exige-se uma redefinição do papel e funções do professor do ensino regular, numa dinamização ativa de todos os intervenientes no processo educativo. O professor deve ver a heterogeneidade do grupo como um fator a explorar, pelo que precisa conhecer muito bem os seus alunos do ponto de vista pessoal e sociocultural, para que essas características sejam tidas em conta quando com eles trabalha (Borges, 2020). Igualmente, também deve ter conhecimentos pedagógicos que lhe permitam criar instrumentos de diferenciação pedagógica, que passa por organizar as atividades e as interações, de maneira a que cada aluno se depare regularmente com situações didáticas enriquecedoras para ele, adequadas às suas características, interesses, necessidades e saberes (Sanches & Teodoro, 2006).

Para isso, o professor terá que agir como um investigador, desencadeando uma atitude reflexiva e crítica sobre todo o processo de ensino/aprendizagem. A Agência Europeia para o desenvolvimento da educação das pessoas com NEE, recomenda na prática para as turmas inclusivas, algumas estratégias, entre elas, o trabalho cooperativo, a intervenção em parcerias socioeducativas, a aprendizagem com os pares, o grupo heterogéneo e o ensino eficaz (Sanches, 2011).

Efetivamente, o professor deverá desenvolver competências docentes não só no âmbito da EE como na educação inclusiva, pois trata-se de uma área que exige aprofundada reflexão, na atualidade. As recentes alterações ao nível legislativo remetem-nos para uma mudança de paradigma onde se prevê que a inclusão assuma, de forma efetiva, o espaço até agora dominado pela integração (Borges, 2020).

Se tivermos como referência a formação inicial, a questão crucial será como são preparados os professores do ensino regular, via formação inicial, para serem inclusivos. Nesse perfil de professores inclusivos Watkins (2012, pág. 6) define os seguintes objetivos: Identificar um quadro de valores essenciais e de áreas de competência aplicáveis a todos os programas de formação inicial de professores; Selecionar esses valores essenciais e áreas de competência necessários na preparação de todos os professores para trabalharem em educação inclusiva, considerando todas as formas de diversidade; Evidenciar os fatores-chave que sustentam a aplicação dos valores essenciais e áreas de competência na formação inicial para a educação inclusiva.; Reforçar o argumento de que a educação inclusiva é da responsabilidade de todos os professores e de que a preparação destes professores para os contextos inclusivos é da responsabilidade de todos os formadores e instituições de ensino superior. Ora nesses contextos inclusivos devem desenvolver várias competências,

por exemplo de análise crítica e reflexiva, de intervenção em contexto, de formação, supervisão e avaliação, de aconselhamento e orientação (pessoal, escolar) de gestão estrutural e organizacional das suas funções docentes e, ainda gestão do tempo. (Borges, 2020; Sanches & Teodoro, 2006)).

CAPÍTULO 2 - ESTUDO EMPÍRICO E DESIGN

Tendo em conta o paradigma interpretativo, tendo como base, o objeto de estudo, a formação de professores, as suas experiências e a importância dada na profissão docente em contextos inclusivos. A investigação por nós desenvolvida, permite-nos realizar uma análise mais intensa e aprofundada das características do objeto de estudo por nós estabelecida. No presente capítulo, apresentamos uma abordagem teórica, à que se segue a definição do nosso objeto de estudo, as questões orientadoras da investigação.

1-METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

O nosso estudo enquadra-se numa metodologia mista ou híbrida, utilizando o método quantitativo e o método qualitativo. Enquanto com o primeiro a investigação pretende produzir proposições generalizáveis e estaticamente comprovadas, no método qualitativo, a investigação norteia-se pelo paradigma interpretativo dos fenómenos (Fortin,2003), neste caso abordando a formação dos professores para serem inclusivos. Se realizarmos uma revisão teórica sobre métodos mistos, alguns autores como Creswell (2014), Creswell & Clark (2011) ou Paranhos et al. (2016), entre outros, destacam que a triangulação metodológica é a pretensão dos investigadores nas áreas das humanidades e ciências sociais, embora exista muita dificuldade na sua aplicação. No caso de Paranhos et al (2016, p. 386) defendem que a possibilidade de permutar metodologias é um desejo de muitos pesquisadores, mesmo que na prática não seja adotado. Enquanto para Bryman (2006) se trata de um problema instrumental, ou seja, de não saber como adotar os multimodos além de simplesmente incluir mais etapas no estudo. O principal obstáculo à abordagem multi método está mais relacionado com a falta de treino, do que a uma opção ontológica e/ou epistemológica da comunidade científica.

Efetivamente, na distinção entre métodos mistos e modelos mistos os primeiros combinam abordagens qualitativas e quantitativas na metodologia de um estudo, enquanto os estudos de modelos mistos combinam essas duas abordagens em todas as fases do processo de pesquisa (como conceituação, recolha e análise de dados e inferência) (Tashakkori; Teddlie, 2003, pág. 9). O fato é que a triangulação constitui, inegavelmente, uma dessas novas perspectivas metodológicas. Na verdade, a triangulação é a mais frequentemente usada na literatura técnica, considerado um conceito central na integração metodológica. Assim, o método misto, integra a natureza quantitativa, com instrumentos de recolha de dados, que permitem analisar inferência estatística e os de natureza qualitativa pretendem informações possibilitadoras de análise categorial detalhada, compreensiva, sistemática e profunda do objeto de estudo (Fortin, 2003). Para dar resposta aos objetivos da nossa investigação, optamos por uma metodologia mista, simultaneamente quantitativa e

qualitativa, em que a primeira tem como instrumento o inquérito por questionário, que depois de validado, foi aplicado aos professores, determinando análise estatística (descritiva e inferencial), no programa SPSS. Quanto à metodologia qualitativa, os instrumentos de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada e a observação participante com registo em notas de campo, ou seja, através de análise de conteúdo (Bardin, 2011).

A explicação destas duas formas metodologias (quantitativa e qualitativa) retratam-se em paradigmas distintos e incompatíveis na investigação educacional (Shaffer & Serlin, 2004), contudo, reconhece-se que diferentes métodos de análise são úteis porque se dirigem para diferentes tipos de questões de investigação e, por isso utilizam-se ambos os tipos de técnicas ou métodos quantitativos e qualitativos. Por isso, a nossa investigação parte da dicotomia, segundo Tashakkori e Teddlie (2003), entre as abordagens racionalistas (quantitativa ou experimental) e as naturalistas (qualitativa ou etnográfica) refletindo um posicionamento epistemológico que rejeita, em particular, o carácter fortemente contextualizado e idiossincrático das metodologias qualitativas guiadas por perspetivas pós-modernistas em investigação educacional. Sabemos que nenhum método é perfeito e de que ambos podem complementar-se e daí optarmos por uma investigação de carácter misto/híbrido (Creswell & Clark, 2011). Podemos, afirmar que o estudo tem maior preponderância no paradigma interpretativo, naturalista, qualitativo/construtivista. A opção metodológica da investigação tem um teor descritivo, transversal, exploratório, analítico e interpretativo, relacionada com o problema e as questões formuladas de estudo (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Portanto, o nosso intuito foi o de compreender se os professores inclusivos ajudam a configurar uma política escolar completa em prol da inclusão; que se apoiem na comunidade escolar para criar culturas inclusivas; que estabeleçam valores inclusivos; que organizem recursos essenciais de apoio às práticas inclusivas na sala de aula e de atendimento à diversidade; e constroem sistemas de coordenação e organização da aprendizagem de modo a garantir práticas inclusivas. A investigação foi realizada nos Agrupamentos de Escolas Dr. Ramiro Salgado que pertence ao Concelho de Torre de Moncorvo e Tenente Coronel Adão Carrapatoso que pertence ao Concelho de Vila Nova de Foz Côa.

2-AS QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO

A definição do problema deve traduzir com clareza, exequibilidade e pertinência o projeto de investigação, e constituir *“um primeiro meio para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico: a rutura com os preconceitos e as noções prévias”* (Quivy, Campenhoudt; 1998, pág. 34). Como já dissemos na introdução pretendemos abordar um dos problemas que representa um desafio cada vez mais

urgente na dimensão inclusiva da escola atual: A problemática da formação do professor para a EE e para a realidade de práticas de ensino em contextos inclusivos.

É evidente que se torna fundamental identificar as percepções dos professores sobre a formação e identidade docente e, ainda os percalços sentidos pelos mesmos na sua prática pedagógica e, desta forma, averiguar se essas dificuldades são uma barreira às suas funções docentes com alunos NEE. É que no dizer de Pinheiro (2010, pág. 71)

“a formação inicial dos professores trate com solidez dos aspetos gerais que permeiam a educação especial permitindo que estes, percebam na sua prática de docência as necessidades especiais de seus alunos, assim compreendam a educação inclusiva a partir de um olhar inclusivo”

Numa escola inclusiva não se deve estar restrita somente à formação inicial, mas dar uma continuidade durante o exercício profissional docente, construindo bases sólidas, no que respeita à docência. Neste sentido e, considerando que o professor como interveniente privilegiado no estudo, já que exerce um papel fulcral neste processo, pareceu-nos adequado formular a seguinte questão de partida/problema: **Será que a Profissão Docente e a Formação de Professores são importantes no que respeita à Educação Inclusiva?** Ou seja, qual o seu papel no processo de inclusão escolar?

De facto, a problemática e o tipo de investigação, determinaram, concomitantemente, o tipo de técnicas de recolha de dados e, conseqüentemente, as de tratamento de dados, com posterior triangulação, de modo a relacionar todos os dados/informações obtidos.

Formulamos as seguintes questões de investigação:

Questão 1: Qual a relevância de ser professor inclusivo que envolve todos os alunos de dois Agrupamentos de Escolas (Torre de Moncorvo e Vila Nova de Foz Côa) com o ensino-aprendizagem dos alunos (NEE).

Questão 2: Descrever/explicar as opiniões dos professores regulares do 2º e 3º ciclos, dos professores de Educação Especial, dos Técnicos Psicólogos dos Agrupamentos de Escolas (Torre de Moncorvo e Vila Nova de Foz Côa) provenientes do inquérito por questionário sobre a educação e/ou escola inclusiva e quais os pontos de vista que defendem.

Questão 3: Compreender de que forma a profissão docente (identidade docente) e a formação de professores permitem estabelecer a relação ensino-aprendizagem no que respeita à inclusão escolar, percebendo se existe correlação entre a profissão docente e a formação de professores com o ensino aprendizagem escolar.

Questão 4: Analisar se a formação docente (identidade docente) e as ações do professor inclusivo são uma mais valia para a inclusão dos alunos nos Agrupamentos de Escolas (Torre de Moncorvo e de Vila Nova de Foz Côa), de modo a relacionar a

formação docente com as suas práticas letivas, e se as ações de formação (continuada) são positivas para alcançar o sucesso escolar.

Questão 5: Compreender as medidas implementadas pelos dois Agrupamentos de Escolas (Torre de Moncorvo e de Vila Nova Foz Côa) na promoção da inclusão das atitudes/valores cívicos ou para a cidadania, identificando-as e se são promotoras desse processo inclusivo.

Estas questões têm o seu suporte na pesquisa e consulta da bibliografia e estudos teórico-práticos referidos na parte de enquadramento teórico-concetual e que foram orientadores na sua formulação. Seguidamente, efetuámos o processo. A análise a essa literatura, considerada pertinente e, particularmente, aquela fundamentou a forma como os professores encaram a profissão docente (identidade) nos contextos inclusivos, e qual a relevância que existe na formação de professores para esta mesma educação e escola inclusiva. Na verdade, todo este processo heurístico de pesquisa bibliográfica, por nós traçada esteve em sintonia com o tema e problema em estudo e da definição das questões de investigação, ou seja, recorreremos, a uma abordagem compreensiva, com o propósito de objetivar e categorizar a nossa amostra de sujeitos em estudo.



Figura 1 - Mapa que representa os Concelhos de Torre de Moncorvo e de Vila Nova Foz Côa onde estão representados os professores do nosso estudo

3-O CENÁRIO DE ESTUDO E OS SUJEITOS PARTICIPANTES

O nosso estudo está elencado no Agrupamento de Escolas pertencente ao Concelho de Torre de Moncorvo e no Agrupamento de Escolas que pertencem ao Concelho de Vila Nova de Foz Côa, tal como mostra o mapa abaixo indicado.

Para a caracterização do cenário ou contexto de estudo recorreremos à análise do Projeto educativo de ambos os Agrupamentos que nos fornece toda a informação necessária para complementar o nosso estudo.

O concelho de Torre de Moncorvo, foi criado no século XIII, de origem medieval. Foi como Rei D. Dinis que em 1285, que concedeu a carta de foral a Torre de Moncorvo. Foi produtora de linho, cânhamo, cultura da vinha, azeite, seda, lã, amêndoa e da exploração do ferro nos séculos XV ao século XVIII. O Rio Sabor ainda hoje marca é marca de paisagens magníficas deste Concelho, constituído por um microclima mediterrâneo, que lhe é muito favorável para o cultivo da vinha, oliveira e da amendoeira. De facto, Torre de Moncorvo, situa-se no Nordeste Transmontano, a sul do distrito de Bragança, situando-se a sudoeste Vila Nova de Foz Côa. Como atividades económicas destacamos a agricultura, o comércio de carácter tradicional, sendo a indústria baseada no campo da construção civil, mobiliário, panificação alimentar, hotelaria, serralharia e lacticínios.

O concelho e a Vila Nova de Foz Côa pertence ao distrito da Guarda, região Norte e sub-região do Douro, recebeu o seu primeiro foral em 1299, também ele concedido pelo Rei D. Dinis, sendo concedido um novo foram em 1514 pelo Rei D. Manuel I. A nível económico, podemos realçar que a agricultura também é predominante, salientando-se as culturas da vinha, amendoeira, oliveira. Em termos industriais, destaca-se a extração do xisto, azeite.

Por conseguinte, a relação dos Agrupamentos com a comunidade, centra-se na ajuda às famílias em termos socioeducativos, como alimentação, passes, material escolar, apoio psicológico.

Em seguida iremos caracterizar cada um dos Agrupamentos de Escolas que foram o cenário do nosso estudo.

3.1 Caracterização do Agrupamento de Escolas Torre de Moncorvo

O Agrupamento de Escolas de Torre de Moncorvo (**codificado como A**) garante a formação académica para cursos ligados ao prosseguimento de estudos e para a vida ativa. Contudo, a região apresenta uma oferta deficitária em saídas profissionais, pelo que há, presentemente, um investimento nos Cursos de Educação Formação (CEF) e Cursos Profissionais. Nesta perspetiva, os alunos do nosso Agrupamento procuram, regra geral, emprego nos grandes centros do litoral, favorecendo-se assim, a saída dos

cidadãos com maior formação. De facto, a população escolar que frequenta o Agrupamento de Escolas Dr. Ramiro Salgado distribui-se pelo Ensino Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos e Ensino Secundário. Este Agrupamento é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão que goza do regime de autonomia definido no Decreto – Lei n.º75/2008 de 22 de Abril, alterado pelo Decreto – Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho. No plano de desenvolvimento organizacional, o regime de autonomia é acrescido de competências nos domínios da organização interna do Agrupamento, de regulamentação do seu funcionamento e da gestão e formação dos seus recursos humanos. Este macro agrupamento é constituído por 8 estabelecimentos de ensino, distribuídos da seguinte forma: 6 da Educação Pré-Escolar, 1 Centro Escolar com Ensino Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, 1 com o 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, a saber:

- 1) Ensino Pré-Escolar: Jardim de Infância de Carviçais; Jardim de Infância do Felgar; Jardim de Infância do Carvalhal; Jardim de Infância de Larinho; Jardim de Infância da Cardanha; Jardim de Infância de Cabanas de Baixo.
- 2) Centro Escolar Visconde Vila Maior: Ensino Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.
- 3) Escola com 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário; Escola Básica e Secundária Dr. Ramiro Salgado,

Na sequência do processo de fusão ocorrido em 2007, o Agrupamento de Escolas de Torre de Moncorvo, passou a ter como sede do Agrupamento a Escola Básica e Secundária Dr. Ramiro Salgado. Além disso, a oferta educativa do Agrupamento está conforme o organograma, para além do Ensino Pré-Escolar, 1.ºCEB, 2.º, 3.ºCiclos do EB, Ensino Secundário, o Agrupamento oferece ainda Cursos CEF, Vocacionais e Profissionais: (ver tabelas).

Tabela 1 - Oferta formativa Ensino Pré-Escolar

Ensino Pré-Escolar	
1º 2º Ciclos do Ensino Básico	
3ºCiclo do Ensino Básico	
Geral (Currículo Nacional)	CEF*(Operador Informático) *Curso a funcionar, se houver inscrição de alunos

Tabela 2 - Oferta Formativa Ensino Secundário

Ensino Secundário			
Científico Humanístico Ciências Tecnologia	- de e	Científico- Humanístico de Ciências Socioeconómicas (*) * Curso a funcionar, se houver inscrição de alunos	Científico - Humanístico de Línguas e Humanidade

Tabela 3 - Oferta Formativa curso Profissional

Curso Profissional com equivalência ao Ensino Secundário (Nível III)
Curso Profissional de Técnicos de Instalações Elétricas (em funcionamento)
Curso Profissional de Turismo Ambiental e Rural (em funcionamento)
Curso Profissional de Mecatrónica (a iniciar)

Este Agrupamento A oferece também modelos diversificados de Apoio Educativo e outras atividades de ocupação dos tempos livres:

- a) Apoio educativo (do 1.º ciclo ao Ensino Secundário);
- b) Atividades de enriquecimento curricular – AECS – 1.º ciclo;
- c) Atividades extracurriculares do 2.º ciclo ao ensino secundário;
- d) Atividades de estudo/pesquisa, orientadas pelo professor titular da turma ou da disciplina nas Bibliotecas do Agrupamento;
- e) Atividades desportivas inseridas no Desporto Escolar;
- f) Atividades de enriquecimento relacionadas com os projetos e clubes existentes:
 - Desporto Escolar (Quadro Competitivo)
 - Promoção de Educação para a Saúde
 - Plano Nacional de Leitura
 - Plano Nacional de Cinema
 - Projeto Parlamento dos Jovens
 - Clube de Teatro
 - Clube de Artes Plásticas
 - Projeto “Anuário Escolar”
 - Clube Natura
 - Clube Europeu (Parlamento Europeu)
 - Clube de Línguas
 - Concurso Nacional de Leitura
 - Projeto Ajudar
 - Projeto “Ler+ Jovem”
 - Projeto Educação para a Saúde

Vejamos cada um destes aspetos relevantes no Agrupamento A

***-Apoio Educativo (Inclusão).** O modelo de Apoio Educativo procura compensar de imediato e localmente os alunos com mais dificuldades de aprendizagem e pretende responder à diversidade de necessidades e diferentes ritmos de aprendizagem. 5.2. Serviços Especializados de Educação Especial

***-Serviços Especializados de Educação Especial.** A Educação Especial baseia-se em práticas multidisciplinares, de apoio à educação inclusiva e assenta as suas linhas de ação na necessidade de reflexão, avaliação e planificação de atividades em colaboração com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica e no trabalho direto e indireto com os alunos, através de um trabalho individualizado, de diversificação de estratégias e métodos, de forma a valorizar a diversidade, a promover a equidade no acesso ao currículo e na progressão no sistema educativo, reforçando e desenvolvendo competências específicas ou áreas curriculares específicas.

Adotando o conceito de Educação Inclusiva (Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho), o Agrupamento assume como missão atender às especificidades pedagógicas dos alunos, no sentido de uma plena integração e individualização das estratégias educativas, adequando os processos de ensino às características e condições individuais dos alunos. Define-se como aposta decisiva a rentabilização dos recursos e a cooperação entre todos os profissionais e agentes educativos com necessidade de uma participação mais ativa dos pais e encarregados de educação e o estabelecimento de protocolos de colaboração com entidades e instituições que acrescentem valor a esta missão do Agrupamento. As medidas de suporte à aprendizagem, baseadas numa abordagem multinível, integram medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem minimizando os obstáculos e promovendo o sucesso educativo.

Todos estes princípios e normas pretendem garantir a inclusão, enquanto processo que responde à diversidade das necessidades e potencialidades de cada um dos alunos, através do aumento da sua participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. (P. E., 2021-2025).

3.2 Caracterização do Agrupamento de Escolas Tenente Coronel Adão Carrapatoso

O Agrupamento de Escolas Tenente-Coronel Adão Carrapatoso –AETCAC (**codificado por B**) foi criado no ano de 2006, localiza-se no concelho de Vila Nova de Foz Côa. É o único agrupamento de escolas do concelho e é o único estabelecimento de ensino do concelho, dando uma resposta educativa desde a educação pré-escolar até ao 12.º ano de escolaridade. O AETCAC integra, na sua área de influência, dois

estabelecimentos de ensino, a EB1 de Freixo de Numão e a escola sede do agrupamento, a EB/S Tenente-Coronel Adão Carrapatoso.

Tabela 4 - Estrutura Organizacional do Agrupamento do AETCAC

Estabelecimentos Escolares	Níveis de Ensino
Escola Básica de Freixo de Numão	Pré-escolar, 1.º ciclo
Escola B/S Tenente-Coronel Adão Carrapatoso	Pré-escolar, 1.º ciclo
	2.º/3.º ciclos e ensino secundário

Vejamos alguns aspetos caracterizadores deste Agrupamento B para o nosso estudo.

***-Educação Inclusiva.** Tendo em conta a necessidade de se promover o sucesso educativo de todos os alunos sem que haja a inevitabilidade de se categorizar nenhum aluno o AETCAC e tal como o espírito do DL54/2018, procurando garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo.

Para que se possa executar a abordagem educativa que agora se advoga contribui decisivamente um processo de avaliação de apoio à aprendizagem - que considera aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais do aluno, mas também fatores ambientais, uma vez que desse processo resulta toda a sequência e dinâmica da intervenção.

Tabela 5 - Alunos com Medidas Seletivas

Alunos com Medidas Seletivas						
Ano Letivo: 2021/2022	Pré-Esc	1.º CEB	2.ºCEB	3.º CEB	Ens. Sec	TOTAL
N.º Alunos	0	15	8	15	5	43
%	0%	12,20%	9,63%	13,15%	6,67%	8,78%

Tabela 6 - Alunos com Medidas Adicionais

Alunos com Medidas Adicionais						
Ano Letivo: 2021/2022	Pré-Esc	1.º CEB	2.ºCEB	3.º CEB	Ens. Sec	TOTAL
N.º Alunos	0	0	1	5	2	8
%	0%	0%	1,2%	4,39%	2,67%	1,63%

O agrupamento mobilizou, no ano letivo 2021/2022, um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que permitiram a todos os alunos desenvolver as competências pretendidas, que se configuram em três níveis de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão: As medidas universais que correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens; as medidas seletivas que visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais e as medidas adicionais que visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão. Tendo em conta o diagnóstico e a monitorização das medidas implementadas aos alunos 10,4% dos alunos do agrupamento beneficiaram de medidas seletivas e/ou adicionais. O Agrupamento B dispõe dos seguintes recursos humanos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão: 3 Docentes de educação especial; 2 Psicólogos e 2 Assistentes sociais.

***-Equipa multidisciplinar de apoio à aprendizagem e à educação inclusiva (EMAEI).** Esta equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, de composição diversificada, por elementos permanentes e elementos variáveis constitui um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem, tendo em vista uma leitura alargada, integrada e participada de todos os intervenientes no processo educativo. Competências da equipa multidisciplinar:

- Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva;
- Propor medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar;
- Acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem;
- Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas;
- Elaborar o relatório técnico-pedagógico previsto no artigo 21.º e, se aplicável, o programa educativo individual, previsto no artigo 24.º e o plano individual de transição, previsto no artigo 25.º;
- Acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem

***-Objetivos e metas.** O Agrupamento B apresenta-se um conjunto de metas que se pretendem alcançar:

- A. Diminuir a indisciplina, o abandono e insucesso escolar;
- B. Melhorar a qualidade do sucesso escolar;
- C. Aumentar a implementação de boas práticas, divulgando-as;
- D. Estabelecer um maior número de protocolos e parcerias com instituições;
- E. Estimular o desenvolvimento de projetos que apostem na promoção do sucesso escolar e na inovação;

F. Consolidar uma cultura que garanta o respeito pelas diferenças e pela diversidade, garantindo que o AETCAC seja uma escola, plenamente, inclusiva;

G. Desenvolver mecanismos que permitam uma maior aproximação do AETCAC às famílias e à comunidade;

H. Apostar numa filosofia de procedimentos e metodologias que transformem o AETCAC num espaço de toda uma comunidade educativa, muito para além das suas fronteiras físicas;

I. Desenvolver uma cultura assente na excelência e na exigência e que possa ser apropriada por toda a comunidade educativa;

J. Tornar mais eficaz e eficiente toda a gestão documental e procedimental;

K. Melhorar e otimizar todos os mecanismos relacionados com a comunicação interna e externa, nomeadamente, numa maior e melhor utilização das plataformas informáticas, do correio eletrónico institucional e do site do AETCAC.

L. Apostar na delegação de competências junto das lideranças intermédias, garantindo um maior envolvimento dos diversos atores educativos na tomada de decisões;

M. Implementar uma cultura de autoavaliação, capaz de promover a reflexão e a mudança

N. Apostar numa escola segura, humana, inovadora, ecológica e inclusiva;

O. Incentivar a formação interna e externa;

P. Otimizar a utilização de todos recursos

*-**Áreas e modalidades de qualificação.** O AETCAC ou Agrupamento 'B' é a escola pública de referência e a única do Concelho de Vila Nova de Foz Côa pelo que terá de ser capaz de apresentar uma oferta formativa adaptada às necessidades das crianças, jovens e adultos do concelho de Vila Nova de Foz Côa e de todos os outros, que não sendo residentes no concelho, que queiram aqui estudar. O AETCAC tem vindo a adaptar a sua oferta formativa às reais necessidades dos seus alunos, no entanto, atendendo à constante diminuição de alunos, e ao cumprimento dos normativos legais, nem sempre é possível ter-se uma oferta formativa que agrade a todos os alunos, o que acaba por levar à saída de alguns alunos, que vão à procura de outras ofertas formativas nos concelhos vizinhos, nomeadamente à procura de cursos profissionais de nível 4. Genericamente, o AETCAC tem, a seguinte oferta formativa:

*- Educação PRÉ-ESCOLAR – Centro Escolar de Vila Nova de Foz Côa e no Centro Escolar de Freixo de Numão;

*-1.º Ciclo do ENSINO BÁSICO – Centro Escolar de Vila Nova de Foz Côa e no Centro Escolar de Freixo de Numão;

*-2.º E 3.º Ciclos do ENSINO BÁSICO GERAL – Escola B/S Tenente Coronel Adão Carrapatoso;

*-Ensino SECUNDÁRIO – Científico Humanístico – Escola B/S Tenente Coronel Adão Carrapatoso;

*-Ensino PROFISSIONAL de dupla certificação NÍVEL 4 – Técnico de Turismo Ambiental e Rural – Escola B/S Tenente Coronel Adão Carrapatoso

A validação do Projeto Educativo de Agrupamento em Conselho Pedagógico e aprovação em Conselho Geral é precedida de uma consulta à comunidade educativa. Uma vez que este documento define a política e a estratégia educativa do Agrupamento, este trabalho participado parece fundamental para o documento poder ser refletido e apropriado por todos e de todos se colher contributos. (P. E. 2021-2025).

