

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
o caso de um curso de formação
contínua para docentes**

MARIA JOÃO DE OLIVEIRA LOPES DOS SANTOS COSTA

Tese de Doutoramento em Educação na área de
Especialidade Educação e Interculturalidade

2021

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
o caso de um curso de formação
contínua para docentes**

MARIA JOÃO DE OLIVEIRA LOPES DOS SANTOS COSTA

Tese de Doutoramento em Educação na área de
Especialidade Educação e Interculturalidade

Tese orientada pela
Professora Doutora Luísa Aires

2021

A investigação realizada no âmbito desta Dissertação está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - **Laboratório de Educação a Distância e eLearningⁱ** (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



ⁱ <https://lead.uab.pt>

RESUMO

A mudança de paradigma para uma escola que se quer de todos e para todos, aliado ao facto de este ser o grande sustentáculo do trabalho que realizamos diariamente, despertou-nos o interesse pela compreensão do fenómeno da inclusão em contexto escolar. A investigação que se apresenta parte da necessidade de compreender em que medida a formação contínua de professores contribui para a apropriação dos princípios e fundamentos da inclusão, bem como para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas no processo de ensino aprendizagem e tem como contexto primordial o estudo do caso de um curso de formação contínua acreditada subordinado ao tema “Educação Inclusiva: Processos e Práticas”. O curso de formação em questão foi ministrado por nós a um grupo de docentes e foi na sua implementação que se aplicaram os instrumentos de recolha de dados que alicerçaram todo o processo investigativo.

Mediante um estudo qualitativo e dado que se desejou conhecer e analisar a perspetiva dos formandos que frequentaram o curso, recorreu-se à aplicação de breves questionários, aplicados em contexto formativo à medida que a formação se ia desenrolando. Foram também realizados e analisados dois grupos discussão. Os dados foram analisados com recurso às técnicas de estatística descritiva, bem como análise de conteúdo predominantemente qualitativa.

As conclusões são estruturadas em função dos quatro subjacentes e transversais a todo o estudo: Processos de inclusão, Competências inclusivas dos Docentes, Práticas Educativas e Formação Contínua. Não sendo nosso objetivo proceder a generalizações, as conclusões apresentadas obedeceram às questões e aos objetivos que haviam sido delineados.

Palavras-chave: Diversidade; Educação inclusiva; Escola; Formação contínua de professores; Estudo de caso.

ABSTRACT

The paradigm shift towards a school that is wanted by everyone and for everyone, attached to the fact that this is the main support of the work we do daily, has aroused our interest in understanding the phenomenon of inclusion in the school context.

This research is part of the need to understand to what extent the Continuous Professional Teachers' Training contributes to the appropriation of the principles and foundations of inclusion, as well as to the development of inclusive educational practices in the teaching-learning process, and its primary context is the case study of an accredited continuous professional teachers' training course on the theme "Inclusive Education: Processes and Practices".

The training course in question was taught by us to a group of teachers and it was during its implementation that the data collection instruments that understated the entire investigative process were applied.

Through a qualitative study and as we wanted to know and analyze the perspective of the trainees who attended the course, brief questionnaires were applied used in a formative context as the training progressed. Two discussion groups were held and analyzed too. The data were analyzed using descriptive statistical techniques, as well as predominantly qualitative content analysis.

The conclusions are structured according to the four underlying and transversal to the entire study: Inclusion Processes, Inclusive Competences of Teachers, Educational Practices and Ongoing Training. Since it is not our goal to generalize, the conclusions presented followed the questions and objectives that had been outlined.

Keywords: Diversity; Inclusive education; School; Continuous Professional Teachers' Training; Case study

RESUMEN

El cambio de paradigma hacia una escuela que pueda ser considerada de todos y para todos, asociado al hecho de que este es el principal soporte del trabajo que hacemos a diario, ha despertado nuestro interés por comprender el fenómeno de la inclusión en contexto escolar. La investigación que se presenta nace de la necesidad de comprender en qué medida la formación continua de los profesores contribuye a la apropiación de los principios y fundamentos de la inclusión, así como al desarrollo de prácticas educativas inclusivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y tiene como contexto principal el estudio de caso de un curso acreditado de formación continua bajo el tema “Educación Inclusiva: Procesos y Prácticas”. El curso de formación en cuestión fue impartido por nosotros a un grupo de docentes y fue en su implementación que se aplicaron los instrumentos de recogida de datos que sustentaron todo el proceso investigativo.

Mediante un estudio cualitativo, y una vez que se deseaba recoger la perspectiva de los participantes que asistían al curso, se aplicaron cuestionarios breves en contexto de formación a medida que avanzaba el curso. También se realizaron y analizaron dos grupos de discusión. Los datos se analizaron a través de la estadística descriptiva y del análisis de contenido predominantemente cualitativo.

Las conclusiones se estructuran según los cuatro ejes subyacentes y transversales a todo el estudio: Procesos de Inclusión, Habilidades Inclusivas de los Docentes, Prácticas Educativas y Formación Continua. No pretendiendo hacer generalizaciones, las conclusiones presentadas respetaron las cuestiones y objetivos planteados.

Palabras clave: Diversidad; Educación inclusiva; Centros escolares; Formación continua de profesores; Estudio de caso.

DEDICATÓRIA

À Beatriz e à Maria, porque são a minha vida.

À minha Mãe, por me ensinar que a vida é compreendida, quando se olha para trás, mas só pode ser vivida, olhando-se para a frente.

À memória da minha avó e do meu pai, por TUDO.

AGRADECIMENTOS

A realização deste estudo só foi possível, porque em todos os momentos pude contar com o apoio, colaboração, amizade e encorajamento de muitas pessoas. É sempre difícil agradecer o bastante e embora este seja, por natureza, um trabalho individual e solitário, muitos foram os contributos que o tornaram possível.

À Universidade Aberta que me permitiu aceder ao Programa Doutoral para a obtenção do grau de doutor.

Um agradecimento aos docentes e colegas do curso de doutoramento com quem tive o privilégio de partilhar conhecimentos e experiências.

À minha orientadora, Senhora Professora Doutora Luísa Lebres Aires, pela orientação deste estudo com competência e profissionalismo. Sem a sua experiência, rigor e exigência, mas também a sua disponibilidade, compreensão, amizade e apoio constantes nunca teria chegado a bom porto.

À Paula Ferreira e ao Carlos Almeida por toda a ajuda.

Aos meus colegas de direção pela compreensão e apoio.

Aos formandos que frequentaram o curso de formação.

A todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| RESUMO..... | vii |
| ABSTRACT..... | ix |
| RESUMEN..... | xi |
| DEDICATÓRIA..... | xiii |
| AGRADECIMENTOS..... | xv |
| ÍNDICE DE TABELAS..... | xxi |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS..... | xxiii |
| ÍNDICE DE FIGURAS..... | xxv |
| LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS..... | xxvii |
| | |
| INTRODUÇÃO..... | 29 |
| | |
| PARTE I ENQUADRAMENTO TEÓRICO..... | 37 |
| | |
| CAPÍTULO 1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM (NOVO) PARADIGMA E UM PROCESSO..... | 39 |
| 1.1 Educação e Globalização..... | 41 |
| 1.2 Educação inclusiva e Direitos Humanos..... | 44 |
| 1.3 Escola Inclusiva: Da igualdade de oportunidades à equidade..... | 51 |
| 1.4 Considerações finais..... | 60 |

| | | |
|----------------|--|------------|
| CAPÍTULO 2 | SUCESSO NA INCLUSÃO E INCLUSÃO DO SUCESSO: | |
| | PRINCÍPIOS CHAVE PARA A QUALIDADE DA INCLUSÃO | 63 |
| 2.1 | Aprender a aprender: construção do saber | 65 |
| 2.2 | Flexibilidade curricular | 67 |
| 2.3 | Diferenciação pedagógica | 71 |
| 2.4 | Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) | 74 |
| 2.5 | Abordagem multinível..... | 78 |
| 2.6 | Considerações finais..... | 80 |
| | | |
| CAPÍTULO 3 | CULTURAS DE ESCOLA INCLUSIVA E | |
| | COMPETÊNCIAS INCLUSIVAS DOCENTES..... | 81 |
| 3.1 | Cultura de Escola Inclusiva | 83 |
| 3.2 | Competências docentes em ambientes inclusivos | 90 |
| 3.3 | O docente reflexivo | 94 |
| 3.4 | Considerações finais..... | 97 |
| | | |
| CAPÍTULO 4 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA | 99 |
| 4.1 | Percursos de formação contínua | 101 |
| 4.2 | Formação Contínua de docentes | 107 |
| 4.3 | Novos reptos de/na formação docente: a Inclusão e a Equidade | 110 |
| 4.4 | Considerações finais..... | 114 |
| | | |
| PARTE 2 | ESTUDO EMPÍRICO | 117 |
| | | |
| CAPÍTULO 5 | METODOLOGIA | 119 |
| 5.1 | Desenho da investigação..... | 121 |

| | | |
|---|---|-----|
| 5.2 | Procedimentos | 127 |
| 5.3 | Caracterização dos formandos..... | 147 |
| 5.4 | Considerações finais..... | 151 |
| CAPÍTULO 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS..... | | 153 |
| 6.1 | Nota introdutória | 155 |
| 6.2 | Processos de inclusão | 156 |
| 6.3 | Competências Inclusivas | 163 |
| 6.4 | Práticas Educativas..... | 170 |
| 6.5 | Formação Contínua | 176 |
| 6.6 | Análise de conteúdo das questões abertas do questionário..... | 179 |
| 6.7 | Análise de conteúdo dos grupos discussão | 196 |
| 6.8 | Considerações finais..... | 217 |
| CAPÍTULO 7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | | 219 |
| 7.1 | Nota introdutória | 221 |
| 7.2 | Processos de inclusão | 222 |
| 7.3 | Competências inclusivas | 225 |
| 7.4 | Práticas inclusivas..... | 227 |
| 7.5 | Formação contínua | 230 |
| CONCLUSÕES | | 233 |
| BIBLIOGRAFIA | | 241 |
| LEGISLAÇÃO CONSULTADA..... | | 261 |

ANEXOS.....263

Anexo I AN2

Anexo II Registo de acreditação de formadora

Anexo III Guião do questionário

Anexo IV Questionários parcelares

Anexo V Guião geral do grupo discussão

Anexo VI Consentimento informado

Anexo VII Planta de sala

Anexo VIII Análise de conteúdo das questões abertas do questionário

Anexo IX Transcrições completas dos subgrupos discussão

Anexo X Codificação das categorias

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1.1 Pressupostos da Inclusão em Educação. (Booth & Ainscow, 2002)..... | 51 |
| Tabela 1.2 Aprendizagens essenciais. (Alves, 2017) | 60 |
| Tabela 3.1 Princípios e Práticas. (Ainscow & Miles (2013); Font, 2013)..... | 91 |
| Tabela 3.2 Perfil do docente reflexivo e investigador. (Manteca, 2019)..... | 96 |
| Tabela 5.1 Cronograma do curso de formação..... | 133 |
| Tabela 5.2 Objetivos do curso de formação..... | 133 |
| Tabela 5.3 Questionários e respetivas hiperligações..... | 137 |
| Tabela 5.4 Formatos grupais e formas de discussão. (Silvestre, Martins & Lopes, 2018)..... | 139 |
| Tabela 5.5 Tabela resumo das dinâmicas de formação | 143 |
| Tabela 5.6 Dados biográficos e profissionais - Idade | 147 |
| Tabela 5.7 Dados biográficos e profissionais - Género | 148 |
| Tabela 5.8 Dados biográficos e profissionais – Habilitações Académicas | 148 |
| Tabela 5.9 Dados biográficos e profissionais – Situação Profissional..... | 148 |
| Tabela 5.10 Grupo de recrutamento..... | 149 |
| Tabela 5.11 Tempo de Serviço | 150 |
| Tabela 6.1 Síntese das respostas “Processos de inclusão” | 162 |
| Tabela 6.2 Síntese de respostas "Competências inclusivas"..... | 169 |
| Tabela 6.3 Síntese dos resultados "Práticas Inclusivas" | 175 |
| Tabela 6.4 Síntese dos resultados "Formação contínua" | 179 |
| Tabela 6.5 Processos de Inclusão | 180 |
| Tabela 6.6 Competências Inclusivas..... | 184 |
| Tabela 6.7 Práticas inclusivas | 187 |
| Tabela 6.8 Formação contínua | 193 |
| Tabela 6.9 (EP1) Perspetivas do grupo relativamente à diversidade e à inclusão..... | 199 |

| | |
|---|----------|
| Tabela 6.10 (EP2) Implementação da educação inclusiva | 201..... |
| Tabela 6.11 (EP3) Perspetivas do grupo sobre o curso de formação..... | 204 |
| Tabela 6.12 G2 (EP1) Perspetivas do grupo relativamente à diversidade e à inclusão..... | 208 |
| Tabela 6.13 G2 (EP2) Implementação da educação inclusiva | 212 |
| Tabela 6.14 G2 (EP3) Perspetivas do grupo sobre o curso de formação | 214 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 6.1 A equidade e igualdade de oportunidades..... | 156 |
| Gráfico 6.2 A equidade no acesso | 157 |
| Gráfico 6.3 Os conceitos de equidade e inclusão..... | 158 |
| Gráfico 6.4 Equidade e homogenia | 158 |
| Gráfico 6.5 Inclusão e direitos | 159 |
| Gráfico 6.6 Educação inclusiva: presença, participação e sucesso | 160 |
| Gráfico 6.7 Educação inclusiva: compromisso com todos os alunos..... | 160 |
| Gráfico 6.8 Cultura e filosofia inclusivas | 161 |
| Gráfico 6.9 Órgãos de gestão e inclusão | 162 |
| Gráfico 6.10 Diversidade e democratização..... | 163 |
| Gráfico 6.11 Atitudes negativas perante a diferença..... | 163 |
| Gráfico 6.12 Escola e interculturalidade | 164 |
| Gráfico 6.13 Promoção da autoestima, da confiança e das relações sem preconceitos e discriminações..... | 164 |
| Gráfico 6.14 Escola como formadora de cidadãos..... | 165 |
| Gráfico 6.15 Diversidade como fator de enriquecimento | 166 |
| Gráfico 6.16 Docente facilitador da inclusão | 166 |
| Gráfico 6.17 Informação e formação docente | 167 |
| Gráfico 6.18 Projetos pedagógicos: facilitadores..... | 167 |
| Gráfico 6.19 Cultura de colaboração como estratégia de desenvolvimento profissional..... | 168 |
| Gráfico 6.20 Trabalho cooperativo de novas experiências..... | 169 |
| Gráfico 6.21 Diferença e diferenciação pedagógica | 170 |
| Gráfico 6.22 Docentes inclusivos e diferenciação pedagógica | 170 |
| Gráfico 6.23 O articulado e a prática diária das escolas | 171 |

| | |
|--|-----|
| Gráfico 6.24 Organização das escolas inclusivas | 172 |
| Gráfico 6.25 Flexibilidade curricular | 172 |
| Gráfico 6.26 Ação do docente | 173 |
| Gráfico 6.27 Diferenciação e sucesso | 173 |
| Gráfico 6.28 Diferenciação e enriquecimento do currículo | 174 |
| Gráfico 6.29 Insucesso escolar, ensino e aprendizagem | 175 |
| Gráfico 6.30 Docente reflexivo | 176 |
| Gráfico 6.31 Atitudes incentivadoras da atitude reflexiva | 176 |
| Gráfico 6.32 Formação contínua de professores | 177 |
| Gráfico 6.33 Identificação dos problemas da escola para a construção da formação | 178 |
| Gráfico 6.34 Sucesso da formação contínua | 178 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1.1 Conferências e publicações nacionais e internacionais no caminho da inclusão. (IGEC, 2016: 20) | 50 |
| Figura 1.2 Dimensões da inclusão. (Garcez, 2016; Guerra, Mendonça & Silva, 2016) | 53 |
| Figura 1.3 Condições para a inclusão. (Adaptado de Ainscow, 1999) | 54 |
| Figura 1.4 Ideias chave da UNESCO sobre educação inclusiva. (IGEC, 2016: 16) | 56 |
| Figura 1.5 Igualdade Equidade. (http://glossario-digital-bncc-00-c8118adcf4fcd.webflow.io/igualdade-e-equidade) | 58 |
| Figura 1.6 Resumo do capítulo – Elaboração do autor | 61 |
| Figura 2.1 Elementos da metacognição. (Hercovitz et al, 2012)..... | 66 |
| Figura 2.2 Mapa conceitual sobre diferenciação das práticas educativas. (Tomlinson e Allan 2002) | 73 |
| Figura 2.3 Relação entre a tecnologia assistiva e o DUA. (Elaboração do autor) | 75 |
| Figura 2.4 Estratégias do desenho universal para aprendizagem alinhadas às redes de aprendizagem. (Zerbato e Mendes, 2018)..... | 76 |
| Figura 2.5 Diretrizes para o DUA. (CAST, 2011)..... | 77 |
| Figura 2.6 Medidas da abordagem multinível. (Brown. Chidsey & Steege ,2010); Erchul, 2011)..... | 79 |
| Figura 2.7 Resumo do capítulo elaboração do autor | 80 |
| Figura 3.1 Abordagens teóricas (Barroso, 2012)..... | 85 |
| Figura 3.2 Quadro de valores e áreas de competência. (Formação de Professores para a Inclusão, 2012) | 93 |
| Figura 3.3 Ciclo de reflexão/ação. (Nunes, 2000:13) | 95 |
| Figura 3.4 Resumo do capítulo- Elaboração do autor | 97 |
| Figura 4.1 Resumo do capítulo. Elaboração do autor | 115 |

| | |
|---|-----|
| Figura 5.1 Métodos quantitativos, qualitativos, mistos. Creswell (2014)..... | 123 |
| Figura 5.2 Etapas de preparação do curso de formação..... | 128 |
| Figura 5.3 Eixos principais da investigação..... | 129 |
| Figura 5.4 Fundamentos do curso de formação..... | 131 |
| Figura 5.5 Eixos temáticos do questionário formativo..... | 138 |
| Figura 5.6 Análise de conteúdo. Bardin (2016) | 145 |
| Figura 5.7 Resumo do capítulo – Elaboração do autor | 151 |
| Figura 6.1 Categorias obtidas a partir da dimensão “fatores de qualidade da educação” | 181 |
| Figura 6.2 Práticas resultantes de culturas organizacionais inclusivas | 183 |
| Figura 6.3 Formas de trabalho colaborativo e de corresponsabilização..... | 185 |
| Figura 6.4 Obstáculos à inclusão | 186 |
| Figura 6.5 Articulação entre currículo formal e flexibilidade curricular..... | 189 |
| Figura 6.6 Estratégias geradoras de melhores aprendizagens..... | 190 |
| Figura 6.7 Barreiras à utilização de métodos/técnicas de ensino e instrumentos de avaliação | 191 |
| Figura 6.8 Mais valias do curso de formação | 194 |
| Figura 6.9 Dificuldades minimizadas | 195 |
| Figura 6.10 Diagrama Síntese das questões abertas do questionário | 196 |
| Figura 6.11 Palavras-chave do subgrupo 1..... | 205 |
| Figura 6.12 Identificação dos episódios | 206 |
| Figura 6.13 Diagramas subgrupo 1, Ep 1 | 206 |
| Figura 6.14 Diagramas subgrupo 1, Ep 2 | 207 |
| Figura 6.15 Diagramas subgrupo 1, Ep 3 | 207 |
| Figura 6.16 Palavras-chave do subgrupo 1..... | 215 |
| Figura 6.17 Diagramas subgrupo 2, Ep 1 | 215 |
| Figura 6.18 Diagramas subgrupo 2, Ep 2 | 216 |
| Figura 6.19 Diagramas subgrupo 2, Ep 3 | 216 |
| Figura 6.20 Resumo do capítulo – Elaboração do autor | 217 |
| Figura 7.1 Quadro síntese do estudo | 222 |

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

DH – Direitos do Homem

IGEC – Inspeção Geral de Educação do Centro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PA – Perfil dos Alunos

AE – Aprendizagens Essenciais

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

DGAE – Direção Geral de Administração Escolar

ECD – Estatuto da Carreira Docente

INTRODUÇÃO

O que chamamos resultados são começos

(Ralph Waldo Emerson, s/d)

A escola abriu-se, após o alargamento da escolaridade obrigatória, a públicos que se apresentam cada vez mais diferenciados e complexos, colocando à Escola Portuguesa um desafio de envergadura considerável: a aceitação da diversidade de todos os alunos, e a procura incessante das respostas educativas para a garantia, não só do acesso, mas da participação efetiva e do sucesso numa perspetiva equitativa que supere a igualdade de oportunidades e que não se restrinja à inclusão e equidade relativa a pessoas com deficiência, mas que abarque, igualmente, a inquietação com outras multiplicidades.

A contextualização legal das políticas educativas nos últimos anos, em consonância com as conclusões e os influxos de estudos e diretrizes existentes nas declarações e conferências de cariz internacional, decorre do envolvimento e comprometimento do nosso país no que de mais atual e pertinente se tem vindo a realizar nacional e internacionalmente. A necessidade de mudança da escola para a consecução da inclusão como conceito e da educação inclusiva como efetivação da referida inclusão e da equidade pressupõe a criação de ambientes de aprendizagem formais e informais, que propiciem a todos os alunos, sem exceção, um espaço de desenvolvimento integral. Para tal, cabe a todos aos docentes e aos técnicos a definição das barreiras à participação, utilizando os meios disponíveis, no sentido do incremento da aprendizagem e no fomento da linguagem associada à prática. A busca da equidade e da inclusão é tarefa de cada escola e efetiva-se no respeito pela diferença, mas tal-qualmente na participação ativa dos alunos e das suas famílias como meios para reduzir as desigualdades. (Seabra, Mouraz, Henriques & Abelha, 2020)

Neste campo de ação, a educação inclusiva, de forma premente, assume-se como um repto totalmente coetâneo, instigando para a celebração da diferença, que, tal como referido anteriormente consagra uma escola de todos e para todos, cuja voz dos alunos se ouve e se afirma, reiterando o direito de cada um ter o seu próprio ritmo, o seu capital cultural, a sua identidade, apontando como foco principal o exercício da inclusão no contexto social que o envolve. Carvalho (2019) identifica aquilo que a escola inclusiva não é, auxiliando a todos os que se envolvem neste trilho a seguir pelo oposto.

“A escola inclusiva, por outro lado, não é uma escola onde só alguns aprendem, onde se perdem alunos, onde nem todos pertencem e se sentem estranhos, onde é suposto aprender-se tudo na sala de aula, onde o aluno só aprende com o professor, onde a aprendizagem está emparedada em quadros e manuais escolares e onde o foco são as dificuldades e os problemas.” (Carvalho,2019: s/p)

Além do aludido, à escola atual pede-se que potencie a qualidade educativa, particularmente nos domínios respeitantes à orientação educativa, à interculturalidade, à cidadania, às práticas diferenciadas, em resumo à melhoria tendencial do ambiente educativo, num esforço de articulação com outros recursos disponíveis. Decorrente do já exposto, consideramos que a prática na educação inclusiva se postula por currículos vastos, que sejam flexíveis e abertos, pressupondo uma visão holística dos alunos e de todo o processo.

A qualidade e eficiência da escola inclusiva impõem novas posturas pessoais e institucionais, caracterizadas pela compreensão sistémica das respostas a dar aos alunos (Morgado, 2011). Nesta conjuntura, torna-se, pois, imperioso que os docentes sejam detentores de competências para a educação inclusiva, entendendo como inadiável e fundamental a formação de professores como alavanca para as mutações sistémicas essenciais ao desenvolvimento da educação inclusiva.

É, pois, imprescindível preparar os professores para as funções e responsabilidades que a escola inclusiva impõe, e conseqüentemente de um modelo de formação contínua desenhado de acordo com as necessidades da escola. De acordo com Formosinho (2009), as novas funções docentes fundamentais para a qualidade do atendimento a todos os alunos clarificam a necessidade e a urgência de se repensar e adequar a formação dos professores, num mundo onde as transformações evoluem de uma forma estonteante, tanto ao nível dos conhecimentos como das novas tecnologias de informação. O ensino

carece de docentes capazes de estar “na linha da frente” das dificuldades e dos cenários de grande diversidade no caminho da inclusão. O ensino de qualidade obriga a professores de qualidade, cientes de todo o processo, com a capacidade de defrontar a diversidade, e assumidamente empenhados com a aprendizagem e o ensino durante o seu percurso profissional. Nóvoa (2019a) defende que a sua crença na escola e na sua mudança deriva de uma reflexão crítica, salientando o valor do reforço e da valorização das dimensões profissionais na formação contínua que só será possível num exercício da docência renovado transversalmente a um trabalho articulado e colaborativo com os outros professores.

Considerou-se, assim, muito pertinente a abordagem destas temáticas e a sua relação, uma vez que a sociedade, na globalidade, e a classe docente, em particular, enfrentam períodos de mudança e de indefinição no que respeita ao futuro, paralelamente aos inúmeros problemas relacionais existentes na instituição escola, aliado a uma formação contínua que nem sempre satisfaz as necessidades de formação docente, com um cariz abrangente e transversal.

Este longo processo de reflexão e estudo não despontou de maneira rápida e irrefletida. Na realidade, o envolvimento foi gradativo, inicialmente com o maior enfoque em todos os estudos e reflexões pessoais e posteriormente e mais concisamente, ao longo do estudo empírico, com a implementação de um curso de formação em Educação Inclusiva com dois grupos de docentes ao longo de cinco sessões. O motor desta preferência, suportado pelo conjunto de conhecimentos anteriormente adquiridos e que se desenvolveram e acumularam ao longo do tempo, são fruto da experiência profissional como docente e como formadora e determinantes para uma base de trabalho sólida.

A metodologia escolhida para o desenvolvimento do trabalho, foi a metodologia qualitativa, com recurso à concretização de dois grupos discussão, a par com um questionário aplicado aos formandos de forma parcelar ao longo do curso de formação e apresentado, consentaneamente com o desenvolvimento da formação.

No que concerne à estruturação do trabalho, este é apresentado em sete capítulos, reportando-se cada um a temáticas específicas. No entanto, todas se relacionam com a questão formulada, concedendo, desta forma, um contributo para a investigação. Parte-se

do pressuposto de que a formação contínua maximiza o desenvolvimento de competências dos professores, cujo enfoque é o desenvolvimento das proficiências fundamentais e de base no que concerne à educação inclusiva e que justificam a necessidade de os professores realizarem formação contínua ao longo da sua vida profissional.

Partindo, desta forma, da consciência da pertinência da problemática para o atual contexto português, nossa preocupação académica mobilizou-se para compreender o papel do curso de formação concebido para a educação inclusiva. A corroboração empírica desta verdade pareceu, desde logo, basilar e determinou a questão principal que se expressa do seguinte modo:

De que forma contribui a formação contínua docente para a apropriação dos fundamentos e princípios da inclusão e para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas?

A discussão teórica foi desenvolvida em vários campos de interpelação cujos caminhos de reflexão sobre a inclusão e a equidade, as práticas e as competências inclusivas docentes, a formação contínua docente e constituiu a base para a tentativa de resposta a esta questão.

As questões e objetivos estruturantes do processo investigativo, foram definidas da maneira que passamos a expor, com o fim de ir de encontro à problemática do estudo e às suas pressuposições:

- Q1. O curso de formação prepara os docentes para a apreensão concetual da educação inclusiva?
- Q2. Quais as abordagens teóricas subjacentes à educação inclusiva essenciais ao desenvolvimento das competências inclusivas dos professores?
- Q3. Em que medida, o curso de formação contínua ministrado promove os processos e as práticas inclusivas dos docentes que o frequentaram?

Tendo em conta as questões de investigação, elencaram-se os subseqüentes objetivos:

- i. Analisar o enquadramento conceptual inerente à educação inclusiva
- ii. Refletir sobre as potencialidades e os constrangimentos deste paradigma
- iii. Refletir acerca das competências docentes em ambientes inclusivos

- iv. Analisar os valores fundamentais para o trabalho do docente inclusivo
- v. Refletir sobre as diferentes formas de operacionalizar as práticas, metodologias e estratégias
- vi. Relacionar o enquadramento conceitual da educação inclusiva com as práticas docentes
- vii. Compreender a relação entre a formação contínua e o desenvolvimento de competências inclusivas dos docentes
- viii. Perceber a relevância da reflexividade docente como fator preponderante para a identidade profissional

O trabalho encontra-se estruturado e alinhado segundo um desenho consubstanciado por uma introdução a que se seguem três partes básicas, a parte teórica, o estudo empírico e a conclusão. Da introdução constam os objetivos e a trajetória do estudo, assim como sucintas reflexões metodológicas que serviram de base à preparação do caminho investigativo e a presente explicação sobre a organização do trabalho. O primeiro capítulo, concretiza-se num texto de revisão da literatura, visando conhecer a Educação inclusiva como um novo paradigma que conduz a novos processos conceituais e práticos, decorrente da globalização, da assunção da inclusão como um direito e do desenvolvimento natural da igualdade de oportunidades para a equidade.

No capítulo dois, abordamos a demanda do sucesso na inclusão e da inclusão do sucesso, refletindo sobre os princípios chave para a qualidade da inclusão. Pretendemos com este capítulo abordar e conhecer as principais formas de mobilização de novas metodologias, alicerçadas no trabalho colaborativo, no sentido de chegar ao sucesso de todos os alunos. Como explica Cosme (2018), o objetivo é interiorizar que, na sequência do que já foi exposto, no trabalho de colaboração subjacente às novas metodologias, se subentende a relevância da aprendizagem alicerçada na resolução de problemas, problemas esses que geram aprendizagens significativas. Para isso, os problemas devem emergir das inquietações e interesses dos alunos ou impelidos para isso, de forma a provocar o seu envolvimento e, diligenciando para a maximização da sua curiosidade, do pensamento crítico e construtivo e da sua autonomia.

No terceiro capítulo abordamos as questões relacionadas com a cultura de escola inclusiva e as delineações de um conjunto de competências inclusivas dos docentes, providenciadas pela premente necessidade de construção de uma identidade docente e de se assumirem procedimentos de permanente reflexividade e estudo, evidenciando os benefícios para a qualidade de excelência que se pretende para a escola. De acordo com Perrenoud (2002) a prática reflexiva supõe uma atitude, uma forma de identidade, um *habitus*. A sua experiência não se efetiva em teorias nem é medida por discursos ou por propósitos, mas pela essência e efeitos da reflexão na prática do dia a dia da profissão, considerando os imprevistos e as irregularidades, bem como os períodos de acalmia. Também para Dias & Feitosa (2017:17) “a reflexão sobre a ação refere-se a observações e reflexões do docente em relação ao modo como ele se desloca em sua prática”. Essa tomada de consciência, seguramente, conduz às mudanças das práticas e à procura de outros trilhos para a génese de aprendizagens diferenciadas.

No capítulo quatro procedemos à abordagem da formação docente de professores para a educação inclusiva, na vertente da formação continuada ao longo da vida, tecendo certas considerações sobre a sua relevância no processo da educação inclusiva, que constitui um enorme desafio para os docentes. Os estudos internacionais no âmbito da formação de professores têm vindo a mostrar o valor da qualidade da formação contínua no progresso profissional docente. Corroborando esta ideia, Nóvoa (2019b:2007) defende que “Uma nova conceção da formação de professores deve privilegiar este *tempo entre-dois*ⁱⁱ, a indução profissional, através da residência docente ou de outras iniciativas, um tempo que é estruturante do desenvolvimento profissional docente.”

No estudo empírico apresentamos três capítulos. No quarto capítulo é-se direcionado para a metodologia, contextualizando o estudo e a apresentação das fundações das opções metodológicas. Concomitantemente, se expõe a sua problematização e pertinência. São, também, expressos os objetivos e a pergunta de partida norteadora da pesquisa. Igualmente se narram os procedimentos e instrumentos de recolha de dados, o questionário parcelar ao longo da formação e os grupos discussão constituídos por formandos assim como a apresentação dos sujeitos da investigação. De acordo com o

ⁱⁱ O autor considera entre este período como o fim da formação e o princípio da profissão

padrão do estudo, a escolha recaiu sobre um Estudo de Caso. Creswell (2014), refere que recorrer a abordagens que possam ser quantitativas, mas maioritariamente qualitativas equilibra a perceção do problema de forma mais completa do que qualquer das abordagens por si só.

O capítulo cinco, dedicado à exposição e análise de dados obtidos, apresenta-se o sistema de análise, bem como os procedimentos relativos ao tratamento de dados. Realiza-se uma análise estatística descritiva, a partir da utilização do Microsoft Excel para Windows XP, bem como a técnica da análise de conteúdo dos dois grupos discussão,

No capítulo seis procede-se à discussão dos resultados, com a introdução de conclusões na perspetiva da desconstrução e metodização dos dados alcançados ao longo da análise dos dados.

Finalmente, é feita uma análise conclusiva do estudo, no que concerne aos pontos críticos procedentes, assim como se identificam as limitações e recomendações para investigações posteriores na área.

São, ainda, elencados os anexos supraditos ao longo do trabalho.

Para a produção escrita deste trabalho foi utilizada a norma da *American Psychological Association* (APA, 6.^a ed.) e as especificidades da própria Universidade (Primo & Mateus, 2014).

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

UM (NOVO) PARADIGMA E UM PROCESSO

Quando compartilhei o lanche contigo

Quando o jogo nos fez rir até chorar

Quando te convidei e tu aceitaste

Quando aprendemos juntos

Quando te ajudei a levantar do chão,

Nunca me senti pequeno!

Pensei mesmo que, contigo,

Podia chegar aos buracos do céu.

(David Rodrigues, 2003)

1.1 EDUCAÇÃO E GLOBALIZAÇÃO

Todo o ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão do mundo.

(Boff, 2002:9)

Nos últimos anos, a globalização e as suas consequências no domínio educativo têm sido frequentemente esmiuçadas por vários estudiosos que apresentam teorias na tentativa de fazer surgir uma resposta para todos os tipos de questões levantadas pelas mudanças evidentes nas sociedades contemporâneas.

Muitos historiadores declaram que o processo da globalização teve início nos séculos XV e XVI com os Descobrimentos, decorrendo desse facto a consciencialização de que a globalização é percebida como um processo que estimula a aproximação dos de distintos espaços geográficos, bem como a interação ininterrupta entre culturas diferenciadas (Murteira, 2003)

Segundo Enes (2010), na era da globalização, uma das características das sociedades é o pluralismo, sendo inequivocamente uma marca de nosso tempo. Os fenómenos globais afetam a sociedade e a educação, sendo pedido à educação a intervenção direta na resolução dos reptos sociais e económicos determinados pela globalização e que implicam mudanças educativas urgentes (Pacheco, 2003).

A globalização não é um fenómeno unicamente económico e tecnológico, mas um processo intrincado e multidimensional, frequentemente considerada como representando um inevitável progresso no sentido da homogeneidade cultural, e também como um conjunto de forças que estão a tornar os estados-nação obsoletos e que pode redundar em algo idêntico a uma política mundial, decorrente do crescimento inelutável da tecnologia da informação. A informação é, nos tempos atuais, não só um veículo do

conhecimento, mas um poderoso instrumento educacional de formação do conhecimento humano.

Enes (2010) refere qual a relação entre globalização e a educação. Considera que o progresso dos sistemas educativos se explica através de modelos universais de educação e não sós resultantes de fatores de cariz, essencialmente, nacional. As mudanças educativas efetivam-se cedendo a uma aceleração pouco usual. A globalização potencia essas mudanças, devido à existência de desafios sociais e económicos aos quais a educação, em geral, e o currículo, em particular, têm de conseguir responder, alegadamente imediatas.

Ao examinar a relação entre globalização e educação percebemos que a globalização influi na educação e no currículo a vários níveis. De acordo com Ilharco (s/d), a globalização, como um dos efeitos da expansão tecnológica, determinou o aparecimento da educação intercultural. O mesmo autor refere que “Essencialmente ligada à expansão planetária da nova tecnologia de informação e comunicação, a globalização é a ação e entendimento dos homens colocados, guiados num único sistema, que tudo envolve, absorve e relaciona. (Ibidem, s/d: 181). A globalização não se restringe a apenas uma vertente, mas sim a uma série de fatores, sejam eles económicos, sociais, culturais e tecnológicos (Murteira, 1995)

A globalização não é um fenómeno novo e, independentemente do contexto político das mutações resultantes deste processo, o contexto educativo absorve, incontestavelmente desse caminho. Daí que Burbules & Torres (2004: 12) refiram que “Os educadores, em particular, devem reconhecer a força dessas tendências e vislumbrar as suas implicações para moldar e limitar as escolhas disponíveis de políticas e práticas educacionais (...).”

Antes da escola aparecer como um lugar especializado de educação formal, as crianças e jovens educam-se na família e na comunidade, inclusive pela participação nas experiências produtivas e rituais coletivos (Carvalho, 2004). O mesmo autor, alude que, sendo assim, é necessário clarear o sentido da desejável parceria família/escola, apesar de se considerar que as relações destes dois agentes são de interdependência.

Refletindo sobre o papel da família e da escola no desenvolvimento escolar das crianças e jovens, convém entender que, no âmbito social, nomeadamente nas eventuais desigualdades sociais, a escola está muito limitada na suavização das mesmas, embora se

encontre no cerne da questão. De acordo com Seabra (2009), a escola não transforma a sociedade, embora constitua um meio privilegiado para materializar alguma mutabilidade social.

Com a massificação do ensino e, posteriormente, com o alargamento da escolaridade obrigatória, o sistema educativo português sofreu um enorme salto quantitativo, estendendo-se a outros grupos sociais e a faixas etárias mais alargadas. É o caso dos alunos originários de outras culturas e/ou descendentes de imigrantes cuja integração e sucesso são importantes indicadores de integração social, de desenvolvimento e de coesão social (Ramos, 2007).

Moreira (2019:6), considerando que a educação global é a educação para a contemporaneidade, aponta as principais vertentes das componentes de práticas escolares assentam numa educação global:

“(...) a compreensão cultural e o diálogo intercultural; o desenvolvimento da consciência, sensibilidade e compreensão global do mundo em que vivemos; a aprendizagem ao longo da vida e envolvimento cognitivo, comportamental e relacional com o mundo; o conhecimento interdisciplinar e resolução de problemas; a fundamentação e conscientização sobre o papel da Ciência e da Tecnologia nas sociedades contemporâneas; a discussão dos contributos que a ciência e tecnologia transportam para o indivíduo e para a sociedade.” Moreira (2019:6)

Se falarmos, sociologicamente de educação, entende-se que se alvitre a ideia de que “tudo se prepara” no intervalo precedente à escola e que a ideia premente é de que as desigualdades escolares são a imagem das desigualdades sociais. No entanto, esta teoria não é linear, pois a extensão das desigualdades escolares não é o “reflexo” mecânico da amplitude das desigualdades sociais quando se analisam sociedades relativamente comparáveis. Não se pode pensar só no que se passa antes da escola, mas igualmente no que surge na escola, ocorrências essas que podem atenuar ou acentuar as desigualdades escolares (Dubet, Duru-Belat & Véréttout, 2012).

1.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIREITOS HUMANOS

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Esta deve promover a compreensão, tolerância e amizade entre as nações, grupos religiosos ou raciais...
(Declaração Universal dos Direitos do Homem, 1948: s/p)

A educação apresenta-se como uma área de estudo para onde convergem diversas disciplinas como a sociologia, a psicologia, a história, a economia ou a ciência política. Mais substancial se torna esta teoria se considerarmos que a convergência disciplinar na educação, pode originar a ideia de que: “(...) hoje todos os problemas sociais são escolares, como se a escola fosse, e é erradamente aos olhos de muitos, a grande responsável pela existência do desemprego, pela proliferação da droga, pelo alastramento da pobreza, pelo insucesso das minorias” (Teodoro, 2006: 35)

Decorrendo do anterior, o quadro institucional escolar tradicional é parco e muito instável face à quantidade e ao tipo de expectativas e de funções educacionais que se espera atualmente das escolas (Azevedo, 2000). Esta escola é, tal como entende Ferreira (2005), o centro das políticas educativas, de emprego, das políticas de luta contra a exclusão, conjecturando que a mesma tem a capacidade para resolver todos as questões sociais.

“Num tempo histórico relativamente curto, a educação, de um obscuro domínio da política doméstica, tem vindo a tornar-se, progressivamente, um tema central nos debates políticos, a nível nacional e internacional. Esta passagem da educação do domínio doméstico para o domínio público, com a centralidade que lhe é atribuída presentemente nos nossos processos de desenvolvimento humano, coloca problemas complexos ao estudo das políticas educativas”. (Teodoro, 2002: 11)

A educação é vista como a ação praticada pelas gerações adultas, sobre os que ainda não estão prontos para a vida social, sendo que, desta forma, deve desencadear e desenvolver, na criança, um conjunto de estados físicos, intelectuais e morais, exigidos pela comunidade política (Durkeim, 2007). No entanto, não devemos descurar e esquecer que a educação escolar nem sempre foi acessível para todos. Estudos realizados nos anos 60, nomeadamente nos Estados Unidos, Grã-Bretanha e França, foram realizados com o

propósito de debater a dimensão da desigualdade de oportunidades e entender as razões que lhe estavam implícitas. A escola, era o avaliador disponível para que a sociedade garantisse a igualdade de oportunidades entre os seus cidadãos. Nesta perspetiva, a escola era considerada segundo duas vertentes: a garantia da igualdade de oportunidades de aprendizagem e o setor de atribuição de recursos (Pinto, 1999).

O progresso das sociedades democráticas exige políticas educativas que possibilitem minorar as desigualdades sociais, alcançando progressos pessoais, sociais, profissionais e tecnológicos, já que “uma escola democrática é aquela que afirma a diversidade dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social” (Maclaren, 1997, citado por Estêvão, 2010: 218).

Passa, então, a ser uma preocupação da nova “escola democrática” a igualdade de oportunidades, a equidade no acesso à educação e ao sucesso escolar, bem com o indivíduo integrado na sociedade, dilatando progressivamente a base de recrutamento a públicos sociais diversos e transformando-se numa escola massificada (Leite, 2002). Para tal não basta que o sistema educativo institua uma escolaridade obrigatória mais alargada ou aumente a escolarização da população, mas torna-se primordial que se guie por valores de respeito, liberdade e igualdade “o que acabará por prevenir a exclusão escolar e social e ensinará a viver num mundo multicultural” (Ibidem: 192).

“As políticas de educação, sobretudo nas sociedades contemporâneas, são construídas em meios marcados pela heterogeneidade e pela complexidade, sujeitas a procuras sociais nem sempre compatíveis e muitas vezes contraditórias, e que obrigam a definir prioridades, a excluir caminhos e a ultrapassar compromissos.” (Teodoro, 2002:14)

Segundo Pinto (1999, p. 60) “até há poucos anos, as interpretações das desigualdades escolares poupavam em absoluto a escola”, cujos fundamentos para tal eram encontrados “nas crianças, na família, no meio da socialização primária, na sociedade; enfim em tudo o que era possível menos na escola”, aludindo a que para contrariar esta situação, apareceram trabalhos que adotam como objeto de estudo a própria escola. O Relatório COLEMAN (1966), entendido como um estudo relevante analisou a igualdade de oportunidades (vista como igualdade de sucesso), tendo no seu tempo, os seus resultados abalado as certezas, quer de cientistas quer de políticos, ao considerar a Escola como reprodutora das desigualdades estruturais.

O século XX e o início do século XXI ficaram marcados pela democratização do ensino com o slogan que-farte conhecido como “educação para todos”, onde se indica que: (..) o princípio da igualdade de oportunidades constitui um critério essencial para todos os que se dedicam à progressiva concretização das diferentes vertentes da educação ao longo de toda a vida. Correspondendo a uma exigência democrática, seria justo que este princípio estivesse presente, de maneira formal, em modalidades mais flexíveis de educação, através das quais a sociedade apareceria, logo à partida, como garante da igualdade de possibilidades de escolarização e de formação posterior oferecidas a cada um no decurso da sua vida” (Delors, 1996: 91). De acordo com o mesmo autor, a conceção dos sistemas públicos de ensino e a obrigação de uma escolaridade obrigatória a todos os cidadãos constitui um dos elementos determinantes da edificação da modernidade, refletindo-se a escola como uma organização com cultura e identidade próprias.

Falar de educação inclusiva sem ir “beber” ao reconhecimento dos Direitos do Homem (DH) parece-nos pouco consistente. Este é um tema com uma extensa, ainda que recente, história. O contexto histórico relativo ao reconhecimento da dignidade da pessoa enquanto ser humano, tem, incontestavelmente, um saldo muito negativo.

Na Declaração Universal dos Direitos do Homem adotada pelas Nações Unidas a 10 de dezembro de 1948, no artigo primeiro refere-se que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”. Ainda na mesma declaração no artigo 26.º se diz que:

“Todas as pessoas têm direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos ao correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.” (Declaração Universal dos Direitos do Homem, 1948)

Por conseguinte, os Direitos Humanos apresentam-se como, nas palavras de Rodrigues (2013), numa comunicação no Parlamento sobre Direitos Humanos, um ideal benigno (ou uma “eu-topia”), ainda inacessível para a generalidade da população humana (como a escravatura, a pobreza, a repressão, tortura.). Também Rodrigues (2016) defende que a inclusão é um direito humano emergente. Chega, inclusivamente, a conferir à inclusão o corolário de todos os outros direitos.

Se considerarmos a premissa evidente no artigo I de que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos”, chegaremos, inequivocamente à relação entre a dignidade e a da igualdade. Quando se fala em igualdade, teremos de considerar a isonomia de oportunidades, para além de legitimar a solidariedade como um valor universal, tal como defendem Costa e Leme (2016).

Decorrente do direito à igualdade assoma, similarmente, como direito basilar, o direito à diferença e da diversidade. Diversidade essa que se assume como uma característica humana, pelo que não poderá, nunca, ser dissociada de todos os contextos e conjunturas humanos.

Se refletirmos um pouco mais, perceberemos que não será possível favorecer a compreensão e a tolerância entre todas as nações, entre todos os grupos raciais ou religiosos, nem possibilitar a todos o direito à educação, sem a criação de ambientes inclusivos. Logo, o paradigma da inclusão, mostra-se como um movimento de abertura ao outro diferente de nós, não havendo lugar à hierarquia de indivíduos ou conhecimentos, caminhando ao encontro da garantia dos direitos humanos (Costa-Renders, 2015).

A escola e seus intervenientes ao assumirem essa premissa, estão a definir a inclusão como um valor transversal à escola, seja um valor educativo de primeira linha, ou seja, sobretudo um valor a que todos têm acesso. Por conseguinte, a inclusão destina-se a todos os alunos em duas linhas primordiais: fundamental para aqueles que têm mais dificuldade em aprender (e para os que não “gostam da escola” e não “querem estudar”); e mesmo para aqueles cujas famílias prefeririam que eles fossem educados em “ambientes de conforto”.

Tal como já referimos no ponto anterior, a diversidade é um fator inerente à humanidade. Desta forma, a inclusão, suscita-nos uma reflexão não só ao seu conceito, como à sua implementação. Indubitavelmente, é uma questão de direitos, mas tal qualmente um desafio (Silva, 2011), dado que mobiliza a nossa consciência no que diz respeito à heterogeneidade e à forma como ela se materializa e como se pode e deve deixar que enriqueça o sistema educativo.

Se falarmos em contexto educativo, a inclusão deve ser perspectivada como a educação inclusiva. Face a esta ideia, cabe à escola, não só oferecer aos alunos o acesso comum, mas

também, a oportunidade de realizarem aprendizagens significativas que garantam o sucesso. Se este efeito não se concretizar, estaremos a potenciar a exclusão. Silva (2009) refere que o caminho da exclusão à inclusão está relacionado com características económicas, sociais e culturais de cada época, fundamentais para o modo como se perspetiva a diferença (frequentemente associada a deficiência, défice ou incapacidade).

A este respeito, Rodrigues (2006) focaliza-se nos conceitos de “diferentes” e na sua evolução desde o período da integração. Nesta fase, falava-se dos “deficientes” e dos “normais”. Com a mudança de paradigma, o foco passou a ser os “diferentes” e os “normais”. Assim, desde logo, se coloca a questão: Mas o que é afinal ser diferente? E diferente de quê? Lima (2020) coloca exatamente a mesma situação no sentido contrário, sendo que nas duas versões o fim é semelhante em si mesmo: Qual é o padrão considerado? O que é ser igual? A autora defende que nos devemos focar no que nos torna iguais e não o que nos diferencia.

Certifica-se que o advento da escola inclusiva decorre de um processo gradativo desde os princípios da história até aos dias de hoje. Durante muito tempo, a escola pautou-se por comportamentos de exclusão, que se foram alterando ao longo do tempo. As instituições, normalmente religiosas, foram os primeiros a prestar alguma assistência a todos os que, pela sua diferença, não pertenciam à norma.

Na Idade Média, a representação social das pessoas diferentes assume novas perspetivas na Idade Média. O aparecimento das primeiras obras de caridade, nos contextos educativos e social, exponenciou, ainda mais, as diferenças verdadeiras e inventadas entre as pessoas e fez manter-se a diferença como um fator de exclusão social sobre o qual se apoiavam todas as configurações de desigualdade. Assim, as ações de apoio aos deficientes era em número quase insípido, salientando-se a educação especializada que se desenvolveu do século XVIII ao século XIX, enquanto se reforçaram as instituições e se aperfeiçoaram as técnicas educativas.

Neste sentido, Bautista (1997) menciona que a história da resposta educativa à diversidade sintetiza-se em três períodos:

- ix. uma primeira fase denominada de pré-história da educação especial – até finais do século XVIII;

- x. uma segunda fase, intitulada a era das instituições, quando a educação especial assume um papel assistencialista e prestados os apoios em ambientes separados da educação regular. Esta fase situa-se nos finais do século XVIII e inícios do século XIX;
- xi. Finalmente uma derradeira fase, a fase da integração à inclusão e à educação inclusiva.

Rodrigues (2006) defende que integração e inclusão não são, necessariamente conceitos com caráter evolutivo, ou seja, o autor não entende a inclusão como evolução natural da integração. Esta assume-se como uma “participação tutelada” numa construção com valores próprios e que parte do pressuposto de que o aluno se tem de integrar. No extremo, a inclusão como conceito e a escola inclusiva como forma de sentir o tempo e o espaço educativo, centra-se nas pessoas e nas aprendizagens e o aluno encaixa-se numa estrutura em que os valores e práticas são demarcados baseados nas particularidades, nos gostos, objetivos e direitos dos intervenientes.

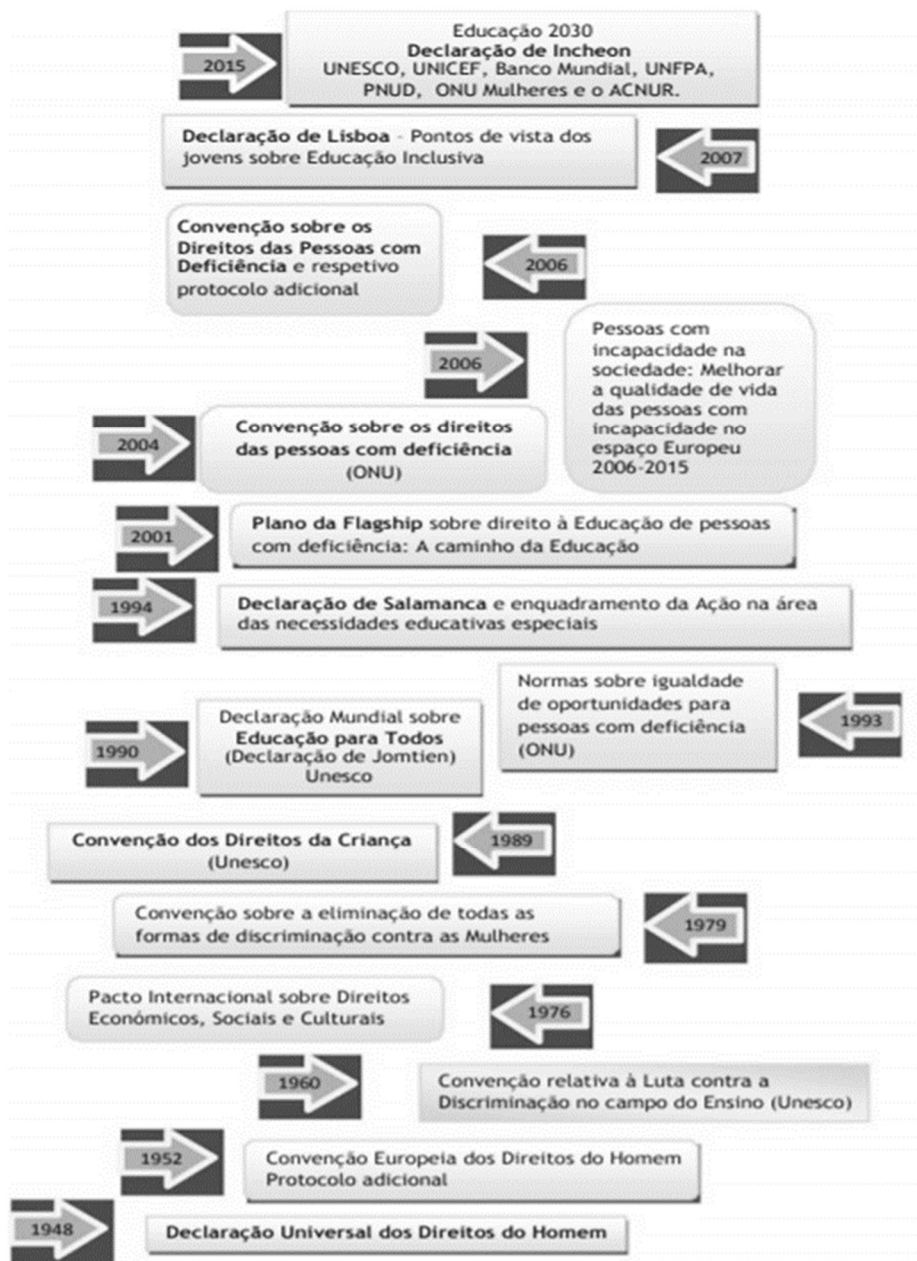
Até à inclusão, o caminho tem sido longo e espinhoso. Passou por um conjunto de deliberações e medidas de organizações e agências internacionais, como as Nações Unidas e a Unesco. Salientamos, desta forma, as seguintes conferências e publicações nacionais e internacionais, resumidas na **Figura 1.1**.

Esta caminhada foi percorrida tendo como pressupostos alguns princípios fundamentais, em que se avocasse o princípio da educabilidade de todas as crianças/jovens e que se traduz na transformação de uma escola unicamente instrutiva para uma escola com uma função educativa, padronizada e não elitista, compreendendo o valor da infância como lugar basilar do desenvolvimento e as movimentações sociais, políticas e educativas defensoras dos valores democráticos da justiça e da igualdade.

Neste sentido, Batista (2010:135) reitera que a educação inclusiva “centra as aprendizagens nas características e necessidades de cada pessoa. Todos são educáveis, todos podem aprender desde que as aprendizagens sejam organizadas à medida de cada um. A escola inclusiva não reprovava, não exclui, não deixa nenhum aluno para trás.” Daí que

o propósito seja que se caminhe em direção “a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015).

Figura 1.1 Conferências e publicações nacionais e internacionais no caminho da inclusão. (IGEC, 2016: 20)



1.3 ESCOLA INCLUSIVA: DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES À EQUIDADE

*A normalidade causou-me sempre um grande pavor,
exatamente porque é destruidora.
(Miguel Torga, 1948, pp.128)*

Os autores do Índice para a Inclusão (Booth & Ainscow, 2002) mencionam vários pressupostos relativos à inclusão em educação, dando como exemplo os referidos na **Tabela 1.1**

Tabela 1.1 Pressupostos da Inclusão em Educação. (Booth & Ainscow, 2002)

| | UTILIZAR ESTRATÉGIAS QUE PERMITAM ULTRAPASSAR BARREIRAS. |
|--|---|
| PRESSUPOSTOS RELATIVOS À INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO | Reconhecer a inclusão educativa como um dos fatores de inclusão na sociedade. |
| | Destacar o papel das escolas no desenvolvimento das comunidades e valores. |
| | Desenvolver as escolas considerando os seus profissionais e alunos. |
| | Aceitar o direito de os alunos serem educados nas escolas da sua residência. |
| | Encarar as diferenças como recursos de apoio à aprendizagem. |
| | Valorizar por igual os alunos. |
| | Aumentar a participação, reduzindo a exclusão. Reestruturar as políticas, culturas e práticas nas escolas. |
| | Reduzir as barreiras às aprendizagens e participação. |

Lima-Rodrigues e Rodrigues (2011:42) citam um documento da UNESCO (2008) onde se veicula que:

“Um conceito alargado de Educação Inclusiva pode ser concebido como um princípio e uma orientação geral para fortalecer a educação, com vista a um desenvolvimento sustentável, aprendizagem ao longo da vida para todos e acesso igual de todos os níveis da sociedade às oportunidades de aprendizagem.” (Lima-Rodrigues e Rodrigues, 2011:42)

Atualmente, a escola, é o centro das políticas educativas, do emprego, da luta contra todas as formas de exclusão, presumindo que tem a aptidão para remediar os problemas

de cariz social. Verifica-se que, quando um problema, uma dificuldade ou um desafio se colocam à sociedade, esta procura a escola para a sua solução.

Decorrente do que tem vindo a expor, a escola afigura-se como uma organização social, inserida e estruturada no contexto de um espaço individual, com identidade e cultura próprias, provocando maneiras de funcionamento e efeitos educativos diferenciados (Afonso, 2006), cujo objetivo mais evidente será o da igualização social, ou de igualdade de oportunidades, através da escola e dos ideais da democracia que surge na segunda metade do século XX. “A Educação é, no seu conjunto, um facto social; acompanha a marcha da humanidade, adapta-se às condições e às exigências mutáveis das gerações que sucedem na história. As sociedades refletem o seu avanço na qualidade de educação que promovem.” (Serra, 2002: 11-12)

Neste ponto dedicado aos trilhos percorridos na inclusão e na educação inclusiva, cimentados entre a igualdade de oportunidades e a equidade, é marcante para o desenrolar desta contextualização, perceber o conceito de inclusão de uma forma clara e concisa. Desta forma, entende-se que a inclusão é o processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, a participação e as aquisições e expectativas dos alunos. O valor explanado concretiza-se nos três “P”: a Presença (estar lá), a Participação (estar envolvido enquanto está lá) e o Progresso (aprendizagem) e operacionaliza-se em ações que diminuam as barreiras de participação e aprendizagem (Ainscow et al., 2003; Hiebert; Gallimore; Stigler, 2002 citados por UNESCO, 2017).

Garcez (2016); Guerra, Mendonça e Silva (2016) assinalam que a inclusão envolve as dimensões plasmadas na **Figura 1.2**.

No caso da dimensão das políticas públicas, estas compreendem os setores executivo, legislativo e judiciários que servem de base às orientações e leis que apontam para o garante do direito de todos à educação. No que diz respeito à dimensão atinente com a efetivação de medidas de política educativa, o objetivo prende-se com a promoção e o enquadramento da ação das escolas e das suas comunidades educativas. Já a questão da gestão escolar vem na continuidade das duas anteriores e tem como base as ações de planeamento que a escola seleciona e coloca em prática, culminando com a elaboração do seu projeto educativo. Decorrente das dimensões anteriores, a estratégia pedagógica alude

à planificação, desenvolvimento e monitorização de ações potenciadoras do processo de ensino e aprendizagem. Finalmente, a relação das famílias e com o meio envolvente com as escolas, cuja presença e participação nas escolas e nos seus contextos se pretende profícua e facilitadora do sucesso.

Figura 1.2 Dimensões da inclusão. (Garcez, 2016; Guerra, Mendonça & Silva, 2016)

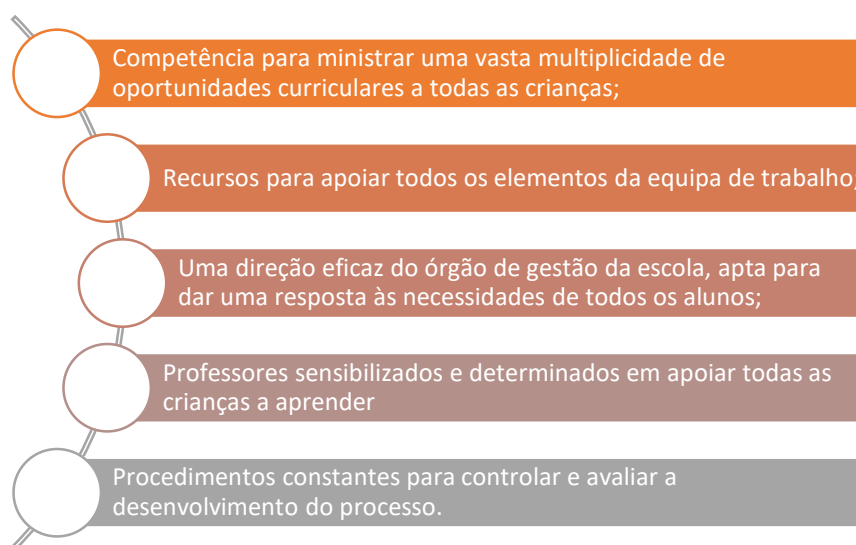


Neste sentido, também Ainscow (1999) expõe condições, para uma escola se mobilizar no sentido da inclusão (**Figura 1.3**).

Na perspetiva de Rodrigues (2019), à inclusão cabe trabalhar com as diferenças. E quando se fala de diferenças, referimo-nos a todas as diferenças: as dos alunos, as das famílias, as dos professores. Inclusão implica riqueza e diversidade. Também César (2003), defende que a inclusão se afirma como a celebração da diferença, já que a diversidade é um facto social que implica uma escola de todos e para todos, para que cada aluno tenha uma voz, tendo como chancela os princípios da inclusividade: um lugar privilegiado para todos, onde cada um encontre a sua própria posição, respeitando os diversos ritmos, as diferentes culturas, para a construção da sua identidade.

Rodrigues (ibidem), refere que a inclusão é como um “*work in progress*”, considerando que uma das dificuldades é alcançar, integrar e consonar todos os meios, de acordo com os pontos fortes e as potencialidades fundamentais. A escola inclusiva constrói-se. E em termos educacionais, como já referimos, a inclusão efetiva-se através da educação inclusiva.

Figura 1.3 Condições para a inclusão. (Adaptado de Ainscow, 1999)



A Declaração de Salamanca (1994) apresenta os princípios fundamentais da inclusão e da escola inclusiva:

“O princípio fundamental da escola inclusiva é de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente das dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando diferentes estilos de aprendizagem e garantindo uma educação de qualidade para todos por meio de currículos apropriados, contextos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com as suas comunidades. Deve haver um continuum de apoio e serviços para corresponder às necessidades especiais existentes em cada escola.” (Declaração de Salamanca, 1994), tradução do autor)

Estas condições determinam que a educação inclusiva exija novas competências e novas atitudes dos seus profissionais, sendo forçosa a existência de mutações conceptuais e estruturais, na forma como as escolas respondem à diversidade, entendida como uma educação que: “(...) dê lugar a práticas educativas inclusivas que, partindo da diversidade humana como uma mais-valia e usando metodologias de diferenciação inclusiva e de

aprendizagem cooperativa, possam gerar sucesso através do sucesso de cada um, caminhando, assim, para o despontar de um novo paradigma de escola." (Sanches & Teodoro, 2006:105)

A educação inclusiva acarreta uma mudança dos valores da educação tradicional, o que implica desenvolver novas políticas e uma reorganização da educação. Para isso, carece-se de uma transformação do sistema educacional, ainda exclusivo, que habitualmente se rege dentro de um padrão de normalidade instituído historicamente. Nascimento (2014), refere que é preocupante ainda não estar perfeitamente assegurado, em todas as escolas, uma educação de qualidade, com práticas mais excludentes do que inclusivas.

Para Silva (2011), para que se possa fazer acontecer inclusão é necessário mais do que partilhar o espaço físico, a escola. A autora defende que é consensual que a escola fomenta o desenvolvimento de aprendizagens consideráveis a todos os seus alunos. No entanto, a educação inclusiva concretiza-se se a escolas conseguirem gerir os recursos, o que nem sempre acontece, partindo do princípio de que existem e "nadando contra a corrente, já que a própria sociedade está ainda longe de ser inclusiva.

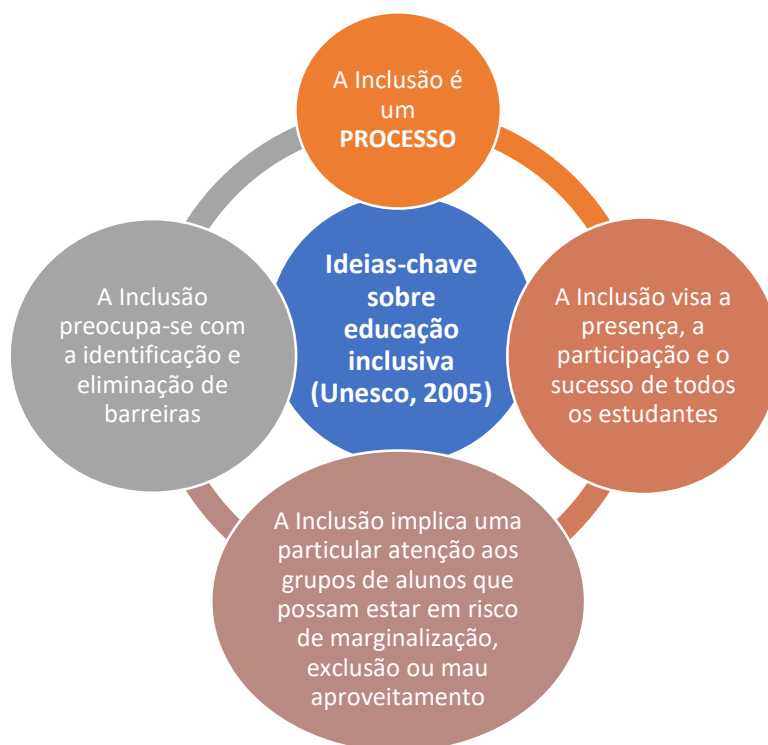
Acresce, ainda a opinião de Barros, Silva e Costa (2015) citando Blanco (2001), assente na ideia de que a educação inclusiva se viabiliza na procura de recursos no sentido da modificação da contextura e do funcionamento da escola numa dinâmica educativa eficiente no atendimento às diferenças individuais dos alunos. Ainda segundo os autores acima, é fundamental que aconteçam alterações na conceção de inclusão escolar, de forma gradual, articulada e consistente. Indubitavelmente, a inclusão, a educação inclusiva é um processo. Na **Figura 1.4**, explanam-se as ideias mais relevantes do processo de inclusão.

"A educação inclusiva é um processo que reduz a exclusão e visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos, através do incremento da participação na aprendizagem, culturas e comunidades. Assume-se que neste processo é responsabilidade do sistema de ensino, educar todas as crianças e alunos ao limite das suas capacidades e que a singularidade implica adaptações do currículo às características específicas de todos os alunos" (IGEC, 2016: 18)

Na opinião de Neto et al (2018) as responsabilidades da escola e dos docentes para a concretização da educação inclusiva são muitas e exigentes. No entanto, as experiências relatadas por escolas têm provado que o esforço e a inovação em educação e o

investimento em estratégias diversificadas são altamente compensadores e resultam para a superação de desafios com a participação dos intervenientes no processo educativo.

Figura 1.4 Ideias chave da UNESCO sobre educação inclusiva. (IGEC, 2016: 16)



A educação inclusiva é a transmutação para uma sociedade inclusiva, um procedimento em que se dilata a participação de todos os alunos. É uma reforma da cultura, da prática e das políticas que se experienciam nos estabelecimentos escolares, para que se responda à diversidade dos alunos. Este construto de natureza humanista, democrático, que compreende o sujeito e suas unicidades, capacitando-o para o seu desenvolvimento, para a sua satisfação como indivíduo e a sua inclusão social.

Cada vez se revela mais premente a necessidade dos professores se confrontarem com uma enorme diversidade de alunos, diversidade essa que não se aplica só nas aprendizagens realizadas, mas também na forma de pensar e de aprender, bem como na disparidade de culturas, valores e domínios da língua.

O enquadramento legal para o Regime Legal da Inclusão Escolar (2018), Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho apresenta, como um dos fatores basilares, a centralização no

currículo e nas aprendizagens, assim como as necessidades de todos e de cada um dos alunos, contrariamente ao enfoque exclusivo na resposta educativa a um grupo de alunos identificado com necessidades educativas especiais de caráter permanente.

“O presente decreto-lei 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.” (Decreto-Lei 54/2018:2919)

A relevância da dimensão pedagógica e curricular aplicada a todos os alunos, depende da disponibilização de recursos de qualidade no apoio à ação de ensino e à gestão de comportamentos. O currículo, com base no princípio da flexibilidade, pressupõe a utilização de diferentes formas de organização e diferenciação pedagógica de forma a responder às necessidades de todos os alunos.

Este paradigma constitui um enorme desafio para as escolas, dependendo uma conceção holística compreensiva e integrada que determina a interação consentânea de todos os profissionais que trabalham com o aluno. Este propósito envolve mutações consideráveis na prática pedagógica, com a sublimação da necessidade de se avaliar o sistema de organização e a gestão do currículo. Esta necessidade, aliada à intervenção multinível, determinará o grau de eficiência com que as escolas responderão à diversidade e à garantia de que as competências dos alunos, no final da escolaridade obrigatória, sejam atingidas por todos.

Abordar a Educação Inclusiva não se dissocia dos conceitos de igualdade de oportunidades ou de equidade. Wilkinson e Pickett evidenciam que «uma maior igualdade, além de uma melhoria do bem-estar de toda a população, é também a chave para os padrões nacionais de sucesso» (2010:29). Também Seabra, (2018:157), afirma que “a democratização requer, não apenas uma oferta que possa ser frequentada por uma diversidade de públicos, mas também que esteja direcionada a responder às suas reais necessidades.”

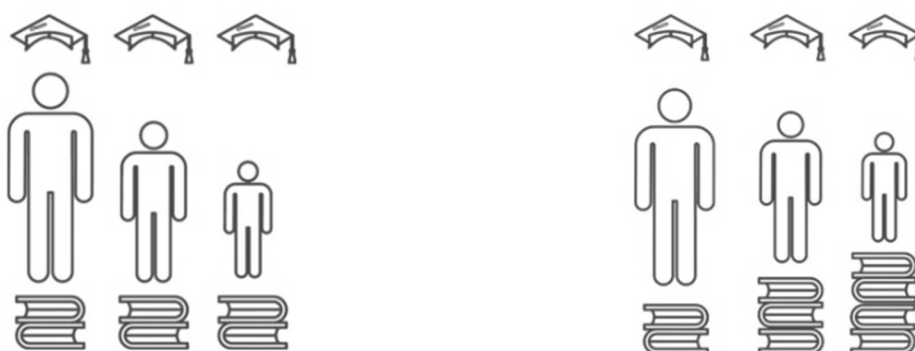
Machado & Formosinho (2017) defendem que o princípio da igualdade engoba uma ideia de igualdade formal, traduzida no pressuposto de que a lei é igual para todos, devendo ser dado a cada um o que é dado a todos os demais. Já Benavente (2001) afirma que a igualdade de oportunidades não é entendida como sinónimo de uniformidade e se consubstancia na multiplicidade de respostas destinadas a um público escolar heterogéneo

que carecem de ofertas educativas distintas e variadas que preparem cidadãos num mundo globalizado

No seguimento das ideias anteriores, Wilkinson e Pickett (2010:30) asseveram que “um país que deseja obter níveis médios mais elevados de sucesso educativo entre os alunos em idade escolar, deve dar resposta à desigualdade subjacente, que cria um gradiente social mais acentuado em termos de sucesso educativo.”

Considera-se equidade a garantia da existência de uma inquietação com a justiça, de maneira que a educação de todos os alunos seja considerada como de igual importância. A equidade, entendida como a justiça social, presume que o que se oferece seja conciliável com as particularidades e contingências de quem recebe. Por conseguinte, ao anuir com a perspectiva de que a equidade é um valor educativo, faz, logo à partida ruir por terra a busca da homogeneidade e dos currículos *pret-à-porter*.

