

Escola de Sociologia e Políticas Públicas
Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas (ESPP)

**Escola Inclusiva: A Inclusão de Estudantes com
Necessidades de Medidas de Suporte à Aprendizagem e
à Inclusão num Agrupamento de Escolas do Baixo
Alentejo**

Ana Carina Figueira Carrilho

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Serviço Social

Orientadora:

Doutora Maria João Barroso Pena, Professora Auxiliar,
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2020

Agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço à minha orientadora, a professora Maria João Pena, por ter aceitado orientar este trabalho tão importante para mim, por estar sempre disponível para o esclarecimento das minhas dúvidas e pela paciência prestada a uma pessoa que não vem da licenciatura em Serviço Social, mas que adora essa área. Pela sua dedicação e consideração ao meu trabalho. O meu sincero obrigado!

O meu agradecimento ao diretor do agrupamento de escolas onde desenvolvi a minha dissertação, por ter aceitado de forma autónoma a recolha dos dados num tempo de pandemia em que foi um desafio para mim adequar métodos e técnicas a usar à distância. O meu obrigada sincero a uma pessoa muito importante para mim, que sempre me ajudou e apoiou desde o meu ensino secundário: à professora Céu Kemp, diretora adjunta do agrupamento, que nunca desistiu de mim, que fez de tudo para que a minha dissertação fosse autorizada e que estabeleceu o primeiro contacto a todos os entrevistados para que aceitassem falar comigo, um obrigada de coração. A todos os professores, e profissionais que sempre estiveram do meu lado, nomeadamente ao professor Miguel Bento do Instituto Politécnico de Beja pelo apoio prestado.

A todos os professores, encarregados de educação, à equipa multidisciplinar, à direção da escola e em especial aos estudantes, que apesar de toda a pressão e *stress* que esta pandemia lhes trouxe sempre estiveram disponíveis, a qualquer altura do dia e em qualquer lado, pessoalmente ou online, sem vocês e sem as vossas experiências nada disto seria possível, obrigada pela disponibilidade e por fortalecerem, ainda mais, o meu gosto pelas áreas das necessidades educativas e educação inclusiva.

Às minhas colegas da Licenciatura em Sociologia, Raquel Nascimento e Mariana Baptista, que apesar de serem de uma área diferente, nunca me falharam com o seu apoio e incentivo. Às minhas amigas de infância, Ana Pereira, Teresa Batista e Beatriz Santos, que foram muito importantes para este percurso. À minha amiga e colega de Mestrado, Melanie Romizio, pela força, dedicação e ajuda constante. Ao meu namorado, obrigada pela força que sempre me deste, pela confiança e paciência.

Por fim, porque os últimos são os primeiros, ao meu avô, aos meus pais e à minha tia. O meu obrigada de coração por todo o esforço que fizeram por mim, por acreditarem em mim e por me darem força para concretizar os meus sonhos. Espero orgulhar-vos a todos.

Obrigada de coração!

Resumo

A investigação centra-se na compreensão de práticas inclusivas numa escola básica e secundária do baixo Alentejo, de acordo com a perceção dos estudantes com necessidades educativas especiais, dos respetivos encarregados de educação, dos professores/diretores de turma dos estudantes entrevistados e da direção da escola. Os principais objetivos são compreender as estratégias e práticas desenvolvidas na sala de aula, perceber os sentimentos, expectativas e a participação dos estudantes quanto ao seu percurso inclusivo, perceber as relações estabelecidas no meio escolar, enquanto se avalia a necessidade de um assistente social no agrupamento.

A nível da metodologia a investigação apresenta uma lógica indutiva, orientada pela estratégia qualitativa, com recurso, na recolha dos dados, a entrevistas semi diretivas aos estudantes, professores, pais e diretor da escola sendo posteriormente submetidas a análise de conteúdo.

Conclui-se que a inclusão é um percurso longo em que se inicia aceitando o aluno como um todo, com as suas características, bem como ao seu meio, e que as relações interpessoais são imprescindíveis para o percorrer com sucesso. Porém, reconhece-se a falta de recursos humanos, nomeadamente um assistente social, que trabalhe de forma interdisciplinar e intervenha com as famílias dos estudantes, sobretudo numa época escolar marcada pela pandemia COVID-19.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Necessidades de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão; Práticas Inclusivas; Estratégias Inclusivas; Serviço Social

Summary

The research focuses on understanding inclusive practices in the middle and secondary school of the lower Alentejo, according to the perception of students with special educational needs, their respective guardians, the teachers/class directors of the students interviewed, and the adjunct of the school principal. The main objectives were to understand the strategies and practices developed in the classroom, to understand the feelings, expectations, and participation of students regarding their inclusive path, to understand the relationships established in the school environment while perceiving and evaluating the need for a social service worker at the school.

As for the methodological procedures adopted, inductive logic was used, guided by qualitative strategy, using, for collecting data, the semi-directive interview to students, teachers, parents, and the school principal being submitted further to content analysis.

We conclude that inclusion is a long journey that begins by accepting the student, with its characteristics, as well as its environment, and that interpersonal relationships are essential to go through it successfully. However, the lack of human resources is recognized, namely a social worker, who works in an interdisciplinary way and intervenes with the students' families, especially in a school season marked by the COVID-19 pandemic.