3.3 Caracterização dos Sujeitos de Estudo

Definir a população é um dos aspetos mais relevantes para o desenvolvimento de uma investigação, determinando o processo de seleção e composição da amostra convidada, ou seja, quem será objeto de estudo para o nosso inquérito por questionário. A amostra pode ser entendida como uma parte representativa do público-alvo a ser pesquisada, a sua importância na investigação é a redução da margem de erro. De facto, uma amostra bastante significativa permite –nos ter uma noção da população tomando por base uma fração dessa população (Vicente et al., 2001). O investigador desta forma tem a possibilidade de garantir a possibilidade de criar inferências estatísticas válidas sobre a população em estudo. Importa salientar que a amostra da nossa população em estudo, torna-se importante para o desenvolvimento da investigação, e que nos vai permitir resultados mais rápidos que nos ajudam a viabilizar a nossa própria investigação (Kalton, 1983; Osuna, 1991).

No nosso estudo, definimos como alvo prioritário todos os docentes do Agrupamento de Escolas que pertencem ao Concelho de Torre de Moncorvo (A) e do Agrupamento de Escolas que pertencem ao Concelho de Vila Nova de Foz Côa (B). A amostra de professores dos Agrupamentos foi de N= 72. A maioria era do género feminino (70.8%), do escalão etário (34.7%), licenciados/as (63.9%), QE (48.6%) e com um tempo de serviço superior a 20 anos (66.7%). Cerca de 2 terços trabalham no Agrupamento de Escolas Dr. Ramiro Salgado.

Realizámos a caracterização sociodemográfica às respetivas variáveis de identificação dos sujeitos de estudo no Agrupamento A – Dr. Ramiro Sagado e no Agrupamento B – Tenente Coronel Adão Carrapatoso, que expomos na Tabela 7.

Tabela 7 - Análise Estatística do Inquérito

Variáveis de identificação	N	%
Género		
Feminino	51	70,8
Masculino	21	29,2
Idade		
Até 35 anos	1	1,4
36 -45	23	31,9
46-55	25	34,7
≥ 56	23	31,9
Habilitações Académicas		
Licenciatura	46	63,9
Mestrado	18	25,0
Pós-Graduação	8	11,1
Contrato		
Contrato	27	37,5
Q.E	35	48,6
QZP	10	13,9
Tempo de serviço		
1 a 5 anos	6	8,3
5 a 10 anos	9	12,5
10 a 20 anos	21	29,2
> 20 anos	36	50,0
Agrupamento		
A	48	66,7
B	24	33,3

No que respeita à tabela acima referida, referimos que foram inqueridos 72 professores, Técnicos e Psicólogos, sendo que a maioria das respostas dadas, diz respeito ao Género Feminino com 78%, as idades estão compreendidas dos 46 aos 55 anos, sendo a Licenciatura como predominância com 63,9%. No que concerne ao tipo de contrato, verificámos que existem 37,5% de professores contratados, professores de quadro de Escola com 48,6% e professores de Quadro de Zona Pedagógica com 13,9%. Também o tempo de serviço com mais respostas dadas corresponde a professores a lecionar com mais de vinte anos num total de 50%. Mencionamos que foi no Agrupamento A, onde a percentagem de respostas ao questionário teve um número mais significativo com 66,7%, enquanto que no agrupamento B, somente responderam ao questionário 33,3% dos professores.

4-TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A metodologia é considerada um sistema de técnicas, métodos e procedimentos necessários para realização de um trabalho de investigação. As técnicas de recolha de dados têm como propósito recolher dados ou informações, a partir das questões formuladas, articuladas com a temática/problema da investigação e respetivos objetivos estabelecidos. Há distintas técnicas de recolha de dados que privilegiam as metodologias de investigação quantitativa e qualitativa, entre as quais utilizámos: a observação espontânea/informal e observação participante; a observação documental; o inquérito por questionário; entrevista semiestruturada; registos em notas de campo.

No que concerne aos instrumentos de recolha de dados e aos procedimentos de aplicação e de concretização dos objetivos por nós propostos nesta investigação, numa primeira etapa foi preparada uma revisão da literatura, tendo sido consultada várias bases de dados. Depois de determinar o público-alvo da nossa investigação, foram selecionados os instrumentos de recolha de dados de abordagem quantitativa e ou qualitativa. A técnica segundo Carmo e Ferreira (2008, p. 193) *“são procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis, suscetíveis de serem novamente aplicadas nas mesmas condições, adaptados ao tipo de problema e aos fenómenos em causa”*.

Veamos em seguida a descrição das técnicas ou métodos de recolha de dados que utilizámos na investigação.

4.1 O Inquérito por questionário

De destacar que os professores do nosso estudo, estão sensibilizados para a mudança, quer seja pelo professor de EE ou pelo professor de apoio educativo. É fundamental que todas as crianças tenham a ajuda necessária e adequada nas suas escolas. Para isso é necessário que haja por parte dos professores, articulação nos trabalhos de forma a minimizar as dificuldades sentidas pelos nossos alunos, no seu percurso escolar e, por isso, necessitam de aplicar adequações curriculares para melhor trabalhar as características e as necessidades dos alunos, bem como as características do ambiente escolar onde se integram (Borges, 2020; Sanches, 2011).

Para se proceder à recolha dos dados que permitissem verificar as questões de investigação formuladas anteriormente, optou-se por usar o inquérito por questionário, instrumento que, embora possa condicionar as respostas dos sujeitos, possui características bastante pragmáticas, permitindo também obter opiniões de um número elevado de sujeitos num tempo relativamente limitado (Quivy & Campenhoudt, 2008). Os questionários tal como as entrevistas são instrumentos muito utilizados na investigação educacional, normalmente servem para recolher informação sobre motivações, sentimentos, realizações e experiências dos indivíduos.

Os questionários permitem colocar as mesmas questões a todos os indivíduos selecionados (Sousa, 2009). Atendendo ao facto de que o seu uso é recomendado em estudos que tenham objetivos claros, suscetíveis de serem traduzidos em poucas e simples palavras, entende-se que se ajusta a este caso. Na verdade, os objetivos traçados encontram-se circunscritos, reportando-se a um número de questões razoável para serem respondidas sem que o esforço requerido por parte dos sujeitos seja demasiado ou desadequado às funções que, como professores, desempenham (Bogdan & Taylor, 1975; Triviños, 1987).

Neste sentido, esta técnica de recolha de dados foi a forma mais fácil de aceder aos sujeitos de estudo e de o administrar, já que *“(...) o inquérito por questionário de perspectiva sociológica distingue-se da simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem”* (Quivy e Campenhoudt, 2008, pág. 188). De facto, esta técnica é muito utilizada na pesquisa educacional, pois através de um conjunto de perguntas, formuladas aos inqueridos de forma a obter um conjunto vasto de respostas. Trata-se, igualmente de uma técnica de observação não participante, uma vez que o investigador não necessita a sua presença. O inquérito por questionário usado foi de administração direta pois como Quivy e Campenhoudt (2008, pág. 188) mencionam, o questionário chama-se *“de administração direta quando é o próprio inquirido que o preenche”*. O questionário (Anexo 1) foi elaborado por uma série de questões que tem como principal objetivo a recolha de opiniões que visam aferir as opiniões, que o investigador vai produzir e chegar a conclusões e interpretações, para um resultado fiável.

Se analisarmos o instrumento questionário na opinião de Quivy e Campenhoudt (2008, pág. 181) ele *“(...) destina-se frequentemente à pessoa interrogada; é lido e preenchido por ela. É, pois, importante que as perguntas sejam claras e precisas, isto é, formuladas de tal forma que todas as pessoas interrogadas as interpretem da mesma maneira.”* Daí ser importante para os inqueridos as instruções de preenchimento. E foi, precisamente, o que aconteceu em relação aos professores convidados a participar no estudo. Ao seguirmos estas diretrizes, foi necessário termos em conta vários parâmetros no questionário, tais como: a quem se iria aplicar o inquérito, o tipo de questões a incluir, o tipo de respostas que se pretendia e a clareza do tema abordado (Bogdan & Taylor, 1975). Para tal, colocou-se uma série de questões que abrangessem o tema a desenvolver, não havendo interação direta entre o investigador e os inquiridos, pois esta é uma das grandes características deste tipo de metodologia (o facto do investigador e os inquiridos não interagirem).

Evidentemente que tivemos em conta as vantagens e as desvantagens do instrumento questionário, combinando perguntas fechadas e abertas que foram utilizadas para obter uma justificativa, contribuição ou parecer do sujeito/respondente, além da resposta fechada padrão. A vantagem do questionário facilita a tabulação dos dados; permite uma manifestação ou complemento por parte do informante. A desvantagem é que dá um pouco mais de trabalho analisar as

informações colhidas (Quivy & Campenhoudt, 2008). Além disso, os dados recolhidos nos questionários foram analisados através de programas informáticos, nomeadamente SPSS, para analisar os dados, Excel e o Word para o processamento e digitalização do texto (Triviños, 1987).

Efetivamente, o inquérito é um processo de inquirir informações/dados, junto de uma determinada população, em que a sua aplicação exige que se garanta um certo numero razoável de sujeitos inquiridos para haver validade e fiabilidade do estudo. Para isso é necessário que o questionário seja aplicado a um conjunto de indivíduos (amostra de estudo), sobre os quais pretendemos recolher informações (dados) para que possamos analisar, interpretar e retirar conclusões, para que possamos dar respostas aos objetivos da investigação. O referido questionário contém 20 questões, no âmbito da Educação Especial, à flexibilização do professor, à diversidade das necessidades dos alunos, à inclusão na escola. As perguntas são do tipo de resposta fechada, dicotómica, de resposta única, e de resposta aberta.

Para a validação do nosso questionário, foi sugerido a técnica dos três juízes, especialistas em investigação educacional, de modo que o seu parecer de validação pudesse remeter-nos a alguns acertos e, por fim foram enviados pela internet aos professores dos Agrupamentos que o preencheram na plataforma do Google Forms.

4.2 A entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada é considerada uma técnica de recolha de dados, na qual consta um roteiro de perguntas, previamente estabelecidas e pré-definidas, que podem ser adaptáveis mediante a forma de como corre a entrevista. Esta técnica oferece muitos dados que nos podem ser importantes, na nossa análise dos resultados, já que têm como principal objetivo explicar o ponto de vista dos participantes do estudo em questão. Para autores como Triviños (1987, pág. 146) *“a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”*, assim como para Manzini (1990, pág. 154) este tipo de entrevista *“está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”*.

Por sua vez Quivy e Campenhoudt (2008, pág. 34) consideram que, através da entrevista semiestruturada, é possível compreender o *“sentido que os atores dão às suas práticas e aos seus valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências, etc.”* É óbvio que ao escolher a entrevista como técnica de recolha de dados é necessário realizar todo um processo de validação e terá de haver o antes, o durante e o depois da sua aplicação. Ou seja, no antes há que definir o objetivo, construir o guião da entrevista, escolher os entrevistados, preparar as pessoas a serem entrevistadas, marcar a data, a hora, o local e preparar os entrevistados; depois

explicar quem somos e o que queremos, obter e manter a confiança, saber escutar, dar tempo para aquecer a relação, manter o controlo com diplomacia, utilizar perguntas de aquecimento e focagem, enquadrar as perguntas mais sensíveis e evitar perguntas constrangedoras; e depois registar as observações sobre o comportamento do entrevistado, registar as observações sobre o ambiente em que decorre a entrevista.

Perante o exposto consideramos que a entrevista semiestruturada trouxe-nos vantagens ao nosso estudo, por exemplo:

- Flexibilidade- Isto é o entrevistador tem a possibilidade de enfatizar a forma de como vai guiar a entrevista, que foi previamente preparada;
- Maior direcionamento no que respeita ao tema principal da entrevista;
- Testar a capacidade de o entrevistado no que respeita à forma como corre a entrevista;
- Respostas espontâneas.

Na verdade, uma das características em geral da entrevista é a sua versatilidade, uma vez que, por um lado permite a análise e a interpretação da resposta através da forma como é dada e também é possível ao entrevistador questionar, explorar e clarificar ideias dadas pelos entrevistados (Sousa, 2009; Triviños, 1987). Igualmente apresenta algumas desvantagens como o facto de ser algo moroso e também subjetivo, já que este instrumento se poder vir a tornar subjetivo, mas será ultrapassável se o investigador, que também desempenha o papel de entrevistador, tiver consciência deste perigo. Contudo, é difícil evitar completamente este fator (isto é, a parcialidade), mas estar ciente dos problemas e exercer um controle constante sobre nós próprios pode ajudar.

A entrevista semiestruturada utiliza um método mais espontâneo, mais natural, de forma a que o entrevistado se sinta confortável nas respostas dadas, uma vez « que as perguntas foram previamente estabelecidas aquando da elaboração do guião. As perguntas deste instrumento foram constituídas por 13 questões, relacionadas com: Ensino Aprendizagem/práticas pedagógicas em termos Inclusivos; Educação Inclusiva nas Escolas; Equipa EMAEI e o Decreto-lei 54 e 55; Educação Cívica e Cidadania; Apoios pedagógicos; Recursos ao nível do Currículo; Professor Inclusivo e Escola Inclusiva.

Os nossos entrevistados são professores, que assumem cargos nos agrupamentos de Escola de Torre de Moncorvo e de Vila Nova Foz Côa. Ambas as escolas se situam no Nordeste Transmontano, meramente rural, com predominância rural., não obstante, são Concelhos, a nível cultural possuem patrimónios históricos muito ricos. Tivemos a autorização de poder efetuar a entrevista por gravação -via áudio nos gabinetes dos entrevistados que neste caso foi o Diretor do Agrupamento de escolas de Vila nova de Foz Côa, e ao subdiretor do Agrupamento de Escolas de Torre de Moncorvo.

4.3 A observação documental e participante

Realizámos ao nível observacional a técnica de observação documental com a respetiva análise de conteúdo e a observação participante e não participante. Estas técnicas observacionais de investigação referidas se complementam com a entrevista semiestruturada e as notas de registo de dados.

A análise documental assume grande destaque como técnica de investigação qualitativa e decisiva para a pesquisa em ciências da educação. A maior parte das fontes escritas ou eletrónicas, base do trabalho de investigação, realiza-se a partir dos documentos, com informações recolhidas, incluindo as transcrições das entrevistas e notas de campo, que são materiais a analisar na constituição do corpus documental, ou seja, documentos provocados, resultantes do processo heurístico de investigação. Bardin (2011, pág. 122) define ‘*corpus*’ como sendo “*o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos*”. Na nossa investigação, os protocolos de aplicação do inquérito, das entrevistas e a recolha de informação e de consulta constituíram o ‘*corpus documental*’ que permitiu caracterizar e interpretar os dados recolhidos como técnica de pesquisa documental, utilizando a análise de conteúdo. Os dados e os elementos complementares para a análise documental levaram-nos à codificação dos documentos e informações aquando da fase analítica.

Na observação documental consultámos e analisámos o conteúdo do Projeto Educativo dos Agrupamentos e de outros documentos orientadores da sua ação e missão em termos da inclusão e dos alunos com NEE, a maior parte de consulta eletrónica. A pesquisa documental tem a vantagem de poder ser utilizada como metodologia não interferente e, por isso a sua análise é um “*procedimento indireto de pesquisa (...) controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente*” (Sousa, 2009, p. 88, cit. por Neves, 2016, pág. 118). A informação documental caracteriza-se pela sua fidelidade, não sofrendo perturbações exteriores como por exemplo as entrevistas ou outras técnicas afins, onde o sujeito pode deturpar o resultado da investigação, devido a alterações comportamentais, provocadas pelo contexto da situação.

No âmbito da observação documental destacamos o Projeto Educativo, parte integrante de todo o sistema educativo de uma escola ou Agrupamento. Necessita, portanto, em ser um Projeto de referência, que leva a escola a práticas educacionais. O Projeto Educativo, alcança, um valor simbólico para todos os atores, que constitui a comunidade educativa. Desta modo, pretende indicar princípios orientadores, com características muito próprias da sua comunidade educativa, estipulando objetivos, criando parcerias, tendo em conta os seus recursos quer materiais ou humanos, ao seu serviço. A nossa análise ao Projeto Educativo dos Agrupamentos em estudo destaca evidências que demonstram que as medidas implementadas em ambos os Agrupamentos, vão de acordo, com os aspetos inclusivos, tendo em conta todas as

necessidades diagnosticadas pelos alunos com especificidades no que respeita ao ensino aprendizagem.

De facto, os aspetos mais relevantes constantes dos Projetos Educativos, dos Agrupamentos, vão de acordo às necessidades e dificuldades dos alunos, que necessitam apoio nas várias vertentes do ensino. Assim constam como medidas para satisfazer as necessidades as: Apoios pedagógicos, Apoio Tutorial, Serviço Especializado de Educação Especial (EMAEI), tendo como suporte o Decreto-Lei 54 e 55, Ofertas Educativas, Projetos e Clubes, Serviço de Psicologia, CAA. Cursos profissionais. Na verdade, este documento, criado pela comunidade educativa, fará parte de um Projeto globalizante, com a função de orientar toda a organização, gestão bem como todo o funcionamento da escola ou Agrupamento no que respeita às diversidades e diferenças no funcionamento de toda a sua estrutura/funções no que respeita ao ensino.

Destacamos como programas em curso no AEDRS, em Cooperação com a Professora Bibliotecária: **Escola a ler**, que é um projeto da Rede de Bibliotecas Escolares para a Recuperação das Aprendizagens, subdividido em 4 Ações: 1.º Livros sempre à Mão. Articulada com o Projeto do PNL **10 minutos a Ler**; 2.º Vou levar-te comigo – Projeto que visa aumentar as requisições de livros para a leitura autónoma; 3.º Projeto Pessoal de Leitura, uma ação que visa promover a apresentação de leituras; 4.º Leitura Orientada em sala de aula, promove as competências leitoras.

Em relação à observação participante ela implica uma participação do investigador, isto é, permite-lhe estabelecer um contacto direto com os intervenientes na investigação (Bogdan & Taylor, 1975). Procurámos observar atentamente os sujeitos no sentido de aprender tanto quanto possível o que se passa no Agrupamento de Escolas e respetivas escolas que integra, sem influenciar o decorrer normal dos acontecimentos. Ao longo do estudo realizámos observação participante e não participante, de modo a registar elementos úteis para a interpretação dos dados.

Quivy e Campenhoudt (2008) refere que a observação apresenta alguns problemas já que o observador não pode confiar totalmente na sua memória, porque esta é seletiva e elimina os comportamentos que aparentemente possam não ser importantes”. Apesar da observação (espontânea e informal) ter as suas limitações, é considerada uma técnica muito utilizada na investigação em educação a qual, visa examinar o ambiente através de um esquema geral que seja orientador ao investigador, sendo registado em notas de campo. De facto, a observação constitui a melhor técnica de recolha de dados no campo educacional, pois converte-se num método mais direto e menos inferencial: observar os comportamentos tal como eles ocorrem naturalmente. Utilizamos, no nosso estudo a observação documental (análise de conteúdo), a observação natural/espontânea e a observação participante.

A observação participante constitui uma técnica de investigação, em que os objetivos estabelecidos vão muito além da pormenorizada descrição dos elementos de uma situação, permitindo a identificação, a orientação e a dinâmica de cada

momento estabelecido (Spradley,1980). Podemos afirmar que a observação participante e espontânea é feita através de contato direto, com os entrevistados. Bogdan e Taylor (1975) definem a observação participante como uma investigação no qual existe interação entre o investigador e os sujeitos em que a recolha dos dados são recolhidos de forma sistemática. Há, no entanto, autores como Lapassade (2001) que defende que a expressão “*Observação Participante*” tem a designação ou expressão de trabalho de campo, onde o investigador inicia formas de reconhecimento do espaço ou campo de observação, que vai permitir ao investigador observar as atividades das pessoas, as características físicas do lugar onde vai decorrer a entrevista. Assim, sendo na observação participante, considera-se o próprio investigador como sendo o principal instrumento da observação, é ele que vai estabelecer a forma mais apropriada na aplicação da entrevista, será como que uma estratégia de campo que vai resultar simultaneamente na forma de interpretar todo o processo, e de triangular os dados, em particular no que diz respeito às opiniões dos entrevistados.

É pertinente referir que a observação participante apresenta três fases diferentes, designadas por: observação descritiva, observação focalizada e observação seletiva. A forma descritiva da observação ocorre normalmente numa fase prévia e, ao investigador/observador, permite adquirir uma visão global do contexto, no qual se encontra inserido e é protagonista. Ele analisa os dados recolhidos e limita o foco de observação, na medida em que passa a preocupar-se com os aspetos que são importantes para o estudo que se propôs realizar. Por último, com a observação seletiva, o investigador/observador refina as evidências encontradas, procurando mais exemplos das mesmas. Os objetivos da observação participante vão muito além de uma mera descrição pormenorizada das situações observadas (registos anotados).

4.4 Registos de notas de campo

As notas de campo são registos que o investigador recolhe durante a sua observação participante e contactos informais com as instituições e sujeitos em estudo, durante o transcurso da investigação, pois, no dizer de Bogdan e Biklen (1994, pág. 150) elas são o “*relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo*”. Esta técnica de registo permitiu-nos registar as perceções e representações dos sujeitos em estudo. Assim, registámos vários momentos observacionais (observação informal, natural) e outros provenientes da observação participante realizada. Bogdan & Biklen (1994) dão várias sugestões sobre o que deve ser incluído nas notas de campo e, por isso, o conteúdo do registo da observação deve conter uma parte descritiva e outra reflexiva, compreendendo a primeira um registo detalhado do que ocorre no campo de estudo.

O registo efetuado ao longo do decorrer da investigação contempla não só a descrição das observações, como também a interpretação, análise e reflexões sobre o que foi dito.

No que respeita às notas de campo elas são consideradas notas qualitativas, evidenciando assuntos abordados de forma discreta e informal. Tivemos a preocupação de registar de forma mais objetiva possível, interpretando, os dados recolhidos de forma mais reflexiva possível. Desta forma pretendemos demonstrar as nossas ideias, especulações, sentimentos, no que respeita ao material por nós recolhido. A parte reflexiva das anotações inclui as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de recolha de dados: as suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, dúvidas, incertezas, surpresas e deceções. Essas notações reflexivas foram de teor analítico, metodológica, mudanças de perspectiva do investigador e clarificações necessárias em determinados momentos (Triviños, 1987). De facto, as notas de campo constituem um complemento à pesquisa, que nos ajudou na fase de interpretação dos dados, já que se trata de um registo reflexivo de experiências e de observações efetuadas durante o estudo. Na verdade, as notas de campo foram recursos metodológicos úteis, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva, permitindo-nos refletir sobre o trabalho proposto (Bogdan & Biklen, 1994).

5- PROCEDIMENTOS ÉTICOS E LEGAIS E DE APLICAÇÃO

Qualquer investigação deve ter em atenção os princípios científicos, os procedimentos éticos e legais e de Protocolo para com os sujeitos de estudo e respetivos cenários onde se localizam (Carmo & Ferreira, 2008, pág. 283). Sendo, assim procedemos à elaboração do Protocolo institucional de pedido de autorização (Anexo IV). Tivemos sempre em linha de conta todos os procedimentos éticos e legais, como a confidencialidade, o anonimato e sigilo dos sujeitos participantes e dos seus dados. Toda a informação recolhida seguiu todo o protocolo exigido para a nossa pesquisa de acordo com os regulamentos Geral de Proteção de dados e da Comissão de Ética do Instituto Politécnico de Castelo Branco, ou seja, tomámos todas as medidas e cuidados éticos necessários para o nosso estudo.

Elaborámos o termo de livre aceitação dos sujeitos submetidos ao estudo (Anexo III), solicitando as respetivas autorizações para realizar os inquéritos e as entrevistas. Assim, primeiramente, realizámos contatos informais nos Agrupamentos, que nos permitiram elaborar oficialmente a autorização do estudo. Efetuámos o pedido formal também aos professores da instituição em estudo, explicando-lhes os objetivos do estudo. Por conseguinte, todo o consentimento para aplicação dos nossos inquéritos por questionários realizadas nos Agrupamentos de Escolas de Torre de Moncorvo, distrito de Bragança quer do Agrupamento de Escolas De Vila Nova de Foz Côa

Distrito da Guarda, seguiram todas as normas exigidas, ambos os diretores deram o seu consentimento por escrito que segue em anexo.

Em relação às entrevistas aplicadas expusemos primeiramente os objetivos e as finalidades da investigação em curso, tendo obtido o respetivo Termo de Livre Aceitação, onde assegurámos o cumprimento dos princípios éticos de anonimato, privacidade e confidencialidade, de modo a podermos utilizar as suas na investigação. Este procedimento foi também por nós seguido com os pais/encarregados de educação relativamente ao inquérito por questionário.