Figura 1.5 Igualdade Equidade. (<http://glossario-digital-bncc-00-c8118adcf4fcd.webflow.io/igualdade-e-equidade>)



Rodrigues (2017), reforça a ideia de que a inclusão pode ser uma ideia desgastada, mas que a mesma serve à equidade e claramente não poderão existir uma sem a outra. Neste quadro concetual, Alves (2017) citando Barroso (2001), considera que dar o mesmo a todos como se fossem um só, pode ser visto como uma prática de cariz igualitarista, que se distingue de equitativa. O mesmo autor defende, ainda, que esta prática poderá ser, incisivamente, perversa e injusta. Este parecer pode ser mais claramente entendível através da imagem seguinte que traduz a diferença entre igualdade de oportunidade (à esquerda) e equidade (à direita).

Observamos, assim, que a equidade passa por acolher de todos os alunos, levando em consideração as suas necessidades e potencialidades. As ações educativas que daí devem decorrer têm de atender à diversidade, minorando as circunstâncias desiguais que subsistem entre os alunos, através de discriminações positivas. As desigualdades iniciais têm de potenciar procedimentos distintos que permitam a igualdades de oportunidades de aprendizagem para uma efetiva equidade.

Por conseguinte, trata-se assim de uma distribuição desigual dos meios, de modo a favorecer os mais desfavorecidos, colocando de modo premente a questão da justiça social. (Seabra, 2017). A inclusão na educação significa garantir que todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados, e que possam desfrutar de um verdadeiro sentimento de pertença.

“No entanto, muitos obstáculos se colocam no caminho rumo a esse ideal. Discriminação, estereótipos e alienação excluem muitos. Esses mecanismos de exclusão são essencialmente os mesmos, sendo relativos a gênero, local onde vivem, riqueza, deficiência, etnia, língua, migração, deslocamento, orientação sexual, encarceramento, religião ou outras crenças e atitudes.” (UNESCO, 2020: 8)

Indubitavelmente, a Educação Inclusiva resume-se, desta maneira ao trabalho educativo que tenta evitar que as diferenças se transformem em desigualdades.

No sentido de sistematizar estes conceitos e, de acordo com Alves (2017), apresentamos na **Tabela 1.2** os desafios da equidade e da inclusão, que segundo o autor, proporcionem aprendizagens essenciais para a vida.

Os anteriores desafios, na opinião do autor (Ibidem, 2017) terão garantias de sucesso se a escola optar por uma prática de “escuta”. O autor cita Ruben Alves em *Escutatória*: “Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de *escutatória*. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de *escutatória*. Mas acho que ninguém vai se matricular.”

Na sequência do exposto, também Schleicher (2012) defende que o sucesso está relacionado a sistemas com forte tendência inclusiva em consonância com níveis altos de educação personalizada. Entendemos, assim, que existe uma relação clara e inequívoca entre a equidade e a excelência. Estas duas componentes somadas e articuladas resultam na qualidade educativa. Esta mesma qualidade e a equidade são fatores fundamentais

como garante da educação inclusiva (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014).

Tabela 1.2 Aprendizagens essenciais. (Alves, 2017)

| |
|---|
| ALUNOS DIFERENTES |
| Não devem receber a mesma "ementa" |
| CONTEXTOS SOCIAIS E CULTURAIS DIFERENTES |
| Não devem ser privados dos conhecimentos de valor "universal" |
| VALORIZAÇÃO DOS LOCAIS E DOS CONTEXTOS, ASSIM COMO DOS COSTUMES E TRADIÇÕES |
| Ponto de partida para o mundo dos saberes globais e universais |
| PRÁTICA DA EQUIDADE |
| Ativação da vontade de aprender, atribuindo significação às propostas de aprendizagem |
| GESTÃO COLABORATIVA DO CURRÍCULO |
| Equipas educativas com função de conhecer os alunos, adequando a oferta curricular às necessidades, capacidades e talentos (Machado & Formosinho, 2016) |
| FLEXIBILIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS E DOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM |
| Ir para além da sala de aula |

Uma distribuição justa ou justificada configura um conceito de equidade, significando, assim, que a equidade envolve um julgamento normativo de uma distribuição.

“Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos.” (UNESCO, 2015)

1.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste primeiro capítulo, abordamos a relação entre globalização e a educação, pautadas pelos valores de equidade e da justiça na diversidade, pela consideração pelo capital cultural de cada aluno, fator essencial como espelho do combate às desigualdades sociais.

A educação inclusiva deve gerar sentidos, descerrar possibilidades, possibilitar a participação e estar ligada à realidade, num esforço de responsabilidade de todos que não

se desagrega da igualdade de oportunidades ou da equidade, na direção da democratização e da qualidade educativa, configurando-se como um direito humano emergente.

O sucesso escolar e a excelência educativa relacionam-se com sistemas de cariz eminentemente inclusivo, personalizados e adaptados, numa conexão construída e sólida entre a equidade e a excelência. A escola não se deve acomodar com o insucesso, pelo contrário deve diligenciar para que o sucesso se efetive. Cada aluno deve fazer os progressos até à meta das suas numerosas capacidades e motivações.

A diversidade, a equidade e a inclusão entrelaçam-se num diálogo que não termina a bem dos alunos e do sistema educativo.

Figura 1.6 Resumo do capítulo – Elaboração do autor



CAPÍTULO 2

SUCESSO NA INCLUSÃO E INCLUSÃO DO SUCESSO: PRINCÍPIOS CHAVE PARA A QUALIDADE DA INCLUSÃO

Pedirem-nos que mostremos que a inclusão funciona é como nos pedirem que mostremos que a igualdade funciona. Promover a inclusão implica juízos baseados em valores e não há qualquer razão para desculpas.

(Thomas e Glenny, 2002:366)

2.1 APRENDER A APRENDER: CONSTRUÇÃO DO SABER

A arte de ensinar é a arte de auxiliar a descoberta.

(Mark Van Doren)

Considerando que aprender é construir saberes, a apropriação do património cultural (instrumentos, informações, procedimentos e atitudes), garante aos alunos a hipótese de fortalecerem um olhar mais amplo e capaz sobre o mundo. Ao aprendermos, atribuímos um significado a esse património, sem esquecer que esse processo não é solitário. Nesta perspetiva ninguém aprende sozinho, ainda que todas as aprendizagens sejam pessoais. No entanto, não há aprendizagem sem envolvimento. Veiga (2013:513) indica que “é importante envolver os alunos na sua aprendizagem, promovendo dinâmicas que os ajudem a aprender a aprender”.

Para que aprender a aprender se efetive terão de existir conjunturas benéficas na escola e na sala de aula. “Se desejarmos que as dinâmicas das aulas sejam eficazes as escolas também necessitam de o ser.” (Fullan, 2001:31). Para isso há que encontrar novas respostas para situações educativas diferentes. Para William (2011), a educação não trabalha, unicamente, capacidades, mas, essencialmente, concede a capacidade para desenvolver novas competências.

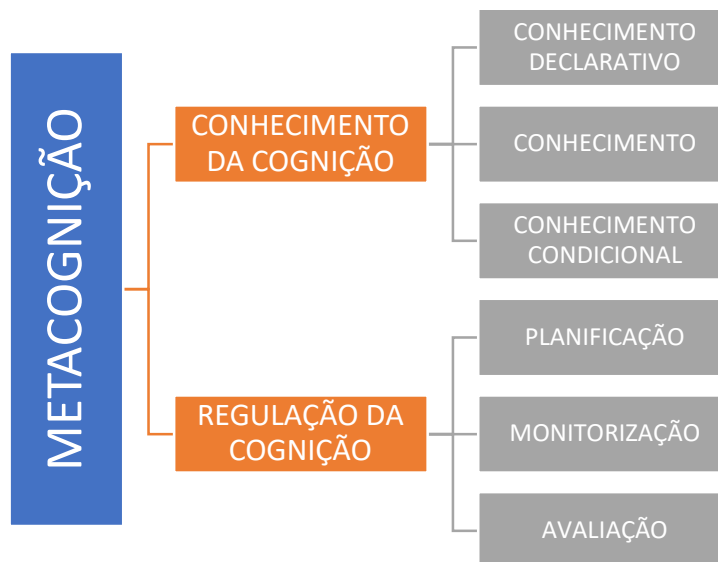
Aprender a aprender será, assim, a capacidade de cada aluno para mobilizar aprendizagens estruturadas e organizadas, tornando-se mais participativo e empreendedor, através do construto da teoria de uma aprendizagem autorregulada. E este é também o grande objetivo da educação inclusiva que pretende a formação integral do aluno, o desenvolvimento do aprender a aprender, aprender autónoma, criativa e responsabilmente e com espírito crítico, em suma, promovendo o saber ser e o saber estar. Neste sentido, Cunha (2017) defende que hoje já há evidência científica da importância de

promover as denominadas soft skills (competências sociais e comportamentais, por oposição às competências técnicas).

No mesmo trilho, se encontra Rodrigues (2015) quando menciona que os saberes que se obtêm na escola podem estar obsoletos quando os alunos chegarem ao mercado de trabalho. Logo, a competência fundamental a ser trabalhada, será o aprender a aprender, escoltada por uma atitude constante de curiosidade e procura de caminhos e respostas distintos para problemas diferentes.

Na linha com o exposto anteriormente, é importante distinguir, de forma breve, o conceito de cognição - compreender o que fazer - e metacognição – fazer o que se compreendeu. Daqui decorre que o conhecimento metacognitivo se refere ao conhecimento sobre o próprio conhecimento, ou cognição a respeito da cognição. A concertação e articulação entre os processos cognitivos e os metacognitivos, possibilitam o envolvimento em comportamentos complexos, viabilizando a orientação e o gerenciamento das funções cognitivas. A **Figura 2.1** elucida-nos claramente sobre o referenciado anteriormente.

Figura 2.1 Elementos da metacognição. (Hercovitz et al, 2012)



2.2 FLEXIBILIDADE CURRICULAR

*(...) se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é
vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com
exercícios estéreis sem valor para a formação do Homem
(Carlos Drummond de Andrade)*

“Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos.” (UNESCO, 2015)

Com a educação inclusiva, exigem-se às escolas maiores e diferentes exigências e desafios. Para que tal se concretize, há que efetivamente se proceder à implementação de um currículo que responda às características e necessidades todos os alunos. Na sequência do anterior, há que equacionar os seguintes pressupostos de acordo com UNESCO (2003):

- Organização do currículo de forma flexível, no sentido da multiplicidade das necessidades individuais dos alunos, sendo o currículo formal uma base de trabalho e não uma indicação rigidamente prescrita.
- Acessibilidade do currículo tomando como princípio modelos de aprendizagem, inclusivos, ajustando-se a uma variedade de estilos de aprendizagem.
- Planificação, organização e implementação dos contextos de aprendizagem que contribuem de forma decisiva para a participação e sucesso dos alunos.

Os novos desafios passam pelo planeamento da aprendizagem e pela participação de todos na construção e gestão da sua própria aprendizagem. O currículo, organizado, mas elástico o suficiente para que seja atingível por todos os alunos, tem de se estruturar sustentado numa base de gestão colaborativa e participativa, oferecendo a todos a evolução dos saberes, competências e valores, em suma, uma educação de qualidade, espelhada nos graus de participação e envolvimento, assim como nos resultados produzidos.

Quando falamos de qualidade na educação, não a devemos entender como uma não noção ou uma meta. No entender de Nardi, Schneider e Rios (2014:360), qualidade educativa trata-se de um processo edificado num contexto específico que exige o desenvolvimento e pretende a excelência, “(...) referencial de qualidade de maior força no contexto das recentes políticas educacionais é o expresso pelo Ideb, que combina dois indicadores de natureza quantitativa (aprovação e desempenho) e ancora-se em um sistema de avaliação externo à escola.”

Também em UNESCO (2015:1) se defende que que a educação para além de ser um bem público, consta, igualmente dos direitos humanos basilares e é um garante para a consecução de outros direitos. “Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida.”

Na sequência do que temos vindo a expor, em UNESCO (2012), fica claro que, embora muitos países consigam obter nichos de excelência, a verdade é que apenas os sistemas educativos potenciadores da inclusão são capazes de fazer conciliar excelência e equidade. A educação inclusiva articula com os princípios de equidade, da justiça social, da democracia e da participação.

Se pensarmos na qualidade educativa e na melhoria dos sistemas escolares no sentido de se afirmarem cada vez mais inclusivos, há que alvitrar a importância da eliminação de obstruções e barreiras à inclusão, que contemplam, certamente também a reorganização da ideologia, da contextura e dos recursos educacionais. Na perspectiva de McLeskey et al (2017), o desenvolvimento e capacitação da escola demanda uma renovação sistêmica, sustentada pela equidade, focalizada na prática e nas aptidões dos docentes como sujeitos integrados e complexos, assim como na valorização da diversidade e na consciência da pertinência da colaboração e da monitorização.

A Escola portuguesa conquistou algumas batalhas, nomeadamente no alargamento da escolaridade obrigatória. Ao longo dos últimos 10/15 anos, as políticas educativas têm vindo a assumir como prioritário a redução do abandono e do insucesso. Se, depois da massificação do ensino, ficou garantido o acesso, persistem algumas lacunas na

participação e no sucesso de todos e para todos. Com um dos handicaps, surge o contexto socioeconómico que se mantém como decisivo no sucesso aliado ao desinteresse e conseqüentemente à indisciplina. Estes fatores podem, ainda, agravar-se com a preeminência de metodologias tradicionais e desajustadas aos interesses e perfil dos alunos.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, bem como as Aprendizagens Essenciais (AE), homologadas para o ensino básico pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, e para o Ensino Secundário (Cursos Científico-Humanísticos) pelo Despacho n.º 8476- A/2018, de 31 de agosto aparecem como tentativa de colmatar as debilidades existentes. Como aflorar de um novo paradigma educativo que destaca o desenvolvimento de proficiências adaptadas aos novos estímulos no sentido de caminhar para a formação de cidadãos resilientes, com conhecimentos diferenciados e abrangentes que suportem ações determinadas e refletidas. “O que distingue o desenvolvimento do atraso é a aprendizagem. O aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações.” Martins (2017:6).

É, pois, essencial que os docentes conheçam os sete pilares que Edgar Morin aponta para a existência de uma cultura de autonomia e responsabilidade:

“(…) prevenção do conhecimento contra o erro e a ilusão; ensino de métodos que permitam ver o contexto e o conjunto, em lugar do conhecimento fragmentado; o reconhecimento do elo indissolúvel entre unidade e diversidade da condição humana; aprendizagem duma identidade planetária considerando a humanidade como comunidade de destino; exigência de apontar o inesperado e o incerto como marcas do nosso tempo; educação para a compreensão mútua entre as pessoas, de pertenças e culturas diferentes; e desenvolvimento de uma ética do género humano, de acordo com uma cidadania inclusiva.”(Edgar Morin citado por Martins, 2017: 1)

O currículo para o ensino básico e secundário (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), concede mais autonomia às escolas. A autonomia atribuída visa a tomada de decisões no sentido do aumento da qualidade do ensino e aprendizagem, a concretização da educação inclusiva e o reforço da coautoria curricular como fator de gestão interdisciplinar do currículo. Procura-se, também, a educação para a cidadania e desenvolvimento e a

envolvimento da avaliação no desenvolvimento curricular (Alves, Madanelo & Martins, 2019).

Do artigo 4.º do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, retiramos os princípios orientadores que suportam o novo currículo. São eles:

- melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, recorrendo à abordagem multinível das necessidades educativas dos alunos;
- reforço da autonomia das escolas no que diz respeito às escolhas curriculares e ao incremento do carácter formativo da avaliação;
- efetivação da educação inclusiva;
- implementação da coautoria curricular;
- corresponsabilidade na gestão do currículo.

Assim, os docentes envolvem-se no seu papel de agentes ativos no desenvolvimento curricular, assumindo-se o envolvimento de alunos e encarregados de educação, no processo de gerência da lecionação, com um cariz interdisciplinar e articulado do currículo.

Com a flexibilidade curricular poderemos assegurar o direito à aprendizagem e ao sucesso, dilatando a equidade e a inclusão. Adequando as capacidades e individualidades dos alunos permite a melhoria não só das aprendizagens, mas e o mais importante, da sua qualidade:

“(…) por via da contextualização interdisciplinar dos conhecimentos, da valorização da aprendizagem centrada no aluno, da promoção de aprendizagens ativas e significativas e do desenvolvimento de competências complexas: questionar saberes, integrar conhecimentos, comunicar eficientemente e resolver problemas.” (Alves, Madanelo & Martins, 2019:349)

Ainda na perspetiva dos autores, ao sistema educativo cabe a implementação do desenvolvimento das proficiências dos alunos de forma clara e deliberada, procedendo-se a alterações consentâneas e intencionais nos planos curriculares e nas práticas pedagógicas. Desta forma, verificar-se-á o afastamento de um modelo disciplinar, castrador e restritivo do processo de aprendizagem, inequivocamente, compartimentado e baseado na unilateral transferência do conhecimento. “Um modelo multidisciplinar de aprendizagem transformadora, alicerçado na diferenciação, na construção do conhecimento, na colaboração, na autonomia, na interdependência e na qualidade.” (Ibidem: 349)

Ferreira (2013) defende que a democratização do ensino possibilitou a massificação da escola pública, conduzindo-a à diversidade e à heterogeneidade. O autor refere, inclusivamente, que a escola passou a ser híbrida, o que acarretou o abandono do:

“(…) desenvolvimento de um currículo homogêneo, monocultural a favor de um currículo multicultural, flexível, que valoriza contextos específicos, com particularidades que os distinguem dos anteriores e que respondem às características individuais de cada aluno e de cada situação, tendo os professores de se assumir como os construtores dos currículos, não esquecendo que todos os alunos são diferentes e que para cada especificidade se tem de encontrar respostas satisfatórias, geradoras de aprendizagens com sucesso, que facultem o distanciamento da revalorização da seleção e da meritocracia na escola pública democrática.” (Ferreira, 2013:137)

Desta forma, é consensual que a flexibilidade curricular constitui o garante de que todos têm direito à aprendizagem e ao sucesso educativo, à adaptação da ação educativa às características de todos e de cada um e à forma como a escola se organiza. Os saberes não podem ser descontextualizados, devendo promover-se a interdisciplinaridade desses mesmos saberes, desembocando em aprendizagens ativas e significativas. No mesmo contexto, Alves, Madanelo e Martins (2019) asseveram que a avaliação formativa aparece com uma função reguladora do ensino e da aprendizagem, alicerçando-se em adaptações e readaptações com permanente feedback relativo a lacunas e competências.

2.3 DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

*Não poderia ver bem a luz que brilha sobre o muro se não
voltasse os olhos para onde ela jorra. E mesmo aí, se a
capto onde ela jorra, preciso de ser libertado desse jorrar;
devo captá-la tal como ela plana em si mesma||.*
(Echkart, citado por Mourão, 2004:121)

Diferenciação pedagógica consiste em romper com a pedagogia magistral, em exemplo a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo, mas é, também, uma forma de colocar em funcionamento uma organização do trabalho que integra novos

dispositivos didáticos de maneira que cada aluno fique perante uma situação mais favorável.

O debate sobre as questões da diferenciação curricular assoma quando a escola começa (fundamentalmente na década de 60 do século passado) a não conseguir, encaixada num modelo institucional uniformista, adequar-se à negociação social que desenvolveu, vendo-se confrontada com alunos diferentes (Roldão, 2003). A autora faz referência, ainda que o debate sobre a premência de diferenciação curricular, em contraponto com a diversidade dos alunos seguiu o aparecimento de políticas desenvolvidas, com o objetivo de minimizar o gradual insucesso da escola e os seus efeitos sociais.

Na opinião de Perrenoud (2010:18), não pode existir inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das turmas, considerando que diferenciar é “(...) fazer com que cada aluno seja constantemente, ou pelo menos muitas vezes, confrontado com as situações didáticas mais proveitosas para ele”. Neste contexto, o trabalho deve organizar-se de forma a proporcionar a otimização de situações e arrostar as dissemelhanças sem que estas se transformem em desigualdades. Salienta-se que a diferenciação se assume como uma «discriminação positiva», descartando, liminarmente, a indiferença às indiferenças e ajudando, prioritariamente, os alunos que têm dificuldades de aprendizagem e de desenvolvimento. A diferenciação não é um método pedagógico, mas uma forma de organização de trabalho na aula, na escola e meio envolvente, que deve considerar “todos os métodos, todos os dispositivos, todas as disciplinas e todos os níveis de ensino (...) não pode nem deve tender para um ensino inteiramente individualizado. Deve-se individualizar os percursos de formação, os caminhos seguidos pelos alunos” (Ibidem:18).

A diferenciação conduz ao desenvolvimento da proposta curricular, e, conseqüentemente, ao incremento de alternativas, que potenciarão a agregação, de condições mais eficazes de adaptação às necessidades e expectativas individuais de cada aluno. O docente assume, em simultâneo, dois papéis: o autor e ator do currículo. Desta forma, ele intervém nos dois planos: na construção, ele examina criticamente o currículo oficial, mas desconstrói-o para o tornar a construir no âmbito da diversidade contextual, na qual se encontra Roldão (2003).

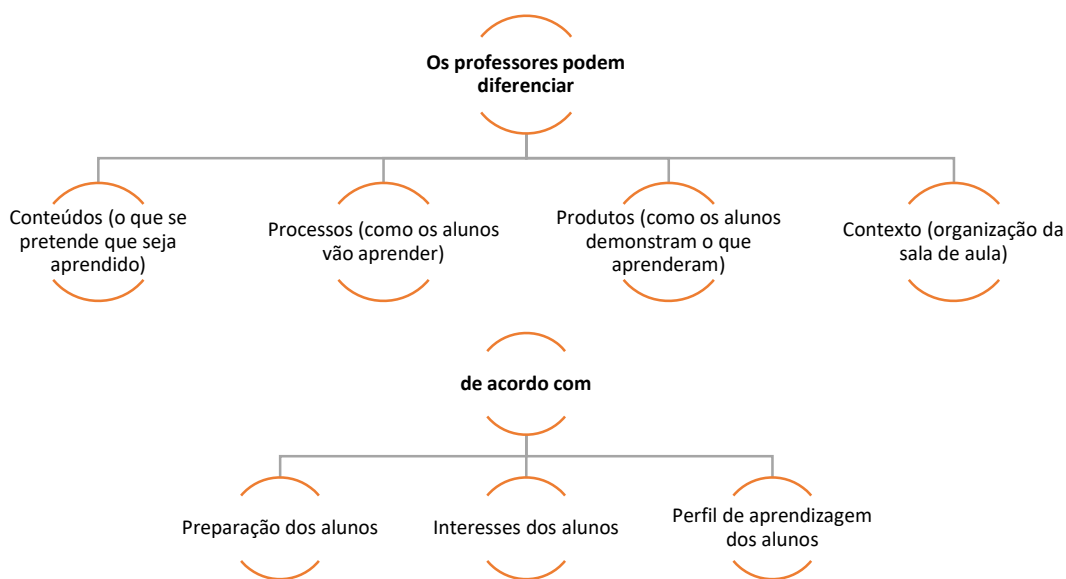
Paralelamente, destaca-se o interesse pelo sujeito aprendente e pelos seus processos de aprendizagem. Concomitantemente, e, baseando-se nas teorias desenvolvimentistas e no construtivismo de Jean Piaget, assoma o “aprendente como um construtor do seu próprio conhecimento” (Roldão, 1999: 67).

Atualmente, a diferenciação pedagógica responde à urgência de levar todos os alunos a adquirirem uma base transversal de conhecimentos e de competências. Dentro do quadro legal para a Educação inclusiva (DL 54/2018), a diferenciação pedagógica integra um enorme desafio da nossa modernidade educativa. Indubitavelmente:

“(…) passa por ela uma escola de futuro plenamente adaptada às novas exigências do mundo e às necessidades dos alunos, integrando plenamente as novas tecnologias, e aberta às múltiplas diferenças que constituem uma sociedade complexa. Longe de ser uma “lua velha”, na verdade ela traz uma verdadeira luz educativa ao abandono atual da nossa instituição: astro vivificante que aclara as sombras de um sistema educativo demasiado rapidamente massificado, ainda incapaz de se adaptar aos desafios da sua época.” Torres (2015)

De acordo com pesquisas de Meirieu (2000); Przesmycki (2008); Caron (2003); Kirouac (2010), citadas por Feyfant (2016) existem quatro mecanismos de diferenciação, remetendo para componentes como os conteúdos, as produções dos alunos, os contextos e os processos.

Figura 2.2 Mapa conceitual sobre diferenciação das práticas educativas. (Tomlinson e Allan 2002)



Concluindo, a diferenciação pedagógica é a “(...) identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (Resendes & Soares, 2002:22).

Também Duarte (2004:34) declara que a pedagogia diferenciada constitui um “desafio a uma mudança profunda da escola, ao propor a concretização de dispositivos que respondam às diferentes expectativas e necessidades dos jovens, mas que sejam eficazes em termos de uma aprendizagem duradora e da sua intervenção na sociedade.” Também para os docentes este é um grande desafio no sentido de que “(...) ser professor implica entender a diferenciação pedagógica como parte integrante da sua ação (...). (Cosme & Ferreira, 2021)

2.4 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)

One size does not fit all

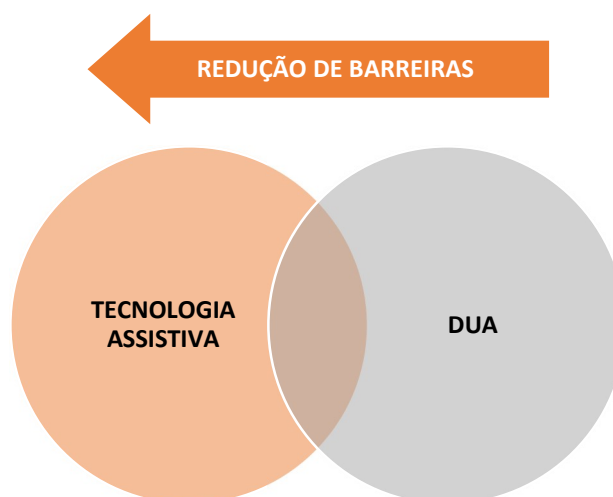
(Meyer, A., Rose, D. H. e Gordon, D., 2014)

De acordo com Edyburn (2010); Alves, Ribeiro e Simões (2013), o conceito do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é atribuído a David Rose, Anne Mayer e seus colegas do Center for Applied Special Technology (CAST). Os percursores basearam-se no conceito de design universal usado nos projetos arquitetónicos e no conceito de tecnologia assistiva. Segundo Bersch (2017), o termo, embora recente, tem vindo a ser empregue na classificação dos meios de estimulação e maximização das habilidades funcionais, funcionando como um simplificador nas atividades onde existem barreiras à sua concretização (**Figura 2.3**).

Adaptado às questões de cariz educativo, o DUA aparece como um conjunto de princípios e estratégias em conexão com o desenvolvimento curricular (CAST, 2014) visando a redução das barreiras ao ensino e à aprendizagem.

“Esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemática da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses.” (DL 54/2018:2919)

Figura 2.3 Relação entre a tecnologia assistiva e o DUA. (Elaboração do autor)



Particularizando, os princípios e estratégias viabilizam ao docente a definição de objetivos de ensino e a produção de materiais e formas de avaliação que se adaptam a todos os alunos, permitindo, assim que todos possam aprender na via comum de educação (King-Sears, 2014). Para o mesmo autor, o DUA assenta em práxis desenvolvidas com os alunos com maiores ou menores dificuldades, e consubstancia-se num quadro de referência cuja pretensão é transpor a barreira de ambientes de ensino exoráveis onde prevalece um modelo para todos. A existência desta inflexibilidade é um fator provocador de barreiras à aprendizagem. pedagógica. Assim, esta é a perspetiva curricular que diligencia a diminuição dos fatores de natureza pedagógica para potenciar o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos.

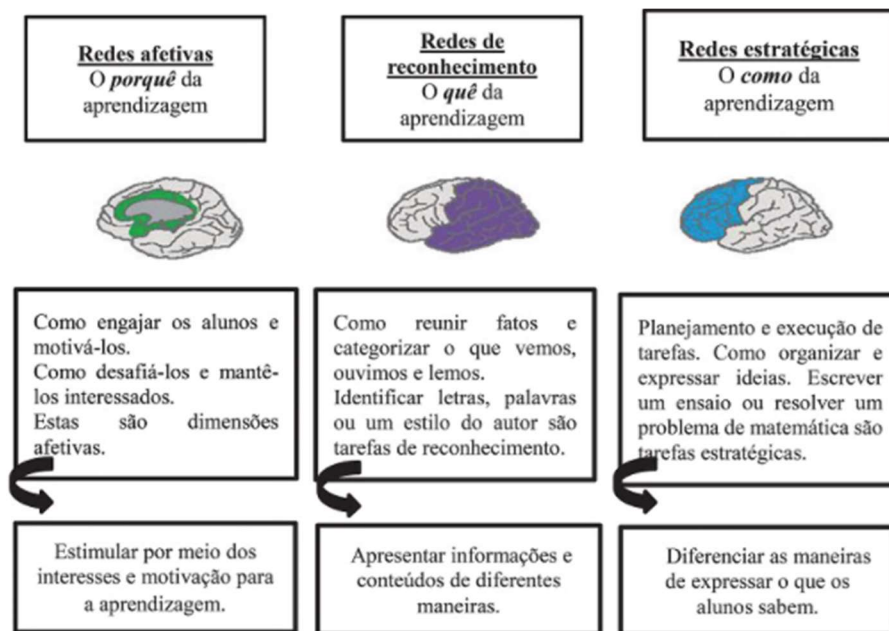
Zerbato e Mendes (2018) citam Nelson (2013), quando este refere que o DUA é alicerçado em pesquisas científicas e pretende abarcar a multiplicidade de alunos ao proporcionar ao processo de ensino os objetivos, os procedimentos, os materiais e uma avaliação maleáveis e adaptáveis de maneira que lhes sejam dados os meios mais apropriados às necessidades. O DUA, atualmente, é considerado um instrumento

pedagógico gerado para aperfeiçoar e otimizar a ação de ensino e de aprendizagem de todos os alunos (Colôa, 2017). O mesmo autor assevera que “Os seus construtos radicam em princípios científicos originados pelas ciências da educação, psicologia do desenvolvimento e das neurociências” (Ibidem, 2017:14).

O DUA apresenta três principais princípios que norteiam a sua aplicação. Estes assentam na investigação das neurociências e como aludem Zerbato e Mendes (2018) os três princípios consistem:

- Princípio 1.** Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação (o «quê» da aprendizagem)
- Princípio 2.** Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão (o «como» da aprendizagem)
- Princípio 3.** Proporcionar Modos Múltiplos de Autoenvolvimento (o «porquê» da aprendizagem)

Figura 2.4 Estratégias do desenho universal para aprendizagem alinhadas às redes de aprendizagem. (Zerbato e Mendes, 2018)



O DUA pretende assim responder a estas questões:

- a) Como garantir que todos os alunos têm iguais oportunidades de aprendizagem?

- b) Como é que os professores podem cumprir os objetivos educativos e atender em simultâneo às necessidades de cada aluno?
- c) Que objetivos, metodologias, materiais e avaliação permitem a inclusão, a participação e a aprendizagem de todos os alunos?

Para tal, das diretrizes indicadas na Figura 2.5, emanam os princípios anteriormente referenciados e respetivas formas de acesso, de prática guiada e de prática autónoma com o objetivo de chegar a alunos diligentes e sabedores, estratégicos e direcionados e, ainda, a alunos motivados e determinados.

Figura 2.5 Diretrizes para o DUA. (CAST, 2011)



Em resumo, o Desenho Universal da Aprendizagem oferece uma maleabilidade nos moldes como a informação é exposta, bem como os alunos mostram ou replicam os

conhecimentos e capacidades e, finalmente como a forma como se motivam. O seu propósito circunscreve-se à deteção das barreiras no ensino, proporcionando as acomodações apropriadas. No DUA, objetiva-se um suporte para todos os alunos, abarcando os que têm incapacidade ou fortes limitações em vários contextos e condições mantendo-se níveis altos de desempenho.

2.5 ABORDAGEM MULTINÍVEL

*Um movimento em direção à inclusão não é negociável.
Ignorar a inclusão significa contrariar os esforços de quem
luta para construir um mundo melhor. Podemos não
alcançá-la por completo, mas é a nossa única opção.
(Audrey Azoulay, in UNESCO, 2020)*

No DL 54/2018, refere-se que:

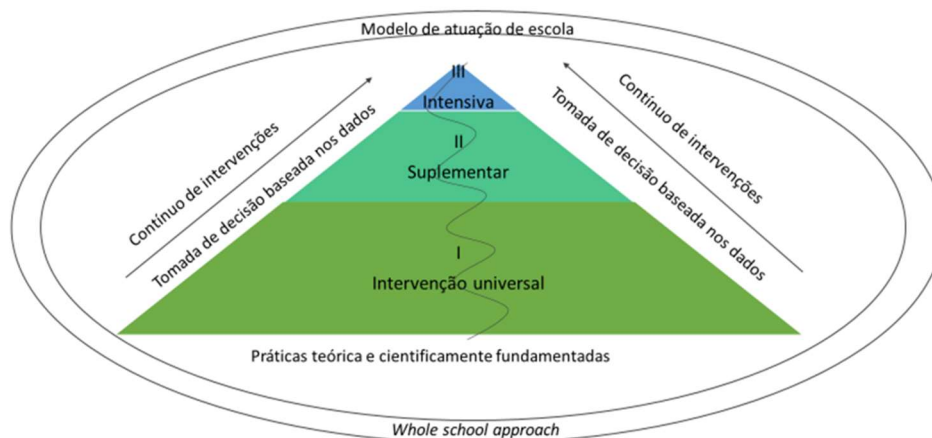
“Esta abordagem baseia -se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemática da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses.”(DL 54/2018:2919)

É, pois, uma tipologia de intervenção multinível, que considera todos os alunos e permite que todos os alunos tenham acesso ao currículo mediante um contínuo de medidas. Este modelo de intervenção, baseado em evidências, permite apreender como se vão estruturar as medidas (o que implica conhecer o aluno) e quais as competências nas quais se vai atuar. Estas medidas estão organizadas por três níveis: as universais (nível 1), que se consubstancia numa avaliação de todos os alunos e numa análise comparativa, com um núcleo central de práticas de ensino à aprendizagem, focado no grande grupo para potenciar as aprendizagens colaborativas e individualizadas. Este nível permite apoiar na definição de áreas prioritárias de intervenção para todos, com foco comportamental em

pequeno grupo. No meio da pirâmide, no nível 2, encontram-se as medidas seletivas (suplementares), que permitem identificar as forças e as fragilidades específicas, monitorizar os processos, atribuir apoios complementares com foco na organização a pares, em pequenos grupos e individualizados, tendencialmente de curta duração. Num terceiro nível (nível intensivo) estão as medidas adicionais, fundamentadas numa avaliação e monitorização intensiva dos progressos, em apoios intensivos em pequeno grupo e/ou individual. Alude a medidas delineadas à medida de cada aluno e que solicitam profissionais especializados e que visam alunos que não respondem de forma positiva às intervenções de nível 1 e 2.

De facto, a representação piramidal inerente a este tipo de modelo permite a tomada de decisões baseada em evidências e resolução de problemas, na melhoria do desempenho e na monitorização do processo.

Figura 2.6 Medidas da abordagem multinível.
(Brown, Chidsey & Steege, 2010); Erchul, 2011)



Tal como se observa na **Figura 2.6**, as abordagens multinível apresentam uma visão holística, compreensiva e integrada da aprendizagem e afirmam-se como uma opção que atenta na complexidade, pluralidade e interconetividade entre os contextos da aprendizagem e do comportamento. Na perspetiva de Carvalho e Azevedo (2017), este tipo de modelo refere-se a paradigmas de ação de cariz educativo, suportados em evidências percebidas, pressupondo uma intervenção assimilada na aprendizagem e no comportamento, sustentada em sistemas de tomada de decisão baseados em dados.

2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, expusemos os principais princípios que garantem a qualidade da inclusão, tendo como primeiro ponto a referência ao aprender a aprender, como estrutura basilar do desenvolvimento cognitivo e do processo ensino-aprendizagem, desembocando nas abordagens e práticas potenciadoras de uma gestão contextualizada e flexível do currículo no sentido do rompimento com o ensino formatado, descerrando a possibilidade de práticas educativas que aconteçam em espaços de cooperação entre os alunos, a sua autonomia e a participação nas deliberações do dia a dia em vários níveis e formatos. Falamos de flexibilidade curricular, diferenciação pedagógica, desenho universal para a aprendizagem e abordagem multinível.

Nesta perspectiva, os conceitos e as práticas diferenciadas explanados são entendidos como pressuposições estruturantes de uma ação pedagógica que se baseia e aplica a todos os alunos na relação com as tarefas de aprendizagem, que poderão ser distintas no que respeita às suas finalidades e aos seus conteúdos, quanto ao tempo e ao modo de as realizarem, quanto aos recursos e condições.

Figura 2.7 Resumo do capítulo elaboração do autor



CAPÍTULO 3

CULTURAS DE ESCOLA INCLUSIVA E COMPETÊNCIAS

INCLUSIVAS DOCENTES

Ensinar não é uma função vital, porque não tem o fim em si mesma; a função vital é aprender.

(Aristóteles)

3.1 CULTURA DE ESCOLA INCLUSIVA

A inclusão não é apenas uma escolha para os formuladores de políticas. Se for imposta de cima para baixo, ela nunca irá funcionar. Assim, as questões que este Relatório propõe ao leitor, são as seguintes: se está pronto para se contrapor à mentalidade atual, se está pronto para decidir que a educação é para todos e se ela deve se esforçar para ser inclusiva para todos.

(Helen Clark in UNESCO, 2020:7)

Reformar significa introduzir e aplicar novas ideias e contextos no sistema educativo. A grande dificuldade reside no facto de quando essas inovações se aproximam da generalização à população escolar, já envelheceram, devido ao tempo excessivo desde a conceção dos projetos até à sua implementação. Neste sentido, por vezes, a urgência em reformar adia constantemente a reforma. (Sebarroja, 2003). Nestes movimentos constantes na escola de reforma, Miles (1994:31) e aludindo às questões da educação, declara ser "útil definir a inovação como uma mudança deliberada, original, específica, que se supõe contribuir para aumentar a eficácia de um sistema na prossecução dos seus objetivos".

As reformas efetuadas na escola não limitam os fatores organizacionais e os processos sociais da cultura escolar (manifestação dos valores, das práticas, dos comportamentos). Consequentemente, a escola é fundamental na aplicabilidade e eficácia das reformas. A sua cultura implica que, tal como Colôa e Santos (2018) defendem que entendamos as normas, os valores e a forma como essas normas são percecionadas e os valores partilhados, caracterizando o coletivo organizacional. Numa organização escolar existe uma unidade cultural capaz de gerar harmonia na ação coletiva e de produzir resultados

efetivos quando existe uma visão partilhada (Spicer, 2016), quando existem processos colaborativos.

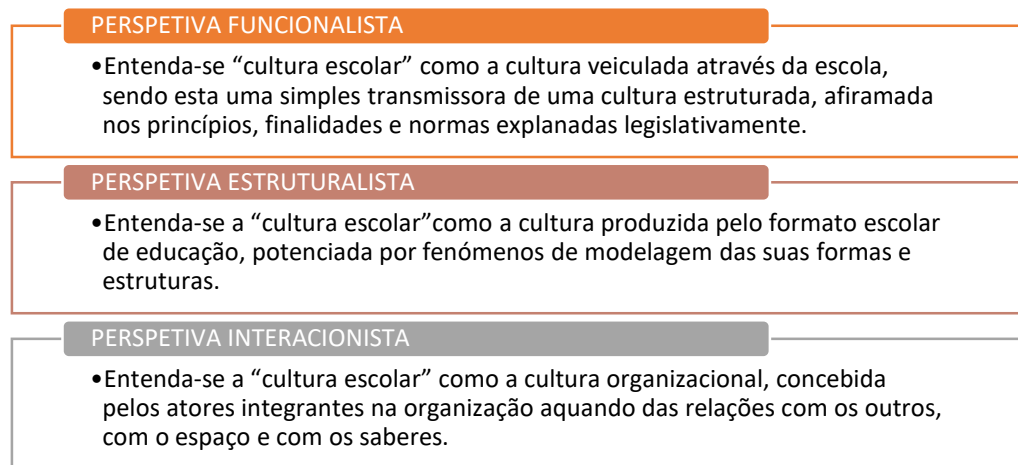
Para Burke (1987), a cultura organizacional de uma escola passa pela adoção de uma soma de valores, crenças e ideologias que a comunidade assume como seus, integrando-os, diferenciando-os e constituindo-se como referência e enunciação para a organização. Já Brunet, em 1992 assenta a sua teoria na ideia de que as escolas como organizações escolares, são parte integrante de uma conjuntura cultural mais vasta. O mesmo autor refere, ainda, que as instituições escolares geram uma cultura própria e que transmite e reproduz os valores e as crenças partilhados por todos os elementos da organização.

Claro que, para cada um desses elementos, a organização procura a sua integração, no sentido de conseguir a plena assimilação de cada um como parte dessa comunidade educativa. Dias (2007) alude ao mesmo conceito como relacionado com a noção de cultura organizacional. Para mudarmos, de forma consistente e eficaz, as organizações o melhor é mudar a sua cultura. De acordo com o mesmo autor (2007:57) “(...) à medida que se constitui um grupo, vão manifestando-se determinadas formas de pensamentos, valores, que são o resultado da experiência compartilhada do modo de fazer as coisas.”

Chiavenato (2010), refere a relevância do facto de que o conhecimento de uma organização pressupõe conhecer a sua cultura, já que a mesma revela as normas que norteiam a conduta dos seus elementos, encaminhando as suas ações para a concretização dos objetivos. Barroso (2012), considerou três distintas abordagens teóricas da mesma, explanadas na **Figura 3.1**.

Neste contexto, também Clímaco (2005:174), menciona que a cultura escolar está ligada “aos princípios e valores que em cada escola orienta o seu projeto educativo”. No mesmo sentido, Nóvoa (1992), declara que a cultura escolar persiste no que é comum na organização escolar, defendendo, igualmente, que o clima escolar traça o que é diferente ou o oposto e se reveste de uma grande complexidade. Ainda o mesmo autor faz referência de que a conexão entre as boas escolas e as escolas inclusivas baseiam-se na abordagem dos fatores organizacionais básicos que a compõem, nomeadamente a política escolar, a visão, as metas e os princípios para a formação integral dos alunos.

Figura 3.1 Abordagens teóricas (Barroso, 2012)



A escola como organização carece de uma cultura e de uma filosofia aceite por todos, alicerçadas em atitudes positivas, respeitando a multiplicidade de alunos nas salas de aula e que pressupõem a resposta às distintas características educativas.

Decorrente do anterior, a proposta de educação inclusiva consolida-se numa filosofia que anui e legitima a variedade na escola, maximizando o acesso a todos à educação, salientando-se que o valor primordial que regula a ideia da inclusão assente na igualdade e na diversidade, concomitantemente com as propostas de uma sociedade democrática e justa.

Cabe aos órgãos de gestão das escolas o desenvolvimento de processos de melhoria e transmutação. De acordo com Panaças (2012), a participação de todos os intervenientes, terá de favorecer a cooperação e articulação entre os alunos, as famílias, os professores e os restantes elementos da comunidade aquando das decisões subjacentes à vida escolar.

No caso da escola inclusiva, todos são responsáveis desde os que ocupam cargos de liderança formal como os que demonstram liderança na sua prática escolar. Todos estes “líderes escolares inclusivos” terão de ter a visão de que 'todos os alunos de qualquer idade devem receber “educação significativa e de alta qualidade' em sua comunidade local, junto com seus amigos e colegas “(Agência Europeia, 2014:1). Também Villa e Thousand (2003) aludem à instauração de um clima benéfico à inclusão e à forma como os líderes compreendem como se efetiva a organização da escola para a promoção das práticas inclusivas.

Rayner (2009) defende um modelo de liderança capaz de alcançar os repositos da diversidade educacional, modelo este que se efetiva na gestão, nas diferenças pessoais e na inclusão educativa. Segundo o mesmo autor, a construção deste modelo de liderança desenvolve-se com recurso a três princípios interativos e correlacionados:

- a. Integrativo que auxilie a recolha, o resumo e a utilização dos conhecimentos de gestão;
- b. Relacional quando funciona como intercessão entre a estrutura e os agentes;
- c. Funcional quando potencia a aprendizagem, a apropriação e a utilização instrumental seguidas e a gestão do conhecimento.

De acordo com a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014:19), para a cultura organizacional e a filosofia que maximiza a inclusão, ao nível da escola, ou de outra organização educacional “(...) é crucial a existência duma cultura e duma filosofia aceite por todos, baseadas em atitudes positivas, que acolham a diversidade de alunos nas salas de aula e respondam às diversas necessidades em matéria de educação.”

Considerando que a cultura de escola assumida por uma instituição e definida como a tradução de uma certa maneira de pensar e agir e apresentando-se como um somatório de significados e comportamentos que a própria escola produz por preservar e reproduzir (Morgado, 2005).

A visão de uma escola inclusiva carece de fundamentação na reflexão entre os intervenientes sobre como se efetiva uma prática inclusiva e nas discussões sobre os valores que contribuem para essa prática (Ekins, 2013).

Novamente de acordo com a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014:19), a cultura de escola inclusiva é consensual quando:

- i. Abrange todos os elementos: os alunos, as famílias, os docentes e não docentes e comunidade local;
- ii. É gerida por uma direção com uma visão virada para a inclusão no sentido do desenvolvimento da escola e na responsabilidade assumida pela resposta à diversidade.

Se colocarmos o nosso foco no ponto ii da reflexão anterior, percebemos, desde logo, a importância das lideranças das escolas neste processo da assunção de culturas de escola inclusivas. As escolas apresentam-se, cada vez mais, como multiculturais, o que, imediatamente, deve impelir os líderes para as mutações nas práticas de gestão, respondendo à necessidade de conceber escolas com características de comunidades inclusivas. Daí decorre que todos os intervenientes são considerados parte integrante e, assim, a inclusão representa um desafio efetivo para o parecer dos mesmos nas organizações, ressaltando o progresso de um entendimento reflexivo e para a relevância das relações sociais, abarcando a cooperação entre escolas que possibilitarão a identificação e partilha de boas práticas. Ainscow & Sandill (2010) e Bristol (2015) estabelecem a correlação entre práticas de liderança e desenvolvimento de comunidades escolares mais inclusivas. “The idea of leading as communal, involved and located in and through relationships resonates with notions of social inclusion, particularly as schools and their leaders respond to learner diversity” Bristol (2015:3). Esta posição da autora vai no sentido da ideia de que a liderança para a inclusão vai para além do paradigma restrito que aponta apenas a inclusão de alunos com deficiência, mas para o alargamento do reconhecimento da diversidade social dos alunos, dos docentes e da comunidade educativa.

A liderança escolar inclusiva tende a combater a desigualdade e relevar a construção da plena participação de todos os alunos. Lumby e Coleman (2016) apreendem a liderança como um processo para se direcionar e aplicar, considerando que os órgãos de gestão e liderança são determinantes para o desenvolvimento de escolas inclusivas eficazes. Neste sentido, na escola inclusiva é abordada a desigualdade, com o propósito da construção de uma comunidade onde se efetive a plena participação de todos os alunos num esforço coletivo e estruturado. Cabe às lideranças inclusivas, a organização das mutações para maximizar a melhoria das práticas, utilizando as melhores experiências de aprendizagem para os alunos.

As lideranças em escolas inclusivas estão intimamente alistadas com líderes transformacionais e transformadores focados em procedimentos participativos de

mudança marcados por uma visão compartilhada para a inclusão (Angelides, 2011; Ottesen, 2013).

Também Camacho (2016:30) enfatizou a relevância das lideranças, aqui em particular da liderança com características inclusivas salientando que o órgão de gestão deve funcionar como um “veículo e espelho de lideranças eficazes e transformacionais” que potencia a transmutação das escolas em comunidades educativas. Na perspectiva da autora, é imperioso que se redimensionem espaços e que se otimizem os recursos e que se promova o espírito colaborativo no sentido da adaptação significadora das escolhas e procedimentos. Para a autora, é premente que se passe a (...) contemplar a informação, a partilha, a formação e a reflexão dos diferentes atores educativos, dinamizando práticas de supervisão e de aconselhamento, enquanto eixos de mudança de atitudes e de aquisição de competências e saberes inovadores” (Camacho, 2016:30).

De acordo com Carvalho & Azevedo e Vale (2019), os princípios e os valores das lideranças inclusivas pautam-se pela perspectiva inclusiva, cuja orientação é o foco na resolução de problemas. Daí decorre a ação de suporte nas/das lideranças intermédias e pelo envolvimento dos docentes, das famílias e dos alunos. Godinho (2013) reitera a ideia de suporte, ao afirmar que lhes cabe providenciar para que todos os intervenientes possam ter incentivos para o seu aprimoramento profissional, com a adoção de atitudes no sentido do desenvolvimento de competências orientadas para a educação inclusiva

No seguimento desta reflexão, as práticas inerentes a lideranças inclusivas, na perspectiva de Carvalho & Azevedo e Vale (2019) são:

1. Organização pela e para a diversidade;
2. Gestão curricular aberta e flexível;
3. Oportunidades de aprendizagem diversas;
4. Oportunidades de desenvolvimento profissional;
5. Envolvimento das famílias.

O estudo realizado por Carvalho & Azevedo e Vale (2019) que pretendeu investigar a perspectiva de diretores de escolas portuguesas sobre diversidade, inclusão e liderança

inclusiva, mais especificamente as visões e práticas das lideranças relacionadas com a educação inclusiva, apontou-nos algumas conclusões:

- Relativamente à Educação Inclusiva, os intervenientes definiram a educação inclusiva como uma educação para todos os alunos, potenciando as diferenças e a participação de todos os alunos na escola e na aprendizagem;
- No que diz respeito aos líderes inclusivos, verifica-se a existência de níveis diferenciados de liderança: líderes de alto escalão e líderes intermédios e igualmente a designação dos docentes como líderes na sua própria sala;
- Finalmente, no concernente às práticas inclusivas, ressaltaram as opções pedagógicas, os princípios organizacionais e o envolvimento da escola.

Estes resultados são, inequivocamente, referência da forma como as lideranças se orientam para a inclusão, no entanto, é reforçada a ideia de que este é um caminho desafiador em termos da liderança inclusiva e das complexidades na operacionalização de práticas de inclusão. Não descuram o facto de atentar que as políticas educacionais devem priorizar as visões e práticas das lideranças das escolas como fatores indiciadores para a tomada de deliberações na formação e suporte profissional dos docentes e dos líderes.

A liderança transformadora comanda e organiza as mudanças e constrói a capacidade de melhoria visando a melhor experiência de aprendizagem possível para os alunos, promovendo uma visão clara seja das estruturas de topo como das intermédias (Sanches 2021).

“Os líderes escolares inclusivos estão cientes de que a liderança é um esforço coletivo e coordenado. (...). Portanto, líderes inclusivos eficazes não agem apenas como indivíduos, mas dentro de equipas de liderança. A liderança inclusiva visa desenvolver uma sensação de bem-estar e pertença para todos. (...). Usando todas as evidências, experiência e conhecimento disponíveis, criam e mantêm as escolas inclusivas de forma colaborativa.” (Agência europeia, 2020)

Falar de escola inclusiva é, seguramente, falar de um processo que vai avançando em pequenos passos, diferentes de escola para escola. As escolas caminham construindo e desconstruindo, no sentido da obtenção de uma identidade inclusiva que não se consolida sem a evolução e a alteração de comportamentos. De acordo com Martín e González-Gil (2011) progredir em direção à inclusão implica a capacidade de reconhecer barreiras que limitem a frequência, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, salvaguardando,

igualmente, a participação de toda a comunidade educativa e apoiando práticas que evitam a segregação e diligenciam para a efetivação de uma escola para todos.

Para que a consecução da inclusão possa ser vista menos como uma mera utopia e mais como “um caminho que se faz caminhando” nas palavras de David Rodrigues, é fundamental que a escola se defina baseada em experiências democráticas, consubstanciada em práticas de equidade na diferença, no reconhecimento e na valorização das aptidões em detrimento das inabilidades.

Trata-se, portanto de um percurso exigente e intrincado. Desafiante para as escolas e para a sociedade, a educação inclusiva como princípio revigorará a educação, na tentativa de uma evolução sustentável, com a confluência de todos os atores que intervêm neste sistema.

3.2 COMPETÊNCIAS DOCENTES EM AMBIENTES INCLUSIVOS

A educação inclusiva emerge, sim, como um constructo multidimensional que engloba não só um combate às barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação do aluno, mas também uma multiplicidade de estratégias, atividades, recursos, projetos e processos adequados às necessidades de todos e de cada uma das crianças.

(IGE, 2016)

Na sequência do ponto anterior, levanta-se a questão que nos inquieta nos dias de hoje e que se prende com a práxis de uma pedagogia inclusiva, reconhecendo os paradigmas pedagógicos potenciadores da inclusão social e académica, garantindo a implicação e a participação de todos os alunos (Katz, 2013). Assim, e no sentido de melhor esclarecer as dimensões e respetivos princípios e práticas associados à inclusão na perspetiva de Ainscow e Miles (2013) e Font (2013) apresentado por Nunes e Madureira

(2015), o resumo exposto na tabela seguinte alavanca a tese de que a aprendizagem é um processo e o objetivo, para todos os alunos, é aprender a aprender e não apenas o conhecimento de conteúdos disciplinares.

Os docentes assentando a sua prática nos princípios inclusivos, lideraram e atuam como agentes de mudança e mentores dentro e fora da sala de aula. A sua liderança pode ser determinada como um esforço colaborativo, codesenvolvendo os seus saberes e promovendo o desenvolvimento profissional.

Tabela 3.1 Princípios e Práticas. (Ainscow & Miles (2013); Font, 2013)

| DIMENSÕES | INCLUSÃO: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS |
|--|--|
| A inclusão enquanto processo – identificar e eliminar barreiras; promover a educação de alunos em risco de marginalização, exclusão ou de baixo rendimento | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Transformar a escola no sentido de procurar formas mais eficazes de responder à diversidade. ▪ Aprender a viver com a diferença. As diferenças podem ser entendidas de modo positivo e como um estímulo para fomentar a aprendizagem. ▪ Recolher e avaliar informação proveniente de diversas fontes, a fim de projetar progressos nas políticas de educação e nas práticas. ▪ Estimular a criatividade e a resolução de problemas. ▪ Assumir a responsabilidade moral de assegurar a atenção necessária a alunos em situação de risco. ▪ Adotar medidas que garantam a presença, a participação e o sucesso destes alunos, dentro do sistema educativo comum. |
| A inclusão enquanto resultado - assegurar a presença, a participação e o sucesso de todos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atender ao lugar onde os alunos são educados, considerando a assiduidade e a pontualidade com que frequentam o ensino regular. ▪ Ter em conta a qualidade das experiências realizadas na escola, incorporando o ponto de vista dos alunos. ▪ Aumentar a participação e a aprendizagem no curriculum, na cultura e na vida escolar. ▪ Observar e registar os resultados do processo de ensino e aprendizagem. ▪ Adquirir competências de acordo com as possibilidades individuais e que sejam significativas para a vida. ▪ Promover a independência e o bem-estar pessoal. ▪ Usar formas de avaliação que proporcionem informação sobre o progresso de todos os alunos, especialmente daqueles que estão em maior risco de marginalização. |

Os docentes são, indiscutivelmente, os atores cuja participação ativa em todo este processo, os transforma em intervenientes conscientes do seu papel na sociedade. Segundo Sanches-Ferreira (2002:155), os docentes “(...) ficam particularmente recetivos a processar toda a informação suscetível de aumentar o seu grau de tolerância, levando-os

a agir em concordância. Será talvez este o aspeto que melhor exprime a mudança de paradigma que a inclusão representa.”

É incontestável que os docentes devem apresentar uma postura diferenciada em relação à inclusão e às suas responsabilidades na construção da escola inclusiva, pois só assim se poderá traçar o caminho. Nesse sentido, Michaliszyn (2011:12) defende que

“Pensar na educação e na diversidade cultural significa contribuir para tornarmos visíveis as diferenças socioculturais presentes em grupamentos humanos distintos e, ao mesmo tempo, fornecermos subsídios teóricos que possibilitem não apenas a compreensão da estrutura social, da diversidade cultural e do necessário respeito à alteridade, mas, sobretudo, o entendimento dos elementos que sustentam as práticas e as intervenções críticas e criativas, desenvolvidas nos contextos sociais (escolares e extraescolares) em que atuaremos como educadores.” (Michaliszyn, 2011:12)

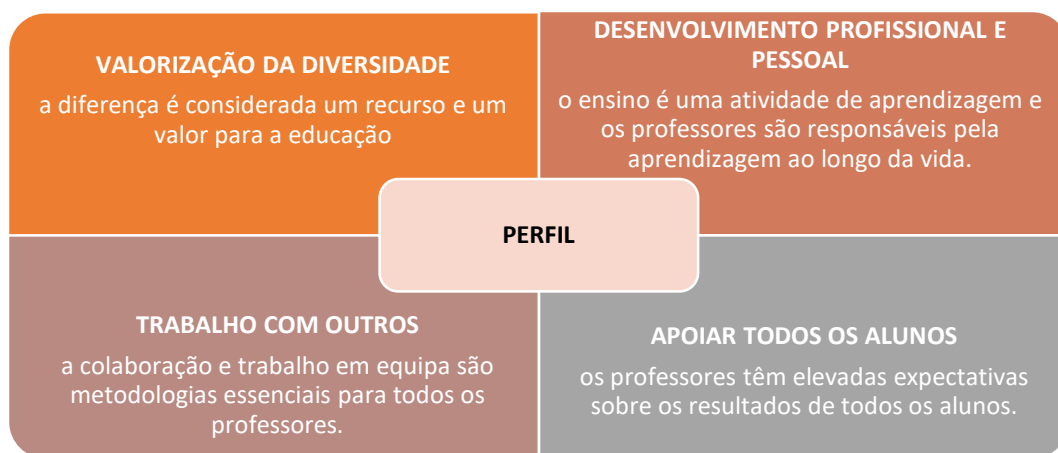
Como se é um professor inclusivo? Como conseguir sê-lo? Como se deve preparar para atender a panóplia e a diversidade de alunos e de realidades que acometem as escolas?

São estas as questões que inquietam os professores e para as quais esperam uma formação que, repentinamente, lhes confira a capacidade de ser inclusivo, detentores de competências para a resolução de problemas pontuais a partir de normas globais.

O Projeto Formação de Professores para a Inclusão (2012), conduzido pela Agência Europeia para o Desenvolvimento conseguiu informações concretas sobre as competências, as atitudes, os conhecimentos e as capacidades exigidas aos professores que trabalham em ambientes inclusivos, dando origem a um perfil de docente inclusivo, desenvolvido à volta de um quadro de valores e de áreas de competência fundamentais (**Figura 3.2**).

No que concerne ao desenvolvimento profissional e pessoal, as indicações corroboram a tese de que é fundamental que os docentes tenham a perceção de que é premente refletirem sobre os seus procedimentos, constatando a necessidade de pesquisar e de aprender. Neste sentido, a evolução tem acontecido, devido também à investigação, verificando-se, frequentemente, a articulação entre a investigação e a formação. São, assim, encarados, os docentes como sujeitos práticos, capazes de se autoavaliar, numa atitude de reflexão, de investigação, produzindo conhecimentos paralelamente à sua prática profissional (Formosinho & Niza, 2009). A valorização da diversidade prende-se com conceções de educação inclusiva tendo como princípio as perspetivas do professor sobre a diferença dos alunos.

Figura 3.2 Quadro de valores e áreas de competência.
(Formação de Professores para a Inclusão, 2012)



No que respeita ao apoio a todos os alunos, as áreas de competência passam pela relevância da aprendizagem académica, prática, social e emocional de todos os alunos num trabalho onde se combinam metodologias de ensino eficientes em turmas heterogéneas.

Para o trabalho com os outros são consideradas áreas de competência, o trabalho com os pais e encarregados de educação, no particular, com as famílias no geral e, ainda, a articulação sistemática com um sistema abrangente de profissionais de educação, com ligação estreita com o processo.

Por último, no que diz respeito ao desenvolvimento profissional e pessoal, as áreas de competência dentro deste valor essencial dizem respeito ao conceito de professores reflexivos e à formação inicial de professores como base para a evolução profissional com um caráter contínuo.

“Na base dos valores e das áreas de competência está um conjunto de princípios gerais sobre a implementação do Perfil. Para além disso, podem ser identificados um conjunto de fatores que sustentam a aplicação do Perfil. Esses fatores não só abrangem a possível utilização do Perfil em programas de formação inicial de professores, mas também questões mais amplas relacionadas com as políticas e práticas de escola e com a formação de professores.” (Agência europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012:8)

Concluindo, podemos afirmar que o perfil de docente inclusivo deve poder ser materializado em todos os docentes, e, não só com aqueles que trabalham com públicos minoritários, já que é consensual que a educação inclusiva se estende a todos os professores e faz parte do leque de responsabilidades de todos.

3.3 O DOCENTE REFLEXIVO

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.
(Paulo Freire)

Para Mário Sérgio Cortella (2014) vivemos numa escola em que os alunos são do século XXI, os professores do século XX e os métodos do século XIX. Assim sendo, o novo paradigma pedagógico acarreta que as escolas devam diligenciar para que os alunos se envolvam com aprendizagens pertinentes e social e culturalmente importantes, subentendendo-se que se considera a diversidade dos alunos como uma mais-valia, assumindo, como Santos (1995) defende, que o multiculturalismo é uma nova forma de globalização onde o mundo é um arco-íris de culturas.

A posição do docente reflexivo deve ser entendida no pressuposto da escola inclusiva, escola essa que procura a promoção da equidade e da qualidade, mas que nem sempre dispõe dos recursos apropriados. Daí, a presença da atitude reflexiva dos docentes com o objetivo de estabelecer um instrumento competente para a definição dos desafios, preocupada com uma postura proativa na criação do projeto para e de cada escola. Este patamar educativo inspira a circunstância intrínseca para o desenvolvimento de uma escola afastada do paradigma pedagógico da instrução (Cosme & Trindade, 2010).

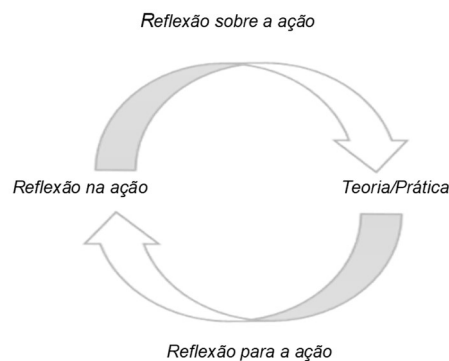
Assim, atentamos, na perspectiva de Ruffinelli (2017) que, existem três comensurações do docente reflexivo:

1. O ensino reflexivo (baseado em Cruickshank, 1987) e que sustenta que a prática docente se baseia nas evidências científicas, advindo de uma reflexão gerada concomitantemente com a própria prática em contexto simulado:
2. A prática reflexiva (baseada em Schön, 1983; 2010) alia a docência mais próxima da arte do que da ciência. Não descurando as ciências e a técnica, considera que estas não são per si suficientes, afirmando-se, desta maneira, a relevância da experiência como construtora do saber;

3. Reflexão crítica (baseada em Cornejo, 2003; Zeichner, 2010), defende que o docente investiga e reflete com o intuito de operar mudanças na sua prática, usando os dois processos como ferramenta ao serviço da melhoria do seu desempenho.

Schön (1992) alude ao facto de que os docentes devem ter como base as suas experiências com o intuito de contextualizar as suas lacunas, delimitando e definindo os seus objetivos profissionais. Defende, igualmente, que a atitude reflexiva apresenta um manancial de saber que poderá estimular o docente a desenvolver visões mais estimulantes sobre a prática. O docente adota, assim um papel reflexivo na ação, sobre a ação e para a ação - o triplo movimento (Schön, 2000) - conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação.

Figura 3.3 Ciclo de reflexão/ação. (Nunes, 2000:13)

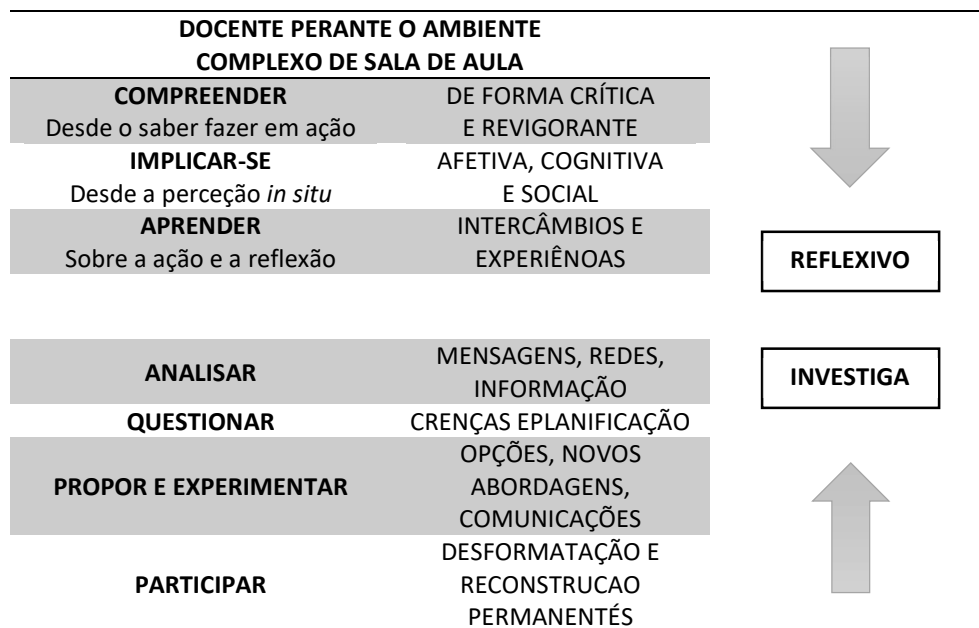


Manteca (2019) apresenta um resumo das perspetivas dos autores que apresentaram perspetivas sobre esta questão na **Tabela 3.2**

De acordo com Dewey (1910), quando citado em Alarcão (2001), a função do pensamento reflexivo é o de transformar um contexto intrincado numa situação mais organizada, coesa e consonante. Pensar, recorrendo à reflexão é de suma importância, pelo que Dewey indica dois momentos primordiais no ato de pensar:

- i. Fase pré-reflexiva - um problema acontece, ditando a necessidade da sua resolução;
- ii. Fase pós-reflexiva - procura do material essencial para a resolução do problema.

Tabela 3.2 Perfil do docente reflexivo e investigador. (Manteca, 2019)



No que concerne a este assunto, Borges (2016:150) refere que:

“O conhecimento profissional prático é uma janela para melhor compreensão e apropriação da prática profissional. Não pode ser conceptualizada nem como conhecimento provindo da reflexão de um prático individual, nem como conhecimento provindo da teorização de um formador individual. O conhecimento prático é construído em contextos culturais, sociais e educacionais específicos, tem características coletivas que cada profissional experiencia na sua história de vida. É, assim, experienciado por cada profissional nos níveis inter e intrapessoal.” (Borges, 2016: 150)

Na perspetiva de Alarcão (2001), a reflexão não só sobre a ação, mas igualmente sobre a práxis do processo de ensino/aprendizagem e proporciona ao docente o aperfeiçoamento das suas aptidões profissionais. A autora considera que a autorreflexão sobre os pensamentos e ações ao permite aos profissionais um melhor conhecimento de si mesmo, no sentido de se reinventar no e para o ensino. Outros autores como Vitaliano e Valente (2010) são de opinião de que a formação de professores reflexivos é condição essencial para a inclusão de todos os alunos na escola.

O estímulo à prática reflexiva decorre da formação docente que se sustenta num pressuposto teórico, mas a que se materializa na prática educativa. Esta funciona como um fator impulsor “incentivando o profissional a se tornar, cada vez mais, um ser reflexivo, capaz de analisar a situação dos educandos sob sua responsabilidade” (Martins, 2011:62).

Numa escola cujos docentes são reflexivos, a dimensão afetiva é notória. As questões afetivas são transversais a toda a ação humana, despoletadas por intermédio da atividade cognitiva e metacognitivas, demonstradas, especialmente, através da emoção e do sentimento.

3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, refletimos sobre a cultura de escola que, sem dúvida, é um fator relevante na conceção de uma forma de pensar a escola, que se interjeta com uma nova gramática, como resposta a um contexto epistemológico que demonstra a diretriz e as práticas das lideranças orientadas no sentido do primado da democracia, perspetivando-se como o trilho da renovação e da inovação da escola na sua contemporaneidade.

Ressalvamos a relação estreita entre a cultura de escola e a liderança inclusivas, num esforço de balizar os valores de equidade e da justiça na diversidade. Infere-se que os valores recomendados incidem no respeito pelo capital cultural de cada aluno, intercalando-os com os valores que a escola adota como selo da sua cultura.

Assumindo a educação inclusiva como responsabilidade de todos os professores, é requerido aos docentes uma reflexão contínua, num esforço de alargar o conhecimento profissional prático sobre os pensamentos e ações, reinventando-se no e para o ensino.

Figura 3.4 Resumo do capítulo- Elaboração do autor



CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Aprender não é um ato findo. Aprender é um exercício
constante de renovação.*

(Paulo Freire)

4.1 PERCURSOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

(...) o bom ensino envolve a cabeça e o coração. Ser um profissional significa manter um comprometimento com a investigação ao longo de toda a vida
(Day, 2004:103).

Estrela e Estrela (2006), entendem a formação contínua como um conceito polissêmico que acarreta visões distintas, assim como diferentes percepções ideológicas e diferentes configurações para atingir o conhecimento. Os autores analisaram várias maneiras de conceitualização do conceito e chegaram dois pontos fulcrais: “trata se de uma formação que se segue à formação inicial” e “supõe uma intencionalidade, orientando se para determinados fins” (Ibidem, 2006: 74).

A formação contínua deve ter como alicerce a experiência profissional, dado que o adulto retém como saber de referência o que se relaciona com a sua experiência e identidade. Esta experiência deve ter em conta, não só a dimensão pedagógica, mas também um quadro conceptual de produção de saberes. Ao falarmos de formação contínua de professores estamos a referir a criação de redes de formação e de autoformação participada, que contribuam para a compreensão da globalidade do sujeito, assumindo a formação como processo interativo e dinâmico. (Perrenoud,1997:25)

Começamos este ponto do capítulo dedicado à formação contínua uma pergunta feita por um diretor de agrupamento de escolas na revista do Expresso (19 de março de 2016: 49) “Gostava de saber se há alguém que prefira ser operado numa sala de cirurgia de há 40 anos ou numa atual, com equipamento moderno. Com o ensino é a mesma coisa.”

Verdasca (2016) salienta a premência da mobilização dos diferentes atores e criação no sentido da convergência escolar entre os distintos contextos indutores de boas práticas. Assim, para o mesmo autor, a formação de professores consiste, num repto ao nível

conceitual e prático, que os docentes têm de assumir para que reforcem as suas competências docentes.

De acordo com Mello e Lugle (2014), a construção da profissão docente define-o como um criador de motivos no sentido da superação das dificuldades dos alunos, diligenciando para que estes participam ativamente e colaborativamente na apropriação do conhecimento. Ao docente cabe a tarefa de mediar este processo para que o discente se sirva da cultura acumulada, relacionando os conhecimentos através de práticas pedagógicas, baseadas em teorias, num contexto de correlação, de desafio e de autonomia, com o fim de participar ativamente, criticamente e criativamente na sociedade. Nesta linha de entendimento, a formação contínua, perspectivada de forma coletiva e de trabalho em equipa, constitui uma valiosa contribuição para este processo de reflexão sobre a prática, que interliga o vetor das aptidões, das atitudes e dos valores, possibilitando ao professor produzir novos conhecimentos que custeiam a sua profissionalidade.

Day (2001:16), defende que, devido à complexidade do ensino os professores se devem empenhar “num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas. O crescimento implica aprendizagem que, umas vezes, é natural e evolutiva, outras vezes esporádica, outras, ainda, o resultado de uma planificação”.

Ser considerarmos que, ao nível da formação inicial se releva a obtenção de conhecimentos e o desenvolvimento de proficiências inerentes ao trabalho docente, a formação contínua, perspectiva-se como a compaginação do pensamento e da ação, procedendo à reestruturação e atualização das práticas docentes e ao desenvolvimento de formatos diferenciados de relação pedagógica e de técnicas e metodologias adaptadas.