Keywords: Inclusive Education; Needs for Measures to Support Learning and Inclusion; Inclusive Practices; Inclusive Strategies; Social service

Índice

Agradecimentos

Resumo

Summary

Introdução	1
Capítulo 1. Enquadramento teórico	3
1.1. Evolução concetual da inclusão	3
1.2. A escola inclusiva	7
1.3. Integração, Inclusão e Diversidade	11
1.4. Ação para a inclusão e Estratégias inclusivas	16
1.5. Serviço Social e Escola Inclusiva	21
Capítulo 2. Metodologia de investigação	25
2.1. Estratégia qualitativa	25
2.2. Campo empírico, Universo e Amostra	25
2.3. Técnicas de recolha e tratamento de dados	27
2.3.1. Entrevista Semi Diretiva	27
2.3.2. Métodos Visuais	28
2.3.3. Focus Group	29
2.4. Técnica de tratamento de dados	30
Capítulo 3. Apresentação e Discussão de Resultados	31
3.1. A entrada na escola	31
3.2. Perceções sobre a inclusão educativa	33
3.3. Recursos necessários à inclusão	38
3.4. Papel do assistente social na escola inclusiva	41
3.5. Trabalho em equipa e multidisciplinariedade	46

3.5.1. A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva	47
3.6. Nova forma de ensinar: as mudanças da COVID-19	49
3.7. Relações em meio escolar e a importância para a educação inclusiva	52
3.7.1. Relação da escola com a família/aluno	52
3.7.2. Relação entre pares	59
3.7.3. Relação do aluno com o professor	60
3.8. Ambiente em Sala de Aula	62
Conclusão	68
Referências Bibliográficas	73

Índice de anexos

Anexo A. Guião de entrevista à direção da escola	88
Anexo B. Guião de entrevista ao professor/diretor de turma do aluno	89
Anexo C. Guião de entrevista ao aluno	90
Anexo D. Guião de entrevista ao encarregado de educação	91
Anexo E. Guião de palavras-chave utilizado no focus group	92
Anexo F. Modelo de consentimento informado para encarregado de educação	93
Anexo G. Modelo de consentimento informado para aluno	93
Anexo H. Modelo de consentimento informado para o professor/diretor de turma	94
Anexo I. Caracterização dos entrevistados	95

Introdução

A presente dissertação realizou-se no âmbito do Mestrado em Serviço Social no ISCTE-IUL, intitulando-se “Escola Inclusiva: A Inclusão de Estudantes com Necessidades de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão no agrupamento de escolas do baixo Alentejo”¹. O tema da educação e do Serviço Social surgiu, em primeiro lugar, pelas motivações pessoais, devido a um grande interesse para com a intervenção na deficiência e educação. Somos o que somos pela nossa educação, pela nossa socialização primária e secundária, que estão simultaneamente a cruzar-se. Todavia, a escola e a comunidade escolar podem não se encontrar preparadas para dar o melhor do ensino a todos os estudantes, daí a pertinência do tema. A dissertação tem como base duas áreas muito importantes e que se pretende estabelecer uma ligação: a área científica e social, isto é, a inserção do assistente social na área da educação. Pois sendo a educação uma área que traz mais contribuições para o desenvolvimento e para a mudança social, o seu acesso tem de ser garantido por todos os países (Carvalho, 2018).

O trabalho de socialização realizado pela família anteriormente, é agora transferido, em grande parte para a escola, que transmite aos estudantes as regras necessárias para se viver numa sociedade moderna sem preconceitos. Contudo, há uma distribuição desigual de oportunidades e alguns docentes não se encontram preparados para ensinar estudantes com características diferentes. Mas, se antes o papel da escola, dava uma grande importância à homogeneização, hoje, cada vez mais se pede para que seja valorizada a diversidade e se abandone alguns rótulos, seja em estudantes com necessidades educativas especiais, seja em estudantes com algum tipo de deficiência, porque também eles, tem o direito à educação e em levar a sua vida a um ritmo característico de cada um tornando-se cidadãos ativos na sociedade e capazes de se integrarem e se relacionarem.

É nesta perspetiva que Serviço Social tem um papel importante como defensor dos direitos humanos, promotor da mudança e justiça social.

É ainda importante referir que a investigação decorreu no ano letivo 2019/2020 marcado por mudanças radicais devido à pandemia COVID-19 que se instalou no nosso país e um pouco por todo o mundo, exigindo uma adaptação de toda a comunidade educativa, o que acabou também por ter impacto na recolha de dados, constituindo uma nova dimensão de análise que

¹O texto seguiu as orientações do ISCTE, as normas da *American Psychological Association* (APA), atualizadas para o ano 2020, 7ª edição

não estava inicialmente prevista. Considerando o fio condutor de qualquer investigação científica, de extrema importância (Vilelas, 2009) e para que todo o trabalho seja coerente (Campenhoudt et al., 2019), elaborou-se a seguinte pergunta de partida: “Como é que os estudantes com Necessidades Educativas Especiais, os encarregados de educação e a escola percebem as práticas de educação inclusiva na Escola Básica e Secundária do Baixo Alentejo”, definindo como objetivo geral Compreender as percepções sobre as práticas de inclusão por parte do agrupamento, da família e do estudante. e como objetivos específicos: Conhecer as principais estratégias e práticas de ensino a estudantes com NEE na sala de aula; Perceber os sentimentos e expectativas dos estudantes quanto ao seu percurso inclusivo; Compreender a participação do estudante no processo de inclusão; Conhecer a percepção da família quanto à inclusão do aluno; Perceber a importância da relação colaborativa entre a família e a escola na escola inclusiva e identificar as dificuldades nas práticas inclusivas aos estudantes com NEE.