A investigação decorreu no período temporal de março a abril de 2022. Foram cumpridos todos os referidos procedimentos científicos na elaboração e aplicação das diversas técnicas e/ou instrumentos de recolha de dados que utilizámos e, ainda os procedimentos éticos (anonimato, privacidade e confidencialidade dos sujeitos participantes) e legais de protocolo, tal como nos sugere Bogdan e Biklen (1994) e referimos anteriormente.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E TRATAMENTO DOS RESULTADOS

Nesta parte do estudo referiremos a análise, tratamento e discussão dos dados e informações recolhidas recorrendo aos procedimentos estatísticos aos dados do questionário, que foram condicionados pela operacionalidade das variáveis utilizadas, bem como pelas questões de investigação (Fortin, 2003). As análises aos dados obtidos nos questionários os mesmos foram tratados estatisticamente (Quivy & Campenhoudt, 2008), em SPSS,

Por outro lado, os dados obtidos das entrevistas e das notas e registos da observação participante, documental e da observação espontânea (notas de campo) foram submetidos a análise de conteúdo (Bardin, 2011), que é uma metodologia de análise subtil e em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) comunicacionais extremamente diversificados. e os dados das entrevistas submetidas à análise de conteúdo, através de codificações, categorizações e evidências. (Quivy & Van Campenhoudt, 2008, pág. 195). Ou seja, a análise de uma entrevista agrega-se na análise de conteúdo, um método muito utilizado no âmbito da investigação qualitativa. A entrevista em questão foi do tipo semiestruturada, o que permitiu colocar as perguntas ao longo do decurso que estavam previstas na orientação do guião. De facto, para melhor explicar os resultados oriundos da aplicação instrumentos da vertente qualitativa, utilizámos a técnica da análise de conteúdo, que nos permitiu identificar as recorrências nas falas e nas respostas dos nossos entrevistados e nos possibilitou identificar e sistematizar as características a integrar em cada categoria (Portois & Destemet, 1998).

Inicialmente, fizemos a identificação da caracterização profissional do Diretor do AETCAC e do Subdiretor do AEDRS, sendo esta a primeira categoria neste nosso trabalho. De seguida optamos por criar uma tabela que identifica as categorias, subcategorias e os descritores. Para tal e para justificar as nossas categorizações utilizamos o conceito de Brantlinger et al. (2005). Posteriormente os dados foram submetidos à triangulação dos dados relacionando os cruzamentos de metodologias e dados com as questões formuladas e explicadas e interpretadas com o recurso à teoria fundamentada, isto é, à bibliografia ou literatura de suporte que pesquisámos.

Por conseguinte, segundo Amado (2000) *“Para o investigador, a análise nunca está acabada, suficientemente completa. As zonas de sombra inquietam-no tanto quanto o sentido escondido e o mais fundamentado das suas deduções; mas a marcha da análise é limitada pelas possibilidades práticas”* (pág.60). Pudemos constatar que toda a informação recolhida na vertente da metodologia quantitativa, necessitámos, uma capacidade de integração e síntese, de forma a conseguir analisar todo o material recolhido.

1 - O TRATAMENTO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO

Os dados, depois de recolhidos e reunidos, foram analisados e inseridos na base de dados e submetidos a um tratamento estatístico, utilizou-se o teste de independência do Qui-quadrado e o teste de Fisher. O pressuposto do Qui-quadrado de que não deve haver mais do que 20% das células com frequências esperadas inferiores a 5 foi analisado. Nas situações em que este pressuposto não estava satisfeito usou-se o teste do Qui-quadrado por simulação de Monte Carlo. As diferenças foram analisadas com o apoio dos resíduos ajustados estandardizados.

O nível de significância para rejeitar a hipótese nula foi fixado em $(\alpha) \leq .05$.

A análise estatística foi efetuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 28.0 para Windows.

Desta forma, pretendemos apresentar neste capítulo os resultados obtidos e a sua discussão.

Tabela 8 - Análise Estatístico de Alunos com Necessidades Especificas

Item	N	%
Não	5	6,9
Sim	67	93,1
Total	72	100,0

Uma percentagem elevada dos professores (93.1%) já trabalhou com alunos com necessidades especiais. Todos os professores responderam afirmativamente à questão **“Considera que o Professor se deve manter atualizado, flexível à mudança para o exercício de funções”** (100%). Como refere Mantoan Eglér (2003, pág. 7)

“(…) penso que sempre existe a possibilidade de as pessoas transformarem, mudarem as suas práticas de vida, enxergarem de outros ângulos o mesmo objeto/situação, conseguirem, ultrapassar obstáculos que julgam intransponíveis, sentirem-se capazes de realizar o que tanto temiam, serem movidos por novas paixões...Essa transformação move o mundo, modifica-o, torna-o diferente... e mudá-lo, ainda que aos poucos e parcialmente.”

A importância do desenvolvimento profissional, torna a docência mais flexível, existe por parte do professor, reconhecer o trabalho e a valorização e empenho que os alunos demonstram ter. Freire (2013, pág. 2) defende *“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”*

Tabela 9 - Análise Estatística no Processo de Inclusão

	N	%
A Inclusão é um processo que visa responder a uma diversidade de necessidades de todos os alunos.	71	98,6%
A formação de professores de educação Especial é muito importante para o processo de Inclusão	70	97,2%
Realiza ações de Formação para melhorar os seus conhecimentos sobre a Inclusão	50	69,4%
A formação que recebeu até hoje é suficiente para implementar com sucesso a educação inclusiva	25	34,7%
Considera importante as tutorias e os Apoios	71	98,6%
Concorda que o principal promotor da Inclusão é o professor	45	62,5%

As afirmações que motivaram percentagens de concordância mais elevadas foram “A Inclusão é um processo que visa responder a uma diversidade de necessidades de todos os alunos” (98.6%) e “Considera importante as tutorias e os Apoios” (98.6%). Contudo existe uma grande percentagem de professores 97,2% que consideram “A formação de professores de Educação Especial é muito importante para o processo de Inclusão” o que revela a importância dada aos professores de EE. O principal objetivo de incluir é tornar a educação mais acessível para todos, respeitando as diferenças e as especificidades de cada um., seja dentro da sala de aula, seja em tutorias, seja com os professores de Educação Especial, o importante é fazer o aluno sentir-se integrado no próprio sistema educativo.

Tabela 10 - Análise Estatística no Processo de Inclusão em contexto de sala de aula

		1	2	3	4	5
Considera que o enfoque da Inclusão centra-se na sala de aula, em que o professor procura soluções para o ensino aprendizagem	N	1	10	4	35	22
	%	1,4%	13,9%	5,6%	48,6%	30,6%
Considera que a Educação Inclusiva preconiza uma educação para todos e que é promotora de sucesso de todos em geral.	N	2	4	3	38	25
	%	2,8%	5,6%	4,2%	52,8%	34,7%

Legenda: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Sem opinião; 4 - Concordo 5 - Concordo totalmente

Quase metade dos professores inquiridos (48,6%) considera que a questão “**O enfoque da Inclusão se centra na sala de aula, em que o professor procura soluções para o ensino aprendizagem**” e um pouco mais de metade (52,8%) concorda que “a Educação Inclusiva preconiza uma educação para todos e que é promotora de sucesso de todos em geral.

Tabela 11 - Análise Estatística do trabalho colaborativo

	N	%
Bom	23	31,9
Fraco	4	5,6
Muito Bom	32	44,4
Muito Fraco	1	1,4
Razoável	12	16,7
Total	72	100,0

Uma percentagem elevada de professores (44,4%) avalia o trabalho colaborativo entre os professores do regular e os professores de educação especial como muito bom e 31.9% considera-o como bom.

Quando falamos em trabalho colaborativo, falamos em mudança, essa mudança dependerá da forma como os professores encaram a forma de trabalho. Assim sendo o trabalho colaborativo é um trabalho conjunto entre os professores e pressupõe a partilha de ideias, conceitos, experiências, conhecimentos do saber-fazer (Silva, 2002).

Nos apraz saber que nas escolas em questão os professores encaram o trabalho colaborativo como forma de mudança. A comparação das respostas relativas à inclusão, dos professores de ambas as escolas, não revela diferenças estatisticamente significativas ($p > .05$).

Tabela 12 - Análise Estatística da inclusão e resultado Escola A (Dr. Ramiro Salgado) e da Escola B (Tenente Coronel Adão Carrapatoso)

	Escola A		Escola B		Sig
	N	%	N	%	
A Inclusão é um processo que visa responder a uma diversidade de necessidades de todos os alunos.	47	97,9%	24	100,0%	1.000
A formação de professores de educação Especial é muito importante para o processo de Inclusão	48	100,0%	22	91,7%	.108
Realiza ações de Formação para melhorar os seus conhecimentos sobre a Inclusão	35	72,9%	15	62,5%	.421
A formação que recebeu até hoje é suficiente para implementar com sucesso a educação inclusiva	14	29,2%	11	45,8%	.194
Considera importante as tutorias e os Apoios	48	100,0%	23	95,8%	.333
Concorda que o principal promotor da Inclusão é o professor	30	62,5%	15	62,5%	1.000

A comparação das respostas relativas à inclusão, dos professores de ambas as escolas, não revela diferenças estatisticamente significativas ($p > .05$). Podemos afirmar que ambas as escolas têm percepções iguais no que respeita à Inclusão no seu processo de diversidade. Escola A Dr. Ramiro Salgado (97,9%), Escola B Tenente Coronel Adão Carrapatoso (100,0%).

Quanto à questão **“Formação de Professores de educação Especial para o processo de Inclusão”** a Escola A Dr. Ramiro Salgado (100,0%) e a Escola B Tenente Coronel Adão Carrapatoso (91,7%). Existe uma pequena diferença no que respeita a esta questão.

Na opinião sobre a questão **“Considera importante as Tutorias e os Apoios”** a Escola A Dr. Ramiro salgado tem (100,0%) enquanto a escola B Tenente Coronel Adão Carrapatoso (95,8%).

Tabela 13 - Análise Estatística “Considera importante as Tutorias e os Apoios?”

		1	2	3	4	5	
Considera que o enfoque da Inclusão centra-se na sala de aula, em que o professor procura soluções para o ensino aprendizagem	A	2,1%	16,7%	6,3%	43,8%	31,3%	.778
	B	0,0%	8,3%	4,2%	58,3%	29,2%	
Considera que a Educação Inclusiva preconiza uma educação para todos e que é promotora de sucesso de todos em geral.	A	2,1%	4,2%	4,2%	47,9%	41,7%	.515
	B	4,2%	8,3%	4,2%	62,5%	20,8%	

Legenda: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Sem opinião; 4 - Concordo 5 - Concordo totalmente

A comparação das respostas relativas à inclusão, dos professores de ambas as escolas, não revela diferenças estatisticamente significativas ($p > .05$).

A Escola A na questão **“Considera que o enfoque da inclusão se centra na sala de aula...professor procura soluções para o ensino aprendizagem”** concorda com o valor de (43,8%), em contrapartida a Escola B (58,3%).

Em relação aos resultados obtidos para a questão **“Considera que a Educação Inclusiva preconiza uma educação uma educação para todos e que é promotora**

de sucesso de todos em geral” existiu uma pequena discrepância entre as Escolas. A escola A (47,9%) Escola B (62,5%). A tabela 14 demonstra que os professores estão suscetíveis à mudança e à forma de encarar a Inclusão.

A comparação das respostas relativas à inclusão, em função do gênero dos professores não revela diferenças estatisticamente significativas ($p > .05$). Contudo, observamos algumas diferenças por exemplo reverberamos a afirmação: “A Inclusão é um processo que visa responder a uma diversidade de necessidades de todos os alunos”.

Os professores do gênero masculino atingem (100,0%), enquanto para o Gênero Feminino é de (98,0%). Já na questão “Considera importante as tutorias e os Apoios” atinge para o gênero Feminino (100,0%) e para o gênero Masculino de (95,2%).

Tabela 14 - Análise Estatística na Inclusão e no Gênero dos professores

	Feminino		Masculino		Sig
	N	%	N	%	
A Inclusão é um processo que visa responder a uma diversidade de necessidades de todos os alunos.	50	98,0%	21	100,0%	1.000
A formação de professores de educação Especial é muito importante para o processo de Inclusão	50	98,0%	20	95,2%	.501
Realiza ações de Formação para melhorar os seus conhecimentos sobre a Inclusão	38	74,5%	12	57,1%	.168
A formação que recebeu até hoje é suficiente para implementar com sucesso a educação inclusiva	16	31,4%	9	42,9%	.418
Considera importante as tutorias e os Apoios	51	100,0%	20	95,2%	.292
Concorda que o principal promotor da Inclusão é o professor	31	60,8%	14	66,7%	.790

Tabela 15 - Análise Estatística “Considera que o enfoque da Inclusão centra-se na sala de aula, em que o professor procura soluções para o ensino aprendizagem?”

		1	2	3	4	5	Sig.
Considera que o enfoque da Inclusão centra-se na sala de aula, em que o professor procura soluções para o ensino aprendizagem	F	2,0%	9,8%	7,8%	45,1%	35,3%	.199
	M	0,0%	23,8%	0,0%	57,1%	19,0%	
Considera que a Educação Inclusiva preconiza uma educação para todos e que é promotora de sucesso de todos em geral.	F	2,0%	5,9%	5,9%	52,9%	33,3%	.834
	M	4,8%	4,8%	0,0%	52,4%	38,1%	

Legenda: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Sem opinião; 4 - Concordo 5 - Concordo totalmente

No que respeita à questão “Considera que o enfoque da Inclusão se centra na sala de aula, em que o professor procura soluções para o ensino aprendizagem” Existe professoras que concordam, (45,1%) que deve ser o professor a encontrar soluções para a prática educativa na sala de aula, e para os professores a percentagem é de (57,1%).

Para a questão “**Considera que a Educação Inclusiva preconiza uma educação para todos e que é promotora de sucesso de todos em geral**” Concordam (52,9%) de professoras e (52,4%) para os professores.

No nosso entender tanto as professoras como os professores tentam encontrar forma para o ensino aprendizagem com os alunos com NE.

Tabela 16 - * $p \leq .05$ Comparação por Habilitações Académicas no que respeita à Inclusão

	Licenciatura		Pós-graduação ou Mestrado		Sig.
	N	%	N	%	
A Inclusão é um processo que visa responder a uma diversidade de necessidades de todos os alunos.	46	100,0%	25	96,2%	.361
A formação de professores de educação Especial é muito importante para o processo de Inclusão	44	95,7%	26	100,0%	.532
Realiza ações de Formação para melhorar os seus conhecimentos sobre a Inclusão	28	60,9%	22	84,6%	.061
A formação que recebeu até hoje é suficiente para implementar com sucesso a educação inclusiva	11	23,9%	14	53,8%	.019*

Considera importante as tutorias e os Apoios	45	97,8%	26	100,0%	1.000
Concorda que o principal promotor da Inclusão é o professor	28	60,9%	17	65,4%	.802

A comparação das respostas relativas à inclusão, em função das habilitações académicas dos professores, revela as seguintes diferenças estatisticamente significativas. De referir que os professores que investiram no seu desenvolvimento profissional através da realização de Pós-Graduações ou Mestrados, consideram importante a “Realização de ações de Formação para melhorar os seus conhecimentos sobre a Inclusão (84,6%)”. No que tange aos professores Licenciados este valor baixo para os (60,9%).

A questão “**A formação de professores de Educação Especial é muito importante para o processo de Inclusão**” atinge (100,0%) e na outra questão “**Considera importante as tutorias e os Apoios**” (100,0%) para os professores com Grau pós-Graduação e de Mestre.

Seguidamente na questão “**A Inclusão é um processo que visa responder a uma diversidade de necessidades de todos os alunos**” os respondentes inferiram 100,0% de concordância.

De facto, a formação que recebeu até hoje é suficiente para implementar com sucesso a educação inclusiva, os professores com Pós-graduação ou Mestrado concordam significativamente mais com a afirmação, teste de Fisher, $p = .019$. A comparação das respostas relativas à inclusão, em função do género dos professores, não revela diferenças estatisticamente significativas ($p > .05$).

Tabela 17 - Análise Estatística “Considera que o enfoque da Inclusão centra-se na sala de aula, em que o professor procura soluções para o ensino aprendizagem?”

		1	2	3	4	5	Sig.
Considera que o enfoque da Inclusão centra-se na sala de aula, em que o professor procura soluções para o ensino aprendizagem	Lic.	0,0%	17,4%	6,5%	50,0%	26,1%	.425
	PG	3,8%	7,7%	3,8%	46,2%	38,5%	
Considera que a Educação Inclusiva preconiza uma educação para todos e que é promotora de sucesso de todos em geral.	Lic.	4,3%	6,5%	4,3%	54,3%	30,4%	.783
	PG	0,0%	3,8%	3,8%	50,0%	42,3%	

Legenda: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Sem opinião; 4 - Concordo 5 - Concordo totalmente

Os professores Licenciados concordam (50,0%) na questão **“Considera que o enfoque da Inclusão se centra na sala de aula, em que o professor procura soluções para o ensino aprendizagem”**, enquanto que os professores com Pós-Graduação tem uma percentagem mais baixa (46,2%).

Enquanto na questão **“Considera que a Educação Inclusiva preconiza uma educação para todos e que é promotora de sucesso de todos em geral”** (54,3%) dos professores Licenciados concordam que a Educação Inclusiva deve ser para todos sem exceção. Um dos princípios orientadores da Educação Inclusiva é a personalização do ensino que pressupõe um planeamento educativo centrado no aluno, que atende às suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências (DL nº54/2018 de 6 de julho). Podemos afirmar que as práticas pedagógicas e as estratégias utilizadas em sala de aula, são promotoras de inclusão direcionadas para os alunos e para a promoção do sucesso de cada um. A comparação das respostas relativas à inclusão, dos professores com e sem alunos com necessidades educativas especiais (NEE), não revelam diferenças estatisticamente significativas ($p > .05$). Consideramos importante evidenciar alguns aspetos tais como “A Inclusão é um processo que visa responder a uma diversidade de necessidade de todos os alunos’ para o Não (100,0%) e para o Sim (98,5%).

Na questão **“A formação de professores de educação Especial é muito importante para o processo de Inclusão”** houve uma tendência para o Não (100,0%) e para o Sim (97,0%).

Tabela 18 - Análise Estatística Comparação de alunos com Necessidade Especiais

	Não		Sim		Sig
	N	%	N	%	
A Inclusão é um processo que visa responder a uma diversidade de necessidades de todos os alunos.	5	100,0%	66	98,5%	1.000
A formação de professores de Educação Especial é muito importante para o processo de Inclusão	5	100,0%	65	97,0%	.1000
Realiza ações de Formação para melhorar os seus conhecimentos sobre a Inclusão	3	60,0%	47	70,1%	.638
A formação que recebeu até hoje é suficiente para implementar com sucesso a educação inclusiva	3	60,0%	22	32,8%	.334
Considera importante as tutorias e os Apoios	5	100,0%	66	98,5%	1.000
Concorda que o principal promotor da Inclusão é o professor	5	100,0%	40	59,7%	.150

Enquanto na seguinte questão **“Considera importante as tutorias e os apoios”** houve uma tendência para o Não (100,0%) para o Sim (98,5%), para a questão **“Considera que o principal promotor da Inclusão é o Professor?”** as respostas foram para o Não (100,0%) e para o Sim (59,7%), que é uma percentagem bastante inferior.

Tabela 19 - Análise Estatística “Consideram que o enfoque da Inclusão centra-se na sala de aula, em que o professor procura soluções para o ensino aprendizagem?”

		1	2	3	4	5	Sig.
Considera que o enfoque da Inclusão centra-se na sala de aula, em que o professor procura soluções para o ensino aprendizagem	Com	0,0%	20,0%	0,0%	80,0%	0,0%	.388
	Sem	1,5%	13,4%	6,0%	46,3%	32,8%	
Considera que a Educação Inclusiva preconiza uma educação para todos e que é promotora de sucesso de todos em geral.	Com	0,0%	20,0%	0,0%	40,0%	40,0%	.578
	Sem	3,0%	4,5%	4,5%	53,7%	34,3%	

Legenda: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Sem opinião; 4 - Concordo 5 - Concordo totalmente

Na comparação das respostas relativas à inclusão, dos professores com e sem alunos com necessidades educativas especiais (NEE), não revela diferenças estatisticamente significativas ($p > .05$).

Destaca-se, contudo, para o concordo (80,0%) para os professores que têm nas suas turmas alunos com NE “Consideram que o enfoque da Inclusão centra-se na sala de aula, em que o professor procura soluções para o ensino aprendizagem”. (46,3%) por sua vez não trabalham com alunos com NE.

Na questão se **“Considera que a Educação Inclusiva preconiza uma educação para todos e que é promotora de sucesso de todos em geral”** houve (53,7%) dos professores que não têm alunos com NE e (40,0%) dos professores acompanham alunos com NEE.

Tabela 20 - Análise Estatística "Educação Inclusiva preconiza uma educação para todos e que é promotora de sucesso de todos em geral?"

		1	2	3	4	5	Sig.
Considera que o enfoque da Inclusão centra-se na sala de aula, em que o professor procura soluções para o ensino aprendizagem	Cont	3,7%	14,8%	3,7%	44,4%	33,3%	.717
	QE	0,0%	14,3%	8,6%	54,3%	22,9%	
	QZP	0,0%	10,0%	0,0%	40,0%	50,0%	
Considera que a Educação Inclusiva preconiza uma educação para todos e que é promotora de sucesso de todos em geral.	Cont	0,0%	3,7%	11,1%	51,9%	33,3%	.038*
	QE	2,9%	8,6%	0,0%	62,9%	25,7%	
	QZP	10,0%	0,0%	0,0%	20,0%	70,0%	

Legenda: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Sem opinião; 4 - Concordo 5 - Concordo totalmente * $p \leq .05$

A comparação das respostas relativas à inclusão, em função do tipo de contrato, revela as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Os respondentes consideram que a **"Educação Inclusiva preconiza uma educação para todos e que é promotora de sucesso de todos em geral"** com $\chi^2(8) = 16.055$, $p = .038$, havendo uma proporção significativamente mais elevada de professores contratados que não manifestam opinião (S/opinião) e de professores QZP que concordam totalmente com a afirmação inquerida.

Tabela 21 - Análise Estatística Comparação por tempo de serviço

	Até 10 anos		11 - 20		> 20 anos		Sig.
	N	%	N	%	N	%	
A Inclusão é um processo que visa responder a uma diversidade	15	100,0%	20	95,2%	36	100,0%	.500
A formação de professores de Educação Especial é muito	15	100,0%	20	95,2%	35	97,2%	1.000
Realiza ações de Formação para melhorar os seus conhecimentos	9	60,0%	14	66,7%	27	75,0%	.540
A formação que recebeu até hoje é suficiente para implementar	7	46,7%	8	38,1%	10	27,8%	.403
Considera importante as tutorias e os Apoios	15	100,0%	21	100,0%	35	97,2%	1.000
Concorda que o principal promotor da Inclusão é o professor	11	73,3%	15	71,4%	19	52,8%	.233

A comparação das respostas relativas à inclusão, em função do tempo de serviço, não revela diferenças estatisticamente significativas ($p > .05$).

Não obstante podemos aferir que “A Inclusão é um processo que visa responder a uma diversidade de todos os alunos” concordam os professores com o tempo de serviço até 10 anos (100,0%), e os professores com mais de 20 anos de serviço (100,0%).

Quanto à questão “**A formação de professores de Educação Especial é muito importante para o processo de Inclusão**”, os professores até 10 anos de serviço responderam afirmativamente (100,0%), enquanto os professores com 11 anos ou mais responderam (95,2%) e os professores com mais de 20 anos de serviço (97,2%).

Sobre a questão “**Considera importante as tutorias e os apoios**” (100,0%) os professores com 10 anos ou mais consideram importante a existência de tutorias e os apoios para os alunos com dificuldades escolares. Por isso, podemos deduzir que tenha o professor mais ou menos tempo de serviço, o que importa é compreender os alunos e adaptar-se as necessidades de cada um, para que estes possam desenvolver novas potencialidades, para isso o professor tem que conhecer o aluno com quem trabalha no que respeita ao aprender.

Na nossa perspetiva, o professor tem um papel fundamental para o desenvolvimento de uma aprendizagem inclusiva, deve, contudo, tentar perceber, conhecer as atitudes e práticas em sala de aula, perante a diversidade de alunos.

Segundo Morales (2001), tem de existir uma boa relação professor-aluno em sala de aula, orientado para a necessidade da motivação, compreensão, que é necessária estabelecer e que vai contribuir para a melhoria de todos e para uma inclusão mais justa e satisfatória.

Tabela 22 - Análise Estatística em função do tempo de serviço

		1	2	3	4	5	Sig.
Considera que o enfoque da Inclusão se centra na sala de aula, em que o professor procura soluções para o ensino aprendizagem	Até 10	0,0%	13,3%	6,7%	46,7%	33,3%	.592
	11-20	4,8%	14,3%	0,0%	38,1%	42,9%	
	> 20	0,0%	13,9%	8,3%	55,6%	22,2%	
Considera que a Educação Inclusiva preconiza uma educação para todos e que é promotora de sucesso de todos em geral.	Até 10	0,0%	0,0%	6,7%	46,7%	46,7%	.461
	11-20	0,0%	9,5%	9,5%	47,6%	33,3%	
	> 20	5,6%	5,6%	0,0%	58,3%	30,6%	

Legenda: 1 -Discordo totalmente; 2 -Discordo; 3 -Sem opinião; 4 -Concordo 5 -Concordo totalmente* $p \leq .05$

A comparação das respostas relativas à inclusão, em função do tempo de serviço, não revela diferenças estatisticamente significativas ($p > .05$).

No entanto podemos reiterar que, enquanto na questão **“Considera que o enfoque da Inclusão se centra na sala de aula, em que o professor procura soluções para o ensino aprendizagem”** os professores com mais de 20 anos de serviço concordam (55,6%), na outra afirmação **“Considera que a Educação Inclusiva preconiza uma educação para todos e que é promotora de sucesso de todos em geral”** igualmente também concordam (58,3%) dos professores com mais de 20 anos de serviço. Desta forma podemos afirmar que o professor tem um papel muito importante na inclusão na medida em que *“serve de exemplo para os outros, principalmente para os alunos das classes regular”* (Collicott 1999, pág. 1).

Para entender a inclusão, dentro da sala de aula, e promotora de sucesso de todos em geral, é necessário que haja por parte de todos os intervenientes do processo educativo, uma participação ativa que permita encontrar soluções que otimizem os recursos intrínsecos para todos.

Por conseguinte, os dados do inquérito sobre as perspetivas acerca da inclusão, permitiu-nos entender que a inclusão significa “envolver”, “compreender” “aceitar” “abranger” a forma de ser e estar na nossa sociedade, comunidade, porque se trata de

uma dimensão humana, emocional e efetiva que envolve todo o significado de inclusão (Forlin, 2010). Compreendemos pelos dados obtidos a forma de atuar dos nossos professores dos dois Agrupamentos de Escola em estudo e a sua relação à educação inclusiva, e a forma de encarar o trabalho dentro da sala de aula com alunos com Necessidades Específicas e também com alunos oriundos de outros países e que necessitam de apoio por parte da comunidade educativa para colmatar as dificuldades inerentes às aprendizagens (Ainscow & Messiou, 2016). Assim sendo o inquérito poder-nos-á ajudar a descobrir e identificar possíveis necessidades de formação para que no futuro os professores possam ter atitudes mais favoráveis no que respeita à adoção de práticas mais inclusivas (Rodrigues, 2006 a, b). Ao longo da recolha dos dados, pudemos sensibilizar todos os docentes envolvidos neste estudo para a importância não só da profissão docente, mas também a mobilização de novas ideias, novas intervenções no que diz respeito à inclusão, para que a aplicação das práticas pedagógicas sejam mais positivas.