Esta conceção da formação contínua assumida como uma ferramenta de reflexão e em cujo docente é promotor da ação não foi sempre vista assim, educativamente falando. Nas décadas de 60 e 70, o enfoque da formação de professores passava pela questão da dimensão técnica, atendendo que o docente era visto como um planificador dos elementos do processo de ensino-aprendizagem (os objetivos, os conteúdos, as estratégias de ensino,

a avaliação). Daí decorria um tipo de formação que apresentava um caráter pontual e virado para uma visão funcionalista do trabalho docente. Este modelo de formação tornou-se ultrapassado, já que a formação não atendia às carências dos professores, mas contrariamente procurava responder às necessidades do próprio sistema educativo (Pereira, 2013).

A partir da década de 70/80, reconfigurou-se o modelo de formação, procurando-se que a mesma contribuísse para a implementação da educação permanente, com a procura da valorização pessoal e profissional do professor, conseguida nos vários tipos de formação, formal e/ou informal, inicial e/ou contínua, e ao longo da vida (Avalós, 2007).

A conceção de educação permanente, articulada com a formação contínua foi, depois dos anos 80, esbatendo-se, tombar para a aprendizagem ao longo da vida, o que acarretou mudanças que, Canário (2003:195), considera como “uma rutura e não uma continuidade, em que a mudança fundamental reside na passagem do modelo da qualificação para o modelo da competência na formação”. Percebe-se, assim que qualificação e competência se identificam como distintos, entendendo-se que “as qualificações se adquirem por um processo cumulativo enquanto as competências só podem ser produzidas em contexto, a partir da experiência” (Ibidem:37).

A partir dos anos 90, o foco passou a ser a formação do “professor-pesquisador”, o docente reflexivo (que abordaremos neste capítulo), considerado como o que pensa-nação e cujo exercício da sua profissionalidade se associa à atividade de pesquisa. Em Portugal, com o Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro, que legisla o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, regulamentando a formação destes docentes são expressos os princípios a que a formação deve responder, apresentando algumas mudanças ao exposto no número 1 do artigo 30º, da Lei 46/86 de 14 de Outubro, nomeadamente as alíneas b) e f) do artigo 3.º. Ressalta-se a relevância conferida à formação contínua, como parte complementar da formação inicial.

No Decreto –Lei 15/2007 de 19 de janeiro, no seu preâmbulo, refere-se que “(...) a formação contínua, em que o País investiu avultados recursos, esteve em regra divorciada do aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas relevantes para o exercício

da atividade docente”. Neste sentido, Nóvoa (2002:29) defende que a “formação contínua deve alimentar-se de perspectivas inovadoras, que não se limitem às «formações formais», mas que procurem investir do ponto de vista educativo nas situações escolares”.

Também Silva e Almeida (2010) entendem a formação contínua como uma circunstância de partilha entre docentes que apoia “o entrelace de ideias, valores, costumes e de vivências constituintes do cotidiano da escola e da sala de aula. Este entrelace compõe redes de aprendizagem dos docentes ao fazer da reflexão fundamentada da prática pedagógica individual e coletiva o cerne do processo formativo na escola” (p.17).

Nóvoa (1991) propõe cinco princípios subjacentes aos cursos de formação que passamos a referir:

- i. Apresentar perspectivas inovadoras;
- ii. Considerar a relevância da autoformação e da formação mútua;
- iii. Privilegiar a reflexão na prática e sobre a prática;
- iv. Incrementar a participação de todos os docentes em programas e em redes de colaboração;
- v. Usufruir das experiências inovadoras.

No mesmo fio condutor, Leite (2007), apresenta quatro modelos de formação contínua baseados nos propósitos e nos fins:

- A formação contínua como compensação das falhas/desadequação da formação inicial;
- A formação contínua como potenciadora e precursora das mudanças do sistema educativo;
- A formação contínua como um processo de educação permanente, decorrente da formação inicial e maximizadora do desenvolvimento profissional.
- A formação contínua como solução ou tentativa de solução dos problemas educativos já que dá indicação dos caminhos para a sua resolução.

Uma análise ligeira revela que, quanto aos dois primeiros, a formação contínua surge como fator exterior aos professores. Já os dois últimos apresentam o maior enfoque nas carências resultantes do contexto escolar.

Independentemente das motivações ou intentos subjacentes à formação contínua, os autores Estrela e Estrela (2006), refletem sobre as bases dos programas de formação contínua, consideradas significativas para o sucesso da supradita formação e que passamos a referir:

- a. O exercício da reflexão e da autonomia, nomeadamente nas questões procedentes da prática educativa.
- b. A contextualização da formação ao trabalho diário dos professores, estimulando a refletir sobre sua profissionalidade.
- c. Aquisição e aprofundamento das suas competências decorrentes de um processo de definição das reais necessidades dos docentes.
- d. Articulação entre a teoria e a prática numa perspetiva dialética.
- e. Importância do trabalho colaborativo, privilegiando a visão de grupo para chegar a novos projetos.
- f. Necessidade do estabelecimento de um contrato entre formandos e formadores que regimente as relações entre as partes definindo as fases e a organização desde logo.
- g. Avaliação da formação contínua, com o objetivo de se perceber as opiniões e perceções dos docentes relativas à formação.

Na perspetiva de Day (2005) durante o decurso da sua profissão, o docente deveria participar em diversas ações de formação contínua, com o objetivo de refletir sobre o exercício da sua carreira, confirmando o seu compromisso pessoal e profissional, individual e coletivo com a educação. Em síntese, a formação deve sustentar-se nas expectativas e carências dos professores, provocando a necessidade de definir claramente os objetivos da formação. “Os resultados demonstraram que, para ser eficaz, o desenvolvimento profissional não pode ser visto como um programa de atividades separadas da função de ensinar”. (Day, 2001:220).

A pertinência da relação mútua entre a formação e a mudança de práticas é, mais uma vez, defendida por Day (2001:211) quando afirma que “Os efeitos da formação contínua têm maior probabilidade de se prolongarem no tempo se puderem ser apoiados e adaptados aos contextos locais da sala de aula e das escolas”.

Nesta linha de pensamento, é fundamental pensar a formação contínua em duas vertentes indissociáveis: na perspectiva do currículo, na apropriação dos conteúdos e, igualmente, partindo da agregação das experiências práticas na sua aprendizagem, no campo de ação da dimensão ética e política. Assim, considera-se que é redutor encarar a formação como indutora das habilidades técnicas ou da monopolização de um conjunto de conhecimentos e de competências didáticas. A visão correta tem de passar por uma formação humana na sua globalidade (Severino, 2012).

Day (2001:203) elucida que a formação contínua se apresenta como como um “acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de atividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parcerias dentro e fora da escola” assumindo-se como propósito oferecer uma aprendizagem intensiva, temporária e projetada em conjunto, mas com a liderança de um elemento designado para simplificar e estimular a aprendizagem de uma forma ativa.

Neste sentido, a formação contínua docente configura um papel astuciosamente determinante, contribuindo para a transmutação de vida dos professores nas escolas, nos momentos em que coopera para a definição de profissionais conscientes e solidários (Cosme, 2009).

4.2 FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES

*É uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres,
dos livros, das aulas, dos computadores. Mas depende
sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém.
Cada um forma-se a si próprio.
(Nóvoa, 2001)*

A formação contínua é aquela que o docente realiza após a formação inicial e que o acompanha durante a sua vida profissional. Está contextualizada na legislação sobre o ensino e a progressão na carreira dos docentes.

Pretende-se que este processo formativo deve ser um procedimento constante e contínuo, transversal e presente, funcionando como um meio de atualização e de desenvolvimento profissional.

Da formação contínua assomam as seguintes modalidades: os cursos de formação, as oficinas de formação, os círculos de estudos e ainda ações de curta duração. O Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) analisa as propostas de formação e procede à acreditação, ficando esta, assim, certificada numa das modalidades propostas, à exceção das ações de curta duração.

No caso das ações de curta duração (com menos de 6 horas), é da responsabilidade dos centros de formação o seu reconhecimento, devendo responder a normas expressas nos respetivos regulamentos internos.

De acordo com o DL Decreto-lei 22/2014 no seu artigo 4.º, a formação contínua tem como objetivos:

- i. satisfação das carências formativas dos docentes, tendo como fim a consecução dos projetos educativos e curriculares das escolas e a melhoria tendencial da sua qualidade e da sua eficiência;
- ii. melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem dos alunos;

- iii. promoção do desenvolvimento profissional dos docentes, baseado no seu desempenho, no ininterrupto aprimoramento e na sua contribuição para o melhoramento dos resultados escolares;
- iv. difusão dos conhecimentos e capacidades norteados para a organização e concretização dos projetos educativos e curriculares, otimizando os contextos organizacionais e de promoção da autonomia das escolas;
- v. partilha de conhecimentos teórico-práticos e aptidões orientados para o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Ponte (2014), menciona que os docentes apresentam qualidades humanas e profissionais para um bom exercício das suas funções, nomeadamente as aptidões relacionais com os seus alunos e com os pares. Essas competências poder ser intrínsecas ou extrínsecas e, neste último caso, podem depender da sua capacidade de atualização de conhecimentos, decorrentes da frequência de uma formação apropriada.

Neste sentido, Nóvoa (1992) defende a existência de três eixos estratégicos a saber: a) Inclusão do indivíduo e da sua experiência; b) Inclusão da profissão e dos seus conhecimentos; c) Enquadramento das escolas e os seus projetos. Manifestamente, a formação contínua deve abarcar, em sincronia, estas três dimensões, nunca separadamente.

“A formação contínua de professores tem ignorado sistematicamente as dimensões do desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, por outro lado, não tem valorizado uma articulação entre formação e os projetos das escolas”, não permitindo assim, desta forma, que “a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspetiva do professor individual e do coletivo docente” (Nóvoa, 1992:24)

Ainda no decurso do tema, Nóvoa (2002) indica dois modelos de formação contínua de professores:

- O modelo estruturante, considerado tradicional, de cariz comportamentalista; universitário e escolar. Este modelo centra-se na racionalidade científica e técnica, sendo usado com diferentes professores;
- O modelo construtivista, personalista, investigativo, interativo e reflexivo, sustentado por uma atitude reflexiva, estabelecido numa regulação das práticas e dos sistemas de trabalho.

Para o autor, os modelos construtivistas, são mais profícuos, particularmente devido ao “paradigma investigativo” e na “forma interativa-reflexiva”, contribuindo, significativamente para a mutação educacional e para a redefinição da profissão docente” (Nóvoa, 1991: 21). O docente, assim, conflui e articula as suas várias dimensões (individual, coletiva, profissional e organizacional) e não só a sua individualidade.

Estes pressupostos corroboram a ideia de que, nos dias de hoje, ao docente já não basta dominar uma área disciplinar e as suas metodologias. As habilitações tecnológicas também já não são sinónimo de inovação e de valor pedagógicos (Costa & Miranda, 2013). A prática docente alicerçada na mera transmissão de conhecimentos, deixou de ser a metodologia mais apropriada. Consequentemente, os docentes sentam a necessidade premente de se adaptarem a esta nova realidade.

No mesmo sentido, Moran (2009) declara as aulas tradicionais estão desatualizadas, tendo em conta o carácter expositivo e restrito ao docente como único depositário do conhecimento, cabendo ao aluno o papel de mero recetor “(...) se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos encontrado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo” (Moran, 2009:12).

De acordo com outro autor, Day (2001:203), a formação contínua apresenta-se como um “(...) acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de atividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parcerias dentro e fora da escola”.

Compreende-se, assim, a relação da formação contínua com as ações incrementadas em situações formais e que atentam às necessidades dos professores. Citando Figel (2007: 17), alguém um dia disse: “Para se ser um professor tem de se ser um profeta—porque se está a tentar preparar pessoas para um mundo futuro daqui a trinta ou cinquenta anos”. O grande desafio do ensino atual é a permanente mudança da sociedade e dos alunos que estão na escola que determinam a necessidade de atualização permanente dos docentes relativas às suas competências nas disciplinas que lecionam. A panóplia de competências de que os professores devem dispor aumenta os requisitos da formação, no sentido de ter de se revestir de um cariz único e coerente.

Concluindo, Nóvoa (1992) defende que:

“Toda a formação encerra um projeto de ação. E de trans-formação. E não há projeto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controlo e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto.” (Nóvoa , 1992: s/p))

4.3 NOVOS REPTOS DE/NA FORMAÇÃO DOCENTE: A INCLUSÃO E A EQUIDADE

A experiência diz-nos que as pessoas não nascem com a capacidade inata nem o desejo de ver o Outro como um individuo igual na sociedade. O pluralismo, o respeito e apreço pela diversidade, é um valor que tem de ser ensinado.

(Sikander Jamal citado por Conselho Nacional de Educação, 2012)

Para Leite (2002), as formações inicial e contínua devem ser capazes de fornecer aos docentes as competências necessárias para que estes se sintam preparados para acompanhar as mudanças sociais e conseqüentemente as conseqüências que estas desencadeiam. Refere, ainda que a qualidade da formação passa por entender os docentes como agentes e recetores da sua própria evolução e construção da sua identidade como profissionais.

Na sequência das ideias anteriores, a perspectiva de Nóvoa (2009) vai no sentido de que a formação de professores deve revestir-se de um cariz objetivo, centrada na aprendizagem dos alunos numa vertente de aprendizagem prática.

Segundo Alarcão et al (s/d), baseado, tanto na experiência de muitos anos de formação de professores em Portugal, bem como na investigação educacional esta formação não se pode circunscrever à sua dimensão académica, mas deve agregar uma componente prática

e reflexiva, já que só esta componente “permite o reconhecimento dos principais caminhos a percorrer no contacto com o terreno da prática profissional e faculta experiências de formação.” (Ibidem:.8)

A formação contínua deve permitir aos docentes o alargamento dos domínios e um aumento dos níveis de aprofundamento tanto nas vertentes de base, como, igualmente, na primazia da ótica integradora e multidisciplinar.

A missão da escola é, antes de tudo, promover o sucesso educativo de todos os alunos, garantindo a igualdade educativa e a participação ativa na sociedade. Torna-se, pois, necessário que todos os que constituem a comunidade educativa possam, tendo presente os princípios anteriormente referidos, ter acesso aos meios e recursos para que a intervenção junto dos alunos seja de qualidade e para que as condições essenciais de promoção da escola inclusiva estejam avalizadas.

A formação e o perfil dos docentes inclusivos apresentam-se como uma questão controversa, dada a sua relevância para o desenvolvimento de respostas educativas que promovam as aprendizagens em todos os alunos. A escola inclusiva exige novas competências e novas atitudes dos seus profissionais, sendo inevitável a existência de mudanças conceituais e estruturais, na forma como as escolas respondem à diversidade, caminhando, assim, para o despontar de um novo paradigma de escola.

É, pois, necessário preparar os professores para as funções e responsabilidades que a escola inclusiva exige, através da implementação de um modelo de formação contínua planificado de acordo com as necessidades dos professores e da escola.

Desta forma, que abordagem de formação proporciona os conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias aos professores que trabalham com estes alunos para que contribuam de forma eficaz para a sua inclusão escolar?

A questão da formação de professores é muito complexa e delicada. Aos docentes é-lhes pedido que sejam os efetivos gestores e empreendedores da mudança, numa perspetiva de Equidade e de Inclusão, pelo que a sua formação, inicial e contínua, se reveste de uma importância extraordinária.

A formação contínua, “continuada”, “em serviço”, “permanente” é, segundo Rodrigues (2014:15) “uma das alavancas mais poderosa para a modificação da escola e para

a promoção de valores e práticas inclusivas”. Esta perspectiva de formação continuada está interligada com o trabalho reflexivo, pois pretende-se que os docentes possam pesquisar e refletir sobre os problemas que os preocupam, os quadros problemáticos, partilhando com os seus pares, num trabalho de supervisão pedagógica (Ibidem, 2014).

Aparece-nos, assim, a figura do professor reflexivo que associado ao conceito de prática reflexiva surge como um imperativo para atender às necessidades de uma sociedade que se encontra em constante mudança. Às escolas exige-se que sejam empreendedoras e ativas ou mais do que isso, proativas. Os docentes têm de ser capazes de observar, focados e concentrados numa realidade que se renova a uma velocidade enorme, mantendo-se, igualmente, um profissional atento às ideias dos outros, num espírito de cooperação e de coadjuvação, longe dos tempos do trabalho isolado e solitário.

Também Alarcão (2001) corrobora esta ideia pois menciona que, de acordo com a nova conceção de currículo, o docente é mais do que um obediente cumpridor da gestão e administração do mesmo, uma ótica dinâmica, pois “Exige-se hoje ao professor que seja ele a instituir o currículo, vivificando-o e co-construindo-o com os seus colegas e os seus alunos (...).” (Alarcão, 2001:2).

Com a massificação do ensino, as escolas no centro do sistema educativo depararam-se com novos desafios e constrangimentos decorrentes de incoerências entre as respostas educativas e os novos públicos chegados à escola e que apresentam uma grande variedade e heterogeneidade. Na sequência destas posições, Formosinho (2009), salienta que essa nova escola é uma escola muito mais heterogénea tanto ao nível dos alunos, como dos professores, mas também dos contextos sociais e geográficos. O mesmo autor refere, igualmente, que a escola atual é extremamente complexa do ponto de vista organizacional, já que nela se movem contextos tão díspares e complexos.

Rodrigues (2014) evidencia que formar ou “re(formar)” professores para a inclusão significa dar mais ênfase às estratégias de intervenção, como tentativa de resposta à enorme heterogeneidade existente e aos diferentes níveis de aprendizagem.

Ainda de acordo com Formosinho (2009), as novas funções docentes fundamentais para a qualidade do atendimento a todos os alunos clarificam a necessidade e a urgência de se repensar e adequar a formação dos professores. Um mundo onde as transformações

evoluem de uma forma estonteante, tanto ao nível dos conhecimentos como das novas tecnologias de informação, o ensino carece de docentes capazes de estar “na linha da frente” das dificuldades e dos cenários de grande diversidade no caminho da inclusão. Segundo Rodrigues (2014), o slogan do programa educativo desenvolvido nos Estados Unidos (“No child left behind”), poderia aplicar-se também à formação de professores inclusivos, ou seja, “ensinar todos os alunos sem deixar nenhum para trás”. Claramente, e, ainda segundo o autor, este projeto de ensino não só cabe ao professor como profissional, mas também à escola e a toda a comunidade.

O Ensino de qualidade obriga a professores de qualidade, cientes de todo o processo, com a capacidade de defrontar a diversidade, e assumidamente empenhados com a aprendizagem e o ensino durante o seu percurso profissional. Na sequência, Leite (2002) considera que, a formação contínua deve ser capaz de fornecer aos docentes as competências necessárias para que estes se sintam preparados para acompanhar as mudanças sociais e conseqüentemente as conseqüências que estas desencadeiam. Refere, ainda que a qualidade da formação passa por entender os docentes como agentes e recetores da sua própria evolução e construção da sua identidade como profissionais. Esse profissional reflexivo “deverá procurar compreender os mecanismos inscritos nas práticas pedagógicas e rotinas escolares mediante os quais se legitima a reprodução ou se inscrevem potenciais para a sua transformação (...)” (Canen, 1997:92)

Na sequência das ideias anteriores, a perspectiva de Nóvoa (2009) vai no sentido de que a formação de professores deve revestir-se de um cariz objetivo, centrada na aprendizagem dos alunos numa vertente de aprendizagem prática.

No mesmo sentido, Rodrigues (2014:21) afirma que “a formação de professores pode ser, um poderoso instrumento de fortalecimento de uma pedagogia ao serviço da Equidade e da Inclusão”. A formação docente relaciona as necessidades de ambas as partes envolvidas no processo: os formandos e os formadores. Tratando-se de uma vontade pessoal, é ao formando que cabe a decisão de decidir qual o grau de adesão, de empenho e de esforço que pretende despende.

Não obstante, embora esta decisão seja de cariz individual, a formação contínua deve ser pautada por processos de colaboração entre docentes, num esforço comum de

enumeração dos problemas e das limitações. Os docentes devem ser implicados na sua formação, possibilitando a sua participação na análise das necessidades. Este fator é essencial para que a formação seja eficaz, já que um formando que analisa e inventaria as suas necessidades de formação é um sujeito mais ativo e consciente das suas lacunas, expectativas e necessidades.

Cabe aos docentes a construção dos dispositivos de formação a partir das suas próprias carências e da especificidade da profissão, investindo na edificação de redes de trabalho coletivo que sejam a base de práticas de formação sustentadas na partilha e no diálogo profissional.

Para terminar, Nóvoa (2007:27) alude a uma referência de “John Dewey a uma escola de Chicago na qual se ensinava a nadar através de exercícios vários, sem que os alunos entrassem dentro de água. Um dia alguém perguntou a um destes jovens o que aconteceu no dia em que se lançou à água. A resposta veio pronta: “Afundei-me”. A história merece ser verdadeira, conclui John Dewey.”

4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, finalizamos com uma reflexão sobre a formação contínua de professores, iniciando com os percursos da formação contínua para o exercício da profissão docente. O sistema da formação contínua pretende responder, de forma equilibrada aos três propósitos confluentes: as escolhas individuais de formação, as dinâmicas da escola decorrentes das transformações e apropriação de novos desafios, projetos, conceções e práticas educativas e, em conformidade com a mutação genérica do sistema educativo, os momentos de renovação consistente.

A formação contínua acontece como um facto planeado, organizado através de um conjunto de episódios ou um plano dilatado de aprendizagens reconhecidas e não reconhecidas, diferenciando as atividades menos formais de desenvolvimento profissional,

num contexto exigente diversificado e arrogando-se como um instrumento de consolidação de uma pedagogia ao serviço da equidade e da inclusão.

À luz deste ponto de vista, é imperioso que os docentes se (re)encontrem em áreas de inter-relação entre as dimensões pessoais e profissionais, possibilitando-lhes a acomodação dos seus processos de formação, intercalando-os com as suas experiências pessoais.

Figura 4.1 Resumo do capítulo. Elaboração do autor



PARTE 2

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5

METODOLOGIA

O método científico é comprovado e verdadeiro. Não é perfeito, é apenas o melhor que temos. Abandoná-lo, junto com seus protocolos céticos, é o caminho para uma idade das trevas.

(Carl Sagan)

5.1 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

*Neste caminho, nem vamos sozinhos nem para ver terras
já vistas. Quem vem connosco vem de outros lugares e
anseia por novos mundos. Caminhamos juntos para o
longe. Amanhã ou depois, chegaremos.
(David Rodrigues, 2013: 75)*

5.1.1 O MÉTODO

Com origem no termo grego *methodos*, a palavra método tem a significância exata de “caminho para chegar a um fim”. Neste sentido, a metodologia científica abarca o modo como nos apropriamos do conhecimento, com recurso à recolha, categorização, análise e interpretação de dados (Freixo, 2013).

Após o enquadramento teórico dos vários conceitos implícitos no estudo, bem como uma revisão geral dos diversos autores que produziram trabalhos na área de investigação em causa, torna-se basilar apresentar os procedimentos metodológicos adotados ao longo do estudo.

“Os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados (Quivy & Campenhoudt, 1998:23) e “ao incidir sobre as operações de pesquisa, uma relação de interioridade com as práticas de investigação: eles são as próprias práticas críticas de investigação. Representam um certo nível de controle interno e formal sobre as pesquisas à medida que estas se desenrolam” (Almeida & Pinto, 1995:85).

Assim, o objetivo essencial é a explicitação de rumos orientadores no sentido de conseguir as esclarecimentos aos objetivos selecionados, de forma que o trabalho investigativo, implicitamente, exponha a explicitação das escolhas metodológicas.

Estas opções elucidam-nos sobre o processo e o acesso à informação, mas, igualmente, proporcionam a demarcação da edificação do conhecimento e dos objetivos. Resumidamente, num contexto genérico, o método de pesquisa exprime a seleção de procedimentos organizados para a descrição e explicação de fenómenos (Carmo & Ferreira, 2015).

Não podemos considerar as práticas investigativas limitadas a um suporte metodológico científico que potencie o planeamento crítico das práticas de investigação. Neste sentido, a metodologia, como expõe o fenómeno em estudo incorpora-se num plano de trabalho que delimitará os procedimentos tendentes à realização da investigação (Creswell, 2016)

“O método é uma conceção intelectual, coordenando um conjunto de operações, em geral várias técnicas” (Carmo & Ferreira, 2005: 193). Daqui decorre que a metodologia manifesta as diferentes configurações de construção de processos com diferentes propósitos, em suma, de formulação de problemas, de hipóteses, de normas e modos de observação e recolha de dados e de técnicas de análise de dados. Tal como em outras vertentes, a metodologia, os métodos consistem, pois, com maior ou menor abstração, clareza ou imprecisão, num plano de trabalho em função de um objetivo definido.

Desta forma, a escolha por um plano de investigação deve responder crivelmente para a questão em estudo, minorando as possíveis fontes de erro. McMillan & Schumacher citados por Vieira (1995: 59), referem que um plano investigativo particulariza (...) “os procedimentos levados a efeito pelo investigador no que diz respeito à escolha dos sujeitos, ao local do estudo e ao tipo de recolha de dados, no sentido de dar uma resposta ao(s) problema(s) que motivaram o trabalho.”

Os modelos de investigação, também denominados por Estratégias de Investigação, na perspetiva de Creswell (2014) que observa que se trata de géneros de investigação qualitativas, quantitativas e mistas, numa direção particular para procedimentos num

projeto investigativa. Neste sentido, o autor distingue as diferentes estratégias ou modelos num contexto de estudo empírico.

Figura 5.1 Métodos quantitativos, qualitativos, mistos. Creswell (2014)

| Métodos quantitativos, qualitativos, mistos | | |
|--|--|---|
| Pré determinado; Questões baseadas em instrumentos; Dados de desempenho, de atitude observacionais, recenseamento; Análise estatística; Interpretação estatística. | Métodos emergentes; Dados de entrevistas, de observação, de documentos, audiovisuais; Análise textual e de imagens; Interpretação de temas, padrões. | Métodos predeterminados e emergentes; Questões abertas e fechadas; Múltiplas formas de redorrer a vários dados; Análise estatística e textual; Interpretação entre várias bases de dados. |

Sendo assim, desenvolvemos um Estudo de Caso, cuja complexidade originou a necessidade de distintas técnicas de recolha de informação. No entanto a abordagem ao estudo é, eminentemente, qualitativa. De acordo com Creswell (2014), os estudos qualitativos para recolha, análise, interpretação e posterior redação dos dados são diferentes dos resultantes das abordagens quantitativas tradicionais.

Ainda o mesmo autor indica que a pesquisa qualitativa sugere a exploração e o entendimento do significado que sujeitos ou grupos conferem a um problema social ou humano. Dado que pretendemos uma reflexão em torno de um caso único, consideramos, de acordo com Sousa (2009) que o estudo de caso deve ser o método escolhido, pois o benefício deste tipo de estudo está no foco do investigador num acontecimento e na utilização de diferentes ferramentas, procurando investir na compreensão sobre os processos de um sujeito, de um acontecimento ou de um grupo de sujeitos.

Para Shaw e Gould (2001) as metodologias qualitativas exigem uma aproximação à realidade que se quer estudar, uma conspeção holística da conjuntura do estudo, assim como uma análise que se desenvolve a partir de dentro e do ponto de vista dos intervenientes. O investigador confere aos participantes a possibilidade de criação de novas conceções e de categorias de acordo com as informações recolhidas, para além de extrair as conexões extraídas do que se apurou. Desta forma, o objetivo do pesquisador é o de produzir conhecimento e não o de dar opiniões sobre um contexto definido, tendo como

ponto de chegada a capacidade de produção de teoria a partir da explicação ou entendimento dos fenómenos.

Na perspectiva de Delgado, Marín e Sanchez (2011), as garantias científicas da investigação qualitativa estão perfeitamente definidas, baseando-se em certos parâmetros: a representatividade, conseguida através do contexto de análise; o carácter rigoroso da exposição do processo adotado para a obtenção e análise da informação, pela configuração do desenho da investigação e, por fim, pela monitorização do processo da pesquisa.

No seguimento do que vindo a ser exposto, Creswell (2014) refere que o processo de pesquisa traduz questões e procedimentos, habitualmente obtidos através da configuração do interveniente, na análise indutiva dos dados.

Este procedimento metodológico, através do qual o investigador procura recolher informação sobre um fenómeno particular inserido no seu contexto, procura recolher informação minuciosa sobre uma única unidade de estudo e apresenta uma natureza basicamente empírica e descritiva (validade externa reduzida).

A escolha da metodologia, tendo em conta os objetivos da presente pesquisa e da problemática, fez-nos recair na metodologia do estudo de caso. Fortin (2009: 164) define-o como consistindo “numa investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização” assim como servindo para a explicação de “relações de causalidade entre a evolução de um fenómeno e uma intervenção”, não esquecendo que “uma investigação empírica é uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar” (Hill & Hill, 2002: 19).

Um estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” Yin (2005:32). Meirinhos e Osório (2010: 52) indicam que o estudo de caso tem o grande benefício da “sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real.” Os estudos de caso podem ter distintas intenções. Como ferramenta para trabalhos de investigação, emergem com um cariz eminentemente exploratório, obtendo informação introdutória acerca do respetivo objeto de interesse.

Verztman (2013:71), refere que “um estudo de caso é, portanto, um método naturalístico e é uma forma de estudo que visa a descrição e a compreensão do singular” acreditando que este possa contribuir para a compreensão de uma realidade maior. Também Yin (2005, p. 63), estuda-se o caso representativo, particularizando que este é aquele que à priori apresentará de forma mais assertiva o universo de interesse.

O universo de análise, que sustentará o trabalho que pretendemos desenvolver, efetivar-se-á na esfera de ação da formação contínua docente. Esta preferência é apoiada pelo acumular de conhecimentos advindos de estudos e pesquisas, mas também de anos de experiência profissional acumulados nesta área, implicando uma base de trabalho firme e estruturada.

Pretendemos, não só, atingir um maior grau de conhecimento, mas poder, concomitantemente, contribuir para o conhecimento existente na área das Ciências da Educação. Na realidade, o nosso estudo torna-se precursor de todos os já realizados no domínio da formação contínua de professores para a educação inclusiva paralelamente às mudanças internas que se efetivaram no contexto educativo português, sendo que esta realidade está, neste momento, a ser aplicada de acordo com os Decretos-Lei n.º 54/2018 e 55/2018, ambos de 6 de julho, pelo que se impõe um estudo científico desta natureza que apresente provas válidas para a comunidade científica e possa em si mesmo ser um contributo reflexivo sobre este novo prisma educacional.

5.1.2 QUESTÃO DA INVESTIGAÇÃO

Escolher o problema é, frequentemente, uma das fases mais árduas num processo de investigação, e constitui uma etapa a que apenas se pode dar uma orientação mínima (Tuckman, 2002). Também de acordo com Quivy e Campenhoudt (2008), a pergunta de partida deve conter várias condições e exibir particularidades essenciais como a clareza, exata e unívoca. A pergunta de partida não só deve ter características de exequibilidade, viabilizando, assim, a possibilidade de encontrar uma resposta, como, igualmente, carece de pertinência, para que o estudo seja significativo para a compreensão do mundo atual.

Na opinião dos mesmos autores, numa investigação, a primeira dificuldade é "traduzir o que vulgarmente se apresenta como um foco de interesse ou uma preocupação relativamente vaga num projeto de investigação operacional" (Quivy e Campenhoudt, 2008: 31). Desta forma, é basilar "enunciar o projeto de investigação na forma de uma pergunta de partida" (Idem: 32).

A nossa investigação iniciou-se a partir da identificação do problema definido da seguinte forma:

De que forma contribui a formação contínua docente para a apropriação dos fundamentos e princípios da inclusão e para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas?

Pretende-se expor a pergunta de forma precisa, para que possa ser facilmente apreendida da mesma maneira por todos os sujeitos, estabelecendo o fio condutor do tema de toda a nossa investigação.

Perante este problema, outras questões se mostraram pertinentes para as diretrizes, conjugação e estudo dos dados recolhidos através de um questionário e de grupos discussão e que nos coadjuvaram no procedimento de categorização dos mesmos. Detetado o problema e as questões que lhe estão associadas, o estudo, norteou-se pelos seguintes objetivos:

Definiram-se, igualmente, alguma subquestões que têm como objetivo a clarificação do problema em estudo a partir das quais se elaboraram os objetivos. Para responder a estas questões, foi essencial delinear alguns objetivos para direcionar a investigação.

- Q1. O curso de formação prepara os docentes para a apreensão concetual da educação inclusiva?
- Q2. Quais as abordagens teóricas subjacentes à educação inclusiva essenciais ao desenvolvimento das competências inclusivas dos professores?
- Q3. Em que medida, o curso de formação contínua ministrado promove os processos e as práticas inclusivas dos docentes que o frequentaram?

Tendo em conta as questões de investigação, elencaram-se os subseqüentes objetivos:

- i. Analisar o enquadramento concetual inerente à educação inclusiva
- ii. Refletir sobre as potencialidades e os constrangimentos deste paradigma
- iii. Refletir acerca das competências docentes em ambientes inclusivos
- iv. Analisar os valores fundamentais para o trabalho do docente inclusivo
- v. Refletir sobre as diferentes formas de operacionalizar as práticas, metodologias e estratégias
- vi. Relacionar o enquadramento concetual da educação inclusiva com as práticas docentes
- vii. Compreender a relação entre a formação contínua e o desenvolvimento de competências inclusivas dos docentes
- viii. Perceber a relevância da reflexividade docente como fator preponderante para a identidade profissional

Atendendo aos objetivos propostos e, concomitantemente, as questões de investigação e a natureza do fenómeno em estudo, a escolha recaiu numa metodologia de investigação qualitativa, contextualizada num paradigma interpretativo que lista o conhecimento, a compreensão, a explicação de situações, a apresentação, análise e interpretação dos dados. O método científico de eleição, pelo cariz do estudo, foi o estudo de caso, de natureza exploratória, com a proposição cuidada e ponderada das questões e dos objetivos do estudo (Yin, 2010).

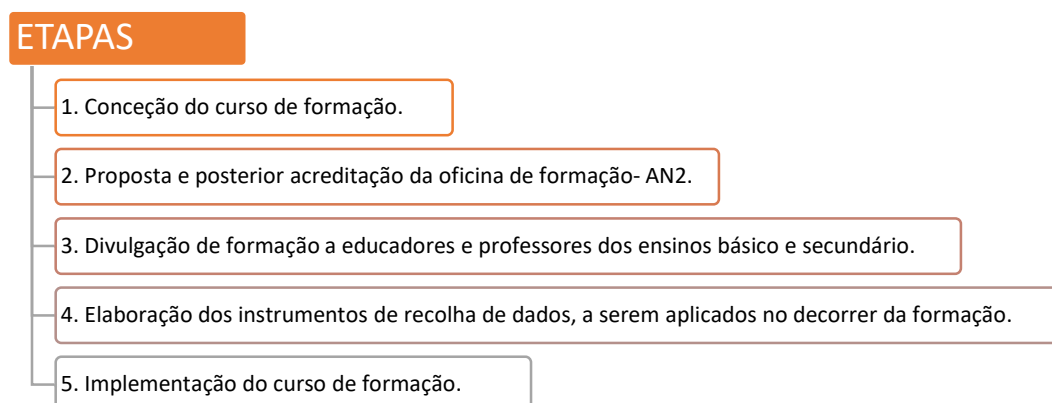
5.2 PROCEDIMENTOS

Para dar consecução ao estudo foi criado um curso de formação Educação Inclusiva: Processos e práticas, bem como os instrumentos de recolha de dados que visaram avaliar o processo formativo, as transformações e as mais-valias da formação.

De seguida, elencamos os procedimentos efetuados sendo apresentada a metodologia do estudo, onde se descreverão os participantes do estudo, os instrumentos de recolha de dados utilizados e o procedimento tomado nesta investigação.

O estudo empírico foi organizado em etapas que sintetizamos a seguir:

Figura 5.2 Etapas de preparação do curso de formação



Passamos, agora, a indicar as estratégias e os procedimentos das etapas definidas anteriormente.

5.2.1 ETAPA 1

CONCEÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na primeira etapa, foi feita a revisão de literatura, tendo como referência o preconizado no Decreto-Lei 22/2014 relativamente aos objetivos da formação contínua Diário da República, 1.ª série - N.º 29 - 11 de fevereiro de 2014:1287:

- a. A satisfação das prioridades formativas dos docentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, tendo em vista a concretização dos seus projetos educativos e curriculares e a melhoria da sua qualidade e da eficácia;
- b. A melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos;

- c. O desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares;
- d. A difusão de conhecimentos e capacidades orientadas para o reforço dos projetos educativos e curriculares como forma de consolidar a organização e autonomia dos agrupamentos de escolas ou das escolas não agrupadas;
- e. A partilha de conhecimentos e capacidades orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Assim, o nosso ponto de partida pretendeu acautelar o pressuposto de que, tal como Bisquerra (2005) alude, é essencial que os programas sejam criados tendo como base os marcos teóricos.

Figura 5.3 Eixos principais da investigação



Numa perspetiva de complementaridade entre teoria e conhecimento empírico, os pressupostos teóricos enunciados nos quatro eixos, constituem a base para a apresentação dos dados recolhidos, a sua discussão e posterior interpretação.

Importa, neste momento salientar como se mostraram determinantes para o estudo e, principalmente para a definição, organização e desenvolvimento do curso de formação, os trabalhos levados a cabo por Rodrigues (2014; 2015; 2016; 2019) onde se defende um sistema de qualidade educativa para todos os alunos, cimentando que o conceito de equidade é conceptualmente inseparável do conceito de inclusão, apoiado por

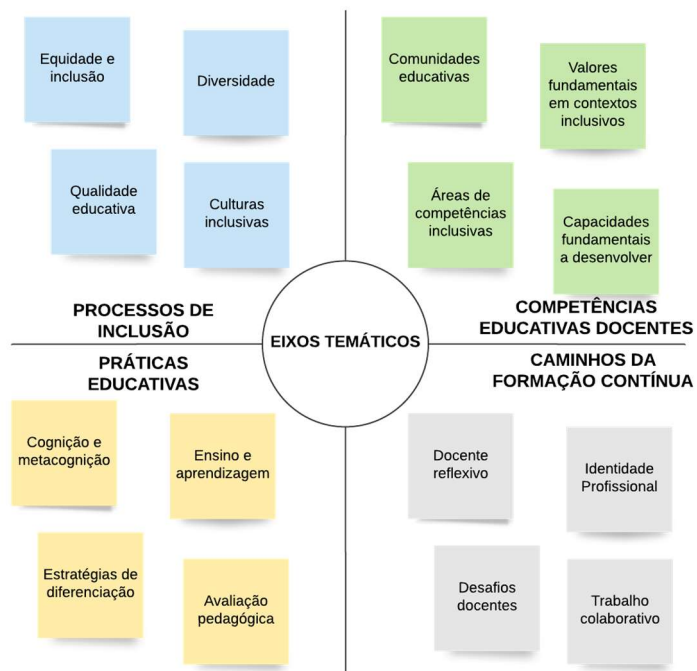
Fiorin & Pavão (2016) que consideram a qualidade na educação, na perspectiva inclusiva, como motor para uma formação profissional cujo perfil esteja capacitado para as novas exigências. As competências inclusivas dos docentes, emanadas na Carta Portuguesa para a Diversidade (2017), baseando-se no documento “Diversidade e equidade em educação” do Conselho Nacional de Educação em 2013.

Os métodos e as estratégias diferenciadoras das quais o docente se pode socorrer, permitem ultrapassar barreiras que se colocam à aprendizagem. Com os Decretos-Lei n.º 54/2018 e 55/2018 de 6 de julho, perspetivaram-se novos caminhos para que se criassem e organizassem ambientes educativos promotores de aprendizagens significativas, entendendo-se estes como potenciadores do corte com “a gestão curricular e estandardizada do currículo e que desafia a escolas a repensar a forma como se entende a relação educativa nas escolas.” (Cosme & Ferreira, 2021)

Se nos reportarmos à formação de professores como um objetivo estratégico da escola para caminhar no sentido de objetivos educacionais consistentes e concordantes com as exigências educacionais atuais, Machado & Mesquita (2016) e Formosinho, Machado e Mesquita (2015) salientam que a formação contínua é uma aprendizagem persistente que faz confluir a aprendizagem profissional com o desenvolvimento da ação docente. Assim, a formação de professores dará azo para que se criem oportunidades para apoiar, monitorizar e avaliar as mutações educativas. No paradigma da formação de professores, seria impossível descurar Nóvoa (s/d; 2009; 2019), cujas cinco propostas que indica começadas com a letra P, “procuram valorizar a componente prática, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas coletivas e a presença pública dos professores.” (Nóvoa, s/d:). No entender deste estudioso, a metamorfose da escola decorre do trabalho em equipa, do pensamento colaborativo para a definição de práticas diferentes e diferenciadoras, em suma, é na escola que a mudança se efetiva e se define num esforço conjunto de enriquecimento que contribui, decisivamente, para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Na sequência da análise dos eixos temáticos da investigação, fizemos a triangulação entre os mesmos e as conceções, tópicos e questões justificativos e conducentes à planificação coerente e articulada do curso de formação, tal como surge na figura seguinte.

Figura 5.4 Fundamentos do curso de formação



5.2.2 ETAPA 2

PROPOSTA E POSTERIOR ACREDITAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO

Para a segunda etapa, foi proposta ao CCPFC – Conselho Científico- Pedagógico da Formação Contínua, através do formulário AN2 (Anexo I) a acreditação da formação com o registo de acreditação CCPFC/ACC- 100928/18, na modalidade de curso de formação de 15 horas para os professores de todos os níveis de ensino e com a validade até 09 de julho de 2021. A formadora apresenta um registo de acreditação, em várias áreas e domínios (Anexo II)

5.2.3 ETAPA 3

DIVULGAÇÃO DA FORMAÇÃO A EDUCADORES E PROFESSORES DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

A terceira etapa, coube ao Centro de Formação da Associação de Escola. O Centro de formação selecionado é uma entidade consequente da associação das várias Escolas/Agrupamentos e apresenta como objetivo global definido na sua página web “(...) dar resposta às prioridades formativas das escolas e dos profissionais de ensino, reforçando a formação centrada no aperfeiçoamento da capacidade docente, nomeadamente nos domínios científico, curricular e pedagógico e a focalização na escola como local privilegiado de formação.” (Decreto-lei 127/2015, de 7 de julho)

O prazo para inscrição decorreu entre o dia 13 de setembro de 2019 e as 17:00 horas do dia 20 de setembro de 2019. Os docentes interessados deveriam entregar a ficha de inscrição normalizada, devidamente preenchida e validada pelo Diretor do respetivo Agrupamento/Escola, nos Serviços de Administração Escolar.

Os destinatários foram os educadores de Infância, professores dos ensinos básico e secundário e professores de educação especial. Os critérios de seleção dos candidatos foram estabelecidos pelo Centro de Formação a saber:

1. Professores dos Agrupamentos/Escolas associados;
2. Professores de Agrupamentos/ Escolas não associados.

Para os efeitos previstos no nº 1 do artigo 8º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, a presente ação relevava para efeitos de progressão em carreira de Educadores de Infância, Professores dos Ensinos Básico e Secundário e Professores de Educação Especial. Para efeitos de aplicação do artigo 9º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (dimensão científica e pedagógica), a ação não relevava para a progressão em carreira de Educadores de Infância, Professores dos Ensinos Básico e Secundário e Professores de Educação Especial.

Foi, igualmente, divulgada a calendarização e o horário, bem como o local de realização da mesma.

Tabela 5.1 Cronograma do curso de formação



De salientar que, anterior a este procedimento, a Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) deu autorização para a lecionação do curso de formação.

A formação foi construída no sentido de fazer cumprir os seguintes objetivos gerais:

Tabela 5.2 Objetivos do curso de formação

| |
|--|
| Promover o desenvolvimento de estratégias para incentivar o trabalho colaborativo e a autoformação; |
| Estimular o progresso profissional dos docentes; |
| Desenvolver iniciativas e práticas para resolver problemas emergentes da prática profissional; |
| Facultar conhecimentos teóricos para a construção de instrumentos de trabalho relacionados com os conteúdos da ação; |
| Refletir conjuntamente sobre questões relacionadas com a Educação Inclusiva; |
| Conseguir conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos na esfera das metodologias para a Educação Inclusiva; |
| Analisar as práticas instituídas relacionadas com o currículo; |
| Promover o desenvolvimento de comportamentos inclusivos dos docentes; |
| Gerar momentos de partilha/reflexão. |

A ação de formação, consentânea com a modalidade de curso de formação, seguiu uma metodologia teórico-prática, desenvolvendo-se numa articulação entre as sessões teóricas e as práticas, pelo que se recorreu, conjuntamente, ao método expositivo para a apresentação de modelos e quadros teóricos e aos métodos ativos.

Durante o curso, a opção foi para uma metodologia combinada: quando necessário, expositiva, em momentos em que se pretendia fornecer aos formandos determinados conteúdos estruturantes. Foram utilizados textos com cariz científico e normativo,

recorrendo a meios audiovisuais e a textos antecipadamente escolhidos. Privilegiou-se uma metodologia ativa, com trabalho de equipa, adotando uma postura de diálogo e de interação permanente entre formadora e formandos. Foi sempre incentivada a reflexão entre os formandos, nomeadamente através de debates em pequeno grupo e/ou em pares sobre os conteúdos e materiais fornecidos, motivando os formandos para interações cogitativas no contexto da formação. Foram aplicados diferentes instrumentos e usados materiais diversificados em situações de simulação, desencadeando a avaliação formativa e construtiva ao longo da formação.

5.2.4 ETAPA 4

INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

No que concerne à quarta etapa, para a elaboração dos instrumentos a ser aplicados no decorrer da formação, salienta-se que, de acordo com Morse (1994), entre a pluralidade e variedade existentes, cabe aos investigadores refletirem e escolherem os métodos e técnicas mais apropriadas para a obtenção dos dados. Os dados conseguidos devem ser multifacetados para possibilitar as limitações e contingências que estes proporcionam na efetivação dos objetivos da investigação.

Socorrer-se de múltiplas técnicas na recolha de dados pode ter como propósito a obtenção de informação sobre fenómenos, diferentes acontecimentos ou sujeitos, ou procurar obter informação sobre o mesmo facto com diferente fonte. Neste segundo caso, a mobilização de diferentes técnicas na recolha de dados, para além de certificar diferentes perspetivas dos participantes no estudo, é uma estratégia recomendada para assegurar a triangulação dos dados e, nesse sentido, a confiabilidade da informação (Olabuénaga, 2003).

Após a escolha do paradigma de pesquisa, a amostra pensada com base na perspetiva escolhida e o problema de pesquisa, o passo subsequente é a recolha de dados referentes às variáveis, factos, conjunturas, categorias, comunidades ou objetos envolvidos na pesquisa. (Sampieri, Collado & Lucio, 2006).

Na mesma ordem de ideias, Fortin (2003), defende que devido a toda essa multiplicidade e métodos, realizar uma investigação demanda uma metodologia específica pensada segundo a especificidade do estudo. O investigador tem de ser crítico e escolher os métodos que sejam uma mais-valia para a investigação, tendo em conta os meios, a disponibilidade de tempo, as vantagens e limitações inerentes aos métodos adotados.

Para o estudo em questão, foram elaborados os seguintes instrumentos

i. Questionário(s) para aplicação em contexto formativo

Embora a natureza do estudo fosse qualitativa, decidiu-se por esta configuração de recolha de dados, empregue mais em estudos extensivos, pois era a forma apropriada para facilitar a operacionalização da aplicação do mesmo durante o processo de formação.

Azevedo e Azevedo (2008) referem que os questionários viabilizam uma cobertura superior da população investigada, embora o mesmo careça de particular cuidado na transparência e exatidão das questões, obtendo, assim, a máxima informação possível.

Neste sentido foi realizada, antecipadamente, um esboço rigoroso do questionário conforme os objetivos do estudo, cumprindo com escrupuloso cuidado os trâmites inerentes à sua construção, por forma a não descurar temas e subtemas considerados relevantes. Delgado, Marin e Sanchez (2011:187) escrevem que:

“La preparación del cuestionario es importante: no debe ser ambiguo y ha de estar formulado con un lenguaje entendible. Es esencial presentarlo a poblaciones similares para tener una muestra final aceptable. Conviene tener repuestas codificadas anteriormente (precodificadas), por ejemplo, en forma de elecciones múltiples.” (Delgado, Marin e Sanchez , 2011:187)

O questionário viabiliza a recolha de informação relativa a um número maior de inquiridos, situação que a entrevista não permitiria pela morosidade de aplicação e de tratamento. O questionário terá um papel particular no estudo da dimensão do fenómeno, no sentido de se compreender o seu predomínio, a partir de determinada amostra da população estudada. Desta forma, a sua utilização será apropriada à “análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão” (Quivy & Campenhoudt, 1998:189).

Segundo Tuckman (2002), não há apenas uma forma de produzir questões, assim como existe uma pluralidade de formatos de organização das respostas de um questionário. A multiplicidade de formatos pode elencar-se num conjunto de tipos de respostas prováveis:

- a. Respostas não estruturadas – respostas de final aberto, quando se solicita que os inquiridos justifiquem algo ou se as respostas são para completar;
- b. Respostas com espaços para preencher – semelhantes às anteriores, funcionam como transição entre as estruturadas e as não estruturadas;
- c. Respostas por tabela – semelhante à anterior, mas ainda mais estruturada, limitando os inquiridos para respostas em pequenos espaços;
- d. Resposta por escala – uma das formas mais utilizadas nos questionários. É fornecido um conjunto de opções ordenadas, sendo muito úteis para manifestarem quais as afirmações ou atitudes face ao tema. De natureza qualitativa, pretendem aferir as atitudes ou opiniões predominantes relativamente a uma afirmação dada;
- e. Respostas ordenadas – utilizam-se quando se solicita ao respondente a ordenação de afirmações prévias;
- f. Respostas por listagem – designadas de “*checklist*” são respostas que se sinalize a partir de uma lista definida, a sua escolha;
- g. Respostas por categorias – semelhante às listagens, mas mais simples.

O questionário constante deste estudo contempla dois tipos de respostas: um conjunto de respostas através da utilização de uma Escala Likert que varia entre 1 e 5, em que 1 corresponde ao “Discordo plenamente”, 2 “Discordo”, 3 “Concordo”, 4 “Concordo plenamente” e 0 “Não tenho opinião” e até três respostas não estruturadas de final aberto.

O questionário utilizado no estudo foi elaborado, transformado em documento em formato digital na (ferramenta do Google Forms) em diferentes links e momentos e enviado para os emails dos educadores e professores da amostra, através das hiperligações da **Tabela 5.3**.

O questionário foi elaborado a partir de um guião. Para a elaboração das questões colocadas nos questionários, procurámos cingir-nos aos temas de interesse do trabalho,

evitando questões sem qualquer relevância e interesse, e garantindo o anonimato e a confidencialidade no tratamento e na divulgação das informações, quer de nível pessoal, quer institucional, resguardando-se, assim, o rigoroso respeito pela reserva da vida privada, bem como pelos direitos, liberdades e garantias fundamentais (cf. Lei n.º 58/2019 de 8 de agosto).

Tabela 5.3 Questionários e respetivas hiperligações

| | |
|--|---|
| Dados biográficos e profissionais | https://docs.google.com/forms/d/1MeheduObUfotG3F9IVPObry0EeRopSko99asrQwPT7U/edit |
| Processos de inclusão | https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSceoLL5aQeqiggcHAhRH_dyttaiG-a7jcXYwXsdyx4MQI8Qw/viewform?vc=0&c=0&w=1 |
| Competências inclusivas | https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdDzW53xvXEKbSpY6p9yWwdgTqWe8QIP7Pp-K65n7Lz90FBrQ/viewform?vc=0&c=0&w=1 |
| Práticas educativas | https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScECYXn4yB_b9LAPuQh557YovXeVXv62dvtlN32P1sqCmI5Ww/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0 |
| Formação contínua | https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfzFEvk5sYayFv3Xs-uMri9ZCLaNimpwyepfaSW54yKPwLCA/viewform?vc=0&c=0&w=1 |

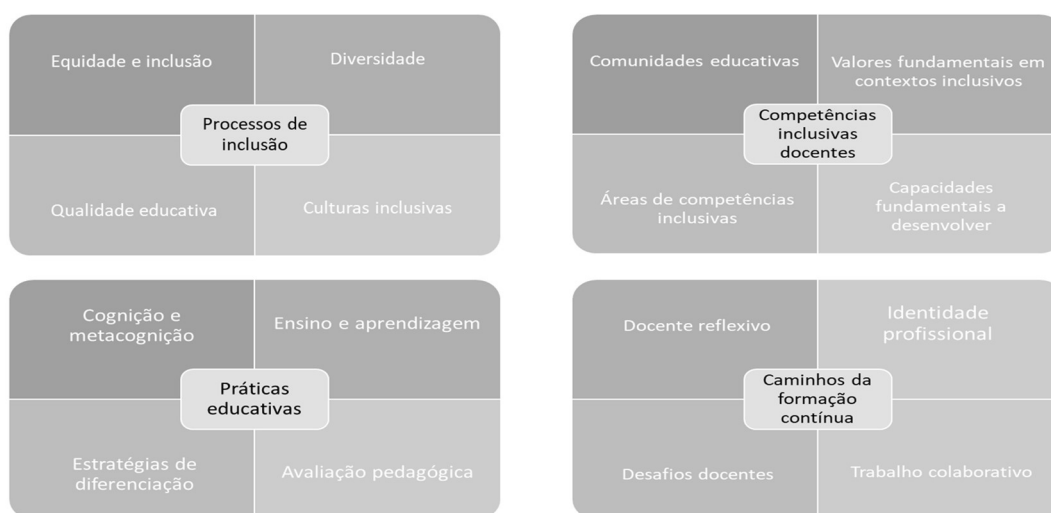
Na fase de preparação e estruturação, produzimos um guião de questionário (Anexo III), abrangendo as dimensões abordadas, os objetivos que se pretendem obter e as questões fundamentais, organizadas de uma forma lógica e organizada, tendo em vista a obtenção do máximo de informação (Amado & Ferreira, 2014). O questionário foi estruturado em cinco partes e aplicado de forma parcelar à medida que a formação ia decorrendo (Anexo IV).

Na primeira parte, focámo-nos na recolha de dados biográficos e profissionais, nomeadamente idade, género, habilitações académicas, situação profissional e grupo de recrutamento e tempo de serviço.

O questionário apresenta 48 questões, distribuídas pelos cinco itens destacados na tabela seguinte (onde constam os dados biográficos e profissionais). Da mesma tabela constam, igualmente, subitens com a função de clarificar e discriminar os conceitos, bem como os objetivos, assim como bibliografia de referência sobre cada um dos eixos.

Os grandes eixos do questionário condensados na figura seguinte, ao centro, estão alicerçados por subitens em estreita conexão entre si, estabelecendo relações de complementaridade.

Figura 5.5 Eixos temáticos do questionário formativo



O questionário passou por um processo de validação do seu conteúdo, prosseguindo, para tal, os seguintes passos:

- a. Elaboração de uma primeira versão do guião a partir da revisão bibliográfica, da experiência docente e dos objetivos do estudo;
- b. Validação do guião, efetuada por peritagem, com consulta de seis juízes especialistas na área ou em áreas similares da investigação científica a saber: uma docente com mestrado, quatro docentes com doutoramento todos na área das Ciências da Educação e uma docente universitária na área da Antropologia Social para apreciação e testagem do questionário;
- c. Reformulação do guião do questionário a partir das sugestões propostas pelos peritos. As propostas apresentadas recaíram, particularmente, na alteração de alguns termos menos claros e/ou geradores de possíveis dificuldades de entendimento.

Salientamos que, para a elaboração e estruturação do questionário tivemos, sempre, em linha de conta o facto do mesmo dever ser parcelado, no sentido de ser aplicado na formação à medida que a mesma ia decorrendo. Cada parcela do questionário estava adaptada aos conteúdos das sessões formativas.

A comunicação com os formandos foi realizada através do seguinte endereço eletrónico criado para o efeito: mariajoaodout.19@gmail.com.

ii. Grupo discussão

Podemos considerar uma panóplia de configurações metodológicas de trabalho em grupo, sendo que cada um apresenta características próprias, incluindo as vantagens e os constrangimentos. Desta forma, apresentamos uma breve abordagem sobre as mesmas na tabela seguinte.

Tabela 5.4 Formatos grupais e formas de discussão.
(Silvestre, Martins & Lopes, 2018)

| FORMATOS GRUPAIS | ENTREVISTA EM GRUPO | GRUPO FOCAL (FOCUS GROUP) | GRUPOS DE ESPECIALISTAS E PROFISSIONAIS | GRUPO DISCUSSÃO |
|---------------------|---|---|--|--|
| FORMAS DE DISCUSSÃO | Não existe, mas apenas interferência pela exposição de cada resposta publicamente | Discussão organizada e dirigida a partir de experiências particulares | Mesa-redonda (Discussão em controvérsia a partir de posições discursivas prévias e elaboradas) | Conversação (Discussão em mútuo acordo que envolve uma construção conjunta do sentido) |
| REFERÊNCIAS BÁSICAS | Merton, Fiske e Kendall, 1990 | Krueger, 1994 Greebaum, 1998 | Van Campenhoudt e outros, 2005 | Ibáñez, 1986a e 1986b; Ortí, 1990 e 1993 |

No caso do grupo discussão, este deve potenciar uma coletiva produção discursiva que verse sobre a temática em causa. De acordo com Weller (2013), é imperioso conservar e observar previamente as características do grupo. Também Aires (2015) indica que o grupo discussão assenta na criação de discursos orais que são indicadores da representação de um certo grupo social sobre as interações relativas a fenómenos da realidade.

É por meio da interação discursiva que o grupo processa a reorientação do sentido social. As intervenções individuais caminham na rota do sentido social. O grupo tende a

agir em direção ao consenso num processo de convergência dos sujeitos numa topologia de carácter coletivo.

“O “eu” é grupal e revela-se nas perspetivas diferentes da mesma pessoa, nas perspetivas de diferentes pessoas, pontos de vista, pessoas, grupos, ideias, culturas. A fala dirige-se para uma conversação - entre iguais - e cada falante ajusta a sua fala à fala do outro. Privilegia-se na fala o que esta tem de comum e de articulável com a fala dos outros.” (Aires, 2015:40)

Este tipo de metodologia é frequentemente utilizado quando os estudos são qualitativos. Aires (2015) aponta o facto de o grupo discussão ser uma técnica relativamente recente e, conseqüentemente, menos divulgada e aplicada do que outras técnicas mais utilizadas como o questionário, a entrevista aberta ou a entrevista em grupo. Alonso (1998) descreve o grupo discussão como um grupo artificial que se mobiliza em função dos objetivos da pesquisa e que o investigador verifica. A mais-valia do grupo prende-se com a ênfase da participação ativa do sujeito na pesquisa, com o recurso à sua própria liberdade de expressão (Manrique & Pineda, 2009). Ibañez (2010) considera que este grupo se organiza como um todo, configurando-se como mais do que um somatório de sujeitos que retrata uma ordem social.

Num grupo discussão, o papel do moderador é de grande importância. Aires (2015) refere que ao mesmo são exigidas aptidões e habilidades relativas à gestão da dinâmica de grupos, nomeadamente a duração das atividades, bem como à organização do espaço. Também (Silvestre, Martins, & Lopes, 2018), defendem que este exerce um papel basilar na condução do grupo, considerando que a sua ingerência deve ser discreta, ao ponto de deixar fluir a discussão, restringindo a sua intervenção apenas a situações pontuais e pertinentes, no sentido de maximizar a multiplicidade. Compete ao moderador, a manutenção da discussão, gerindo as intervenções no sentido de prevenir que o assunto derive do seu eixo primordial, procedendo à reorientação da discussão ao propósito original. (Aires, 2015).

Também Ibañez (2010) refere que a intervenção do moderador, após a conversa explicativa prévia, deve restringir as suas intervenções apenas ao conteúdo evidente ou latente do diálogo do grupo.

O guião geral do grupo discussão de ambos os subgrupos apresenta-se como Anexo V.

iii. Diário de bordo

Os relatos narrativos constituem a informação sobre o local no qual evoluem os atores, assim como a sua perceção da situação que eles vivem, das suas expectativas e das suas necessidades. (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994:158). Hamido (2005:262), destaca, ainda, que a inclusão de aspetos reflexivos “ao darem conta das impressões subjetivas do observador, contribuem precisamente para controlar o efeito dessa subjetividade.”

Uma investigação como esta, fez surgir a necessidade de registar as notas sobre a observação feita durante a realização da formação. O registo neste diário foi realizado após as respetivas sessões. Nele registámos, organizada e sistematicamente, as situações importantes para o investigador, complementadas com notas reflexivas sobre as mesmas.

Voltar atrás permite-nos um olhar mais aguçado e cauteloso e também mais consciente. Para que o autoconhecimento seja possível, é necessária uma certa exteriorização e objetivação da própria imagem.

Ainda de acordo com Alves (2001:224) “O diário pode ser considerado como um registo de experiências pessoais e observações passadas, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos”.

O diário proporcionou-nos evoluir para uma análise construtiva e autónoma, contribuindo, assim, para a reflexão e para o distanciamento no decurso dos grupos discussão e inclui os registos das perceções das observações do investigador e as intervenções e interações paralelas dos formandos. Apontámos assim para a compreensão mais clarividente dos grupos e suas evoluções e crispações.

No que concerne ao diário de bordo cujo valor como meio para a recolha de dados já foi mencionado e esmiuçado, neste estudo o mesmo constitui uma ferramenta de valor inquestionável no sentido de que o investigador foi nele registando as perceções de reconstituição do processo de pesquisa. Não se pretende usá-lo para ser sujeito a uma análise de conteúdo, mas servir como instrumento de navegação durante o processo de recolha e análise de dados. As referências ao diário de bordo aparecem como “DB (data e codificação) e constituem-se, reiteradamente como um pequeno resumo das anotações

perceções do investigador, restringindo-se aos registos decorrentes da implementação do grupo discussão, já que foi neste momento da formação que se encontraram os relatos com significância para complementar os dados conseguidos através dos restantes instrumentos.

5.2.5 ETAPA 5

IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO

Na quinta etapa, há que salientar que os formandos foram divididos aleatoriamente em dois grupos (1 e 2), sendo o curso replicado em dois dias distintos. Cada grupo, um constituído por 29, outro por 28 formandos, frequentou a ação de forma exatamente igual, ou seja, à exceção do dia da semana, todas as outras condições ficaram inalteradas.

Começou por lhes ser apresentados os objetivos da formação, enquadrada no estudo em questão e consequentemente foi assinado o documento do consentimento informado (Anexo VI) Este documento continha informação importante em relação ao estudo para o qual foram abordados os formandos, bem como o que esperar se decidissem participar no mesmo. A participação no estudo não determinava a frequência do curso de formação. Não obstante, todos os formandos concordaram com o estudo e acederam a participar nele, incluindo na captação de som e de imagem durante o grupo discussão.

Os formandos demonstraram preferência por esta modalidade de formação, o curso de formação (Artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro) modalidade de formação contínua cujos fim e função são a aquisição, a atualização, o alargamento e o aprofundamento de conhecimentos científicos e pedagógico-didáticos e de competências profissionais especializadas.

Nesta formação, foi enfatizado o modelo baseado na reflexão crítica, que na tentativa de conduzir os formandos para a importância da diversificação de modelos e práticas assentes na experimentação, nos novos modos de trabalho pedagógico e na inovação, contribuindo para o fortalecimento de linhas de atuação e de espaços de reflexão.

Ao longo do curso, os formandos responderam ao questionário que lhes foi sendo enviado. Na última sessão de cada grupo, demos cumprimento ao estabelecido, ou seja, realizou-se o grupo discussão.

A tabela seguinte espelha a forma como foram organizadas as sessões de trabalho, assumidas as metodologias e estratégias envolvidas, assim com algumas notas sobre a postura e comportamento dos formandos. Este último ponto não será alvo de estudo, mas poderá contribuir para uma eventual reformulação do curso.

Tabela 5.5 Tabela resumo das dinâmicas de formação

| SESSÃO 1 | SESSÃO 2 | SESSÃO 3 | SESSÃO 4 |
|---|---|---|---|
| METODOLOGIA E DINÂMICAS DE TRABALHO DEFINIDA PARA AS SESSÕES | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposição e Contextualização do curso de formação para compreensão global do processo formativo (Objetivos, temas/eixos, metodologia de trabalho, consentimento informado, ...); ▪ Apresentação da formadora e dos formandos; ▪ Objetivos: envolvimento e, conseqüentemente, motivação dos formandos; promover e desenvolver a empatia entre a formadora/formandos; obter feedback de qualidade relativamente às perspetivas/expetativas dos formandos no que respeita a formação; ▪ Apresentação teórico-prática das temáticas e conteúdos previstos para a sessão 1; ▪ Trabalho de pares (Seleção aleatória); ▪ Apresentação teórica da temática planificada para a sessão 1 pela formadora; ▪ Recurso ao documentários e reflexões em grande grupo; ▪ Sistematização das reflexões obtidas e mediadas pela formadora; ▪ Trabalho de grupo (seleção não aleatória, com recurso a palavras-chave). | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação teórico-prática das temáticas e conteúdos previsto para a sessão; ▪ Trabalho individual (análise e comentário de imagens relacionadas com as competências inclusiva; ▪ Utilização de documentários e reflexões em grande grupo; ▪ Trabalho de grupo, mediante uma seleção não aleatória- critério: docentes da mesma escola/ agrupamento; ▪ Apresentação das reflexões dos grupos ao grande grupo, recorrendo-se ao debate, no percecionado como uma mesa-redonda, tendo como mediadora a formadora. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação teórico-prática das temáticas e conteúdos previsto para a sessão 3; ▪ Utilização de documentários e reflexões em grande grupo; ▪ Trabalho de grupo (seleção não aleatória- critério: docentes de várias escolas/agrupamentos); ▪ Trabalho individual (elaboração de mapa conceitual para que o formando organizar e estruturar os conhecimentos apreendidos; ▪ o formador cria uma base de reflexão e de discussão através de uma situação ou história que, preferencialmente, constitua um problema real. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação teórico-prática das temáticas e conteúdos previsto para a sessão 4; ▪ Dinamização pela formadora de uma base de reflexão e de discussão através de situações concretas; ▪ Trabalho de grupo (criação de cartoons - seleção aleatória). |

| EIXOS TEMÁTICOS E ORIENTADORES DA SESSÃO | | | |
|---|---|--|--|
| <p>EIXO 1 - Processos de inclusão</p> <p>Entender, debater e apreender:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceitos de igualdade, equidade ▪ Inclusão, qualidade educativa, diversidade e educação inclusiva, culturas inclusivas | <p>EIXO 2 - Competências inclusivas docentes</p> <p>Valores fundamentais para o trabalho dos docentes em contextos inclusivos:</p> <p>Entender, debater e apreender:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A valorizar e potencializar a diversidade; ▪ Apoiar todos os alunos <p>Capacitar para:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalhar colaborativamente ▪ Desenvolvimento pessoal e profissional | <p>EIXO 3 - Práticas educativas inclusivas</p> <p>Entender, debater e apreender:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidades cognitivas ▪ Cognição e metacognição ▪ Aprender a aprender ▪ Ensino aprendizagem ▪ Fatores de aprendizagem ▪ Capacitar para a: ▪ Flexibilidade curricular ▪ Diferenciação pedagógica ▪ Avaliação pedagógica (Normativa /formativa) | <p>EIXO 4 - Formação contínua</p> <p>Prática docente:</p> <p>Entender, debater e apreender:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Docente reflexivo ▪ Desafios dos professores ▪ O papel do professor nos dias de hoje ▪ Identidade profissional ▪ Modelos de formação contínua baseados na formação contínua |
| PONTOS FORTES | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Adesão dos formandos à contextualização da formação; ▪ Participação ativa dos formandos nas diversas atividades | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Participação ativa dos formandos nas diversas atividades; ▪ Propostas de outras dinâmicas de trabalho pelos formandos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Participação ativa dos formandos nas diversas atividades | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Maior motivação e participação ativa dos formandos nas tarefas propostas |
| CONSTRANGIMENTOS | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nada a assinalar | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Menor motivação de um número residual de formandos, implicando uma maior intervenção de alguns formandos. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificuldades na realização de determinadas tarefas ▪ Focos de perturbação do bom funcionamento da ação por parte de um n.º residual formandos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nada a assinalar |

Após o prazo definido entre a formadora e os formandos, foi enviado o trabalho para avaliação, de carácter individual e sigiloso, onde lhes solicitámos o envio de um texto de 300 a 400 palavras que consubstanciasse uma reflexão sobre uma das temáticas em análise.

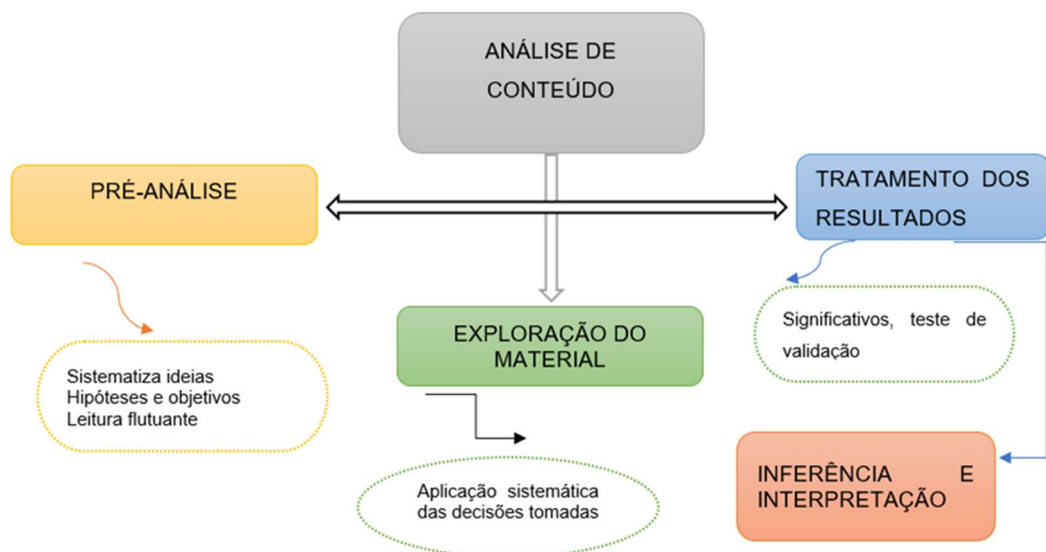
Este trabalho é exigência do Centro de Formação, já que os educadores e professores que pretendam a certificação da formação devem entregar um relatório crítico individual para avaliação.

5.2.6 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Este tipo de análise sustenta-se num conjunto de técnicas de análise de informações, socorrendo-se de procedimentos sistemáticos e claros de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que possibilitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e/ou receção destas mensagens (Bardin, 2016). De acordo com este autor, a análise de conteúdo é uma técnica que compreende a avaliação de forma sistemática de um corpo de texto, de maneira a desvendar e quantificar o acontecimento de palavras/frases/temas considerados “chave” que viabilizem uma comparação posterior.

No sentido de sistematizar os conceitos anteriores, o quadro seguinte adaptado de Bardin (2016) resume as ideias referidas.

Figura 5.6 Análise de conteúdo. Bardin (2016)



Ainda Bardin (2016), menciona que, em última instância, a comunicação, ou seja, qualquer conjunto de significados passados de um emissor para um recetor, poderia ser escrito e interpretado pelas técnicas de análise de conteúdo. Também Gondim (2014:194) indicou que “nas ciências empíricas, a inferência é um processo fundamental, visto que com ela se pretende partir do conhecimento do facto para se chegar ao conhecimento das razões para o facto”.

A mais-valia da análise de conteúdo, paralelamente à exigente e objetiva representação do conteúdo usando a respetiva codificação e classificação categorial, prende-se com a capacidade de potenciar o progresso produtivo, metódico e verificável à luz de inferências interpretativas, mesmo não tão claras constituídas pelo contexto ou pelas circunstâncias de produção (Amado et al., 2014). Uma outra vantagem justifica-se pelo facto de a análise de conteúdo poder incorporar um cariz mais quantitativo ou mais qualitativo, de acordo com a frequência das diferentes categorias ou das informações, sendo estas pormenorizadas e complexas (Almeida & Freire, 2008).