A presente dissertação encontra-se dividida em 3 capítulos. No primeiro capítulo é descrito o enquadramento teórico no qual se dá a conhecer a problemática que permite justificar a investigação. Em si, a problemática constitui um texto argumentativo apresentando o tema de investigação, um problema específico que se liga a uma questão geral e as informações necessárias para sustentar a argumentação que sirva de justificação da investigação (Chevrier, 2003) estabelecendo uma ligação entre as análises históricas dos conceitos mais importantes: Necessidades Educativas Especiais (atuais “necessidades de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão”) e Educação Inclusiva; conceitos e dimensões da problemática e o papel do Serviço Social e a escola inclusiva. Depois, no capítulo seguinte, apresentar-se-á a metodologia de investigação que irá ser utilizada para recolher os dados, e que descreve de forma “minuciosa, pormenorizada, rigorosa e exata toda a ação desenvolvida no método (caminho) do trabalho de pesquisa” (Vilelas, 2009, p. 379). Na metodologia irá encontrar-se o método de abordagem, o campo empírico e enquadramento do mesmo, a delimitação do universo e da amostra (bem como o tipo de amostragem) e a técnica de recolha e tratamento dos dados. Por fim, o último capítulo, apresentar-se-ão os resultados da pesquisa adquiridos através das entrevistas aos estudantes, encarregados de educação, à escola e aos diretores de turma. Num momento final, irão ser apresentadas as conclusões obtidas na pesquisa.

Capítulo 1. Enquadramento teórico

1.1. Evolução Concetual da Inclusão

O direito à educação foi consagrado no artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, através dos artigos “1. Todas as pessoas têm direito à educação (...) o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2. 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 e deve promover as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz” (Declaração Universal dos Direitos Humanos).

Em termos históricos, o conceito de inclusão foi surgindo nos anos 60, sendo no fim dos anos 70, princípios de 80, que ele ganha forma, através de um grupo de pais de crianças com NEE graves, que exigem a colocação dos seus filhos em escolas regulares, pretendendo pôr fim à discriminação de que eram alvos. Começa assim a caminhada da escola integradora para a escola inclusiva (Correia, 2001). A inclusão educativa remonta a 1986 quando Madeleine Will, na altura, secretária de estado para a educação especial do departamento de educação nos EUA, preocupada com o elevado número de estudantes matriculados nas escolas públicas, 10% apresentavam necessidades educativas especiais e de 10 a 20% dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento, apelou à implementação de novas estratégias relativamente a estes estudantes: cooperação entre professores do ensino regular e especial, que permitisse uma avaliação das dificuldades de cada aluno e o recurso a medidas educativas que julgassem mais adequadas para cada situação (Silva, 2009). A primeira preocupação da escola não foi a de criar condições para a igualdade de oportunidades, mas de garantir o acesso a todos à instrução escolar. No período pós-guerra, a escola preocupava-se em proporcionar a identificação de talentos necessários à reconstrução e à expansão económica, nos anos 60 os governos adotam a lógica da equidade em vez da igualdade de oportunidades, de modo a igualar as condições de obtenção de resultados e serem menos dependentes do mérito de cada um, mas, assim, as distâncias sociais reduziram-se no acesso, mas reproduziram-se novas diferenciações internas (Seabra, 2009), colocando de fora da corrida da competência largos estratos da população escolar (Rodrigues, 2001).

O direito a um “tratamento igual para todos” (Rodrigues, 2014, p. 10) é o primeiro passo para uma educação inclusiva porque a participação numa comunidade diversa e

heterogénea, não pode ser só direito de alguns (Rodrigues, 2014). Pois, se o tratamento deve ser igual para todos, não se pode privar algumas pessoas da necessária e essencial integração com os seus pares que está implícita nas práticas inclusivas (Rodrigues, 2014).

É em Inglaterra, entre os anos 1974-1975, com o Warnock Report Special Education Needs, que se concluiu que as dificuldades apresentadas pelos estudantes não decorriam, necessariamente da existência de uma deficiência, mas antes, dependiam de vários fatores podendo agravar-se se não houvesse uma intervenção adequada, daí a necessária consciencialização das suas problemáticas. O maior contributo do Relatório Warnock foi a implementação do conceito de necessidades educativas especiais em que define que um aluno tem necessidades educativas especiais quando, comparado com os estudantes da sua idade, apresentem dificuldades significativamente maiores para aprender algo, ou tenham problemas de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação destas problemáticas, em que geralmente, as escolas não conseguem responder, sendo necessário recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas (Brennan, 1990, citado por Silva, 2009; Warnock Report Special Education Needs, 1978), mas também são abandonados os critérios clínicos para categorizar a deficiência e utilizados critérios pedagógicos que permitem identificar três grandes grupos com NEE: as crianças com deficiências físicas e sensoriais, as crianças com dificuldades de aprendizagem e as crianças com problemas emocionais e comportamentais (Baptista, 1998). As NEE originaram uma nova forma de perceber a deficiência na vertente educativa, principalmente a nível dos currículos, formação de professores, métodos de ensino e ações administrativas escolares (Ramos, 2016).

Na década de 80 séc. XX no âmbito do “Ano internacional do deficiente” (1981) reconheceu-se o direito a igualdade de oportunidades, o direito a integração e à “normalização” das crianças e dos jovens com deficiência, isto é, a sua plena participação numa sociedade para todos, onde as causas dos problemas deixaram de ser centradas no aluno, mas na situação educativa (Silva, 2009). De acordo com Salamanca assegura-se que a escola se deve ajustar a todas as crianças constituindo diferentes desafios aos sistemas escolares (Fernandes, 2016).

A igualdade de oportunidades surge em 1990 com a Declaração de Jomtien (Declaração Mundial sobre a Educação para Todos), depois em 1993 através das normas da ONU sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência através da norma 6, em que se afirma- a igualdade de direitos para todas as crianças, e estabelece- se que a

educação deve ser ministrada “num ambiente de escola integrada” e “em escolas regulares” (UNESCO, 2005, p. 11).

É ainda defendido o direito à educação em 1989, no artigo 23.º da Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF) através do artigo: “a criança com deficiência tem direito a cuidados especiais, educação e formação adequados que lhe permitam ter uma vida plena e decente, em condições de dignidade, e atingir o maior grau de autonomia e integração social possível” (UNICEF, 2019: 19) e no artigo 24.º “Educação” da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência de 2006, “Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Com vista ao exercício deste direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (Convenção dos direitos das pessoas com deficiência, p. 11).