2 -ANÁLISE CATEGORIAL AO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Já referimos que os procedimentos realizados com a recolha de dados sob forma de entrevistas e análises documentais, remeteu-nos para análise de conteúdo, de maneira a *“satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis”* (Quivy & Campenhoudt, 1992, pág. 225). O processo de análise de dados numa investigação é um funil, como indicam Bogdan e Biklen (1994, pág. 50) pois *“as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as partes mais importantes”*.

Na verdade, a análise de dados constitui um processo sistemático e de organização dos instrumentos utilizados na recolha de dados. Isto é, consiste, em categorizar e analisar os dados de acordo com os objetivos formulados. Essa forma de organizar e interpretar as informações recolhidas pela análise de conteúdo compõe-se de três polos cronológicos, segundo Bardin (2011). A primeira fase é a pré-análise, onde a organização é essencial, assim como a escolha dos documentos para esta análise tem a função inicial de fornecer uma leitura flutuante para que possamos conhecer o texto deixando-se *“invadir-se por impressões e orientações”* (Bardin, 2011, pág. 122). Após esta leitura flutuante, a formulação das questões parte da *“afirmação provisória que propusesse verificar, confirmar ou infirmar”* (pág. 124), associada à intuição do investigador, submetendo à prova dos dados e a formulação dos objetivos, que são a finalidade do estudo. Ainda nesta fase da pré-análise a elaboração de indicadores permite construir *“operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registo dos dados”* (Bardin, 2011, pág.126).

Na segunda fase, segundo Bardin (2011, pág. 127) exploramos o material sistematizando as operações da pré-análise, ou seja, em aplicar os procedimentos “*em operações de codificação, decomposição ou numeração, em função de regras previamente formuladas*”. Por último na terceira fase atestamos o tratamento dos resultados obtidos e a sua interpretação, onde iremos sistematizar, ordenar, propor inferências e promover interpretações de acordo com os resultados relevantes e confiáveis. Para assegurar maior rigor elaborámos quadros ou diagramas, que demonstrem essas análises, utilizando as evidências destacadas dos segmentos de texto dos entrevistados.

Nesta linha, as entrevistas acompanharam todas aquelas etapas de análise de conteúdo para a produção descritiva dos resultados obtidos e respetiva interpretação (Anderson & Kanuca, 2003). Organizámos, em primeiro lugar, o material recolhido nas entrevistas constituindo o corpus documental para realização da leitura flutuante, com o olhar atento às notas de campo. Em seguida estabelecemos indicadores sobre o material analisado, encontrando elementos para classificação das unidades de registos em categorias revelando um conjunto de significados no texto e, por último, a descrição dos resultados significativos obtidos através das inferências e interpretações a propósito dos objetivos previstos.

Por conseguinte, a interpretação dos dados das entrevistas realizou-se através dos protocolos das entrevistas, organizados em unidades de registos que, segundo Bardin (2011, pág. 130) “*é a unidade de significação a codificar ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial*”. Estas unidades de registos podem ser de natureza e dimensões diferentes, ou seja, podem ser de nível linguístico (palavra, frase) ou de nível semântico (tema), e, assim sendo, o tratamento das informações remete-nos para a análise de conteúdo com a categorização. De facto, as categorias (e subcategorias) são indicações que se agrupam aos elementos comuns, ou seja, são unidades de registos (Bardin, 2011).

Efetivamente, as entrevistas foram aplicámos no dia 26 de abril ao Diretor e ao subdiretor dos Agrupamentos de Vila Nova de Foz Côa e ao Subdiretor do Agrupamento de Escolas, de Torre de Moncorvo, relacionadas com as suas experiências em contexto educativo. A estrutura da entrevista foi previamente planeada, tendo sido elaborado um Guião da Entrevista flexível que foi objeto de análise. Era composta por 13 questões, relacionadas com os seguintes aspetos de análise: Ensino Aprendizagem/práticas pedagógicas em termos Inclusivos; Educação Inclusiva nas Escolas; Equipa EMAEI e o Decreto-lei 54 e 55; Educação Cívica e Cidadania; Apoios pedagógicos; Recursos ao nível do Currículo; Professor Inclusivo e Escola Inclusiva. Na organização da entrevista, além de serem caracterizados os entrevistados do estudo, é ainda referido o tempo previsível de duração com previsão de trinta minutos no máximo, a data, hora e o local. Previamente, os sujeitos foram ainda informados dos objetivos e razões do estudo, e que por questões éticas, o anonimato será salvaguardado.

Vejam os delineamentos das 13 questões formuladas:

1ª questão – Há quanto tempo exerce a profissão de docente e de Subdiretor?

Há quanto tempo exerce a profissão de docente e de Diretor?

2ª questão – Qual a importância que atribui à questão do Ensino Aprendizagem e à Prática Pedagógica dessas aprendizagens em termos inclusivos?

3ª questão – o que pensa da Educação inclusão nas escolas?

4ª questão – Como elemento fixo da equipa EMAEI, quais os pontos essenciais dos Decretos-Lei 54 e 55?

5ª questão – Retomando o Decreto -Lei 55, o que acrescentaria ou mudaria para ser mais efetiva a Inclusão nas Escolas?

6ª questão – Quais os desafios que este Agrupamento apresenta em relação com a Escola Inclusiva? O que se fomenta neste Agrupamento para uma educação Cívica e de Cidadania?

7ª questão - Que Intervenções faz o Agrupamento com os alunos NE e que Apoios Pedagógicos lhes são dados?

8ª questão – O que é que o Agrupamento tem feito para os Apoios Específicos dos alunos NE e que parcerias tem nestes Apoios?

9ª questão – As Instituições/ parcerias são suficientes para as necessidades e problemas que apresentam os alunos Necessidades Especiais?

10ª questão – Que meios e recursos ao nível do Currículo o Agrupamento disponibiliza a esses alunos?

11ª questão - Qual a relevância dos professores deste Agrupamento para melhorar as suas ações práticas no âmbito da Inclusão e da Educação Especial?

12ª questão - O que é que entende por Professor Inclusivo e Escola Inclusiva?

13ª questão - Qual a relação com a Inclusão com os direitos de. Formação para a Cidadania?

Antes da análise e categorização as entrevistas fizemos a transcrição apresenta inicialmente os seguintes dados: Identificação do sujeito entrevistado é mantido no anonimato; Data e lugar da entrevista; Nome do Entrevistador; Tipo de entrevista (Gravação Áudio)

Por outro lado, entendemos por análise de conteúdo, segundo Bardin (2011):

“um conjunto de técnicas das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2011, pág. 44).

Pretendemos com esta técnica a obtenção de indicadores que permitam fazer inferências. Analisemos em seguida o processo de categorização e análise do conteúdo das entrevistas.

2.1 A categorização e análise de conteúdo às entrevistas

Depois de uma primeira abordagem das entrevistas a analisar, pretendeu-se codificar, classificar, categorizar, pedaços das entrevistas por nós transcritas, ao qual passamos a apresentar. Importa salientar, da análise interpretativa dos agentes participantes no estudo, Diretor e Subdiretor dos Agrupamentos em estudo, se encontram agregadas às respetivas categorias. Assim sendo, definimos as mesmas categorias quer para o Diretor do AETCA quer para o Subdiretor do AEDRS:

Na coluna Categoria foram agregadas seis grandes temas da entrevista:

Cat.1- Dimensão Profissional

Subcategoria 1.1 – Percurso Profissional, no qual encontramos nos descritores as respostas às questões formuladas a quando da entrevista.

Cat.2 – Conceito de Ensino aprendizagem e prática Pedagógica

Subcategoria 2.1 – Processo de aprendizagem Inclusiva, as respostas dos entrevistados vão de encontro ao ensino aprendizagem, às práticas pedagógicas inclusivas.

Subcategoria 2.2 – Escola Inclusiva, os inquiridos referem os progressos que os alunos podem ter, a nível escolar e obter um bom desempenho de um ensino inclusivo.

Subcategorias 2.3 – referem igualdade de ensino para todos, igualdade de oportunidades, devido ao ritmo que cada um tem, no seu percurso escolar.

Cat. 3 – Medidas de Suporte à aprendizagem e à Inclusão:

Subcategoria 3.1 – Decreto-Lei 54, ambos mencionam que o Decreto-Lei, tornou-se uma ferramenta importante na ajuda em colmatar algumas lacunas verificadas em alunos com algumas dificuldades.

Subcategoria 3.2 – Decreto-Lei 55, fazem uma abordagem a este Decreto referindo que é neste diploma que as escolas encontram os maiores desafios para que a inclusão seja total, e que traz grande impacto nas aprendizagens dos alunos.

Cat. 4 – Importância da melhoria de conhecimentos.

Subcategoria 4.1 -Formação e Educação, referem que um bom investimento na educação pode trazer grandes benefícios a nível escolar, mobilizando os agentes educativos para essa responsabilidade e aplicar da forma mais eficaz e eficiente as medidas em benefício dos seus alunos.

Subcategoria 4.2 - Formação Cívica e de Cidadania, Segundo a observação feita pelo subdiretor do AEDRS, sendo uma componente integrante do currículo, é necessário mobilizar meios e estratégias para boas aprendizagens, fazendo referencia ao DL 55/2018, como estratégia Nacional e ser parte integrante de qualquer escola.

Cat. 5 – Intervenção a alunos NEE.

Subcategoria 5.1 – Apoios, Os entrevistados, quanto a esta questão, mencionam que, os Apoios pedagógicos prestados aos alunos, não são os ideais, contudo, a escola tenta arranjar soluções, para que os alunos tenham respostas educativas mais apropriadas.

Subcategoria 5.2 – Parcerias, é nas parcerias, que segundo o Diretor e o Subdiretor dos Agrupamentos em estudo, referem que conseguem dar respostas mais adequadas às necessidades dos alunos, embora estas parcerias sejam insuficientes, para o número de alunos que necessitam de ajuda.

Subcategoria 5.3 – Meios e Recursos, Salientam que os recursos deveriam ser mais e melhores, porque a própria escola não tem meios e recursos disponíveis para atender os alunos com mais dificuldades de aprendizagem.

Subcategoria 5.4 – Práticas Pedagógicas, salientam que os professores, são a parte integrante de uma escola, onde os desafios são constantes e conseguem ter uma atitude muito positiva e colaborativa, para que as aprendizagens sejam conseguidas.

Cat. 6 - Relevância do Professor Inclusivo na aplicação das suas práticas Pedagógicas:

Subcategoria 6.1 – Professores Inclusivos, sendo a inclusão para todos, o professor inclusivo segundo o Subdirector do AEDRS, é aquele profissional capaz de agarrar tudo e todos, sem que ninguém fique para trás, através de atividades dinâmicas e multifacetadas ganhando o interesse do aluno, e caminhando desta forma para o sucesso escolar. Enquanto que o Diretor do AETCAC, destaca que os professores são elementos importantes numa escola, para ser professor inclusivo, tem e deve implementar políticas inclusivas.

Subcategoria 6.2 – Práticas inclusivas, Ambos os entrevistados apresentam a mesma ideias de práticas inclusivas. Estão de acordo que os agentes educativos não se podem distrair quanto à forma de encarar o ensino, dão grande importância à Cidadania e ao próprio sistema de ensino.

2.2 Discussão dos Resultados das Entrevista

Relembramos que a nossa amostra no que respeita às entrevistas é constituída somente por 2 entrevistados. O Diretor do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Foz Côa e do Subdiretor do Agrupamento de Escolas de Torre de Moncorvo.

No que respeita ao tempo de serviço, o Diretor do AETCAC refere que exerce a profissão há 18 anos e como Diretor do Agrupamento somente a ano e meio. Quanto

ao Subdiretor refere que exerce a profissão docente há 28 anos e exerce o cargo de Subdiretor há 7 anos.

Nunca é demais lembrar que a realização do nosso estudo, tem como principal objetivo conhecer as percepções, bem como as opiniões registadas dos nossos entrevistados, tendo sempre por base a inclusão educativas dos alunos com NE, na escola. Para tal procurámos ter em conta os discursos das entrevistas, criando as categorias e subcategorias que passamos a apresentar.

*-**Cat. 1**, engloba as seguintes subcategorias: 1.1 Percurso Profissional (aspectos de identificação do exercício da profissão).

*-**Cat. 2**, integra as seguintes subcategorias: 2.1 Processo aprendizagem inclusiva, 2.2 Escola Inclusiva, 2.3 Inclusão.

Sobre o Processo de Aprendizagem Inclusiva Ambos são da opinião, que uma boa prática educativa deve ser toda ela inclusiva. Destacamos as respostas dadas:

Subcategoria 2.1 – Processo de Aprendizagem, o Diretor do AETCAC menciona: – *“considero que a prática pedagógica deve ser toda ela inclusiva...”* (P2) e o Subdiretor do AEDRS diz que *“A prática pedagógica e a questão do ensino-aprendizagem são indissociáveis do modelo inclusivo que todos pretendemos para a escola do Século XXI.”* (P2). Segundo as opiniões supracitadas, podemos concluir que os nossos inquiridos destacam o papel da inclusão como uma parte integrante do processo aprendizagem.

Subcategoria 2.2 - Escola inclusiva: O Diretor do AETCAC - Diretor AETCAC – *“Ainda estamos num modelo que tentar tratar todos por igual, quando devíamos ser capazes de dar a cada um aquilo que cada um necessita verdadeiramente, ou seja, passar de um modelo de igualdade para um modelo de equidade.”* (P3).

Subdiretor do AEDRS: -*“...Quanto à sua importância no contexto escolar, julgo que todos os agentes educativos encontram vantagens na aplicação do disposto no normativo em contexto de sala de aula e de adaptações ao processo de avaliação, sobretudo nos progressos que o aluno vier a beneficiar aquando da aplicação das medidas mobilizadas, apesar da burocracia inerente a todo o processo, desde a identificação das necessidades de mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão até à elaboração de Relatórios Técnico Pedagógicos e outros documentos exigidos por lei...”* (P3).

Desta forma inferimos que escola inclusiva não é mais do que a passagem de uma pedagogia direcionada mais para o ensino, para uma pedagogia centrada no processo de aprendizagem, voltada para conteúdos que levem os alunos a obter melhores resultados, colmatando as suas dificuldades.

Subcategoria 2.3 – Inclusão, segundo Isabel Sanches (2006, pág.137) o processo inclusivo *“é um processo, uma caminhada com avanços e recuos, com obstáculos a vencer, e não algo acabado, o “farol” da participação ativa de todos, descobrindo e ativando o potencial de cada um, na construção da comunidade que é de todos e de cada*

um”. Enquanto o Diretor do AETCAC afirma *“posso e devo acrescentar que ainda há um grande e penoso caminho a fazer-se no que respeita à inclusão.”* (P3), o Subdiretor do AEDRS diz que *“De forma geral, a comunidade educativa considera que todos devem ter acesso a uma formação adequada, apesar de existirem ritmos diferentes de aprendizagem.”* (P3). Além disso o subdiretor pensa que as escolas não possuem todos os recursos (humanos e materiais) essenciais para desenvolver nos alunos um conjunto de competências, por vezes muito peculiares, apesar de as solicitarem junto da tutela (P3). Apesar de todos os esforços que os Agrupamentos em estudo procuram alcançar para uma escola inclusiva, ainda existem segundo os intervenientes alguns obstáculos a ultrapassar para chegarmos a uma inclusão total.

***-Cat. 3** engloba as seguintes subcategorias: 3.1 Decreto-Lei 54, 3.2 Decreto-Lei 55.

As respostas, tiveram em linha de conta as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, no que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Subcategoria 3.1 – O Diretor AETCAC afirma que *“O DL 54 apresenta as ferramentas de apoio e inclusão multinível para que todos os alunos consigam desenvolver o PASEO. Todos os alunos têm direito ao sucesso educativo e desenvolver um conjunto de competências que o prepare para os desafios do Sec. XXI.”* (P4), enquanto o Subdiretor AEDRS diz que *“Ambos os normativos são indissociáveis, nasceram “gémeos”, articulados...”* (P4).

Na subcategoria 3.2 Decreto-Lei nº 55, o Diretor do AETCAC afirma que *“Esta é uma boa questão. Na verdade não mudaria nada até que passe o tempo necessário para que se possa fazer uma avaliação do impacto do DL55 nas aprendizagens dos alunos...”*(P 5). Por sua vez o Subdiretor AERDS: *“...para alterar o DL 55/2018, teríamos de alterar obrigatoriamente o DL 54/2018. Este último carece de uma maior reflexão por parte da tutela. É neste último diploma que as escolas encontram os maiores desafios para que a inclusão seja total”* (P5). Ora estas afirmações ajustam-se ao que refere o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho que *“estabelece princípios orientadores, 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”*.

***-Cat. 4** integra as seguintes subcategorias: 4.1 Formação e educação, 4.2 Formação Cívica e de Cidadania.

No que respeita à escola Inclusiva, somente o Subdiretor demonstrou a sua preocupação no que respeita a esta questão, muito embora demonstre que a escola tenta mobilizar os agentes educativos necessários para que haja formas de apoio mais eficazes para os alunos. Analisemos as afirmações dos entrevistados e respetivas subcategorias:

Subcategoria 4.1 -Diretor AETCAC –“

As nossas dificuldades são comuns às de tantos outros agrupamentos. As crianças e jovens que apresentam necessidades

educativas nem sempre têm à sua disposição os melhores recursos nem as melhores respostas educativas. A verdade é que o verdadeiro sucesso educativo implica verdadeiros investimentos na educação, o que não se tem verificado. Os diretores estão muito limitados no que respeita à sua ação, pois tem poucos recursos ao seu dispor.” (P6).

Subdiretor AEDRS - “Quanto à Cidadania e Educação Cívica, o AE sempre esteve atento a estas componentes e mobilizou estratégias para incutir nos alunos um conjunto de temáticas e aprendizagens. Apesar da tutela, através do DL nº 55/2018, apresentar uma Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania, consideramos que esta componente deve constituir parte integrante do ADN de cada AE.”(P6).

Existe uma preocupação constante por parte dos Agrupamentos, em encontrar todos os meios que possam apoiar e dar resposta para um bom desenvolvimento no ensino aprendizagem.

Subcategoria 4.2 – Formação Cívica e de Cidadania. Na verdade, a cidadania ensina os alunos a perceber que todos têm direitos e deveres, e que todos devemos cumprir princípios éticos e morais necessários para viver em sociedade, tendo como principal regra a aceitação de todos. Segundo as linhas orientadoras da Direção Geral da Educação (2013) “(...) cidadania é um processo participativo, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade”. Vejamos a afirmação do Subdiretor AEDRS:

“Quanto à Cidadania e Educação Cívica, o AE sempre esteve atento a estas componentes e mobilizou estratégias para incutir nos alunos um conjunto de temáticas e aprendizagens. Apesar da tutela, através do DL nº 55/2018, apresentar uma Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania, consideramos que esta componente deve constituir parte integrante do ADN de cada AE.”(P6).

Da análise interpretativa à questão sobre a Formação Cívica e Cidadania, os entrevistados, referem que a Direção dos Agrupamentos de Escolas intenta respeitar a aplicação do normativo legal, apresentando estratégias para benefícios dos alunos.

*- **Cat. 5**, engloba as seguintes subcategorias: 5.1 Apoios, 5.2 Parcerias, 5.3 Meios e Recursos, 5.4 Práticas Pedagógicas.

Ambos os entrevistados (diretor/subdiretor), deram um feedback, na forma como os Agrupamentos gerem os seus apoios, as suas parcerias, os meios e recursos colocados à disposição quer dos professores quer dos alunos, e da própria comunidade educativa. Quanto às práticas pedagógicas, defendem que o profissionalismo dos professores, e a sua dedicação à escola e aos alunos, tornam as aprendizagens mais aliciantes.

Subcategoria 5.1 vejamos as afirmações dos entrevistados:

Diretor AETCAC – “Temos tentado que os alunos com maiores limitações/necessidades educativas e que beneficiam de RTP/PEI

tenham as respostas educativas mais adequadas ao seu tipo de necessidades educativas. Temos tentado intervir na deteção mais precoce das dificuldades, bem como numa intervenção mais atempada.”(P7).

Subdiretor AEDRS: “...Os apoios pedagógicos fornecidos a estes alunos não são os ideais, antes os possíveis, tendo em atenção os recursos existentes no Agrupamento.”(P7).

Subcategoria 5.2 - Diretor AETCAC: *“Nunca são suficientes, mas a verdade é que só graças as estas parcerias é que temos conseguido dar respostas mais adequadas às necessidades educativas dos nossos alunos”*(P8). Enquanto o Subdiretor AEDRS afirma:

“O AE tenta rentabilizar ao máximo os seus recursos existentes, bem como identificar e solicitar as necessidades específicas junto da tutela. Habitualmente, a tutela não manifesta um maior sentido de responsabilidade face às necessidades solicitadas, pelo que o AE tenta estabelecer parcerias junto de entidades públicas (autarquia, centro de saúde) e privadas (empresas concelhias) para que os alunos beneficiem do maior número de apoios possível.”(P8).

Subcategoria 5.3: Diretor AETCAC afirma que *“Como o Agrupamento não tem os recursos necessários temos recorrido a protocolos com diferentes instituições que nos têm disponibilizado um conjunto de técnicos que têm sido muito importantes neste modelo de intervenção.”*(P9). Por sua vez o Subdiretor AEDRS diz *“De forma alguma. O AE encontra-se situado longe dos grandes centros, com reduzidos recursos especializados para atender ao número e especificidade dos alunos com Necessidades Especiais”* (P9).

Subcategoria 5.4 – a afirmação do Diretor AETCAC é que *“Os professores são essenciais. Só é possível implementar-se políticas educativas inclusivas se os nossos professores forem também inclusivos”*. (P 10), enquanto a do Subdiretor do AEDRS:

“Nesta altura, todos os docentes já compreenderam a importância da escola inclusiva. Neste sentido, encontram-se disponíveis para aprender, melhorar as suas capacidades para encarar os novos desafios, numa atitude de perfeita colaboração interpares, nomeadamente com os docentes de Educação Especial. Sem a ação exemplar destes profissionais, a “escola inclusiva decretada” nunca teria sucesso.” (P 10).

Apesar da falta de recursos e meios humanos, os nossos entrevistados, salientam, o papel primordial dos professores, salientam o papel primordial dos professores.

* **Cat. 6** engloba as seguintes subcategorias: 6.1 Professores inclusivos, 6.2 Práticas Inclusivas. Sabemos que cada individuo é único na sua forma de estar e de pensar, bem como na forma de se relacionar com o outro, de vivenciar experiências em cada situação na qual é confrontado no seu dia a dia.

Subcategoria 6.1. O Diretor do AETCAC diz *“sem querer repetir-me, para esta pergunta vou elencar o lema do nosso projeto educativo: Uma escola inclusiva, de todos, com todos e para todos”* (P 11), enquanto o Subdiretor do AEDRS menciona:

“Só existe inclusão se o Agrupamento e os docentes a considerarem fundamental para o sucesso de todos os alunos, apesar das diversas especificidades apresentadas por cada discente. Professor inclusivo será aquele profissional que demonstre a capacidade para “não deixar ninguém para trás”, fazendo uso de metodologias, dinâmicas e atividades multifacetadas, tendo por missão o sucesso escolar e educativo de cada um.” (P 11).

Das respostas dadas pelos nossos entrevistados constatamos que o professor inclusivo, será aquele que consegue dar respostas aos desafios da escola de hoje?

Lembramos que a Agência Europeia para o desenvolvimento da Educação Especial (2012) identifica quatro valores fundamentais, no que respeita ao ensino aprendizagem e ao trabalho de todos os professores em contextos inclusivos, que são os seguintes: Valorização da diversidade – a diferença é considerada um recurso e um valor para a educação; Apoiar todos os alunos – os professores têm elevadas expectativas sobre os resultados a atingir por todos os alunos; Trabalho com outras pessoas- colaboração e trabalho em equipa são metodologias essenciais para todos os professores; Desenvolvimento profissional e pessoal – o ensino é uma atividade de aprendizagem e os professores assumem a responsabilidade pela sua aprendizagem ao longo da vida.

Deste modo podemos afirmar que ambos os entrevistados têm uma visão sobre a inclusão, professores, escola, e que muito os Agrupamento necessitam de melhores recursos humanos e materiais adequados para o bom funcionamento das escolas em geral. Há ainda um grande caminho a percorrer no que respeita à inclusão das crianças com NE nas escolas do ensino regular, como refere o Decreto-Lei 54 de 5 de julho de 2018.

Subcategoria 6.2, a afirmação do Diretor do AETCAC é que *“O direito à educação é um direito constitucional e um direito humano. Não pode haver qualquer tipo de cidadania sem que haja acesso a um sistema de ensino capaz de responder à necessidade de cada aluno.”* (P12), enquanto o Subdiretor do AEDRS diz *“Como referi anteriormente, inclusão e cidadania andam “de mãos dadas”. Todos os agentes educativos estão conscientes que ninguém se pode alhear de um conjunto de direitos e deveres, trilhando um caminho comum em direção ao sucesso.”* (P12). De facto, o direito à educação é um direito constitucional e um direito humano. Não pode haver qualquer tipo de cidadania sem que haja acesso a um sistema de ensino capaz de responder à necessidade de cada aluno. Desta forma as práticas inclusivas, acabam por estar associadas a todo o processo ensino aprendizagem.

Remetemos para em anexo o quadro das respetivas categorias e subcategorias com os descritores, ou seja, as evidências registadas pelos entrevistados (Anexo nº VI).

3-TRIANGULAÇÃO DE DADOS VISANDO A INCLUSÃO ESCOLAR

A análise e cruzamento dos dados provenientes das entrevistas aos professores e às formandas realça a atenção que é dada pelos formadores ao desenvolvimento de *competências de reflexão dos formandos*, particularmente a partir dos estudos de caso. Porém, não existem indicadores que permitam inferir da existência de preocupações focadas no questionamento do papel do professor para a inclusão (uma vez que tudo indica que os estudos de caso são muito centrados na criança/aluno e menos nas interações). Parece, contudo, que este dispositivo de investigação e de formação (o estudo de caso) contribuirá para a criação de oportunidades de colaboração e de desenvolvimento de outras *competências pessoais e sociais*, indispensáveis à prática educativa inclusiva, embora esta leitura seja algo inferencial, uma vez que os entrevistados não fornecem muitos dados específicos.