5.2.7 ANÁLISE ESTATÍSTICA DESCRITIVA

Indicada por Huot (2002, p. 60), a estatística descritiva considera “o conjunto das técnicas e das regras que resumem a informação recolhida sobre uma amostra ou uma população, e isso sem distorção nem perda de informação”.

Esta técnica pode ser entendida como um conjunto de técnicas analíticas empregue para sintetizar o conjunto dos dados reunidos num determinado estudo organizado, comumente, através de números, tabelas e gráficos.

Na sequência do ponto anterior, passamos à fase da caracterização dos participantes do estudo.

5.3 CARACTERIZAÇÃO DOS FORMANDOS

O universo deste estudo são todos os educadores e professores do ensino básico e secundário da área de abrangência do Centro de Formação da Associação de Escolas.

Neste estudo foi utilizada uma amostra não probabilística e criterial dado que foram selecionadas secções da população baseado num critério definido à partida pelo centro de formação. Os sujeitos lecionavam num dos três níveis de ensino: pré-escolar, ensino básico e secundário.

Obteve-se assim, um grupo de docentes constituída por 57 formandos, distribuídos em dois subgrupos. Cada um dos elementos de cada subgrupo foi codificado com a letra F da palavra “Formando” seguido dos números de 1 a 28 ou de 1 a 29 conforme os subgrupos. Foi elaborada uma planta da sala e cada formando sentou-se no local marcado para o efeito. A planta referida encontra-se no Anexo VII.

Estes sujeitos foram caracterizados de acordo com os dados biográficos e profissionais como género, idade, habilitações literárias, situação profissional, grupo de recrutamento e tempo de serviço.

No caso do grupo de recrutamento, socorremo-nos do Decreto-Lei n.º 27/2006 de 10 de fevereiro. Também no caso da situação profissional, consultámos o estatuto da carreira docente, Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro.

Tabela 5.6 Dados biográficos e profissionais - Idade

| | N |
|-----------------|-----------|
| 40 a 49 anos | 21 |
| 50 a 59 anos | 33 |
| 60 anos ou mais | 3 |
| TOTAL | 57 |

Constatando a interpolação das idades dos sujeitos, optámos por proceder à sua agregação por intervalo de idade. Assim, os grupos mais consideráveis de indivíduos situam-se nos intervalos entre os 50 e os 59 anos de idade (33), seguido do intervalo de 40 a 49 com 21 sujeitos e 3 indivíduos com idades de 60 ou mais anos.

Tabela 5.7 Dados biográficos e profissionais - Género

| | N |
|--------------|-----------|
| Feminino | 46 |
| Masculino | 11 |
| TOTAL | 57 |

Conforme a **Tabela 5.7**, a amostra era constituída por 57 professores, dos quais 46 eram de género feminino e os restantes 11 de sexo masculino. Como se verifica, o grupo de estudo integrou maioritariamente indivíduos do sexo feminino. De acordo com Nóvoa (2008), a feminização do ensino traduz um fenómeno começado na segunda parte do século XIX e que progrediu progressivamente, facto que ainda hoje se mantém. (DGEEC, 2020; Eurydice, 2013). Estes dados confirmam a tendência nacional de uma maior percentagem de professoras do que professores.

Tabela 5.8 Dados biográficos e profissionais – Habilitações Académicas

| | N |
|--------------|-----------|
| Licenciatura | 19 |
| Mestrado | 38 |
| TOTAL | 57 |

Na **Tabela 5.8** observa-se que maioria da população da amostra (38) tem grau académico de mestrado e um número substancialmente mais baixo (19) têm licenciatura.

Tabela 5.9 Dados biográficos e profissionais – Situação Profissional

| | N |
|---|-----------|
| Contratado | 1 |
| Quadro de agrupamento/escola não agrupada | 53 |
| Quadro de zona pedagógica | 3 |
| TOTAL | 57 |

A análise da **Tabela 5.9**, permite-nos observar que um número muito significativo de docentes (53) apresenta uma situação profissional estável, pertencendo a um quadro de escola ou de agrupamento, 3 docentes pertencem a um quadro de zona pedagógica e apenas 1 tem a situação de contratado.

De acordo com o Artigo 26.º e 27.º do Estatuto da Carreira Docente (ECD), “os quadros de agrupamento de escolas, bem como os quadros das escolas não agrupadas, destinam-se a satisfazer as necessidades permanentes dos respetivos estabelecimentos de educação ou de ensino”. Já os quadros de zona pedagógica: “(...) destinam-se a facultar a necessária flexibilidade à gestão dos recursos humanos no respetivo âmbito geográfico e a assegurar a satisfação de necessidades não permanentes dos estabelecimentos de educação ou de ensino.”

Tabela 5.10 Grupo de recrutamento

| | N |
|--|-----------|
| 100 Educação Pré-Escolar | 6 |
| 110 Básico 1.º Ciclo | 7 |
| 120 inglês 1.º Ciclo | 2 |
| 200 2.º Ciclo Português e Estudos Sociais/História | 2 |
| 210 Português e Francês | 2 |
| 230 Português e Inglês | 2 |
| 290 Educação Moral e Religiosa ⁱⁱⁱ | 2 |
| 300 Português ^{iv} | 6 |
| 320 Francês | 1 |
| 330 Inglês | 1 |
| 400 História | 1 |
| 500 Matemática | 2 |
| 520 Biologia e Geologia | 1 |
| 530 Educação Tecnológica | 1 |
| 550 Informática | 2 |
| 620 Educação Física | 1 |
| 910 Educação Especial (Domínio cognitivo e motor) | 18 |
| TOTAL | 57 |

No caso dos docentes contratados, o Artigo 33.º do ECD indica que “(...) o exercício transitório de funções docentes pode ser assegurado por indivíduos que preencham os requisitos de admissão a concurso, em regime de contrato administrativo, tendo em vista a satisfação de necessidades residuais do sistema educativo não colmatadas por pessoal docente dos quadros que sobrevenham até ao final do primeiro período letivo.”

ⁱⁱⁱ 2.º Ciclo e 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

^{iv} Do grupo 300 para baixo na tabela são docentes do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

Tal como já anteriormente referido, os grupos de recrutamento docente estão definidos no Decreto-Lei n.º 27/2006 de 10 de fevereiro, de acordo com a seguinte organização:

- a. Educação pré-escolar;
- b. 1.º ciclo do ensino básico;
- c. 2.º ciclo do ensino básico;
- d. 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário;
- e. Educação especial.

O nosso grande grupo de professores era constituído por 6 educadores de infância, 7 professores de 1.º ciclo do ensino básico, 2 professores de Inglês do 1.º ciclo, 8 professores do 2.º ciclo do ensino básico, 16 professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário e 18 da educação especial como pode ser visto na **Tabela 5.10**.

O número de professores distribuiu-se por todos os níveis de ensino de uma forma relativamente homogênea, no entanto verifica-se a prevalência do grupo 910 com uma forte predominância.

Tabela 5.11 Tempo de Serviço

| | N |
|--------------------------|----|
| Entre os 10 e os 20 anos | 7 |
| Entre os 20 e os 30 anos | 36 |
| Mais de 30 anos | 14 |
| TOTAL | 57 |

À semelhança da variável “Idade”, também nesta questão se optou pelo intervalo de tempo para a dimensão tempo de serviço.

Não se considerou o intervalo de 1 a 9 anos por não existirem sujeitos nessa faixa.

Ao analisarmos a **Tabela 5.11**, verifica-se que dos 7 dos professores têm entre 10 e 20 anos de serviço, 36 entre os 20 e os 30 anos e 14 professores têm mais de 30 anos. Comprovamos, assim, o envelhecimento dos profissionais docentes

Tratando-se de um problema já com alguns anos e transversal a vários países da Europa, Lima, Milani, Silva, Sanches, & Nadaf (2015: 432) salientam a relevância de um olhar mais profundo aos paradoxos presentes no envelhecimento dos professores:

“Se o processo de envelhecimento do professor, por um lado, propicia a maturidade, experiência e confiança no trabalho desempenhado, que são elementos centrais e valorizados na prática cotidiana, por outro lado, o corpo físico parece desprender-se do sujeito, abandonando-o gradativamente, repercutindo em sentimentos contraditórios relacionados ao envelhecimento.” (Lima et al., 2015:432)

5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo tratámos um conjunto de questões que serviram de suporte ao estudo empírico, sustentando a visibilidade do projeto investigativo levado a cabo e encaixilhando-o no paradigma epistemológico em que se insere. Assim, o desenho da investigação perspectivado e validado na metodologia adotada- o estudo de caso- consubstanciou-se com definição da(s) questão(ões) e dos respetivos objetivos

Apresentámos as estratégias de investigação empregues, os métodos e instrumentos de recolha e tratamento de dados, assim como a explicação de todo o processo, cuja operacionalização se efetivou em quatro eixos principais que, igualmente, regularam o curso de formação docente que está na base do estudo.

Figura 5.7 Resumo do capítulo – Elaboração do autor



CAPÍTULO 6

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A arte de interrogar não é tão fácil como se pensa. É mais uma arte de mestres do que de discípulos; é preciso ter aprendido muitas coisas para saber perguntar o que não se sabe.

(Jean Jacques Rousseau)

6.1 NOTA INTRODUTÓRIA

Neste capítulo vamos expor os resultados alcançados no nosso estudo. Numa abordagem de complementaridade entre a teoria e os dados obtidos na investigação empírica, o nosso propósito é apresentar os resultados, debatê-los e interpretá-los tendo como sustentação os pressupostos teóricos apresentados nos capítulos anteriores, tendo sempre em conta os objetivos estabelecidos para este estudo.

No seguimento do estudo, procedemos à análise e ao tratamento da informação. Os dados resultantes dos grupos discussão, bem como as questões abertas dos questionários foram tratados recorrendo à técnica de análise de conteúdo (Amado, Costa, & Crusoé, 2013; Bardin, 2016). Para os dados restantes referentes aos questionários foi utilizada a estatística descritiva que “consiste na recolha, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos” (Reis, 1996:15).

Neste capítulo, principiamos com a análise dos resultados de acordo com as questões do estudo. De forma incisiva, começamos por apresentar os resultados das questões fechadas dos questionários parcelares aplicados aos formandos, como já referido anteriormente, ao longo do curso de formação contínua. Com este intuito, em relação ao exposto, apresentaremos as estatísticas descritivas no formato de tabela de frequências absolutas, constando em cada uma as possibilidades de resposta, apresentando-se, assim, a possibilidade dos formandos expressarem com clareza a sua opinião no que concerne ao que se questiona. Foram, igualmente, determinadas uma das principais medidas de localização centrais: a média, valor central em relação aos dados que constituem a amostra média e uma medida de dispersão: o desvio-padrão, raiz quadrada da variância, sendo esta o desvio em torno da média de um conjunto de dados.

Considerando a amostra dos docentes que frequentaram a formação, para esta primeira parte, consideramos ser a melhor opção, a apresentação dos dados através de

gráficos, potenciando a fluência e clareza dos resultados, antecedidos pelas afirmações dos questionários, organizadas segundo o conjunto de itens que as subjazem.

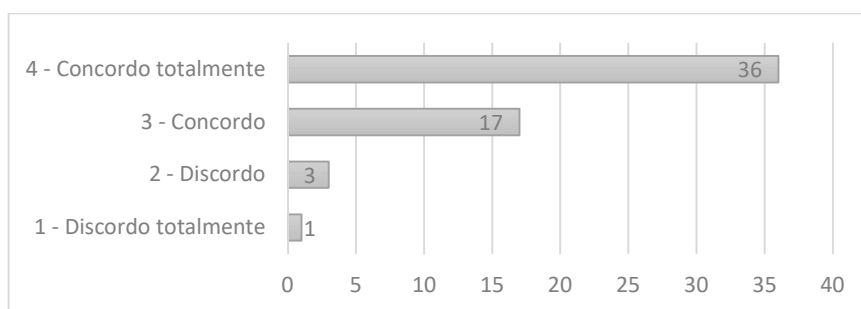
No sentido de tornar mais fluente a leitura dos dados expostos, no final de cada secção apresentamos um quadro síntese com as afirmações constantes do questionário incluídas e os resultados somados concernentes com a concordância ou discordância.

Neste sentido, pretendemos encontrar a opinião dos formandos no que concerne às afirmações elencadas a seguir, constantes de cada um dos eixos definidos no guião do questionário.

6.2 PROCESSOS DE INCLUSÃO

A equidade assume-se como a evolução da igualdade de oportunidades

Gráfico 6.1 A equidade e igualdade de oportunidades



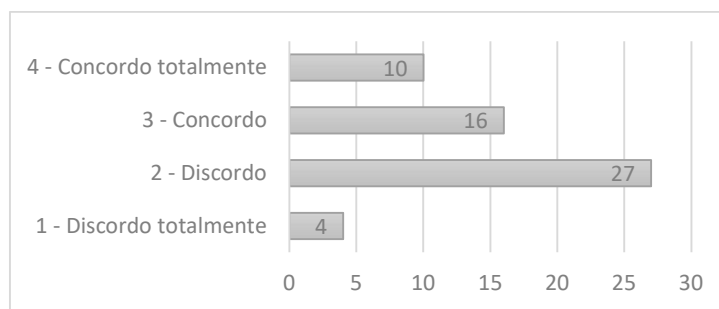
Como se verifica no **Gráfico 6.1**, 36 dos docentes concorda totalmente com a afirmação, 17 concordam, revelando conhecimento sobre as diferenças entre os conceitos de equidade e igualdade de oportunidades. Consideramos residual o número dos que discordam (3) e 1 que discorda totalmente.

De salientar que a média é de 3,527272727 e o desvio padrão de 0,689995852. Desta forma, podemos verificar que a média das respostas se situa acima dos 3.5, tal indicando que a maioria das pessoas concordam totalmente com as questões feitas.

Relativamente ao desvio padrão podemos concluir que nesta afirmação não existe um desvio padrão significativo, pois encontra-se abaixo de 1.

A equidade no acesso está garantida

Gráfico 6.2 A equidade no acesso

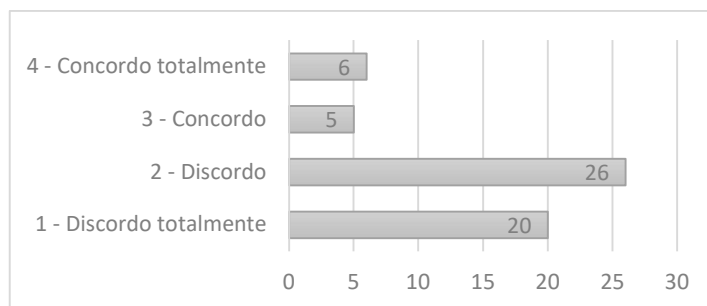


Os resultados apresentados no **Gráfico 6.2** são heterogéneos e não demonstram consensualidade. Os formandos cuja posição é discordante (27) ou totalmente discordante (4) são em maior número, o que traduz a perceção de que não consideram que a equidade no acesso esteja garantida, apesar da escolaridade obrigatória se assumir como esse garante. Quanto aos números que mostram concertação com a afirmação, são 16 no caso da concordância e 10 na concordância total. A média calculada é de 2,6 e o desvio padrão de 0,852012867. A média de respostas situou-se nos 3 ou seja os formandos inquiridos concorda com a afirmação efetuada. O desvio padrão volta a ser inferior a 1, pelo que se revela revelador da uniformidade dos dados.

O conceito de equidade é dissociável do conceito de inclusão

No que diz respeito à dissociabilidade entre a equidade e a inclusão, os sujeitos apresentam uma atitude inequívoca de discordância, entendendo que estes dois conceitos estão interligados e um não se efetiva sem o outro (26 formandos respondem discordância e 20 discordância total).

Gráfico 6.3 Os conceitos de equidade e inclusão



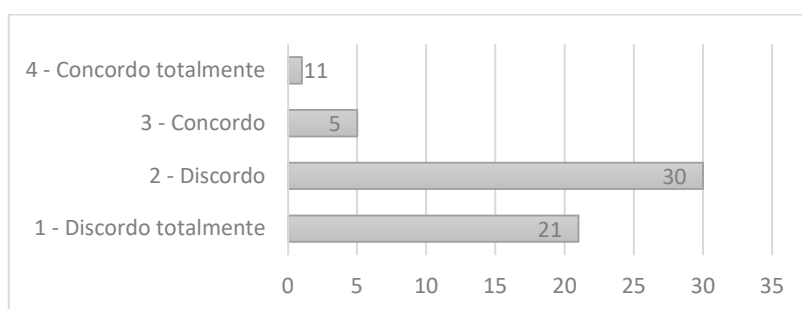
Estas respostas corroboram as ideias já expressas nas questões anteriores, subentendendo-se que os formandos demonstram a maturação das conceções explicitadas na questão.

Quanto ao concordo são 5 os formandos a responder e 6 a concordar totalmente.

Por sua vez, a média situa-se nos 2, concretamente 1,981818182 demonstrando que a população inquirida discorda da afirmação colocada. No que diz respeito ao desvio padrão, confirma-se a tendência anterior: é menor que 1, mais especificamente 0,932755954. No entanto, a proximidade de 1 dá ideia de uma maior desconformidade nas respostas.

A promoção da equidade faz-se através da homogeneidade

Gráfico 6.4 Equidade e homogenia



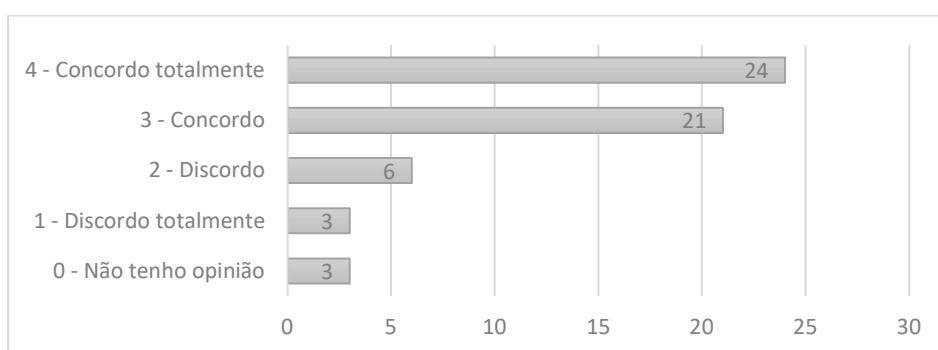
O **Gráfico 6.4** revela, mais uma vez, uma postura consonante entre os inquiridos, revelando que a equidade não se coaduna com um sentido estrito de homogeneidade, entendida como incompatível com a diversidade. Do total de inquiridos, 30 docentes

respondem com discordo e 21 com discordo totalmente, enquanto um número de 5 manifestam a sua concordância e apenas 1 a sua total concordância.

No que concerne à média e desvio padrão, os valores são respetivamente 1,745454545 e 0,69968728. Concluimos que a média se situa perto de 2 demonstrando que os docentes discordam da questão, enquanto no caso do desvio padrão, este não se revela significativo.

A Inclusão garante outros direitos

Gráfico 6.5 Inclusão e direitos



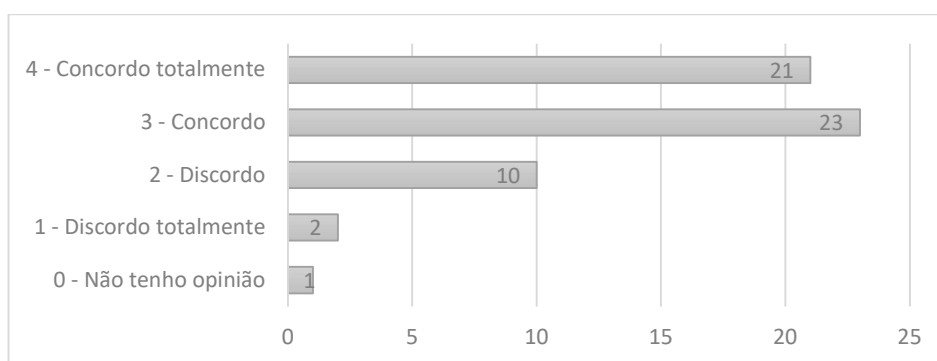
No **Gráfico 6.5**, verifica-se que grande parte dos respondentes considera que, logo à partida, a conceção de inclusão acarreta e conduz a outros direitos humanos (24 concordam totalmente e 21 concordam) Conquanto o número de respostas no sentido da discordância (6 e 3 respondem discordo totalmente e discordo, respetivamente) se manifeste pouco significativo, não deixa de poder ser motivo de reflexão, associado a 3 formandos que mostram não ter opinião sobre a afirmação. A média de respostas situou-se nos 3 (3,109090909) ou seja, fica demonstrada a concordância. Já o desvio padrão de 1,048327191, superior a 1 indicia um desvio padrão significativo comprovando maior heterogeneidade na resposta.

A educação inclusiva é garantia da presença, da participação e do sucesso

Extrapolando para lá do conceito de inclusão, a educação inclusiva para a generalidade dos docentes é garantia da presença, da participação e do sucesso de todos os alunos. Essa

posição verifica-se em 23 sujeitos que apontam a opção concordo e 21 que escolhem concordo totalmente. Entrementes, verifica-se à semelhança da questão anterior, uma prevalência da discordância parcial ou total e ainda do vetor da não opinião.

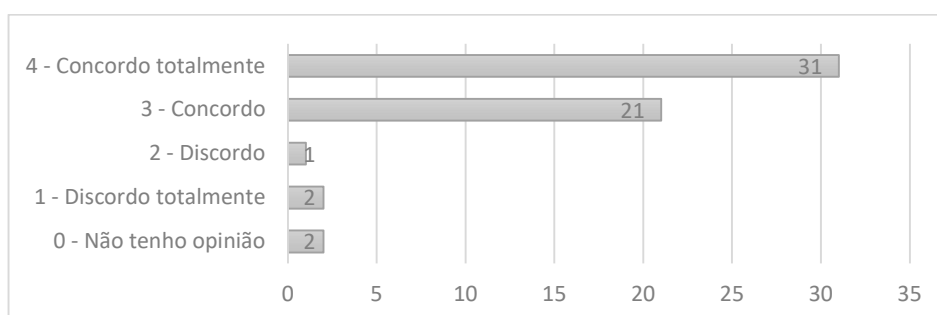
Gráfico 6.6 Educação inclusiva: presença, participação e sucesso



Considerando a média de 3,072727273, os formandos concordam com a afirmação dada. O desvio padrão de 0,920035133, inferior a 1, situa-se, no entanto, bastante próximo de 1, revelando certa dispersão de resposta.

A educação inclusiva é o resultado do comprometimento com a educação de todos os alunos

Gráfico 6.7 Educação inclusiva: compromisso com todos os alunos



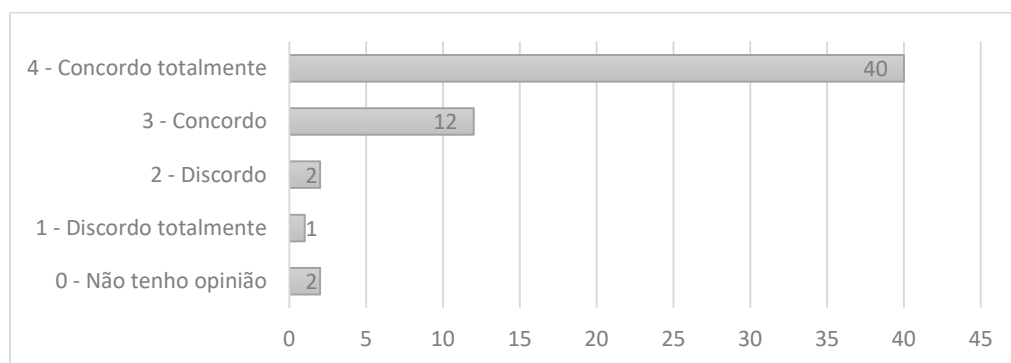
No **Gráfico 6.7**, a afirmação colocada ao nível do compromisso da educação inclusiva em considerar e educar todos os alunos, não levantou dúvidas aos inquiridos, que de forma muito significativa (31 para o item concordo totalmente e 21 para concordo), expuseram a

sua concordância de forma evidente, não considerando as respostas discordantes e sem opinião em número considerável.

Nesta afirmação, mantém-se a mesma tendência de concordância na resposta com o valor de 3,418181818. O desvio padrão de 0,853986492, abaixo de 1, revela pouca expressividade.

Na escola, é decisiva a existência de uma cultura e de uma filosofia inclusivas aceites por todos

Gráfico 6.8 Cultura e filosofia inclusivas



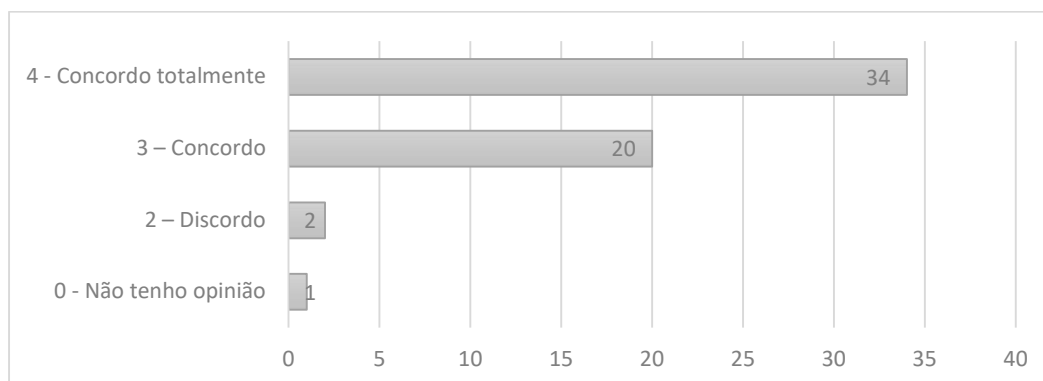
Da análise do gráfico anterior salientamos que 40 dos docentes concorda totalmente com a afirmação, 12 concordam com a relevância de uma cultura e de uma filosofia inclusivas aceites por todos os elementos da comunidade escolar. Observamos o número dos que discordam (2) e o do que discorda totalmente, assim como os 2 que não têm opinião como pouco significativo. A média está no valor de 3,509090909, já o desvio padrão de 0,940305846 situado muito perto de 1, induz maior dispersão dos dados relativamente à média.

Os órgãos de gestão constituem uma alavanca imprescindível no comportamento dos docentes ao serviço da inclusão

Na sequência da questão anterior, os docentes posicionam-se coincidentemente (34 docentes concordam totalmente e 20 concordam) com a afirmação que ressalva a

pertinência dos órgãos de gestão como propulsores da inclusão. Um número muito pequeno de docentes manifesta a sua discordância e apenas 1 não tem opinião.

Gráfico 6.9 Órgãos de gestão e inclusão



Tanto os valores da média, 3,490909091, como do desvio padrão 0,74218714, revelam que a maioria das pessoas concorda totalmente com a afirmação em questão. Na situação do desvio padrão não se reporta a algo significativo.

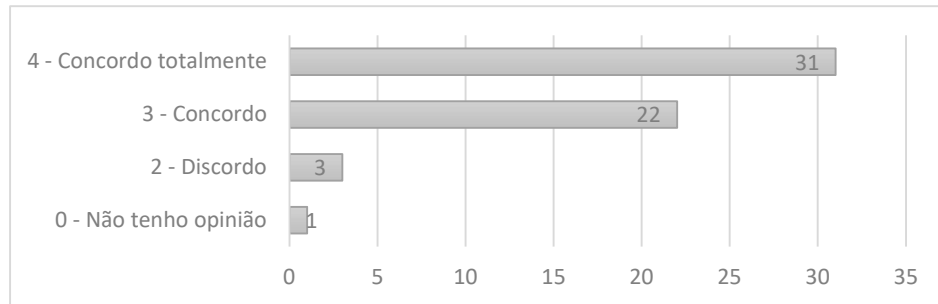
Tabela 6.1 Síntese das respostas “Processos de inclusão”

| AFIRMAÇÕES / CONCORDÂNCIA | CONCORDÂNCIA | DISCORDÂNCIA |
|--|--------------|--------------|
| A equidade assume-se como a evolução da igualdade de oportunidades. | 53 | 4 |
| A equidade no acesso está garantida. | 26 | 31 |
| O conceito de equidade é dissociável do conceito de Inclusão | 11 | 46 |
| A promoção da equidade faz-se através da homogeneidade. | 6 | 51 |
| A Inclusão garante outros direitos | 45 | 9 |
| A educação inclusiva é garantia da presença, da participação e do sucesso. | 44 | 12 |
| A educação inclusiva é o resultado do comprometimento com a educação de todos os alunos e de toda a escola. | 52 | 3 |
| Na escola, é decisiva a existência de uma cultura e de uma filosofia inclusivas aceites por todos. | 52 | 3 |
| Os órgãos de gestão constituem uma alavanca imprescindível no comportamento dos docentes ao serviço da inclusão. | 54 | 2 |

6.3 COMPETÊNCIAS INCLUSIVAS

A abertura das escolas à diversidade é condição sine qua non para a sua democratização

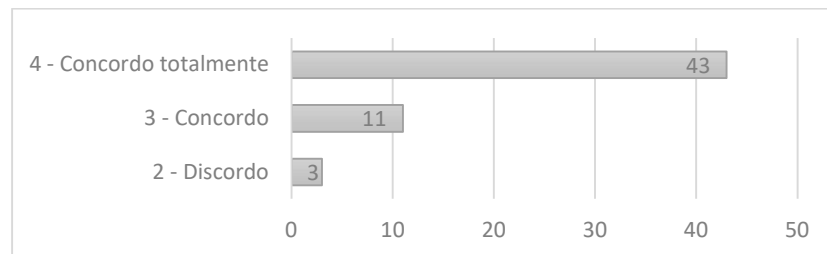
Gráfico 6.10 Diversidade e democratização



Como se pode verificar, os formandos estão indubitavelmente de acordo com a afirmação (31 concordam totalmente e 22 concordam), entendendo a importância da diversidade como condição para a democratização da escola e como facilitadora da equidade. Verifica-se, igualmente, 3 formandos que discordam e 1 que não demonstra opinião. A média de 3,438596491, indicia a concordância dos docentes a o desvio padrão de 0,756343267 mostra pouca significância.

As atitudes negativas para com a diferença são um obstáculo para a educação

Gráfico 6.11 Atitudes negativas perante a diferença

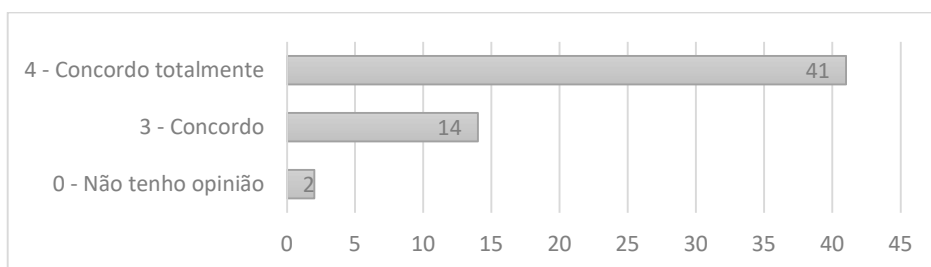


No que diz respeito às atitudes negativas para com a diferença, 43 docentes concordam totalmente com o papel que essas atitudes assumem como uma barreira para

a educação. Dos restantes professores, 11 concordam e apenas 3 discordam. A média de 3,701754386 indica que os docentes concordam totalmente com a questão colocada, já o desvio padrão de 0,565840471 manifesta um desvio pouco pertinente.

Da escola espera-se que seja um lugar privilegiado de comunicações interculturais

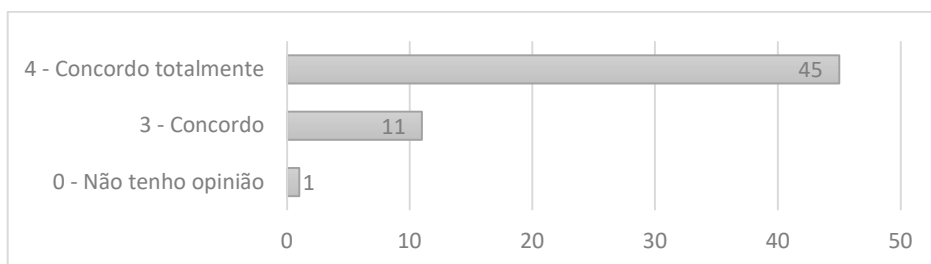
Gráfico 6.12 Escola e interculturalidade



Analisando a questão relativa à opinião de cada docente sobre a pertinência da escola como um espaço pertinente para a expansão de comunicações interculturais, 41 dos formandos concordam totalmente, 14 concordam e 2 não têm opinião. De salientar, a ausência de docentes cuja posição é a de discordância. O valor da média é de 3,614035088 mostra a total concordância dos formandos. O valor relativamente próximo de 1 (0,818412792) do desvio padrão manifesta a maior magnitude do desvio do valor da média.

A escola tem um papel na promoção da autoestima, da confiança e das relações sem preconceitos e discriminações

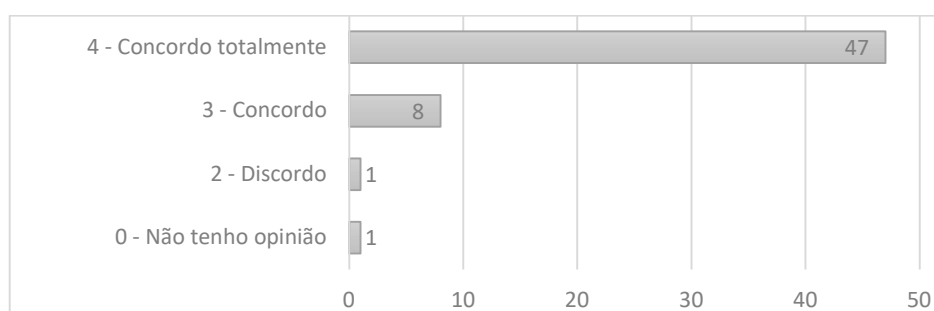
Gráfico 6.13 Promoção da autoestima, da confiança e das relações sem preconceitos e discriminações



A semelhança da questão anterior, também nesta 45 dos formandos concordam totalmente, 11 concordam e 1 não têm opinião no que diz respeito ao papel que a escola detém na promoção da autoestima, da confiança e das relações sem preconceitos e discriminações. De ressaltar, a ausência de opiniões discordantes. A maioria das pessoas concordam totalmente com a afirmação, ressalvado de acordo com a média de 3,736842105. O desvio padrão não se revela significativo, pois está bastante abaixo de 0,641602786.

A escola, entendida como uma micro-sociedade, tem a responsabilidade de formar cidadãos críticos, conscientes e atuantes.

Gráfico 6.14 Escola como formadora de cidadãos



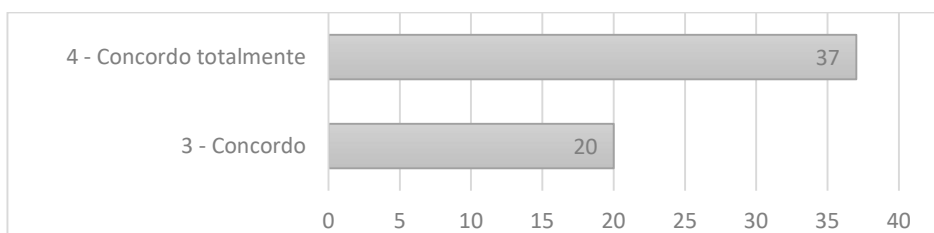
Para 47 dos inquiridos que concordam totalmente e 8 que concordam, a escola é percebida como uma micro-sociedade com responsabilidades na formação dos indivíduos. No entanto, 1 docente discorda desta afirmação e 1 não manifesta opinião. À semelhança da análise anterior, a média de 3,754385965 assinala que os docentes concordam totalmente com a afirmação indicada. O desvio padrão manifesta pouca relevância já que o valor é de 0,662266179.

A diversidade presente na sala de aula, é um fator de enriquecimento no desenvolvimento global da criança/jovem

Da análise dos dados fornecidos pelo **Gráfico 6.15**, há um expressivo consenso nas respostas a este item. Do total de 57 formandos, 37 concordam totalmente e 20 concordam

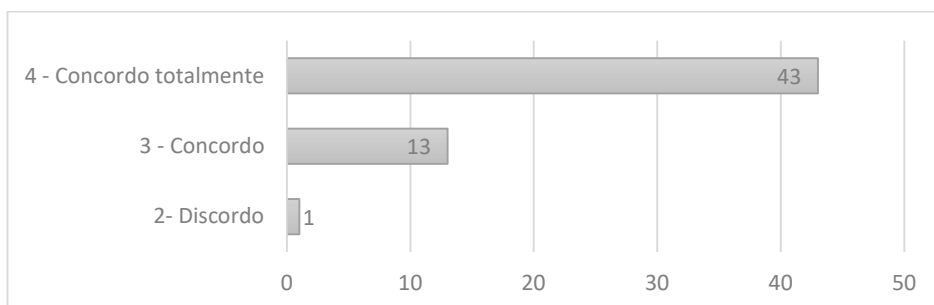
com a perspectiva de que a diversidade que encontramos na escola, é primordial para o desenvolvimento integral dos alunos. Um valor superior a 3,5 de média como é o caso de 3,649122807 indica a maior incidência da concordância total. Um valor baixo do desvio padrão, no caso inferior a 1 (0,481486837), revela que os valores do conjunto de dados estão perto da média do conjunto de dados.

Gráfico 6.15 Diversidade como fator de enriquecimento



A atitude, prática e formação do professor são fatores facilitadores da inclusão de todos os alunos

Gráfico 6.16 Docente facilitador da inclusão

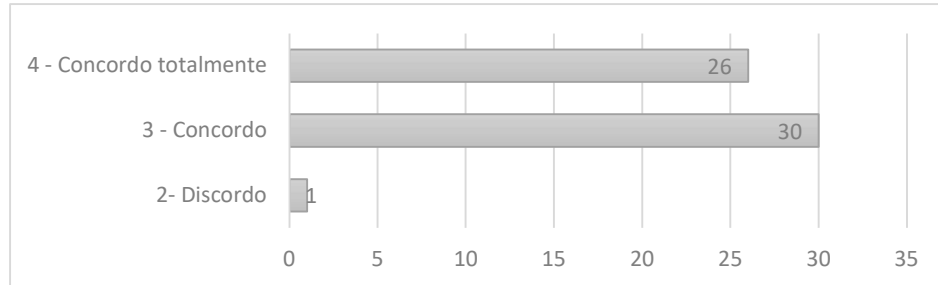


Quando questionados sobre as atitudes, práticas e formação como fatores facilitadores para o processo de inclusão, os formandos partilham uma posição favorável sendo que 43 concordam totalmente, 13 concordam e somente 1 discorda da afirmação.

O valor superior de média, 3,7368421053, aponta uma maior incidência da concordância total. Um valor baixo do desvio padrão, 0,482786399, mostra pouca significância.

Os professores requerem mais informação e formação.

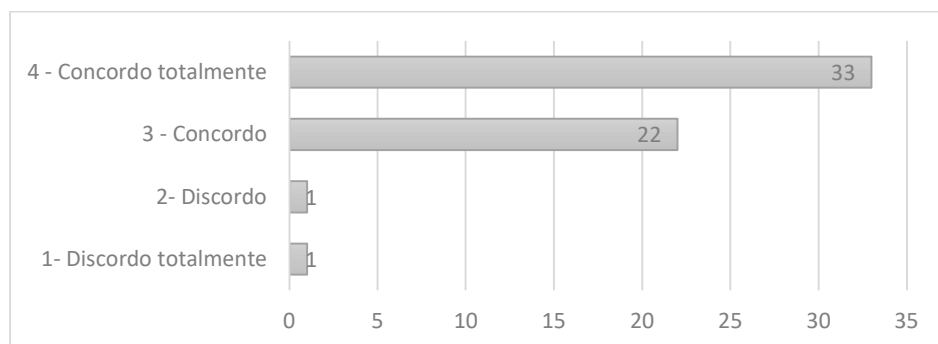
Gráfico 6.17 Informação e formação docente



No sentido do desenvolvimento de competências de cariz inclusivo, os docentes manifestam-se em consonância com a declaração apresentada, dado que 26 se mostram completamente de acordo, 39 de acordo e regista-se uma resposta discordante. A média das respostas dos formandos, 3,438596491, pauta-se pela concordância com a questão colocada. O desvio padrão de 0,535108262 revela pouca desconformidade com a média.

A implementação de projetos pedagógicos é um facilitador à inclusão de alunos “diferentes” no contexto escolar

Gráfico 6.18 Projetos pedagógicos: facilitadores

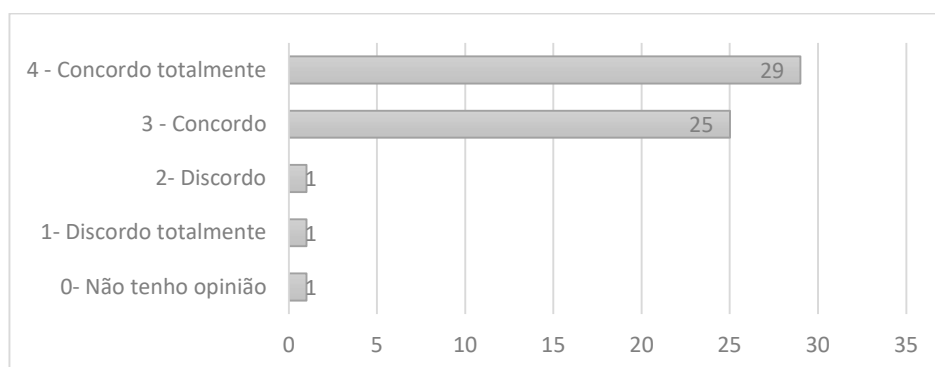


Analisando a questão relativa à opinião de cada docente sobre a implementação de projetos pedagógicos e a sua relação com a inclusão de alunos “diferentes”, verificamos que 33 docentes estão completamente de acordo com o exposto, 22 concordam e os 2 restantes docentes distribuem-se, igualmente, entre o discordo e o discordo totalmente.

Nesta questão, a posição média dos docentes encontra-se na concordância, com o valor médio de 3,526315789, enquanto o desvio padrão é de 0,629774993.

O desenvolvimento de uma cultura de colaboração consiste numa estratégia de desenvolvimento profissional

Gráfico 6.19 Cultura de colaboração como estratégia de desenvolvimento profissional

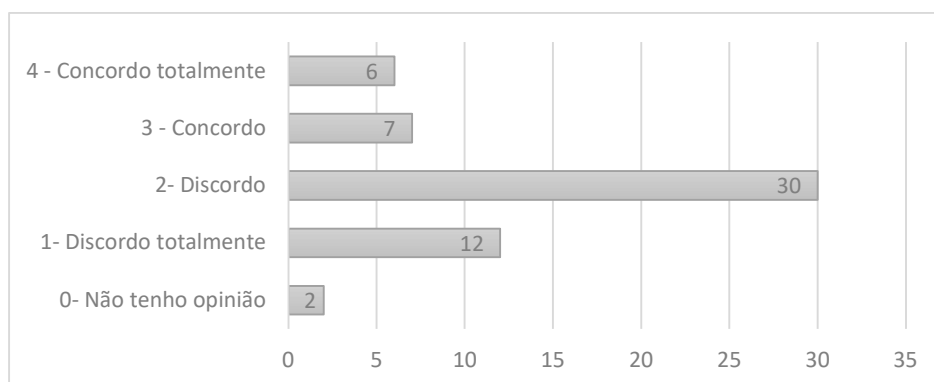


Já no que diz respeito ao desenvolvimento de uma cultura de colaboração como estratégia para o progresso profissional, os docentes assumem uma posição eminentemente positiva a este item, estando 29 no vetor da total concordância, 25 no da concordância. Para esta afirmação, unicamente 1 docente discordou completamente e 1 não revela opinião. Nesta afirmação a média é de 3,403508772, já o desvio a aproximar-se de 1 ((0,77597057) não pode ser considerado com significância.

Trabalhar cooperativamente implica menor disponibilidade para os docentes fazerem experiências e correrem riscos

Com base nos resultados obtidos no **Gráfico 6.20**, a afirmação relativa ao trabalho cooperativo acarretar menor disponibilidade para se realizarem experiências mais inovadoras e arrojadas, colhe, junto dos inquiridos, pouca concordância (6 respondem na linha do concordo totalmente e 7 no concordo). O número mais significativo de respostas posiciona-se no item discordo (30), 12 discordam totalmente e 2 não têm opinião.

Gráfico 6.20 Trabalho cooperativo de novas experiências



A média situa-se perto de 2, demonstrando que os docentes inquiridos discordam da questão colocada. Falando do desvio padrão, cujo valor é de 0,952835105, verifica-se grande proximidade a 1, o que indicia uma maior discrepância com a média.

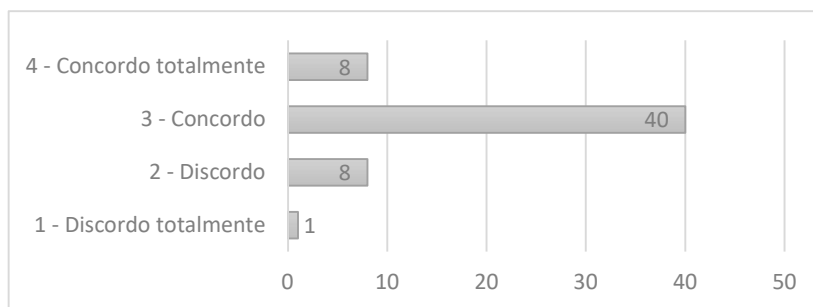
Tabela 6.2 Síntese de respostas "Competências inclusivas"

| AFIRMAÇÕES/ | CONCORDÂNCIA | DISCORDÂNCIA |
|--|--------------|--------------|
| A abertura das escolas à diversidade é condição sine qua non para a sua democratização. | 53 | 3 |
| As atitudes negativas para com a diferença são um obstáculo para a educação. | 54 | 3 |
| Da escola espera-se que seja um lugar privilegiado de comunicações interculturais. | 55 | - |
| A escola tem um papel na promoção da autoestima, da confiança e das relações sem preconceitos e discriminações. | 56 | - |
| A escola entendida como uma micro-sociedade, tem a responsabilidade de formar cidadãos críticos, conscientes e atuantes. | 55 | 1 |
| A diversidade presente na sala de aula, é um fator de enriquecimento no desenvolvimento global da criança/jovem | 57 | - |
| A atitude, prática e formação do professor são fatores facilitadores da inclusão de todos os alunos. | 56 | 1 |
| Os professores requerem mais informação e formação | 56 | 1 |
| A implementação de projetos pedagógicos é um facilitador à inclusão de alunos "diferentes" no contexto escolar | 56 | 1 |
| O desenvolvimento de uma cultura de colaboração consiste numa estratégia de desenvolvimento profissional. | 54 | 2 |
| Trabalhar cooperativamente implica menor disponibilidade para os docentes fazerem experiências e correrem riscos. | 13 | 42 |

6.4 PRÁTICAS EDUCATIVAS

A noção de “diferença” fundamenta o discurso moderno sobre a diferenciação pedagógica

Gráfico 6.21 Diferença e diferenciação pedagógica

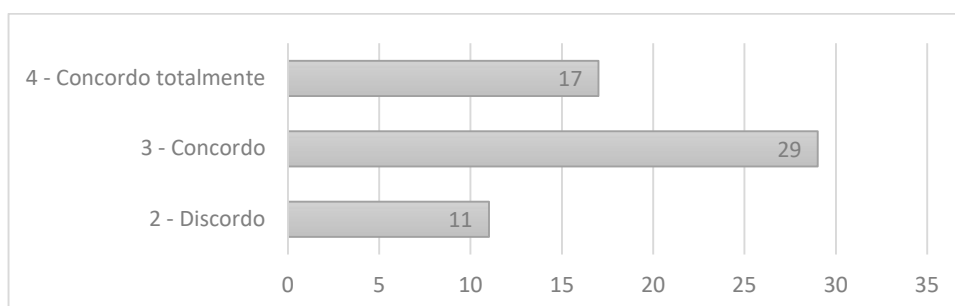


Após análise do gráfico anterior, os 8 sujeitos concordaram totalmente, 40 concordaram com a ideia de que a concepção de “diferença” alicerça a posição atual sobre a diferenciação pedagógica. No entanto, 8 sujeitos discordaram e 1 discordou totalmente.

A média situa-se perto de 3 (2,964912281) indicando que os professores indagados concordam com a questão colocada. Falando do desvio padrão, cujo valor é de 0,596564937, verifica-se pouca proximidade ao valor 1, o que sugere uma pequena discrepância com a média.

Os professores “inclusivos” aplicam a diferenciação pedagógica e os professores “tradicionais” mantêm-se em modelos não diferenciados.

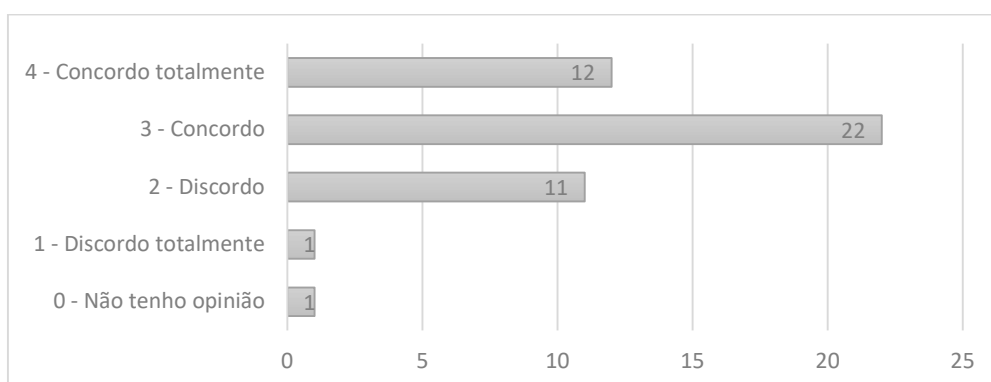
Gráfico 6.22 Docentes inclusivos e diferenciação pedagógica



É, aparentemente, consensual a posição assumida pelos formandos no contexto de que os professores “inclusivos” utilizam a diferenciação pedagógica e os professores “tradicionais” mantêm-se em modelos não diferenciados. Em concordância total, aparecem 17 docentes, 29 docente concordam e 11 discordam. A média é de 3,105263158, pelo que os docentes concordam com a afirmação. O desvio padrão de 0,699086407, não denota significância de maior.

Existe um paradoxo entre o legislado e a prática das escolas

Gráfico 6.23 O articulado e a prática diária das escolas



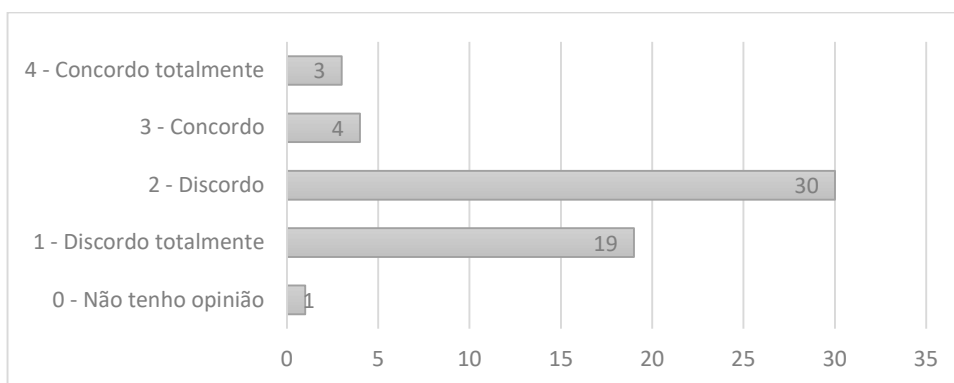
No que concerne aos dados analisados, os docentes consideram maioritariamente (12 que concordam totalmente e 22 que concordam) que o articulado e a prática real das escolas podem ser contraditórios. Salientar, ainda, a existência de 1 docente que discorda totalmente e 1 que não revela opinião. A média situa-se no 3 (2,929824561), mostrando que a maioria dos docentes concorda. Relativamente ao desvio padrão de 0,798651746, não apresenta significância relevante.

A implementação de uma escola inclusiva é independente da forma como a escola se organiza

A questão da implementação da escola inclusiva que não depende da organização da escola acolhe a discordância inequívoca dos formandos, dado que 19 discordam

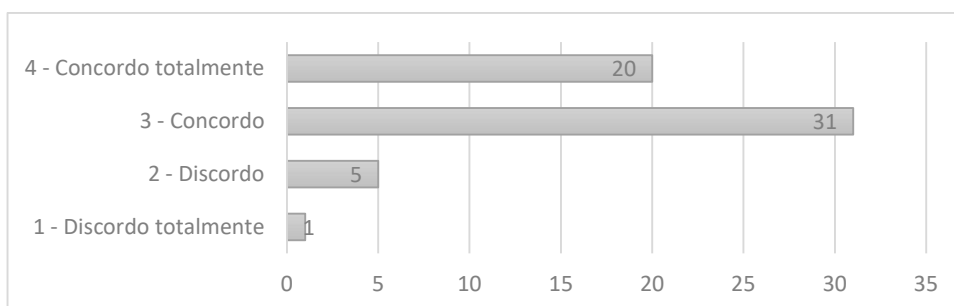
totalmente e 30 discordam. Em termos de concordância, os números são substancialmente baixos (3 concordam totalmente e 4 concordam). De notar, 1 resposta que aponta não ter opinião. A média de 2 (1,807017544), demonstra que os docentes discordam com a questão colocada. O valor do desvio padrão que quantifica a dispersão dos dados relativamente à distribuição normal é de 0,811493255, localizando-se já perto de 1.

Gráfico 6.24 Organização das escolas inclusivas



A flexibilidade curricular é o principal eixo de uma Escola para Todos

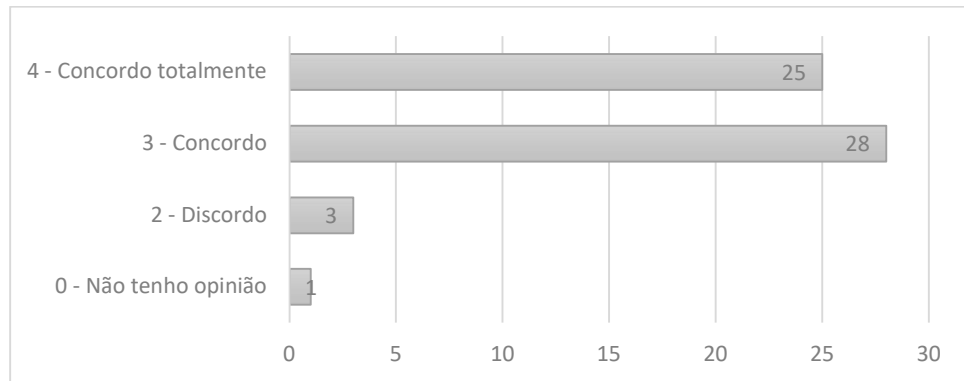
Gráfico 6.25 Flexibilidade curricular



Considerando a premissa espelhada na afirmação referente à flexibilidade curricular como sendo o principal eixo de uma Escola para Todos, a opinião dos docentes divide-se entre o concordo totalmente (20) e o concordo (31). Apesar desta maioria expressiva, 5 docentes discordam e somente 1 discorda totalmente. A média está no valor de 3,228070175, já o desvio padrão de 0,681844763 resulta de pouca dispersão dos dados relativamente à média.

A ação do professor consiste em criar as condições para que os alunos procurem as soluções para os problemas

Gráfico 6.26 Ação do docente

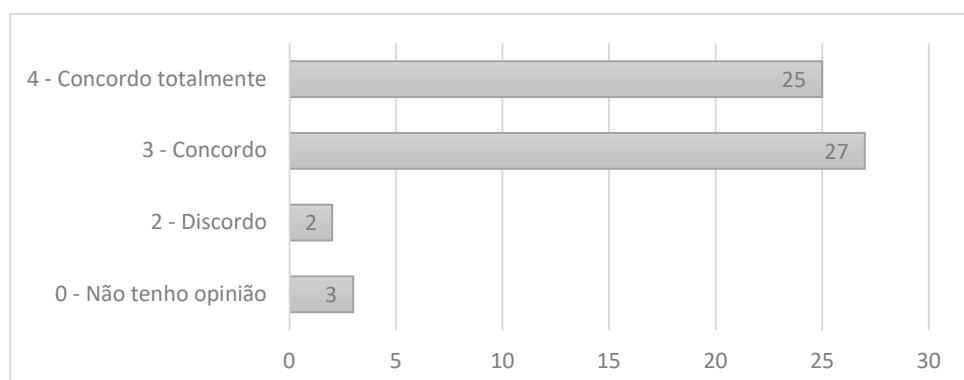


Analisando a questão relativa à opinião de cada docente sobre a pertinência da ação do professor como incentivador da autonomia e resiliência dos alunos, 25 concordam totalmente, 28 concordam, 3 discordam e 1 não têm opinião.

Da análise dos dados desta questão, verifica-se que a média é superior a 3,333333333, vendo-se que os professores concordam com a questão. No que diz respeito ao desvio padrão, o valor é mais baixo do que 1, mais concretamente 0,74001287.

Se se diferenciar a pedagogia e o currículo diligencia-se para o aumento do sucesso escolar de alunos com dificuldades

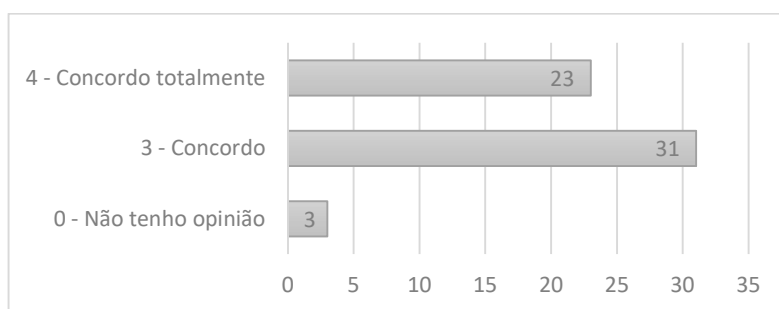
Gráfico 6.27 Diferenciação e sucesso



A importância da diferenciação da pedagogia e do currículo para o incremento do sucesso escolar de alunos com dificuldades, provocou uma resposta favorável nos docentes, mais especificamente 25 dos inquiridos apontaram a total concordância, 27 concordaram, 2 docentes discordaram e 3 referiram não ter opinião. A média situa-se acima de 3 (3,210526316) mostrando que os professores averiguados concordam com a pergunta colocada. Falando do desvio padrão, cujo valor é de 0,977183308, verifica-se muita proximidade ao valor 1, o que sugere uma discrepância com a média.

A diferenciação leva ao enriquecimento da proposta curricular e não à sua redução de aprendizagem.

Gráfico 6.28 Diferenciação e enriquecimento do currículo



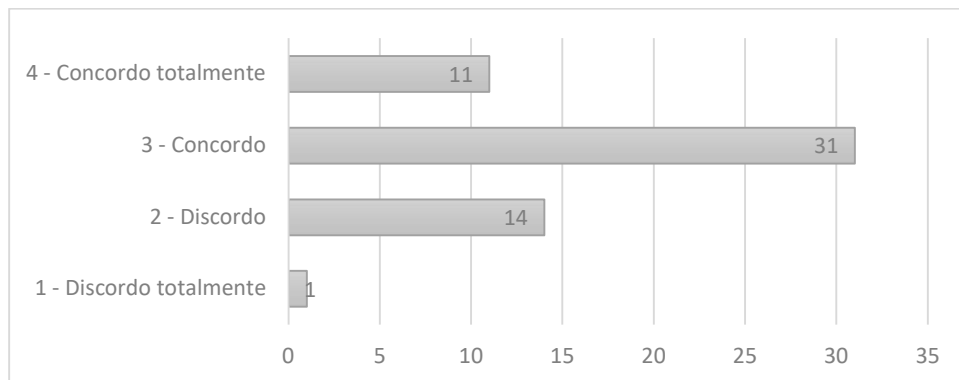
No seguimento da questão anterior, em que se ressalva o papel da diferenciação para o desenvolvimento da proposta curricular e não à redução da aprendizagem, os docentes mostraram a sua total concordância (23), enquanto 31 concordam e 3 não têm opinião. A média de 3,245614035 sugere que os docentes concordam com a afirmação. Já na situação do desvio padrão, o valor quase que encosta ao valor 1 (0,911840794), manifestando uma maior discrepância em relação à média.

O insucesso escolar é consequência da rutura existente entre o ensino e aprendizagem.

Em complemento dos dados antecedentes, a questão em causa trata do insucesso escolar como decorrente da rutura existente entre o ensino e aprendizagem. Neste

sentido, 11 sujeitos concordam totalmente e 31 concordam. A discordância foi referida por 14 e 1 sujeito discorda totalmente.

Gráfico 6.29 Insucesso escolar, ensino e aprendizagem



A média de 2,912280702 sugere que a maioria dos docentes concordam com a afirmação. Relativamente ao desvio padrão, o valor (0,71416039), manifesta pouca discrepância em relação à média.

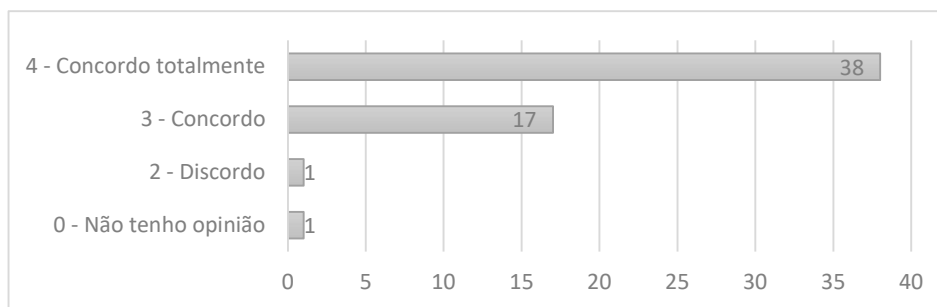
Tabela 6.3 Síntese dos resultados "Práticas Inclusivas"

| AFIRMAÇÕES/ | CONCORDÂNCIA | DISCORDÂNCIA |
|---|--------------|--------------|
| A noção de "diferença" fundamenta o discurso moderno sobre a diferenciação pedagógica. | 48 | 9 |
| Os professores "inclusivos" aplicam a diferenciação pedagógica e os professores "tradicionais" mantêm-se em modelos não diferenciados. | 46 | 11 |
| Existe um paradoxo entre o legislado e a prática das escolas. | 34 | 11 |
| A implementação de uma escola inclusiva é independente da forma como a escola se organiza. | 7 | 49 |
| A flexibilidade curricular é o principal eixo de uma Escola para Todos. | 51 | 6 |
| A ação do professor consiste em criar as condições para que os alunos procurem as soluções para os problemas | 43 | 3 |
| Se se diferenciar a pedagogia e o currículo diligencia-se para o aumento do sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem. | 52 | 2 |
| A diferenciação leva ao enriquecimento da proposta curricular e não à sua redução. | 54 | - |
| O insucesso escolar é consequência da rutura existente entre o ensino e aprendizagem. | 42 | 14 |

6.5 FORMAÇÃO CONTÍNUA

Ser um docente reflexivo implica encontrar soluções para os problemas, mas também intuição, emoção e paixão

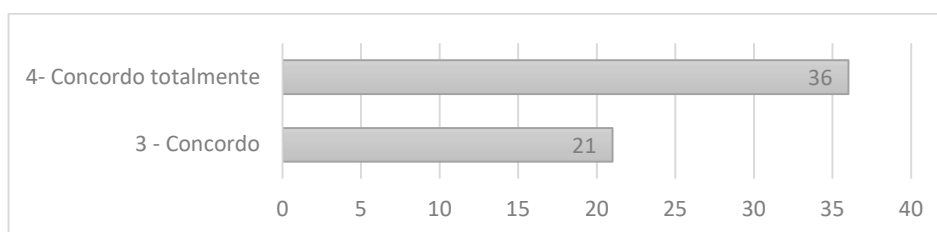
Gráfico 6.30 Docente reflexivo



Ser um docente reflexivo acarreta encontrar soluções para os problemas associado à intuição, emoção e paixão. A questão espelhada instigou uma resposta bastante favorável nos docentes, mais especificamente 38 dos inquiridos apontaram a total concordância, 17 concordaram, apenas 1 docente discorda e 1 refere não ter opinião. A média superior a 3,5 (3,596491228), demonstra a elevada concordância com a afirmação plasmada, enquanto o desvio padrão de 0,703553458 não denota uma significativa discrepância relativamente à média.

Três atitudes impulsionadoras da ação reflexiva docente são a abertura de espírito, a responsabilidade e o empenho

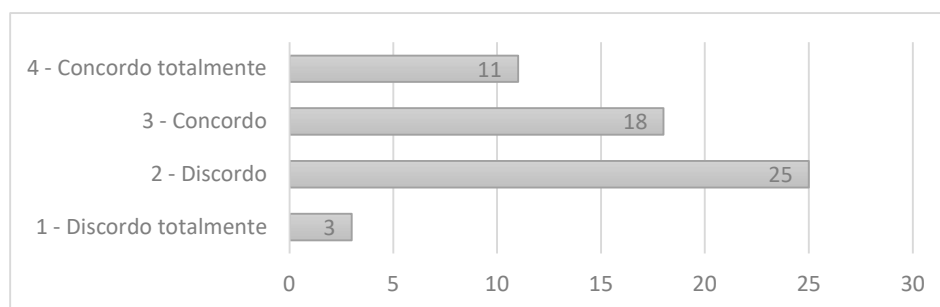
Gráfico 6.31 Atitudes incentivadoras da atitude reflexiva



Considerando as atitudes impulsionadoras da ação reflexiva docente que se vislumbram mais pertinentes como a abertura de espírito, a responsabilidade e o empenho, reúnem o consenso dos docentes, dado que 36 concordam totalmente e 21 concordam, não se verificando opiniões contrárias. A média superior a 3,5 (3,631578947), indica uma significativa concordância com a afirmação, já o desvio padrão de 0,486664263 denota uma discrepância bastante baixa relativamente à média.

A formação contínua de professores tem como objetivo principal a resolução de carências da formação inicial

Gráfico 6.32 Formação contínua de professores



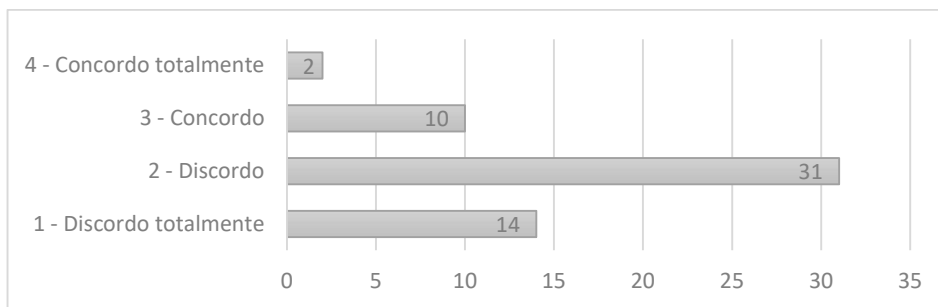
Na continuidade do apresentado e, com referência à formação contínua de professores como minimização de carências da formação inicial, os docentes maioritariamente discordam. A observação do gráfico aponta-nos 11 docentes que concordam totalmente com a declaração e 18 concordam. Em contrapartida, 3 docentes discordam totalmente e um número significativo discorda (25). A média de 2,649122807, indica que os docentes concordam com a afirmação. O caso do desvio padrão, cujo valor é próximo de 1, 0,855470382.

Para a formação dos professores é irrelevante a resolução dos problemas da escola, identificados e analisados pelos próprios professores

Entender os problemas da escola, identificados e analisados pelos próprios professores, como irrelevantes para a formação de professores, constitui-se como uma

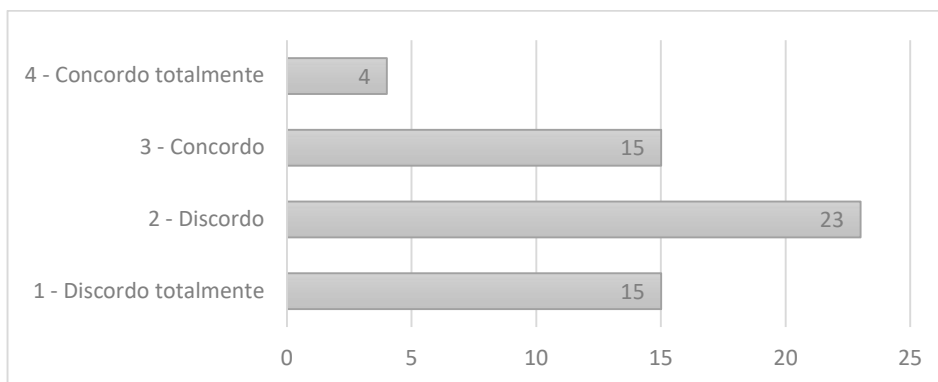
afirmação relativamente consensual para os sujeitos do estudo, já que 2 concordam totalmente e 10 concordam. No entanto, a maioria posiciona-se dentro da discordância (14 discordam totalmente e 31 discordam). A média das respostas dos docentes localiza-se no valor 2, de discordância clara. O desvio padrão é de 0,755928946, inferior a 1.

Gráfico 6.33 Identificação dos problemas da escola para a construção da formação



O sucesso da formação contínua é independente do envolvimento das escolas na conceção e desenvolvimento coletivo de projetos de formação

Gráfico 6.34 Sucesso da formação contínua



A afirmação de que o sucesso da formação contínua é independente do envolvimento das escolas na conceção e desenvolvimento coletivo de projetos de formação, é explicitamente contrariada pelos formandos (15 discordam totalmente e 23 discordam), sendo que 4 formandos concordam totalmente e 15 concordam. A média de 2,140350877, coloca os docentes em discordância com a questão. O desvio padrão enquadra-se perto de 1 (0,895197434), mostrando maior disparidade em relação à média.

Tabela 6.4 Síntese dos resultados "Formação contínua"

| AFIRMAÇÕES/ | CONCORDÂNCIA | DISCORDÂNCIA |
|---|---------------------|---------------------|
| Ser um docente reflexivo implica encontrar soluções para os problemas, mas também intuição, emoção e paixão. | 55 | 1 |
| Três atitudes impulsionadoras da ação reflexiva docente são a abertura de espírito, a responsabilidade e o empenho. | 57 | – |
| A formação contínua de professores tem como objetivo principal a resolução de carências da formação inicial. | 29 | 28 |
| Para a formação dos professores é irrelevante a resolução dos problemas da escola, identificados e analisados pelos próprios professores. | 12 | 45 |
| O sucesso da formação contínua é independente do envolvimento das escolas na conceção e desenvolvimento coletivo de projetos de formação | 19 | 38 |

6.6 ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO

Neste segundo eixo, serão expostos e os resultados da análise de conteúdo das questões abertas efetuadas nos questionários parcelares, em conformidade com o que já enunciámos anteriormente.

A tabela completa da análise de conteúdo realizada encontra-se no Anexo VIII. Nas tabelas seguintes, apresentamos uma síntese dos resultados globais por temas, dimensões, categorias e subcategorias, bem como as unidades de resposta (UR), ou seja, o número de respostas dadas pelos formandos que sustentam as referidas categorias. De ressaltar que cada tabela contempla as questões de cada um dos questionários e a frequência absoluta das respostas dadas e não do número de sujeitos.

O processo de categorização efetuado com o objetivo de organizar os conteúdos de uma série de mensagens obtidas num sistema de categorias onde se vertam as ideias - chave transmitidas pelos instrumentos em análise. (Amado, 2014).

Serão utilizados, como complemento e para maior clareza na explanação dos resultados diagramas para cada um dos resultados da análise das questões abertas.

6.6.1 PROCESSOS DE INCLUSÃO

A qualidade educativa é um somatório de excelência e equidade. Que fatores considera que influenciam a qualidade na educação?