É com a conferência mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (NEE) em 1994, que as maiores mudanças se verificam no que diz respeito a educação especial direcionada a crianças e jovens, resultando na Declaração de Salamanca, que define o conceito de NEE como dizendo respeito a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com algum tipo de deficiência ou dificuldades escolares (Declaração Salamanca, 1994) (Silva, 2015).

Em 1994 com a Declaração de Salamanca e Referencial para ação em educação de necessidades especiais foi declarado que (UNESCO, 2005): afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de ser incluídas as crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (Declaração de Salamanca, 1994, p. 6) encontrando “formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 6), incluindo estas crianças nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças- ensino regular- o que conduziu ao conceito da escola inclusiva e onde, o principal desafio é desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades, que contribui para que a sua existência consista num passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas. É imperativo que haja uma mudança na perspetiva social, pois, por tempo já demasiado longo as pessoas com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade incapacitante que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades (Declaração de Salamanca, 1994, p. 6).

Portugal foi dos 92 países que assinaram a declaração de Salamanca e comprometeu-se a desenvolver o sistema educativo numa vertente inclusiva de todas as crianças e jovens, independentemente das diferenças ou dificuldades (Silva, 2015). É através desta declaração que vários países e organizações internacionais, defendem que a escola se deve adaptar a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas entre outras (UNESCO, 1994)- assim perspetiva-se a educação através das potencialidades e capacidades de cada aluno para que, currículos, estratégias pedagógicas e recursos sejam adequados e a organização seja facilitadora destas medidas e da cooperação entre docentes e comunidade (Silva, 2009).

A 30 de julho de 2009 a Assembleia da república portuguesa aprovou a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (CDPD) que tinha como objetivo a promoção, proteção e garantia do pleno e igual gozo dos direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, tal como, promover o respeito pela sua dignidade humana (Valentim, 2018).

Atualmente, com o Decreto Lei nº 54/2018 de 6 de julho, os estudantes com necessidades educativas especiais (NEE) passam a ser denominados de estudantes com “necessidades de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão”. Recentemente, a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais, em Portugal, nos decretos de lei 54/55 2018, não é vista como um estado, mas como um processo de melhoria e de desenvolvimento contínuo que visa responder à diversidade das potencialidades, expetativas e necessidades de todos e de cada um dos estudantes (Pereira, 2018).

A abordagem presente no Decreto de Lei nº54/2018 assenta numa abordagem multinível focalizada em três níveis: numa prevenção primária, de modo a evitar que as dificuldades ocorram, numa prevenção secundária, de forma a melhorar dificuldades que os estudantes possam evidenciar e numa prevenção terciária que favoreça a melhoria e não o agravamento de dificuldades (Pereira, 2018).

O DL nº54 de 6 de julho estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida em comunidade (nº1 do artigo 1.º). O atual diploma reside no pressuposto de que qualquer aluno pode, ao longo do seu percurso escolar, necessitar de medidas de suporte à aprendizagem, dando voz ao aluno e respeitando os interesses (DL nº54/55 6 de julho, 2018). Reforça a

missão da escola que deve passar por promover a articulação entre os professores, os pais e, sempre que possível, o próprio aluno. Neste sentido todos devem conjugar esforços para a eliminação de barreiras que possam surgir do diálogo e colaboração entre professores e pais (DL nº54/55 6 de julho, 2018).

Após a recente atualização do Decreto de Lei nº 54/ 6 de julho 2018 pela Lei 116/2019 de 13 de setembro, esta reforça concretamente: Os direitos dos pais e encarregados de educação através da sua inserção na EMAEI como elemento variável; abre possibilidade de introduzir outras medidas para além das previstas nos níveis de intervenção; Introduce o apoio tutorial nas medidas universais e redefine o papel do professor de educação especial no âmbito das medidas universais como dinamizador, articulador e especialista; dá ênfase à necessidade imperiosa de fornecer formação específica gratuita de apoio à aprendizagem e inclusão; os elementos permanentes da equipa multidisciplinar podem ser reforçados de acordo com as necessidades de cada escola, e acrescenta os elementos variáveis o coordenador do estabelecimento, assistentes operacionais e assistentes sociais e outros técnicos, reforçando a importância dos encarregados de educação. Por isso, os assistentes sociais, têm lugar neste Decreto de Lei, com a nova atualização da lei 116/2019 de 13 de setembro, essencialmente, na alínea b do artigo 12.º através dos recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão e do ponto 4 do artigo 12.º na constituição de equipas multidisciplinares, onde podem ser chamados para as integrar enquanto elementos variáveis.

Para Erving Goffman (2004), ainda nos dias de hoje, as crianças com NEE apresentam características diferentes das crianças consideradas “normais” o que pode levar a uma desvalorização das mesmas (Goffman, 2004, citado por Rodrigues, 2015) o que os torna num grupo mais vulnerável socialmente, onde o estigma é uma característica geral da sociedade e um processo que ocorre sempre que há normas de identidade e tudo o que seja “diferente” seja “desviante (Goffman, 2004).

1.2.A Escola Inclusiva

Em termos sociológicos, o surgimento da educação coincide com o surgimento do homem. É com a educação que o homem se capacita culturalmente, que se instrumentaliza para as transformações materiais e espirituais. A educação é a base para o desenvolvimento social, pois sem ela o homem não se desenvolveria social e psicologicamente. É através da educação que o homem se profissionaliza, oferecendo uma base de conhecimento para todas as pessoas (Santos, 2011, citado por Almeida et al., 2018).