O cruzamento dos resultados da análise dos dados parece apoiar a ideia de que a dimensão pedagógica, designadamente a *organização e gestão de sala de aula e o trabalho colaborativo* com outros profissionais, será pouco valorizada no processo formativo, provavelmente por se entender que estes formandos já adquiriram estes saberes e saberes-fazer, na formação inicial e a partir da sua experiência profissional. Porém, a abordagem especializada à Educação Especial deverá, em nosso entender, criar condições para um reinvestimento nestas dimensões da ação do professor, com enfoque na inclusão. A *avaliação* parece ser uma dimensão enfatizada nesta formação, designadamente através dos estudos de caso, contudo pode questionar-se um eventual enfoque excessivo na avaliação individual, em detrimento da abordagem à transversalidade da problemática da avaliação, com especial incidência nas questões éticas e nos contextos. Parece ainda ser completamente lacunar a abordagem às questões ético-emocionais e relacionais do trabalho docente tão central na educação inclusiva.

Reconhecemos com a análise dos dados dificuldades manifestadas pelos professores no campo da sua prática profissional com alunos de NEE. Constatámos essas dificuldades, por exemplo: a falta de formação dos professores e profissionais da educação no âmbito da educação inclusiva; a limitação dos alunos e de seus familiares numa escola inclusiva; o preconceito, o espaço físico da escola que muitas vezes não contempla as necessidades dos alunos com NEE, para além de alguma escassez no material de apoio. É óbvio que há mudanças que continuam acontecendo, mas muito lentamente, principalmente no que concerne à formação dos professores em seus diversos níveis e não apenas com relação à formação inicial, retratando as dificuldades que estes profissionais enfrentam em sua caminhada na perspectiva da educação especial e inclusiva. Isto se deve a uma série de falhas nos espaços formativos de professores, visto que não recebem uma formação específica voltada para a educação especial e inclusiva. O que se viu foram saberes construídos e

adquiridos na própria prática pedagógica vindo de diversos contextos, sejam eles na aprendizagem com os pares, núcleo de apoio pedagógico, alunos, entre outros.

Utilizando a triangulação de dados provenientes das técnicas de recolha de dados aplicadas vemos a verificabilidade das questões de investigação formuladas com uma fundamentação teórico-conceitual (teoria fundamentada) e/ou estudos pesquisados:

Questão 1: De acordo com a ideia do Sub-Diretor do AEDRS à questão colocada, refere: “... a importância da escola inclusiva. Neste sentido, encontram-se disponíveis para aprender, melhorar as suas capacidades para encarar os novos desafios, numa atitude de perfeita colaboração (...) a escola inclusiva decretada nunca teria sucesso.”

Sobre esta forma de pensar também Leitão (2010) corrobora a mesma ideia quando afirma que a inclusão é garantir um acesso à educação com melhores aprendizagens.

Já o Diretor do AETCAC, destaca a importância dos professores nas políticas educativas inclusivas.

Também Correia (2001), apresenta argumentos válidos para destacar que o professor é um grande elo de ligação para o ensino aprendizagem, seja ela respeitante à motivação, interação com os seus alunos.

Questão 2: No que concerne às respostas dadas pelos inquiridos do nosso estudo, verificamos que as opiniões dadas reflectem a forma de estar na escola.

Uma das principais ideias de uma escola inclusiva, é aquela que refere que a escola deve ser para todos (Ainscow, 1995; Rodrigues, 2001; Correia, 2001...) independentes do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual, são fatores que não deve fazer diferença numa escola inclusiva.

Nos dados recolhidos, através das entrevistas, pudemos constatar que os entrevistados dão o seu ponto de vista sobre o que pensam da escola inclusiva, como refere o sub-Diretor do AEDRS – “A prática pedagógica e a questão do ensino-aprendizagem são indissociáveis do modelo inclusivo... Nenhuma escola pretende excluir qualquer agente educativo: todos constituem “um todo”, tendo em vista a formação global do aluno”. Também o Diretor do AETCAC menciona “ que ainda há um grande e penoso caminho a fazer-se no que respeita à inclusão”. Para Sanches (2006) o processo inclusivo “é um processo, uma caminhada com avanços e recuos, com obstáculos a vencer, e não algo acabado, o “farol” da participação ativa de todos, descobrindo e activando o potencial de cada um, na construção da comunidade que é de todos e de cada um”(pág.137).

Questão 3: Relativamente a esta questão e no âmbito da formação de professores e a sua forma de encarar o ensino aprendizagem no meio escolar, não podemos deixar de referir as palavras do sub-Diretor do AEDRS. “Nesta altura, todos os docentes já compreenderam a importância da escola inclusiva. Neste sentido, encontram-se disponíveis para aprender, melhorar as suas capacidades para encarar os novos desafios...”

Para o Diretor do AETCAC e no que respeita à inclusão nas escolas e os seus professores destaca: *“Os professores são essenciais. Só é possível implementar-se políticas educativas inclusivas se os nossos professores forem também inclusivos.”*

Para Figueiredo (2015) Tudo depende de como os agentes educativos numa escola inclusiva é determinante ou não para o sucesso.

Relativamente aos profissionais de educação inquiridos através de inquérito por questionário, através de dados recolhidos, podemos concluir que concordam que é muito importante a formação dos professores para o processo de inclusão. Também Madureira e Leite (2007), são de opinião de que a intenção de promover nos futuros professores a atitude de problematização e reflexão das situações pedagógicas constituiu um dos propósitos na profissão docente e sem a qual não há mudanças consistentes nas práticas em contextos inclusivos.

Questão 4: Salientamos que e de acordo com o questionário colocado aos professores do 2º e 3º Ciclos, sobre a formação docente, (84,6%) concordam que a formação é extremamente importante para o desenvolvimento a nível profissional, e que melhoram os seus conhecimentos sobre o processo inclusivo. Referem também nas respostas recolhidas o seguinte: *“O professor enquanto orientador deve protagonizar as práticas inclusivas de ensino”*. *“O professor é o principal agente da inclusão, na medida em que ele inclui a diversidade”*. *“O professor é o principal agente para a inclusão.”*

Desta forma também autores como Ferreira, (2015) aponta que é fundamental que o professor entenda a importância de todo o seu trabalho na escola, para que os alunos consigam alcançar o sucesso educativo. Também Formosinho, (2009), considera que a formação do professor no processo inclusivo, deve ter por parte das instituições de ensino superior um compromisso de mudança, no que respeita às alterações nos objetivos e nos currículos dos cursos de formação inicial. Para alcançar o sucesso educativo, o professor deve perceber que as suas atitudes e a sua postura podem levar ao sucesso inclusivo.

Questão 5: De acordo com as respostas recolhidas aos nossos entrevistados salientamos a forma como encaram os valores Cívicos e da Cidadania nos Agrupamentos. Assim Subdirector do AEDRS refere: *“Quanto à Cidadania e Educação Cívica, o AE sempre esteve atento a estas componentes e mobilizou estratégias para incutir nos alunos um conjunto de temáticas e aprendizagens.”*

Outra visão tem o Diretor do AETCAC que refere que *“As nossas dificuldades são comuns às de tantos outros agrupamentos. As crianças e jovens que apresentam necessidades educativas nem sempre têm à sua disposição os melhores recursos nem as melhores respostas educativas.”*

Sobre esta questão Ainscow (2016) refere que o professor como sendo um elemento fulcral para o sucesso ou fracasso do processo inclusivo, obriga a uma reflexão sobre as suas práticas e as suas atitudes sociais em relação à inclusão. Também Almeida (2012) é da opinião que a experiência docente supera o domínio do saber conceitos e teorias, pois capacita o professor para enfrentar situações específicas, em saber agir em determinados contextos inclusivos.

Do exposto, sobretudo porque o nosso contexto investigativo, sobre a Profissão Docente e a Formação de professores em contextos inclusivos, leva-nos a concluir que os professores de hoje tentam implementar práticas inclusivas.

Considero que todo este trabalho é uma grande aposta para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto professora para a melhoria do meu trabalho no que respeita à minha prática pedagógica.

Compreendo a grande complexidade que existe e que recai sobre as escolas, e o esforço para tornar uma escola verdadeiramente inclusiva, mais flexível, mais dinâmica, para todos.

De facto, ao nível do contexto da prática e da formação dos professores para educação inclusiva seria importante desenvolver um trabalho colaborativo com os professores da sala de aula regular, além de professores especialistas em educação especial e outros profissionais da área, (psicólogo, terapeuta da fala, assistente social etc.). Ou seja, criar uma equipe multidisciplinar, que atenda melhor às necessidades práticas do professor para a inclusão dos alunos com deficiências na sala de aula, buscando estratégias para a efetivação dessa inclusão em todos os sentidos. Insistimos que o apoio pedagógico deve dispor de recursos humanos, tecnológicos, materiais pedagógicos e acessibilidade física que atenda capazmente a todos os alunos.

Demo-nos conta simultaneamente, da necessidade de uma melhor formação (inicial, continuada) dos professores relacionados com as NEE e a inclusão, prioridade de investimento no planeamento de mecanismos de monitorização e de autorregulação da EE; mais ações de formação/sensibilização e cooperação e participação ao nível das estratégias de sala de aula; mais recursos; melhor adequação curricular entre os professores adotando conceções e práticas mais eficazes; etc. Ou seja, refletir sobre a formação (inicial, continuada) de professores para que a educação inclusiva ocorra de modo efetivo e adequado, para além de reconhecer a inclusão como um fator importante para a transformação social da pessoa do aluno deficiente e/ou com NEE acompanhadas de melhores perceções e atitudes dos docentes relativamente à inclusão. Neste sentido constitui um desafio para as instituições de ensino superior formar educadores ou professores preparados para elaborar estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos não só para os alunos com NEE, mas também para todos os participantes, com a colaboração da família e comunidade educativa (Sanches, 2011).

De acordo com o estipulado no Manual de Apoio à Prática para uma Educação Inclusiva (2018) em que “ *Uma educação e uma escola inclusiva asseguram a incorporação de variáveis como a ética, relativa aos valores e princípios, visando o combate às atitudes discriminatórias e à criação de uma sociedade mais justa; a implementação de medidas de política educativa que recorram a uma abordagem holística de todo o sistema educativo e a um de ação coordenado entre os vários atores a práticas educativas de qualidade, com respeito pela diversidade, dando oportunidade a todos os alunos de desenvolverem o seu máximo potencial*”(Manual de Apoio à Prática, 2018, pág. 4)

No Manual de Apoio à Prática afirma-se que a educação deve ser um direito de todos e não só para alguns, para que isso aconteça na realidade é preciso que haja por parte dos intervenientes no processo educativo a aplicação de práticas e aprendizagens cooperativas, porque *“uma escola só o é quando garante as melhores aprendizagens para todos os alunos”* (pág. 4) A criação de medidas para a inclusão, digamos que é um reforço ou mesmo compromisso com a inclusão, é assim que o Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, pretende que exista por parte das escolas, professores, educadores uma maior aceitação na aplicação dos recursos existentes.

Por outro lado, o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, no nº1 do artigo 1º *“estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa”*. Não nos podemos esquecer, que este Decreto-lei estabelece os normativos relativos ao currículo do ensino básico e do ensino secundário bem como o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, que visa impulsionar a implementação de mudanças ao nível organizacional, e também do próprio processo educativo.

Efetivamente, sendo o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, uma base inclusiva, porque faz alusão ao desenvolvimento holístico dos alunos e faz alusão também às dimensões do saber, do saber fazer e do saber estar, com grande focalização para a diversidade e exigência. Por essa razão as escolas inclusivas são construídas em função de pressupostos curriculares e pedagógicos que atendam às especificidades de alunos com dificuldades de aprendizagem, com dificuldades na compreensão da nossa língua (alunos oriundos de outros países), dificuldades cognitivas. Por isso é muito importante a existência de uma diferenciação pedagógica que passa a ser entendida como uma forma e um pressuposto estruturante de ações pedagógicas, tendo em conta as aprendizagens dos alunos que poderão ser diferenciadas quanto às suas finalidades e também quanto aos seus conteúdos, a forma e tempo da realização dos mesmos.

Neste sentido, a criação de projetos educacionais inclusivos, segundo aquele Manual de Apoio à Prática (2018) configuram-se em:

- *os alunos podem providenciar ou obter os apoios adequado, dos seus pares e dos seus professores, caso necessitem dos mesmos;*
- *se gerem, de forma intencional, produtiva e consequente, as tarefas a propor e as condições da sua realização;*
- *cada um contribua, à medida das suas possibilidades, para que os outros possam aprender.* (Manual do apoio à Prática, 2018, p.12).

De facto, os projetos dinamizam com os seus apoios e recurso a adequação às necessidades dos alunos.

4-PRÁTICAS DE INCLUSÃO OPERACIONALIZADAS NOS AGRUPAMENTOS

As práticas de Inclusão operacionalizadas quer no Agrupamento de Escolas Dr. Ramiro salgado, de Torre de Moncorvo, quer no agrupamento de Escolas Tenente Coronel adão Carrapatoso, têm como base o Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, com as seguintes medidas constantes no artigo 2º que indica a:

“medida de gestão curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno promovendo o sucesso educativo.”

Em relação às acomodações curriculares não significativas naquele diploma e ao Manual do Apoio à Prática (2018) a seguinte referência:

“as medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, podendo incluir adaptações a nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais de modo a desenvolver as competências previstas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”.

E em relação às adaptações curriculares significativas a seguinte indicação:

“as medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal” (Manual do Apoio à Prática, 2018, pág. 13).

Sendo de extrema importância o bem-estar de todos os alunos, os Agrupamento em estudo aplicam e de acordo com o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, medidas de suporte à Aprendizagem e à inclusão. Estas medidas visam garantir que “ *todos os alunos a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo, independentemente das modalidades e percursos de educação e formação*”. (Manual de Apoio à Prática, 2018, p. 29). Assim as medidas de suporte à Aprendizagem e à Inclusão, estão enquadradas numa perspetiva multinível que têm as seguintes medidas: medidas universais, seletivas e adicionais.

Segundo o artigo 7º refere:

- “A mobilização de medidas de diferente nível é decidida ao longo do percurso escolar do aluno, em função das necessidades educativas;
- Medidas de diferentes níveis podem ser aplicadas simultaneamente;
- A definição das medidas a implementar é efetuada com base em evidências decorrentes da monitorização, da avaliação sistemática e da eficácia das medidas na resposta às necessidades de cada criança ou aluno;
- A definição das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão é realizada pelos docentes, ouvidos os pais ou encarregados de educação e outros técnicos que intervêm diretamente com o aluno”. (Manual do Apoio à Prática, 2018, pág. 29)

Entendemos, pois por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão – Níveis de Intervenção (Manual do Apoio à Prática, 2018, pág. 29):

Medidas Universais - respostas educativas que a escola tem para colmatar as dificuldades dos todos os alunos, com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens escolares.
Medidas Seletivas – respostas que visam colmatar as dificuldades e as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação das medidas universais.
Medidas Adicionais – respostas que visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagens que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.

As escolas em questão nas suas práticas de inclusão, além da aplicação das medidas de suporte à aprendizagem, também estabelecem protocolos com entidades a fim de obter valências que são extremamente importantes na aprendizagem dos alunos com NE. Essas valências consideram-se terapia da fala, Psicomotricidade, Psicologia educacional, bem como os centros de recurso de tecnologia de informação e comunicação –CRTIC, o qual refere que “*constituem uma rede nacional de centros prescritores, que fornecem produtos de apoio do Ministérios da Educação, no âmbito do Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio*”, nos termos estabelecidos no artigo 7º do (Dec.-Lei nº93/2009, de 16 de abril, pág. 60, o qual foi alterado pelo Dec.-Lei nº 42/2011, de 23 de março” , pág. 60.

Evidentemente, podemos inferir que os Agrupamentos do nosso estudo têm bem presente as dificuldades com se se deparam no seu dia a dia, como melhores recursos humanos e materiais que sejam adequados para o bom funcionamento de todas as escolas. A educação inclusiva é um desafio e um ‘problema’ que se afasta da visão patológica das diferenças, pelo que o enfoque educativo deve estar orientado à procura de estratégias heterogéneas associadas aos interesses, motivações, capacidades e ritmos de aprendizagem diferentes, focalizando-nos na diversidade dos alunos nos processos educativos (Ainscow, 2009; Arnaiz; De Haro y Azorín, 2018; Forlin, 2010). A necessidade de se adotar a diversidade na educação cada vez mais tem uma preocupação e atenção política a nível europeu. Sabemos que, os professores

e o pessoal não docente (assistentes operacionais, funcionários em geral) não se sentem preparados, nem apoiados para implementar o ensino, não só aos alunos com NEE, mas principalmente aos alunos de diversas origens socioeconómicas, culturais, linguísticas, etc. Apesar dos progressos na luta contra as desigualdades e discriminação na sociedade do séc. XXI, persiste a falta de apoios para a educação inclusão, já que são imensos os problemas e desafios com a igualdade nas agendas do diálogo social nacional e europeu no âmbito da educação (Ainscow & Howes, 2008; Gallego-Veja; Rodríguez y Corujo, 2016). Pensamos que temos todos nós profissionais da educação, juntamente com as escolas, percorrer um grande caminho, no que respeita à inclusão nas escolas e à aceitação de alunos com incapacidades, devemos ter em conta, tudo o que a Lei nos transmite, para que as práticas nas escolas, nos Agrupamentos sejam práticas para todos.

Por outro lado, as respostas pertinentes a todas as NEE dos alunos em contextos pedagógicos escolares exigem práticas de inclusão, que permitem identificar, abordar, aprofundar e eliminar mecanismos que gerem exclusão e discriminação e, por isso torna-se evidente desenvolver ferramentas e processos de gestão escolar e pedagógica que favoreçam a aprendizagem, a participação dos professores e dirigentes, a colaboração dos agentes e atores educativos, tendo em conta os interesses, necessidades e capacidades dos alunos (Duck y Murillo, 2018; Rodríguez, 2016).

Lembramos que a pandemia COVID-19 nos levou a recorrer ao ensino *on line* ou à distância com ferramentas digitais que implicaram imensas consequências, especialmente para quem se encontra em situação de desvantagem e experimenta, dificuldades para aceder à educação, sobretudo em crianças/jovens com NEE e as com problemas de aprendizagem. Com o objetivo de abordar estas questões e apoiar a escola na promoção da educação inclusiva e em prol da escola inclusiva em propor um Plano de Ação que pudesse sensibilizar a comunidade educativa, promover e desenvolver a intervenção dos professores (e pessoal não docente) para essa educação para todos, numa política integral sustentável para a igualdade, a inclusão e não discriminação na educação. (e sociedade), desenvolvendo estratégias, fundadas em objetivos que se possam implementar de forma concreta e prática no âmbito dos projetos educativos daqueles Agrupamentos de Escolas do nosso estudo.

CAPÍTULO 4 - PLANO DE AÇÃO: SENSIBILIZAR A COMUNIDADE EDUCATIVA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Vivemos tempos de mudança, mudança na escola democrática e mais inclusiva, com envolvimento de todos os agentes educativos e atores sociais, com uma estratégia definida, coerente e concertada entre todos os intervenientes. É importante alavancar os professores e a própria escola, através das práticas na implementação de medidas que visem uma escola verdadeiramente inclusiva, que respeite cada aluno como ser único (Silva, 2011). A pretensão do nosso Plano de Ação está orientada à igualdade e inclusão, ou seja, tem o propósito de desenvolver um ensino para a cidadania (participativa) e de transmissão de valores fundamentais, mas também conseguir a inclusão de todos os alunos na escola. Neste sentido as estratégias fulcrais assentam no reforço do diálogo entre escola-família-comunidade para garantir a educação inclusiva, a necessidade de apoios, melhorar a formação e o desenvolvimento profissional dos professores, promover na profissão docente que reflita sobre a diversidade e as NEE dos alunos, criar espaços para uma cultura inclusiva (Arnaiz; De Haro y Azorín, 2018; Forlin, 2010).

Este Plano de Ação para a educação inclusiva no contexto escolar dos Agrupamentos de Escola e território educativo que abrangem implica que deve existir uma forte relação com a comunidade, para que o desenvolvimento da escola seja uma realidade. Para que isso aconteça, deve existir entre a escola e comunidade educativa um processo de harmonia, respeito, colaboração para a construção de um futuro melhor para os nossos alunos.

Os propósitos basilares que sustentam esse plano assentam em nos três aspetos relevantes: dinamizar toda a comunidade educativa (professores, assistentes operacionais, técnicos, alunos e famílias) para a educação inclusiva, que só poderá ser materializada se for uma escola que incluía todos os alunos, sem discriminações; atender às melhores e diversificadas práticas educativas, que tenham em conta a diferenciação dos alunos a interação e diálogo; desenvolver a alteridade, a participação efetiva e o envolvimento da família (pais/encarregados de educação) e outros agentes educativos e atores sociais do território educativo dos Agrupamentos de Escola referidos.

De facto, a implementação de um plano de ação requer por parte dos intervenientes uma preparação desse mesmo plano para que haja uma melhoria das aprendizagens, para professores, alunos, comunidade educativa.

Em seguida, analisemos a estrutura do Plano de Ação e os desafios da sua implementação no território educativo.

1.-ESTRUTURA DO PLANO DE AÇÃO

Na verdade, a execução do Plano determina um momento inicial de diagnóstico e de preparação, elaboração e planificação do projeto, seguido da sua apresentação à comunidade educativa, de modo a recolher sugestões que o possam reformular aproveitando as mais valias dadas.

Primeiramente estabelecemos objetivos nos quais nos vamos guiar para a construção do nosso plano de ação:

Estabelecemos 3 objetivos, que achamos importantes para a realização do nosso trabalho ao longo do ano.

- Sensibilizar a comunidade Educativa para boas práticas Inclusivas;
- Promover/Estabelecer Práticas Inclusivas;
- Promover a participação dos Pais e Encarregados de Educação na vida escolar:

Apresentamos de seguida o nosso plano de ação a ser desenvolvido em data a estabelecer.

Objetivo 1 - sensibilizar a Comunidade Educativa para boas-práticas inclusivas Ação/Estratégias a Desenvolver:

1.1 Promover ACD/Seminários/Webbinar sobre:

- Educação Inclusiva - Promover as aprendizagens – Professores, pais e encarregados de educação;

- Conhecer as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão: Medidas Universais, Seletivas e Adicionais;

1.2 – Dinamizar ações de sensibilização e esclarecimentos pela equipa EMAEI, aos professores, coordenadores, Diretores de turma.

1.3 – Apresentação dos documentos inerentes à educação especial, através do programa teams, para professores, Diretores de turma, Coordenadores de departamento e de grupo.

1.4 – Os professores da educação especial no CAA, estarem disponíveis para tirar dúvidas, respeitantes à educação Especial e alunos.

1.5 – Valorizar o esforço e empenho dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Recursos humanos na participação: Docentes, não Docentes, Alunos , País/EE; EMAEI; Alunos, Pais /EE e agentes educativos da comunidade.

Indicadores: Nº de participantes; número de reuniões; Conselhos de Turma; CAA (Centro de Apoio à Aprendizagem)

Calendarização: cronograma a ser estabelecido para o ano letivo - 1º /2º Período

Objetivo 2 -Promover/Estabelecer Práticas Inclusivas Ações/Estratégias a Desenvolver:

2.1 – Criar equipas para a realização de tarefas para a promoção e desenvolvimento e ajuda no trabalho colaborativo;

2.2- Agilizar o trabalho colaborativo entre os docentes, alunos,

2.3 – Desenvolver atividades em conjunto com as docentes de educação especial nos dias como: Dia Internacional da Pessoa deficiente, Celebrar o Autismo, A dislexia.

2.4 – Cooperar com Biblioteca Escolar formas de comunicação

2.5 – Monitorizar a aplicação das medidas de suporte à aprendizagem

2.6 – Apoio e acompanhamento, no âmbito do Português Língua não Materna.

Recursos:

2.1 – Docentes/Biblioteca escolar;

2.2 - Docentes /Alunos

2.3 – Docentes, docentes de educação especial, Psicóloga escolar, Alunos

2.4 – Docentes, Biblioteca Escolar, Alunos.

2.5 - Docentes educação Especial, EMAEI.

2.6 - Docentes de Português

Indicadores:

2.1 – Reuniões;

2.2 - Disciplina de formação cívica e OC-PT

2.3 – Planificações;

2.4 – Biblioteca Escolar;

2.5 – Relatórios e Atas;

2.6 – Alunos de PLNM

Calendarização:

2.1 – Data a estabelecer

2.2 – Ao longo do Ano

2.3 – Dezembro, Abril e maio

2.4 – Todo o Ano

2.5 – Todo o Ano

2.6 – Todo o Ano

Objetivo 3: Promover a participação e o envolvimento dos pais e dos E.E. na vida Escolar

Ações/Estratégias a desenvolver:

- 3.1 – Criar canais de comunicação entre a escola e os pais/EE
- 3.2 – Adotar procedimentos necessário ao bom funcionamento do ano escolar
- 3.3 Criação do Gabinete de Apoio ao aluno e à família (GAAF).

Recursos:

- 3.1 – Docentes, Pais/EE
- 3.2 – Docentes, EMAEI, Pais /EE, Associação de pais.
- 3.3 – Docentes, Pais/EE, Alunos

Indicadores:

- 3.1 – Mail, Diretor de turma;
- 3.2 - Nº de participantes
- 3.3 - Nº de intervenientes.

Calendarização

- 3.1 – Ao Longo do Ano
- 3.2 – Ao Longo do Ano
- 3.3 – Ao Longo do Ano

Reflexão Avaliativa

Com a criação deste plano de ação, esperamos conseguir realizar um trabalho colaborativo, de sensibilização a todos os agentes educativos de forma a existir uma convivência mais alargada na melhoria da própria educação e uma melhor capacitação das aprendizagens.

Pretendemos com este Plano de Ação, contribuir e promover ambientes de aprendizagens que ajude não só os alunos, mas como toda a comunidade Educativa, para o sucesso de todos. Igualmente desejamos: promover oportunidades de desenvolver, aprendizagens ao longo da vida, em que a escola sirva como forma de coesão social e de formação dentro dos valores democráticos; Garantir a toda a comunidade educativa, formas de desenvolvimento a nível de interesses e aptidões, a fim de promover o seu desenvolvimento pleno e harmonioso.