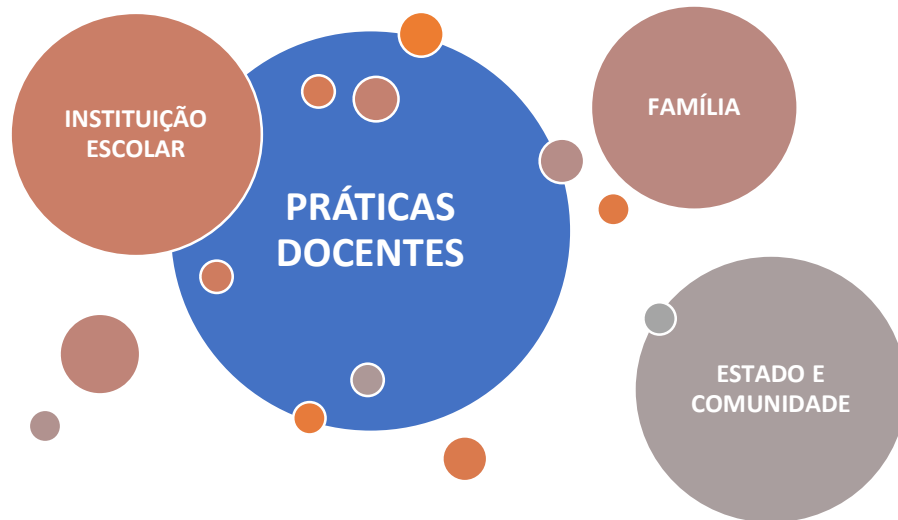
Culturas organizacionais inclusivas aplicam algumas práticas, como por exemplo, o trabalho interdisciplinar. Que outras práticas poderão delas resultar? Apresente uma prática.

Tabela 6.5 Processos de Inclusão

| TEMA | DIMENSÕES | CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | UR |
|-----------------------|---|---------------------------------------|--|----|
| PROCESSOS DE INCLUSÃO | FATORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO | Família | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação académica dos pais ▪ Expectativas familiares | 10 |
| | | Instituição escolar | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organização da escola ▪ Equidade no acesso ▪ Formação não docente | 23 |
| | | Práticas docentes | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Práticas diferenciadas face à diversidade ▪ Formação Docente (cultural e científica) ▪ Estratégias de ensino adotadas ▪ Condições de trabalho ▪ Relação empáticas ▪ Ambiente favorável ao ensino/aprendizagem ▪ Trabalho colaborativo/Trabalho de equipa | 57 |
| | | Estado e Comunidade | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Envolvimento/articulação da comunidade (Instituições, Empresas...) ▪ Apoios do estado | 9 |
| | PRÁTICAS RESULTANTES DE CULTURAS ORGANIZACIONAIS INCLUSIVAS | Ao nível dos docentes | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação docente ▪ Trabalho colaborativo ▪ Trabalho multidisciplinar ▪ Planificação atividades / aulas | 18 |
| | | Ao nível das práticas em sala de aula | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprendizagem colaborativa ▪ Tutoriais em sala de aula ▪ Diferenciação de práticas e metodologias ▪ Atividades extracurriculares ▪ Flexibilidade curricular | 11 |
| | | Ao nível de projetos e parcerias | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Parcerias com projetos locais ▪ Programas combate Insucesso escolar/exclusão social | 18 |

6.6.2 FATORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Figura 6.1 Categorias obtidas a partir da dimensão “fatores de qualidade da educação”



A imagem esquematiza o conhecimento que resultou do tratamento da informação dos fatores de qualidade da educação. Pela análise da tabela e da figura anterior, podemos concluir que, para os formandos, a tendência dominante de resposta prende-se diretamente com as práticas docentes como fator determinante para a consecução da qualidade educativa (57 respostas). As restantes categorias como a instituição escolar, entendida como a estrutura organizativa e onde gravitam fatores externos aos docentes, às famílias e à comunidade ou mesmo em última instância ao Estado como poder maior, colhem uma menor aquiescência dos docentes, sendo que a instituição escola é contemplada por 23 respostas, a família por 10 e, finalmente, a categoria menos vincada com 9 respostas, a comunidade e o Estado.

Os docentes reconhecem a pertinência das relações inter e intrapessoais, configuradas na empatia e na motivação e que se efetivam no trabalho cooperativo. Realçam, ainda, a enorme valência da utilização de práticas diferenciadas e de estratégias inovadoras.

A formação docente, entendível como uma outra componente da prática dos docentes, é também referenciada o que se coaduna com os objetivos deste estudo

A ação da família contribui, na perspetiva destes formandos, para a qualidade educativa na vertente das expectativas e das habilitações dos pais, o que corrobora estudos que relacionam o sucesso dos alunos com a habilitação académica da mãe (DGEEC, 2016).

Ao nível da escola como instituição, os docentes focam a capacidade e a forma como a escola se organiza, como efetiva a equidade no acesso e a formação do pessoal não docente.

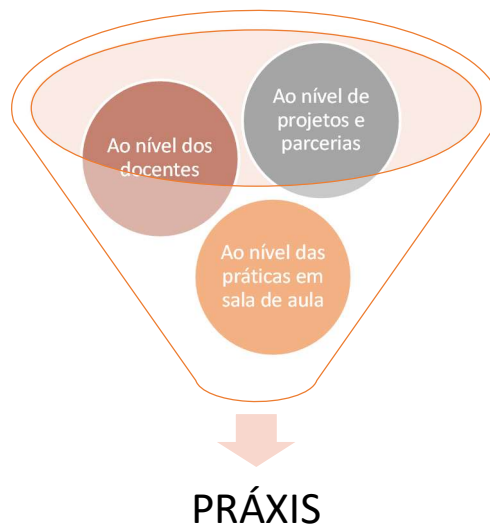
Em última instância, aparece o Estado, assumindo o papel de legislador e executivo e a comunidade em geral, numa vertente de parceria e colaboração.

6.6.3 PRÁTICAS RESULTANTES DE CULTURAS ORGANIZACIONAIS INCLUSIVAS

Relativamente às práticas resultantes de culturas organizacionais inclusivas, questão colocada na 2.^a parte do questionário parcelar aplicado, destacam-se com o mesmo número de respostas a perceção dos docentes sobre as práticas que derivam de culturas de escola organizadas no sentido da inclusão (**Figura 6.2**). Falamos do que diz respeito aos docentes e aos projetos e parcerias, tendo cada uma das categorias 18 respostas. Curiosamente as práticas em sala de aula recolhem menos respostas, 11, o que não deixa de ser um dado interessante quando comparado com os resultados da questão 6.3.2. Os docentes reiteram a formação docente como um aspeto relevante para a potencialização da cultura inclusiva, assim como o trabalho realizado de forma colaborativa e multidisciplinar e conseqüentemente a preocupação pela planificação das aulas. Estas respostas, revelam-se encadeadas e interdependentes, o que torna a tarefa de delimitar com clareza os limites da categorização nem sempre é uma tarefa fácil.

O trabalho multidisciplinar supramencionado, volta a ser referenciado, quando os docentes apontam as parcerias com projetos locais, que podem ser, também, de combate ao insucesso escolar. Mais uma vez o trabalho de projeto constitui-se como uma mais-valia para a inclusão. Levando em consideração estes resultados, entende-se que os docentes consideram a educação inclusiva, passa pela atitude dos profissionais do sistema educativo e pela cultura da sociedade atual.

Figura 6.2 Práticas resultantes de culturas organizacionais inclusivas



Numa terceira categoria, inserem-se as práticas em sala de aula, cujo foco incide sobre a aprendizagem colaborativa que se efetivam na diferenciação de práticas e metodologias, mais especificamente na flexibilidade curricular. Os docentes inserem ainda as tutorias e as atividades extracurriculares, que embora fora do currículo se consubstanciam na sala de aula como ambiente de aprendizagem. “A educação inclusiva demanda e envolve a ação direta de diferentes atores e esferas sociais que se relacionam de modo interdependente, numa perspectiva de rede.” (Diversa, 2021)

6.6.4 COMPETÊNCIAS INCLUSIVAS

A realização de trabalho colaborativo e de corresponsabilização, exige uma maior partilha e interação do que a simples realização conjunta de distintas ações. Este modo de trabalho de professores, pode tomar diversas formas. Refira duas das que considera mais relevantes e frequentes na sua prática.

“Diversidade é a mistura, inclusão é o que faz a mistura funcionar” (Entrar em Ação para a Educação Inclusiva- Reflexões e Propostas dos Delegados, 2015). Concorda com esta afirmação? Indique duas barreiras à concretização deste pressuposto.

Tabela 6.6 Competências Inclusivas

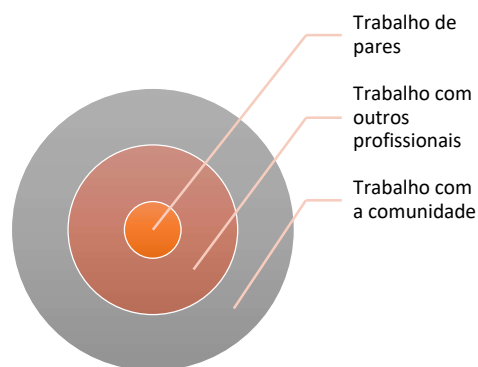
| TEMA | DIMENSÕES | CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | UR |
|-------------------------|---|-----------------------------------|--|----|
| COMPETÊNCIAS INCLUSIVAS | FORMAS DE TRABALHO COLABORATIVO E DE CORRESPONSABILIZAÇÃO | Trabalho de pares | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Projetos/estratégias de trabalho ▪ Recursos diferenciados heterogêneos ▪ Debates/partilha de ideias e materiais ▪ Relações positivas outros docentes ▪ Adequação práticas pedagógicas ▪ Vontade individual (partilhar, participar, ajudar) ▪ Promoção encontros regulares ▪ Trabalho de equipa ▪ Planificação conjunta ▪ Trabalho em par pedagógico ▪ Diversificação curricular ▪ Valorização do progresso da aprendizagem alunos ▪ Dinamização de atividades interdisciplinares | 38 |
| | | Trabalho com outros profissionais | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reuniões com outros profissionais | 1 |
| | | Trabalho com a comunidade | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalho em rede com comunidade | 3 |
| | OBSTÁCULOS À INCLUSÃO | Constrangimentos internos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pouca sensibilidade à diversidade ▪ Resistência à mudança ▪ Valorizar igualdade em vez de equidade ▪ Diferentes concepções de Educação Inclusiva ▪ Preconceito ▪ Individualismo docente ▪ Falta de cooperação entre docentes ▪ Insensibilidade ▪ Falta de informação/formação docente | 23 |
| | | Fatores externos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de recursos (materiais e humanos) ▪ Dificuldade de mobilização dos recursos humanos existentes ▪ Cultura Educativa Meritocrática (burocracia, centralidade desempenho académico...) ▪ Elevado número de alunos por turma ▪ Falta de Condições de Trabalho Docente ▪ Envolvimento pais/encarregados de educação | 36 |

6.6.5 FORMAS DE TRABALHO COLABORATIVO E DE CORRESPONSABILIZAÇÃO

No que respeita à questão relativa às formas de trabalho colaborativo e de corresponsabilização, os docentes enfatizam o trabalho de pares com 36 respostas,

maximizando mais uma vez os projetos e os debates que potenciam a partilha de ideias e o trabalho em equipa e as relações positivas entre os pares. De salientar, igualmente, a adequação de práticas diferenciadas, conduzidas pela diversificação curricular. O reforço positivo também foi referido pelos docentes.

Figura 6.3 Formas de trabalho colaborativo e de corresponsabilização



Tendencialmente menos relevante para os docentes, as categorias trabalho com outros profissionais (1 resposta) e trabalho com a comunidade (3), apresentam um número muito inferior de respostas.

Em suma, as respostas dadas a esta dimensão são conducentes com as respostas das questões anteriores, denotando que os docentes se mostram muito coerentes nas suas perceções relativamente tanto aos processos de inclusão e às competências inclusivas.

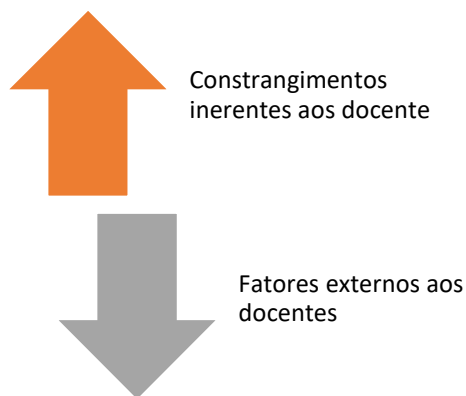
6.6.6 OBSTÁCULOS À INCLUSÃO

Apesar da propensão dominante de resposta, seja o enquadrado na categoria fatores externos aos docentes com 36 UR, a outra categoria encontrada que se refere aos constrangimentos inerentes aos docentes, acolhe um grande número de respostas (23).

No caso da primeira categoria, chamam a atenção a alguns fatores determinantes e que são extremamente limitativos e transversais a várias questões. Podemos apontar não só a falta de recursos (materiais e humanos), mas a dificuldade de rentabilização dos

recursos existentes, o elevado número de alunos por turma que pode conduzir a lacunas nas condições de trabalho docente. Por fim, de notar a relevância do apontamento sobre o excesso de uma cultura educativa meritocrática (burocracia, centralidade desempenho académico) e o grau de envolvimento dos pais/encarregados de educação.

Figura 6.4 Obstáculos à inclusão



No que concerne à segunda categoria, constrangimentos inerentes aos docentes, as 23 respostas são elucidativas as respostas dos inquiridos, relacionadas com características individuais dos docentes como a resistência à mudança, a insensibilidade, o preconceito, o individualismo e pouca sensibilidade à diversidade. Em outra vertente, aparecem diferentes conceções de Educação Inclusiva, falta de cooperação entre docentes e alta de informação/formação docente.

6.6.7 PRÁTICAS INCLUSIVAS

O currículo é o resultado de uma ação, um conjunto de aprendizagens essenciais num determinado contexto e tempo. Como se encaixa o currículo formal e a flexibilidade curricular? Aponte apenas uma sugestão.

O professor deve conhecer os processos cognitivos, metacognitivos e afetivos dos alunos para promover estratégias geradoras de melhores aprendizagens. Indique uma estratégia promotora de tal objetivo.

Para atender às necessidades do aluno, o professor pode diferenciar os seus métodos/ técnicas de ensino e instrumentos de avaliação. Refira duas barreiras a essa diferenciação.

Tabela 6.7 Práticas inclusivas

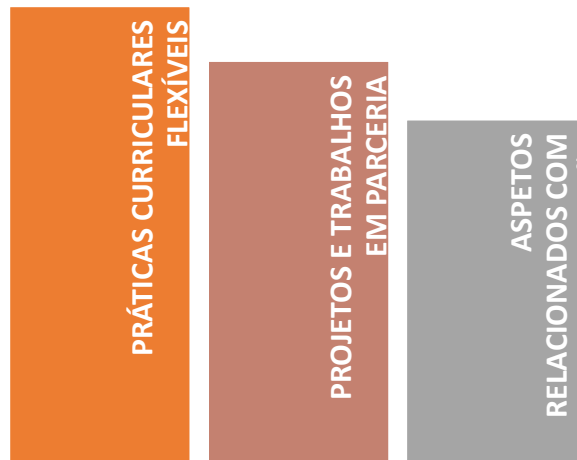
| TEMA | DIMENSÕES | CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | UR |
|----------------------------|--|---|---|--|
| PRÁTICAS INCLUSIVAS | ARTICULAÇÃO ENTRE CURRÍCULO FORMAL E FLEXIBILIDADE CURRICULAR | Aspectos relacionados com a gestão e organização da escola | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Codocência ▪ Gestão eficaz dos apoios ▪ Papel mais ativo dos professores | 3 |
| | | Projetos e trabalhos em parceria | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalho colaborativo ▪ Criação de projetos ▪ Projetos interdisciplinares ▪ Articulação interdisciplinar | 14 |
| | | Práticas curriculares flexíveis | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diferenciação Pedagógica ▪ Organização diferenciada das atividades ▪ Avaliação formativa | 40 |
| | ESTRATÉGIAS GERADORAS DE MELHORES APRENDIZAGENS | Relação intra e interpessoal empáticas | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Criação de laços fora dos assuntos escolares ▪ Reconhecimento do indivíduo como Ser Humano ▪ Estímulo positivo ao aluno ▪ Relação colaborativa entre diferentes agentes educativos ▪ Partilha de Saberes e Conhecimentos ▪ Conhecer bem os alunos ▪ Dar protagonismo ao aluno ▪ Boa relação entre professores/alunos | 25 |
| | | | Projetos interpares | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalhos de grupo / entre pares ▪ Trabalho por etapas Aprendizagem em projetos ▪ Desenvolvimento de projetos interdisciplinares |
| | | Efetivação do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de diferentes instrumentos de avaliação formativa ▪ Avaliação formativa ▪ Auto e Heteroavaliação ▪ Clima de sala de aula favorável à aceitação da dignidade e equidade ▪ Adaptação do currículo aos interesses dos alunos ▪ Promover a participação e autonomia dos alunos | 11 |
| | | | | |

| TEMA | DIMENSÕES | CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | UR |
|---------------------|---|---|--|----|
| PRÁTICAS INCLUSIVAS | BARREIRAS À UTILIZAÇÃO DE MÉTODOS/ TÉCNICAS DE ENSINO E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO | Ao nível da planificação curricular | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Natureza Tecnocrática do currículo ▪ Gestão Burocrática dos planos de estudo ▪ Currículos estandardizados ▪ Cumprimento dos programas ▪ Adequação de instrumentos de avaliação ▪ Construção de práticas pedagógicas inclusivas ▪ Avaliação Normativa ▪ Trabalho colaborativo ▪ Indisciplina ▪ Implementação de estratégias adequadas | 18 |
| | | Ao nível da gestão e organização do sistema educativo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reformulação do sistema de ensino ▪ Falta de formação docente ▪ Reconhecimento de limitações do trabalho docente ▪ Elevado nº de alunos por turma ▪ Dificuldade na gestão da sala de aula ▪ Programas Extensos ▪ Pouco tempo disponível ▪ Falta de cooperação dos encarregados de educação ▪ Falta de recursos (humanos, materiais e pedagógicos) ▪ Falta de ofertas formativas ▪ Pouca autonomia das escolas/agrupamentos | 47 |
| | | Ao nível do perfil docente | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desgaste emocional dos docentes ▪ Envelhecimento do corpo docente ▪ Resistência à mudança/autonomia das práticas adquiridas ▪ Subjetividade do professor | 5 |

6.6.8 ARTICULAÇÃO ENTRE CURRÍCULO FORMAL E FLEXIBILIDADE CURRICULAR

Para os docentes inquiridos, os fatores que podem fazer a “ponte” entre o currículo formal e a flexibilidade curricular prendem-se, essencialmente, com três aspetos: os que se relacionam com a gestão e organização da escola, pouco significativos, já que apresentam somente 3 respostas, os projetos e trabalhos em parceria que, reiteradamente colhem um grande consenso, com 14 respostas e finalmente as práticas curriculares flexíveis, cuja expressão é reveladora com 40 respostas.

Figura 6.5 Articulação entre currículo formal e flexibilidade curricular



Analisando mais pormenorizadamente estes dados, verificamos que, no caso da categoria apresentada em primeiro lugar, os docentes indicam o ensino partilhado em codocência, a gestão eficaz dos apoios e o papel mais ativo dos professores. Na segunda categoria, os docentes referem aspetos conducentes e já amplamente apontados como o trabalho colaborativo, propulsor da articulação interdisciplinar e da criação de projetos, mais especificamente projetos interdisciplinares.

Com uma grande expressividade, da terceira categoria referenciada, salienta-se a diferenciação pedagógica, que conduz à organização diferenciada das atividades e paralelamente à avaliação formativa.

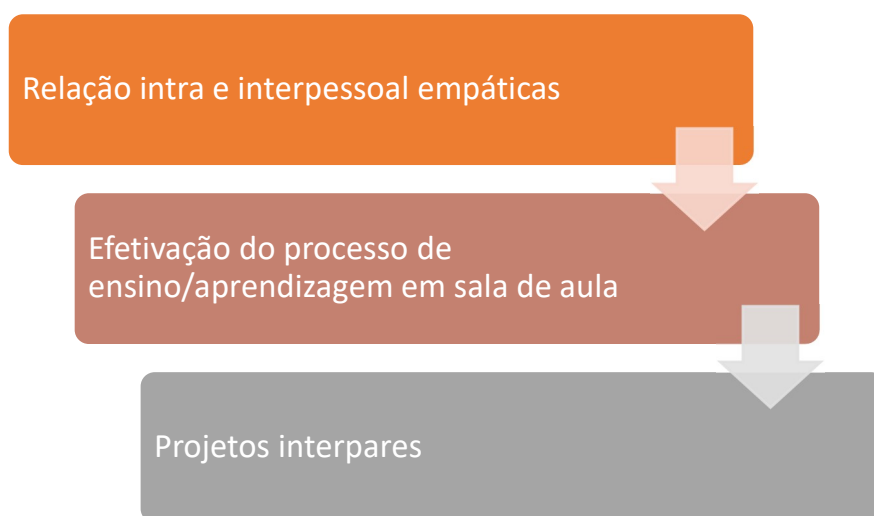
6.6.9 ESTRATÉGIAS GERADORAS DE MELHORES APRENDIZAGENS

A análise da dimensão das estratégias geradoras de melhores aprendizagens, revelou-nos três categorias: as relações intra e interpessoal empáticas com 23 respostas, a efetivação do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula que registou 11 respostas e para o caso dos projetos interpares com 10 respostas.

À semelhança de outras questões onde estas subcategorias já foram alvitadas, as relações intra e interpessoal empáticas, os docentes voltam a frisar itens como a criação

de laços fora dos assuntos escolares, a partilha de saberes e conhecimentos entre docentes e relação entre professores/alunos profícuas. Os docentes defendem uma relação colaborativa entre os diferentes agentes educativos, fazendo sobressair a ideia de escola como um todo. Ainda na mesma categoria, surge uma outra vertente mais virada para os alunos como o reconhecimento e conhecimento do indivíduo como Ser Humano, o estímulo positivo ao aluno, num processo em que o aluno é o centro da aprendizagem.

Figura 6.6 Estratégias geradoras de melhores aprendizagens



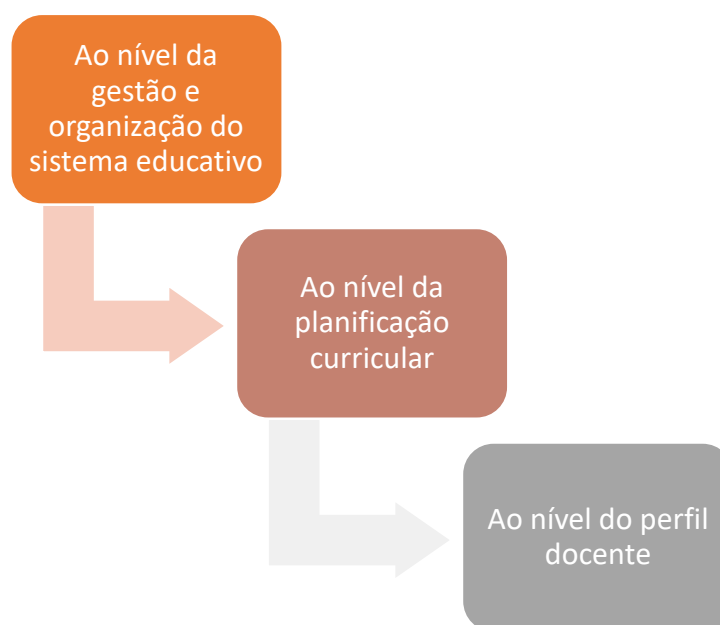
Se considerarmos a efetivação do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula, os docentes perspetivam o uso de diferentes instrumentos de avaliação formativa, a promoção da auto e heteroavaliação, o que promove a participação e autonomia dos alunos. Os docentes aludem também ao clima de sala de aula que seja potenciador da dignidade e da equidade, não descurando a adaptação do currículo aos interesses dos alunos.

No que diz respeito aos projetos interpares, os docentes renovam a ideia, já amplamente supramencionados na análise de outras questões, da situação dos trabalhos de grupo e entre pares, da segmentação das tarefas, na aprendizagem em trabalho de projeto interdisciplinar.

6.6.10 BARREIRAS À UTILIZAÇÃO DE MÉTODOS/ TÉCNICAS DE ENSINO E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Para os docentes constantes do estudo, no contexto das barreiras à utilização de métodos/técnicas de ensino e instrumentos de avaliação, os fatores ao nível da gestão e organização do sistema educativo consubstanciaram-se em 47 respostas que incidiram, basicamente, no problema da reformulação do sistema de ensino, do qual derivam o elevado número de alunos por turma, os currículos extensos, as lacunas ao nível dos recursos (humanos, materiais e pedagógicos) e dificuldade na gestão da sala de aula. Os docentes, identicamente, aludem à falta de cooperação dos encarregados de educação e a limitações do trabalho docente, nomeadamente ao pouco tempo disponível para outro tipo de trabalho, nomeadamente e mais uma vez a escassez de formação docente.

Figura 6.7 Barreiras à utilização de métodos/técnicas de ensino e instrumentos de avaliação



Analisando mais pormenorizadamente os dados remanescentes, verificamos que, no caso da categoria da planificação curricular, as respostas não têm a mesma representatividade, tratando-se de 18 respostas que recaem sobre aspetos que, na sua maioria são reincidentes como a natureza tecnocrática do currículo, aliada à gestão

burocrática dos planos de estudo, aos currículos estandardizados que têm de ser cumpridos, facto que de que a avaliação normativa não se compadece. Por outro lado, os docentes consideram que as superações das barreiras passam pela adequação dos instrumentos de avaliação e práticas pedagógicas inclusivas, a implementação de estratégias adequadas com o uso do trabalho colaborativo. De realçar, a questão da indisciplina que os docentes também apontam como barreira.

Apesar de apresentar uma expressividade baixa, a terceira categoria resultante das 5 respostas obtidas, relativa ao perfil docente, faz referência ao desgaste emocional dos docentes, maximizado pelo envelhecimento do corpo docente. A resistência à mudança que diminui a autonomia das práticas adquiridas e a subjetividade inerente ao trabalho docente são outras subcategorias que não apresentam novidade em relação a outras respostas anteriores.

6.6.11 FORMAÇÃO CONTÍNUA

Tendo em conta que a formação contínua de professores valoriza não só a aquisição de conhecimentos, mas sobretudo o desenvolvimento de competências, quais considera terem sido as mais valias desta formação?

Identifique as dificuldades que foram minimizadas e/ou superadas tendo em conta as aprendizagens realizadas no curso de formação.

Tabela 6.8 Formação contínua

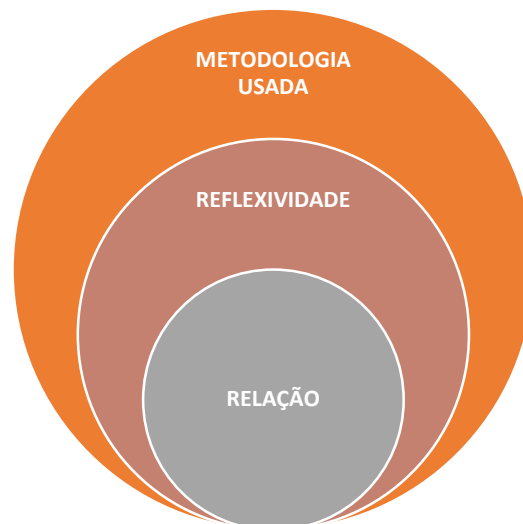
| TEMA | DIMENSÕES | CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | UR |
|-------------------|----------------------------------|---|---|----|
| FORMAÇÃO CONTÍNUA | MAIS VALIAS DO CURSO DE FORMAÇÃO | Reflexibilidade | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexão sobre práticas pedagógicas ▪ Abriu mentalidades ▪ Reflexão desempenho em práticas inclusivas ▪ Sensibilização para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa ▪ Conhecimentos diferentes realidades e contextos | 11 |
| | | Relação | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Empatia formandos e formador | 3 |
| | | Metodologias | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalho colaborativo ▪ Partilha de ideias e Experiências ▪ Metodologia Usada ▪ Articulação científica/ pedagógica ▪ Aquisição de conhecimentos sobre Escola Inclusiva ▪ Análise sobre diferentes formas de avaliação dos alunos | 56 |
| | DIFICULDADES MINIMIZADAS | Aprofundamento de metodologias e estratégias | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Consciência metodologias ativas alunos ▪ Maior atenção à avaliação formativa ▪ Superação das formas de ensino tradicionais ▪ Lembrar necessidade trabalho colaborativo ▪ Conhecimento novas metodologias de ensino | 13 |
| | | Sensibilização para o paradigma da educação inclusiva | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Maior atenção à diferença dos alunos ▪ Pensamento "Fora da Caixa ▪ Maior consciência do coletivo e menos do individual | 19 |
| | | Desenvolvimento pessoal do docente | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Minimização da angústia no trabalho docente ▪ Aumento da confiança no desempenho profissional ▪ Conhecimento/consciencialização sobre Educação Inclusiva ▪ Diminuição ansiedade na aplicação da legislação ▪ Aumento bem-estar, empenho, curiosidade e/ou motivação | 15 |
| | | | | |

6.6.12 MAIS VALIAS DO CURSO DE FORMAÇÃO

Para os docentes investigados, na dimensão as mais valias da formação, a tendência preponderante de resposta, com um número de 56, foi a metodologia usada. Os docentes

focaram-se na articulação científica e pedagógica usada na formação, referindo-se à aquisição de conhecimentos sobre a temática.

Figura 6.8 Mais valias do curso de formação



No entanto, as respostas dos sujeitos (11) incidiram na subcategoria reflexibilidade, demonstrada pelas referências à reflexão sobre práticas pedagógicas/práticas inclusivas, o alargamento de mentalidades, decorrendo de tudo isto a sensibilização para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Na terceira categoria encontrada, a questão da relação, recolheu 3 respostas, salientando-se empatia entre formandos e formadora, o tipo de metodologia aplicada, o trabalho colaborativo e a partilha de ideias e experiências.

6.6.13 DIFICULDADES MINIMIZADAS

No que respeita à questão da categoria relativa às dificuldades minimizadas com a formação, o pendor das respostas recai na subcategoria sensibilização para o paradigma da educação inclusiva com 19 unidades de resposta, os docentes enfatizam a maior

atenção à diferença dos alunos, o fortalecimento do pensamento “fora da caixa” e a aquisição de uma maior consciência do coletivo e menos do individual.

Figura 6.9 Dificuldades minimizadas

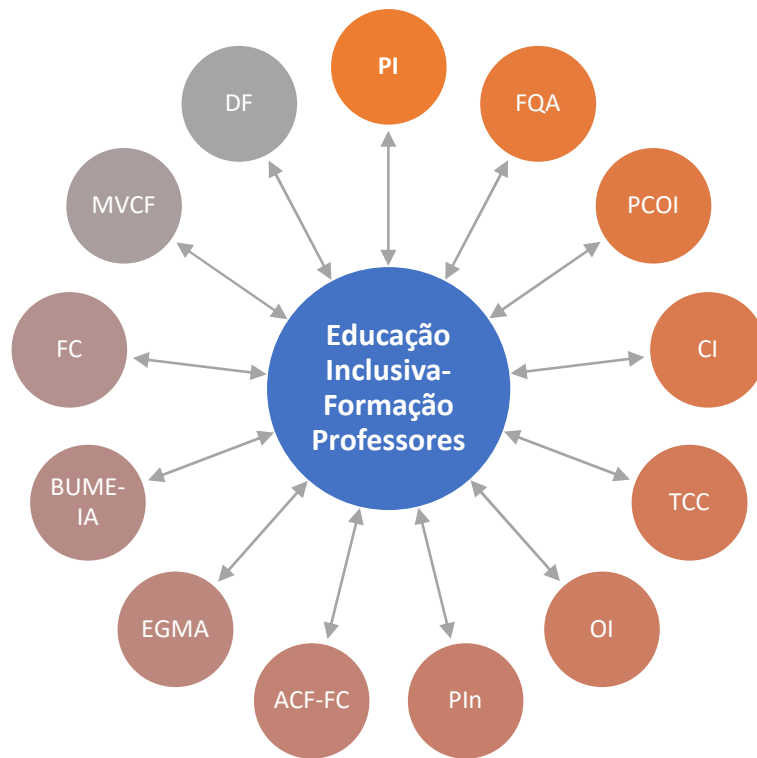


Uma outra subcategoria surgida depois da análise, o desenvolvimento pessoal do docente, cujas respostas em número de 15, refletiram percepções dos docentes ao nível da minimização da angústia no trabalho docente e conseqüentemente o aumento da confiança no seu desempenho profissional. Ressalta-se, igualmente, o maior conhecimento específico sobre a temática, provocando uma diminuição na ansiedade na aplicação da legislação e o aumento do bem-estar, empenho, curiosidade e/ou motivação.

Finalmente, na situação da subcategoria aprofundamento de metodologias e estratégias, foram encontradas 11 unidades de resposta, emolduradas em vários modelos de resposta como é o caso da consciência de metodologias ativas, superação das formas de ensino tradicionais, contrapondo com novas metodologias de ensino, usando o trabalho colaborativo e a maior atenção à avaliação formativa.

Concluindo esta reflexão, apresentamos um diagrama único referente às dimensões plasmadas na análise realizada anteriormente e que as esquematiza para mais fácil leitura, potenciando um melhor entendimento do capítulo, relacionando a Educação Inclusiva (EI) e a Formação de professores (FP).

Figura 6.10 Diagrama Síntese das questões abertas do questionário



LEGENDA

- Processos de Inclusão (PI)
- Fatores de qualidade da educação (FQA)
- Práticas resultantes de culturas organizacionais inclusivas (PCOI)
- Competências inclusivas (CI)
- Formas de trabalho colaborativo e de coresponsabilização (TCC)
- Obstáculos à inclusão (OI)
- Práticas inclusivas (PIn)
- Articulação entre currículo formal e flexibilidade curricular (ACF-FC)
- Estratégias geradoras de melhores aprendizagens (EGMA)
- Barreiras à utilização de métodos/ técnicas de ensino e instrumentos de
- Avaliação (BUME-IA)
- Formação contínua (FC)
- Mais valias do curso de formação (MVCF)
- Dificuldades minimizadas (DF)

6.7 ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS GRUPOS DISCUSSÃO

Amado (2014: 167), refere que a análise de conteúdo não é “(...) senão um instrumento, uma série de operações destinadas a construir uma ‘grelha de análise’, cuja finalidade é a ‘observação do conteúdo [...] a análise cobre processos tão diversos como a elaboração de conceitos e a interpretação de resultados.”

Para operacionalizar esta etapa, procedeu-se à leitura cuidada e incisiva das transcrições dos dois grupos discussão, para nos proporcionar uma visão do todo (Anexo IX). Da leitura das transcrições foram retiradas algumas notas que, num estudo comparativo entre os dois grupos permitiu a elaboração de uma listagem de categorias. Após este processo, as categorias encontradas foram reunidas por tópicos relacionados e conectados entre si. As categorias encontradas assomaram das intervenções dos formandos no contexto da formação. No entanto, são decorrentes das dimensões e dos eixos subjacentes aos questionários aplicados. A leitura realizada, provocou uma primeira abordagem de codificação, a partir da qual se elaborou a matriz de codificação que levou em conta, como já referido, as dimensões conjecturadas nas respostas dos formandos às questões abertas do questionário.

Este processo fez emergir as matrizes de codificação que se encontram plasmadas nas tabelas seguintes. A opção foi por analisar e categorizar o conteúdo dos grupos discussão por episódios que se organizam por categorias e subcategorias, assim como se apresentam os fragmentos discursivos mais relevantes. Esta opção deveu-se à extensão da informação constante das respetivas tabelas. As tabelas completas podem ser consultadas no Anexo X.

O estudo de cada episódio está plasmado numa tabela. A análise destes dados é feita por episódio, considerando as categorias e subcategorias extraídas dos dados obtidos através dos grupos discussão.

O Episódio é a unidade básica de análise do discurso a adotar nos dois grupos discussão (Hickmann, 1987; Wertsch, 1987; De Pablos, 1995). Delimita partes do discurso relativamente autónomas; consiste no conjunto de enunciados relacionados entre si, formando uma unidade básica de comunicação. O episódio caracteriza-se pela interdependência de umas falas com as outras, orientadas para a consecução de um objetivo comum. Estamos, portanto, perante uma macro-unidade composta pelas ações ou enunciados dos falantes que exterioriza como se desenvolve o processo de ação discursiva.

Em cada um dos episódios foi identificado um objetivo que explicita a intencionalidade do grupo quando discute sobre uma temática concreta. A delimitação dos episódios da discussão e respetivos objetivos foi discutida e aferida com a análise realizada por um

investigador sênior. Os temas e objetivos dos episódios são similares, não tendo sido as diferenças existentes significativas para análises diferenciadas. A discussão, nos dois grupos, decorreu de forma análoga, já que ambas foram semelhantes nos níveis de participação e motivação dos formandos, não se tendo registado episódios relevantes dignos de registo para diferenciar a análise dos dois grupos.

No caso da presente análise, os elementos do Episódio são as categorias e as subcategorias

De ressaltar que o guião estabelecido para o grupo discussão foi de suma importância para a ascensão das categorias, no entanto outras categorias assumiram um papel emergente após investigação da participação dos formandos e que entrecorrem da natureza qualitativa da metodologia adotada.

Relativamente ao diário de bordo, este foi utilizado para o registo de notas conseguidas através das observações durante o desenvolvimento do grupo discussão, constituindo, como já referido anteriormente, um relato escrito abreviado do que o investigador vivenciou. Teve em consideração, essencialmente, os seguintes tópicos de perceção demonstrados pelos formandos dos dois grupos, aquando da aplicação das questões norteadoras presentes no guião e outras daí decorrentes a saber: os Silêncios/Pausas (S/P), os Níveis de Interação dos formandos (NI) que contemplam a agitação, o entusiasmo, a manifestação da concordância, a efusividade, o riso e o Envolvimento Emocional dos formandos (EE) que teve em consideração o tom de voz, a postura, as intervenções em simultâneo e o uso da primeira pessoa do singular ou do plural (eu, nós). Assim, nas tabelas referentes à transcrição referente aos dois grupos, associa-se a codificação apresentada.

Contudo, devemos salientar, que não foi nosso intuito analisar a relevância e o impacto do registo das observações para este estudo, não descartando a possibilidade desta análise poder vir a ser alvo de um maior aprofundamento em futuras investigações.

6.7.1 ANÁLISE DO GRUPO I

Tabela 6.9 (EP1) Perspetivas do grupo relativamente à diversidade e à inclusão

| EPISÓDIO 1 - PERSPETIVAS DO GRUPO RELATIVAMENTE À DIVERSIDADE E À INCLUSÃO | | |
|--|---|---|
| OBJETIVO - Enfatizar os constrangimentos à efetivação da inclusão, apresentando propostas globais decorrentes da sua perceção da realidade. | | |
| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | FRAGMENTOS DISCURSIVOS^v |
| CONSTRANGIMENTOS CURRICULARES E ORGANIZATIVOS | Número de alunos por turma | Um obstáculo que mais preocupa é o número de alunos, e o número das diferenças que nos aparecem. (...) cada aluno tem a sua singularidade, a sua especificidade, (...). (F15) |
| | Diversidades dos alunos | (...) Isso logo pela inerência dos princípios de reconhecimento da diversidade de todos nós, não existe, (...). (F16) |
| | Lacunas no desenvolvimento de competências transversais ao currículo | Foca-se tudo ainda muito no currículo e na parte académica e esquece-se que no âmbito do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, isto é tudo muito mais amplo (...). (F5) |
| | Mistura de níveis/ano ou turmas | No seguimento do que disse a nossa colega, no nosso caso também, turmas mistas, no caso do primeiro ciclo. (...). (F6) (...) eu falo da avaliação normativa, porque há muitos colegas que têm alunos em anos de exame, ou mesmo dentro do percurso do aluno que para o ano tem exame (...). (F9) |
| | Avaliação formativa versus avaliação normativa | (...) é preferível um bom professor num quadro normativo mau do que um mau professor num quadro normativo bom (...). (F6) |
| | Carga horária | Eu tenho aqui uma outra questão para pôr, é que nós estamos com uma carga curricular exagerada (...). (F9) |
| | Lacunas de terapias | (...) temos crianças que necessitam (...) de acompanhamento psicológico, de terapia da fala e de outro tipo de terapia de acompanhamento e nós não temos como dar resposta. (F19) |
| | Responsabilidades parentais | Agora como é que vamos chegar à mentalidade do aluno, do encarregado de educação, (...). Com formações de pais (...)? |
| | Articulado | (...) articulação entre o normativo e a flexibilidade, que é outra dificuldade. Como é que isso se faz? (F26) |
| | Pressão do ensino superior | (...) Nós aqui no secundário estamos muito presos aquilo que é o acesso ao ensino superior. (F5) |
| Desmotivação dos alunos | (...) Será que alguns alunos que nós temos na escola não têm motivação, não têm expectativas (...). (F11) | |
| Recursos físicos e materiais | Os espaços físicos das escolas que ainda não estão adaptados, (...) outros equipamentos. (F4) | |

^v Em todas as tabelas onde constam os fragmentos discursivos dos grupos de discussão, deve entender-se como os mais relevantes. Para complementar informação, aconselha-se a consulta do Anexo....

O primeiro episódio encontrado prende-se com as perspetivas do grupo relativamente à diversidade e à inclusão, daí surgiu o objetivo retirado das intervenções dos docentes na primeira parte da discussão e que se prende com a tentativa de enfatizar os constrangimentos que sentem quanto à concretização da inclusão, sendo que, paralelamente apresentam propostas de cariz global e algo inespecífico decorrentes da sua perceção da realidade. Assim, os docentes destacam constrangimentos curriculares e organizativos, nos quais incluem várias subcategorias, das quais se destacam as referências à grande diversidade dos alunos na escola, que exige da parte dos docentes grandes desafios:

“Vamos dedicando ao máximo o ensino mais individualizado para os alunos que manifestam diferenças mais preocupantes de insucesso, é óbvio que estamos atentos, mas se vamos ter bons resultados ou não, muitas vezes não temos, acabamos por não ter. Os alunos continuam com dificuldades permanentes, e como resolver isso, ainda é uma questão que ainda vamos ter de responder.” (F1)

Os docentes consideram, igualmente que é de suma importância o desenvolvimento de outras competências nos alunos, indo de encontro ao que se veicula no Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória e que contribuirão de forma incisiva para a educação inclusiva: “Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos.” (Martins, 2017:5)

“(…) isto é tudo muito mais amplo e apela-se a calhar muito mais a outras coisas que não a formação académica, mas que nós, por questões que também já foram faladas aqui, sobretudo nas secundárias continuamos a ter que estar presos a eles.” (F5)

Uma outra subcategoria pertinente prende-se com a avaliação formativa versus avaliação normativa. A avaliação pedagógica acontece nas nossas escolas e é responsabilidade delas, sendo um meio preponderante para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Os agentes educativos instituem um compromisso de sucesso, diversificando as práticas pedagógicas para níveis que melhoram os resultados dos alunos. Os docentes consideram que esta dicotomia pode ser uma barreira à inclusão, pois como refere Fernandes (2019), a avaliação formativa acompanha, sistematicamente o que diariamente acontece nas escolas, o que já não se verifica na avaliação sumativa

“Eu ia acrescentar, uma vez que a G. também falou da avaliação formativa, eu falo da avaliação normativa, porque há muitos colegas que têm alunos em anos de exame, ou mesmo dentro do percurso do aluno que para o ano tem exame, e como é que eu vou fazer isto tudo se eu depois no exame tenho de dar a resposta ao que está no currículo? E penso que isso é um novo estado nas escolas de uma maneira geral, e mais a nível do secundário ainda.” (F9)

Os docentes referiram a desmotivação dos alunos como fator constrangedor para o processo inclusivo.

“(…) A escolaridade obrigatória é um bem ou é um mal? Será que alguns alunos que nós temos na escola não têm motivação, não têm expectativas, ao que diz respeito a estar na escola, num espaço fechado, obrigatoriamente, estou a falar dos 12 nos de escolaridade obrigatória.” (F11)

Tabela 6.10 (EP2) Implementação da educação inclusiva

| EPISÓDIO 2 - IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA | | |
|---|---|--|
| OBJETIVO - Apresentar limitações do trabalho docente em sala de aula, expondo, em contraponto, práticas implementadas e outras partilhas de experiências | | |
| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | FRAGMENTOS DISCURSIVOS |
| COMPLEXIDADES/ CONTORNOS | Diversificação de métodos e estratégias | Essencialmente também, diversificar as metodologias (...). (F7) (...) em cada disciplina o professor também trabalhasse com o aluno naquela área específica, como é que pode o aluno estudar (...). (F11) |
| | Desenvolvimento de competências transversais | (...) é que de facto acabam por surgir visões e experiências do pré-escolar até ao secundário. (F19) |
| | Partilha de experiências de diferentes docentes | (...) Desde o momento em que a escola passa a ser uma escola para todos, a diversidade estava cá (...). (F5) (...) Organização do tempo dos professores, organização de todos os parceiros que são exigidos para todo este processo. (F6) |
| | Relação entre as práticas docentes e o articulado | (...) Ora, para se juntar aos outros, para se reunir, para cooperar se quisermos assim, na busca das melhores soluções neste tal processo, é preciso tempo. (F16) |
| | Limitações do tempo disponível | O aluno é mais um facilitador da aprendizagem do que propriamente o professor, é mais um membro que está ali. (...). (F7) |
| | Aluno no centro da aprendizagem | (...) feedback que nós damos constantemente ao aluno e que recebemos constantemente do aluno (...). (...) Portanto, cada vez mais parece que nós precisávamos também de fazer as chamadas escolas de pais, ou escolas sociais. (F15) |
| | Trabalho colaborativo com a família | |

No mesmo sentido, Simões (2013) defende que se se partir do postulado de que a motivação tem uma relevância grande na vida do aluno, é consensual que a motivação permite um maior envolvimento nas tarefas que atravessam a escola para o sucesso integral dos alunos. O mesmo é referido no capítulo onde abordamos o DUA,

nomeadamente as redes afetivas que se relacionam com a motivação para a aprendizagem e auxiliam os alunos a circunscrever o que é essencial aprender.

No segundo episódio relativo à implementação da educação inclusiva, os docentes nas suas intervenções pretenderam apresentar limitações do trabalho docente em sala de aula, expondo, em contraponto, práticas implementadas e outras partilhas de experiências. A análise de conteúdo permitiu chegar à categoria “Complexidade e Contornos” cujas subcategorias mais relevantes para os objetivos do estudo passamos agora a referir.

Os docentes entendem que a diversificação de métodos e estratégias é um aspeto de muita importância no desenvolvimento e evolução do panorama educacional. À semelhança de Fernandes (2014:8) que defende que “é preciso pôr os alunos a fazer e não só a ouvir.” O docente não pode gastar as suas aptidões a transmitir somente os conhecimentos e os saberes, mas ajudar e orientar a aprendizagem, espoletando o gosto para a aprendizagem.

“Não vamos conseguir ir ao encontro das diversidades que vamos encontrar na sala de aula. Nós primeiro temos de especificar um método de trabalho e também saber realmente comunicar com os alunos, criar esta proximidade com o aluno, para criar aquele trabalho colaborativo, não só aquele trabalho individual, mas também aquele trabalho de equipa, como se fosse uma equipa de trabalho dentro da sala de aula.” (F7)

Os docentes afirmam que a diversificação é um passo decisivo para a consolidação da inclusão, mas consideram que este esforço já é feito desde sempre e não apresenta relação com o articulado mais recente e que também já referimos em capítulos anteriores.

“(…) Mas a inclusão já cá estava, a diversidade já cá estava. Desde o momento em que a escola passa a ser uma escola para todos, a diversidade estava cá, portanto já não é preciso o tempo agora, mas esse tempo já se devia ter desde o início. Diversificar, não devia ser agora que saiu o decreto, deveria ser antes.” (F5)

Voltam a referir a questão do desenvolvimento de competências transversais como um tópico digno de nota, considerando estas as competências do saber ser, saber fazer e saber estar, domínios de aprendizagem, o nível cognitivo e procedimental e o nível das atitudes e valores. Estes domínios estão contemplados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e também nos projetos educativos de escola.

“Que em cada disciplina o professor também trabalhasse com o aluno naquela área específica, como é que pode o aluno estudar. Porque nós ouvimos dizer, particularmente eu oiço-os a saírem do 9º ano a dizerem “eu não sei estudar”, e quer-me parecer que não vai mudar muito quando terminarem o 12º, e alguém deveria de pensar que se calhar eles precisam de alguém que os ensine.” (F11)

Associadas a esta subcategoria, assomaram algumas que estão interligadas. É o caso do aluno no centro da aprendizagem, que se reveste de grande importância tanto nas mudanças das práticas docentes, como na consciência das condições necessárias para a efetivação da educação inclusiva a que subjaz esse paradigma do aluno construtor da sua própria aprendizagem.

“Se calhar vai haver ali um aluno que está a acompanhar melhor todo aquele processo e vai depois ajudar o colega. Pôr também um bocado a responsabilidade do próprio aluno de também ensinar os colegas.

Criar ali na sala de aula não só um professor e alunos, mas se calhar uma equipa de pessoas que estão ali para trabalhar com objetivos comuns, e se tivermos esta forma de pensar se calhar até pode correr bem.” (F7)

Nesta perspetiva, Batista e Pinheiro (2018) ao falarem da perspetiva de Carl Rogers asseveram que o aluno se coloca no epicentro da sua aprendizagem que se transforma numa aprendizagem considerável e significativa.

Surgiu uma outra subcategoria, relevante para o estudo, a partilha de experiências de diferentes docentes. Considera-se que se encaixa numa perspetiva tanto das competências inclusivas docentes e que pode desencadear uma atitude reflexiva dos docentes ao assumirem o trabalho colaborativo. Este professor promove a autonomia e a responsabilidade do aluno, considerando as particularidades pessoais e os interesses dos alunos e estimulando a negociação e a participação. Aqui, podemos colocar duas questões a que, mesmo não diretamente e exclusivamente, a nossa investigação tentou responder: “Que tipo de professores é necessário para uma sociedade inclusiva numa Escola do século XXI? Quais são as competências essenciais do professor para a educação inclusiva?” (Agência europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012)

“Nesta interação, como dizia ali o C., de facto o mais interessante, e para vermos a diferença face a outras situações é que de facto acabam por surgir visões e experiências do pré-escolar até ao secundário.

É verdade que nós todos percebemos que há problemas que são semelhantes, há problemas que são diferentes, e é bom que todos entendamos uns dos outros os problemas que cada um tem, porque às vezes isso é uma barreira também, porque depois queixamo-nos sempre com os que vêm de trás, mas depois não conhecemos a realidade dos que vêm de trás.

Nós próprios se calhar também não assumimos aquilo que temos de assumir, e de facto no âmbito da educação inclusiva, ou da educação a este nível, portanto temos de ter isto tudo em atenção. É diferente de quando se junta um grupo de recrutamento x, y, z e que basicamente andam ali à volta daquelas questões que eles conhecem muito bem, mas depois não saem daquela redoma, e, portanto, isso se calhar é um aspeto limitador face aquilo que agora se pretende.” (F12)

“Porque uma coisa é a discussão científica dos conteúdos, mas ser professor é muito mais do que isso... (...). (F20)

Para concluir a análise do grupo 1, passamos a debruçar-nos sobre as perspetivas do grupo sobre o curso de formação. Foi entendimento dos formandos considerar vários itens que categorizados se assumiram como pontos fortes da formação.

A interação entre formandos e formadora apareceu como uma das subcategorias o que indicia o bom ambiente durante as sessões, assim como a metodologia adotada.

“Eu posso falar. Eu gostei muito desta formação, para já esta interação que se conseguiu criar nas sessões acho que foi bastante positiva, [...] foi isso que nós fizemos nas sessões. Comunicámos, interagimos, partilhámos experiências, rimos, e nesta interação até podemos ter tido momentos onde só falamos em teorias, mas é um ponto de partida para a mudança e, portanto, a mudança começa exatamente nesta interação que nós tivemos aqui nesta ação de formação.

Acho que nesse sentido foi bastante positivo e estamos todos de parabéns.” (F7)

Tabela 6.11 (EP3) Perspetivas do grupo sobre o curso de formação

| EPISÓDIO 3 - PERSPETIVAS DO GRUPO SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO | | |
|--|---------------------------------------|--|
| OBJETIVO - Sublinhar as valências da formação | | |
| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | FRAGMENTOS DISCURSIVOS |
| MAIS VALIAS DA FORMAÇÃO | Interação entre formandos e formadora | (...) esta interação que se conseguiu criar nas sessões acho que foi bastante positiva, e mais uma vez, vem aquilo que realmente eu defendo, que mais do que ensinar, é interagir e comunicar (...). (F7) |
| | Partilha de saberes e experiências | (...) o mais interessante, e para vermos a diferença face a outras situações é que de facto acabam por surgir visões e experiências do pré-escolar até ao secundário. |
| | Transversalidade da formação | É verdade que nós todos percebemos que há problemas que são semelhantes, há problemas que são diferentes (...). (F6) (...) os grupos sempre diferentes, permite conhecer outras realidades e perspetivas. (F12) |

No mesmo sentido, Trindade (2019:7) defende que se deve “(...) estabelecer uma outra relação com os formadores que terão de ser apoiados a repensar os seus projetos e as suas práticas, de forma a assumirem práticas mais consequentes e isomórficas quanto à relação que estabelecem entre o que se apregoa e o que se faz nos contextos de formação. Assim, e na sequência do exposto, o mesmo autor refere que o trabalho dos docentes se fundamenta com o empoderamento cultural dos alunos, só sendo possível que isso

aconteça se se efetivar, igualmente, através do seu próprio seu empoderamento ao nível mental, relacional e moral.

Também no que concerne à outra subcategoria, a partilha de saberes e experiências, os formandos apontam:

“(…) É verdade que nós todos percebemos que há problemas que são semelhantes, há problemas que são diferentes, e é bom que todos entendamos uns dos outros os problemas que cada um tem, porque às vezes isso é uma barreira também, porque depois queixamo-nos sempre com os que vêm de trás, mas depois não conhecemos a realidade dos que vêm de trás.

Nós próprios se calhar também não assumimos aquilo que temos de assumir, e de facto no âmbito da educação inclusiva, ou da educação a este nível, portanto temos de ter isto tudo em atenção. É diferente de quando se junta um grupo de recrutamento x, y, z e que basicamente andam ali à volta daquelas questões que eles conhecem muito bem, mas depois não saem daquela redoma, e, portanto, isso se calhar é um aspeto limitador face aquilo que agora se pretende.” (F6)

A subcategoria relativa à transversalidade da formação, vem na sequência da anterior e, inclusivamente, as intervenções dos formandos cruzam-se e articulam-se, pois nestas questões por vezes não é fácil espartilhar perceções e delimitar conceitos. Na opinião de Nóvoa (2019), esta deve ser vista como um sistema permanente, e integrado no percurso diário dos docentes e das escolas, e nunca como um exercício que se ingere à margem dos projetos de índole profissional e organizacional.

Figura 6.11 Palavras-chave do subgrupo 1



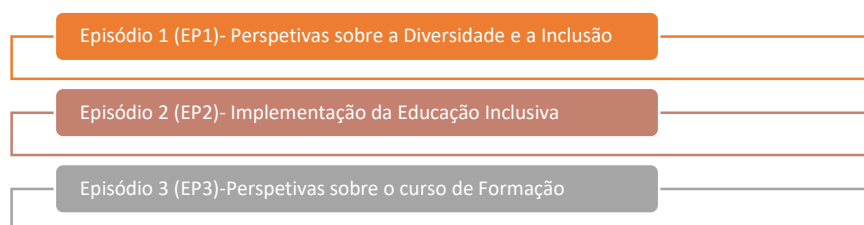
Pode inferir-se que, para os docentes é essencial que existam espaços de partilha com os outros docentes, de níveis e de grupos de recrutamento diferentes, para melhor perceberem os constrangimentos das realidades que, reiteradamente, podem ser díspares. Nesta conjuntura, a formação é um componente integrante da prática profissional

docente, alicerçada nas considerações sobre as necessidades e realizações dos contextos escolares.

“Também o facto de no trabalho de grupo ser muito usado essa metodologia, também faz uma reflexão mais próxima e os grupos sempre diferentes, permite conhecer outras realidades e perspetivas.” (F12)

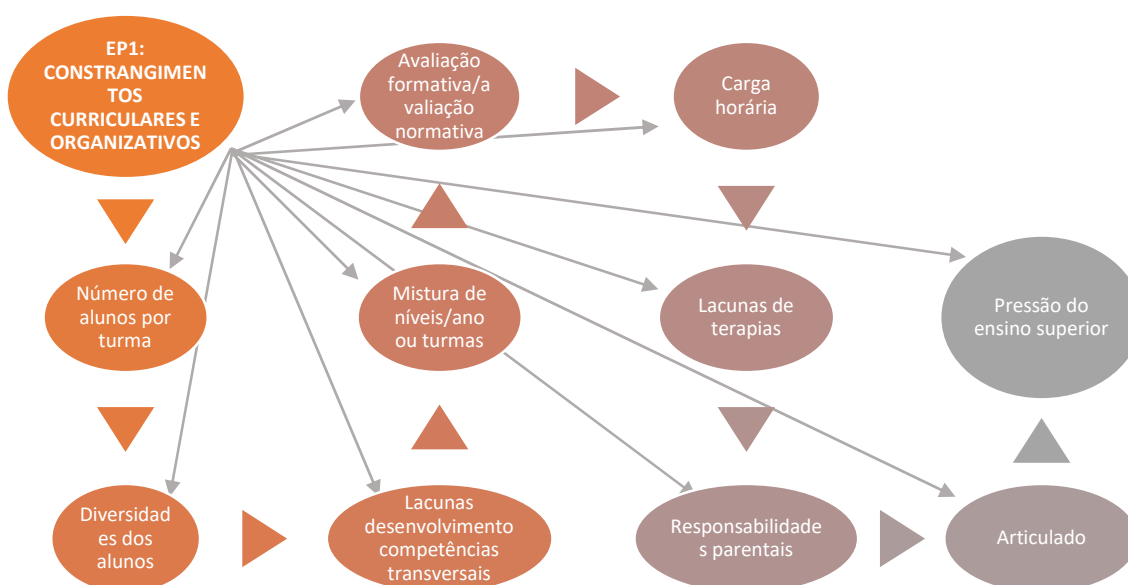
À semelhança do estudo efetuado às questões abertas do questionário, e optando por proceder à análise de cada um dos grupos discussão, apresentamos, seguidamente e como conclusão, três diagramas e respetivas legendas alusivos aos episódios mencionados.

Figura 6.12 Identificação dos episódios



No que respeita ao subgrupo 1, apresentamos por ordem os três episódios.

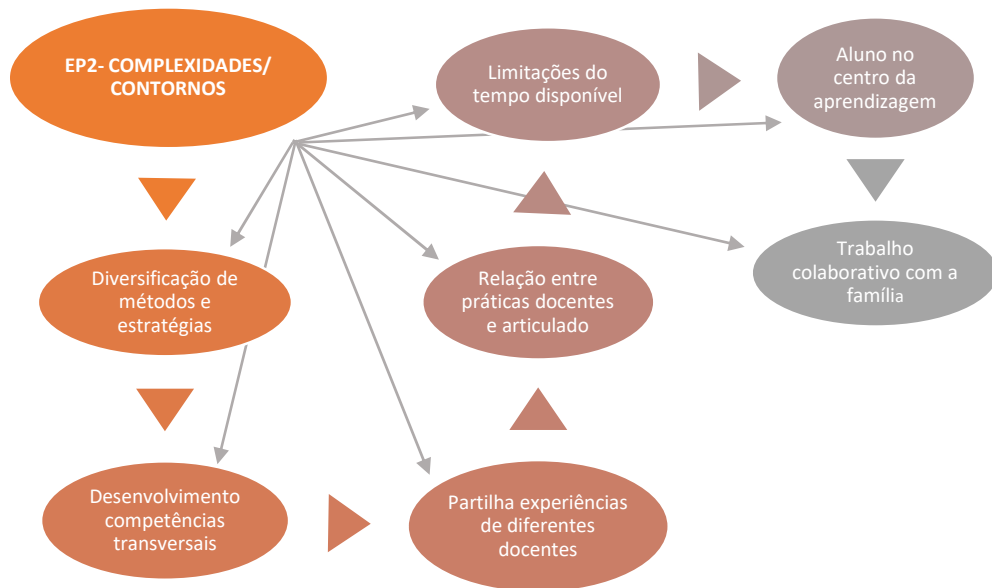
Figura 6.13 Diagramas subgrupo 1, Ep 1



EP1: CONSTRANGIMENTOS CURRICULARES E ORGANIZATIVOS

- | | |
|--|--------------------------------|
| 1. Número de alunos por turma | 6. Carga horária |
| 2. Diversidades dos alunos | 7. Lacunas de terapias |
| 3. Lacunas desenvolvimento competências transversais | 8. Responsabilidades parentais |
| 4. Mistura de níveis/ano ou turmas | 9. Articulado |
| 5. Avaliação formativa/avaliação normativa | 10. Pressão do ensino superior |

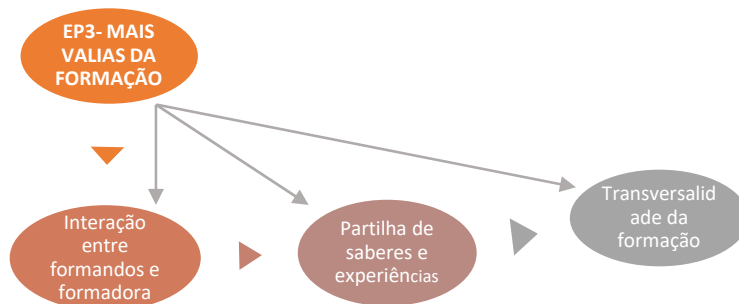
Figura 6.14 Diagramas subgrupo 1, Ep 2



EP2: COMPLEXIDADES/ CONTORNOS

- | | |
|--|--|
| 1. Diversificação de métodos e estratégias | 4. Relação entre as práticas docentes e o articulado |
| 2. Desenvolvimento de competências transversais | 5. Limitações do tempo disponível |
| 3. Partilha de experiências de diferentes docentes | 6. Aluno no centro da aprendizagem |
| | 7. Trabalho colaborativo com a família |

Figura 6.15 Diagramas subgrupo 1, Ep 3



EP3: MAIS VALIAS DA FORMAÇÃO

1. Interação entre formandos e formadora
2. Partilha de saberes e experiências

3. Transversalidade da formação

6.7.2 ANÁLISE DO GRUPO II**Tabela 6.12 G2 (EP1) Perspetivas do grupo relativamente à diversidade e à inclusão**

| EPISÓDIO 1 - PERSPETIVAS DO GRUPO RELATIVAMENTE À DIVERSIDADE E À INCLUSÃO | | |
|--|--|--|
| OBJETIVO - Enfatizar os constrangimentos à efetivação da inclusão, apresentando propostas globais decorrentes da sua perceção da realidade. | | |
| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | FRAGMENTOS DISCURSIVOS |
| CONSTRANGIMENTOS MOTIVACIONAIS, DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO | Perceções dos docentes sobre a inclusão | A mudança de mentalidades em relação à inclusão (...). (F12) |
| | Interesses diferentes e desmotivação dos alunos | (...) eu penso quem em turmas desmotivadas (...) torna-se muito mais difícil ir ao encontro de cada um (...). (F2) |
| | Restringir a ação docente às dificuldades dos alunos | (...) valorizar as áreas fortes do aluno, ou seja, pegar no aluno e ver o potencial que ele tem, apesar de ter fragilidades e dificuldades (...). (F3) |
| | “Cristalização” do sistema | Procurar a motivação de cada aluno em turmas de vinte e oito a trinta (...). (14) |
| | Atitudes dos órgãos de gestão da escola | Eu acho que um grande interveniente é a parte da gestão da escola (...). Se nós tivéssemos uma gestão na direção da escola motivada para... (...). (F6) |
| | Número de alunos por turma | (...) a questão dos programas, que é tema que anteriormente se falava na sua extensão e impossíveis de cumprir (...). (F12) |
| | Extensão dos currículos | (...) nós continuamos a ter a uniformização dos horários, uniformização dos espaços, uniformização dos currículos, uniformização das turmas (...). (F22) |
| | Organização da carga horária | Assim como é impossível pormenorizar diariamente uma aula para alunos tão heterogéneos. (F20) |
| | Heterogeneidade dos alunos | Não só. Eu acho que é mais fácil num meio rural, numa vila, do que por exemplo numa cidade. (F10) |
| | Meio envolvente | Houve uma transformação social muito grande. (F11) |
| Transformação da sociedade | Alias, o êxodo rural, a internet também, tudo isso acabou por transformar a educação de uma forma sem qualquer paralelo. (F1) | |
| Recursos físicos e materiais | Um desses impedimentos é o equipamento que nós temos para trabalhar, nas salas de aulas, os materiais, equipamentos, recursos, tudo isso. (...). (F10) | |

Analisando o primeiro episódio, neste subgrupo 2, as perspectivas do grupo relativamente à diversidade e à inclusão, o objetivo retirado das intervenções dos docentes, à semelhança do subgrupo 1, é enfatizar os constrangimentos à efetivação da inclusão, apresentando propostas globais decorrentes da sua perceção da realidade. Daí decorreu a categoria dos constrangimentos motivacionais, de gestão e organização, da qual emergem várias subcategorias, salientando-se as perceções dos docentes sobre a inclusão. As perceções dos professores face à inclusão revelam alguma dificuldade em assumir esse compromisso, principalmente porque se trata de mudança de mentalidades e de paradigma.

“Indo para um campo mais restrito, que no fundo não é assim tao restrito, que é a sala de aula, eu penso quem em turmas desmotivadas e que apresentem algum índice de indisciplina.” (F2)

“(...) Eu posso começar com muito boa vontade, quais são os seus interesses e as suas motivações, até fazer um trabalho, mas rapidamente vejo que há constrangimentos, porque ainda há, apesar de aprendizagens essenciais, um programa a cumprir, exames ainda existem, e a realidade dentro de uma sala de aulas.” (F14)

A intervenção dos formandos descritas anteriormente, pressupõe uma construção multidimensional que reserva significativos desafios aos docentes e por este fator é algo que se revela de difícil concretização.

Uma outra subcategoria já destacada no anterior grupo tem a ver com os interesses diferentes e desmotivação dos alunos. Esta é, sem dúvida uma barreira ao sucesso dos alunos e que preocupa sobremaneira os docentes. Alunos desmotivados são alunos desinteressados pela escola, enquanto os alunos motivados revelam-se aprendentes mais proativos e bem-sucedidos. A motivação intrínseca e extrínseca proporciona aprendizagens mais importantes e atrativas e constituem um marcador relevante para a prática pedagógica dos docentes. Muitos alunos apresentam interesses divergentes dos escolares o que segundo o DL 54/2018 se deve colmatar com a adoção de modelos flexíveis de currículo que beneficiariam todos os alunos para progredirem segundo as suas capacidades e interesses.

Observando, agora uma outra subcategoria latente nas intervenções dos formandos, a limitação da ação docente às dificuldades dos alunos, importa perceber que esta vem na sequência de muitas das situações anteriormente abordadas. Aos docentes cabe, neste

paradigma da educação inclusiva atender, principalmente às potencialidades dos alunos, indo de encontro “(...) às dimensões individuais e contextuais, ou seja, do aluno e dos contextos educativos, em que é indispensável ter uma atuação proactiva e preventiva, orientada para a promoção de competências e para o desenvolvimento de aprendizagens.” (Freitas, 2019:22)

“(...) Pegar no aluno e ver o potencial que ele tem, apesar de ter fragilidades e dificuldades, e não estar sempre a rotular o aluno com aquilo que ele consegue menos bem. Tentar criar estratégias de forma a valorizar aquilo que ele consegue fazer, se tem algum talento.” (F3)

E aqui pode entrar a relação pedagógica que a educação inclusiva potencia. Os alunos e as suas potencialidades são tomados em linha de conta de forma idiossincrática na sala de aula e o ritmo e carga da aprendizagem será seguramente maximizado.

Os formandos deram particular ênfase ao aspeto seguinte, ou seja, às atitudes dos órgãos de gestão da escola. Este é um ponto de relevante importância na capitalização da educação inclusiva e na postura inclusiva dos docentes. A participação potencia a possibilidade de todos terem voz e favorece a cooperação congregante entre alunos, famílias, docentes e restantes intervenientes no processo.

“Eu acho que um grande interveniente é a parte da gestão da escola, porque nós quando nos começamos com o 54 e 55 em julho^{vi}, estávamos no período final do ano letivo e houve escolas que não tiveram tempo de refletir. Se nós tivéssemos uma gestão na direção da escola motivada para...porque nós também temos muitos diretores e muito núcleos de direção que não estão motivados, continuam a colocar inclusiva atual de lado, e se não houver uma verdadeira envolvência de todos os intervenientes, não há inclusão.

Tem que haver uma intervenção de base, e se houver uma motivação de base, acho que todos os professores que têm sete e oito turmas, que têm 170 alunos, que têm vinte e oito alunos, que têm exames do secundário, que têm programas para cumprir, acho que se a gestão conseguir motivar esses professores, criam-se as estratégias.

Agora, temos de ter também tempo de adaptação, e acho que nós estamos a viver esse tempo. Nós estamos no momento de transição, isto não vai ser assim tão rápido.” (F6)

De acordo com a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2011, a partir do exemplo de práticas educativas de sucesso comprovado, um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento de escolas inclusivas prende-se com lideranças eficazes.

O papel das direções de escolas para o desenvolvimento de processos de melhoria e transformação é atualmente considerado determinante para a educação inclusiva. A

^{vi} DL 54/2018 e DL55/2018 de 7 de janeiro

participação, enquanto forma de dar voz a todos os intervenientes, deverá favorecer a colaboração conjunta entre alunos, famílias, professores e todos os envolvidos na comunidade educativa na tomada de decisões que guiam a vida da escola.

De acordo com Panaças (2012), os órgãos de gestão da escola funcionam como facilitadores das condições que possibilitem que a visão da escola e da educação sejam debatidos por todos, criando uma organização adaptativa e particularmente elencando a liderança basear-se nos valores morais da inclusão social.

Para finalizar o episódio 1 do subgrupo 2, os docentes consideram, igualmente que é de suma importância não relevar a heterogeneidade dos alunos que provoca o grande repto de implicar inevitavelmente a diversificação de atividades. Pensar que o trabalho pedagógico é uma empreitada homótona e que se destina a públicos homogéneos é uma possante barreira à inclusão.

“(…) A planificação de aulas, deveria ser feito para alunos heterogéneos e é complicado fazê-lo, portanto isto é tudo muito bonito teoricamente, mas na prática é impossível concretizá-lo.” (F20)

“Eu, por acaso, concordo com o R., que também tive turmas que eram meia dúzia de alunos com características muito específicas, com muitas dificuldades, alguns com dificuldades auditivas e visuais e misturavam todos na mesma turma e trabalhava-se muito melhor, e aí tinha sucesso, aí garanto que tinha sucesso nessas turmas.” (F18)

“Eu não consigo gerir todos os dias, todos os alunos que tenho numa sala de aulas, não consigo ir a cada aluno individualmente. O tempo é muito curto, cinquenta minutos de aula com quase meia hora desde eles entrarem, organizarem-se, escreverem o sumário no computador.” (F2)

Os formandos consideram esta uma tarefa hercúlea, devendo o professor considerar as diferenças dos alunos como pontos fortes e mais-valias, pois os problemas são agora encarados como desafios à criatividade. Ao professor, exigem-se várias capacidades cruciais: ser um líder eficaz, reflexivo e orientador para os seus alunos, saber gerir e organizar a sua sala de aula aplicando a diferenciação pedagógica e utilizar diversas metodologias e estratégias atendendo às experiências e aprendizagens anteriores de cada aluno (o background que cada aluno traz consigo bem como o seu ambiente pessoal, social e emocional).

No segundo episódio relativo à implementação da educação inclusiva, os docentes nas suas intervenções pretenderam apresentar pontos fortes a explorar no trabalho docente, expondo práticas implementadas e outras partilhas de experiências. A análise de conteúdo

possibilitou chegar à categoria “Complexidade e Contornos” cujas subcategorias mais pertinentes para os objetivos do estudo serão de seguida escrutinadas.

Os docentes entendem a importância das relações empáticas. A empatia na educação inclusiva é o caminho certo para o ensino/aprendizagem e para lidar com as diferenças na sala de aula. A empatia está na prática de reconhecer o outro, compreender as suas diferenças e respeitá-las.