Para Durkheim a educação desempenha um importante papel na socialização das crianças. Segundo este sociólogo a escolarização permite a interiorização de regras sociais que são fundamentais para o funcionamento da sociedade, mas também a transmissão das competências necessárias ao desempenho de papéis em ocupações cada vez mais especializadas (Giddens, 2013). Nas sociedades tradicionais, a aprendizagem das competências profissionais podia desenrolar-se no seio da família, mas com a complexidade crescente da vida social e a emergência de uma ampla divisão do trabalho foi transferido para a escola (Giddens, 2013). De acordo com Talcott Parsons a função da educação consiste em proporcionar às crianças a transmissão de normas específicas da família para as normas universais, que são fundamentais numa sociedade moderna e para Parsons o funcionamento da escola, em semelhança do da própria sociedade assenta em critérios meritocráticos, onde interessa o mérito da criança e não o sexo, raça ou classe (Giddens, 2013).

Hoje, torna-se impossível pensar a escola meramente como lugar de transmissão de conhecimentos. Importa refletir o papel da escola na formação integral do aluno, na formação para a cidadania, na formação de uma sociedade, sem preconceitos e na formação para uma sociedade em que os direitos fundamentais de todas as pessoas sejam respeitados, construindo-se uma escola inclusiva que respeite a diversidade (Deslandes & Lourenço, 2012). A escola tem como papel na sociedade propiciar ações para a efetivação dos direitos sociais, possibilitando e oferecendo alternativas para que as pessoas, que estejam excluídas do sistema, possam ter oportunidade de se reintegrar através da participação, bem como da luta pelos seus direitos e da cidadania (Santos, 2011).

Contudo, no contexto educacional, a desigualdade social manifesta-se através da distribuição desigual de oportunidades de educação, falta de preparação dos docentes para dar resposta aos conflitos e questões sociais do aluno, e assim, a escola torna-se um local de exclusão, dificultando a construção de uma formação para a cidadania, muito distante do cumprimento de uma educação de qualidade, pensada enquanto direito humanos e enquanto base para a conquista de outros direitos económicos, sociais e culturais (Almeida, et al., 2018).

A escola tem realizado o seu trabalho dando ênfase à ideia da homogeneização e da expansão de ofertas educacionais para todos- educava-se segundo a necessidade de mão de obra para a produção e desenvolvimento de conhecimentos da revolução industrial (Ló, 2010). Já Alves e Canário (2004) argumentavam que a escola é-nos apresentada como uma instituição que, com base num conjunto de valores que lhe seriam característicos, “fabrica” indivíduos segundo uma dimensão tripla: a dimensão da pessoa, a do cidadão e a do profissional, através

de uma visão idealizada do aluno, o que ele deveria ser, a partir do funcionamento de “qualidade” do sistema escolar, caracterizando muitas vezes o aluno como “o problema” se não respondesse ao que se esperava (Alves & Canário, 2004).

Desde início dos anos 70, a educação tradicional concetualizava a criança, rotulando-a, sempre que revelava alguma diferença em relação a um processo de desenvolvimento típico e esperado na escola (Stubbs, 2008). Neste modelo individual, a criança era vista como um problema, sendo necessário solucioná-lo através de prescrições de tratamentos ou por tentativas de adaptação da criança ao sistema existente (Stubbs, 2008, p. 15), já no modelo social, o problema tem origem no sistema e não nas características do aluno e onde é necessário mudá-lo para que o aluno se adapte (Stubbs, 2008).

Os dados do Observatório da Deficiência e Direitos Humanos, mostram que entre os anos letivos 2016/17 e 2017/18, o maior aumento no número de estudantes e alunas com necessidades educativas especiais foi registado no ensino secundário (+15%) (ODDH, 2018). O rácio dos estudantes com NEE por cada técnico especializado sofreu um agravamento face ao ano letivo 2014/15 de aproximadamente 24 para 27 estudantes por cada recurso humano especializado (ODDH, 2018). No entanto os dados relativos a 2017/18 verificam que a maioria dos estudantes com NEE continua a não beneficiar de uma educação verdadeiramente inclusiva, dado que mais de metade (57%) passa menos de 40% do tempo letivo com a turma e, destes, 31% passa menos de 20% do tempo com a turma (ODDH, 2018). Recentemente, no relatório “Pessoas com Deficiência em Portugal - Indicadores de Direitos Humanos 2019”, o número de estudantes com deficiência no ensino regular público cresceu 67% entre 2010/11 e 2017/18, mas em termos de recursos humanos, isto é, técnicos para a inclusão que lhes dão apoio foi reforçado apenas em 8% (ODDH, 2019). Posto isto, é preciso transformar as escolas, com o apoio de todos e da sociedade o que se torna importante para a receção dos estudantes (Neto et al., 2018). Isto é, que as escolas se tornem um espaço para educar segundo o princípio da inclusão social (Lima & Gomes, 2017) respondendo de forma positiva à diversidade de estudantes, enriquecendo o ensino (UNESCO, 2005), conhecendo as crianças como aluno, sujeito e portador de direitos, aceitando os seus limites e ritmos (Campos & David, 2010). Posto isto, o princípio da igualdade de direitos entre deficientes e não deficientes implica que as necessidades de cada indivíduo tenham igual importância, que essas necessidades deverão constituir a base do planeamento das sociedades e que todos os recursos devam ser empregues tendo em conta o indivíduo global, garantindo o

seu acesso a todos os serviços comunitários (Programa mundial de ação para as pessoas deficientes; Silva, 2009).

As escolas são um dos principais equipamentos sociais, onde se devem elaborar o conhecimento e os valores sociais dos sujeitos (Muniz et al., 2018), mas também estarem atentas às mais diversas formas de manifestações sociais, tornando-se, nesse sentido, um espaço que desempenha um papel político, e um sentido crítico para compreender o estudante, num todo, isto é, enquanto parte de um contexto familiar e comunitário, respeitando a sua cultura, realidade social e económica e contribuir para uma maior participação da família no processo sociopedagógico (Almeida, et al., 2018).