Efetivamente queremos que tanto os pais como encarregados de educação e também a associação de pais, estejam envolvidos e façam parte de todos os projetos inerentes às aprendizagens dos alunos. Para tal é necessário envolver os espaços das bibliotecas escolares, nas dinâmicas de articulação, de projetos como condição de reforço de todos os intervenientes e de todos os níveis escolares, assim como outros

espaços de aprendizagens não formais, de modo a contribuir para uma consolidação dos conhecimentos e do sucesso educativo. Podemos afirmar que qualquer plano de ação, assenta numa gestão proactiva, responsável e rigorosa dos recursos, elaborada com base em critérios que visam incrementar a participação da comunidade educativa nas mais diversas áreas do conhecimento.

Por outro lado, pretendemos difundir e aprofundar práticas de partilha, avaliação, controlo e monitorização, com o objetivo de melhorar toda a prática educativa. Assim, queremos promover a integração de todos os alunos, de modo a sentirem-se bem (convivência escolar) fazendo parte não só da própria escola, mas também em toda a comunidade educativa, apoiando e promovendo, atividades que vão ao encontro às suas necessidades. Por isso, a escola, necessita transmitir, não só conhecimento ou acumulação de saberes, mas também criar condições de aprendizagens que reforcem as literacias, fazendo um uso criativo e inovador dos instrumentos conceptuais e metodológicos diversificados nas mais diversas áreas do saber, nomeadamente no âmbito digital.

Na verdade, a envolvimento da comunidade educativa e principalmente dos pais/encarregados de educação na intervenção e execução deste Plano, assenta na interação e o relacionamento destes com a escola com o principal objetivo de interagir nas atividades e projetos das escolas, a fim de proporcionar, articular, fomentar mecanismos de cooperação, valorização, para que o processo educativo seja eficaz e produtivo para todos os atores envolvidos, na construção de uma escola mais inclusiva.

Por conseguinte, todo o Plano reflete, um trabalho de envolvimento, de sensibilização, de capacitação e criação de estratégias que visam estabelecer objetivos, para a realização de um trabalho cooperativo e dinâmico entre todas as partes. Para a construção de uma boa relação entre a escola e a comunidade educativa consiste na identificação de um conjunto de valores que a escola deve ter e assumir perante a comunidade para ultrapassar alguns problemas socioeducativos. Ou seja, é de extrema importância, existir por parte de todos, respeito, consideração, cooperação de forma a alcançar o sucesso nas aprendizagens.

2.- DESAFIOS E OBSTÁCULOS NA IMPLEMENTAÇÃO

Os desafios e os obstáculos que encontramos no que respeita às práticas Inclusivas, podem ser variadas, deste o não conhecimento da legislação por parte dos docentes, dos pais e EE., que por vezes dificulta a comunicação e o entendimento no que respeita a esta matéria.

Também um dos fatores que podem dificultar o bom funcionamento das escolas ou agrupamentos são a escassez de recursos humanos, por parte do Ministério da

Educação no que se respeita à colocação atempada dos professores, técnicos e terapeutas, que são primordiais para o bom funcionamento das escolas.

O fato de nos encontramos numa zona meramente rural, com fraco poder económico por parte de algumas famílias, fraca industrialização, o que não incentiva os jovens a permanecer nas suas terras, são obstáculos que se impõem, para que o desenvolvimento de qualquer instituição possa desenvolver os seus projetos de futuro.

Os desafios que encontramos em relação à escola e à inclusão, é o saber incluir, saber entender quem tem dificuldade em ser entendido, é o aceitar as diferenças do outro sem questionar, é o saber cooperar com os colegas nos momentos mais complicados, facilitar a aprendizagem, facilitar a comunicação, prestar atenção em pequenos pormenores que podem fazer a diferença, saber gerir o grupo turma em sala de aula, sem esquecer o aluno NE, que lá se encontra, fazer uma aprendizagem diferenciada voltada para as reais necessidades dos alunos, tudo isto pode tornar a qualidade do ensino aprendizagem mais agradável. A escola pode tornar-se mais agradável, porque é na escola que se formam cidadãos aptos para o futuro, é na escola que se constrói e reforçam valores, a diversidade, a partilha, as crenças, ideias, que nos vão ajudar a construir um mundo mais homogéneo, mais igual, para todos.

Podemos afirmar, que todas as barreiras, impedem um bom desenvolvimento do aluno com NEE. É necessário incluir por parte do professor adequações e técnicas, teorias e métodos, para que o sucesso das aprendizagens seja alcançado.

De acordo com Martins (2009) e Carvalho (2004), é necessário, tomar algumas medidas referentes a:

- 1) Adequação Curricular,
- 2) Capacitação de professores e reflexão da prática;
- 3) Recursos Materiais;
- 4) Trabalho conjunto com os pais.

Os obstáculos enfrentados pela escola no que concerne à educação inclusiva, é muito complexa. A escola hoje em dia enfrenta novos desafios e temos que ter consciência que a escola de hoje está mudada. Todos eles sem exceção merecem uma educação de qualidade e, para tal temos que ter consciência que a escola inclusiva é para todos e não só para alguns. A escola tem que estar preparada para a inclusão, para isso é importante eliminar ao máximo todas as barreiras quer sejam atitudinais, quer sejam comunicacionais, para que não existam conflitos e que prevaleça o bom relacionamento escolar em todo o processo educativo de todos os alunos.

Se nos remetemos aos requisitos emitidos no âmbito da Agenda 2030 na melhoria e desenvolvimento da escola inclusiva, devemos ter presente os desafios pertinentes, por exemplo os seguintes:

A)-O discurso da educação inclusiva deve ser o guia das políticas educativas e sociais e presentes na escola, em todos os seus espaços e, por suposto na sala de aula. Ou seja, que não sejam discursos emitidos e reduzido a princípios e ideais que não transformam a realidade educativa. Reconhecemos avanços, mas devemos continuar a trabalhar para poder haver mudanças organizacionais, curriculares e metodológicas.

B)-Professores, assistentes operacionais, famílias, alunos e outros agentes educativos têm um papel fundamental na sustentabilidade de valores, crenças, princípios de convivência e práticas de acordo com o projeto da escola inclusiva. A atenção e apoio aos alunos, abarcando todas as suas necessidades, num enfoque global e sistémico da educação.

C)-Deve haver uma implicação social, comunitária, institucional e pessoal para que a educação inclusiva seja uma realidade na escola e possa generalizar-se à comunidade local e não ficar por simples experiências ou projetos temporários. Haverá que escutar as necessidades dos alunos e das suas famílias, numa participação ativa de todos.

D)_ A curto e médio prazo a formação inicial e continuada dos professores constitui uma atenção especial, pois sem uma adequada preparação formativa e compromisso com a educação inclusiva é mais difícil a sua materialização. Uma formação específica destinada a especialistas (âmbito pedagógico da terapeuta da fala, audição e comunicação e/ou linguagem) não é suficiente é necessário que os professores do regular possam contribuir para a inclusão e, neste caso precisam uma renovação pedagógica à volta do modelo inclusivo em todos os níveis do sistema educativo. Há conteúdos nesta formação que são essenciais como sobre a profissionalidade e profissionalização docente e, condições de trabalho e processos de aprendizagem nas próprias funções docentes.

E)-Os professores devem refletir sobre o ensino, ser professores reflexivos, críticos e investigadores da sua própria prática, enfrentando com profissionalidade e com teor democrático os desafios das suas funções docentes. Cabe aos professores dar respostas educativas articuladas com as características dos alunos, com apoio dos especialistas.

F)_A formação inicial no seu currículo formativo deve contemplar as necessidades educativas da sociedade atual, sabendo implementar práticas de educação inclusiva que atendem às características da diversidade multicultural, às necessidades específicas dos alunos com NEE e outros coletivos de alunos, exigindo o conhecimento de um leque variado de estratégias de ensino e aprendizagem, que possibilitem a promoção da inclusão. Para tal pode haver nessa formação inicial um currículo especializado por áreas de conhecimento em que as práticas sejam um elemento fundamental para trabalhar com as diferenças individuais e socioculturais. Ou seja, a necessidade da formação inicial e continuada a desenvolver professores reflexivos e críticos sobre a sua prática e com habilidades essenciais para adaptar o

ensino aos alunos mais vulneráveis. Igualmente a formação continuada deve melhorar as funções profissionais de todos os professores proporcionando a flexibilidade curricular em contextos organizativos diferenciados, promotores da qualidade nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos, tendo em conta valores e princípios éticos e sociais para uma cidadania ativa.

G)-Para que a implementação dos projetos de educação inclusiva seja viável nas escolas, eles devem contar com o apoio dos municípios, administração pública (âmbito social e educativo), dos conselhos municipais da educação, colaboração das comunidades escolares e demais atores, num compromisso com a Inclusão. Além disso, os projetos e/ou programas de educação inclusiva devem incluir a investigação comprometida com a transformação da prática e não só com a sua descrição e análise. Ou seja, que essa investigação seja igualmente inclusiva, que capacite, desenvolva o empoderamento nos seus participantes, contribuindo à equidade, justiça social e solidariedade. Trata-se de uma tarefa complexa ao exigir uma cultura inclusiva nas equipas ou grupos de investigação e na forma de construir conhecimento e da sua divulgação e difusão na comunidade.

Perante esses desafios mencionados é fundamental criar uma verdadeira convicção política que económica, social e culturalmente favoreça a educação inclusiva, de modo a produzir um desenvolvimento normativo que ultrapasse os grandes princípios e ideais. A educação inclusiva é uma questão de direitos humanos onde esses valores de equidade e justiça estejam presente no dia a dia da escola e, consequentemente na comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente trabalho, procurámos analisar a forma como a profissão docente e a formação de professores é encara no que respeita à educação inclusiva, desde a realização deste estudo com os professores do 2º e 3º Ciclos dos Agrupamentos de Escolas Dr. Ramiro Salgado em Torre de Moncorvo e no Agrupamento de Escolas Tenente Coronel Adão Carrapatoso em Vila Nova de Foz Côa e, ainda com o Diretor do AETCAC e do Subdiretor do AEDRS, tendo sempre em linha de conta a profissão docente e o trabalho realizado nas escolas, no que respeita à inclusão escolar. Esta não é uma tarefa fácil para professores e outros agentes educativos parceiros das escolas, contudo acreditamos que é na escola onde todos podem obter melhores respostas, para uma boa educação no que respeita ao aprender a interagir com os pares e na partilha de experiências (Miralha, 2008). É sabido que a escola pode ser vista como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e social no que respeita a cada um. A escola tem de possuir ambientes estimulantes, responsivo e favorável, onde todos possam ter as mesmas possibilidades de uma vida futura melhor (Gati, 2013; Mantoan, 2005).

É verdade para que a inclusão seja uma realidade, segundo Mcghie-Richmond (2013) não basta frequentar a escola, é preciso que os alunos participem ativamente nas atividades, nas rotinas e na vida social da escola. Dada a grande diversidade de problemáticas existentes nos alunos com NE, a escola, necessita apresentar respostas e medidas necessárias de carácter multidisciplinar, para que professores possam realizar boas intervenções no que respeita ao ensino aprendizagem (González, 2003). Atualmente, o grande desafio das nossas escolas é o de conseguir o sucesso educativo de todos os alunos, apesar de possuírem características diferenciadas, com dificuldades e ritmos de aprendizagem diferentes, capacidades de funcionamento em diversas situações que a nível pessoal/social (Jiménez, 1997; Lata, 2011). O intervir pedagogicamente com crianças/jovens com NEE parece ser importante sempre e quando estas sejam capazes de aprender em contexto de ensino regular. Nestes casos, a experiência profissional docente é demais relevante na formação das atitudes e práticas pedagógicas dos professores, na aplicação do repertório de ação, em contextos de educação inclusiva (Figueiredo, 2015). Essa identidade e profissionalismo docente considera-se determinante, o que confirma os estudos de Almeida (2012) e Almeida & Rodrigues (2006), os quais referem experiências positivas, junto aos alunos com NEE com menos restrições ao processo inclusivo e maior credibilidade nas possibilidades de aprenderem em contexto regular de ensino. Ou seja, a experiência docente precisa capacitar o professor para enfrentar situações específicas, em saber agir e comunicar em determinados contextos inclusivos (Ainscow & Messiou, 2016).

Por outro lado, não podemos ignorar o papel do professor no processo ensino aprendizagem dos alunos com NEE, tendo sempre em conta, a forma de como o professor pode ser um influenciador na forma como transmite a informação

pedagógica através de atitudes positivas, bom relacionamento entre os pares e também a forma adequada com expõe os conteúdos pedagógicos na sua prática letiva (Denari, 2006). É fundamental que o professor entenda a importância de todo o trabalho que é realizado na escola no que respeita ao processo da educação inclusiva, para que todos os alunos consigam obter o sucesso escolar (Ferreira, 2015). Já Almeida (2012) e Almeida & Rodrigues (2006) alertam para o fato de que a implantação da educação inclusiva tem encontrado limites dificuldades, muito devido à falta de formação de professores das classes regulares para atender às especificidades dos alunos com NEE, para além do domínio de estratégias diversificadas e da infraestrutura materiais adequados para a realização da sua ação pedagógica junto dessas crianças. Na verdade, para haver uma participação efetiva dos alunos nas diferentes atividades oferecidas pela escola, exige-se que o professor faça adaptações curriculares (flexibilidade curricular), por exemplo: adaptações de acessibilidade ao currículo (sentido amplo) como sendo a eliminação de barreiras metodológicas, condições físicas, materiais e de comunicação; e as adaptações pedagógicas (sentido restrito) referentes às modificações no planeamento, nos objetivos, conteúdos e metodologias/técnicas e estratégias e critérios de avaliação.

Efetivamente, tem-se integrado diretrizes orientadoras para a formação inicial dos professores para desenvolvam competências para atenderem as exigências específicas dos alunos com NEE, para além de conhecimentos sobre as necessidades especiais nos alunos (Morgado, 2003; Neto et al., 2018). Se a inclusão se aplica a todos, o professor tem um papel fulcral na escola sendo que os eu desafio é construir na prática uma pedagogia (diferenciada) capaz de atender e incluir esses alunos com características pessoais e de aprendizagem (Mantoan, 2003). É preciso suprir as barreiras da formação que não abranja a pluralidade cultural e a diferenciação dos alunos no sistema educativo (Freire, 2008; Leitão, 2010). Quando confrontamos as legislações que preveem a inclusão dos alunos com NEE, na escola, há uma grande distância entre o que está nesses normativos e as condições dos professores, no que se refere ao atendimento aos alunos NEE (Lima-Rodrigues et al., 2007). O modo de agir com estes alunos exige uma intervenção específica na prática, pois as suas especificidades implicam novas e diferentes formas de planificação e execução de atividades didáticas, de organização da sala de aula, de forma a incrementar a forma de interagir com eles (Lopes, 2007). Isto é, a formação do professor para atuar na inclusão dos alunos com NEE deve implicar um compromisso das instituições de ensino superior e mudanças nas alterações nos objetivos e nos currículos dos cursos de formação inicial (Formosinho, 2009).

De acordo com o nosso estudo, sugerimos que sejam feitos mais investimentos a nível da formação de professores, que os Centros de Formação das Associações de Escolas ponham à disposição mais formação no que respeita à inclusão. Estamos certos que para alcançar o sucesso educativo, o professor deve ter a consciência de que o sucesso inclusivo depende das suas atitudes e da sua postura perante os alunos com mais dificuldades na sua diversidade. Sugerimos que as escolas tenham melhores

recursos materiais, humanos, e que o Estado não esqueça ou despreze o seu papel no que respeita a uma melhor educação inclusiva (Forlin, 2010; Roldão, 2007).

Estamos convictos que a implementação de uma escola para todos determina a superação de barreiras no acesso e no sucesso dos alunos com NEE, a partir da construção de cenários mais inclusivos que modifiquem as práticas ditas tradicionais por uma nova conceção mais global, na qual todos os alunos têm direitos a uma educação de qualidade e sem exclusões (Ainscow, 2009; Rodrigues, 2003 a, b). Assim, a formação de professores afigura-se como sendo a estrutura base para essa concretização (UNESCO, 1994), sustentada por investigações realizadas neste âmbito, que demonstraram que a formação inicial dos professores está longe de ser suficiente na preparação dos docentes para a inclusão de alunos com NEE (Oliveira, 2009; Sanches & Teodoro, 2006). É verdade que alguns desses estudos nos remetem para a existência de uma relação entre a formação especializada no âmbito das NEE e a promoção de atitudes mais inclusivas. Na nossa perspetiva haverá que reequacionar o que se espera do (perfil) professor e da revisão realista e rigorosa da sua preparação profissional (Rodrigues 2006a). Exige-se que cada professor tenha competências e preparação pedagógica para exercer autónoma e responsabilmente a profissão (Rodrigues, 2006c; Rodrigues, 2017).

Ao longo do nosso trabalho dissemos que a educação inclusiva é como um princípio orientador de políticas e estratégias que pretendem suprir os obstáculos que se colocam a que todos alunos tenham acesso à escola e nela encontrem as melhores condições e meios/apoios para realizar o seu processo de aprendizagem. Pudemos compreender a valorização da diversidade, como um elemento enriquecedor; a orientação do funcionamento da EE por parte dos responsáveis das escolas em estudo; a consciencialização dos professores na forma como atuam na prática e promovem a aprendizagem para todos os alunos; certa harmonia entre professores e os técnicos; a integração dos alunos com NEE no quotidiano da escola, com interdisciplinaridade nas atividades; a participação de todos os alunos no processo de inclusão de alunos com NEE; alguns projetos orientados a essas crianças com NEE e cooperação de alguns agentes educativos (parcerias); etc.

Por conseguinte, contribuímos para um melhor conhecimento no processo educativo no que respeita à inclusão dos alunos nos Agrupamentos de Escola, onde recolhemos os dados e/ou informações, tendo em conta os resultados obtidos, já que as conclusões confirmaram que os professores estão no bom caminho do ensino-aprendizagem e na forma de desenvolvimento das boas práticas inclusivas e concludentemente contribuir para um melhor desenvolvimento do processo educativo e da educação inclusiva. Ao longo da execução do nosso estudo foi visível uma consciencialização, embora pouco exaustiva, no que concerne à problemática da profissão docente e da formação de professores para a inclusão de alunos com NEE, de uma dada realidade, para além de sensibilizarmos os responsáveis e comunidade educativa para a inclusão e qualidade nas práticas educativas. Os resultados alcançados são positivos, embora tenha havido algumas limitações, devido ao

reduzido número de professores intervenientes (amostra), o que nos dificultou o aprofundar e a generalização dos dados obtidos, bem como no seu tratamento e consequentes reflexões mais abrangentes. Contudo, isso não foi de certa forma impeditivo, para a realização e concretização dos nossos propósitos iniciais em alertar para que as escolas se convertam mais inclusivas e promotoras de sucesso a partir de planos de ação e de um trabalho mais cooperativo e dinâmico. Desta forma o nosso Plano de Ação, tem como principal objetivo a interação e a participação de toda a comunidade educativa, de modo a que encaremos a profissão docente, no seu quotidiano, a formação de professores como uma mais valia para a sua prática pedagógica, assim como em relação a uma melhor compreensão da verdadeira inclusão. Foi por nós evidente que a formação no âmbito das NEE implica competências nos professores para trabalharem com alunos com NEE, nomeadamente na colaboração na execução do Projeto Educativo (individual), na identificação e na avaliação desses alunos e na própria intervenção. Reconhecemos que o contexto de formação dos professores para a inclusão influencia o relacionamento pessoal e pedagógico com os alunos, sentindo alguns muitos deles dificuldades nessa relação pedagógica e com as famílias e, ainda na implementação da inclusão devido à deficiente formação inicial e daí a necessidade de formação continuada.

Em definitivo, tivemos consciência das limitações do estudo, mas consideramos importante deixar algumas recomendações, para além do Plano de Ação que indicámos. Sabemos que a filosofia da educação inclusiva pela qual as escolas na atualidade se regem, e a questão da formação de professores assume um papel fulcral, pois estes profissionais são elementos essenciais na concretização da escola verdadeiramente inclusiva. A falta de uma adequada preparação dos professores para a inclusão, em especial dos alunos com NEE, aprofundar o contexto de formação em NEE, quer na formação inicial, quer na formação contínua e/ou especializada, para além de se poder comparar os professores com formação especializada e os professores com formação contínua, no sentido de se verificar se existem diferenças entre eles, etc. Todas estas questões constituem entraves na implementação da educação inclusiva pelo que se deve realizar e a aprofundar mais estudos nesta área.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

- AEDEE (2009). *Princípios - chave para a promoção da qualidade na educação inclusiva-Recomendações para decisores Políticos*. Odense: Agency for Development in Special Needs Education.
- AEDEE (2011). *Formação de professores para a inclusão na europa - desafios e oportunidades*. Odense: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- Ainscow, M. (2009). Developing inclusive education system: What are the levers for change? In: Hicky P. & Thomas G. (eds.), *Inclusion and Diversity in Education*, 2 (pp. 1-13). London: Sage Publishing.
- Ainscow, M. (2016). *Struggles for Equity in Education*. London: Routledge
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (p.103-116). Porto: Porto Editora.
- Ainscow, M. & Howes, A. (2008). Desarrollo de prácticas docentes inclusivas: barreras y posibilidades. In: Ainscow, M. & West, M., *Mejorar las escuelas urbanas* (p. 61-72). Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. & Messiou, K. (2016). Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), p. 45-61
- Ainscow, M.; Dyson A., & Weiner, S. (2012). *From exclusion to Inclusion. A review of international literature on ways of responding to students with special needs in schools*. Berkshire: CfBT.
- Almeida, S. J. T. (2012). *As Atitudes dos Professores do 1º Ciclo, Percepções e Atitudes dos Alunos sem NEE Face à Inclusão dos Alunos com NEE na Sala de Aula, no Concelho da Ribeira Grande*. Tese de Dissertação (Mestrado em Educação) na Universidade Fernando Pessoa. Porto: UFP.
- Almeida, A. M., & Rodrigues, D. (2006). A Percepção dos professores do 1ºCEB e educadores de infância sobre os valores Inclusivos e suas práticas. In D. Rodrigues (Org), *Investigação em Educação Inclusiva*, Vol. 1 (p.17-43). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Araújo, M^a da Conceição Costa (2021). *O envolvimento parental da família pela escola regular no processo de formação de alunos com NEE*. Tese de Dissertação (Mestre em Ciências da Educação/Educação Especial), na Universidade Fernando Pessoa. Porto: UFP
- Arnaiz, P.; de Haro, R. y Azorín, C. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22 (2), p. 29-49.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barros, Z. R. Loureiro de (2011). *O envolvimento da comunidade educativa na escola inclusiva*. Tese de Dissertação (Mestrado em Educação), na Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa: ESEAG
- Bogdan, R. e Taylor, S. J. (1975). *Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social science*. New York. J. Wray
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora, (2.ª Edição de 2010).
- Borges, I. C. Neves (2020). *Perfil de Competências docente de Educação especial*. Contributos para a identidade de uma profissão. Trabalho de Natureza Profissional para as provas de obtenção do Título de Especialista na ESE do Instituto Politécnico de Coimbra: Coimbra: IPC-ESE

- Brandão, M. (2007). Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais. In D. Rodrigues & M. Magalhães, *Aprender juntos para aprender melhor* (pp.77-106). Lisboa/Cruz Quebrada: FMH.
- Branthinger et al (2005). Qualitative Studies. *Special Education*, 71(2), p.195-201.
- Cardoso, M. R. (2011). *Inclusão de alunos com necessidades educativas no ensino básico: perspectivas dos professores*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem*. 2ª edição. Lisboa: Univerdidade Aberta.
- Carvalho, R. E. (2004). *Educação Inclusiva: com os pingos dos "is"*. Porto Alegre: Mediação.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In: D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade*. (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- César, M., & Oliveira, I. (2005). The curriculum as a meting tool for inclusive participation: a case study in a Portuguese multicultural school. *European Journal of Psychology of Education XXI* (1), p.29-43.
- César, M. & Santos, N. (2006). From exclusion into inclusion: collaborative work contributions to more inclusive learning settings. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), p. 333-346.
- Collicott, J. (1999). Pondo em prática o ensino por níveis diferenciados: *Estratégias para professores do ensino regular*. Lisboa: NOEEE - Departamento da Educação.
- Coelho, M. de F. P. dos S. (2012) *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Tese de Doutoramento em Educação na Universidad de Extremadura, Facultad de Education. Badajoz (Espanã): UEx.
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In: David Rodrigues (ed.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.125-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora (2ª edição de 2018).
- Correia, L. M. (2013). *Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Plural Editores.
- Correia, L. M. (2008). *A Escola contemporânea ea inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Martins, A. (2000). Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão, *Inclusão*, 1, p. 15-29.
- Costa, B. D. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. *Inovação* 9 (1-2), 151-163
- Cunha, M. (2015). *Ensino da língua portuguesa na perspectiva do aluno cego ao nível fundamental*. Tese de Dissertação (Mestrado em Educação- Programa de Pós Graduação em Educação). Sergipe: Universidade Federal de Sergipe.
- Cunha, E. (2013). Marcos Históricos da Educação Inclusiva. In: Cunha E., *Autismo na Escola: Um jeito de diferente de aprende* -ideias e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora
- Daviers, D.; Marques, R. & Silva, P. (1993). *Os professores e as famílias: A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Delors, J. (1999). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez Brasília, DF. MEC. Unesco.