“Portanto ele já nessa altura se calhar utilizou a flexibilidade ou a qualidade de cada aluno, para a inclusão desse mesmo aluno, com as suas características pessoais.” (F18)

Tabela 6.13 G2 (EP2) Implementação da educação inclusiva

| EPISÓDIO 2 - IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA | | |
|--|---|---|
| OBJETIVO – Apresentar pontos fortes a explorar no trabalho docente, expondo práticas implementadas e outras partilhas de experiências | | |
| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | FRAGMENTOS DISCURSIVOS |
| COMPLEXIDADES/ CONTORNOS | Relação empática | (...) o meu colega pegou nessa turma, o único colega que teve coragem de pegar naquela turma, que era o único homem que conseguia ter mão neles. No final, esses alunos tiveram sucesso, dentro daquilo que é expectável. Tem a ver com as práticas que o colega decidiu adotar para aquele grupo específico (...). (F18) |
| | Práticas pedagógicas diversificadas e adaptadas | Tem muito a ver com a relação que se cria entre o professor e a turma, com as práticas pedagógicas adaptadas. (F27) |
| | Novas tecnologias | A evolução, a tecnologia também. Usá-la o mais que pudermos. (F5) |
| | Importância do meio envolvente | Usá-la e reconhecer-lhe valor. (F16) |
| | Relações entre pares | Também fomentar as relações interpessoais e inter pares. (F14) |
| | Trabalho colaborativo entre docentes | Sim, trabalho colaborativo. (F26) |
| | Formação de pais | A formação dos encarregados de educação e dos pais, eu acho importante que deva haver. (F26) |
| | Metodologias de pares | Até para os pais poderem também, ser mais informados, mais capazes de ajudar os próprios professores. (F2) |
| | Avaliação dos e para os alunos | Auto e heteroavaliação. Refletir sobre o conhecimento que conseguiram atingir e ver se os colegas concordam com a avaliação que o colega fez de si próprio. (F11) |
| | Adequação dos instrumentos de avaliação | Trabalhos de pesquisa. Não dar matéria de formas passivas e serem eles próprios à procura da informação. (F12) |
| | O trabalho de grupo, por exemplo. (F2) | |
| | (...) eu fazia um teste para cada um deles e depois o resto da média da turma. (F9) | |

No que concerne a uma outra categoria, as práticas pedagógicas diversificadas e adaptadas, os docentes consideram a sua aplicabilidade como uma prática comum ponto de partida que deveria compreender a identificação das práticas que simplificam o acesso ao currículo a todos os alunos. A educação inclusiva não se compadece da concepção mais tradicionalista da educação, na medida em que, esta privilegia a homogeneidade. A escola inclusiva dá o primado à heterogeneidade e à pedagogia diferenciada.

“Nomeadamente com uma turma que tive e outras que tive também do mesmo género, aí considerava mesmo que fazia trabalho cooperativo e trabalhávamos todos em conjunto. Na época dava, nessas turmas, o sétimo ano, e vários trabalhos foram propostos aos alunos que o trouxessem para a sala de aulas. Estávamos a dar o paleolítico, o neolítico e eles construíram instrumentos tendo por base as imagens que eu apresentava. Todos eles cooperaram, todos, sem exceção. O resultado do trabalho foi tão positivo que o senhor diretor da escola disponibilizou uma sala para expor o trabalho dos alunos. Aí sim, vi que trabalhava de forma colaborativa com esses alunos que tinham todos dificuldades extremas.” (F17)

Concluindo, a última categoria que vamos analisar é o trabalho colaborativo entre docentes, uma das ferramentas primordiais para a implementação da educação inclusiva.

“O que eu penso é, se nós sempre utilizámos essas ferramentas específicas para cada aluno, eu sempre utilizei e os colegas também certamente. A partir de um princípio de formação, dos próprios pais e encarregados de educação, neste processo de inclusão, porque já foi criada até a disciplina de cidadania e desenvolvimento para os alunos, falta criar alguma coisa para os pais também saberem incluir. Estas situações todas que eu estou aqui a ouvir, que os professores devem fazer isto, o, trabalho colaborativo, projetos, já fazemos isso tudo. Eu já incluía os alunos.” (F20)

Essencial é, sem dúvida, um maior trabalho colaborativo entre todos os elementos da comunidade escolar. O enraizamento deste tipo de trabalho intentará a adaptação do currículo às necessidades e características dos alunos, com objetivo de conseguir uma verdadeira educação inclusiva.

Para se proceder à consecução deste trabalho de colaboração e articulação, Capelline e Zerbato (2019), indicam determinados critérios para edificação de um trabalho colaborativo, os quais passamos a indicar alguns dos que mais se adequam a este tópico.

- Tempo para planeamento comum, momento de debater e partilhar ideias;
- Flexibilidade, ser flexível na forma de ensinar e organizar a sala;
- Arriscar-se diante dos desafios que se apresentam fazendo acomodações para melhorar o ensino;

- Compatibilidade, dada as especificidades de cada professor com estilos próprios para ensinar, há que se organizar diferentes possibilidades através de diálogos assertivos;
- Habilidades de comunicação, o trabalho em conjunto exige comunicação constante;

Tabela 6.14 G2 (EP3) Perspetivas do grupo sobre o curso de formação

| EPISÓDIO 3 - PERSPETIVAS DO GRUPO SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO | | |
|--|---|---|
| OBJETIVO - Sublinhar as valências da formação | | |
| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | FRAGMENTOS DISCURSIVOS |
| MAIS VALIAS DA FORMAÇÃO | Relação empática existente | Eu acho que houve um espírito colaborativo muito forte, eu gostei. (F2) |
| | Diversidade de metodologias e materiais | Pela diversidade de recursos, a abertura das pessoas, a empatia no diálogo e na discussão de questões. (F2) As dinâmicas de grupo. (F14) |
| | Trabalho de pares | A maneira como fomos organizados em grupo, foi bom para nos conhecermos todos e também estarmos à vontade, penso eu. (F16) |
| | Transversalidade da formação | Aquela frase aplica-se exatamente em tudo aquilo que nós decidimos fazer. Nós não sabemos tudo, os outros ajudavam, nós crescíamos, no fundo íamos evoluindo, e com o tempo acabámos por aprender alguma coisa. (F5) E está presente a questão da aprendizagem como um processo que se vai desenvolvendo e que não tem um princípio nem um fim. Adquirindo, construindo, agregando. (F2) |

Para terminar a análise do grupo 2, analisaremos as perspetivas do grupo sobre o curso de formação. Os formandos entenderam atentar em várias tónicas relativas a pontos fortes da formação.

A relação empática existente surgiu como uma das subcategorias o que indicia o bom ambiente durante as sessões, assim como a metodologia e os materiais adotados.

“Aquela frase aplica-se exatamente em tudo aquilo que nós decidimos fazer. Nós não sabemos tudo, os outros ajudavam, nós crescíamos, no fundo íamos evoluindo, e com o tempo acabámos por aprender alguma coisa.” (F5)

“E está presente a questão da aprendizagem como um processo que se vai desenvolvendo e que não tem um princípio nem um fim. Adquirindo, construindo, agregando.” (F2)

Concluindo, os docentes referiram o trabalho de pares e a transversalidade da formação, pelo facto de estarem presentes docentes de vários níveis e ciclos de ensino.

“Do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente.” (Nóvoa, 2019)

Figura 6.16 Palavras-chave do subgrupo 1



A seguir, tal como já indicado anteriormente, expomos os diagramas relativos ao segundo grupo discussão, mais especificamente no que concerne aos episódios destacados no segundo grupo discussão.

No que respeita ao subgrupo 2, apresentamos por ordem os três episódios.

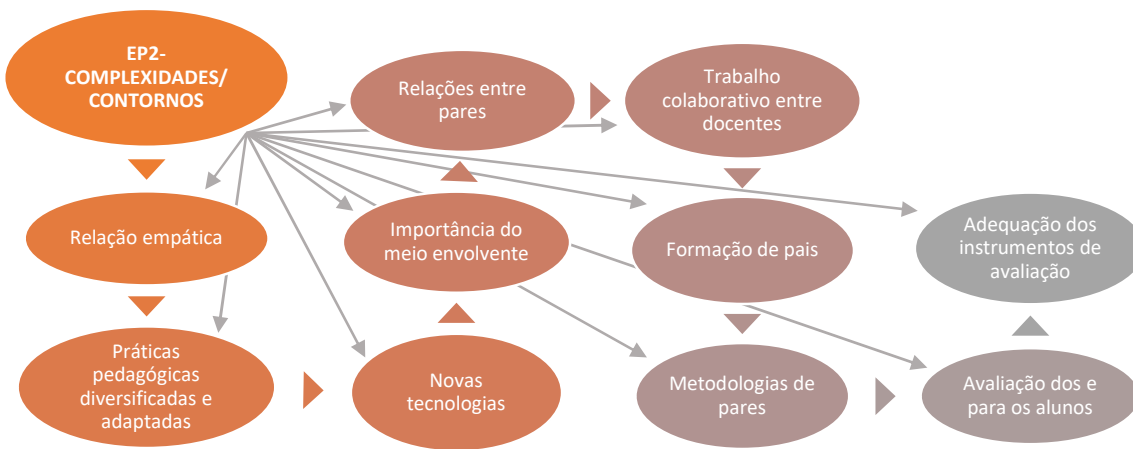
Figura 6.17 Diagramas subgrupo 2, Ep 1



EP1- CONSTRANGIMENTOS MOTIVACIONAIS, DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO

- | | |
|---|----------------------------------|
| 1. Percepções dos docentes sobre a inclusão | 6. Número de alunos por turma |
| 2. Interesses diferentes e desmotivação dos alunos | 7. Extensão dos currículos |
| 3. Restringir a ação docente às dificuldades dos alunos | 8. Organização da carga horária |
| 4. "Cristalização" do sistema | 9. Heterogeneidade dos alunos |
| 5. Atitudes dos órgãos de gestão da escola | 10. Meio envolvente |
| | 11. Transformação da sociedade |
| | 12. Recursos físicos e materiais |

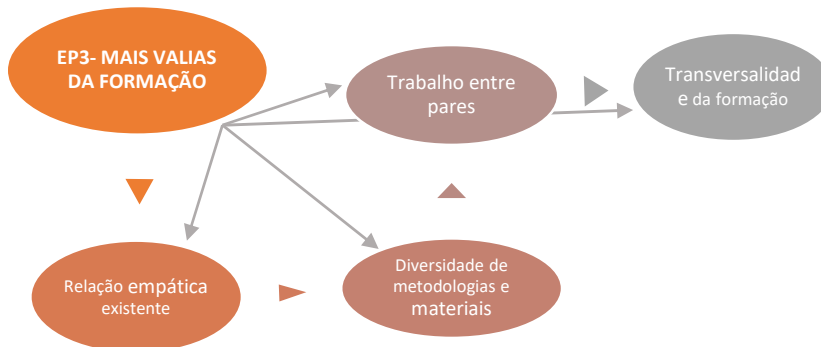
Figura 6.18 Diagramas subgrupo 2, Ep 2



EP2- COMPLEXIDADES/ CONTORNOS

- | | |
|--|---|
| 1. Relação empática | 6. Trabalho colaborativo entre docentes |
| 2. Práticas pedagógicas diversificadas e adaptadas | 7. Formação de pais |
| 3. Novas tecnologias | 8. Metodologias de pares |
| 4. Importância do meio envolvente | 9. Avaliação dos e para os alunos |
| 5. Relações entre pares | 10. Adequação dos instrumentos de avaliação |

Figura 6.19 Diagramas subgrupo 2, Ep 3



EP3- MAIS VALIAS DA FORMAÇÃO

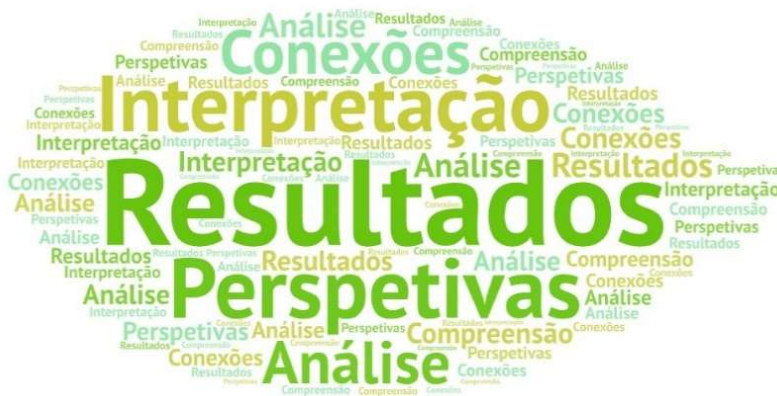
- | | |
|--|---------------------------------|
| 1. Relação empática existente | 3. Trabalho de pares |
| 2. Diversidade de metodologias e materiais | 4. Transversalidade da formação |

6.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O penúltimo capítulo, teve como objetivo interpretar os resultados obtidos à luz da revisão bibliográfica, explicando as novas perspectivas sobre o assunto com base nos resultados, estabelecendo a conexão entre o explanado na parte teórica, as questões de pesquisa e os objetivos. Tentámos salientar as relações presentes entre o fenómeno estudado e outros fatores acrescidos, estabelecendo-as em função das suas adequações de causa-efeito, de conexões e de análise de conteúdo.

A extrapolação dos resultados foi dissecada tendo como base as questões advindas dos quatro eixos já referenciados anteriormente. Para melhor compreensão na interpretação dos resultados, recorreu-se a gráficos e tabelas bem como a imagens elucidativas, interrelacionando os dados obtidos através dos vários instrumentos seleccionados, incluindo citações representativas das perceções dos docentes.

Figura 6.20 Resumo do capítulo – Elaboração do autor



CAPÍTULO 7

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.

O medíocre discute pessoas.

O comum discute factos.

O sábio discute ideias

(Provérbio chinês)

7.1 NOTA INTRODUTÓRIA

Este capítulo é dedicado à discussão dos resultados apresentados na sequência do estudo desenvolvido e tem como fim primordial contribuir para uma melhor interpretação e apreensão do seu significado. Tem, concomitantemente o objetivo da dedução e estabelecimento de associações a outras investigações já realizadas e que serviram de base à revisão da literatura que consta nos primeiros capítulos deste trabalho. Exporemos uma síntese global dos resultados e recuperaremos os mais significativos, estabelecendo relação com os eixos que estiveram sempre subjacentes ao nosso estudo relacionando-os com a questão de partida, os objetivos definidos, mas também com o estado da arte, servindo como apoio e emolduramento das nossas interpretações.

Esta investigação centrou-se, essencialmente, no estudo de caso do curso de formação “Educação Inclusiva: Processos e Práticas” e no contributo do mesmo no contexto da formação contínua docente para a apropriação da apropriação dos fundamentos e princípios da inclusão e para o desenvolvimento de práticas educativas.

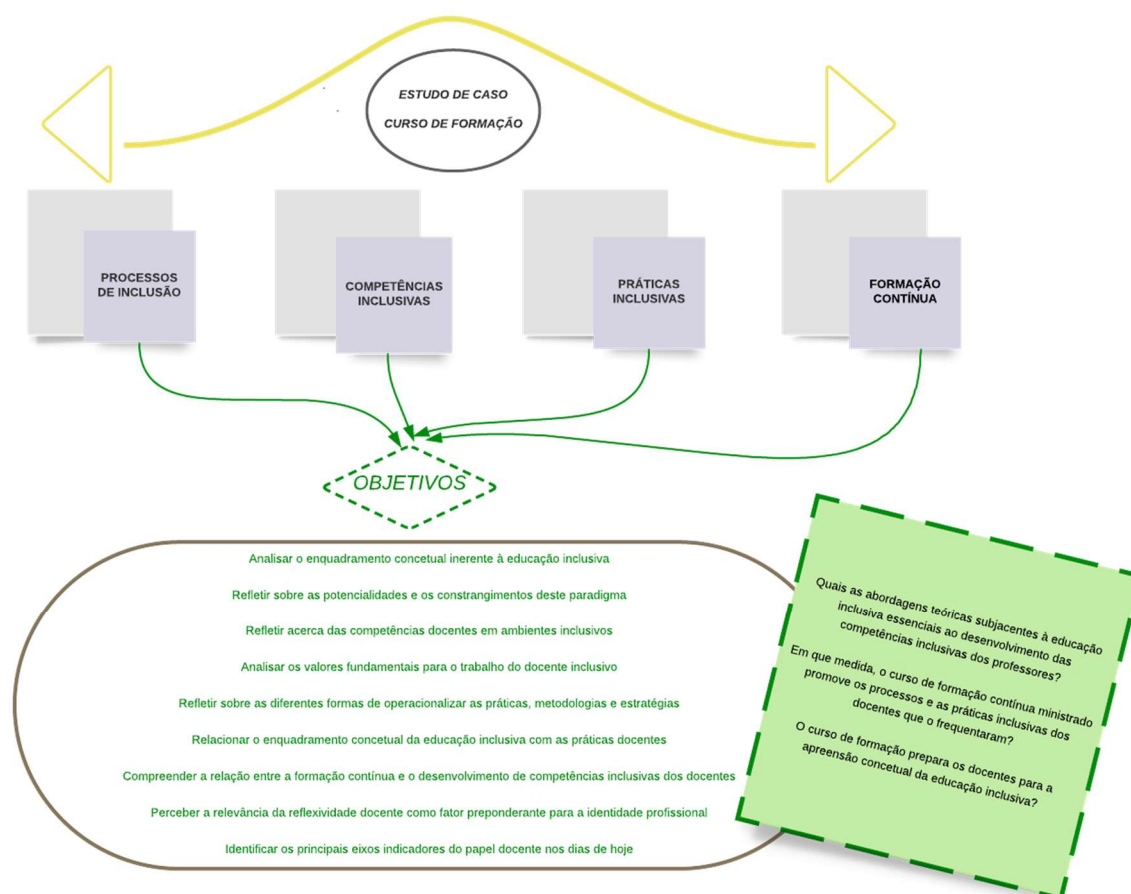
Partiremos dos objetivos do estudo na sua globalidade e, tal como já supradito nos eixos que nortearam todo este processo, a saber:

- i. Analisar o enquadramento concetual inerente à educação inclusiva
- ii. Refletir sobre as potencialidades e os constrangimentos deste paradigma
- iii. Refletir acerca das competências docentes em ambientes inclusivos
- iv. Analisar os valores fundamentais para o trabalho do docente inclusivo
- v. Refletir sobre as diferentes formas de operacionalizar as práticas, metodologias e estratégias
- vi. Relacionar o enquadramento concetual da educação inclusiva com as práticas docentes
- vii. Compreender a relação entre a formação contínua e o desenvolvimento de competências inclusivas dos docentes

- viii. Perceber a relevância da reflexividade docente como fator preponderante para a identidade profissional

O trabalho seguinte de discussão dos resultados, terá como ponto de partida o exposto na **Figura 7.1**.

Figura 7.1 Quadro síntese do estudo



7.2 PROCESSOS DE INCLUSÃO

Este ponto pretende encontrar uma resposta ao primeiro tópico através dos resultados inerentes aos diferentes instrumentos, o questionário com as perguntas abertas e fechadas

e os subgrupos discussão, assessorados por percepções do diário de bordo elaborado ao longo do curso de formação.

De salientar que a escolha do estudo de caso teve o intuito de investigar, metodizar e credibilizar esta metodologia no âmbito da metodologia de investigação.

Não sendo objetivo partir para generalizações, no entanto a existirem generalizações de cariz naturalista, estas assentam-se na implicação e experiência do investigador.

Assim, passamos a deixar algumas considerações sobre cada um destes tópicos.

Consensualmente, os formandos, consideram que a equidade é um conceito mais amplo do que a igualdade de oportunidades e que não pode existir inclusão sem equidade. Embora, pelo enquadramento legal, se verificar que a o acesso à escola é universal, nem sempre este acesso está garantido, pois, logo à partida, as desigualdades manifestam-se logo nessa fase, devido, principalmente à diversidade e heterogeneidade dos interesses, capacidades e capital cultural dos alunos.

A educação inclusiva, é, para os formandos o garante do sucesso e da efetiva participação dos alunos na escola, considerando que só assim se respeita o princípio da assunção da educação de todos e para todos como um direito inalienável. No entanto, isto só será passível de acontecer se a cultura de escola, que se constrói diariamente e se fortifica com o comprometimento dos docentes e dos órgãos de gestão das escolas, se consolidarem. Neste sentido, Nóvoa (2015) defende que a escola (pública) inserida numa sociedade pouco inclusiva se deve reinventar, no que o autor chama de “contrato pela educação, num processo de aproximação aos fins comuns. Morgado (2017:40) afirma, no mesmo sentido que “(...) é necessário que a escola se configure como um espaço inclusivo, se assuma como um local privilegiado de participação e decisão democráticas (...).”

A diversidade dos alunos que nos chegam à escola, não implica, seguramente, o desencadear da mudança, embora a percepção de diferença seja generalizada, mas nem sempre espoleta mudanças reais da prática pedagógica. (Silva, 2016)

No mesmo sentido, os professores que participaram do nosso estudo deram evidências de que a qualidade educativa associada à heterogeneidade, à equidade e à excelência, se comprovam através de fatores primordiais como as práticas educativas dos docentes em sala de aula, a escola como instituição no que se refere a aspetos de ordem

mais organizativa e de gestão, mas também aos contextos familiares e da comunidade ao redor e comunidade na globalidade, incluindo o estado como o epicentro de todas as decisões. No que concerne às práticas resultantes de culturas organizacionais inclusivas, os docentes distinguem entre as que se afirmam ao nível dos docentes, ou seja, os que dependem e afetam diretamente os docentes relativamente aos projetos e parcerias que combinam o trabalho com outras entidades e à importância do trabalho de projeto e ainda ao que é praticado na sala de aula e para onde convergem as práticas e as metodologias.

Em contraponto, os docentes revelaram constrangimentos, expostos no capítulo anterior, nas intervenções realizadas no grupo discussão. Os pontos fracos resumiam-se a constrangimentos de índole motivacional ao nível dos alunos, de gestão e organização o que mais uma vez, aparece patente em alguns fragmentos do discurso dos formandos:

“Eu penso que, tal como disse a colega, nós já pensamos na inclusão há muitos anos. Há muita diversidade e na escola de todos e para todos, e nós temos isso em consideração, agora continuam a permanecer obstáculos a essa efetiva inclusão. Ainda há um caminho que tem de passar por respeitar as nossas horas de trabalho, facultar-nos mais tempo em comum. Há todo um processo que também tem de ajudar a este processo de inclusão.” (F11)

“Estratégias de remediação.” (F12)

“Ou seja, continuamos a tentar fazer omeletas sem ovos, ou com poucos ovos.” (F13)

“Vamos dedicando ao máximo o ensino mais individualizado para os alunos que manifestam diferenças mais preocupantes de insucesso, é óbvio que estamos atentos, mas se vamos ter bons resultados ou não, muitas vezes não temos, acabamos por não ter. Os alunos continuam com dificuldades permanentes, e como resolver isso, ainda é uma questão que ainda vamos ter de responder.” (F12)

Decorrente do exposto, Fenprof (2019:7) refere que a mudança se deveria efetuar “(...) após os atores educativos serem munidos de conhecimentos práticos, com risco de a escola ser cada vez menos inclusiva. É preciso mais tempo para a autorreflexão e debate “do que mudar”, “como mudar” e “com quem mudar”. Ainda em consonância, a escola necessita de encontrar respostas organizacionais capazes de vencer as limitações e os pontos fracos, objetivando, assim, a produção de mudanças ao nível micro e macro. (Santos, 218)

Para concluir esta primeira análise, focamo-nos nas palavras de David Rodrigues (2021) “(...) A de classificar tudo como “inclusivo” ou “não inclusivo”. É como se se tratasse de uma variável dicotómica: Isto é inclusivo e isto não é.”

Para concluir tudo o que foi referido, Ainscow (2020:130) refere as cinco ideias básicas sobre a inclusão e que passamos a transcrever em inglês^{vii}:

- “Policies should be based on clear and widely understood definitions of what the terms equity and inclusion mean.
- Strategies should be informed by evidence regarding the impact of current practices on the presence, participation, and achievement of all students.
- There should be an emphasis on whole-school approaches, in which teachers are supported in developing inclusive practices.
- Policies should draw on the experience and expertise of everybody who has an involvement in the lives of children, including families and the children themselves.
- Education departments, locally and nationally, must provide leadership in the promotion of equity and inclusion as principles that guide the work of teachers in all schools”

7.3 COMPETÊNCIAS INCLUSIVAS

Da análise deste eixo, os docentes manifestaram a sua posição, no contexto das competências definidas como sustentáculo para a inclusão, revelando que as escolas abertas à diversidade inevitável, aliada à democratização que a globalização e a

^{vii} Tradução da autora:

As políticas devem basear-se em definições claras e amplamente compreendidas do que significam os termos equidade e inclusão.

Estratégias devem ser informadas por evidências sobre o impacto das práticas atuais na presença, participação e realização de todos os estudantes.

Deveria haver ênfase nas abordagens escolares inteiras, nas quais os professores são apoiados no desenvolvimento de práticas inclusivas.

As políticas devem basear-se na experiência e na experiência de todos os que têm um envolvimento na vida das crianças, incluindo as famílias e as próprias crianças.

Os departamentos de educação, local e nacional, devem proporcionar liderança na promoção da equidade e inclusão como princípios que orientam o trabalho dos professores em todas as escolas.

massificação do ensino trouxeram. Não se pode ser um docente inclusivo se não considerarmos a diversidade como um facilitador e não como uma barreira.

A escola deve ser vista como um espaço de interculturalidade, conduzindo a alunos mais motivados, com maior autoestima e inteligentemente relacionais, entendendo a interculturalidade como o respeito pela diversidade.

Ao valorizar a diversidade, os docentes adotam novas perspectivas sobre essa mesma diversidade. Necessariamente terão que reformular o seu pensamento e as suas práticas, respondendo ao feedback dos seus alunos. O relevo na aprendizagem através da experiência e da reflexão crítica podem auxiliar os docentes a tornar as suas salas de aula mais inclusivas (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012). Inquestionavelmente, os docentes reconhecem a pertinência da implementação de projetos pedagógicos como facilitadores da inclusão. Se atendermos às questões de Candau e Koff (2015:7): “Que educação queremos construir? Que sujeitos/atores desejamos ajudar a formar? Ou, em outras palavras, que prática escolar desejamos realizar a serviço de quem e do quê?”, concluiremos que estas questões começam e terminam na mobilização e reorganização da escola, onde se deve contemplar e privilegiar o trabalho colaborativo e articulado como estratégia condutora de sucesso e de experienciar novas metodologias.

Para o desenvolvimento das competências inclusivas, as formas de trabalho colaborativo e de corresponsabilização são o motor para colocar em prática a educação inclusiva. O trabalho de pares, com outros profissionais que não os docentes e o trabalho com a comunidade. Os docentes, no entanto, mostram os contornos associados a este tema.

“Sair da caixinha do trabalho individual e desenvolver um trabalho colaborativo, acho que é fundamental. O professor ainda está muito fechado na sua disciplina, no seu trabalho, nos seus alunos e agora é preciso saber trabalhar, cada vez mais, em equipa.” (F22)

“Também fomentar as relações interpessoais e interpares.(F14)

“É preciso olhar isto não só numa tarefa individual, mas sim uma tarefa colaborativa com os outros professores, que nós vamos ter de ter mais, e se nós não tivermos o tempo, vai ser complicado.” (F8)

O trabalho colaborativo não é uma tarefa simples, sendo que até é difícil de operacionalizar e de manter em atividade. Não obstante, a partir do momento em que os

docentes passam a conceber e a dinamizar um programa de trabalho claramente assumido, este passa a constituir um mecanismo com um grande poder realizador, cuja maior complexidade, é, não só o desenvolvimento de competências interpessoais, mas similarmemente a modificação de opiniões sobre o trabalho docente e a criação de laços afetivos e de segurança entre os envolvidos. O trabalho de colaboração e corresponsabilização é um processo moroso e imprevisível. (Tractenberg & Struchiner, 2010).

Os formandos apontaram, como limitação à educação inclusiva, a resistência à mudança que dependem de muitos fatores e que podemos falar, a título de exemplo as características individuais dos docentes, a insensibilidade, o preconceito, o individualismo e pouca sensibilidade à diversidade. Estas são alguns exemplos plasmados em Agência Europeia para o desenvolvimento da educação especial (2012:34) resumidos quando se refere “(...) os professores não podem ser vistos como agentes de mudança sistémica na educação, mas como um fator crucial dessa mesma mudança.”

7.4 PRÁTICAS INCLUSIVAS

Aos docentes que frequentaram o curso de formação, foi-lhes solicitado que refletissem sobre as práticas inclusivas. Logo, não podia deixar de se dar a relevância real à questão da diversidade e da diferença como base de sustentação para a questão da diferenciação pedagógica, sendo consensual que os docentes cuja preocupação é a inclusão, sem dúvida, aplicam de forma mais incisiva, enquanto o docente com um perfil mais tradicionalista se mantém em modelos de ensino não diferenciados. Claro que, para estes docentes, nem sempre o articulado está de acordo com o que é praticado nas escolas. No entanto, esta discrepância tem várias causas e diferentes “culpados”, sendo que a implementação da escola inclusiva depende da forma como as escolas se veem se organizam.

Uma das estratégias para conseguir caminhar no sentido de uma escola que, efetivamente, seja de Todos, é a flexibilidade curricular, cujo formato possibilita ao docente a criação de condições em que os alunos sejam os agentes do seu próprio conhecimento e da gestão das soluções para as questões.

Nesta sequência, os docentes consideram que a diferenciação do currículo e das práticas pedagógicas são determinantes para o sucesso, pois é-lhes familiar a ideia de que o insucesso escolar é o corolário da desarticulação entre o ensino e aprendizagem.

No sentido de perceber a existência de articulação entre currículo formal e flexibilidade curricular, os docentes apontaram, de forma verosímil as práticas curriculares flexíveis. No entanto, o nosso modelo escolar, de acordo com Alves e Cabral (2017), com a sua singular gramática é um produto cujas raízes remontam aos anos da revolução industrial e que, por isso, se revela complicado de abandonar na totalidade. No mesmo contexto, Formosinho (2016) refere que a escola, está alicerçada num patamar destinado ao aluno médio, contribuindo, para isto, um espírito de inamovibilidade e inflexibilidade. Assim, para os alunos que se movimentam fora deste padrão de desempenho, a escola tem dificuldades em responder. O preâmbulo do despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho aponta caminhos para contrariar alguma inércia que possa existir “A promoção de um ensino de qualidade implica garantir que o sucesso se traduz em aprendizagens efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados, que são mobilizados em situações concretas que potenciam o desenvolvimento de competências de nível elevado, que, por sua vez, contribuem para uma cidadania de sucesso no contexto dos desafios colocados pela sociedade contemporânea.”

Nesta perspetiva, os docentes estão conscientes da necessidade da (re)configuração das escolas e dos novos formatos de compreender o seu papel perante a sociedade atual e seus desafios. Será importante dizer que “à educação já não servem respostas em unísono” (Morgado & Silva, 2018), pelo que ocorrem fricções entre o que se deseja e o que se espera e também entre o articulado e a realidade ou ainda entre as práticas, os processos e o sucesso. Daí e em consonância o curso de formação ter o título de Educação Inclusiva: Processos e Práticas. Para tentar que as escolas consigam dispor pontos de

equilíbrio de autonomia e flexibilidade, fundamentais para desenvolver e renovar o currículo (Cosme, 2018) devem aparecer propostas que contribuam para esse processo.

Morgado (2018: 77), apresenta uma concepção de currículo (...) compaginada a um modelo pedagógico bem diferente daquele que imperou durante muito tempo no nosso sistema educativo, em que os processos educativos se centravam no ensino e no professor, valorizando sobretudo as destrezas cognitivas e a dimensão instrutiva do ato educativo, e se desenvolviam na base de um conceito de aprendizagem idealizado como um processo de acumulação, que fazia da memorização o seu pilar fundamentalização e (re)significação, em faces das realidades observadas”.

No sentido do referido anteriormente, os docentes abordam as estratégias geradoras de melhores aprendizagens, relevando para primeiro plano a efetivação do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. Esta opinião revela quão importante os docentes consideram o ambiente em sala de aula como propulsor das aprendizagens significativas. No entanto, existem obstáculos a esta realidade complexa, dinâmica onde se estabelecem relações entre professores e alunos e onde se aciona a cedência intencional do saber e a contextura cultural que sustenta e organiza a relação pedagógica.

Face a este aspeto, os docentes identificaram as barreiras à utilização de métodos e técnicas de ensino e instrumentos de avaliação.

“Mas é que isso também a colega já falou há pouco. Andamos aqui a aprender que cada um tem o seu ritmo e tem o seu processo de aprendizagem, mas depois no final queremos que eles aprendam todos o mesmo, ora isso não existe. Isso logo pela inerência dos princípios de reconhecimento da diversidade de todos nós, não existe, portanto, temos de adequar isto, e voltamos à questão dos exames, nomeadamente do ingresso do ensino superior.” (F16)

“Eu penso que, tal como disse a colega, nós já pensamos na inclusão há muitos anos. Há muita diversidade e na escola de todos e para todos, e nós temos isso em consideração, agora continuam a permanecer obstáculos a essa efetiva inclusão. Ainda há um caminho que tem de passar por respeitar as nossas horas de trabalho, facultar-nos mais tempo em comum. Há todo um processo que também tem de ajudar a este processo de inclusão.” (F11)

“Tem muito a ver com a relação que se cria entre o professor e a turma, com as práticas pedagógicas adaptadas.” (F 27)

“É o sistema. O sistema de certa forma gerou esse tipo de alunos, da forma como eles chegaram aquela turma.” (F5)

“Na linha do modelo tradicional obviamente que isto leva à segregação, mas também há segregações positivas. Esta segregação pode ser positiva. Não tenho dúvida que é uma segregação positiva aliada à empatia que se cria entre o professor e os alunos no seu todo unificador e as práticas pedagógicas, sem dúvida nenhuma.” (F9)

Após a análise deste ponto, mais sentido faz a ideia de James e Pedder (2013:40) quando dizem que “Os professores, tal como os alunos, vão à escola para aprender. Para que isso ocorra novas perspectivas e compreensões são desenvolvidas entre professores e alunos, sobre si mesmos e uns com os outros, sobre a natureza da aprendizagem e do ensino.”

7.5 FORMAÇÃO CONTÍNUA

No eixo da formação contínua de docentes, a reflexividade docente como passaporte para a resolução de problemas aliada a fatores como a intuição, emoção e paixão. A ação reflexiva docente é potenciada pela abertura de espírito, pela responsabilidade e pelo empenho. Os docentes consideram que a formação dos professores deve sair da realidade das escolas, devendo ser feito um levantamento no sentido da identificação e análise das limitações, dilemas e questões que assolam os docentes e a sua prática pedagógica. Assim, o sucesso da formação depende indiscutivelmente do envolvimento das escolas na conceção e desenvolvimento coletivo de projetos de formação.

A escola atual e inclusiva necessita de docentes com conhecimentos apropriados, com uma postura positiva e com um compromisso de continuar a prossecução da educação inclusiva. Logo, é indispensável que a educação inclusiva chegue aos cursos de formação de professores, incitando cursos que promovam os valores inclusivos, para que, nas escolas, se diligencie a e para a equidade e a participação de todos os alunos Tal como Lima-Rodrigues e Rodrigues (2011:144) “Se queremos conseguir uma formação de professores de qualidade, que tenha em conta a nossa sociedade heterogénea e globalizada, é necessária uma profunda reestruturação, uma mudança de rumo e desenvolver novas políticas e novas práticas educativas”

No mesmo sentido, os formandos listaram mais valias do curso de formação, bem como as dificuldades minimizadas com a sua frequência: o caso da articulação científica e pedagógica usada na formação e a reflexão sobre as práticas pedagógicas inclusivas.

“Eu posso falar. Eu gostei muito desta formação, para já esta interação que se conseguiu criar nas sessões acho que foi bastante positiva, e mais uma vez, vem aquilo que realmente eu defendo, que mais do que ensinar, é interagir e comunicar, e foi isso que nós fizemos nas sessões. Comunicámos, interagimos, partilhámos experiências, rimos, e nesta interação até podemos ter tido momentos onde só falamos em teorias, mas é um ponto de partida para a mudança e, portanto, a mudança começa exatamente nesta interação que nós tivemos aqui nesta ação de formação. (...)” (F7)

“Nesta interação, como dizia ali o C., de facto o mais interessante, e para vermos a diferença face a outras situações é que de facto acabam por surgir visões e experiências do pré-escolar até ao secundário.

É verdade que nós todos percebemos que há problemas que são semelhantes, há problemas que são diferentes, e é bom que todos entendamos uns dos outros os problemas que cada um tem, porque às vezes isso é uma barreira também, porque depois queixamo-nos sempre com os que vêm de trás, mas depois não conhecemos a realidade dos que vêm de trás.

Nós próprios se calhar também não assumimos aquilo que temos de assumir, e de facto no âmbito da educação inclusiva, ou da educação a este nível, portanto temos de ter isto tudo em atenção. É diferente de quando se junta um grupo de recrutamento x, y, z e que basicamente andam ali à volta daquelas questões que eles conhecem muito bem, mas depois não saem daquela redoma, e, portanto, isso se calhar é um aspeto limitador face aquilo que agora se pretende.” (F6)

“A maneira como fomos organizados em grupo, foi bom para nos conhecermos todos e também estarmos à vontade, penso eu.” (F16)

“Aquela frase aplica-se exatamente em tudo aquilo que nós decidimos fazer. Nós não sabemos tudo, os outros ajudavam, nós crescíamos, no fundo íamos evoluindo, e com o tempo acabámos por aprender alguma coisa.” (F5)

Concluindo este capítulo, rematamos com uma afirmação de Nóvoa (s/d): “Refiro-me à necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica”.

CONCLUSÕES

Pudesse eu não ter laços nem limites

(Sophia de Mello Breyner Andresen)

Cumprimos, assim, a tarefa de expor as conclusões do nosso estudo; as limitações encontradas durante o período da sua realização, bem como as recomendações basilares para futuras investigações.

Mais do que a observância da condição para a obtenção do grau de doutor, o objetivo primordial foi alargar o nosso conhecimento e realçar a importância da formação contínua de professores, materializada no curso de formação estudado, que objetivou a interiorização do processo da inclusão e da operacionalização da educação inclusiva. Foi, pois, nossa intenção analisar um tema do nosso interesse, devido à experiência como formadora e como propugnadora da escola inclusiva.

Este trabalho radicou na temática da formação contínua de professores, no contexto da educação inclusiva e da inclusão. Recorremos, para tal, à implementação de um curso de formação que incrementámos, utilizando a técnica do inquérito por questionário, construído em fragmentos, a que os formandos foram respondendo à medida que a formação ia decorrendo e conjuntamente ao grupo discussão, que os dois subgrupos de formandos realizaram em momentos diferentes e cuja análise se apoiou na técnica da análise de conteúdo.

O estudo, de facto, realçou as potenciais capacidades da metodologia qualitativa a partir do levantamento das perceções, pareceres e experiências dos docentes envolvidos na formação. Concertar estas duas técnicas de recolha de dados, utilizando distintos tipos e metodologias de tratamento de dados foi, para nós, um aspeto individualizador desta investigação, para além do facto do investigador estar diretamente envolvido no processo formativo o que lhe confere um “outro olhar” e um outro enquadramento. Assim,

decorrente dos resultados obtidos, passamos a apresentar as conclusões que incorporam e refletem os efeitos da contribuição obtida ao longo das diferentes etapas do estudo.

Neste âmbito, passaremos à materialização das conclusões com base nas percepções e conceções e perspetivas dos formandos. Para a prossecução deste propósito, recuperamos a questão e as subquestões de investigação, começando por referir o quadro teórico e, posteriormente, os aspetos mais relevantes da análise e discussão de dados.

A nossa questão de investigação, fundamento do estudo, apresentou a seguinte formulação: “De que forma contribui a formação contínua docente para a apropriação dos fundamentos e princípios da inclusão e para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas?”

Na sequência da mesma, as questões daí decorrentes incidiram sobre os seguintes tópicos de reflexão retirados das referidas subquestões.

Assim sendo e no se refere à subquestão relativa à **contribuição do curso de formação para a apreensão concetual da educação inclusiva**, inferiu-se que os formandos mostraram conhecer, de forma clara e objetiva as (principais) diferenças entre os conceitos de equidade e igualdade, considerando o primeiro conceito como o mais indicado para a consecução da educação inclusiva, pelo que é tarefa de cada escola a procura complexa da equidade. Efetiva-se, não só, no respeito pela diferença, mas igualmente na participação ativa e efetiva dos alunos e das suas famílias como instigadores para a redução das distintas formas de disparidade.

Este estudo possibilitou, também, constatar que, de uma maneira geral, os formandos assumem a priorização das diferenças entre os alunos em contextos escolares, espelhando-as em duas grandes vertentes: a das necessidades específicas e a do (in)sucesso, defendendo-se, como alega Seabra (2016), que se tem percorrido um caminho no reconhecimento da diferença na definição de cada indivíduo, alargando, conseqüentemente, o conceito de educação inclusiva por forma a compreender todos os alunos, bem como o reconhecimento das possíveis formas de diversidade em contexto escolar.

Ainda neste âmbito, há que salientar que Decreto-Lei 54/2018 aponta como princípios orientadores da educação inclusiva:

- a. Educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo;
- b. Equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;
- c. Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;
- d. Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível;
- e. Flexibilidade, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às especificidades de cada um;
- f. Autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno, mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões;
- g. Envolvimento parental, o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando;
- h. Interferência mínima, a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar.

Na verdade, apurou-se que os formandos, de diferentes formas e conjunturas, abordam tais concepções, considerando que a sua efetiva e contextualizada aplicação são garante para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade adaptada aos novos tempos, às novas realidades e necessidades dos alunos e da sociedade e conduzindo ao Perfil do aluno do Século XXI. São, portanto, garante de uma escola inclusiva, da equidade da educabilidade e para todos; uma escola lugar de acolhimento e bem-estar; uma escola com ambiente de aprendizagem e de envolvimento parental (UNESCO, 2019).

É ainda significativo referenciar, partindo das reflexões dos formandos, a pertinência que o perfil dos alunos no século XXI apresenta no desenvolvimento de competências transversais, assentes em diversas dimensões e numa matriz de conhecimentos, capacidades e atitudes. Com efeito, a multiplicidade de competências a desenvolver só têm a ganhar com a comprovada diversidade e heterogeneidade dos alunos que, seguramente, será propulsora da mudança transformadora. Tais competências, como refere Martins, (2017) são promotoras de conhecimentos, de capacidades e de atitudes, ajustadas aos exigentes desafios destes tempos e que demandam cidadãos educados e socialmente integrados, ou seja, futuros jovens adultos capazes de pensar crítica e criativamente, a serem autónomos numa sociedade de multiliteracias, isto é, enquadrados num mundo global.

Ainda no que concerne à subquestão relacionada com **as abordagens teóricas subjacentes à educação inclusiva essenciais ao desenvolvimento das competências inclusivas dos professores** é relevante referir que, de forma generalizada, as informações conseguidas pela análise realizada às respostas obtidas durante o estudo, nos levam a concluir que os docentes têm apreendido os conceitos teóricos e práticos e os princípios implícitos na educação inclusiva em contextos educativos.

Efetivamente, reconhecem, não só, o valor universal do acesso à educação, mas também, de uma forma mais destacada o acesso à participação em todas as situações, bem como ao sucesso tendencial, num sistema onde a diversidade dos alunos impera e determina as práticas e metodologias de ensino, a todos os níveis, que tem impacto na educação inclusiva. Não obstante, os docentes reconhecem as fragilidades de um sistema

imperfeito e de um caminho tortuoso, pois como alegam Lima-Rodrigues e Rodrigues (2020) é um mau ponto de partida epistemológico pressupor que as escolas são “abertas”, “recetivas” e “hospitaleiras” relativamente a todos os tipos de alunos, assim como às suas culturas, ainda que estes mesmos autores refiram o facto de as políticas, as culturas, as experiências de ensino, a aprendizagem e a avaliação devam ser reverificadas em função de valores inclusivos.

Apurámos, igualmente, a importância dada aos fatores que diligenciam para que a educação inclusiva se efetive e facilitem o desenvolvimento de «boas práticas» de inclusão dos alunos com competências e interesses diferentes. Foi consensual que a equidade é um conceito mais amplo relacionado com a excelência, não sendo estes dois conceitos de forma alguma incompatíveis.

Com efeito, os docentes corroboram a ideia de que a cultura de escola é tida como um aspeto extremamente relevante para que se construa e desenvolva uma escola inclusiva, mas que, no entanto, só será passível de acontecer se a cultura de escola, que se constrói diariamente e se fortifica com o comprometimento dos docentes e dos órgãos de gestão das escolas, se consolidarem. Não obstante, os docentes defendem que as diferentes diretrizes internas não se mostram suficientes para que esta cultura de escola se revele. Colôa (2018) declara que a implementação de uma cultura identitária que possibilite a construção de valores e sentidos de ação comuns é um desafio intrincado e difícil, reforçando, pois, a ideia de que dar um sentido em relação à avaliação permita confluir perspetivas e conceções, concebendo um sentido direcional conjunto, mediante um compromisso comum e uma visão coletiva, que se pretende que seja, de facto, transformadora. Neste contexto, também Spicer (2016) designa como a construção de um ambiente onde se partilham responsabilidades, crenças e valores.

Quanto à subquestão relativa aos **processos e as práticas inclusivas dos docentes potenciadas pelo curso de formação contínua** e indo ao encontro da questão que originou este último item agregador das conclusões, constata-se que os docentes participantes no estudo estão claramente cónscios da necessidade da renovação da forma como se deve operacionalizar o ensino e a aprendizagem nas escolas, bem como das novas e inovadoras

formas de entender o seu papel como docentes perante a heterogeneidade dos alunos e das condições e contextos escolares. Perante esta premente necessidade de renovação Nunes & Madureira (2015), defendem a pertinência de renovados processos de trabalho colaborativo, de partilha de experiências e de saberes diferenciados entre docentes, vistos como mediadores educativos e outros técnicos intervenientes e calcorreando os caminhos e as direções da educação inclusiva. Citando Bonifácio (2015), e indo ao encontro às conclusões do nosso estudo, podemos caracterizar o papel do docente recorrendo a três imagens: o professor arquiteto, construtor dos alicerces do conhecimento; o professor influenciador, motivador e indicador do caminho para a construção da personalidade e dos valores humanistas: o professor construtor, que perspetiva o futuro, tomando com base o passado, num esforço de entender o aluno como um todo e respeitando a sua singularidade.

Para os formandos, o curso de formação constituiu-se como um percurso estratégico e reflexivo, oferecendo uma oportunidade mobilizadora de apropriação de novas sensibilidades, através de partilha de conhecimentos e experiências, aprendizagens, essas significativas da exegese desenvolvida e explanada nas várias sessões.

Decorrente da análise dos dados obtidos em todo o estudo, os formandos consideraram a formação como essencial para a tomada de consciência do papel dos docentes como os principais promotores da Educação Inclusiva. O docente sê-lo-á se, recorrendo aos conceitos abordados na formação, for reflexivo; se considerar o papel da metacognição na planificação, diversificação e flexibilização dos processos de ensino e de aprendizagem, das estratégias e instrumentos, da avaliação, dos currículos e conteúdos; se se assumir como um orientador, considerando a inteligência e as potencialidades dos alunos para transpor os constrangimentos e o insucesso; se assentar a sua intervenção em princípios de equidade; se estiver disponível para a aprendizagem cooperativa, para a partilha e para assumir o risco de inovar e de se renovar, modificando práticas e/ou adotando as que se revelam eficazes e promotoras da capacitação dos alunos para o exercício de uma cidadania proativa, como conjeturado no Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória.

Da formação contínua, espera-se que os docentes obtenham saberes, competências e atitudes que incluam na sua prática, a fim de promover de forma harmoniosa e consistente o sucesso escolar e educativo e intervindo com os outros professores na escola. Na sequência do referido, Oliveira-Formosinho (2009), citados por Maia (2019) que salienta a relevância dos professores como formadores dos seus pares, entendendo, à semelhança dos formandos do curso de formação, que quando os formadores são pares, verifica-se um maior conforto para a partilha de ideias e maior proatividade. Verifica-se uma maior identificação com o formador, já que, compreensivelmente, este tem a mesma perceção da prática na realidade. Este ponto de vista é, pois, corroborado por Trindade (2019), quando afirma que o grande e premente desafio da formação contínua docente está na necessidade de se considerar a reflexão sobre as práticas docentes como o ponto de partida para uma provável reformulação das referidas práticas. Assim sendo, entendemos ser de todo pertinente a questão colocada por Alves (2019), quando questiona e nos faz pensar se à medida que o século XXI avança, é cada vez mais urgente pensar a escola, as suas funções e os papéis a desempenhar por alunos e professores; para que serve a escola? que aluno pretendemos/objetivamos formar?^{viii} o que devemos ou temos que mudar na organização escolar ^{ix}para corresponder às novas exigências de um mundo em constante mudança?

Em fase de término desta investigação, pretendemos identificar as principais limitações que fomos encontrando ao longo deste estudo, bem como apontar algumas recomendações e sugestões para a estruturação e desenvolvimento de futuras investigações.

Na verdade, foi um trabalho longo e complexo devido, essencialmente, ao facto de termos criado, organizado e implementado um curso de formação, onde foram aplicados os instrumentos de recolha de dados, posteriormente sujeitos a uma análise estatística simples e a análise de conteúdo, nomeadamente no caso das questões abertas do inquérito por questionário e no tratamento dos grupos discussão. O carácter de estudo de caso e de

^{viii} Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

^{ix} E na formação contínua docente? Nota da autora

não termos conhecimento de estudos similares limitou-nos em termos de revisão de literatura e de comparação de resultados com outros estudos realizados.

Concomitantemente, este estudo encerra uma enorme riqueza de dados, nomeadamente ao nível das experiências obtidas através do grupo discussão, dados esses que, por incapacidade temporal da investigação para os dissecar e estudar, não constam desta tese. No entanto, cremos que logrem constituir-se como indicadores comparativos para outras investigações no domínio da formação de professores.

Apesar das limitações mencionadas em termos pessoais e profissionais, este estudo representou um espaço e um tempo de reflexão e de autoconhecimento. Com base nas ilações que obtivemos dos formandos consideramos que seria de todo pertinente alargar a formação a outros contextos escolares e demográficos, perspetivando novas intervenções e novas discussões. Esta seria, no nosso entender, umas das dimensões exequíveis que teriam relevância para a extensão e abertura deste campo de investigação.

Terminamos com este pensamento de Nóvoa (2005:15)

“O futuro ainda demora muito tempo?

Nada Mudou!

Tudo mudou! (...) A escola de hoje é infinitamente melhor do que a escola de ontem. É mais aberta, mais inteligente, mais sensível à diferença. Mas não chega.”

(Nóvoa, 2005:15)

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2006). *Investigação Naturalista em Educação: Guia Prático e Crítico*. Porto: Edições Asa.
- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. (2014). *Cinco mensagens-chave para a educação inclusiva. Colocar a teoria em prática*. Retrieved from www.european-agency.org
- Agência Europeia para o desenvolvimento da Educação Especial. (2012). *Formação de professores para a inclusão- Perfil de professores inclusivos*.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Londres: Flamer.
- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global changes. *Prospects*, pp. 123-134.
- Aires, L. (2001). *Vozes sobre a Televisão em Contexto de Educação de Adultos (Tese de doutoramento)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidades Aberta.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores, Nº 1*, pp. 21-30.
- Alarcão, I., Freitas, C., Ponte, J., & Tavares, M. (n.d.). *A formação de professores no Portugal de hoje. Documento de trabalho do CRUP- Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas*.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios (5.^a Ed).
- Alonso, L. (1998). *La mirada qualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Alves, J., & Cabral, I. (2017). *Uma outra Escola é Possível. Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia.

- Alves, J., Formosinho, J., & Verdasca, J. (2016). *Nova Organização Pedagógica da Escola Pública. Caminhos de possibilidades*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Alves, M. (2001). *O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação. Tese de Doutoramento*. Braga: IEP Universidade do Minho.
- Alves, M. (2019). *O tempo e o espaço da formação contínua de professores: Diagnóstico, processo e perspetivas*, p. 13.
- Alves, M., Ribeiro, R., & Simões, F. (2013). *Universal design for learning (UDL): Contributos para uma escola para todos. Tecnologias da informação em educação*. Indagatio Didactica.
- Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, 27, pp. 337-362.
- Amado, J. (2014). *manual de Investigação em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estratégias gerais de Investigação: natureza e fundamentos. In I. J. (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 119-120). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2014). A Técnica de Análise de Conteúdo. In J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301-350). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrews, F., & Robinson, J. (1991). Measures of subjective well being. In J. P. Robinson, P. R. Shaver & L.S. Wrightsman. *Measures of personality and social psychological attitudes*, pp. 61-67.
- Angelides, P. (n.d.). Formas de liderança que promovem a educação inclusiva nas escolas cipriotas. *Administração de Gestão Educacional e Liderança*.
- Armstrong, F., & Rodrigues, D. (2014). *A Inclusão nas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos .
- Ávalos, B. (2007). O desenvolvimento profissional contínuo dos professores: o que nos dizem a experiência internacional e a região latino-americana. Pensamento educacional. *Journal of latin american research*, pp. 77-79.
- Azevedo, C., & Azevedo, A. (2008). *Metodologia Científica*. Lisboa: Universidade Católica.

- Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa*. Porto: Edições Asa.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barros, A., Silva, S., & Costa, M. (2015, janeiro). Boletim - Academia Paulista de Psicologia. *Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas*.
- Batista, E., & Pinheiro, M. (2018). O aluno no centro da aprendizagem: uma discussão a partir de Carl Rogers. *Psicologia e Saberes*, pp. 70-84.
- Batista, J. A. (2010). Inclusão e desenvolvimento: a face oculta da exclusão escolar. *Gestão e Desenvolvimento*, pp. 123-140.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bersch, R. (2017). *Introdução à tecnologia assistiva*. Retrieved janeiro 22, 2021, from https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf
- Boff, L. (2010). *A águia e a galinha- uma metáfora da condição humana*. Petrópolis: Editora Vozes Lda.
- Bonifácio, E. (2015). *Professores e escolas. Imagem social e desafios de profissão*. Lisboa: Edições Fénix.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e as participação na escola*. Reino Unido: CSIE .
- Borges, M. (2016). Saber experiencial e conhecimento profissional docente: implicações epistemológicas e formativas. *Revista Internacional de Formação de Professores*, pp. 147-162.
- Boutin, J., Goyette, G., & Hébert, M. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brown-Chidsey, R., & Steege, M. (2010). *Response to intervention. Principles and strategies for effective practice*. Nova Iorque: Guilford Press.
- Brunet, L. (1992). *Clima de escola e eficácia da escola*. In A. Nóvoa (ed). Lisboa: publicações D. Quixote.

- Burbules, N., Torres, C., & (Org.). (2004). *Globalização e educação – perspectivas críticas*. Porto Alegre.
- Burke, K. (2010). Distributed leadership and shared governance in post-secondary education. *Management in Education*, 24(2), pp. 51-54.
- Candau, V., & Koff, A. (2015). A didática hoje, reinventando caminhos. *Educação & Realidade*, pp. 329-348.
- Canen, A. (1997). Competência Pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação dos professores? *Cadernos de Pesquisa*, pp. 89-107.
- Capellini, V., & Zerbato, A. (2019). *O que é o ensino colaborativo*. 1.^a ed. São Paulo: Edicon
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2015). *Metodologia da investigação : guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, C. (2020, maio 10). *Psicologia USP*. Retrieved from www.scielo.br/pusp
- Carvalho, M. (2019, maio 13). Educação inclusiva. De que falamos afinal? (J. Público, Interviewer)
- Carvalho, M., & Azevedo, H. (2017). Abordagens multinível em educação: da reflexão à ação. *Livro do Programa e Resumos das Comunicações do XIV Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia Vol. 1* (p. 136). Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, M., Azevedo, H., & Vale, C. (2019). *Leadership for inclusion: perspectives from portuguese school principals*.
- Cast. (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.
- Chagas, I. (n.d.). *Caracterização da investigação-ação- Anexi i*. Retrieved outubro 2016, from <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/Anexo%20i.pdf>
- Chiavenato, A. (2010). *Gestão de Pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Clímaco, M. (2000, outubro). Reforçar a solidez e a confiança. *Nota informativa da Inspeção Geral da Educação*.
- CNE – Conselho Nacional de Educação. (2012). *Diversidade e equidade em educação*. (pp. 17-21). Lisboa.

- Cohran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationship of Knowledge and Practice Teacher Learning in Communities. In A. Iran-Nejad & C. D. Pearson. *Review of research in education*, pp. 249-306.
- Cole , P., Martin , S., & Dennis , T. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, pp. 317-333.
- Colôa, J. (2017, julho). Modelos de ação pedagógica: para a da educação especial ou para a melhoria das escolas? *Revista Pró-Inclusão*, vol. 8, pp. 13-19.
- Colôa, J., & Santos , L. (2018). Políticas e Culturas de Avaliação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Medi@ções- Revista Online*, 66-79.
- Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação Sociedade e Culturas*, pp. 7-28.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: A ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. Porto: Livpsic.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A., & Ferreira, D. (2021, junho). Desafios da construção de uma escola inclusiva: a importância de flexibilizar a prática pedagógica. *Profforma n.º 26*.
- Costa, A., & Miranda, G. (2013). Professores, Alunos e Recursos Educativos Digitais - Uma investigação em análise. In J. Ruivo, & J. Carrega, *A escola e as TIC na sociedade do conhecimento* (pp. 57-75). Castelo Branco: RVJ Editores.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of personality and social psychology*, pp. 668-678.
- Costa, V., & Leme, E. (2016, set/dez). Educação, inclusão e direitos humanos: como esse estuário desaguou na escola? *Revista Educação Especial*. Vol.29, pp. 667-680.
- Costa-Renders, E. (2015). Inclusão e direitos humanos: a defesa da educação como um direito fundamental de todas as pessoas. 113-134.

- Coutinho, C. (2005). *Percursos de investigação em tecnologia educativa em Portugal- uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas*. Braga: IEP- Universidade do Minho.
- Creswell, J. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousands Oaks: sage Publications.
- Cunha, P. (2018, setembro 12). As mudanças que vêm aí nas escolas. *Revista Visão*.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores- Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. Londres: Routledge Falmer.
- Day, C. (n.d.). *A Reforma da Escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição. Comunicação apresentada no Forum Discussão 2005 na Universidade do Minho*. Braga (doc. policopiado).
- De Pablos, J. (1995). *La mediación de la televisión en el ámbito de la educación de adultos (Diseño con un nivel microgenético)*. Sevilha: Facultad de Ciencias de la Educación (investigação inédita).
- Delgado, S., Marín, B., & Sanchez, J. (2011). *Métodos de Investigación y Análisis de Datos en Ciencias Sociales y de la Salud*. Madrid: Piamide.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro por descobrir*. Paris: UNESCO.
- DGEEC. (2016). *Desigualdades Socioeconómicas e Resultados escolares- 3.º ciclo do ensino público geral*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- DGEEC. (2020). *Perfil do docente 2018/2019*. Lisboa: Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Dias, A., & Feitosa, R. (2017). Décadas do surgimento do practicum reflexivo: por teoria(s) e prática(s) articuladas na formação e na ação docentes. In A. Neto, I. Fortunato, & (org), *20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?* (pp. 13-32). São Paulo: Eduções Hipóteses.
- Dias, R. (2007). *Cultura organizacional*. Campinas: SP Editora Alínea.

- Diener, E. (1996). Subjective well-being in cross-cultural perspective. In G. Hector. *Key issues in cross-cultural psychology: selected papers from the twelfth international Congress of international association for cross-cultural psychology*.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2008). Happiness Malden. *Blackwell Publishing*.
- Diener, E., & Lucas, R. F. (2000). *Subjective emotional well-being*. In M. Lewis & J. M. Haviland (Orgs), *Handbook of Emotions*. New York: Guilford.
- Diener, E., Such, E., & Oishi, S. (1997). recente findings on subjetive wellbeing. *Indian Journal of Clinical Psychology*, pp. 25-41.
- Diener, E., Such, E., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective wellbeing: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, pp. 276-302.
- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial: Indicadores-chave para o desenvolvimeto das escolas: um guia para diretores*. Lisboa: DGIDC.
- Diversa. (2021, março 1). *O que é educação inclusiva?* Retrieved from Diversa: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/o-que-e-educacao-inclusiva/>
- Duarte, J. (2007). Da uniformidade à diversidade metodológica ou a diferenciação pedagógica numa escola para todos. *Conferência realizada na Escola Secundária Conde de Oeiras*. Oeiras.
- Durkeim, E. (2007). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Edyburn, D. (2010). *Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL*. *Learning Disabilities Quartely*, 33-41.
- Ekins, A. (2013). Educação Especial no Contexto de uma Escola Inclusiva. In G. Ruairc, E. Ottesen, & R. Precey, *Liderança para a Educação Inclusiva: valores, Visão e Vozes*. Roterdão: Sense Publishers.
- Erchul, W. (2011). School Consultation and response to Intervention: A Tale of two literatures. *Journal of educational and psychological consultation*, pp. 191-208.
- Estevão, C. (2010). *Perspetivas Sociológicas Críticas da Escola como Organização*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Estrela, M., & Estrela, A. (2006). A formação contínua de professores numa encruzilhada. In I. Bizarro, & F. Braga, *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. (pp. 73-79). Porto: Porto Editora.
- Eurydice. (2013). *Números-chave sobre os professores e os dirigentes escolares na Europa*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- Fenprof. (2019). REGIME DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA. *Encontro Nacional sobre Inclusão*. Lisboa: FENPROF.
- Fernandes, A. M. (2006). *A investigação-ação. In Projeto Ser mais Educação para a sexualidade online*. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- Fernandes, D. (2019). *Avaliação sumativa*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Fernandes, S. (2014). *Diversificação de estratégias para uma aprendizagem eficaz na disciplina de Economia A*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Universidade de Lisboa.
- Ferrari, M. (2008, outubro). *Hannah Arendt, a voz de apoio à autoridade do professor*. Retrieved from Nova Escola: <https://novaescola.org.br/conteudo/1673/hannah-arendt-a-voz-de-apoio-a-autoridade-do-professor>
- Ferreira, F. (2005). *Metáforas Organizacionais - o centro e a rede*. In J. Formosinho, *Administração da Educação*. Porto : Edições Asa.
- Ferreira, P. (2013). *As unidades especializadas: a sua importância no processo de inclusão de alunos com multideficiência*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Feyfant, A. (2016, novembro). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ • n° 113* , pp. 2-27.
- Figel, J. (2007). O desenvolvimento profissional de professores e a estratégia de Lisboa. *Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 17-20). Lisboa: Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- Fiorin, B., & Pavão, S. (2016). *Calidad de la educación - Educación inclusiva / Qualidade da educação - Educação inclusiva*. Brasil: Universidade Federal de Santa Maria.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J., & Niza, S. (2002). *Anexo de enquadramento à recomendação sobre a iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores*. INAFOP.
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2015). Formação e trabalho – Tradição e inovação nas práticas docentes . *Formação e trabalho – Tradição e inovação nas práticas docentes* , pp. 83-100.
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *Am Psychol*, pp. 218-226.
- Freitas, S. (2019). *O contexto atual da Educação Inclusiva nas escolas -percepção dos professores (Tese não publicada)*. Fafe: Escola Superior de Educação de Fafe.
- Fullan, M. (2011). *Change leader: learning to do what matters most*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gal, R. (1979). *História da Educação*. Lisboa: Editorial Vega.
- Garcez, L. (2016, março). *Diversa- educação inclusiva na prática*. Retrieved from Um histórico e as dimensões da educação inclusiva: <https://diversa.org.br/artigos/um-historico-e-as-dimensoes-da-educacao-inclusiva/>
- Godinho, J. (2013). *O papel do gestor escolar (Dissertação de mestrado não publicada)*. Lisboa: Instituto de Educação - Universidade de Lisboa.
- Gondim, S., & Bendassolli, P. (2014, abril, junho). *Uma crítica da utilização da análise de conteúdo qualitativa em psicologia*. Retrieved outubro 2020, from Psicologia.estud [online]: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722014000200003
- González-Martin, F., & Martín, S. P. (2011). Uma experiência internacional de formação de professores para a inclusão. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 25-36.
- Gross, J. (2008). Emotion regulation. Lewis, Jones & Barret (Eds.). *Handbook of Emotions*, pp. 497-512.
- Guerra, M., Mendonça, D., & Silva, D. (2016). Políticas publicas de inclusão: potencialidades e desafios. *VIII Fórum Internacional de Pedagogia*. Maranhão: Universidade Federal do Maranhão.

- Hamido, J. (2005). *Meta-análise do processo de (re)construção coletiva de um projeto curricular de formação de professores(tese de doutoramento)*. Lisboa : Faculdade de Ciências da uNiversidade de Lisboa.
- Herscovitz, O., Kaberman, Z., Saar, L., & Dori, Y. (2012). The relationship between metacognition and the ability to pose questions in chemical education. *Metacognition in science education*, pp. 165-195.
- Hickmann, M. (1985). The implications of discourse skills in Vygotski' development theory. In J. Wertsch, *Culture, communication and cognition Vygotskian perspective*. New Yoik: Cambridge University Press.
- Huot, R. (2002). *Métodos quantitativos para as ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ibañez, J., Ferrando, M., & Alvira, F. (2010). Métodos y Tecnicas de la realidad social (3.ª ed.). In J. Ibañez, *Como se realiza una investifación mediante grupo de dicussión?* Madrid: Alianza Editorial.
- IGEC. (2016). *A escola inclusiva: Desafios*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Inclusiva, A. E. (2016). *Entrar em ação para a educação inclusiva: Reflexões e propostas dos delegados*. Agência Europeia para as necessidades especiais e a educação inclusiva.
- inclusiva, A. e. (2020). *Liderança escolar inclusiva- Um guia prático para o desenvolvimento e revisão de quadros de políticas*. Odense, Dinamarca: M.Turner-Cmuchal and E. Óskarsdóttir.
- James, M., & Pedder, D. (2012). Professional learning has a condition for assessment for learning. In J. Gardner, *Assessment and learning* (pp. 33-48). Londres: Sage Publications.
- Jesus, S. (2002). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Editora Quarteto.
- Jiménez, R. (1997). Uma escola para todos: a integração escolar. In R. B. (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Kenski, V. (1997). *Memórias e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação*. S. Paulo: Escrituras Ed.
- King-Sears, P. (n.d.). Introduction to Learning Disability Quarterly Special Series on Universal Design for Learning- Part One of Two. *Learning disability quaterly*, pp. 68-70.

- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª Edição ed.). S. Paulo: Atlas.
- Land, K. (1975). *Social indicators models: An overview*. In K. C. Land & S. Spilerman (Orgs) *Social indicator models*. Russel Sage: New York.
- Latorre, A. (2004). *La Investigación-Acción- Conocer y Cambiar la Practica Educativa*. Barcelona: Graó.
- Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian- Fundação para a Ciênci e Tecnologia.
- Leite, C. (2005, abril 20). *Percurso e tendências recentes da formação de professores em Portugal*. Retrieved 2020, from <http://pt.scribd.com/doc/2677908/Percursose-tendencias-recentes-daformacao-de-professores-em-Portugal>
- Lessard-Hebert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima Santos, N., & Faria, L. (2005). Inteligência Emocional: Adaptação do "Emocional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ)". *Revista da Faculdade de Ciência Humanas e Sociais da UFP*, pp. 275-289.
- Lima, A. (2020, março). Afinal, o que é ser diferente? *Revista Primeira Evolução*.
- Lima, I., Milani, M., Silva, G., Sanches, M., & Nadaf, V. (2015). Professores e envelhecimento: um estudo de representações sociais. *Investigação qualitativa em educação*.
- Lima, I., Milani, M., Silva, G., Sanches, M., & Nadaf, V. (2015). *Professores e envelhecimento: um estudo de representações sociais*.
- Lima-Rodrigues, L., & Rodrigues, D. (2020, set/dez). Agenda 2030: desafios da pedagogia inclusiva à educação física. *Quaestio*, v. 22, n. 3, pp. 721-739.
- Lumby, J., & Coleman, M. (2016). *Leading for equality: Making schools fairer*. Londres: Sage Publications.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2017, dezembro). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação. *Equidade e justiça em educação*, pp. 51-64.
- Machado, J., & Mesquita, E. (2016). Formação em contexto, melhoria da escola e desenvolvimento do trabalho docente. *Formação Docente e Educação para o Desenvolvimento*, pp. 674-680.

- Maia, V. (2019). A Formação Contínua de Professores para a mudança educacional . O *tempo e o espaço da formação contínua de professores*.
- Manrique, A., & Pineda, J. (2009). La tecnica de grupo de discusión en la investigación educativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de educación* 49(3).
- Manteca, M. (2019). *Dinámica innovadora sostenible en el contexto educativo: Una propuesta teórica y una herramienta de aprendizaje*. Bilbao.
- Martins, G. O. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa : Ministério da Educação.
- Martins, L. (2011). A visão de licenciados sobre a formação inicial com vista à atuação com a diversidade de alunos. In K. Caiado, D. Jesus, & C. Baptista, *Professores e Educação Especial: Formação em foco* (pp. 51-63). Porto Alegre: Mediação/CDV.
- McLeskey, J., Waldron, N., Woods, K., Sailor, W., & Satter, J. (2017). *Melhoria da escola por meio da educação inclusiva*. Oxford: Oxford University Press.
- Meirinhos , M., & Osório, A. (2010, janeiro). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação vol 2 (2)*, pp. 49-65.
- Mello, S., & Lugle, A. (n.d.). *Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico- cultural*. Retrieved from Revista Contrapontos-Eletrónica, v 14, n.º 2, maio/agosto 2014: http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4763/pdf_31
- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield: Cast Professional Publishing.
- Michaliszin, M. (2008). *Educação e Diversidade*. Curitiba: IBPEX.
- Miles, M. (1994). *40 years of change in schools: some personal relections*. Researcher january.
- Moran, J. (2003). *Educação inovadora presencial e a distância*. S. Paulo: Educação Online.
- Moran, J. (2009). *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. 4.ª ed. S. Paulo: Papirus.
- Moreira, D. (2019). *Sem educação não há globalização: para uma globalização plural e humanizada* . Retrieved from Repositório Aberto da Universidade Aberta: <http://hdl.handle.net/10400.2/9343>

- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação (1ª ed.)*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *qualidade na educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2011). Educação Inclusiva. Dos conceitos às práticas de formação. *Qualidade e Educação Inclusiva*, pp. 149-155.
- Morgado, J. (2017). Desafios curriculares para uma escola com futuro. (C. d. Holanda, Ed.) *Revista ELO*.
- Morgado, J., & Silva, C. (2018). Contextualização, articulação, flexibilidade e autonomia curricular: pilares para a inovação e mudança educativa. (U. d. Minho, Ed.) *Ensino transversal: flexibilidade curricular e inovação*.
- Morgado, L. (2001). O papel do Professor em Contextos de Ensino Online: problemas e virtualidades. . *Discursos, perspectivas em Educação. Universidade Aberta, III série*, pp. 125-138.
- Morse, J. (1994). Designing Funded Qualitative Research. *Handbook of qualitative Research*, pp. 220-235.
- Murteira, M. (2003). *Globalização*. Lisboa: Quimera.
- Nardi, E., Schneider, M., & Rios, M. (2014). Qualidade na Educação Básica: ações e estratégias dinamizadoras. *Educação & Realidade*, pp. 359-390. Retrieved from <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41062/28858>
- Nascimento, L. B. (2014). *A importância da inclusão escolar desde a educação infantil*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Nascimento, S. H. (2006). *As relações entre inteligência emocional e bem-estar no trabalho. Dissertação de Mestrado*. S. Bernardo do Campo: Faculdade de Psicologia, UMEESP.
- Neto, A., Ávila, E., Sale, T., Amorim, S., Nunes, A., & Santos, V. (2018). Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, vol. 31, núm. 60.
- Novo, R. (2003). *Para além da Eudaimonia- O bem-estar psicológico em mulheres na idade avançada. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian para a Ciência e a Tecnologia.

- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 15-31). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). *O passado e o presente dos professores*. in A. Nóvoa (Ed), *Profissão de professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2001, maio 1). "professor se forma na escola". (P. Gentile, Interviewer)
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. *Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 21-27). Lisboa: Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- Nóvoa, A. (2008). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 11-32). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores- Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2015). Pensar a Educação do Futuro. In M. Silva et al, *Pensar a Educação* (pp. 11-18). Lisboa : Educa.
- Nóvoa, A. (2019, jan./abr.). Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, pp. 198-208.
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 3, pp. 1-15.
- Nóvoa, A. (n.d.). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*.
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015, setembro). Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas- versão online*.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva: portfólios, "vês" heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Porto: Edições Asa.
- O'Raw, P., & Winter, E. (2010). *Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive education for Children with Special Needs*. National Council for Special Education.
- Pacheco, J. (2003). Competências Curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. *Revista de estudos curriculares*, pp. 59-78.