Perante todas as convenções e direitos atribuídos à educação de pessoas com deficiência, Mónica Chousa (2012), chama à atenção para o facto de ser importante ter em conta que a pessoa com deficiência deve ter um ritmo de vida natural, com horários preestabelecidos para a escola ou trabalho o que inclui ainda liberdade de escolha, desejos respeitados e considerados. Este princípio requer que se aceite a pessoa com deficiência tal como ela é, e não a converter em alguém “normal” (Chousa, 2012). Locais segregados, em que dividem estudantes com deficiência dos colegas ditos “normais” (Hehir et al., 2016), são prejudiciais para a educação de estudantes com deficiência porque recebem uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito pelos outros que são diferentes (Karagiannis et al., 1999). Em contrapartida, o ensino inclusivo, proporciona às pessoas com deficiência a oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade, onde os estudantes com deficiência aprendem como atuar e interagir com os seus pares em ambientes integrados e proporcionar aos professores a atualização constante das suas habilidades (Karagiannis et al., 1999).

O dever da escola deveria ser o de zelar e defender a garantia de direitos das pessoas com deficiência, trabalhando para que haja a eliminação de barreiras e preconceitos a fim destas pessoas procurarem desenvolver-se na sua totalidade, elevando a autoestima e reconhecendo que são capazes de fazer parte da sociedade de maneira ativa e o mais autonomamente possível (Muniz et al., 2018). Contudo, é no interior da escola, no dia a dia dos estudantes e das respetivas famílias que se configuram diferentes expressões da questão social, como o desemprego, fome, desnutrição, problemas de saúde, habitações inadequadas, drogas, famílias problemáticas, violência doméstica, pobreza, desigualdade social, exclusão social, etc. o que leva a querer que o assistente social deve intervir no modo de vida do aluno (Margarezi, 2010).

Nessa perspetiva o papel do assistente social complementaria o trabalho da escola, pois

o seu dever é igualmente defender a estruturação de uma sociedade mais igualitária, ciente dos seus direitos e deveres e tomando como base a educação inclusiva. Procurando englobar as esferas políticas, económicas e sociais, a sua atuação vai no sentido de possibilitar a autonomia do ser humano como um todo (Muniz et al., 2018).

1.3. Integração, Inclusão e Diversidade

Antes de falar propriamente na educação para todas as crianças, importa explicar dois conceitos que levaram à educação inclusiva: a inclusão e a integração.

O primeiro, visto como um processo: a inclusão do aluno que teve origem na educação especial (Grande, 2013; UNESCO,2005), onde é da responsabilidade da escola implicar mudanças nas estruturas físicas, nas atitudes dos professores, adaptações curriculares e estratégias (Chousa, 2012) nas salas de aula, nas relações com a família, nos recreios (Booth & Ainscow, 2002), procurando reduzir a exclusão no âmbito da educação (Grande, 2013; UNESCO,2005). Este conceito é assim, concetualizado através de quatro ideias chave: 1) ser um processo onde se aprende a viver com a diferença (Grande, 2013), embora não seja fácil nem rápido pois nenhum professor estará preparado para o ensino inclusivo até que chegue alguém à sua turma a ser incluído, no entanto, as experiências de muitos professores têm demonstrado que é possível e é gratificante trabalhar em sala de aula com diversidade, que é possível implementar uma educação inclusiva, enfrentar e superar desafios (Nascimento, 2014; Sanches, 2011); 2) melhora as políticas e as práticas; 3) visa a participação e presença de todos os estudantes e é 4) atribuída uma especial atenção aos estudantes mais marginalizados (Grande, 2013; UNESCO, 2005, p.13) onde se pretende encontrar as melhores respostas para a diversidade e se encara a diferença como um desafio e mais-valia para a vida em comunidade (Sanches, 2011).

Desde que a escola tem uma política de aceitação, nenhum estudante é excluído mediante as suas características ou necessidades, pelo contrário, devem estar integrados numa escola inclusiva, o que pressupõe um lugar como todos os outros estudantes e as adaptações necessárias dentro da sala de aula (Thomazet, 2008). Na visão de Booth e Ainscow (2002), para incluir qualquer criança ou qualquer jovem, temos de estar preocupados com toda a pessoa, na sua globalidade (Booth & Ainscow, 2002). Os principais fundamentos para a promoção da educação inclusiva passa por ouvir os próprios estudantes mas também familiares e assim promover a comunicação e participar na sua educação isso faz com que os estudantes se sintam parte daquela escola, isto é, que se tornem seguros e com um sentimento de pertença na escola;

Incluir implica que todos trabalhem em colaboração, que todas as escolas tenham acesso aos serviços de orientação e apoio da comunidade (Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2011).

O outro que diz respeito à própria integração, adaptação do aluno à escola, por exemplo, do ponto de vista físico (Grande,2013; UNESCO, 2005), e onde podem surgir preconceitos (Martins, 2009) pelo facto de ser o aluno a adaptar-se a escola e ao ambiente já estruturado (Chousa, 2012). Posteriormente, a integração tem-se referido tradicionalmente a conceitos e práticas relacionadas com estudantes rotulados como tendo “necessidades de medida de suporte à aprendizagem e inclusão” (Armstrong, 2014) concordando com a perspetiva de Martins (2009) quanto à discriminação e rótulo. Depois, Correia (2001) argumenta que na escola integradora o aluno é avaliado segundo um diagnóstico (clínico) e são prestados os apoios necessários, porém, na filosofia inclusiva, o papel do professor deverá conciliar-se com o papel de outros profissionais e até dos pais, para que todos em colaboração possam desenhar estratégias que promovam o sucesso escolar (Correia, 2001).