- Denari, F. (2006). Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: D. Rodrigues (Org.). *Inclusão e educação* (pp. 36-63). São Paulo: Summus Editora.
- DGIDC -Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2009). *Desenvolvimento da Educação Inclusiva: Da retórica à prática*. Resultados de um Plano de Ação 2005 a 2009. Estoril: Editora Cerdca
- DGIDC (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular) (2011). *Educação inclusiva e Educação Especial*. Indicadores-chaves para o desenvolvimento das escolas: um guia para diretores. Estoril: Cercica
- Duck, C. y Murillo, F. J. (2018). El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12:1, p.1-3.
- Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Schools ans special needs: issues of innovation ans inclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Eliseu, M. P. (2012). *Conceções e práitcas de educadores de infância enquanto docentes de educação especial*. Tese de Doutoramento em Educação no Instituto de Educação da ULisboa. Lisboa: Universidade de Lisboa/IE.
- Engelbrecht, P. (2006). Inclusive education in South Africa after Salamanca: Celebrating ten years of democracy. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3), p. 231-238.
- Ferreira, C. A. (2010). Vivências de Integração Curricular na Metodologia de Trabalho de Projeto. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, Vol. 18, n.1, p.91-105.
- Ferreira, M. P. (2015). Educação Inclusiva: o professor como epicentro do processo de inclusão. *Revista de Educación Inclusiva* (1), p. 1-13.
- Figueiredo, M. E. (2015). *Atitudes e percepções de pais e filhos perante a inclusão, nas Escola de Angra de Heroísmo*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Florian, M. (2003). *Prática inclusiva: o quê, porquê e como?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Fonseca, M^a C. A. (2022). *A escola inclusiva. Estudo de caso num Agrupamento de Escolas*. Relatório de Dissertação (Mestrado em Gestão e Administração de Escolas), na Escola Superior de Ciências Empresariais, Instituto Politécnico de Setúbal. Setúbal: IPS
- Forlin, C. E. (2010) (Ed.). *Teacher education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. London: Routledge.
- Forlin, C. E. (2011). Teacher education reform fr enhancing teachers' preparedness for inclusion. *Internacional Journal of Inclusive Education*, 14 (7), p.193.
- Forlin, C. E. (2011). The sentiments attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring +reservice teachers' perception about inclusion. *Exceptionality Education Internacional*, 21 (3). p. 50-65.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação* (Instituto Superior D. Afonso III), Vol XVI, nº1 I p. 5-20.
- Fullan, M. (2001). *The meaning of education changer*. London: Routlegge Falmer.

Gallego-Vega, C.; Rodríguez, M. y Corujo, C. (2016). La perspectiva comunitaria de la educación inclusiva. Desarrollo de dinámicas de trabajo colaborativas-participativas en los grupos de apoyo mutuo (GAM). *Prisma Social*, 16, pp. 61-110

Gatti, B. (2013). Educação escola e formação de professores: Políticas e impasses. *Educar em Revista* (Curitiba -UFPR), nº 50, p. 51-67.

González, M. D. (2003). Educação inclusiva: uma escola para todos. In L. Correia (org.), *Educação Especial e Inclusão* (p. 57-72). Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (2002). *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed.

Hegarty, S. (2006). Inclusão e Educação para Todos: parceiros Necessários. In Rodrigues, D. (ed.), *Educação Inclusiva: Estamos a Fazer Progressos?* (pp. 67-73). Lisboa/Cruz Quebrada: FMH Edições

IGEC (2016). *A escola Inclusiva: Desafios*. Lisboa: Editorial do MEC

Kronberg, R. (2003). A inclusão em escolas e classes regulares. A educação especial nos Estados Unidos. Do passado ao presente. In L. Correia (org.) *Educação Especial e inclusão-quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. (pp. 51). Porto: Porto Editora.

Jiménez, R. B. (1997). Uma escola para todos: a integração escolar. In Rafael Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas especiais* (p. 21-35) (1ª ed. ed.). Lisboa: Dinalivro.

Jiménez, R. B. (1997). *Modalidades de escolarização. A classe social e a Classe de apoio*. In: R. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais*. (pp. 37-51) Lisboa: Dinalivro.

Lata, A. P. (2011). O desenvolvimento local um argumento para uma educação mais inclusiva. In: D. Rodrigues (Org.), *Educação inclusiva dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget - Horizontes Pedagógicos

Lapassade, G. (2001). L'observation participant. *Revista Europeia de etnografia de Educação*, 1, p. 9-26.

Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso Espanhola de Ediciones

Lima-Rodrigues, L. (coord.); Ferreira, A.; Trindade, A.; Rodrigues, D.; Colôa, J.; Nogueira, J. et al. (2007), *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso. Fórum de estudos de Educação Inclusiva*. Lisboa/Cruz Quebrada: Ed. Forum de Estudos de Educação Inclusiva: Faculdade de Motricidade Humana

Lima, R. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Lopes, M. (2007). Sementes de Inclusão: um estudo de caso. In D. Rodrigues, (org.) *Investigação em Educação Inclusiva*, v.2 (p.155-183). Cruz Quebrada: FMH.

Madureira, I. e Leite, T. (2007). Educação Inclusiva e Formação de Professores: uma Visão Integrada. *Revista Diversidades*, 5 (17), 12-16

Mantoan, M. É. (2005). *Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças*. *Revista Nova Escola do professor* (São Paulo), p. 24-26.

Mantoan, M. T. (2003). *Inclusão escolar - o que é? Porquê? Como fazer?*. Campinas. Editora Moderna.

Martin, P. S. & González-Gil, F. (2011). Experiências de inclusão na formação de professores. In D. Rodrigues (Org.), *Educação Inclusiva dos conceitos à prática de formação* (pp.149-156) Lisboa: Instituto Piaget.

Martins, L. A. (2008). *Inclusão compartilhando saberes*. Petrópolis/RJ: Vozes.

- Martins, L. A. Ramos (2009). Aspectos históricos da educação de pessoas com deficiência: *da marginalização à busca pela educação inclusiva*. Natal: EDUFRRN.
- Mattos, E. (2004). Educação Inclusiva: Reflexões sobre inclusão e inclusão total. *Inclusão*, 5, p. 50-61.
- McGhie-Richmond, D. I. (2013). Teacher perspectives on inclusive education in rural Alberta. Canadá. *Canadian Journal of Education* 36 (1), p.195-239
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser/Revista de Educação* (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança), p. 49-65
- Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga: Ediciones Algibe.
- Mendes, E.G.A. (2006) *A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil*: In *Revista Brasileira de Educação*, V.11 nº3 p. 387-40
- Minetto, M.F. (2008). *O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio*. 2ªed. Curitiba: IBPEX.
- Ministério da Educação/DGE (2018). *Para uma educação inclusiva. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Edição do ME-DGE- Direção Geral da Educação
- Miralha, J. O. A. (2008). *A Prática Pedagógica de professores do Ensino Fundamental na Perspetiva de uma Educação de Qualidade para Todos*. Tese Dissertação de Mestrado em Educação na FCT da UNESP. São Paulo: FCT-UNESP President Prudente. S.P.
- Morales, P. V. (2001). *A relação professor-aluno: O que é, como se faz*. São Paulo. Editorial y Distribuidora.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA-Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Neto, A. D. O. S.; Ávila, É. G.; Sale, T. R. R.; Amorim, S. S.; Nunes, A. K. & Santos, V. M. (2018). Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31(60), p. 81-92.
- Neves, M.I. (2016). *Supervisão Pedagógica e Formação de Profissionais de Educação Reflexivos: Estudo de um Caso num Estágio de um Curso de Formação Inicial de Educadores de Infância*. Tese de Doutoramento na Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Tecnologia e Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa: ULHT
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9 (1 e 2), p. 139-149.
- Nogueira, S. E. (2009). Autismo e desenvolvimento. In Seidl-de-Moura, D. M. L.F. e Pessoa, L. F (Org). *Interação e desenvolvimento* (p.191-205). Curitiba: CRV.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1999). Fundamentos do ensino inclusivo. *Inclusão: Um guia para educadores*, pp. 21-34.
- Oliveira, T. (2009). *Educação Inclusiva de Formação de Professores*. Tese de Dissertação de Mestrado em Pedagogia Universitária na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. da Universidade de Coimbra. Coimbra: UCoimbra
- OMS. (2011). *Relatório Mundial sobre a deficiência*. São Paulo: Secretaria da Pessoa com Deficiência.

Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A.R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Azevedo, H., Micaela, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., Fernandes, R., (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual do Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Educação (DGE).

Piaget, J. (1996). *Biologia e Conhecimento* (2ª ed ed.). Petrópolis: Vozes.

Pires, R. e Rodrigues, D. (2011). Ser professor de Educação Especial: Um olhar sobre o perfil e práticas profissionais. *Educação Inclusiva* 2(1), p.7-12

Ponte, J. (2006). Os Desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista de Educação*, Vol, nº1, p. 19-3.

Portois, J.P. & Desmet,H. (1988). *Epistemologie et instrumentation en sciebces humaines*. Liege: Pierre Mardaga Editeur

Quivy, R. & Champenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva (2º ed. de 1998).

Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, p.7-13.

Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora -Col. Educação Especial

Rodrigues, D. (2003a). *Perspetivas sobre a inclusão:da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003b). Educação inclusiva. As boas e más notícias. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas Sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade* (pp. 89-102). Porto: Porto Editora

Rodrigues, D. (2006a). Dez ideias (mal) feitas sobre Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* (pp.79-87). Lisboa/Cruz Quebrada: FMH. Edições.

Rodrigues, D. (2006b). Notas sobre investigação em Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (org.), *Investigação em Educação Inclusiva* (v.1, p.11-16). Cruz Quebrada: FMH Edições.

Rodrigues, D. (2006c). *Inclusão e educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summuns Editorial.

Rodrigues, D. (2007a). Apresentação. In L. Lima- Rodrigues (coord.), *Percursos de educação inclusiva em Portugal. Dez estudos de caso* (pp.193-202). Cruz Quebrada: Ed. Forum de Estudos de Educação Inclusiva - FMH.

Rodrigues, D. (2007b). Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. In: D. Rodrigues (Org.), *Investiagção em educação inclusiva*. (Vol. 2 pp. 7-16). Cruz Quebrada: Ed Fórm de Estudos de Educação Inclusiva: Facukldade de Motricidade Humana.

Rodrigues, D. (2016). *Direitos humanos e inclusão*. Porto. Profedições.

Rodrigues, D. (2017). Educação inclusiva e seus desafios-entrevista. *Revista Educação e Pesquisa*, 43:1, p. 283-295)

Rodríguez, H. J. (2016). La educación inclusiva en la agenda educativa mundial 2015-2030. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9:2, pp.1-17.

Roldão, M. (2007). Formação de professores baseada na investiagção e na prática reflexiva. *Conferência "Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa: Presidencia Portuguesa da União Europeia.

- Salend, S. J. & Duhaney, L. M. G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators, *Remedial and Special Education*, 20 (2), 114-126
- Sanches, I. (2011). Em busca de indicadores de educação inclusiva: a "voz" dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer. Lisboa: Edições Universitárias Lusófona.
- Sanches, I. R. (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos*. *Revista Lusófona de Educação*, 8, p. 63-83.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), p. 105-149.
- Sanches, I. (2011) Do Aprender para o fazer ao Aprender fazendo. *As práticas de Educação Inclusivas nas escolas*. p.135-156.
- Santos, B. R. (2007). Comunidade Escolar e Inclusão. *Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão Construindo uma sociedade para todos*. 7 ed. Rio de Janeiro:WVA, 2006-Bibliotecas escolares Inclusivas, São Paulo.
- Schlunzen, E. R. (2011). Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência. São Paulo: Cultura Acadêmica - Universidade Estadual Paulista (Vol. 9).
- Silva, M. D. (2008). Inclusão e formação docente. *EcoS*, 10(2), p. 479-498
- Silva, M.D. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona da Educação*, 13, p. 151.
- Silva, M. D. (2011). Educação inclusiva – um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, p. 119-134
- Silva, M. D. (2013). Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47 (1), (pp. 53-73).
- Silva, D. (2015). *Saber cooperar para saber aprender: Contributos da aprendizagem cooperativa na promoção de competências sociais e no sucesso educativo através do desenvolvimento de um projeto curricular integrado*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Simões, A. (2000). Promover uma Educação Inclusiva. *Revista O Professor*, 70 (3), 17-19.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação educação* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizontes.
- Sousa, L.; Sequeira, C.; Ferré-Grau, C.; Neves, P. & Lleixà-Fortuño, M. (2016a). Training programmes for family caregivers of people with dementia living at home: Integrative review. *Journal of Clinical Nursing*, 25 pp.19–20 p. 2757–2767. DOI: 10.1111/jocn.13266.
- Sousa, L.; Sequeira, C.; Ferré-Grau, C., Neves, P., & Lleixà-Fortuño, M. (2016b). Características de um programa de capacitação ao para familiares cuidadores de pessoas com demência a residir no domicílio. *Revista Portuguesa De Enfermagem De Saúde Mental*. nº 3, 33–38. DOI: 10.19131/rpesm.0114
- Stainback, S. E. (1999). A aprendizagem nas escolas inclusivas: o currículo. In: Stainback, S. & Stainback, W., *Inclusão: ou guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

- Stainback, S., & Stainback, W. (2008). *Inclusão. Um Guia para Educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Teixeira, C. (2008). Atitudes dos professores em turmas com alunos NEE face à inclusão. Dissertação de Mestrado em Educação Especial na Escola Superior de Educação de Fafe. Fafe.
- Triviños, A. N. S. (1987). Introdução à pesquisa em ciências sociais: *a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade em Salamanca. Lisboa: IIE
- Warnick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In: D. Rodrigues, (Org.), *A Educação e a Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.111-122). Porto: Porto Editora.
- Vicente, P., Reis, E., & Ferrão, F. (2001). *Sondagens: a amostragem como fator decisivo de qualidade 2ed*. Lisboa: Edição Silabo.
- Zezeze, P. (2002) A Escola Inclusiva e a igualdade de oportunidades. *Análise Psicológica*, 3(XX). p. 401-406

WEBGRAFIA

- AEDEE (2011). Formação de professores para a inclusão na Europa- desafios e oportunidades. Consultado em 22-03-2022:
https://www.academia.edu/12297414/Forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores_para_a_educac%C3%A7%C3%A3o_especial_Motiva%C3%A7%C3%B5es_expectativas_e_impacto_profissional
- Abreu, Débora Carolina; Grande, Catarina (2021). A caminhar para uma escola inclusiva em Portugal: os desafios sentidos pelos profissionais dos contextos educativos. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/47438/pdf>. Acesso em 16/12/2021
- Agrupamento de Escolas Dr. Ramiro salgado (2021-2025)Projeto Educativo. Consultado em: 20-12-2021 disponível em: [www.aetmoncorvo.com/wp-content/uploads/2021/09/Projeto Educativo Agrupamento 2021-2025 Final.pdf](http://www.aetmoncorvo.com/wp-content/uploads/2021/09/Projeto_Educativo_Agrupamento_2021-2025_Final.pdf)
- Agrupamento de Escolas Tenente Coronel Adão Carrapatoso (2021-2025) Projeto Educativo. Consultado em 21-12-2012 disponível em: [https://Fozcoa.net/wp-content/uploads/2022/12/Projeto Educativo AETCAC 2022-2025.pdf](https://Fozcoa.net/wp-content/uploads/2022/12/Projeto_Educativo_AETCAC_2022-2025.pdf)
- Albuquerque, Eulália Rodrigues de (2018) Perceções de professores sobre práticas inclusivas para alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual com Currículo Específico Individual. Disponível em :
<https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/6045/1/TESE%20FINAL%20WORD%20janeiro%202019%20indicenovo.pdf>. Acesso em: 12/12/2021
- Alves, M.P. & Correia, S (2010). Percursos da avaliação das escolas em Portugal. Consultado em 21-03-2022: In:
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19723/1/Serafim%2520Manuel%2520Teixeira%2520Correia.pdf>
- Amado, J. (2000). A Técnica da Análise de Conteúdo. Referência 5, 53-63, Acedido em: 26-03-2022 em <https://woc.uc.pt/fpce/person/ppinvestigador.do?idpessoa=10057>

Avramidis, E. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: *A review of the literature*. (pp. 129-147). *European Journal of Special Needs Education* 17 (2). Consultado em 28-03-2022 em: <https://doi.org/1080/08856250210129056>

Borges, Isabel Maria Maia de Oliveira (2011) A educação especial na esfera pública em Portugal análise dos debates em torno das recentes medidas de política educativa. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1220/1/A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Esfera%20P%C3%BAblica%20em%20Portugal.pdf>. Acesso em 17/12/2021

Declaração Mundial sobre a Educação para todos – Conferência de Jomtien 1990- Acedido em 25 de fevereiro de 2022 em: <https://www.unicef.org/brazil/declaração-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/artigodavis_iletras_mai2019.pdf

Forlin, C. Earle C. Loreman, T, Sharma, U. *The sentiments, attitudes and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring preservice teachers' perception about inclusion. Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. Consultado em 22-03-2022: <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1040&context=eei>

Florêncio, Filipa Alexandre Severino (2019). A percepção dos professores do 3.º ciclo face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Disponível em: <https://sapientia.uaig.pt/bitstream/10400.1/14925/1/Tese%20de%20Mestrado%20-%20Filipa%20Flor%C3%A7o%20-%202019.pdf>. Acesso em 5/12/2021

Fragoso, M. F. & Casal, J. (2012). Representações sociais de professores de educação infantil. “Representações Sociais dos Educadores de Infância e as Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais” julho-setembro (pp. 527-546). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n3/a11.pdf> - consultado em 8-01.2022

Gatti, B. A. (2013). Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista* (Curitiba: UFPR), nº 50, out/dez., p. 51-67. - https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/17-Jeferson-Souza-et-al_A-importancia-da-formacao.pdf

Jacomeli, R. B. A inclusão de alunos com necessidades educacionais na escola regular – Disponível em: 25-03-2022

<https://meuartigo.brasescola.uol.com.br/educacao/a-inclusao-alunos-com-necessidades-especiais-no-ensino-regular.htm>

Kauffman, J. (2014). Past, present, and future in EBD and special education. In B. Cook, M. Tankersley & T. Landrum (Eds.) *Perspectives from the field* Consultado em 22-03-2022 https://www.academia.edu/12297414/Forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores_para_a_educac%C3%A7%C3%A3o_especial_Motiva%C3%A7%C3%B5es_expectativas_e_impacto_profissional-

Koscheck, A. (2020) *o Papel da Escola Para a Educação Inclusiva* em: <https://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-papel-da-escola-para-a-educacao-inclusiva>. Consultado em: 17/02/2022

Leite, Teresa, S (2016). Formação de professores para a inclusão. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6818/1/Leite%20T%20-%202016%29%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20para%20a%20inclus%C3%A3o.pdf>. Acesso em 17/12/2021

Luck, H. (2011). *Gestão Educacional, uma questão paradigmática*. Petrópolis, RJ: Vozes. Consultado em 22-03-2022: Microsoft Word - SOUZA_JEFERSON_A_IMPORTÂNCIA_DA_FORMAÇÃO_DE_PROFESSORES_NO_SÉCULO_XXI - revisao.docx.pdf (aforges.org) - https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/17-Jeferson-Souza-et-al_A-importancia-da-formacao.pdf

Magalhães, J.; Verissimo, L.; Veiga, E. (2010). Perceção dos professores de educação regular e educação especial acerca das novas políticas de educação inclusiva em Portugal. Consultado em 22-03-2022: <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3318>

Mantoan, Maria Teresa Eglér (ano). Inclusão escolar: O que é? Porquê? Como fazer? Consultado em 21-03-2022 https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMARIA-TERESA_EGL%C3%A9r-MANTOAN-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf

Moura, F. (2014), Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas turmas regulares. *Dissertação de mestrado em educação na Universidade Fernando Pessoa do Porto*. Porto. Em: bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4230/1/DISSERTAÇÃO%20FINAL.pdf

Oliveira, Fabiola Rolim de; Araújo, Michael Douglas Batista de; José, Lindemberg Bernardo da Silva (2019). O papel do professor na educação inclusiva. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA10_ID9047_2_8092019222226.pdf. Acesso em 12/12/2021

Organização Internacional do Trabalho (1919) – agência multilateral da Organização das Nações Unidas (ONU). Acedido em 25 de fevereiro de 2022 em: <https://www.ilo.org/public/portugue/regions/eurpro/lisbon/index.htm>

Poch (2020). Inclusão e educação: Todos sem exceção – Acesso em 8/01/2022

www.poch.portugal2020.pt/pt/nacional/p%C3%A1ginas/noticias.aspx?nid=703

Paiva, I. A. Orelli de (2016). Inclusão e formação de professores: Estudo exploratório numa Instituição do Ensino Superior em Portugal. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/26513/7/ulfpie051191_tm.pdf. Acesso em: 17/11/2021

Pinto, A. Almeida & Pinto, P. Almeida (2012) Inclusão e inovação: as atitudes dos professores do ensino regular no quadro da educação inclusiva. Disponível em <file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/3380-Artigo-6946-1-10-20191212.pdf>. Acedido em: 19/11/2021

Ponte, João Pedro; Januário, C.; Ferreira, I. C. e Cruz, I. (2000). Por uma formação inicial de professores de qualidade. (Documento elaborado por um grupo de trabalho do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas), Consultado em 22-03-2022: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-Ponteetc\(CRUP\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-Ponteetc(CRUP).doc), consultado em 10 de Janeiro de 2006).

Rodrigues, D. (2017) Educação inclusiva e seus desafios-entrevista. *Revista Educação e Pesquisa*, vol. 43.285. Doi.org/10.1590/S1517-97022017430100201

Rodrigues, D. (2019). Inclusive:” A inclusão não é um fenómeno isolado” – <https://inclusaoaquilino.blogspot.com/2019/12/a-inclusao-nao-e-um-fenomeno-isolado.htm>

Rodrigues, D. (2019) Educação inclusiva: 25 anos depois de Salazar. *Revista de Educação Inclusiva*, 10 (2). Acedido em 25 de fevereiro de 2022 em: Direção Geral da Educação- Educação para a cidadania: Acedido em 6 de Fevereiro 2023 em: <https://www.dge.mec.pt/educa%C3%A7%C3%A3o-para-a-cidadania-linha-orientadoras-C>

Rodrigues, D. (2019). Educação inclusiva: 25 anos depois de Salamanca. *Revista de Educação Inclusiva*, 10 (2). Consultado em 25-03-2022 Disponível em: https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/artigodavid_iletras_mai2019.pdf

Santos R. Félix, V. Ramon, J. Sierra et al (2007) Artigo: Educação inclusiva: uma escola para todos: Inclusive education school for all: Consultado em 17-02-2022 : www.redaly.org/journal/3131/313154906008/html/

- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da Integração à Inclusão: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, p. 63-83. Consultado em 22-03-2022: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>
- Schmidt, C. Menezes, da C. P. Berni, C.P. *Revista Educação Especial*, V.29, n.56, set./dez. 2016 (ufsm.dr) consultado em 17-02-2022 <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/109>
- Silva, M.O.E (2007) A análise de necessidades de formação de professores como estratégia para a construção de uma escola inclusiva. Acedido em 25 de fevereiro de 2022: <https://www.grupolusofuna.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/PRODUCOESCIENIFICAS%20ANF%20ESCOLA%20INCLUSIVA.PDF>
- Silva, A. (2011). A articulação pedagógica do Professor do Ensino Regular com o Professor de Educação Especial para a inclusão dos alunos com NEE. *PROFFORMA*, 3, 1-4. Consultado em 17-02-2022 Disponível em: <http://cefopna.edu.pt/revista/revista03/pdf03/es0803.pdf>
- Silva, Maria Deolinda Oliveira; Ribeiro, Célia; Carvalho, Anabela Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Acesso em: 27/12/2021 Disponível em: [1796_Texto do Artigo 5309_1_10_20140324.pdf](1796_Texto_do_Artigo_5309_1_10_20140324.pdf) (ucp.pt).
- Teixeira, Célia Patrícia Magalhães (2019). Atitudes dos Professores em turmas com alunos NEE face à inclusão. Acedido em: 10/12/2021 em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/30365/1/Disseta%C3%A7%C3%A3o-%20C%C3%A9lia%20Teixeira%202018-2019.pdf>
- Vasconcelos, C. R. Melo (2012). Formação de Professores e Educação Inclusiva: uma perspetiva de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel. *Acesso em 19/11/2021* Disponível em : <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3664/1/TESE%20FINAL%20Cristina%20Vasconcelos.pdf>
- Watkins, A (2012) Formação de Professores para a Inclusão - PERFIL DE PROFESSORES INCLUSIVOS - Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. Acedido em 17/11/2021 em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_pt.pdf
- Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 3, (pp. 297-304). Acedido em 19-11-2021 em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/088562500750017907>

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Lei nº5/73 de 25 de julho - Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo
- Lei 66/79 de 4 de outubro - Aprova a Lei sobre Educação Especial e cria o Instituto de Educação Especial.
- Lei 21/2008 de 12 de maio - Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, que define os apoios especializados.
- Lei nº5/2012, de 5 de setembro que aprovou o Estatuto do aluno e Ética Escolar (EAEE) retificado pela Declaração de Retificação nº46/2012, de 17 de Setembro.
- Despacho n.º 59/79, de 8 de agosto. Diário da República n.º182, Série II. Ministério da Educação.
- Lei nº 46/86 de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema educativo

Decreto – Lei 35/90, de 25 de Janeiro – Define A gratuidade da escolaridade obrigatória e os apoios e complementos educativos.

Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto - Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais.

Decreto – Lei – 174/77 de 2 de maio - Define o regime escolar dos alunos portadores de deficiência física ou psíquica

Decreto-Lei 538/79 de 31 de dezembro - Assegura um efetivo cumprimento da escolaridade obrigatória relativamente a todas as crianças portuguesas.

Decreto – Lei 190/91 de 17 de maio - Cria nos estabelecimentos de educação e ensino públicos os serviços de psicologia e orientação

Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de agosto - Aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário.

Decreto – Lei 3/2008 de 7 de janeiro -Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Despacho nº7617/2016 - Criação de um grupo de trabalho com o objetivo de apresentar um relatório com propostas de alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio e respetivo enquadramento regulamentador, incluindo os mecanismos de financiamento e de apoio, com vista à implementação de medidas que promovam maior inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais.

Decreto – lei 538/79 de 31 de dezembro - Assegura um efetivo cumprimento da escolaridade obrigatória relativamente a todas as crianças portuguesas.

Decreto – lei 54/2018 de 6 de julho - Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Resolução da assembleia da República 56/2009 de 30 de Junho - Aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em Nova Iorque em 30 de Março de 2007

ANEXOS

Anexo I - Pedido de colaboração

O meu nome é Regina Caló Canteiro e estou a realizar um estudo no âmbito de uma investigação do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor do Instituto Politécnico de Castelo Branco, estamos a desenvolver um estudo que pretende aferir de como a Profissão Docente e a Formação de Professores para a inclusão é necessária em contexto escolar. A sua participação no estudo é extremamente importante, mas voluntária. Toda a informação que nos proporcione será armazenada de forma segura e confidencial, de acordo com o Regulamento Geral de Proteção de Dados.

O acesso e tratamento dos dados estará restrito às pessoas envolvidas nesta investigação.