- Panaças, L. (2012). *Desenvolvimento de Culturas Inclusivas para a Educação em Portugal: O papel dos diretores de agrupamentos de escolas*. Portalegre.
- Pereira, D. (2007). *Nova Educação na Nova Ciência para a Nova Sociedade- Fundamentos para uma pedagogia científica contemporânea*. Porto: Editora da Universidade do Porto.
- Pereira, J. (2013, julho/dezembro). A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores . *Revista FAEBA - Educação e contemporaneidade*, pp. 145-154.
- Perrenoud, F. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: D.Quixote.
- Perrenoud, P. (2010). Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das turmas regulares. *Educação Inclusiva- Revista da Pró-Inclusão, Vol 1*, pp. 15-19.
- Pinto, C. A. (1999). *Sociologia da Escola*. . Amadora: McGraw-Hill de Portugal,Lda.
- Ponte, J. (2014). *Práticas Profissionais dos Professores de Matemática*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Pozo, I. M. (1999). *Aprendices y Maestros*. La nueva cultura del aprendizaje: Alianza.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rayner, S. (2009). Educational diversity and learning leadership: a proposition, some principles and a model of inclusive leadership? *Educational Review*, 61, pp. 433-447.
- Regulamento para acreditação e creditação de ações de formação contínua*. (2016). Braga: Conselho Científico de Formação Contínua.
- Reis, E. (1996). *Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo. Lisboa: Edições Sílabo.
- Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Richit, A. (2010). *Aspectos Conceituais e Instrumentais do Conhecimento da Prática do Professor de Cálculo Diferencial e Integral no Contexto das Tecnologias Digitais. Dissertação de Mestrado*. Universidade Estadual Paulista.
- Rodrigues, D. (2014, junho 2). Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*.

- Rodrigues, D. (2015, abril 10). Diferenças na escola. *Jornal Público*.
- Rodrigues, D. (2016). *Direitos humanos e inclusão*. Porto: Profedições.
- Rodrigues, D. (2017, jan/mar). Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. *Educação e Pesquisa*, pp. 283-295.
- Rodrigues, D. (2019). 2018: cimentar o compromisso com a Educação Inclusiva. *Estado da Educação 2018* (pp. 290-296). Lisboa: CNE.
- Rodrigues, D. (2021, fevereiro). Educação inclusiva em tempos de pandemia. (R. Ptó-Inclusão, Interviewer)
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011, julho-setembro). Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? *Educar em Revista*, pp. 41-60.
- Roldão, C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada: conceito, discurso e práxis*. . Porto: Porto Editora.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa - Versão Online*, pp. 97-111.
- Sagiv, L., & Schwartz, S. (2007). Cultural values in organizations: insights for Europe. *European Journal of International Management*, pp. 176-190.
- Salomon, D. (1991). *Como fazer uma bibliografia*. S. Paulo: Martins Fontes.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 127-142.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 127-142.
- Sanches, I. (2021). *Educação Inclusiva: Atitudes que transformam*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão social: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 63-83.
- Sanches-Ferreira, M. (2002). *Estudo das orientações dos professores do primeiro ciclo face à educação dos alunos com necessidades educativas especiais. Tese de doutoramento*. Porto: Universidade do Porto.

- Sandi Esteban, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Santos, B. (1995). *Toward a new common sense: Law, science and politics in the paradigmatic transition*. Nova Iorque: Routledge.
- Santos, C. (2018). *Inclusão ou integração/educação inclusiva ou educação especial?* Leiria: IPL.
- Santos, M. (2000). A escola e a flexibilidade curricular. Da urgência na procura de outras respostas educativas. In J. Pacheco, J. Morgado, & I. Viana, *Políticas curriculares:: Caminhos da Flexibilização e integração* (pp. 103-109). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Schleicher, A. (2014). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: policy lessons from around the world*. Paris: OCDE.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós e Ministerio de Educación y Ciencia.
- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Seabra, F. (2016, Julho 11-12). Equidade e inclusão: Sentidos e aproximações. *CIEE-Seminário Currículo, inclusão e educação escolar*.
- Seabra, F. (2017). *Currículo, Inclusão e Educação Escolar*. Braga: Uminho.
- Seabra, F. (2018). Permanência dos estudantes no ensino superior à distância: conceitos e fatores. In M. Aguiar, A. Moreira, & J. Pacheco, *Currículo: Entre o comum e o singular* (pp. 157-174). Brasil: ANPAE.
- Seabra, F., Mouraz, A., Henriques, S., & Abelha, M. (2020, dezembro). Equidade e inclusão nas políticas de educação: perspectivas a partir dos relatórios de Avaliação Externa de Escolas. *Indagatio Didactica, vol. 12 (5)*. Retrieved março 1, 2021, from <https://doi.org/10.34624/id.v12i5.23445>
- Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *SOCIOLOGIA, PROBLEMAS E PRÁTICAS, n.º 59, 2009, pp. 75-106*.
- Sebarroja, J. (2003). *A aventura de inovar - a mudança na escola*. Porto: Porto Editora.

- Serra H. (2002). Educação Especial – Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas da Educação. Estudo de caso. *Edições APPACDM distrital de Braga*, pp. 11-17.
- Serrano, P. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Severino, J. (2012). Formação Docente: Desafio para as licenciaturas. *Espaço Plural*.
- Shaw, I., & Gould, N. (2001). *Qualitativ Research in Social Work*. London: Sage.
- Silva, C. (2016). *Mapeando Práticas Pedagógicas em Contexto de Diversidade. Tese da UA*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, J., & Almeida, L. (2010). Política Permanente de Formação Continuada de Professores: entraves e possibilidades. In A. Ferreira, & S. Cruz, *Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática*. Recife: Edições Universitárias da UFPE.
- Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: Conceções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, pp. 135-153.
- Silva, M. (2011). *Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Edições Universitárias Lusófonas: Lisboa.
- Silvestre, V., Martins, R., & Lopes, J. (2018). *Grupos de discussão: uma possibilidade metodológica*. Sorocaba: Ensaios Pedagógicos.
- Simão, A., Flores, M., Morgado, J., Forte, A., & Almeida, T. (2009, janeiro/abril). Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Revista de Ciências da Educação*.
- Simões, M. (2013). *Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio*. Campinas: Scielo.
- Spicer, F. (2016, março 1). *School Culture, School Climate, and the Role of the principal*. Retrieved 2021, from https://scholarworks.gsu.edu/eps_diss/140.
- Tay, L., Kuykendall, L., & Diener, E. (2015). Satisfaction and Happiness—The Bright Side of Quality of Life. *Global Handbook of Quality of life*, pp. 839-853.
- Tedesco, J. (2000). *O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Teodoro, A. (2002). *As políticas de educação em discurso directo (1955-1995)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente*. Porto: Profedições.
- Thomas, D., & Diener, E. (1990). Memory accuracy in the recall of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, pp. 291-297.
- Tomlinson, C. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Lisboa: Asa Editores II, S.A.
- Torga, M. (1948). *Diário IV*. 2010: D. Quixote.
- Torres, J. (2015, março 1). Sur la différenciation pédagogique. *Cap-Éducation.fr*.
- Tractenberg, L., & Struchiner, M. (2010, maio-agosto). A emergência da colaboração na educação e as transformações na sociedade pós-industrial: Em busca de uma compreensão problematizadora. *R. Educ. Prof*, pp. 65-77.
- Trilla, J. (2004). *Animação Sociocultural. Teorias Programas e âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Trindade, R. (n.d.). *O tempo e o espaço da formação contínua de professores: Diagnóstico, processo e perspectivas*.
- Trindade, R. (2019). Prefácio. In M. Alves (Org), *O tempo e o espaço da formação contínua de professores: Diagnóstico, processo e perspectivas* (pp. 5-8). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- UNESCO. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Retrieved from <http://www.dhnet.org.br>
- UNESCO. (2003). *Open File on Inclusive Education*. Paris.
- UNESCO. (2008.). *48th International Conference on Education - Conclusions and Recommendations*. Geneve: IBE.
- UNESCO. (2012). *Education For All- Global Monitoring Report*.
- UNESCO. (2013). *Relatório de monitorização global de EPT. Ensinar e Aprender: alcançar a qualidade da educação para todos*. doi:<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>

- UNESCO. (2015). Declaração de Incheon e ODS 4 – Marco de Ação da Educação 2030. *Educação 2030-Declaração de Incheon*. Coreia do Sul.
- UNESCO. (2017). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*.
- UNESCO. (2019). *Manual para a medição da equidade na educação*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- UNESCO. (2019). Manual para garantir inclusão e igualdade na educação. Brasília: UNESCO.
- UNESCO. (2020). Inclusão e educação: TODOS, SEM EXCEÇÃO. *Relatório de Monitoramento Global da Educação*, (pp. 1-36).
- Veiga, F. (2013). *Teoria, Investigação e e Aplicação: Envolvimento dos Alunos na Escola*. Climenpsi Editores.
- Verdasca, J. (n.d.). *Formação contínua de professores: novos enquadramentos e contextualizações*. Retrieved dezembro 12, 2020, from <https://core.ac.uk/download/pdf/75982663.pdf>
- Vitaliano, C., & Valente, S. (2010). A formação de professores reflexivos como condição necessária para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In C. Vitaliano, *Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educativas especiais* (pp. 22-38). Editora da Universidade londrina.
- Weller, W. (2013). *Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teorico metodológicos e análise de uma experiência com o método*. Retrieved maio 2020, from www.scielo.be/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf
- Wertsch, J., & Youniss, J. (1987). Contextualizing the investigator: The case of developmental psychology. *Human Development*, 30,, pp. 18-31.
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment- practical strategies and tools for K-12 teachers*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Wilkinson, R., & Pickett, K. (2010). *The Spirit Level: Why Equality is Better para Everyone*. Londres: Penguin.
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto: Bookman.
- Zerbato, A., & Mendes, E. (2018). Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, vol. 22, núm. 2.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho

Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho

Decreto-Lei 127/2015 de 7 de julho

Decreto-Lei 22/2014 de 11 de fevereiro

Decreto-Lei 41/2012 de 21 de fevereiro

Decreto-Lei 27/2006 de 10 de fevereiro

ANEXOS

ANEXO I

AN2

APRESENTAÇÃO DE ACÇÃO DE FORMAÇÃO

NAS MODALIDADES DE CURSO, MÓDULO E SEMINÁRIO

Formulário de preenchimento obrigatório, a anexar à ficha modelo ACC₂

Nº _____

1. DESIGNAÇÃO DA AÇÃO DE FORMAÇÃO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROCESSOS E PRÁTICAS

2. RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA AÇÃO E SUA INSERÇÃO NO PLANO DE ATIVIDADES DA ENTIDADE PROPONENTE

O modelo de educação inclusiva, representa uma aposta na escola inclusiva, centrada na supressão das barreiras que cada aluno tenha no acesso ao currículo e às aprendizagens, num esforço de contrariar a ideia de categorizar para intervir, servindo-se da implementação de percursos de aprendizagem diferenciados. Destacam-se as novas medidas de suporte à aprendizagem, as áreas curriculares e os recursos específicos a mobilizar para responder às distintas carências educativas dos alunos.

Esta proposta assenta no paradigma da educação inclusiva, onde todos e cada um têm a oportunidade de obter uma resposta para aprender, desenvolver competências e capacidades.

A escola terá o seu futuro se todos os intervenientes assumirem a coragem de a renovar. O ensino de qualidade obriga a docentes cientes de todo o processo, com a capacidade de defrontar a diversidade.

3. DESTINATÁRIOS DA AÇÃO

Educadores de infância, Professores dos Ensinos Básico e Secundário, professores do Ensino Profissional e de Educação Especial.

Os dados recolhidos são processados automaticamente, destinando-se à gestão automática de certificados e envio de correspondência. O preenchimento dos campos é obrigatório pelo que a falta ou inexactidão das respostas implica o arquivamento do processo. Os interessados poderão aceder à informação que lhes diga respeito, presencialmente ou por solicitação escrita ao CCPFC, nos termos dos artigos 27º e 28º da Lei nº 10/91 de 19 de Fevereiro. Entidade responsável pela gestão da informação: CCPFC – Rua Nossa Senhora do Leite, nº 7 – 3º - 4701-902 Braga.

4. OBJETIVOS A ATINGIR:

- Gerar momentos de partilha/reflexão;
- Promover o desenvolvimento de estratégias para incentivar o trabalho colaborativo e a autoformação.
- Estimular o progresso profissional dos docentes;
- Desenvolver iniciativas e práticas para resolver problemas emergentes da prática profissional;
- Facultar conhecimentos teóricos para a construção de instrumentos de trabalho relacionados com os conteúdos da ação
- Refletir conjuntamente sobre questões relacionadas com a Educação Inclusiva
- Conseguir conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos na esfera das metodologias para a Educação Inclusiva
- Analisar as práticas instituídas relacionadas com o currículo.
- Refletir sobre as áreas definidas para o perfil de competências do docente inclusivo em contexto formativo
- Promover o desenvolvimento de comportamentos inclusivos dos docentes

5. CONTEÚDOS DA AÇÃO (Discriminando, na medida do possível, o número de horas de formação relativo a cada componente)

Equidade e diferenciação curricular (3h)

- i. Percecionar a diversidade como um recurso de apoio à aprendizagem
- ii. Analisar as diferentes formas de operacionalizar as práticas, metodologias e estratégias de diferenciação
- iii. Compreender a importância das dinâmicas de professores para a construção da diferenciação das aprendizagens
- iv. Identificar fatores de diferenciação pedagógica
- v. Entender a relevância das acomodações curriculares

Educar de e pela Diferença (3h)

- i. Refletir sobre o novo paradigma da valorização da multiplicidade e da diferença
- ii. Avaliar o desenvolvimento de comportamentos inclusivos dos docentes
- iii. Favorecer a qualidade e a equidade educativas

Educação Inclusiva (3h)

- i. Dimensões da inclusão
- ii. Importância de Práticas Educativas Eficazes no Processo de Inclusão
- iii. A Escola Inclusiva: da igualdade de oportunidades à equidade

Perfis de competências (3h)

- i. Conceito de docente reflexivo
- ii. Competências docentes em ambientes inclusivos
- iii. Quadro de valores e de áreas de competência inclusivas

Princípios chave para a promoção da Educação Inclusiva (3h)

- i. Currículo e práticas educativas diferenciadas e flexíveis no processo de ensino/aprendizagem
- ii. Importância da formação contínua para a cultura organizacional e filosófica que promova a inclusão

6. METODOLOGIAS DE REALIZAÇÃO DA AÇÃO (Discriminar, na medida do possível, a tipologia das aulas a ministrar: teóricas, teórico/práticas, práticas, de seminário)

A ação de formação, consentânea com a modalidade de curso de formação, seguirá uma metodologia teórico-prática, desenvolvendo-se numa articulação entre as sessões teóricas e as práticas, pelo que se recorrerá, conjuntamente, ao método expositivo para a apresentação de modelos e quadros teóricos e aos métodos ativos.

Durante o curso, utilizar-se-á uma metodologia mais expositiva, centrada na transmissão de conteúdos de referência e estruturantes, acompanhada da leitura orientada de textos de natureza científica e normativa, com o recurso a suportes audiovisuais e a textos previamente selecionados, mas assumindo uma metodologia dialógica e de interação permanente entre formador e formandos. Nestes momentos, privilegiar-se-á uma dinâmica de natureza ativa, centrada na reflexão entre os formandos, designadamente através de: discussão em pequeno grupo e/ou em pares sobre os conteúdos e materiais apresentados, inculcando interações reflexivas no contexto da formação; aplicação de instrumentos em situações de simulação, suscitando a avaliação mútua entre pares, com a utilização de novas tecnologias.

A formadora responsável pelo desenvolvimento do Curso devidamente acreditada pelo Conselho Científico, é a que a seguir se indica: **Maria João Oliveira Lopes Santos Costa, com o CC nº 811171 1ZZ2**

7. CONDIÇÕES DE FREQUÊNCIA DA AÇÃO:

Poderão frequentar o curso de formação todos aqueles que se inscreverem (até 30 participantes).

8. REGIME DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS:

Os formandos serão avaliados numa lógica formativa ao longo da ação de formação e numa lógica sumativa a partir das atividades realizadas individualmente e/ou em grupo a saber:

Diagnóstica - Realizada no início da formação, procurando conhecer as expectativas dos formandos relativamente à ação de formação e perceber a suas perceções sobre a educação inclusiva

Formativa - Acompanha todo o trabalho desenvolvido, centrando-se na aquisição e aplicação dos conteúdos

Sumativa - Realizada no final da ação centrada num trabalho de reflexão crítica, materializado na resposta a um questionário com questões abertas e fechadas que concetualize a aplicação dos princípios subjacentes às temáticas abordadas.

A avaliação/classificação de cada formando obedece a critérios partilhados no início da formação, dentro dos limites dos objetivos e conteúdos desta ação, de acordo com o seguinte:

1- Participação - 40%

2- Trabalho produzido- 60%

Será aplicada a Escala de avaliação de 1 a 10 valores, de acordo com a Carta Circular CCPFC-3/2007. A aprovação no curso dependerá da obtenção de classificação igual ou superior a 5 valores e da frequência mínima de 2/3 do total de horas da ação.

9. MODELO DE AVALIAÇÃO DA AÇÃO:

O Curso de formação será avaliado pelos formandos através de uma ficha de avaliação indicada para o efeito.

10. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL:

- Ainscow, M. (2009). Tornar a Educação Inclusiva: Como esta tarefa deve ser conceituada. In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland, & D. Barreiros (Org.), Tornar a Educação Inclusiva (pp. 11-23). Brasília: UNESCO.
- DGIDC. (2009). Educação inclusiva: da Retórica à Prática – Resultados do Plano de ação 2005-2009. Lisboa: Direção de serviços de educação especial e do apoio socio-educativo.
- Maset, P. (2011). Aulas Inclusivas e Aprendizagem Cooperativa. In D. Rodrigues (Org.), Educação Inclusiva - Dos Conceitos às Práticas de Formação (pp. 45-88). Lisboa: Instituto Piaget: Coleção Horizontes Pedagógicos.
- Morgado, J. (2011). Qualidade e Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), Educação Inclusiva - Dos Conceitos às Práticas de Formação (pp. 109-124). Lisboa: Instituto Piaget: Coleção Horizontes Pedagógicos.
- Perrenoud, P. (2010). Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das turmas regulares. EDUCAÇÃO INCLUSIVA - Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, Volume 1, N.º 1, pp. 15-19.
- Rodrigues, D. (2014). Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. Revista nacional e internacional de educación inclusiva.

Viseu, 09 de abril de 2018

Maria João de Oliveira Lopes dos Santos Costa

ANEXO II

REGISTO DE ACREDITAÇÃO DE FORMADORA

Formadores de F.C. > Imprimir (id #8111171)

Ficha do Formador

Nº BI 8111171 **Nome** Maria João de Oliveira Lopes dos Santos Costa
Endereço Quinta das Lameiras. lote 48 B **Localidade** VISEU
Cód. Postal 3500-794 **Morada Correta?** S **Telefone** 963350903
Data de Nascimento 08-12-1967 **Nº de Contribuinte** 190671459
E-mail mariajoaoscosta@sapo.pt

Registo de acreditação CCPFC/RFO-31864/12 **Qualificações** Mestrado
Estado C/ Despacho - Acreditado

Designação do Serviço / Instituição onde se encontram arquivados os documentos comprovativos das habilitações académicas:

Escola Secundária de Emídio Navarro- Viseu

Áreas e Domínios

Código A21 **Descrição** Educação Física, **Decisão** N
Código A31 **Descrição** Expressões (Físico Motora/Musical/Dramática/Plástica/Dança), **Decisão** N
Código B05 **Descrição** Educação em (Educação Física) **Decisão** S
Código B06 **Descrição** Educação Especial, **Decisão** S
Código B11 **Descrição** Pedagogia e Didáctica, **Decisão** S
Código C03 **Descrição** Concepção e Organização de Projectos Educativos, **Decisão** S

ANEXO III

GUIÃO DO QUESTIONÁRIO

| DIMENSÕES | OBJETIVOS | CATEGORIAS | Nº DE QUESTÕES |
|---|---|---|----------------|
| DADOS BIOGRÁFICOS E PROFISSIONAIS | Descrever e caracterizar os sujeitos da amostra | Idade Género Habilitações académicas Situação Profissional Grupo de recrutamento Tempo de serviço | 6 |
| PROCESSOS DE INCLUSÃO (Rodrigues, 2017; Fiorin & Pavão, 2016; Parecer n.º 7/2018; Diário da República, 2.ª série — N.º 81 — 26 de abril de 2018) | Refletir sobre o novo paradigma da inclusão | Equidade Qualidade na educação vs inclusão Presença, participação e realização Sistemas de ensino e culturas de escola | 10 |
| COMPETÊNCIAS INCLUSIVAS Carta portuguesa para a diversidade, 2017 Diversidade e equidade em educação, CNE, 2013 | Refletir acerca das competências docentes em ambientes inclusivos | Respeito pela diversidade Desconstrução dos (pré)conceitos Trabalho colaborativo e cooperativo | 12 |
| PRÁTICAS EDUCATIVAS Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática, 2018 Decreto-Lei n.º 54 /2018. de 6 de julho. Decreto-Lei n.º 55/2018. de 6 de julho. | Perceber a importância de práticas educativas eficazes no processo de inclusão Refletir sobre o currículo e as práticas educativas diferenciadas e flexíveis no processo de ensino/aprendizagem Compreender a importância das dinâmicas de professores para a construção da diferenciação das aprendizagens | Metodologias, conteúdos e resultados diferenciados Avaliação para as aprendizagens Utilização de diferentes formas de comunicação | 12 |
| FORMAÇÃO CONTÍNUA Formação Docente e Educação para o Desenvolvimento Joaquim Machado & Elza Mesquita, 2016 Formação, Trabalho e Aprendizagem João Formosinho, Joaquim Machado e Elza Mesquita, 2015 Para uma formação de professores construída dentro da profissão António Nóvoa, 2009 Entre o direito e o dever da formação contínua de professores: O contributo dos CFAE, 2018 A Formação Contínua de Professores: uma Leitura do Decreto-Lei 22/2014, 2015 | Entender a importância da formação contínua para a cultura organizacional e filosófica que promova a inclusão | Assunção do docente como profissional reflexivo Utilização de estratégias de resolução de problemas | 8 |

ANEXO IV

QUESTIONÁRIOS PARCELARES

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROCESSOS E PRÁTICAS

Este questionário realiza-se no âmbito de uma investigação de uma tese de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade Aberta com o título de "Formação de professores - Atalho para a Educação Inclusiva".

Inserir-se no curso de formação EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROCESSOS E PRÁTICAS e divide-se em cinco secções, cada uma dedicada a um tópico de reflexão, correspondentes às temáticas tratadas no mencionado curso.

Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos, garantindo-se confidencialidade e o anonimato.

Agradecemos antecipadamente o tempo e a atenção que disponibilizar para o preenchimento dos diversos itens deste questionário.

*Obrigatório

DADOS BIOGRÁFICOS E PROFISSIONAIS

1. IDADE *

Marcar apenas uma oval.

- 21 a 29 anos
- 30 a 39 anos
- 40 a 49 anos
- 50 a 59 anos
- 60 anos ou mais

2. GÉNERO *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
- Feminino

3. HABILITAÇÃO ACADÊMICA *

Marcar apenas uma oval.

- Licenciatura
- Mestrado
- Doutorado

4. SITUAÇÃO PROFISSIONAL *

Marcar apenas uma oval.

- Quadro de agrupamento/escola não agrupada
- Quadro de zona pedagógica
- Contratado(a)

5. GRUPO DE RECRUTAMENTO *

6. TEMPO DE SERVIÇO *

Marcar apenas uma oval.

- Até 10 anos
- Entre 10 e 20 anos
- Entre 20 e 30 anos
- Mais de 30 anos

Com tecnologia



EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROCESSOS E PRÁTICAS

Este questionário realiza-se no âmbito de uma investigação de uma tese de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade Aberta com o título de "Formação de professores - Atalho para a Educação Inclusiva".

Inserir-se no curso de formação EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROCESSOS E PRÁTICAS e divide-se em cinco secções, cada uma dedicada a um tópico de reflexão, correspondentes às temáticas tratadas no mencionado curso.

Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos, garantindo-se confidencialidade e o anonimato.

Agradecemos antecipadamente o tempo e a atenção que disponibilizar para o preenchimento dos diversos itens deste questionário.

*Obrigatório

PROCESSOS DE INCLUSÃO

1. *

Marcar apenas uma oval por linha.

| | 1 Discordo totalmente | 2 Discordo | 3 Concordo | 4 Concordo totalmente | 0 Não tenho opinião |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| A equidade assume-se como a evolução da igualdade de oportunidades. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A equidade no acesso está garantida. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| O conceito de equidade é dissociável do conceito de Inclusão. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A promoção da equidade faz-se através da homogeneidade. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A Inclusão garante outros direitos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A educação inclusiva é garantia da presença, da participação e do sucesso. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A educação inclusiva é o resultado do comprometimento com a educação de todos os alunos e de toda a escola. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Na escola, é decisiva a existência de uma cultura e de uma filosofia inclusivas aceites por todos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Os órgãos de gestão constituem uma alavanca imprescindível no comportamento dos docentes ao serviço da inclusão. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

2. A qualidade educativa é um somatório de excelência e equidade. Que fatores considera que influenciam a qualidade na educação? *

3. Culturas organizacionais inclusivas aplicam algumas práticas, como por exemplo, o trabalho interdisciplinar. Que outras práticas poderão delas resultar? Apresente uma *

Com tecnologia



EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROCESSOS E PRÁTICAS

Este questionário realiza-se no âmbito de uma investigação de uma tese de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade Aberta com o título de "Formação de professores - Atalho para a Educação Inclusiva".

Inserir-se no curso de formação EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROCESSOS E PRÁTICAS e divide-se em cinco secções, cada uma dedicada a um tópico de reflexão, correspondentes às temáticas tratadas no mencionado curso.

Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos, garantindo-se confidencialidade e o anonimato.

Agradecemos antecipadamente o tempo e a atenção que disponibilizar para o preenchimento dos diversos itens deste questionário.

*Obrigatório

1. COMPETÊNCIAS INCLUSIVAS **Marcar apenas uma oval por linha.*

| | 1 Discordo totalmente | 2 Discordo | 3 Concordo | 4 Concordo totalmente | 0 Não tenho opinião |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| A abertura das escolas à diversidade é condição sine qua non para a sua democratização. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| As atitudes negativas para com a diferença são um obstáculo para a educação. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Da escola espera-se que seja um lugar privilegiado de comunicações interculturais. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A escola tem um papel na promoção da autoestima, da confiança e das relações sem preconceitos e discriminações. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A escola entendida como uma micro-sociedade, tem a responsabilidade de formar cidadãos críticos, conscientes e atuantes. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A diversidade presente na sala de aula, é um fator de enriquecimento no desenvolvimento global da criança/jovem. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A atitude, prática e formação do professor são fatores facilitadores da inclusão de todos os alunos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Os professores requerem mais informação e formação. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | 1 Discordo totalmente | 2 Discordo | 3 Concordo | 4 Concordo totalmente | 0 Não tenho opinião |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| A implementação de projetos pedagógicos é um facilitador à inclusão de alunos “diferentes” no contexto escolar. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| O desenvolvimento de uma cultura de colaboração consiste numa estratégia de desenvolvimento profissional. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Trabalhar cooperativamente implica menor disponibilidade para os docentes fazerem experiências e correrem riscos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

2. **A realização de trabalho colaborativo e de corresponsabilização, exige uma maior partilha e interação do que a simples realização conjunta de distintas ações. Este modo de trabalho de professores, pode tomar diversas formas. Refira duas das que considera mais relevantes e frequentes na sua prática. ***

3. “Diversidade é a mistura, inclusão é o que faz a mistura funcionar” (Entrar em Ação para a Educação Inclusiva- Reflexões e Propostas dos Delegados, 2015). Concorda com esta afirmação? Indique duas barreiras à concretização deste pressuposto. *

Com tecnologia



EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROCESSOS E PRÁTICAS

Este questionário realiza-se no âmbito de uma investigação de uma tese de Doutoramento em Educação da Universidade Aberta com o título de "Formação de professores - Atalho para a Educação Inclusiva". Insere-se no curso de formação EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROCESSOS E PRÁTICAS e divide-se em cinco secções, cada uma dedicada a um tópico de reflexão, correspondentes às temáticas tratadas no mencionado curso.

Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos, garantindo-se confidencialidade e o anonimato.

Agradecemos antecipadamente o tempo e a atenção que disponibilizar para o preenchimento dos diversos itens deste questionário.

*Obrigatório

1. PRÁTICAS EDUCATIVAS **Marcar apenas uma oval por linha.*

| | 1 Discordo totalmente | 2 Discordo | 3 Concordo | 4 Concordo totalmente | 0 Não tenho opinião |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| A noção de “diferença” fundamenta o discurso moderno sobre a diferenciação pedagógica. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Os professores “inclusivos” aplicam a diferenciação pedagógica e os professores “tradicionais” mantêm-se em modelos não diferenciados. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Existe um paradoxo entre o legislado e a prática das escolas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A implementação de uma escola inclusiva é independente da forma como a escola se organiza. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A flexibilidade curricular é o principal eixo de uma Escola para Todos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A ação do professor consiste em criar as condições para que os alunos procurem as soluções para os problemas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Se se diferenciar a pedagogia e o currículo diligencia-se para o aumento do sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A diferenciação leva ao enriquecimento da proposta curricular e não à sua redução. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | 1 Discordo totalmente | 2 Discordo | 3 Concordo | 4 Concordo totalmente | 0 Não tenho opinião |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| O insucesso escolar é consequência da rutura existente entre o ensino e aprendizagem. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

2. **O currículo é o resultado de uma ação, um conjunto de aprendizagens essenciais num determinado contexto e tempo. Como se encaixa o currículo formal e a flexibilidade curricular? Aponte apenas uma sugestão. ***

3. **O professor deve conhecer os processos cognitivos, metacognitivos e afetivos dos alunos para promover estratégias geradoras de melhores aprendizagens. Indique uma estratégia promotora de tal objetivo. ***

4. **Para atender às necessidades do aluno, o professor pode diferenciar os seus métodos/ técnicas de ensino e instrumentos de avaliação. Refira duas barreiras a essa diferenciação. ***



<https://docs.google.com/forms/d/1m2wkNt9Adv4MKMngMz5Q3ebhUq3gY27RQ856H9LgtqA/edit?vc=0&c=0&w=1>

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROCESSOS E PRÁTICAS

Este questionário realiza-se no âmbito de uma investigação de uma tese de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade Aberta com o título de "Formação de professores - Atalho para a Educação Inclusiva".

Inserir-se no curso de formação EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROCESSOS E PRÁTICAS e divide-se em cinco secções, cada uma dedicada a um tópico de reflexão, correspondentes às temáticas tratadas no mencionado curso.

Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos, garantindo-se confidencialidade e o anonimato.

Agradecemos antecipadamente o tempo e a atenção que disponibilizar para o preenchimento dos diversos itens deste questionário.

*Obrigatório

1. FORMAÇÃO CONTÍNUA **Marcar apenas uma oval por linha.*

| | 1 Discordo totalmente | 2 Discordo | 3 Concordo | 4 Concordo totalmente | 0 Não tenho opinião |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Ser um docente reflexivo implica encontrar soluções para os problemas, mas também intuição, emoção e paixão. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Três atitudes impulsionadoras da ação reflexiva docente são a abertura de espírito, a responsabilidade e o empenho. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A formação contínua de professores tem como objetivo principal a resolução de carências da formação inicial. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Para a formação dos professores é irrelevante a resolução dos problemas da escola, identificados e analisados pelos próprios professores. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| O sucesso da formação contínua é independente do envolvimento das escolas na conceção e desenvolvimento coletivo de projetos de formação. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

2. Tendo em conta que a formação contínua de professores valoriza não só a aquisição de conhecimentos, mas sobretudo o desenvolvimento de competências, quais considera terem sido as mais valias desta formação? *

3. Identifique as dificuldades que foram minimizadas e/ou superadas tendo em conta as aprendizagens realizadas no curso de formação. *

Com tecnologia



ANEXO V

GUIÃO GERAL DO GRUPO DISCUSSÃO

GUIÃO DO GRUPO DISCUSSÃO

OBJETIVOS

Compreender os significados construídos pelos docentes no que se refere:

- a) Ao processo de conceção e implementação do novo paradigma da educação inclusiva
- b) À forma como se desenvolvem as competências docentes em ambientes inclusivos
- c) À implementação de práticas educativas relacionadas com o currículo e as práticas educativas diferenciadas e flexíveis no processo de ensino/aprendizagem
- d) Às dinâmicas de professores para a construção da diferenciação das aprendizagens
- e) À importância da formação contínua para a cultura organizacional e filosófica que promove a inclusão
- f) À implementação e ao desenvolvimento do curso de formação

QUESTÕES FOCALIZADORAS

A educação inclusiva como processo para a inclusão?

A equidade aliada à excelência promove a qualidade educativa?

A presença, a participação e a realização são realidades presentes?

Como se tem envolvido a escola nos diversos processos inclusivos?

Quais os fatores que têm facilitado ou dificultado a construção de uma “cultura de escola inclusiva”?

Como potencializar as práticas educativas diferenciadas e flexíveis no processo de ensino/aprendizagem?

A formação contínua como fomento dos processos inclusivos?

Papel do Investigador

- a) Colocar a questão-chave inicial para debate
- b) Garantir a participação de todos
- c) Facilitar o processo de discussão
- d) Estimular e incentivar a participação utilizando perguntas como “qual?”, “o quê?”, “como?”, “onde?”, “porquê?”
- e) Incentivar o debate de modo a abordar ou aprofundar os tópicos a explorar
- f) Intervir apenas se algum participante se desviar do tema
- g) Explorar ao máximo o tópico antes que o grupo siga a discussão
- h) Fazer uma síntese da discussão já efetuada

| SENSIBILIZAÇÃO DOS FORMANDOS | | TEMPO |
|--|---|-------------------------|
| OBJETIVO | Legitimar o debate e motivar os participantes | Tempo: 5 minutos |
| <p>Papel do Investigador</p> <p>Informar os participantes sobre os objetivos do seu estudo e do grupo</p> <p>discussão</p> <ul style="list-style-type: none"> i. Breve resumo do conteúdo das sessões ii. Consulta aos participantes sobre a gravação das discussões, assegurando a não divulgação da gravação que apenas servirá para análise de informação com a autorização dos mesmos. iii. Revisão dos procedimentos: <ul style="list-style-type: none"> a. Assegurar o anonimato das opiniões. b. Destacar a importância da participação de todos no debate. c. Destacar que não há respostas certas. d. Explicar a importância de regras de funcionamento do grupo: nomeadamente: só uma pessoa fala de cada vez; evitar discussões paralelas para que todos possam participar; ninguém deve dominar a discussão; importância da participação de todos; manutenção da atenção e da discussão na temática em questão | | |

| PROCESSOS DE INCLUSÃO | | TEMPO |
|--|--|---------------------------------------|
| OBJETIVOS | Conhecer as percepções dos participantes sobre a importância da educação inclusiva para a implementação da educação inclusiva. | Tempo: 10 minutos |
| PROCESSOS DE INCLUSÃO | | |
| Investigador: Apresentação de uma frase de forma a introduzir a temática | | |

| COMPETÊNCIAS INCLUSIVAS | | TEMPO |
|---|---|---------------------------------------|
| OBJETIVOS | Conhecer as percepções dos participantes relativamente às competências inclusivas dos docentes Inferir sobre a importâncias das metodologias de trabalho colaborativo e de corresponsabilização entre e dos docentes | Tempo: 15 minutos |
| Investigador: Apresentação de uma imagem de forma a introduzir a temática | | |

| PRÁTICAS EDUCATIVAS | | TEMPO |
|---|--|---------------------------------------|
| OBJETIVOS | Conhecer os fatores externos e internos facilitadores e/ou impeditivos ao desenvolvimento de dinâmicas e práticas sustentadas de diferenciação pedagógica Conhecer o modo como os diferentes instrumentos, tipos e formas de avaliação dos alunos podem maximizar o desenvolvimento de uma escola mais inclusiva. | Tempo: 10 minutos |
| Investigador: Apresentação de uma imagem introdutória ao tema | | |

| FORMAÇÃO | | TEMPO |
|--|--|---------------------------------------|
| OBJETIVOS | Conhecer a opinião dos docentes sobre a formação | Tempo: 10 minutos |
| <p>Investigador: Apresentação de um texto introdutório ao tema</p> <p>Questões:</p> <p><i>Investigador: Agradecer a participação de todos enfatizando a importância da sua opinião para a investigação, e questionar se existe algum aspeto que gostariam de aprofundar.</i></p> <p><i>Referir que futuramente, se assim o desejarem, serão informados sobre as conclusões da pesquisa.</i></p> | | |

ANEXO VI

CONSENTIMENTO INFORMADO

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, abaixo assinado, declaro que aceito participar no trabalho de investigação conduzido por Maria João Oliveira Lopes dos Santos Costa, cujo objetivo geral visa compreender a importância da formação contínua docente para a apropriação dos fundamentos e princípios da inclusão e para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas, tendo como referência a informação que me foi fornecida e clarificada, bem como a consulta prévia do guião do grupo discussão. O uso da informação que forneço é apenas para este estudo e não será facultada a outras pessoas. Os dados serão recolhidos através de um questionário anónimo e pela utilização da metodologia anteriormente referida para os quais autorizo a utilização de câmara digital, sendo o material posteriormente destruído.

Os benefícios relacionam-se com uma melhor compreensão da realidade a ser estudada e a possibilidade da melhoria da qualidade da formação contínua.

A decisão de participação no estudo é voluntária, ficando deste modo salvaguardado o meu direito à recusa, tanto neste momento como em qualquer outro, ao longo do processo de investigação. A minha privacidade será salvaguardada ao longo do estudo bem como o anonimato.

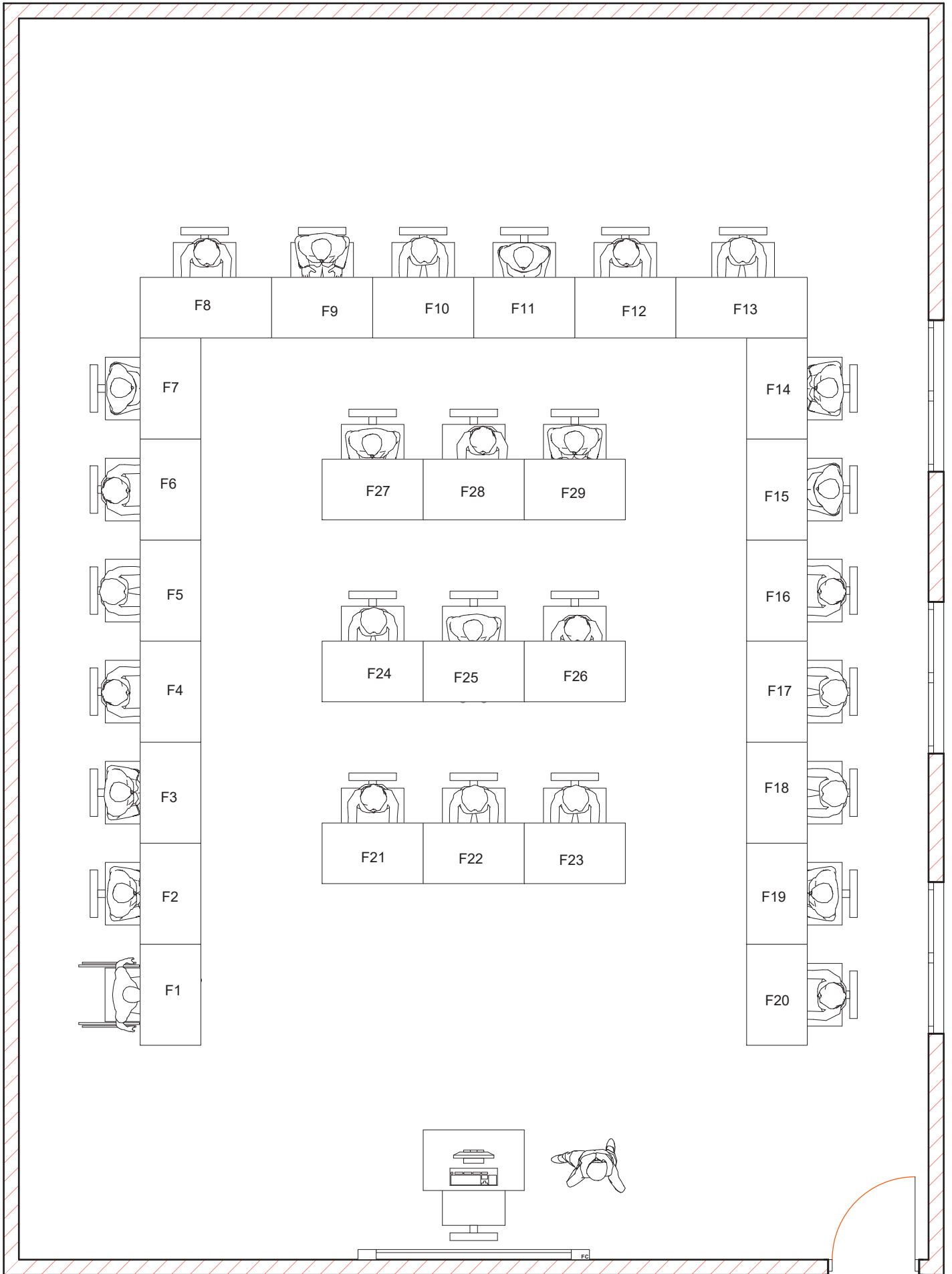
Viseu, de outubro de 2019

O(A) formando(a)

.....

ANEXO VII

PLANTA DE SALA





ANEXO VIII

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO

| A qualidade educativa é um somatório de excelência e equidade. Que fatores considera que influenciam a qualidade na educação? | N |
|---|----|
| 1- Práticas diferenciadas face à diversidade | 7 |
| 2 – Organização escolar | 5 |
| 3 – Equidade no acesso | 4 |
| 4 – Família | 9 |
| 5 – Escola | 13 |
| 6 – Formação Docente (cultural e científica) | 15 |
| 7 – Formação não docente | 1 |
| 8 – Estratégias de ensino adotadas | 9 |
| 9 – Condições de trabalho | 3 |
| 10 – Motivação do Professor | 4 |
| 11 – Ambiente favorável ao ensino/aprendizagem | 7 |
| 12 – Responsabilidade/apoio do Estado | 2 |
| 13 – Envolvimento/articulação da comunidade (Instituições, Empresas...) | 7 |
| 14 – Competências na área das tecnologias | 1 |
| 15 – Colaboração/Trabalho colaborativo | 5 |
| 16 – Disponibilidade | 2 |
| 17 – Comunicação | 1 |
| 18 – Diversidade | 2 |
| 19 – Trabalho de equipa | 1 |
| 20 – Formação académica dos pais | 1 |
| Total | 99 |

| Culturas organizacionais inclusivas aplicam algumas práticas, como por exemplo, o trabalho interdisciplinar. Que outras práticas poderão delas resultar? Apresente uma | N |
|--|----|
| 1 - Ações de sensibilização | 1 |
| 2 - Diferenciação estilo ensino + recursos | 8 |
| 3 - Trabalho colaborativo | 8 |
| 4 - Participação | 1 |
| 5 - Colaboração parcerias externas à Escola (nomeadamente entre pais e profs) | 11 |
| 6 - Trabalho multidisciplinar | 3 |
| 7 - Aprendizagem colaborativa | 1 |
| 8 - Planificação atividades / aulas | 1 |
| 9 - Distribuição de tarefas | 1 |
| 10 - Parcerias com projetos locais | 4 |
| 11 - Tutorias em sala de aula | 2 |
| 12 - Atividades extra-curriculares | 2 |
| 13 - Flexibilidade curricular | 5 |
| 14 - Atividades Desportivas | 1 |
| 15 - Formação especializada para profissionais | 3 |
| 16 - Competências de Comunicação | 1 |
| 17 - Programas combate Insucesso escolar/exclusão social | 1 |
| Total | 54 |

| |
|---|
| O currículo é o resultado de uma ação, um conjunto de aprendizagens essenciais num determinado contexto e tempo. Como se encaixa o currículo formal e a flexibilidade curricular? Aponte apenas uma sugestão. |
| 1 - Diferenciação Pedagógica - Alterar forma de ensinar para cada aluno |
| 2 - Flexibilidade Curricular - Organização diferenciada das atividades |
| 3 - Diferentes graus de exigência |
| 4 - Trabalho colaborativo |
| 5 - Presença do Docente de Educação Especial |
| 6 - Adaptação ensino/aprendizagem ao contexto escolar |
| 7 - Romper com modelos educativos que separam disciplinas |
| 8 - Através de Projetos interdisciplinares (Saraus, Campanhas de sensibilização, exposições...) |
| 9 - Gestão eficaz dos apoios |
| 10 - Gestão flexível dos planos de estudo |
| 11 - Criação de projetos |
| 12 - Papel ativo dos professores |
| Total |

| | |
|--|----|
| O professor deve conhecer os processos cognitivos, metacognitivos e afetivos dos alunos para promover estratégias geradoras de melhores aprendizagens. Indique uma estratégia promotora de tal objetivo. | |
| | N |
| 1 – Criação de laços fora dos assuntos escolares | 3 |
| 2 – Reconhecimento do indivíduo (nomeadamente as suas necessidades) como Ser Humano | 3 |
| 3 – Adaptação do currículo aos interesses dos alunos | 2 |
| 4 – Estímulo positivo ao aluno através do elogio | 1 |
| 5 – Clima de sala de aula favorável à aceitação da dignidade e equidade | 2 |
| 6 – Melhores condições de trabalho | 3 |
| 7 – Trabalho colaborativo (entre pais, professores, auxiliares, etc.) | 9 |
| 8 – Partilha de Saberes/Conhecimentos | 1 |
| 9 – Obter mais informações dos alunos | 3 |
| 10 – Desenvolvimento de projetos interdisciplinares | 1 |
| 11 – Promover participação/autonomia dos alunos | 3 |
| 12 – Auto e Hetero-avaliação | 2 |
| 13 – Aprendizagem em projetos | 3 |
| 14 – Avaliação formativa | 1 |
| 15 – Dar protagonismo ao aluno | 1 |
| 16 – Uso de diferentes instrumentos de avaliação formativa | 1 |
| 17 – Trabalhos de grupo / entre pares | 5 |
| 18 – Boa relação entre professores/alunos | 1 |
| 19 – Trabalho por etapas | 1 |
| Total | 46 |

| | |
|--|----|
| Para atender às necessidades do aluno, o professor pode diferenciar os seus métodos/ técnicas de ensino e instrumentos de avaliação. Refira duas barreiras a essa diferenciação. | |
| | N |
| 1 – Reformulação do sistema de ensino | 1 |
| 2 – Reconhecimento das limitações do trabalho docente | 1 |
| 3 – Elevado nº de alunos por turma | 19 |
| 4 – Dificuldade na gestão da sala de aula | 1 |
| 5 – Programas Extensos | 3 |
| 6 – Pouco tempo disponível | 8 |
| 7 – Falta de cooperação dos encarregados de educação | 1 |
| 8 – Natureza Tecnocrática do currículo | 2 |
| 9 – Gestão Burocrática dos planos de estudo | 4 |
| 10 – Currículos estandardizados | 1 |
| 11 – Subjetividade do professor | 1 |
| 12 – Cumprimento dos programas | 1 |
| 13 – Adequação de instrumentos de avaliação | 1 |
| 14 – Construção de práticas pedagógicas inclusivas | 1 |
| 15 – Falta de recursos (humanos, materiais e pedagógicos) | 6 |
| 16 – Falta de ofertas formativas | 1 |
| 17 – Pouca autonomia das escolas/agrupamentos | 1 |
| 18 – Resistência à mudança/autonomia das práticas adquiridas | 2 |
| 19 – Avaliação Normativa | 5 |
| 20 – Trabalho colaborativo | 1 |
| 21 – Indisciplina | 1 |
| 22 – Desmotivação na aprendizagem | 1 |
| 23 – Falta de formação docente | 4 |
| 24 – Implementação de estratégias adequadas | 1 |
| 25 – Respeito/valorização das diferenças e necessidades de cada aluno | 1 |
| 26 – Desgaste emocional dos docentes | 1 |
| 27 – Envelhecimento do corpo docente | 1 |
| Total | 71 |

| | |
|---|---|
| A realização de trabalho colaborativo e de corresponsabilização, exige uma maior partilha e interação do que a simples realização conjunta de distintas ações. Este modo de trabalho de professores, pode tomar diversas formas. Refira duas das que considera mais relevantes e frequentes na sua prática. | |
| | N |
| 1 – Projetos/estratégias de trabalho | 1 |
| 2 – Recursos heterogéneos | 4 |
| 3 – Debates/partilha de ideias | 3 |
| 4 – Relações positivas com alunos e colegas | 1 |
| 5 – Adequação práticas pedagógicas | 1 |
| 6 – Vontade individual (partilhar, participar, ajudar) | 1 |
| 7 – Promoção encontros regulares | 1 |
| 8 – Trabalho de equipa dos profs | 8 |
| 9 – Reuniões com outros profissionais | 1 |
| 10 – Partilha de materiais | 3 |
| 11 – Planificação conjunta | 4 |
| 12 – Elaboração colaborativa de materiais pedagógicos | 1 |
| 13 – Trabalho em par pedagógico | 3 |

| | |
|---|----|
| 14 – Trabalho em rede com comunidade | 3 |
| 15 – Entrelajada entre estudantes | 1 |
| 16 – Diversificação implementação curricular | 2 |
| 17 – Valorização progresso aprendizagem alunos | 1 |
| 18 – Dinamização atividades interdisciplinares | 1 |
| 19 – Exercícios/Estratégias cap. comunicativas dos alunos | 1 |
| 20 – Propor aos alunos participar em atividades extracurriculares | 2 |
| 21 – Interdisciplinaridade | 3 |
| 22 – Envolvimento dos agentes educativos | 2 |
| Total | 48 |

| | |
|---|----|
| “Diversidade é a mistura, inclusão é o que faz a mistura funcionar” (Entrar em Ação para a Educação Inclusiva- Reflexões e Propostas dos Delegados, 2015). Concorda com esta afirmação? Indique duas barreiras à concretização deste pressuposto. | |
| | N |
| 1 - Diversidade grande / Heterogeneidade entre pares | 6 |
| 2 - Segregação / Discriminação (seja p/ desconhecimento, pouco respeito...) em relação à Diversidade | 5 |
| 3 - Medo da Mudança (Estilos Educativos) | 5 |
| 4 - Valorizar igualdade em vez de equidade | 2 |
| 5 - Diferentes concepções de Educação Inclusiva | 1 |
| 6 - Falta de recursos (materiais e humanos) | 12 |
| 7 - Dificuldade de mobilização dos recursos humanos existentes | 1 |
| 8 - Falta de informação/formação docente | 5 |
| 9 - Tempo disponível | 1 |
| 10 - Falta de igualdade no acesso às oportunidades | 1 |
| 11 - Preconceito | 2 |
| 12 - Individualismo docente | 1 |
| 13 - Questões sociais | 3 |
| 14 - Cultura Educativa Meritocrática (burocracia, centralidade desempenho académico...) | 6 |
| 15 - Falta de Condições de Trabalho Docente | 4 |
| 16 - Elevado número de alunos por turma | 7 |
| 17 - Falta de cooperação entre docentes | 1 |
| 18 - Insensibilidade | 1 |
| 19 - Envolvimento pais/encarregados de educação | 1 |
| Total | 65 |

| | |
|--|----|
| Tendo em conta que a formação contínua de professores valoriza não só a aquisição de conhecimentos, mas sobretudo o desenvolvimento de competências, quais considera terem sido as mais valias desta formação? | |
| | N |
| 1 - Trabalho colaborativo/cooperativo | 20 |
| 2 - Partilha de ideias/Experiências e Reflexões | 24 |
| 3 - Metodologia Usada | 3 |
| 4 - Mudanças na sala de aula | 1 |
| 5 - Abriu mentalidades | 1 |
| 6 - Construção sociedade mais justa e equitativa | 1 |
| 7 - Articulação científica / pedagógica | 1 |
| 8 - Trabalhar consultoria | 1 |
| 9 - Auxílio apoio encarregados de educação | 1 |

| | |
|---|----|
| 10 - Empatia formandos e formadores | 3 |
| 11 - Aquisição conhecimentos sobre Escola Inclusiva | 3 |
| 12 - Diversificação na avaliação dos alunos | 1 |
| 13 - Reflexão desempenho em práticas inclusivas | 3 |
| 14 - Conhecimentos diferentes realidades e contextos | 2 |
| 15 - Reflexão sobre práticas pedagógicas | 3 |
| Total | 68 |
| Identifique as dificuldades que foram minimizadas e/ou superadas tendo em conta as aprendizagens realizadas no curso de formação. | |
| | N |
| 1 - Consciência metodologias ativas alunos | 2 |
| 2 - Maior atenção à diferença dos alunos | 8 |
| 3 - Maior atenção à avaliação formativa | 2 |
| 4 - Superação das formas de ensino tradicionais | 2 |
| 5 - Superação outros pontos de vista | 1 |
| 6 - Pensamento "Fora da Caixa" | 8 |
| 7 - Maior consciência do coletivo e menos do individual | 2 |
| 8 - Minimização da angústia no trabalho docente | 2 |
| 9 - Aumento da confiança no desempenho profissional | 1 |
| 10 - Relembrar necessidade trabalho colaborativo | 6 |
| 11 - Conhecimento novas metodologias de ensino | 1 |
| 12 - Conhecimento/consciencialização sobre Educação Inclusiva | 8 |
| 13 - Dificuldades falta de tempo dos Professores | 1 |
| 14 - Dificuldades ao nível da sobrecarga de trabalhos envolvidos | 1 |
| 15 - Formação diminuiu ansiedade na aplicação da legislação | 1 |
| 16 - Aumento bem-estar, empenho, curiosidade e/ou motivação | 3 |
| Total | 49 |

ANEXO IX

TRANSCRIÇÕES COMPLETAS DOS SUBGRUPOS DISCUSSÃO

GRUPO 1

“Pensar a inclusão de uma forma inclusiva é antes de mais não formatar a inclusão, arrumando-a em caixinhas umas dizendo: “isto é, inclusão” e outras: “isto não é inclusão”.

Claro que sabemos que há práticas e valores que estão nos antípodas da inclusão, mas devemos pensar que a Inclusão tem de ser mais que a simples transmissão de um modelo, é processo de transição de um modelo não inclusivo para um modelo inclusivo.” David Rodrigues

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/inclusao_-_noticias_a_meio_da_viagem_david_rodrigues.pdf

INVESTIGADOR (I)

Claro que sabemos que há práticas e que há valores que estão nos antípodas da inclusão, são completamente contra, mas também devemos pensar que a inclusão tem de ser mais do que a simples transmissão de um modelo. Não pode ser um produto, tem de ser um processo. É o processo de transição de um modelo não inclusivo, para um modelo inclusivo.

Isto foi uma frase retirada de uma intervenção do David Rodrigues.

E sendo assim, aquilo que eu gostaria para já de saber, depois desta pequena frase introdutória, é:

I - Quais são os maiores obstáculos com que têm deparado, para que realmente haja uma implementação de algo que também não é, à priori, implementado de um dia para o outro, mas com que se têm deparado mais nas vossas escolas, sendo que neste caso temos realidades de escolas muito diferentes.

quais é que consideram que são os maiores constrangimentos, obstáculos, à plena implementação da educação inclusiva nas nossas escolas?

F15 Um obstáculo que mais preocupa é o número de alunos, e o número das diferenças que nos aparecem. São muitas diferenças, cada aluno tem a sua singularidade, a sua especificidade, e pensar em instrumentos, dispositivos didáticos de para aplicar perante cada diferença, é trabalhoso, acaba por dificultar.

Depois, fazer a avaliação formativa para depois reavaliar a metodologia usada também é um obstáculo, portanto, acaba por ser um acumular de trabalho com muitos alunos e muitas tarefas.

I - Então, sendo assim seria um pouco a questão da diversidade, não é?

F 15 Sim.

I - O facto de existir uma grande diversidade de situações, que levam realmente a termos de ter uma resposta muito abrangente e muito personalizada ao mesmo tempo.

F 6 No seguimento do que disse a nossa colega, no nosso caso também, turmas mistas, no caso do primeiro ciclo. Os diferentes níveis, a diversidade de alunos e dois anos de escolaridade, também é complicado.

I Ou seja, já não é só a questão da singularidade de cada aluno, é também uma questão de organização?

F 2. E há escolas que têm mais que os dois anos, não é? Estou a falar de dois anos, que é o caso da minha turma.

F 9 Eu ia acrescentar, uma vez que a G. também falou da avaliação formativa, eu falo da avaliação normativa, porque há muitos colegas que têm alunos em anos de exame, ou mesmo dentro do percurso do aluno que para o ano tem exame, e como é que eu vou fazer isto tudo se eu depois no exame tenho que dar a resposta ao que está no currículo? E penso que isso é um novo estado nas escolas de uma maneira geral, e mais a nível do secundário ainda.

I Voltaremos a esse assunto um pouco mais à frente.

F 4. Os espaços físicos das escolas que ainda não estão adaptados, em muitas escolas (mesmo para o primeiro ciclo), para outro género de aulas, com outras atividades, com outros equipamentos.

F 20. É que efetivamente isto não é uma simples transmissão de um modelo, é um processo de transição, e como processo de transição que é, necessita de uma adaptação de quem são os agentes que têm de a aplicar e que a pôr na prática nas escolas.

O que eu acho é que voltamos outra vez às políticas educativas que são impostas, e vamos falar objetivamente da educação inclusiva, são impostas no dia 7 de julho para pôr em funcionamento no dia 14 de setembro. Isto provoca logo à partida alguma resistência à mudança, o ser humano já é por si só, um ser que se acomoda, portanto, mudar é sempre difícil.

Portanto isto foi em setembro, pôr em prática um menino que nos deixaram na mão em julho, sem que desse o tal tempo que se calhar a escolas e as pessoas, os professores objetivamente, necessitariam para incorporar eles próprios este novo modelo, que não é novo, agora é que adquiriu um nome, mas a escola já era inclusiva a partir do momento em que passou a ser democrática.

Os princípios orientadores eram os mesmos, agora, efetivamente não houve um período de adaptação a este novo modelo, e não nos foi dado tempo nem se calhar as ferramentas no tempo certo para nós iniciarmos. Isto é como educar e socializar, é tudo muito bonito, mas se começa mal logo na base, andamos ali a começar um pouquinho coxos, e agora acaba por se refletir,

que andamos a tapar alguns buracos de coisas que se calhar não correram tão bem, exatamente por essa imposição tardia.

F1. Seria muito melhor, muito mais fácil, se como nós aceitamos e respeitamos a inclusão, e deve ser respeitada, mas para essas diferenças todas, os pontos de chegada também fossem diferentes, não tivessem de chegar todos ao mesmo objetivo, e fazerem um exame nacional e tirarem resultados positivos. Ou seja, se os pontos de chegada também fossem diferentes, seria mais fácil operacionalizarmos todo o processo inclusive.

F 6. Acho que há aqui um aspeto fundamental que tem a ver com a organização do tempo. Organização do tempo dos professores, organização de todos os parceiros que são exigidos para todo este processo.

Como se disse há bocado, a grande diversidade, para além da complexidade de fatores que têm de ser analisados, e há muitos fatores que não são só dos professores.

O professor tem de reunir ou tem de ter informações, pelo menos da parte da saúde, psicologia, a parte clínica, de uma série de situações.

Mas começando logo pelo tempo dos professores, de facto, a organização do tempo dos professores não pode continuar numa base de outro tipo de escola, que é o anterior, digamos assim. Tem que mudar, ou seja, não pode continuar na base do número de turmas que existem, independentemente de todo o trabalho que tem que ser feito com as turmas e com todos os parceiros.

Lembro-me de um caso de um professor do 1º ciclo, porque neste aspeto é quem tem a componente letiva maior durante a semana, quem tem de estar obrigatoriamente com os miúdos 1500 minutos por semana, que tempo é que sobra? E depois que tempo é que sobra para outro aspeto fundamental, que é a cooperação.

Não pode ser o professor a tomar decisões, não pode ser o professor a reunir a informação sozinho, a continuar sozinho. Ora, para se juntar aos outros, para se reunir, para cooperar se quisermos assim, na busca das melhores soluções neste tal processo, é preciso tempo.

Há aqui dois aspetos: um é a distribuição de serviço que é feita logo no início do ano, em que continua a não haver a possibilidade de se pedirem horas a outro tipo de componentes da atividade docente, que não seja dar aulas diretamente com os miúdos.

Ou a componente letiva reduz, tem que reduzir de facto, e alargar a não letiva para este efeito, por exemplo, para além do normativo ter chegado tarde, mas ainda assim este ano letivo depois de ter chegado, quando chegamos à organização do ano letivo e ao normativo que o define isso, que é uma distribuição das horas, é o mesmo que há dois anos.

Não houve ajustes, não houveram alterações absolutamente nenhuma, portanto é verdade que todos nós sabemos que que partir de nós acima de tudo, como eu dizia no outro dia, é preferível um bom professor num quadro normativo mau do que um mau professor num quadro normativo bom, mas também não pode ser constantemente a esticar a corda sempre para o mesmo lado, tem que haver estas condições e eu penso que isto é fulcral.

Momento de pausa (os formandos param de falar)

I Alguém tem alguma coisa a acrescentar?

F 8. Eu queria acrescentar uma coisa, porque efetivamente todo este processo é um processo muito mais complexo. É um processo muito mais exigente por parte do professor, devido à diversidade dos alunos que nós temos na sala de aula. Depois não é só a questão da diversidade, também é todo o processo de avaliação que nós vamos ter de ter naquela sala de aula.

Vai haver aqui um grau de exigência muito maior do professor, que depois ele não tem o tal tempo, portanto aqui, o tempo é realmente um dos obstáculos com que nós vamos ter que nos deparar, porque se nós vamos querer qualidade neste processo de inclusão, nós vamos também que ter tempo, tempo nós não temos porque as políticas educativas não nos dão.

É preciso olhar isto não só numa tarefa individual, mas sim uma tarefa colaborativa com os outros professores, que nós vamos ter de ter mais, e se nós não tivermos o tempo, vai ser complicado.

F 6. Só nesta sequência, aqui há tempos houve até uma formação relacionada com a flexibilidade curricular, ou a questão do tempo, o palestrante focou-se apenas “Ah! mas já são dadas horas para o coordenador de educação para cidadania, era disso que estava a falar?” no contexto da flexibilidade curricular. Também não é disto que estamos a falar, o que nós estamos a falar é: eu pegando no conselho de turma, somos dois no mesmo conselho de turma, nós temos de ter o tempo para estarmos os dois juntos aquela hora, não é dar o tempo a um que depois faz ali qualquer coisa. Portanto, isto de forma articulada exige tempo, e este tempo tem de ser neste contexto conjunto e, portanto, têm de dar as ferramentas a quem organiza o tempo nas escolas para que elas se possam articular.

F 5. Agora fala-se da educação inclusiva e parece que toda a gente acordou para a inclusão, mas a inclusão já cá estava, a diversidade já cá estava. Desde o momento em que a escola passa a ser uma escola para todos, a diversidade estava cá, portanto já não é preciso o tempo agora, mas esse tempo já se devia ter desde o início. Diversificar, não devia ser agora que saiu o decreto, deveria ser antes.

Eu falo na qualidade de professora de educação especial. Na qualidade de professora de educação especial eu tenho, de facto, vivido desde o 319 (*Nota de esclarecimento: Decreto – Lei 319/91*) ou antes disso e em termos de qualidade foi sempre alargada com essa diversidade. Com tempo ou sem tempo, nós tínhamos de diversificar.

Eu acho que agora também estamos a querer agarrar nisso tudo e só não fazemos porque não temos tempo, mas sempre tivemos de articular, articular já era cooperar. A diversidade sempre cá esteve, a articulação sempre existiu, articulação é trabalho colaborativo, agora se efetivamente houver um tempo relacionado a isso, terá outra qualidade também.

F 9. Eu tenho aqui uma outra questão para pôr, é que nós estamos com uma carga curricular exagerada nalguns cursos, nalgumas coisas. Então entrando no ensino profissional, nalguns anos, no ensino articulado, onde é que se vai poder fazer diferenciação com aquelas cargas horárias?

F 26. Mas isso mexe com outro aspeto que também já se falou, que é a articulação entre o normativo e a flexibilidade, que é outra dificuldade. Como é que isso se faz? O adequar a flexibilidade para aquela norma que não deixa de estar definida, e depois quanto mais se sobe na escolaridade, mais complicada é essa situação.

F 10. A ir de encontro ao que o colega está a falar, do tempo, eu estive num seminário onde estava um representante do ministério da educação e onde eu mesma coloquei essa questão, que nós precisávamos de tempo para desenvolver o trabalho colaborativo, que fomos atirados assim para a frente, e a resposta que eu levei da pessoa que tinha na minha frente foi : " Colega desculpe, os tempos comuns são um mito".

F 14. Pois são, com esta organização existente são. É impossível fazer-se, não tenha dúvidas.

F 10. Porque o professor desenrasca-se sempre, arranja sempre um tempo e pronto. E então foi essa a resposta que eu levei.

I Acho que já me responderam para aí a duas perguntas daquilo que eu ia fazer à frente.

F 10. Relativamente á flexibilidade curricular. A flexibilidade curricular não permite retirar conteúdos, ou seja, no final eles têm de cumprir o programa, e se não cumprirem o programa o professor terá de justificar porque é que não cumpriu. E se forem alturas de exame, eles têm de ter os conhecimentos necessários para poder realizar os exames.

F 16. Mas é que isso também a colega já falou há pouco. Andamos aqui a aprender que cada um tem o seu ritmo e tem o seu processo de aprendizagem, mas depois no final queremos que eles aprendam todos o mesmo, ora isso não existe. Isso logo pela inerência dos princípios de reconhecimento da diversidade de todos nós, não existe, portanto, temos de adequar isto, e voltamos à questão dos exames, nomeadamente do ingresso do ensino superior.

I Então, mas apesar de tudo, consideram que as nossas escolas e que as nossas práticas acabam por potenciar a participação efetiva destes alunos, ou estes constrangimentos todos acabam por também determinar que não lhes estejamos a dar essa garantia, não de acesso, porque o acesso, à priori, está perfeitamente garantido, mas do sucesso.

F. 11. Eu penso que, tal como disse a colega, nós já pensamos na inclusão há muitos anos. Há muita diversidade e na escola de todos e para todos, e nós temos isso em consideração, agora continuam a permanecer obstáculos a essa efetiva inclusão. Ainda há um caminho que tem de passar por respeitar as nossas horas de trabalho, facultar-nos mais tempo em comum. Há todo um processo que também tem de ajudar a este processo de inclusão.

I E enquanto não temos este tipo de organização, porque estamos a falar aqui de aspetos, a maior parte deles, alheios à nossa vontade. Então que tipo de estratégias é que nós vamos adotando para tentar colmatar estes constrangimentos?

F 12 Estratégias de remediação.

I Estratégias de remediação...!?

F 13 Ou seja, continuamos a tentar fazer omeletas sem ovos, ou com poucos ovos.

F 1. Vamos dedicando ao máximo o ensino mais individualizado para os alunos que manifestam diferenças mais preocupantes de insucesso, é óbvio que estamos atentos, mas se vamos ter bons resultados ou não, muitas vezes não temos, acabamos por não ter. Os alunos continuam com dificuldades permanentes, e como resolver isso, ainda é uma questão que ainda vamos ter de responder.

F 18. Acrescenta-se-lhes mais umas horas de apoio, que às vezes é quase o mesmo e não deveria ser.

Ao fim do dia ou um “buraquinho” com o menino de brincar, portanto estas crianças e os jovens não tem tempo realmente para interagirem, conviverem, porque estes que têm mais dificuldades ainda se lhes é acrescentado horas.

I Ou seja, muitas vezes aquilo que é o considerado o melhor para eles, acaba por poder transformar-se numa estratégia que até será contraproducente. Resolve num determinado momento, mas poderá não resolver noutros.

F 18. Pode criar outros problemas até, porque o tempo que ele está a passar a mais na escola é extremamente contraproducente, mas os pais aí também acho que têm uma grande parte da culpa, porque os inscrevem em tudo e mais alguma coisa e estão à espera que a escola os esteja a entreter de manhã à noite.

F 13 Mas nalguns casos, se calhar inscrever numa atividade física ou num clube, qualquer coisa lúdica, se calhar até tem uma vantagem em detrimento de estar mais uma hora em português ou em outro conteúdo.

I

Ou seja, verificamos aqui que os encarregados de educação, os pais, a comunidade acaba por também considerar, que em detrimento de outras situações, que muitas das vezes desenvolvem outras competências que são essenciais para o desempenho em termos académicos.

F 5. Foca-se tudo ainda muito no currículo e na parte académica e esquece-se que no âmbito do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, isto é tudo muito mais amplo e apela se calhar muito mais a outras coisas que não a formação académica, mas que nós, por questões que também já foram faladas aqui, sobretudo nas secundárias continuamos a ter que estar presos a eles.

F 3. E agora vou só colocar uma questão, que é o reverso daquilo que estamos a falar. Neste sentido, nós professores lemos os normativos, lemos tudo aquilo que precisamos de saber para aplicarmos metodologias diferentes e para praticar a respetiva inclusão, e efetivamente temos noção dessas diferenças e dessa especificidade.

O aluno tem noção das suas diferenças e daquilo que ele precisa também para as ultrapassar? Eu só coloco aqui uma questão, eu por exemplo este ano há duas aulas de apoio, eu tenho nas minhas aulas de apoio as minhas alunas de nível 5, que são 3, eu não tenho os alunos de nível 2. Porquê? É às oito e meia, veio mais tarde, a outra até nem pode porque teve alguma coisa para fazer. Agora como é que vamos chegar à mentalidade do aluno, do encarregado de educação, de que essas diferenças são reais, não são um problema. Têm remédio, mas eles também têm de reagir. Como é que vamos lá chegar? Com formações de pais, formações de alunos? É a minha questão.

Porque eles também precisam de ter noção dessas diferenças e que têm de as interiorizar, aceitar, não como um problema, mas como algo a resolver e têm que trabalhar para isso.

I Tem muito a ver com essa questão das expectativas, da visão dos encarregados de educação sobre a escola, da motivação, mas isso seria para outra altura.

Já me falaram de quais são os maiores impedimentos para a realização do trabalho colaborativo. Algo mais?

F 19. Era só para dizer que ainda houve um constrangimento que eu penso que não foi referido. Tem a ver com o facto de nós pretendermos ter uma escola promotora da igualdade de oportunidades, e de ser tão falado desde sempre, a tal criação das equipas multidisciplinares das escolas, que não existem. Nós temos crianças que necessitam com muita regularidade, por exemplo, de acompanhamento psicológico, de terapia da fala e de outro tipo de terapia de acompanhamento e nós não temos como dar resposta.

O que é que nós fazemos? Fazemos encaminhamentos para os médicos de família que é para onde normalmente os pais até fazem, precisamente esse encaminhamento e ficam à espera.

Quem tem possibilidades, paga e é acompanhado, quem não tem possibilidades fica num tempo de espera que é realmente muito grande.

Momento de pausa (os formandos param de falar)

I Neste processo todo da educação inclusiva não se pode falar, digamos, de um perfil de professores inclusivos, porque falar de perfil é realmente, algo que pode ser limitativo. Mas quais são aquelas competências que acham mais importantes? Que nós devemos ser detentores, trabalhar essas competências, neste processo da educação inclusiva?

F 22 Sair da caixinha do trabalho individual e desenvolver um trabalho colaborativo, acho que é fundamental. O professor ainda está muito fechado na sua disciplina, no seu trabalho, nos seus alunos e agora é preciso saber trabalhar, cada vez mais, em equipa.