Ao tratar o conceito de inclusão, não podemos deixar de focar, também, no conceito de diversidade, isto é falar em adequação pedagógica que nos permita planificar tendo em conta as características dos estudantes e as características dos ambientes onde interagem (Correia, 2001). Logo, valores como a aceitação e valorização da diversidade, a cooperação e a aprendizagem da multiplicidade norteiam a inclusão social (Silva, 2009).

Assim, e, segundo os autores Thomas Hehir, Silvana e Christopher Pascucci (2016), incluir estudantes com necessidades educativas especiais junto dos colegas da turma, traz benefícios como uma melhor compreensão de todos os estudantes (Hehir et al., 2016), ganho de consciência e capacidade de resposta a professores, à equipa de apoio e colegas da turma, mas também para o aluno em si como a aprendizagem a nível social, motor e académica que beneficiam a sua participação em casa, na escola e na vida comunitária; enquanto turma, relataram benefícios como a consciencialização das necessidades de pessoas com deficiência através do incentivo e aceitação da sua presença o que faz aumentar o impacto social e emocional, desenvolvimento, flexibilidade e empatia (Giangreco et al., 1993). Depois, quando se ouviu os próprios estudantes com deficiência, os ambientes mais benéficos são caracterizados como inclusivos junto de toda a comunidade escolar e também famílias e do trabalho colaborativo de forma a aumentar o sucesso de todos (Nguyen et al., 2006). Portanto, Luís Correia (2001), defende que estamos perante o princípio da inclusão quando se assume que a heterogeneidade de características dos estudantes só enriquece a escola, contribuindo para o

desenvolvimento harmonioso de uma comunidade escolar, onde as capacidades de cada um se unam para a promoção de sucesso. Perante isto, a educação inclusiva procura, então, promover a cultura da escola e da sala de aula que adote a diversidade como lema e que tenha como objetivo primeiro o desenvolvimento global dos estudantes (Correia, 2001).

Posto este debate de ideias acerca da integração e inclusão educativa, importa refletir que é devido a estes conceitos que se fala de educação inclusiva, isto é, fala-se de igualdade de oportunidades para todas as crianças estudarem, independentemente das suas características. Um dos grandes passos para essa conquista passou pela conferência mundial sobre necessidades educativas especiais, organizada pela UNESCO em colaboração com o governo de Espanha em Junho 1994, em Salamanca, em que se baseava na premissa da igualdade de oportunidades (González, 2010), assim, as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionem uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO- Declaração de Salamanca, 1994, p. IX; González, 2010). Depois, no congresso internacional sobre a educação especial, realizado na Inglaterra, em 1995, observou-se como se cria um movimento para a educação inclusiva onde o principal objetivo se baseia em reestruturar as escolas para responder às necessidades de todas as crianças (González, 2010).

Incluir não é categorizar o aluno, mas sim elencar as suas superações de barreiras sociais e educativas que impedem o seu acesso às aprendizagens e à participação na escola/comunidade (Sanches, 2011). Grande parte das escolas não apresentam condições estruturais e didático-pedagógicas satisfatórias para atender todas as crianças. É preciso transformá-las, tendo em conta que esta transformação depende de cada um, da sociedade em geral e principalmente dos professores, pois é um passo importante para que as crianças sejam recebidas em sala de aula (Neto et al., 2018).

No processo de inclusão todos tem a ganhar e a perder: ganha-se em humanidade, aprendizagens e participação, perde-se em benefícios inerentes à exclusão que se pode consubstanciar em discriminação positiva ou negativa. Ao direito inalienável de ser incluído na sua comunidade de pertença (família, escola, comunidade local e alargada), como elemento constituinte da mesma, cabe o dever de contribuir para a sua dinâmica, desenvolvimento e prosperidade de acordo com o seu grau de funcionalidade, corresponsabilizando-se e

implicando-se (Sanches, 2011). Por isso, o conceito de inclusão leva a que as crianças com deficiência cresçam no mesmo ambiente que outras crianças, que tenham um papel ativo e pleno na sua vida escolar, que sejam reconhecidos como membros de pleno direito da comunidade escolar e de modo mais geral na sociedade, leva ainda as crianças com deficiência a ter uma visão de si que não são apenas as limitações da deficiência e pensar no seu futuro (Serge et al., 2016).

Para os encarregados de educação de estudantes com NEE, a inclusão, traz mais vantagens que desvantagens ao nível da aceitação social, pois promove qualidades como a sociabilidade e autonomia, autoestima, justiça e disponibilidade para ajudar os outros o que torna os estudantes sem NEE se tornem menos individualistas, egoístas e menos dependentes dos outros. Já o contrário acontece, quanto aos pais de estudantes sem NEE, que denotam atitudes de segregação e construção de preconceitos (Santos et al., 2017). Posto isto, segundo o autor, a melhor forma de entender a inclusão passa pela escuta aos intervenientes (família) e perceber as suas atitudes face à mesma, a relação da família com a escola configura, assim, uma conceção de escola, mas também uma conceção de sociedade (Santos et al., 2017).

Assim, a escola segundo estes autores deve desenvolver um senso de comunidade e de apoio mútuo na busca do sucesso para todos e por preparar os estudantes para as exigências do mercado de trabalho (Serge et al., 2016). A escola inclusiva é aquela onde o modelo educativo pretende, em primeiro lugar, estabelecer ligações cognitivas entre os estudantes e o currículo, para que adquiram e desenvolvam estratégias que lhes permitam resolver problemas da vida quotidiana e os preparem para aproveitar as oportunidades que a vida lhes ofereça. A questão é que, às vezes, essas oportunidades serão dadas, mas, na maioria das vezes, terão de ser construídas e, nessa construção, as pessoas com deficiência têm que participar ativamente (Martins, 2009).