Mais se veicula que o questionário não solicita o seu nome, e-mail, contato telefónico e local de trabalho. Prevê-se a duração máxima de 10 minutos para o preenchimento do inquérito. Para prosseguir é essencial que nos dê o seu consentimento, premindo o item “Autorizo”. Selecionando esta opção declara conhecer e aceitar as condições acima mencionadas. Agradecemos desde já a sua colaboração e solicitamos o maior rigor nas respostas.

Envio o LINK para divulgação do inquérito aos colegas do 2º 3º Ciclos, professores da Educação Especial.

<https://forms.gle/pgidZfbw2ZFkUkWWA>

Obrigada,

Mestranda Regina Caló Canteiro

Anexo II - Inquérito

No âmbito de uma investigação do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor do Instituto Politécnico de Castelo Branco, estamos a desenvolver um estudo que pretende aferir de como a Profissão Docente e a Formação de Professores para a inclusão é necessária em contexto escolar. A sua participação no estudo é extremamente importante, mas voluntária. Toda a informação que nos proporcione será armazenada de forma segura e confidencial, de acordo com o Regulamento Geral de Proteção de Dados. O acesso e tratamento dos dados estará restrito às pessoas envolvidas nesta investigação.

Mais se veicula que o questionário não solicita o seu nome, e-mail, contato telefónico e local de trabalho. Prevê-se a duração máxima de 10 minutos para o preenchimento do inquérito. Para prosseguir é essencial que nos dê o seu consentimento, premindo o item “Autorizo”. Selecionando esta opção declara conhecer e aceitar as condições acima mencionadas. Agradecemos desde já a sua colaboração e solicitamos o maior rigor nas respostas.

Obrigada,

Mestranda Regina Caló Canteiro

*Obrigatório

Clique em Autorizo*

Autorizo

1 - Idade*

Até aos 35 anos

36 -45

46-55

56 ou mais

2 - Género*

Feminino

Masculino

3 - Habilitação Académica*

Bacharelato

Licenciatura

Pós Graduação

Mestrado

Doutoramento

4 - É Professor (a)*

Q.E

QZP

Contrado (a)

5 - Grupo Disciplinar a que pertence.*

A sua resposta

6 - Exerce funções em que Agrupamento?*

Agrupamento de Escolas Dr Ramiro Salgado
Agrupamento de Escolas Tenente Coronel Adão Carrapatoso

7 - Quantos anos tem de serviço?*

1 a 5 anos
5 a 10 anos
10 a 20 anos
Mais de 20 anos

8- Tem alunos com Necessidades Especiais?*

Sim
Não

9 - Considera que o Professor se deve manter atualizado, flexível à mudança para o exercício de funções?*

Sim
Não

Se respondeu Não, Explique?

10 - O que é que entende por Professor Inclusivo?*

11 - Entende que Inclusão é um processo que visa responder a uma diversidade de necessidades de todos os alunos. Concorda?*

Sim
Não

Se respondeu Não, explique?

12 - Considera que o enfoque da Inclusão centra-se na sala de aula, em que o professor procura soluções para o ensino aprendizagem?*

Concordo Totalmente
Concordo
Discordo Totalmente
Discordo
Sem opinião

13 - A formação de professores de educação Especial é muito importante para o processo de Inclusão?*

Sim
Não

14 - Realiza ações de Formação para melhorar os seus conhecimentos sobre a Inclusão?*

Sim
Não

15 - Que tipo de ações?*

16 - A formação que recebeu até hoje é suficiente para implementar com sucesso a educação inclusiva?*

Sim
Não

17- Considera importante as tutorias e os Apoios?*

Sim
Não

18 - Qual a sua opinião sobre o trabalho colaborativo entre os professores do regular e os professores de educação especial?*

Muito Bom
Bom
Razoável
Fraco
Muito Fraco

19 - Concorda que o principal promotor da Inclusão é o professor?*

Sim
Não

Se respondeu Sim Explique?

20 - Considera que a Educação Inclusiva preconiza uma educação para todos e que é promotora de sucesso de todos em geral.*

Concordo totalmente
Concordo
Discordo totalmente
Discordo
Sem opinião

Obrigada pela sua colaboração

Anexo IV - Pedido de Autorização para a aplicação dos Inquéritos - despacho dos Diretores



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS TENENTE-CORONEL ADÃO CARRAPATOSO

(Código 151269)

Vila Nova de Foz Côa



DESPACHO

Albino José Teixeira Pinto autoriza a docente Regina Aparecida Felgueiras Caló Canteiro, do grupo 910, a realizar o questionário aos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, no âmbito do Mestrado em Educação Espacial – Domínio Cognitivo e Motor da Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

Vila Nova de Foz Côa, 13 de janeiro de 2022

O Diretor

Albino José Teixeira Pinto



DESPACHO

Autorizo a Docente Regina Aparecida Felgueiras Caló Canteiro, do grupo 910, a realizar o questionário aos professores do 2º e 3º ciclos no âmbito do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor da Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

Torre de Moncorvo, 13 de janeiro de 2022

O Diretor

Luís Miranda Rei

Anexo V - Guião das entrevistas ao Diretor e Presidente do Conselho Geral do/a Agrupamento de Escolas

Transcrição da entrevista ao Sub diretor do AEDRS

Data: 26-04-2022	Local: Gabinete OGA
Hora de Inicio: 09.30	Duração: 34 min.

Entrevista aos Sub – Diretor do Agrupamento de Escolas Dr Ramiro Salgado
Apresentação ao interlocutor da entrevistadora, professora Regina Caló Canteiro, estudante de Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. Explicitação da entrevista.

Esta entrevista insere-se num projeto de investigação que pretende construir conhecimento sobre **A profissão Docente e a Formação de Professores para a educação Inclusiva**, em especial o domínio de conhecimento que os diretores têm sobre a inclusão nas escolas e a forma como os professores encaram a inclusão.

O Entrevistado tem liberdade de falar do assunto/expressar opiniões, mas a entrevista apresenta um conjunto de tópicos selecionados previamente. O tempo previsto para a entrevista será aproximadamente de 30 minutos.

A entrevista vai ser gravada em áudio e posteriormente, transcrita. Todas as respostas são confidenciais.

Obrigada, Subdiretor José Brás, por despendere um pouco do seu tempo para responder a algumas questões que me irão ajudar no meu trabalho de Mestrado.

1.^a questão – Há quanto tempo exerce a profissão de docente e de Subdiretor?

Resposta – Exerço a profissão docente há 28 anos, tendo nos últimos 7 anos desempenhado o cargo de subdiretor do AE Dr. Ramiro Salgado, em Torre de Moncorvo.

2.^o questão – Qual a importância que atribui à questão do Ensino Aprendizagem e à Prática Pedagógica dessas aprendizagens em termos inclusivos?

Resposta – A prática pedagógica e a questão do ensino-aprendizagem são indissociáveis do modelo inclusivo que todos pretendemos para a escola do Século XXI. Nenhuma escola pretende excluir qualquer agente educativo: todos constituem “um todo”, tendo em vista a formação global do aluno

3.^o questão – o que pensa da Educação inclusão nas escolas?

Resposta – Se a questão tenta visar a aplicação nas escolas do Decreto-Lei nº 54/2018, saliento que após 4 anos de homologação do diploma, continua a reinar nos Agrupamentos alguma instabilidade e insegurança quanto ao seu “modus operandi” em contexto escolar dadas as múltiplas interpretações legislativas e orientações, quer aquelas que advém de formações sobre a temática, quer de organismos públicos adstritos ao ME.

Quanto à sua importância no contexto escolar, julgo que todos os agentes educativos encontram vantagens na aplicação do disposto no normativo em contexto de sala de aula e de adaptações ao processo de avaliação, sobretudo nos progressos que o aluno vier a beneficiar aquando da aplicação das medidas mobilizadas, apesar da burocracia inerente a todo o processo, desde a identificação das necessidades de mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão até à elaboração de Relatórios Técnico Pedagógicos e outros documentos exigidos por lei.

De forma geral, a comunidade educativa considera que todos devem ter acesso a uma formação adequada, apesar de existirem ritmos diferentes de aprendizagem.

Por outro lado, penso que as escolas não possuem todos os recursos (humanos e materiais) essenciais para desenvolver nos alunos um conjunto de competências, por vezes muito peculiares, apesar de as solicitarem junto da tutela.

4º questão – Como elemento fixo da equipa EMAEI , quais os pontos essenciais dos Decretos-Lei 54 e 55?

Ambos os normativos são indissociáveis, nasceram “gémeos”, articulados. Se estivermos atentos aos princípios orientadores de cada um dos normativos, concluímos que essa articulação é plena, nomeadamente na flexibilidade, equidade, o espírito colaborativo, a inclusão, a cidadania e desenvolvimento pessoal e social, a responsabilização por parte de todos os agentes educativos, as dinâmicas pedagógicas e a abordagem multinível. Estas são as palavras-chave que unem os dois normativos.

5º questão – Retomando o Decreto -Lei 55, o que acrescentaria ou mudaria para ser mais efetiva a Inclusão nas Escolas?

Resposta – Neste momento, não alteraria rigorosamente nada porque, para alterar o DL 55/2018, teríamos de alterar obrigatoriamente o DL 54/2018. Este último carece de uma maior reflexão por parte da tutela. É neste último diploma que as escolas encontram os maiores desafios para que a inclusão seja total.

6º questão – Quais os desafios que este Agrupamento apresenta em relação com a Escola Inclusiva? O que se fomenta neste Agrupamento para uma educação Cívica e de Cidadania?

Resposta – O Agrupamento, desde o momento da publicação do DL nº 54/2018, teve a preocupação de respeitar o disposto no normativo legal, mobilizar os agentes educativos para essa responsabilidade e aplicar da forma mais eficaz e eficiente as medidas em benefício dos seus alunos.

Relembro que o DL nº 54/2018 foi homologado em 06 de julho, a pouquíssimo tempo de se iniciar o ano letivo 2018/2019, obrigando a escolas a um trabalho gigantesco para se adaptar e renovar, de modo a que o início do ano letivo não fosse atribulado, dadas as novas orientações, de difícil compreensão e interpretação, sem que qualquer agente educativo estivesse elucidado para a sua implementação. Foram momentos muito duros para as escolas, sem que a tutela tivesse uma única palavra de apreço, de sensibilização e orientação clara e esclarecedora para com os AE.

Contudo, apesar da adversidade, “arregaçámos as mangas” e “navegámos” neste novo mar totalmente desconhecido e julgo que alcançámos “porto seguro”, apesar de continuarmos a aprender, a melhorar este novo “trajeto”.

Quanto à Cidadania e Educação Cívica, o AE sempre esteve atento a estas componentes e mobilizou estratégias para incutir nos alunos um conjunto de temáticas e aprendizagens. Apesar da tutela, através do DL nº 55/2018, apresentar uma Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania, consideramos que esta componente deve constituir parte integrante do ADN de cada AE.

7º - Que Intervenções faz o Agrupamento com os alunos NE e que Apoios Pedagógicos lhes são dados?

Resposta – O AE sempre pautou a sua atuação junto dos alunos NE através da total inclusão entre os seus pares, através de ações preventivas até à monitorização e avaliação de ações que visaram ultrapassar as dificuldades evidenciadas pelos nossos alunos. Os apoios pedagógicos fornecidos a estes alunos não são os ideais, antes os possíveis, tendo em atenção os recursos existentes no Agrupamento.

8º questão – O que é que o Agrupamento tem feito para os Apoios Específicos dos alunos NE e que parcerias tem nestes Apoios?

Resposta – O AE tenta rentabilizar ao máximo os seus recursos existentes, bem como identificar e solicitar as necessidades específicas junto da tutela. Habitualmente, a tutela não manifesta um maior sentido de responsabilidade face às necessidades solicitadas, pelo que o AE tenta estabelecer parcerias junto de entidades públicas (autarquia, centro de saúde) e privadas (empresas concelhias) para que os alunos beneficiem do maior número de apoios possível.

9º questão - As Instituições/ parcerias são suficientes para as necessidades e problemas que apresentam os alunos Necessidades Especiais?

Resposta - De forma alguma. O AE encontra-se situado longe dos grandes centros, com reduzidos recursos especializados para atender ao número e especificidade dos alunos com Necessidades Especiais.

10º questão - Que meios e recursos ao nível do Currículo o Agrupamento disponibiliza a esses alunos?

Resposta - Os possíveis, apesar do AE pretender muitos mais. O crédito horário atribuído ao Agrupamento é escasso, pelo que existe a necessidade de maximizar e rentabilizar os recursos humanos, de forma a atender a todas as solicitações. Lamentavelmente, nem sempre conseguimos atender a todas as solicitações de forma cabal; contudo, o profissionalismo e a dedicação dos nossos recursos humanos ultrapassa dificuldades e, de forma gratuita e altruísta, conseguimos atender as necessidades mais prementes dos nossos alunos.

11º - Qual a relevância dos professores deste Agrupamento para melhorar as suas ações práticas no âmbito da Inclusão e da Educação Especial?

Resposta - Nesta altura, todos os docentes já compreenderam a importância da escola inclusiva. Neste sentido, encontram-se disponíveis para aprender, melhorar as suas capacidades para encarar os novos desafios, numa atitude de perfeita colaboração inter pares, nomeadamente com os docentes de Educação Especial. Sem a ação exemplar destes profissionais, a “escola inclusiva decretada” nunca teria sucesso.

12º - O que é que entende por Professor Inclusivo e Escola Inclusiva?

Resposta - Só existe inclusão se o Agrupamento e os docentes a considerarem fundamental para o sucesso de todos os alunos, apesar das diversas especificidades apresentadas por cada discente. Professor inclusivo será aquele profissional que demonstre a capacidade para “não deixar ninguém para trás”, fazendo uso de metodologias, dinâmicas e atividades multifacetadas, tendo por missão o sucesso escolar e educativo de cada um.

13º - Qual a relação com a Inclusão com os direitos de. Formação para a Cidadania?

Resposta - Como referi anteriormente, inclusão e cidadania andam “de mãos dadas”. Todos os agentes educativos estão conscientes que ninguém se pode alhear de um conjunto de direitos e deveres, trilhando um caminho comum em direção ao sucesso.

Transcrição da entrevista ao Diretor do AETCAC

Data:26/04/2022	Local: Gabinete Diretor
Hora de início:14h	Duração:36 min

Entrevista ao – Diretor do Agrupamento de Escolas Tenente Coronel Adão Carrapatoso

Apresentação ao interlocutor da entrevistadora, professora Regina Caló Canteiro, estudante de Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. Explicitação da entrevista.

Esta entrevista insere-se num projeto de investigação que pretende construir conhecimento sobre **A profissão Docente e a Formação de Professores para a educação Inclusiva**, em especial o domínio de conhecimento que os diretores têm sobre a inclusão nas escolas e a forma como os professores encaram a inclusão.

O Entrevistado tem liberdade de falar do assunto/expressar opiniões, mas a entrevista apresenta um conjunto de tópicos selecionados previamente. O tempo previsto para a entrevista será aproximadamente de 30 minutos.

A entrevista vai ser gravada em áudio e posteriormente, transcrita. Todas as respostas são confidenciais.

Obrigada Diretor Albino por despendere um pouco do seu tempo para responder a algumas questões que me irão ajudar no meu trabalho de Mestrado.

Primeira questão – Há quanto tempo exerce a profissão de docente e de Diretor?

Resposta – Exerço a função de docente há 18 anos e a de diretor há 1 ano e meio.

2ª questão – Qual a importância que atribui à questão do Ensino Aprendizagem e à Prática Pedagógica dessas aprendizagens em termos inclusivos?

Resposta – considero que a prática pedagógica deve ser toda ela inclusiva. O modelo de ensino atual tem muita dificuldade em conseguir implementar um verdadeiro ensino inclusivo, uma vez que é pensado e para um aluno tipo e, por norma, os professores não estão preparados para uma verdadeira prática pedagógica inclusiva e dê a cada um aquilo que ele precisa. Ainda estamos num modelo que tentar tratar todos por igual, quando devíamos ser capazes de dar a cada um aquilo que cada um necessita verdadeiramente, ou seja, passar de um modelo de igualdade para um modelo de equidade.

3ª questão – o que pensa da Educação inclusão nas escolas?

Resposta – na pergunta anterior acabei por responder a esta questão, mas posso e devo acrescentar que ainda há um grande e penoso caminho a fazer-se no que respeita à inclusão.

4ª questão – Como elemento fixo da equipa EMAI , quais os pontos essenciais dos Decretos-Lei 54 e 55?

Resposta -Na verdade o diretor não integra a EMAEI, mas nomeia um representante, que deve ser o garante de que o agrupamento tem as condições criadas para uma educação verdadeira mente inclusiva. No fundo, o DL 54 apresenta as ferramentas de apoio e inclusão multinível para que todos os alunos consigam desenvolver o PASEO. Todos os alunos têm direito ao sucesso educativo e desenvolver um conjunto de competências que o prepare para os desafios do Sec. XXI.

5ª questão – Retomando o Decreto -Lei 55, o que acrescentaria ou mudaria para ser mais efetiva a Inclusão nas Escolas?

Resposta –Esta é uma boa questão. Na verdade não mudaria nada até que passe o tempo necessário para que se possa fazer uma avaliação do impacto do DL55 nas aprendizagens dos alunos. A constante mudança das políticas educativas implementadas pelos diferentes governos acaba por levar a um desvalorizar das próprias mudanças. Tendo em conta a importância da educação para uma sociedade que se quer cada vez mais desenvolvida acredito que devia haver um pacto de regime no que respeita às políticas educativas.

6º questão – Quais os desafios que este Agrupamento apresenta em relação com a Escola Inclusiva? O que se fomenta neste Agrupamento para uma educação Cívica e de Cidadania?

Resposta – As nossas dificuldades são comuns às de tantos outros agrupamentos. As crianças e jovens que apresentam necessidades educativas nem sempre têm à sua disposição os melhores recursos nem as melhores respostas educativas. A verdade é que o verdadeiro sucesso educativo implica verdadeiros investimentos na educação, o que não se tem verificado. Os diretores estão muito limitados no que respeita à sua ação, pois tem poucos recursos ao seu dispor.

7º - Que Intervenções faz o Agrupamento com os alunos NE e que Apoios Pedagógicos lhes são dados?

Resposta – Temos tentado que os alunos com maiores limitações/necessidades educativas e que beneficiam de RTP/PEI tenham as respostas educativas mais adequadas ao seu tipo de necessidades educativas. Temos tentado intervir na deteção mais precoce das dificuldades, bem como numa intervenção mais atempada. Como o agrupamento não tem os recursos necessários temos recorrido a protocolos com diferentes instituições que nos têm disponibilizado um conjunto de técnicos que têm sido muito importantes neste modelo de intervenção.

9º questão – As Instituições/ parcerias são suficientes para as necessidades e problemas que apresentam os alunos Necessidades Especiais?

Resposta – Nunca são suficientes, mas a verdade é que só graças as estas parcerias é que temos conseguido dar respostas mais adequadas às necessidades educativas dos nossos alunos.

10º questão – Que meios e recursos ao nível do Currículo o Agrupamento disponibiliza a esses alunos?

Resposta - O Agrupamento tenta cumprir o espírito do DL55 e DL54 dando uma resposta educativa personalizada e de acordo com as necessidades educativas de cada aluno.

11º - Qual a relevância dos professores deste Agrupamento para melhorar as suas ações práticas no âmbito da Inclusão e da Educação Especial?

Resposta – Os professores são essenciais. Só é possível implementar-se políticas educativas inclusivas se os nossos professores forem também inclusivos.

12º - O que é que entende por Professor Inclusivo e Escola Inclusiva?

Resposta – sem querer repetir-me, para esta pergunta vou elencar o lema do nosso projeto educativo: Uma escola inclusiva, de todos, com todos e para todos.

13º - Qual a relação com a Inclusão com os direitos de. Formação para a Cidadania?

Resposta – O direito à educação é um direito constitucional e um direito humano. Não pode haver qualquer tipo de cidadania sem que haja acesso a um sistema de ensino capaz de responder à necessidade de cada aluno.

ANEXO Nº VI - Categorização e Subcategorização das entrevistas semiestruturadas

Categoria	Subcategoria	Descritores
1 - Dimensão profissional	1.1 - Percurso profissional	<p>Subdiretor AEDRS “...docente há 28 anos, tendo nos últimos 7 anos desempenhado o cargo de subdiretor...” (P1)</p> <p>Diretor AETCAC - “...docente há 18 anos e a de diretor há 1 ano e meio.” (P1)</p>
2 - Conceito de Ensino aprendizagem e Prática Pedagógica	<p>2.1 - Processo de aprendizagem inclusiva</p> <p>2.2 - Escola Inclusiva</p> <p>2.3 - Inclusão</p>	<p>Subdiretor AEDRS - “A prática pedagógica e a questão do ensino-aprendizagem são indissociáveis do modelo inclusivo que todos pretendemos para a escola do Século XXI.” (P2)</p> <p>Diretor AETCAC - “ Considero que a prática pedagógica deve ser toda ela inclusiva. O modelo de ensino atual tem muita dificuldade em conseguir implementar um verdadeiro ensino inclusivo, uma vez que é pensado e para um aluno tipo e, por norma, os professores não estão preparados para uma verdadeira prática pedagógica inclusiva e dê a cada um aquilo que ele precisa.” (P2).</p> <p>Subdiretor do AEDRS: -“...Quanto à sua importância no contexto escolar, julgo que todos os agentes educativos encontram vantagens na aplicação do disposto no normativo em contexto de sala de aula e de adaptações ao processo de avaliação, sobretudo nos progressos que o aluno vier a beneficiar aquando da aplicação das medidas mobilizadas, apesar da burocracia inerente a todo o processo, desde a identificação das necessidades de mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão até à elaboração de Relatórios Técnico Pedagógicos e outros documentos exigidos por lei...” (P3).</p> <p>O Diretor do AETCAC - Diretor AETCAC - “... Ainda estamos num modelo que tentar tratar todos por igual, quando devíamos ser capazes de dar a cada um aquilo que cada um necessita verdadeiramente, ou seja, passar de um modelo de igualdade para um modelo de equidade.” (P3).</p> <p>Diretor do AETCAC : “posso e devo acrescentar que ainda há um grande e penoso caminho a fazer-se no que respeita à inclusão.” (P3).</p> <p>Subdiretor do AEDRS: “...De forma geral, a</p>

		comunidade educativa considera que todos devem ter acesso a uma formação adequada, apesar de existirem ritmos diferentes de aprendizagem.” (P3)
3 – Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	3.1 – Decreto-Lei 54 3.2 – Decreto –Lei 55	<p>Subdiretor AEDRS – “Ambos os normativos são indissociáveis, nasceram “gêmeos”, articulados...” (P4)</p> <p>Diretor AETCAC – “...o DL 54 apresenta as ferramentas de apoio e inclusão multinível para que todos os alunos consigam desenvolver o PASEO. Todos os alunos têm direito ao sucesso educativo e desenvolver um conjunto de competências que o prepare para os desafios do Sec. XXI.” (P4)</p> <p>Subdiretor AEDRS – “...para alterar o DL 55/2018, teríamos de alterar obrigatoriamente o DL 54/2018. Este último carece de uma maior reflexão por parte da tutela. É neste último diploma que as escolas encontram os maiores desafios para que a inclusão seja total.”(P5)</p> <p>Diretor AETCAC – “Esta é uma boa questão. Na verdade não mudaria nada até que passe o tempo necessário para que se possa fazer uma avaliação do impacto do DL55 nas aprendizagens dos alunos...”(P 5)</p>
4 – Importância da melhoria de conhecimentos	4.1 – Formação e educação	<p>Diretor AETCAC: –“ As nossas dificuldades são comuns às de tantos outros agrupamentos. As crianças e jovens que apresentam necessidades educativas nem sempre têm à sua disposição os melhores recursos nem as melhores respostas educativas. A verdade é que o verdadeiro sucesso educativo implica verdadeiros investimentos na educação, o que não se tem verificado. Os diretores estão muito limitados no que respeita à sua ação, pois tem poucos recursos ao seu dispor.” (P6).</p> <p>Subdiretor AEDRS - O Agrupamento, desde o momento da publicação do DL nº 54/2018, teve a preocupação de respeitar o disposto no</p>

	4.2 – Formação Cívica e de Cidadania	<p>normativo legal, mobilizar os agentes educativos para essa responsabilidade e aplicar da forma mais eficaz e eficiente as medidas em benefício dos seus alunos...”(6)</p> <p>Subdiretor AEDRS – “Quanto à Cidadania e Educação Cívica, o AE sempre esteve atento a estas componentes e mobilizou estratégias para incutir nos alunos um conjunto de temáticas e aprendizagens. Apesar da tutela, através do DL nº 55/2018, apresentar uma Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania, consideramos que esta componente deve constituir parte integrante do ADN de cada AE.”(P6).</p>
5-Intervenção alunos NEE	<p>5.1 – Apoios</p> <p>5.2 – Parcerias</p> <p>5.3 – Meios e Recursos</p>	<p>Subdiretor AEDRS – “...Os apoios pedagógicos fornecidos a estes alunos não são os ideais, antes os possíveis, tendo em atenção os recursos existentes no Agrupamento.”(P7)</p> <p>Diretor AETCAC – “Temos tentado que os alunos com maiores limitações/necessidades educativas e que beneficiam de RTP/PEI tenham as respostas educativas mais adequadas ao seu tipo de necessidades educativas. Temos tentado intervir na deteção mais precoce das dificuldades, bem como numa intervenção mais atempada.”(P7)</p> <p>Subdiretor AEDRS – “- O AE tenta rentabilizar ao máximo os seus recursos existentes, bem como identificar e solicitar as necessidades específicas junto da tutela. Habitualmente, a tutela não manifesta um maior sentido de responsabilidade face às necessidades solicitadas, pelo que o AE tenta estabelecer parcerias junto de entidades públicas (autarquia, centro de saúde) e privadas (empresas concelhias) para que os alunos beneficiem do maior número de apoios possível.”(P8)</p> <p>Diretor AETCAC – “Nunca são suficientes, mas a verdade é que só graças a estas parcerias é que temos conseguido dar respostas mais adequadas às necessidades educativas dos nossos alunos.”(P8)</p> <p>Subdiretor AEDRS – “De forma alguma. O AE encontra-se situado longe dos grandes centros, com reduzidos recursos especializados para atender ao número e especificidade dos alunos com Necessidades Especiais.”(P9)</p> <p>Diretor AETCAC – “...Como o agrupamento não tem os recursos necessários temos recorrido a protocolos com diferentes instituições que nos têm disponibilizado um conjunto de técnicos que têm sido</p>