F 7 Essencialmente também, diversificar as metodologias, porque se o aluno está sempre a reagir de maneira diferente. Não vamos conseguir ir ao encontro das diversidades que vamos encontrar na sala de aula. Nós primeiro temos de especificar um método de trabalho e também saber realmente comunicar com os alunos, criar esta proximidade com o aluno, para criar aquele trabalho colaborativo, não só aquele trabalho individual, mas também aquele trabalho de equipa, como se fosse uma equipa de trabalho dentro da sala de aula.

I Isso é quase transpor um bocado a realidade que se pretende entre professores, para o próprio contexto da sala de aula.

F 7. O aluno é mais um facilitador da aprendizagem do que propriamente o professor, é mais um membro que está ali. Se calhar vai haver ali um aluno que está a acompanhar melhor todo aquele processo e vai depois ajudar o colega. Pôr também um bocado a responsabilidade do próprio aluno de também ensinar os colegas.

Criar ali na sala de aula não só um professor e alunos, mas se calhar uma equipa de pessoas que estão ali para trabalhar com objetivos comuns, e se tivermos esta forma de pensar se calhar até pode correr bem.

I Então, sendo assim, também já chegámos a falar disso, uma das normas, e que envolve toda esta questão empática que também já se falou. A questão do aluno ser o centro da sua própria aprendizagem, de se autorregular, de se autoavaliar e perceber até que ponto é que pode avançar para as suas aprendizagens, quais são as estratégias que consideram que podemos utilizar para fornecer ferramentas ao aluno para aprender a aprender. Porque é muito importante esta capacidade de os alunos não só receberem a informação, mas depois poderem socorrerem-se deles para a resolução de problemas. Como é que podemos realmente potenciar isso nos alunos?

F 15. Eu acho que um dos primeiros caminho a que nós temos que percorrer tem a ver com o feedback que nós damos constantemente ao aluno e que recebemos constantemente do aluno, para poder a pouco e pouco que eles comecem a perceber qual é o percurso, qual é o processo, como é que vão ser os próprios responsáveis. Mas não chega, eu acho que passa também por, a nível emocional e a nível social, haver também uma outra construção que neste momento nós vemos, infelizmente, que muitas vezes nos chegam alunos muito pouco autónomos, cada vez menos autónomos , cada vez menos responsáveis, cada vez mais desculpabilizados por tudo aquilo que possam fazer de errado, e não se desenvolve neles a capacidade de se responsabilizarem por nada e isso a mim assusta-me muito.

Parece-me que a escola não vai conseguir vencer sozinha essa batalha, tem de ser ajudada também a nível das estruturas que estão à volta. Eu não comecei logo pela família porque também tenho assistido a muitas famílias, que ela próprias não sabem para si, quanto mais para os alunos que estão a educar, que é outro ponto que me assusta um bocadinho.

Portanto, cada vez mais parece que nós precisávamos também de fazer as chamadas escolas de pais, ou escolas sociais. Uma intervenção mais global, mais generalizada prioridade nas construções sociais porque não têm hipóteses de as ter, não têm determinados valores porque não têm hipóteses de os ter.

F 27 Eu acho que é fazê-los sentir a necessidade de procura de resposta para aquilo que precisão de saber. Eu em termos gerais, o que eu acho é que os miúdos não têm... manda-se-lhes fazer uma coisa qualquer, e já falo de um professor que tem a iniciativa de procurar e pedir-lhes para fazer pesquisas sobre determinado assunto, e essencialmente eles não sentem a necessidade de saber a resposta para determinados problemas, e então daí vem a tal motivação inicial para eles descobrirem alguma coisa.

I Mas terão eles consciência da importância daquilo que lhes estamos a passar também?

F 12 Pois, era isso que eu queria dizer, se calhar aquilo que a escola está a transmitir, os conteúdos, que já têm uns aninhos, ou quando mudam é sempre para acrescentar algo de errado se calhar não estão a ter significado para eles, porque eles hoje têm telemóvel ao lado e têm acesso a duvidas que saibam. Se calhar terá de se começar logo por repensar a partir até dos próprios programas das disciplinas. Hoje saber se calhar determinados conteúdos, estão a um segundo de eles irem investigar.

F 15 Relativamente ao facto de eles acederem facilmente à informação, é verdade, e seria ótimo se nós conseguirmos desenvolver neles a capacidade de autorregulação, eles terem acesso a esses meios. O problema é a que é que eles se referem, o que é que eles procuram?

F 12 Se calhar é isso que nós não estamos a ensiná-los. Nós vamos para a Suíça, e as escolas não têm grades. Os meus filhos andaram na Escola M. que não tinha grades na altura, e eles não saltavam cá para fora, mas gradearam a escola toda.

Se calhar não estamos a responsabilizar.

I Este tipo de alunos depois também, são alunos que em contexto de sala de aula acabam por criar algumas dificuldades ou muitas dificuldades quando, atendendo à variedade e à diversidade, quando tentamos fazer a diferenciação pedagógica.

F 11 Queria só lembrar um tempo que nós tivemos aqui há uns anos e de que eu particularmente gostei bastante, que foi o estudo acompanhado. Neste estudo acompanhado, eu tive oportunidade de aplicar com os meus alunos programas, por exemplo, de estratégias cognitivas, e assim eles tinham a oportunidade de treinar o estudo, aprender a aprender, e esse tempo já não existe, e voltando aos programas que são tão extensos, que se calhar na nossa disciplina, nós não temos tempo para fazer isso, mas era capaz de ser importante. Que em cada disciplina o professor também trabalhasse com o aluno naquela área específica, como é que pode o aluno estudar. Porque nós ouvimos dizer, particularmente eu oiço-os a saírem do 9º ano a dizerem “eu não sei estudar”, e quer-me parecer que não vai mudar muito quando terminarem o 12º, e alguém deveria de pensar que se calhar eles precisam de alguém que os ensine.

F 13 Implícito nisto tudo que é a falta de orientação vocacional, o que é que eles vão fazer a seguir? Porque eles também não sentem essa necessidade. Nós chegamos ao secundário e temos alunos que são capazes de mudar de humanidades para ciências ou para socioeconómicas porque lhes dá na cabeça. O que é que este aluno está a fazer na escola? Será que esse aluno vai tirar partido de alguma coisa?

F 11 Posso por outra questão? A escolaridade obrigatória é um bem ou é um mal? Será que alguns alunos que nós temos na escola não têm motivação, não têm expectativas, ao que diz respeito a estar na escola, num espaço fechado, obrigatoriamente, estou a falar dos 12 nos de escolaridade obrigatória. Existe um grande grupo de alunos que cada vez mais se verifica que eles não têm expectativa, não têm motivação, a escola da vida é muito mais forte que a escola.

F 13 Mas até aos 18 anos têm de andar na escola.

F 11. Exatamente. Então eu pergunto: também não é uma dificuldade para o bom funcionamento da escola?

F 6. Agora, eu não concordo que estes miúdos vão para a rua, porque garantidamente a maioria deles vai causar problemas e vai ter problemas.

I Se falávamos há bocado da questão da avaliação, que foi logo aflorada no início desta conversa, os professores adequam, adaptam os instrumentos de avaliação, variam os instrumentos de avaliação?

F 5. Acho que há a realidade até ao secundário e acho que há a realidade do secundário. Nós aqui no secundário estamos muito presos aquilo que é o acesso ao ensino superior.

F 6. Sobre essa questão da avaliação, uma das coisas que me mete muita confusão, e já foi falado aqui, a realidade de que, por mais que façamos diversidade na avaliação, ou nas metodologias que utilizamos, temos sempre depois um problema, é que no final do secundário, o aluno tem que ter uma nota, uma média com que vai concorrer para a faculdade.

Enquanto nós, enquanto o sistema não nos que o mais importante não é o teste, não é a nota, mas se calhar o mais importante aqui é todo um conjunto do que o aluno fez durante o seu percurso escolar, o portefólio que o aluno desenvolveu ao longo do seu período escolar, a prática, o que ele já desenvolveu durante o seu percurso escolar.

O mais importante não é “qual foi a nota que tiveste a matemática?”, “qual foi a média que tiveste no secundário?”. Enquanto as Universidades não disserem que isso não interessa e que o que interessa é “o que é que tu já desenvolveste?” “qual foram os projetos onde tu já participaste?”, “qual foi o programa que tu já criaste?”, que competência é que tu desenvolveste durante o teu percurso escolar? Mostra-me”. Isto já vai mudar muita coisa, porque temos que também educar aqui a questão do ensino superior. Enquanto não houver um novo ciclo, enquanto não houver uma nova forma de acesso ao ensino superior... se isto mudar, nós já podemos diversificar de uma forma diferente.

F 12 Acrescentando aqui, é que as empresas, quando eles terminam o ensino superior, as empresas não te pedem um certificado. As empresas querem é competências e mais valias.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire

<https://core.ac.uk/download/pdf/30366435.pdf>

I E para terminar, gostaria neste momento de passar para a última questão. Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo, todos nós sabemos alguma coisa, todos nós ignoramos alguma coisa, por isso aprendemos sempre.

Podem dizer-me algum aspeto da formação que possa ter marcado pela diferença.

F 7 Eu posso falar. Eu gostei muito desta formação, para já esta interação que se conseguiu criar nas sessões acho que foi bastante positiva, e mais uma vez, vem aquilo que realmente eu defendo, que mais do que ensinar, é interagir e comunicar, e foi isso que nós fizemos nas sessões. Comunicámos, interagimos, partilhámos experiências, rimos, e nesta interação até podemos ter tido momentos onde só falamos em teorias, mas é um ponto de partida para a mudança e, portanto, a mudança começa exatamente nesta interação que nós tivemos aqui nesta ação de formação.

Acho que nesse sentido foi bastante positivo e estamos todos de parabéns.

F 6 Nesta interação, como dizia ali o C., de facto o mais interessante, e para vermos a diferença face a outras situações é que de facto acabam por surgir visões e experiências do pré-escolar até ao secundário.

É verdade que nós todos percebemos que há problemas que são semelhantes, há problemas que são diferentes, e é bom que todos entendamos uns dos outros os problemas que cada um tem, porque às vezes isso é uma barreira também, porque depois queixamo-nos sempre com os que vêm de trás, mas depois não conhecemos a realidade dos que vêm de trás.

Nós próprios se calhar também não assumimos aquilo que temos de assumir, e de facto no âmbito da educação inclusiva, ou da educação a este nível, portanto temos de ter isto tudo em atenção. É diferente de quando se junta um grupo de recrutamento x, y, z e que basicamente andam ali à volta daquelas questões que eles conhecem muito bem, mas depois não saem daquela redoma, e, portanto, isso se calhar é um aspeto limitador face aquilo que agora se pretende.

F 20 Porque uma coisa é a discussão científica dos conteúdos, mas ser professor é muito mais do que isso....

F 26 De facto, foi o que eu achei mais interessante no grupo e porque gosto de conhecer sempre os outros e sempre as outras realidades.

F 12 Também o facto de no trabalho de grupo ser muito usado essa metodologia, também faz uma reflexão mais próxima e os grupos sempre diferentes, permite conhecer outras realidades e perspetivas.

GRUPO 1

“Pensar a inclusão de uma forma inclusiva é antes de mais não formatar a inclusão, arrumando-a em caixinhas umas dizendo: “isto é, inclusão” e outras: “isto não é inclusão”.

Claro que sabemos que há práticas e valores que estão nos antípodas da inclusão, mas devemos pensar que a Inclusão tem de ser mais que a simples transmissão de um modelo, é processo de transição de um modelo não inclusivo para um modelo inclusivo.” David Rodrigues

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/inclusao_-_noticias_a_meio_da_viagem_david_rodrigues.pdf

INVESTIGADOR (I)

Claro que sabemos que há práticas e que há valores que estão nos antípodas da inclusão, são completamente contra, mas também devemos pensar que a inclusão tem de ser mais do que a simples transmissão de um modelo. Não pode ser um produto, tem de ser um processo. É o processo de transição de um modelo não inclusivo, para um modelo inclusivo.

Isto foi uma frase retirada de uma intervenção do David Rodrigues.

E sendo assim, aquilo que eu gostaria para já de saber, depois desta pequena frase introdutória, é:

I Quais são os maiores obstáculos com que têm deparado, para que realmente haja uma implementação de algo que também não é, à priori, implementado de um dia para o outro, mas com que se têm deparado mais nas vossas escolas, sendo que neste caso temos realidades de escolas muito diferentes.

quais é que consideram que são os maiores constrangimentos, obstáculos, à plena implementação da educação inclusiva nas vossas escolas?

F12 A mudança de mentalidades em relação à inclusão.

Penso que deveria haver, em relação aos professores e à comunidade escolar em geral, era uma mudança de mentalidades para haver uma inclusão intuitiva.

I Mudança de mentalidades por parte de quem?

F12 Professores, assistentes operacionais, toda a comunidade.

F2 Indo para um campo mais restrito, que no fundo não é assim tao restrito, que é a sala de aula, eu penso quem em turmas desmotivadas e que apresentem algum índice

de indisciplina, de facto, torna-se muito mais difícil ir ao encontro de cada um, no sentido de os ajudar a colmatar certas dificuldades que apresentem ao nível que estiverem.

I Ou seja, neste caso estamos a falar de questões de motivação dos próprios alunos que depois acabam por desencadear situações de indisciplina.

Não terão de ser esses alunos também alvo de intervenções diferenciadas, no sentido de tentar colmatar essas questões de indisciplina, de mau comportamento, da desmotivação?

F3. Muitas vezes também é importante valorizar as áreas fortes do aluno, ou seja, pegar no aluno e ver o potencial que ele tem, apesar de ter fragilidades e dificuldades, e não estar sempre a rotular o aluno com aquilo que ele consegue menos bem. Tentar criar estratégias de forma a valorizar aquilo que ele consegue fazer, se tem algum talento.

F14. Procurar a motivação de cada aluno em turmas do vinte e oito a trinta é muito difícil, para mim é um dos maiores constrangimentos. Eu posso começar com muito boa vontade, quais são os seus interesses e as suas motivações, até fazer um trabalho, mas rapidamente vejo que há constrangimentos, porque ainda há, apesar de aprendizagens essenciais, um programa a cumprir, exames ainda existem, e a realidade dentro de uma sala de aulas

F3.O modelo provavelmente está formatado há muito tempo, e alterar para coisas novas e recentes e é complicado. É fácil dizer que vamos incluir toda a gente ou que vamos alterar o que existe, mas estamos-nos a esquecer que já existem vinte ou trinta anos de uma formatação, e deixar isso às vezes também é difícil, então penso que os modelos anteriores têm raízes muito fortes e terão que ser cortadas, e terá que haver uma nova abertura.

I Ou seja, também aqui a desformatação das escolas, de todos os intervenientes do processo educativo, no fundo.

F6. Eu acho que um grande interveniente é a parte da gestão da escola, porque nós quando nos começamos com o 54 e 55 em julho, estávamos no período final do ano letivo e houve escolas que não tiveram tempo de refletir. Se nós tivéssemos uma gestão na direção da escola motivada para...porque nós também temos muitos diretores e muito núcleos de direção que não estão motivados, continuam a colocar inclusive atual

de lado, e se não houver uma verdadeira envolvimento de todos os intervenientes, não há inclusão.

Tem que haver uma intervenção de base, e se houver uma motivação de base, acho que todos os professores que têm sete e oito turmas, que têm 170 alunos, que têm vinte e oito alunos, que têm exames do secundário, que têm programas para cumprir, acho que se a gestão conseguir motivar esses professores, criam-se as estratégias.

Agora, temos de ter também tempo de adaptação, e acho que nós estamos a viver esse tempo. Nós estamos no momento de transição, isto não vai ser assim tão rápido.

Acho que estamos no bom caminho, já conseguimos arranjar estratégias diferenciadas, não é os testes, existem outras estratégias que estão já a ser implementadas, e há escolas de sucesso, inclusive no nosso distrito, que estão já a fazer isso.

I Tem que se dar tempo também para incorporarmos essas questões todas. Mais alguém quer dizer alguma coisa?

F17.No caso do primeiro ciclo, a extensão dos programas e a exigência deles, também são um fator grave à inclusão, e depois temos mais que um ano de escolaridade dentro da sala de aula, o que se torna extremamente difícil.

I Portanto são questões de organização em termos de sala de aula, que são alheias aos professores?

F12. Concordo perfeitamente que ultimamente não se tem abordado a questão dos programas, que é tema que anteriormente se falava na sua extensão e impossíveis de cumprir, e um dos entraves à inclusão e ao sucesso. Acho que os programas deviam ser revistos.

M.J.E estarão adequados à faixa etária dos alunos? Ou é só a extensão?

F 9 Também a não adequação e o reajustamento que, com certeza, deveria ser feito.

F22 Na carga horaria, nós falamos de flexibilidade curricular, a flexibilidade está na ordem do dia, mas nós continuamos a ter a uniformização dos horários, uniformização dos espaços, uniformização dos currículos, uniformização das turmas, já para não falar de outras coisas, e assim não é possível. Há um trabalho muito grande a ser feito a esse nível, porque isso percebe-se, isso é uma questão de organização da gestão das escolas.

F10. E será que o próprio decreto não vai contra isso? É que o próprio decreto fala em inclusão, mas depois obriga-nos a ter turmas muito maiores.

Se nós tivermos uma turma de catorze ou quinze alunos que tenham dificuldades e que até podem ser repetentes, mas nós conseguimos concluir o programa e se calhar conseguimos ter sucesso.

Com currículos alternativos, com estratégias que dá para fazer. Eu recordo-me disso, voltando mais de dez anos atrás, com as escolas TEIP, em que nas escolas TEIP tinham alguns reptos, que eram as turmas dos currículos e dos PIEF, e depois diziam-lhes para usar estratégias diferentes, mas depois chegavam ao final e tinham que fazer exames como os outros. E aqui é um bocadinho isto, ou seja, nós andamos aqui a falar disto, mas a própria legislação se calhar vai contra o conceito que eles querem de incluir, e isso vai ser um obstáculo. Eu continuo a dizer, numa escola em que de manhã nós temos aulas como português, matemática e inglês, e à tarde, claro que os colegas de educação física ou de artes calhar são contra isso, mas à imagem das escolas dos países de leste, em que eles à tarde tinham atividades como educação física, como a pintura, como as artes, e se calhar tínhamos miúdos a trabalhar mais e melhor e a produzirem em tempos diferentes e tempos de concentração também diferentes, e acho que isso deveria ser uma mais valia.

I Estamos a falar aqui da questão da organização da carga horaria, não é?

F 26 Da organização da carga horária. Ainda hoje dei comigo a pensar numa coisa, que é assim, retiraram-me uma hora da minha disciplina, o currículo mantém-se exatamente igual, o ano passado os colegas que estavam a dar este ano, não cumpriram quase metade do programa. Os miúdos quando chegam ao quinto ano têm muitas dificuldades, inicialmente, para começar a “andar”, por hábitos de trabalho, por mil e uma coisas, e eu dei por mim a pensar: isto não vai ser impossível.

Se calhar uma estratégia que devia ser a própria organização da escola, a nível de gestão de horários dizer assim: no início do ano mantemos o horário todo igual, mas depois ao longo do ano vamos flexibilizando, deste género.

Saiu agora uma formação do IAVE, de quatro dias durante a semana, e perante isso, colocámos na escola a questão ao diretor, se estávamos dispensados para ir à formação, uma vez que era para arranjar instrumentos de avaliação de acordo com a flexibilidade. Claro que não, não nos dispensaram os quatro dias, e as pessoas estavam dispostas a ir e a pagar, e neste momento não é possível isso. É mais um contrassenso, ou seja, faz-se formação, mas depois as escolas não permitem que se faça essa

formação. Será que era uma mais valia para as escolas? se calhar era. Os colegas que iam até iam depois dar formação aos outros, mas nem assim foi permitido, e andamos sempre aqui a tapar o sol com a peneira e a enganarmo-nos.

F 19. Não é possível fazer inclusão com estes obstáculos que temos aqui pela frente. Não adianta nós queremos, é preciso termos também as oportunidades de o fazer.

I Então sendo assim, consideram que nas vossas escolas, as práticas que cada um de nós tem na sala de aula, tem em conta a participação efetiva de todos os alunos ou pelo contrário, não tem?

F2. Eu não consigo gerir todos os dias, todos os alunos que tenho numa sala de aulas, não consigo ir a cada aluno individualmente. O tempo é muito curto, cinquenta minutos de aula com quase meia hora desde eles entrarem, organizarem-se, escreverem o sumário no computador.

I Mas isso estamos a considerar, por exemplo, no caso da diferenciação temos que atender a todos e a cada um deles.

F 20. Assim como é impossível pormenorizar diariamente uma aula para alunos tão heterogéneos. A planificação de aulas, deveria ser feito para alunos heterogéneos e é complicado fazê-lo, portanto isto é tudo muito bonito teoricamente, mas na prática é impossível concretizá-lo.

I Mas também não há estudos que digam que os resultados são melhores em turmas mais pequenas

F 18. Eu, por acaso, concordo com o R., que também tive turmas que eram meia dúzia de alunos com características muito específicas, com muitas dificuldades, alguns com dificuldades auditivas e visuais e misturavam todos na mesma turma e trabalhava-se muito melhor, e aí tinha sucesso, aí garanto que tinha sucesso nessas turmas.

I Todos já trabalhámos em escolas com poucos alunos por turma. O rendimento desses alunos era bom? Não era. Tinham sucesso?

F18. Uma turma igual ao que os colegas falaram, o meu colega pegou nessa turma, o único colega que teve coragem de pegar naquela turma, que era o único homem que

conseguia ter mão neles. Não só com deficiência auditiva ou visual ou outras, mas também pelo comportamento, haviam alguns de etnia cigana e de condições sociais desfavoráveis.

No final, esses alunos tiveram sucesso, dentro daquilo que é expectável. Tem a ver com as práticas que o colega decidiu adotar para aquele grupo específico, que foram completamente diferentes de todo o tipo de práticas que ele já tinha, até ao momento, utilizado. Portanto ele já nessa altura se calhar utilizou a flexibilidade ou a qualidade de cada aluno, para a inclusão desse mesmo aluno, com as suas características pessoais.

I Então, o que me estão a tentar dizer é que o sucesso desses alunos não tem a ver necessariamente com o facto de estarem todos juntos numa turma, mas tem a ver com a questão de diversidade de metodologias, ou diversidade de estratégias, ou diferenciação pedagógica, ou flexibilidade?

F 23. Não é bem assim, isso é “puxar as brasas para a flexibilidade”....

I Então, mas qual é a perspetiva das outras pessoas mediante uma turma destas? Qual é a vossa perspetiva perante um cenário destes?

F 27 Tem muito a ver com a relação que se cria entre o professor e a turma, com as práticas pedagógicas adaptadas.

I Mas aquilo que eu estou a tentar perceber é qual é a vossa perspetiva...

F 5 É o sistema. O sistema de certa forma gerou esse tipo de alunos, da forma como eles chegaram aquela turma.

F9 Na linha do modelo tradicional obviamente que isto leva à segregação, mas também há segregações positivas. Esta segregação pode ser positiva. Não tenho dúvida que é uma segregação positiva aliada à empatia que se cria entre o professor e os alunos no seu todo unificador e as práticas pedagógicas, sem dúvida nenhuma.

I Mas então, o que é que nós fazemos nas nossas escola, com turmas grandes, com a real participação efetiva de todos os alunos?

F 17. Pela minha experiência anterior e pela experiência que tenho atualmente, tento trabalhado essas práticas pedagógicas e fazer trabalho cooperativo e não consigo. Nomeadamente com uma turma que tive e outras que tive também do mesmo género, aí considerava mesmo que fazia trabalho cooperativo e trabalhávamos todos em conjunto.

Na época dava, nessas turmas, o sétimo ano, e vários trabalhos foram propostos aos alunos que o trouxessem para a sala de aulas. Estávamos a dar o paleolítico, o neolítico e eles construíram instrumentos tendo por base as imagens que eu apresentava. Todos eles cooperaram, todos, sem exceção. O resultado do trabalho foi tão positivo que o senhor diretor da escola disponibilizou uma sala para expor o trabalho dos alunos. Aí sim, vi que trabalhava de forma colaborativa com esses alunos que tinham todas dificuldades extremas.

I Então, mas para se efetivar a educação inclusiva há uma questão que se falou várias vezes, que é o trabalho colaborativo dos docentes. Qual é o maior obstáculo a esse tipo de trabalho? Porque é que não o fazemos mais?

Vários docentes - A carga horária.

I A gestão da carga horária?

E sendo que estamos a falar também do trabalho colaborativo, que é uma das competências que se pretende que o docente tenha, que outras competências é que são essenciais neste século vinte e um numa escola em que já temos vindo a refletir sobre ela, qual é que é uma das competências mais importantes, uma competência essencial?

F1. Procurar formação que nos dê ferramentas para...

F5.A evolução, a tecnologia também. Usá-la o mais que pudermos.

F 16 Usá-la e reconhecer-lhe valor.

F23.E inclusivamente aproveitar a própria tecnologia que eles já usam.

F 14. Também fomentar as relações interpessoais e interpares.

I Entre pares, estamos a falar de alunos, professores também?

F26. Sim, trabalho colaborativo.

I Pois, o trabalho colaborativo, que já tínhamos falado há pouco.

F20. Posso fazer uma intervenção? Eu peço desculpa estar a discordar, mas eu penso que as práticas pedagógicas diferenciadas sempre se utilizaram na sala de aula.

O que eu penso é, se nós sempre utilizámos essas ferramentas específicas para cada aluno, eu sempre utilizei e os colegas também certamente. A partir de um princípio de formação, dos próprios pais e encarregados de educação, neste processo de inclusão, porque já foi criada até a disciplina de cidadania e desenvolvimento para os alunos, falta criar alguma coisa para os pais também saberem incluir.

Estas situações todas que eu estou aqui a ouvir, que os professores devem fazer isto, o, trabalho colaborativo, projetos, já fazemos isso tudo. Eu já incluía os alunos.

F 26.A formação dos encarregados de educação e dos pais, eu acho importante que deva haver.

Tenho umas formações com alunos, que eles nem sabem que têm dificuldades, nem os próprios alunos sabem que aquele aluno tem muitas dificuldades, porque é que está a realizar uma tarefa diferente de outros alunos e tem um encarregado de educação que me diz “porque é que o meu filho faz isto e aquele não faz nada?” e ela não sabe que aquele aluno tem medidas especiais, tem condições especiais, e está sempre a culpabilizar o meu filho. O seu filho é diferente.

Portanto acho que os pais também não estão dentro deste processo.

F 2 Até para os pais poderem também, ser mais informados, mais capazes de ajudar os próprios professores.

I Agora gostaria também de saber uma das coisas que também é muito importante e que os alunos acabam por ter por vezes alguma dificuldade, é na avaliação, na monitorização, na autorregulação das suas próprias aprendizagens.

Quais as estratégias que usam, por exemplo, na vossa sala de aula para desenvolver essas competências, essas capacidades dos alunos?

F11.Auto e heteroavaliação. Refletir sobre o conhecimento que conseguiram atingir e ver se os colegas concordam com a avaliação que o colega fez de si próprio.

I Pois, porque isso obriga a um esforço de análise. Mais alguém que dizer alguma coisa?

F12. Trabalhos de pesquisa. Não dar matéria de formas passivas e serem eles próprios à procura da informação

I E por exemplo, desenvolver a capacidade criativa dos alunos. Acham que pode ser uma estratégia?

F2. O trabalho de grupo, por exemplo.

I Falem-me de alguns fatores que determinam o poder diferenciar mais na sala de aula. Imaginem-se nas vossas salas de aula.

F10. Ainda como obstáculo à inclusão?

I Sim, a diferenciação pedagógica indissociável da educação inclusiva.

F10. O meio.

I O meio, ou seja, aquilo que eles trazem, o capital social de cada um?

F10. Não só. Eu acho que é mais fácil num meio rural, numa vila, do que por exemplo numa cidade. Porque os miúdos são diferentes, porque a educação é diferente, não estamos aqui a questionar conhecimentos, se calhar os meninos da cidade têm mais conhecimentos, mas se calhar para a inclusão é muito mais fácil trabalhar numa vila ou numa aldeia. Porque se calhar o menino não tem capacidades, mas é mais fácil de ser incluído também

F2. Há vinte ou trinta anos cada professor tinha a sua própria personalidade e muitas vezes adaptava-se às situações, hoje há normas.

I Há vinte ou trinta anos os alunos não eram os mesmos que são hoje. Há vinte ou trinta anos nem sequer havia internet.

F11. Houve uma transformação social muito grande.

F1 Imensa, a todos os níveis. Alias, o êxodo rural, a internet também, tudo isso acabou por transformar a educação de uma forma sem qualquer paralelo.

F10. Um desse impedimento é o equipamento que nós temos para trabalhar, nas salas de aulas, os materiais, equipamentos, recursos, tudo isso. Se precisamos de computadores, internet, se é essencial para os alunos e não temos, estamos a trabalhar ainda com materiais tradicionais, com cartolinas e etc.

I E a questão da avaliação?

Então os professores adequam os instrumentos? Usam outros instrumentos para avaliar?

F9. Eu falo por aqui pela minha escola, nós já adequamos. Já adequamos e sabemos quão difícil é a nossa vida, para adequar a avaliação aos alunos. Alias, eu já falei nisto, eu estou há cinco anos nesta escola, eu fui uma precursora destes normativos, eu tinha cinco miúdos diferentes ou seis, eu fazia um teste para cada um deles e depois o resto da média da turma. Fui chamada à atenção para não fazer isso, porque não estava nos decreto-lei, mas eu via miúdos, nomeadamente numa turma, motivadíssimos para a aprendizagem e que não tinham sucesso, nunca iriam lá.

I Então, mas estamos a falar não só da diversificação, ou melhor, da adaptação dos instrumentos, mas também de uma diversificação dos instrumentos? Não aplicar os mesmos instrumentos a todos os alunos?

F14. Eu acho que na avaliação interna já se vai fazendo, tendo em conta a inclusão, mas não se faz mais porque depois temos a avaliação externa.

F9. Esse não era o caso, que a disciplina não era sequer de exame, e eu acho que a tutela é o passo que o ministério pode dar, por exemplo.

M.J Para terminar, tenho aqui uma frase: "Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo, todos nós sabemos alguma coisa, todos nós ignoramos alguma coisa, por isso aprendemos sempre".

Esta frase dará o mote para as últimas questões. Eu gostaria que alguém, ou muitos, me apontasse um aspeto em que considere que a formação, estou a falar da presente, neste caso, que a presente formação tenha marcado pela diferença.

F12.O que é que vimos nesta formação? O que é diferente?

F2.Eu acho que houve um espírito colaborativo muito forte, eu gostei.

I Potenciado por quê?

F2. Pela diversidade de recursos, a abertura das pessoas, a empatia no diálogo e na discussão de questões.

F14.As dinâmicas de grupo.

F16.A maneira como fomos organizados em grupo, foi bom para nos conhecermos todos e também estarmos à vontade, penso eu.

F5. Aquela frase aplica-se exatamente em tudo aquilo que nós decidimos fazer. Nós não sabemos tudo, os outros ajudavam, nós crescíamos, no fundo íamos evoluindo, e com o tempo acabámos por aprender alguma coisa.

F2.E está presente a questão da aprendizagem como um processo que se vai desenvolvendo e que não tem um princípio nem um fim. Adquirindo, construindo, agregando.

ANEXO X

CODIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS

| EPISÓDIOS | CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | DESCRIPTORIOS DISCURSIVOS |
|--|--|--|---|
| <p>PERSPETIVAS DO GRUPO RELATIVAMENTE À DIVERSIDADE E À INCLUSÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Enfatizar os constrangimentos à efetivação da inclusão ✓ Apresentar propostas globais ✓ Mostrar a sua posição perante a sua própria realidade | <p>CONSTRANGIMENTOS CURRICULARES E ORGANIZATIVAS</p> | <p>Número de alunos por turma</p> <p>Diversidades dos alunos</p> | <p>F15- Um obstáculo que mais preocupa é o número de alunos, e o número das diferenças que nos aparecem. São muitas diferenças, cada aluno tem a sua singularidade, a sua especificidade, e pensar em instrumentos, dispositivos didáticos de para aplicar perante cada diferença, é trabalhoso, acaba por dificultar.</p> <p>F16- Mas é que isso também a colega já falou há pouco. Andamos aqui a aprender que cada um tem o seu ritmo e tem o seu processo de aprendizagem, mas depois no final queremos que eles aprendam todos o mesmo, ora isso não existe. Isso logo pela inerência dos princípios de reconhecimento da diversidade de todos nós, não existe, portanto, temos de adequar isto, e voltamos à questão dos exames, nomeadamente do ingresso do ensino superior.</p> <p>F1- Vamos dedicando ao máximo o ensino mais individualizado para os alunos que manifestam diferenças mais preocupantes de insucesso, é óbvio que estamos atentos, mas se vamos ter bons resultados ou não, muitas vezes não temos, acabamos por não ter. Os alunos continuam com dificuldades permanentes, e como resolver isso, ainda é uma questão que ainda vamos ter de responder.</p> <p>F18- Acrescenta-se-lhes mais umas horas de apoio, que às vezes é quase o mesmo e não deveria ser. Ao fim do dia ou um “buraquinho” com o menino de brincar, portanto estas crianças e os jovens não tem tempo realmente para interagirem, conviverem, porque estes que têm mais dificuldades ainda se lhes é acrescentado horas.</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>Lacunas no desenvolvimento de competências transversais ao currículo</p> <p>Responsabilidades parentais</p> | <p>F18- Pode criar outros problemas até, porque o tempo que ele está a passar a mais na escola é extremamente contraproducente, mas os pais aí também acho que têm uma grande parte da culpa, porque os inscrevem em tudo e mais alguma coisa e estão à espera de que a escola os esteja a entreter de manhã à noite.</p> <p>F13- Mas nalguns casos, se calhar inscrever numa atividade física ou num clube, qualquer coisa lúdica, se calhar até tem uma vantagem em detrimento de estar mais uma hora em português ou em outro conteúdo.</p> <p>F5- Foca-se tudo ainda muito no currículo e na parte académica e esquece-se que no âmbito do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, isto é tudo muito mais amplo e apela se calhar muito mais a outras coisas que não a formação académica, mas que nós, por questões que também já foram faladas aqui, sobretudo nas secundárias continuamos a ter que estar presos a eles.</p> <p>F3- E agora vou só colocar uma questão, que é o reverso daquilo que estamos a falar. Neste sentido, nós professores lemos os normativos, lemos tudo aquilo que precisamos de saber para aplicarmos metodologias diferentes e para praticar a respetiva inclusão, e efetivamente temos noção dessas diferenças e dessa especificidade. O aluno tem noção das suas diferenças e daquilo que ele precisa também para as ultrapassar? Eu só coloco aqui uma questão, eu por exemplo este ano há duas aulas de apoio, eu tenho nas minhas aulas de apoio as minhas alunas de nível 5, que são 3, eu</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>Mistura de níveis/ano ou turmas de diferentes níveis</p> <p>Avaliação formativa versus avaliação normativa</p> | <p>não tenho os alunos de nível 2. Porquê? É às oito e meia, veio mais tarde, a outra até nem pode porque teve alguma coisa para fazer. Agora como é que vamos chegar à mentalidade do aluno, do encarregado de educação, de que essas diferenças são reais, não são um problema. Têm remédio, mas eles também têm de reagir. Como é que vamos lá chegar? Com formações de pais, formações de alunos? É a minha questão.</p> <p>Porque eles também precisam de ter noção dessas diferenças e que têm de as interiorizar, aceitar, não como um problema, mas como algo a resolver e têm de trabalhar para isso.</p> <p>F15- Depois, fazer a avaliação formativa para depois reavaliar a metodologia usada também é um obstáculo, portanto, acaba por ser um acumular de trabalho com muitos alunos e muitas tarefas.</p> <p>F6- No seguimento do que disse a nossa colega, no nosso caso também, turmas mistas, no caso do primeiro ciclo. Os diferentes níveis, a diversidade de alunos e dois anos de escolaridade, também é complicado.</p> <p>F2- E há escolas que têm mais que os dois anos, não é? Estou a falar de dois anos, que é o caso da minha turma.</p> <p>F9- Eu ia acrescentar, uma vez que a G. também falou da avaliação formativa, eu falo da avaliação normativa, porque há muitos colegas que têm alunos em anos de exame, ou mesmo dentro do percurso do aluno que para o ano tem exame, e como é que eu vou fazer isto tudo se eu depois no exame tenho de dar a resposta ao que está no currículo? E penso que isso é um novo</p> |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|--|-------------------|---|
| | | <p>Articulado</p> | <p>estado nas escolas de uma maneira geral, e mais a nível do secundário ainda.</p> <p>F20- É que efetivamente isto não é uma simples transmissão de um modelo, é um processo de transição, e como processo de transição que é, necessita de uma adaptação de quem são os agentes que têm de a aplicar e que a põr na prática nas escolas. O que eu acho é que voltamos outra vez às políticas educativas que são impostas, e vamos falar objetivamente da educação inclusiva, são impostas no dia 7 de julho para pôr em funcionamento no dia 14 de setembro. Isto provoca logo à partida alguma resistência à mudança, o ser humano já é por si só, um ser que se acomoda, portanto, mudar é sempre difícil. Portanto isto foi em setembro, pôr em prática um menino que nos deixaram na mão em julho, sem que desse o tal tempo que se calhar a escolas e as pessoas, os professores objetivamente, necessitariam para incorporar eles próprios este novo modelo, que não é novo, agora é que adquiriu um nome, mas a escola já era inclusiva a partir do momento em que passou a ser democrática.</p> <p>Os princípios orientadores eram os mesmos, agora, efetivamente não houve um período de adaptação a este novo modelo, e não nos foi dado tempo nem se calhar as ferramentas no tempo certo para nós iniciarmos. Isto é como educar e socializar, é tudo muito bonito, mas se começa mal logo na base, andamos ali a começar um pouquinho coxos, e agora acaba por se refletir, que andamos a tapar alguns buracos de coisas que se calhar não correram tão bem, exatamente por essa imposição tardia.</p> |
|--|--|-------------------|---|

| | | | |
|--|--|---------------|---|
| | | Carga horária | <p>F6- Há aqui dois aspetos: um é a distribuição de serviço que é feita logo no início do ano, em que continua a não haver a possibilidade de se pedirem horas a outro tipo de componentes da atividade docente, que não seja dar aulas diretamente com os miúdos.</p> <p>F6- Não houve ajustes, não houve alterações absolutamente nenhuma, portanto é verdade que todos nós sabemos que que partir de nós acima de tudo, como eu dizia no outro dia, é preferível um bom professor num quadro normativo mau do que um mau professor num quadro normativo bom, mas também não pode ser constantemente a esticar a corda sempre para o mesmo lado, tem que haver estas condições e eu penso que isto é fulcral.</p> <p>F8- Eu queria acrescentar uma coisa, porque efetivamente todo este processo é um processo muito mais complexo. É um processo muito mais exigente por parte do professor, devido à diversidade dos alunos que nós temos na sala de aula. Depois não é só a questão da diversidade, também é todo o processo de avaliação que nós vamos ter de ter naquela sala de aula. Vai haver aqui um grau de exigência muito maior do professor, que depois ele não tem o tal tempo, portanto aqui, o tempo é realmente um dos obstáculos com que nós vamos ter que nos deparar, porque se nós vamos querer qualidade neste processo de inclusão, nós vamos também que ter tempo, tempo nós não temos porque as políticas educativas não nos dão. É preciso olhar isto não só numa tarefa individual, mas sim uma tarefa colaborativa com os outros professores, que nós vamos ter de ter mais, e se nós não tivermos o tempo, vai ser complicado.</p> |
|--|--|---------------|---|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>F6- Só nesta sequência, aqui há tempos houve até uma formação relacionada com a flexibilidade curricular, ou a questão do tempo, o palestrante focou-se apenas "Ah! mas já são dadas horas para o coordenador de educação para cidadania, era disso que estava a falar?" no contexto da flexibilidade curricular. Também não é disto que estamos a falar, o que nós estamos a falar é: eu pegando no conselho de turma, somos dois no mesmo conselho de turma, nós temos de ter o tempo para estarmos os dois juntos aquela hora, não é dar o tempo a um que depois faz ali qualquer coisa. Portanto, isto de forma articulada exige tempo, e este tempo tem de ser neste contexto conjunto e, portanto, têm de dar as ferramentas a quem organiza o tempo nas escolas para que elas se possam articular.</p> <p>F9- Eu tenho aqui uma outra questão para pôr, é que nós estamos com uma carga curricular exagerada nalguns cursos, nalgumas coisas. Então entrando no ensino profissional, nalguns anos, no ensino articulado, onde é que se vai poder fazer diferenciação com aquelas cargas horárias?</p> <p>F26- Mas isso mexe com outro aspeto que também já se falou, que é a articulação entre o normativo e a flexibilidade, que é outra dificuldade. Como é que isso se faz? O adequar a flexibilidade para aquela norma que não deixa de estar definida, e depois quanto mais se sobe na escolaridade, mais complicada é essa situação.</p> <p>F10- A ir de encontro ao que o colega está a falar, do tempo, eu estive num seminário onde estava um representante do ministério da educação e onde eu mesma coloquei essa questão, que nós precisávamos de tempo para desenvolver o trabalho</p> |
|--|--|--|---|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>colaborativo, que fomos atirados assim para a frente, e a resposta que eu levei da pessoa que tinha na minha frente foi: " Colega desculpe, os tempos comuns são um mito".</p> <p>F14- Pois são, com esta organização existente são. É impossível fazer-se, não tenha dúvidas.</p> <p>F10- Porque o professor desenrasca-se sempre, arranja sempre um tempo e pronto. E então foi essa a resposta que eu levei.</p> <p>F10- Relativamente á flexibilidade curricular. A flexibilidade curricular não permite retirar conteúdos, ou seja, no final eles têm de cumprir o programa, e se não cumprirem o programa o professor terá de justificar porque é que não cumpriu. E se forem alturas de exame, eles têm de ter os conhecimentos necessários para poder realizar os exames.</p> <p>F11- Eu penso que, tal como disse a colega, nós já pensamos na inclusão há muitos anos. Há muita diversidade e na escola de todos e para todos, e nós temos isso em consideração, agora continuam a permanecer obstáculos a essa efetiva inclusão. Ainda há um caminho que tem de passar por respeitar as nossas horas de trabalho, facultar-nos mais tempo em comum. Há todo um processo que também tem de ajudar a este processo de inclusão.</p> <p>F19- Era só para dizer que ainda houve um constrangimento que eu penso que não foi referido. Tem a ver com o facto de nós pretendermos ter uma escola promotora da igualdade de oportunidades, e de ser tão falado desde sempre, a tal criação das equipas multidisciplinares das escolas, que não existem. Nós</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>temos crianças que necessitam com muita regularidade, por exemplo, de acompanhamento psicológico, de terapia da fala e de outro tipo de terapia de acompanhamento e nós não temos como dar resposta.</p> <p>O que é que nós fazemos? Fazemos encaminhamentos para os médicos de família que é para onde normalmente os pais até fazem, precisamente esse encaminhamento e ficam à espera. Quem tem possibilidades, paga e é acompanhado, quem não tem possibilidades fica num tempo de espera que é realmente muito grande.</p> <p>F13- Implícito nisto tudo que é a falta de orientação vocacional, o que é que eles vão fazer a seguir? Porque eles também não sentem essa necessidade. Nós chegamos ao secundário e temos alunos que são capazes de mudar de humanidades para ciências ou para socioeconómicas porque lhes dá na cabeça. O que é que este aluno está a fazer na escola? Será que esse aluno vai tirar partido de alguma coisa?</p> <p>F11- Posso por outra questão? A escolaridade obrigatória é um bem ou é um mal? Será que alguns alunos que nós temos na escola não têm motivação, não têm expectativas, ao que diz respeito a estar na escola, num espaço fechado, obrigatoriamente, estou a falar dos 12 nos de escolaridade obrigatória. Existe um grande grupo de alunos que cada vez mais se verifica que eles não têm expectativa, não têm motivação, a escola da vida é muito mais forte que a escola.</p> <p>F13- Mas até aos 18 anos têm de andar na escola.</p> |
|--|--|---|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>Desmotivação dos alunos</p> <p>Pressão do ensino superior</p> | <p>F11- Exatamente. Então eu pergunto: também não é uma dificuldade para o bom funcionamento da escola?</p> <p>F6- Agora, eu não concordo que estes miúdos vão para a rua, porque garantidamente a maioria deles vai causar problemas e vai ter problemas.</p> <p>F5- Acho que há a realidade até ao secundário e acho que há a realidade do secundário. Nós aqui no secundário estamos muito presos aquilo que é o acesso ao ensino superior.</p> <p>F6- Sobre essa questão da avaliação, uma das coisas que me mete muita confusão, e já foi falado aqui, a realidade de que, por mais que façamos diversidade na avaliação, ou nas metodologias que utilizamos, temos sempre depois um problema, é que no final do secundário, o aluno tem que ter uma nota, uma média com que vai concorrer para a faculdade.</p> <p>Enquanto nós, enquanto o sistema não nos que o mais importante não é o teste, não é a nota, mas se calhar o mais importante aqui é todo um conjunto do que o aluno fez durante o seu percurso escolar, o portefólio que o aluno desenvolveu ao longo do seu período escolar, a prática, o que ele já desenvolveu durante o seu percurso escolar.</p> <p>O mais importante não é “qual foi a nota que tiveste a matemática?”, “qual foi a média que tiveste no secundário?”. Enquanto as Universidades não disserem que isso não interessa e que o que interessa é “o que é que tu já desenvolveste?” “qual foram os projetos onde tu já participaste?”, “qual foi o programa que tu já criaste?”, que competência é que tu desenvolveste durante o teu percurso escolar? Mostra-me”. Isto já vai mudar muita coisa, porque temos que também educar aqui a questão</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|---|--------------------------------|--|---|
| | | <p>Recursos físicos e materiais</p> | <p>do ensino superior. Enquanto não houver um novo ciclo, enquanto não houver uma nova forma de acesso ao ensino superior... se isto mudar, nós já podemos diversificar de uma forma diferente.</p> <p>F12- Acrescentando aqui, é que as empresas, quando eles terminam o ensino superior, as empresas não te pedem um certificado. As empresas querem é competências e mais valias.</p> <p>F4- Os espaços físicos das escolas que ainda não estão adaptados, em muitas escolas (mesmo para o primeiro ciclo), para outro género de aulas, com outras atividades, com outros equipamentos.</p> |
| <p>IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar limitações do trabalho docente em sala de aula ✓ Expor práticas já implementadas ✓ Partilhar experiências | <p>COMPLEXIDADES/CONTORNOS</p> | <p>Diversificação de métodos e estratégias</p> <p>Desenvolvimento de competências transversais</p> | <p>F22- Sair da caixinha do trabalho individual e desenvolver um trabalho colaborativo, acho que é fundamental. O professor ainda está muito fechado na sua disciplina, no seu trabalho, nos seus alunos e agora é preciso saber trabalhar, cada vez mais, em equipa.</p> <p>F7- Essencialmente também, diversificar as metodologias, porque se o aluno está sempre a reagir de maneira diferente. Não vamos conseguir ir ao encontro das diversidades que vamos encontrar na sala de aula. Nós primeiro temos de especificar um método de trabalho e também saber realmente comunicar com os alunos, criar esta proximidade com o aluno, para criar aquele trabalho colaborativo, não só aquele trabalho individual, mas também aquele trabalho de equipa, como se fosse uma equipa de trabalho dentro da sala de aula.</p> <p>F11- Que em cada disciplina o professor também trabalhasse com o aluno naquela área específica, como é que pode o aluno</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>seja, se os pontos de chegada também fossem diferentes, seria mais fácil operacionalizarmos todo o processo inclusive.</p> <p>F6- Acho que há aqui um aspeto fundamental que tem a ver com a organização do tempo. Organização do tempo dos professores, organização de todos os parceiros que são exigidos para todo este processo.</p> <p>Como se disse há bocado, a grande diversidade, para além da complexidade de fatores que têm de ser analisados, e há muitos fatores que não são só dos professores.</p> <p>O professor tem de reunir ou tem de ter informações, pelo menos da parte da saúde, psicologia, a parte clínica, de uma série de situações.</p> <p>F6- Mas começando logo pelo tempo dos professores, de facto, a organização do tempo dos professores não pode continuar numa base de outro tipo de escola, que é o anterior, digamos assim. Tem que mudar, ou seja, não pode continuar na base do número de turmas que existem, independentemente de todo o trabalho que tem que ser feito com as turmas e com todos os parceiros.</p> <p>F6- Não pode ser o professor a tomar decisões, não pode ser o professor a reunir a informação sozinho, a continuar sozinho. Ora, para se juntar aos outros, para se reunir, para cooperar se quisermos assim, na busca das melhores soluções neste tal processo, é preciso tempo.</p> <p>F6- Ou a componente letiva reduz, tem que reduzir de facto, e alargar a não letiva para este efeito, por exemplo, para além do normativo ter chegado tarde, mas ainda assim este ano letivo depois de ter chegado, quando chegamos à organização do ano</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|--|---|
| | <p>Aluno no centro da aprendizagem</p> | <p>letivo e ao normativo que o define isso, que é uma distribuição das horas, é o mesmo que há dois anos.</p> <p><i>Estratégias de remediação (quando investigadora perguntou que estratégias adotar para colmatar os constrangimentos...)</i></p> <p>F13- Ou seja, continuamos a tentar fazer omeletas sem ovos, ou com poucos ovos.</p> <p>F7- O aluno é mais um facilitador da aprendizagem do que propriamente o professor, é mais um membro que está ali. Se calhar vai haver ali um aluno que está a acompanhar melhor todo aquele processo e vai depois ajudar o colega. Pôr também um bocado a responsabilidade do próprio aluno de também ensinar os colegas.</p> <p>Criar ali na sala de aula não só um professor e alunos, mas se calhar uma equipa de pessoas que estão ali para trabalhar com objetivos comuns, e se tivermos esta forma de pensar se calhar até pode correr bem.</p> <p>F15- Eu acho que um dos primeiros caminhos que nós temos que percorrer tem a ver com o feedback que nós damos constantemente ao aluno e que recebemos constantemente do aluno, para poder a pouco e pouco que eles comecem a perceber qual é o percurso, qual é o processo, como é que vão ser os próprios responsáveis. Mas não chega, eu acho que passa também por, a nível emocional e a nível social, haver também uma outra construção que neste momento nós vemos, infelizmente, que muitas vezes nos chegam alunos muito pouco autónomos, cada vez menos autónomos, cada vez menos responsáveis, cada vez mais desculpabilizados por tudo aquilo</p> |
|--|--|---|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p>Trabalho colaborativo com a família</p> | <p>que possam fazer de errado, e não se desenvolve neles a capacidade de se responsabilizarem por nada e isso a mim assusta-me muito.</p> <p>Parece-me que a escola não vai conseguir vencer sozinha essa batalha, tem de ser ajudada também a nível das estruturas que estão à volta. Eu não comecei logo pela família porque também tenho assistido a muitas famílias, que ela próprias não sabem para si, quanto mais para os alunos que estão a educar, que é outro ponto que me assusta um bocadinho.</p> <p>Portanto, cada vez mais parece que nós precisávamos também de fazer as chamadas escolas de pais, ou escolas sociais. Uma intervenção mais global, mais generalizada prioridade nas construções sociais porque não têm hipóteses de as ter, não têm determinados valores porque não têm hipóteses de os ter.</p> <p>F27- Eu acho que é fazê-los sentir a necessidade de procura de resposta para aquilo que precisam de saber. Eu em termos gerais, o que eu acho é que os miúdos não têm... manda-se-lhes fazer uma coisa qualquer, e já falo de um professor que tem a iniciativa de procurar e pedir-lhes para fazer pesquisas sobre determinado assunto, e essencialmente eles não sentem a necessidade de saber a resposta para determinados problemas, e então daí vem a tal motivação inicial para eles descobrirem alguma coisa.</p> <p>F12- Pois, era isso que eu queria dizer, se calhar aquilo que a escola está a transmitir, os conteúdos, que já têm uns aninhos, ou quando mudam é sempre para acrescentar algo de errado se calhar não estão a ter significado para eles, porque eles hoje têm telemóvel ao lado e têm acesso a duvidas que saibam. Se calhar terá de se começar logo por repensar a partir até dos próprios</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|-------------------------|---------------------------------------|--|
| | | | <p>programas das disciplinas. Hoje saber se calhar determinados conteúdos, estão a um segundo de eles irem investigar.</p> <p>F15- Relativamente ao facto de eles acederem facilmente à informação, é verdade, e seria ótimo se nós conseguirmos desenvolver neles a capacidade de autorregulação, eles terem acesso a esses meios. O problema é a que é que eles se referem, o que é que eles procuram?</p> <p>F12- Se calhar é isso que nós não estamos a ensiná-los. Nós vamos para a Suíça, e as escolas não têm grades. Os meus filhos andaram na Escola M. que não tinha grades na altura, e eles não saltavam cá para fora, mas gradearam a escola toda. Se calhar não estamos a responsabilizar.</p> <p>F11- Queria só lembrar um tempo que nós tivemos aqui há uns anos e de que eu particularmente gostei bastante, que foi o estudo acompanhado. Neste estudo acompanhado, eu tive oportunidade de aplicar com os meus alunos programas, por exemplo, de estratégias cognitivas, e assim eles tinham a oportunidade de treinar o estudo, aprender a aprender, e esse tempo já não existe, e voltando aos programas que são tão extensos, que se calhar na nossa disciplina, nós não temos tempo para fazer isso, mas era capaz de ser importante.</p> |
| PERSPETIVAS DO GRUPO SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO | Mais valias da formação | Interação entre formandos e formadora | F 7 Eu posso falar. Eu gostei muito desta formação, para já esta interação que se conseguiu criar nas sessões acho que foi bastante positiva, e mais uma vez, vem aquilo que realmente eu defendo, que mais do que ensinar, é interagir e comunicar, e foi isso que nós fizemos nas sessões. Comunicámos, interagimos, partilhámos experiências, rimos, e nesta interação até podemos |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>➤ Sublinhar as valências da formação</p> | | <p>Partilha de saberes e experiências</p> <p>Transversalidade da formação</p> | <p>ter tido momentos onde só falamos em teorias, mas é um ponto de partida para a mudança e, portanto, a mudança começa exatamente nesta interação que nós tivemos aqui nesta ação de formação.</p> <p>Acho que nesse sentido foi bastante positivo e estamos todos de parabéns.</p> <p>F 6 Nesta interação, como dizia ali o C., de facto o mais interessante, e para vermos a diferença face a outras situações é que de facto acabam por surgir visões e experiências do pré-escolar até ao secundário.</p> <p>É verdade que nós todos percebemos que há problemas que são semelhantes, há problemas que são diferentes, e é bom que todos entendamos uns dos outros os problemas que cada um tem, porque às vezes isso é uma barreira também, porque depois queixamo-nos sempre com os que vêm de trás, mas depois não conhecemos a realidade dos que vêm de trás.</p> <p>Nós próprios se calhar também não assumimos aquilo que temos de assumir, e de facto no âmbito da educação inclusiva, ou da educação a este nível, portanto temos de ter isto tudo em atenção. É diferente de quando se junta um grupo de recrutamento x, y, z e que basicamente andam ali à volta daquelas questões que eles conhecem muito bem, mas depois não saem daquela redoma, e, portanto, isso se calhar é um aspeto limitador face aquilo que agora se pretende.</p> <p>F 20 Porque uma coisa é a discussão científica dos conteúdos, mas ser professor é muito mais do que isso....</p> <p>F 26 De facto, foi o que eu achei mais interessante no grupo e porque gosto de conhecer sempre os outros e sempre as outras realidades.</p> |
|---|--|---|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>F 12 Também o facto de no trabalho de grupo ser muito usada essa metodologia, também faz uma reflexão mais próxima e os grupos sempre diferentes, permite conhecer outras realidades e perspetivas.</p> |
|--|--|--|--|

| EPISÓDIOS | CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | DESCRIPTORIOS DISCURSIVOS |
|--|--|---|---|
| <p>PERSPETIVAS DO GRUPO RELATIVAMENTE À DIVERSIDADE E À INCLUSÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Enfatizar os constrangimentos à efetivação da inclusão ✓ Apresentar propostas globais ✓ Mostrar a sua posição perante a sua própria realidade | <p>CONSTRANGIMENTOS MOTIVACIONAIS, DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO</p> | <p>Perceções dos docentes sobre a inclusão</p> <p>Interesses diferentes e desmotivação dos alunos</p> <p>Restringir a ação docente às dificuldades dos alunos</p> <p>“Cristalização” do sistema</p> | <p>F12 A mudança de mentalidades em relação à inclusão. Penso que deveria haver, em relação aos professores e à comunidade escolar em geral, era uma mudança de mentalidades para haver uma inclusão intuitiva.</p> <p>F2 Indo para um campo mais restrito, que no fundo não é assim tao restrito, que é a sala de aula, eu penso quem em turmas desmotivadas e que apresentem algum índice de indisciplina, de facto, torna-se muito mais difícil ir ao encontro de cada um, no sentido de os ajudar a colmatar certas dificuldades que apresentem ao nível que estiverem.</p> <p>F3. Muitas vezes também é importante valorizar as áreas fortes do aluno, ou seja, pegar no aluno e ver o potencial que ele tem, apesar de ter fragilidades e dificuldades, e não estar sempre a rotular o aluno com aquilo que ele consegue menos bem. Tentar criar estratégias de forma a valorizar aquilo que ele consegue fazer, se tem algum talento.</p> <p>F14. Procurar a motivação de cada aluno em turmas do vinte e oito a trinta é muito difícil, para mim é um dos maiores constrangimentos. Eu posso começar com muito boa vontade, quais são os seus interesses e as suas motivações, até fazer um trabalho, mas rapidamente vejo que há constrangimentos, porque ainda há, apesar de aprendizagens essenciais, um programa a cumprir, exames ainda existem, e a realidade dentro de uma sala de aulas</p> <p>F3.O modelo provavelmente está formatado há muito tempo, e alterar para coisas novas e recentes e é complicado. É fácil dizer que vamos incluir toda a gente ou que vamos alterar o que existe, mas estamos-nos a esquecer que já existem vinte ou trinta anos de uma formatação, e deixar isso às vezes também é difícil, então penso que os modelos anteriores têm raízes muito fortes e terão que ser cortadas, e terá que haver uma nova abertura.</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>Atitudes dos órgãos de gestão da escola</p> <p>Número de alunos por turma</p> <p>Extensão dos currículos</p> | <p>F6. Eu acho que um grande interveniente é a parte da gestão da escola, porque nós quando nos começamos com o 54 e 55 em julho, estávamos no período final do ano letivo e houve escolas que não tiveram tempo de refletir. Se nós tivéssemos uma gestão na direção da escola motivada para...porque nós também temos muitos diretores e muito núcleos de direção que não estão motivados, continuam a colocar inclusiva atual de lado, e se não houver uma verdadeira envolvimento de todos os intervenientes, não há inclusão. Tem que haver uma intervenção de base, e se houver uma motivação de base, acho que todos os professores que têm sete e oito turmas, que têm 170 alunos, que têm vinte e oito alunos, que têm exames do secundário, que têm programas para cumprir, acho que se a gestão conseguir motivar esses professores, criam-se as estratégias. Agora, temos de ter também tempo de adaptação, e acho que nós estamos a viver esse tempo. Nós estamos no momento de transição, isto não vai ser assim tão rápido. Acho que estamos no bom caminho, já conseguimos arranjar estratégias diferenciadas, não é os testes, existem outras estratégias que estão já a ser implementadas, e há escolas de sucesso, inclusive no nosso distrito, que estão já a fazer isso.</p> <p>F17.No caso do primeiro ciclo, a extensão dos programas e a exigência deles, também são um fator grave à inclusão, e depois temos mais que um ano de escolaridade dentro da sala de aula, o que se torna extremamente difícil.</p> <p>F12. Concordo perfeitamente que ultimamente não se tem abordado a questão dos programas, que é tema que anteriormente se falava na sua extensão e impossíveis de cumprir, e um dos entraves à inclusão e ao sucesso. Acho que os programas deviam ser revistos.</p> |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>Organização da carga horária</p> <p>Heterogeneidade dos alunos</p> | <p>F 9 Também a não adequação e o reajustamento que, com certeza, deveria ser feito.</p> <p>F22 Na carga horária, nós falamos de flexibilidade curricular, a flexibilidade está na ordem do dia, mas nós continuamos a ter a uniformização dos horários, uniformização dos espaços, uniformização dos currículos, uniformização das turmas, já para não falar de outras coisas, e assim não é possível. Há um trabalho muito grande a ser feito a esse nível, porque isso percebe-se, isso é uma questão de organização da gestão das escolas.</p> <p>F10. E será que o próprio decreto não vai contra isso? É que o próprio decreto fala em inclusão, mas depois obriga-nos a ter turmas muito maiores. Se nós tivermos uma turma de catorze ou quinze alunos que tenham dificuldades e que até podem ser repetentes, mas nós conseguimos concluir o programa e se calhar conseguimos ter sucesso.</p> <p>Com currículos alternativos, com estratégias que dá para fazer. Eu recorde-me disso, voltando mais de dez anos atrás, com as escolas TEIP, em que nas escolas TEIP tinham alguns reptos, que eram as turmas dos currículos e dos PIEF, e depois diziam-lhes para usar estratégias diferentes, mas depois chegavam ao final e tinham que fazer exames como os outros. E aqui é um bocadinho isto, ou seja, nós andamos aqui a falar disto, mas a própria legislação se calhar vai contra o conceito que eles querem de incluir, e isso vai ser um obstáculo. Eu continuo a dizer, numa escola em que de manhã nós temos aulas como português, matemática e inglês, e à tarde, claro que os colegas de educação física ou de artes calhar são contra isso, mas à imagem das escolas dos países de leste, em que eles à tarde tinham atividades como educação física, como a pintura, como as artes, e se calhar tínhamos miúdos a trabalhar mais e melhor e a produzirem em tempos diferentes e tempos de concentração também diferentes, e acho que isso deveria ser uma mais valia.</p> |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>F 26 Da organização da carga horária. Ainda hoje dei comigo a pensar numa coisa, que é assim, retiraram-me uma hora da minha disciplina, o currículo mantém-se exatamente igual, o ano passado os colegas que estavam a dar este ano, não cumpriram quase metade do programa. Os miúdos quando chegam ao quinto ano têm muitas dificuldades, inicialmente, para começar a “andar”, por hábitos de trabalho, por mil e uma coisas, e eu dei por mim a pensar: isto não vai ser impossível.</p> <p>Se calhar uma estratégia que devia ser a própria organização da escola, a nível de gestão de horários dizer assim: no início do ano mantemos o horário todo igual, mas depois ao longo do ano vamos flexibilizando, deste género.</p> <p>Saiu agora uma formação do IAVE, de quatro dias durante a semana, e perante isso, colocámos na escola a questão ao diretor, se estávamos dispensados para ir à formação, uma vez que era para arranjar instrumentos de avaliação de acordo com a flexibilidade. Claro que não, não nos dispensaram os quatro dias, e as pessoas estavam dispostas a ir e a pagar, e neste momento não é possível isso. É mais um contrassenso, ou seja, faz-se formação, mas depois as escolas não permitem que se faça essa formação. Será que era uma mais valia para as escolas? se calhar era. Os colegas que iam até iam depois dar formação aos outros, mas nem assim foi permitido, e andamos sempre aqui a tapar o sol com a peneira e a enganarmo-nos.</p> <p>F 19 Não é possível fazer inclusão com estes obstáculos que temos aqui pela frente. Não adianta nós queremos, é preciso termos também as oportunidades de o fazer.</p> <p>F2. Eu não consigo gerir todos os dias, todos os alunos que tenho numa sala de aulas, não consigo ir a cada aluno individualmente. O tempo é muito curto, cinquenta minutos de aula com quase meia hora desde eles entrarem, organizarem-se, escreverem o sumário no computador.</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p>Meio envolvente</p> <p>Transformação da sociedade</p> | <p>F 20. Assim como é impossível pormenorizar diariamente uma aula para alunos tão heterogéneos. A planificação de aulas, deveria ser feito para alunos heterogéneos e é complicado fazê-lo, portanto isto é tudo muito bonito teoricamente, mas na prática é impossível concretizá-lo.</p> <p>F 18. Eu, por acaso, concordo com o R., que também tive turmas que eram meia dúzia de alunos com características muito específicas, com muitas dificuldades, alguns com dificuldades auditivas e visuais e misturavam todos na mesma turma e trabalhava-se muito melhor, e aí tinha sucesso, aí garanto que tinha sucesso nessas turmas.</p> <p>F10.O meio.</p> <p>F10. Não só. Eu acho que é mais fácil num meio rural, numa vila, do que por exemplo numa cidade. Porque os miúdos são diferentes, porque a educação é diferente, não estamos aqui a questionar conhecimentos, se calhar os meninos da cidade têm mais conhecimentos, mas se calhar para a inclusão é muito mais fácil trabalhar numa vila ou numa aldeia. Porque se calhar o menino não tem capacidades, mas é mais fácil de ser incluído também</p> <p>F2. Há vinte ou trinta anos cada professor tinha a sua própria personalidade e muitas vezes adaptava-se às situações, hoje há normas.</p> <p>F11.Houve uma transformação social muito grande.</p> <p>F1 Imensa, a todos os níveis. Alias, o êxodo rural, a internet também, tudo isso acabou por transformar a educação de uma forma sem qualquer paralelo.</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|--|--------------------|--|
| | | Recursos materiais | <p>F10.Um desse impedimento é o equipamento que nós temos para trabalhar, nas salas de aulas, os materiais, equipamentos, recursos, tudo isso. Se precisamos de computadores, internet, se é essencial para os alunos e não temos, estamos a trabalhar ainda com materiais tradicionais, com cartolinas e etc.</p> |
|--|--|--------------------|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|

| | | | |
|---|--------------------------------|-------------------------|---|
| | | | |
| <p>IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar pontos fortes a explorar no trabalho docente ✓ Expor práticas já implementadas | <p>COMPLEXIDADES/CONTORNOS</p> | <p>Relação empática</p> | <p>F 18 Uma turma igual ao que os colegas falaram, o meu colega pegou nessa turma, o único colega que teve coragem de pegar naquela turma, que era o único homem que conseguia ter mão neles. Não só com deficiência auditiva ou visual ou outras, mas também pelo comportamento, haviam alguns de etnia cigana e de condições sociais desfavoráveis.</p> <p>No final, esses alunos tiveram sucesso, dentro daquilo que é expectável. Tem a ver com as práticas que o colega decidiu adotar para aquele grupo específico, que foram completamente diferentes de todo o tipo de práticas que ele já tinha,</p> |

| | | | |
|---------------------------------|--|---|--|
| <p>✓ Partilhar experiências</p> | | <p>Práticas pedagógicas diversificadas e adaptadas</p> <p>Novas tecnologias</p> <p>Importância do meio envolvente</p> | <p>até ao momento, utilizado. Portanto ele já nessa altura se calhar utilizou a flexibilidade ou a qualidade de cada aluno, para a inclusão desse mesmo aluno, com as suas características pessoais.</p> <p>F 27 Tem muito a ver com a relação que se cria entre o professor e a turma, com as práticas pedagógicas adaptadas.</p> <p>F 17. Pela minha experiência anterior e pela experiência que tenho atualmente, tento trabalhado essas práticas pedagógicas e fazer trabalho cooperativo e não consigo.</p> <p>Nomeadamente com uma turma que tive e outras que tive também do mesmo género, aí considerava mesmo que fazia trabalho cooperativo e trabalhávamos todos em conjunto.</p> <p>Na época dava, nessas turmas, o sétimo ano, e vários trabalhos foram propostos aos alunos que o trouxessem para a sala de aulas. Estávamos a dar o paleolítico, o neolítico e eles construíram instrumentos tendo por base as imagens que eu apresentava. Todos eles cooperaram, todos, sem exceção. O resultado do trabalho foi tão positivo que o senhor diretor da escola disponibilizou uma sala para expor o trabalho dos alunos. Aí sim, vi que trabalhava de forma colaborativa com esses alunos que tinham todas dificuldades extremas.</p> <p>F5.A evolução, a tecnologia também. Usá-la o mais que pudermos.</p> <p>F 16 Usá-la e reconhecer-lhe valor.</p> <p>F23.E inclusivamente aproveitar a própria tecnologia que eles já usam.</p> <p>F 14. Também fomentar as relações interpessoais e interpares.</p> <p>F26. Sim, trabalho colaborativo.</p> |
|---------------------------------|--|---|--|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>Relações entre pares</p> <p>Trabalho colaborativo entre docentes</p> | <p>F20 . Posso fazer uma intervenção? Eu peço desculpa estar a discordar, mas eu penso que as práticas pedagógicas diferenciadas sempre se utilizaram na sala de aula.</p> <p>O que eu penso é, se nós sempre utilizámos essas ferramentas específicas para cada aluno, eu sempre utilizei e os colegas também certamente. A partir de um princípio de formação, dos próprios pais e encarregados de educação, neste processo de inclusão, porque já foi criada até a disciplina de cidadania e desenvolvimento para os alunos, falta criar alguma coisa para os pais também saberem incluir.</p> <p>Estas situações todas que eu estou aqui a ouvir, que os professores devem fazer isto, o, trabalho colaborativo, projetos, já fazemos isso tudo. Eu já incluí os alunos.</p> <p>F 26.A formação dos encarregados de educação e dos pais, eu acho importante que deva haver.</p> <p>Tenho umas formações com alunos, que eles nem sabem que têm dificuldades, nem os próprios alunos sabem que aquele aluno tem muitas dificuldades, porque é que está a realizar uma tarefa diferente de outros alunos e tem um encarregado de educação que me diz “porque é que o meu filho faz isto e aquele não faz nada?” e ela não sabe que aquele aluno tem medidas especiais, tem condições especiais, e está sempre a culpabilizar o meu filho. O seu filho é diferente.</p> <p>Portanto acho que os pais também não estão dentro deste processo.</p> <p>F 2 Até para os pais poderem também, ser mais informados, mais capazes de ajudar os próprios professores.</p> |
|--|--|---|--|

| | | | |
|---|-------------------------|---|--|
| | | <p>Formação de pais</p> <p>Metodologias de pares</p> <p>Avaliação dos e para os alunos</p> <p>Adequação dos instrumentos de avaliação</p> | <p>F11.Auto e heteroavaliação. Refletir sobre o conhecimento que conseguiram atingir e ver se os colegas concordam com a avaliação que o colega fez de si próprio.</p> <p>F12.Trabalhos de pesquisa. Não dar matéria de formas passivas e serem eles próprios à procura da informação</p> <p>F2.O trabalho de grupo, por exemplo.</p> <p>F9. Eu falo por aqui pela minha escola, nós já adequamos. Já adequamos e sabemos quão difícil é a nossa vida, para adequar a avaliação aos alunos. Alias, eu já falei nisto, eu estou há cinco anos nesta escola, eu fui uma precursora destes normativos, eu tinha cinco miúdos diferentes ou seis, eu fazia um teste para cada um deles e depois o resto da média da turma. Fui chamada à atenção para não fazer isso, porque não estava nos decreto-lei, mas eu via miúdos, nomeadamente numa turma, motivadíssimos para a aprendizagem e que não tinham sucesso, nunca iriam lá.</p> <p>F14.Eu acho que na avaliação interna já se vai fazendo, tendo em conta a inclusão, mas não se faz mais porque depois temos a avaliação externa.</p> |
| <p>PERSPETIVAS DO GRUPO SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO</p> <p>➤ Sublinhar as valências da formação</p> | Mais valias da formação | <p>Relação empática existente</p> <p>Diversidade de metodologias e materiais</p> <p>Trabalho de pares</p> | <p>F2. Eu acho que houve um espírito colaborativo muito forte, eu gostei.</p> <p>F2. Pela diversidade de recursos, a abertura das pessoas, a empatia no diálogo e na discussão de questões.</p> <p>F14.As dinâmicas de grupo.</p> <p>F16.A maneira como fomos organizados em grupo, foi bom para nos conhecermos todos e também estarmos à vontade, penso eu.</p> |

| | | | |
|--|--|-------------------------------------|---|
| | | <p>Transversalidade da formação</p> | <p>F5. Aquela frase aplica-se exatamente em tudo aquilo que nós decidimos fazer. Nós não sabemos tudo, os outros ajudavam, nós crescíamos, no fundo íamos evoluindo, e com o tempo acabámos por aprender alguma coisa.</p> <p>F2.E está presente a questão da aprendizagem como um processo que se vai desenvolvendo e que não tem um principio nem um fim. Adquirindo, construindo, agregando.</p> |
|--|--|-------------------------------------|---|