A inclusão reforça a ideia de que as diferenças são aceites e respeitadas. Precisa-se de escolas que promovam a aceitação social, paz e cooperação, pois numa sociedade cada vez mais diversificada, o ensino inclusivo ensina os estudantes a aceitar as pessoas que são diferentes. Se a chave é uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham direitos iguais, há que proporcionar aos estudantes com deficiência as oportunidades e habilidades para participar na sociedade (Karagiannis et al., 1999). Numa publicação, Filomena Pereira (2018) defende que escola é um lugar de compromissos e o seu primeiro compromisso é com os estudantes e as famílias e por isso tem inúmeros desafios, em particular, ter uma comunidade escolar comprometida e vinculada com o princípio da qualidade educativa e da inclusão no quadro

da sua universalidade; pretende corrigir assimetrias e desenvolver o potencial de cada aluno; organizar-se e respeitar o tempo de cada um; criar oportunidades para cada aluno se realizar, trabalhando em colaboração (Pereira, 2018).

Portanto, é este o grande desafio da educação, o de incluir, que segundo Isabel Sanches (2005), esse desafio passa por mudar a escola para uma vertente onde se atribui à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar a diversidade dos seus públicos, numa perspetiva de sucesso de todos os estudantes e de cada um individualmente, independentemente da sua cor, etnia, cultura, religião, deficiência mental, psicológica ou física (Sanches, 2005). Na explicação de Isabel Sanches (2005) a única diferenciação que inclui será parte da diversidade, onde se espera que se programe e atue em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. Incluir é para a autora, aprender com e no grupo, em atividades de aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante; organizar o espaço e o tempo em função das atividades para as aprendizagens a realizar; e implicar os estudantes na construção dos saberes a realizar e abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e estudantes (Sanches, 2005). A estratégia de uma educação inclusiva, pode ser, no entender de Isabel Sanches (2011), acabar por não ir atrás da deteção das dificuldades mas, proactivamente, ir ao encontro das soluções que têm vindo a ajudar a resolver os problemas, os desafios que se colocam às comunidades, sociais e educativas, caracterizadas pela diversidade dos seus públicos, mobilizando e corresponsabilizando, fazendo interagir todos os intervenientes e os próprios contextos (Sanches, 2011, citado por Tavares & Sanches, 2013). Portanto, incluir não é categorizar o aluno, mas sim elencar as suas superações de barreiras sociais e educativas que impedem o seu acesso às aprendizagens e à participação na escola/comunidade (Sanches, 2011).

Contudo, o processo de incluir sem olhar às diferenças nem sempre foi fácil, devido à história da deficiência na sociedade e da educação das crianças deficientes. As comunidades humanas, acabam, regra geral, por considerar “normal” o que é semelhante, conhecido e previsível, considerando incompreensível e remetendo conseqüentemente para ghettos o que é diferente, desconhecido e imprevisível. O afastamento dos indivíduos diferentes foi mesmo apontado como estratégia de preservação da integridade do grupo por manter à distância os indivíduos potencialmente doentes e, portanto, perigosos. Estes juízos do que é “diferente” pode ser prejudicial ao nível das desigualdades sociais (Rodrigues, 2001). As pessoas com deficiência encontravam-se fora dos padrões considerados normais pelas sociedades e por isso apelidadas de inválidas e inúteis para desempenhar funções, mas com a evolução da medicina

a questão da deficiência passa a ser vista, como uma doença, gerando ações de proteção e cuidado (Lima & Gomes, 2017). Mas, importa refletir que nos dias de hoje entendemos que a diversidade e diferença são valores positivos e fatores importantes no progresso educativo. No passado, as sociedades viam a diferença como uma ameaça, tentativa de domínio, uma autoexclusão ou infortúnio (Rodrigues, 2001).

1.3. Ação para a inclusão e Estratégias inclusivas

As medidas de apoio para estas crianças passam na maioria dos casos por estratégias que sejam comuns a toda a turma, inspiradas em técnicas de diferenciação e individualização de aprendizagem. Assim, o número de estudantes a requerer apoios específicos que não sejam necessários para toda a turma são muito poucos, deste modo, rompe-se com a ideia de normalização e aposta-se em estratégias diferenciadas e apoios (Baptista, 1998) flexíveis e estimulantes e respeitando os seus próprios ritmos de aprendizagem, proporcionando sempre que possível atividades que se desenrolem fora da sala de aula (Correia, 2003).

É preciso que se crie uma “cultura de escola” (Correia, 2003, p. 15) que se apoie na igualdade de justiça, dignidade e de respeito mútuo que permite a promoção de práticas inclusivas mediante as quais os estudantes possam viver experiências enriquecedoras, aprender uns com os outros e assimilar atitudes e valores que conduzam a uma melhor aceitação da diversidade e onde todos os estudantes se sentem a vontade, valorizados, apoiados e sintam que pertencem àquela escola dando origem a sentimentos como a partilha, participação e amizade e havendo ligação entre todos criando uma comunidade cuja potencialidade são ambientes que permitam o desenvolvimento da sua autoestima, do orgulho nas suas realizações e de respeito mútuo (Correia, 2003, p. 15).

Isabel Sanches (2011), recorda que o objetivo que guia toda esta questão é incluir todos os estudantes independentemente das suas dificuldades ou diferenças, mas que é um processo muito longo onde é preciso implementar mudanças e nem todas as escolas têm o mesmo ponto de partida. É através das condições de cada escola que é possível melhorar a organização interna da mesma e contribuir para uma cultura mais favorável para a mudança educativa. Uma das mudanças mais importantes ocorrem ao nível do contexto da aula, onde mudanças de carácter social e cultural, a flexibilidade organizacional, a possibilidade de adaptar o currículo e a preparação dos professores devem contribuir para que todos os estudantes participem no processo de aprendizagem com os seus colegas da mesma idade (Marchesi, 2001; Sanches, 2011). Esta transformação da educação também passa, segundo Xavier Aragay (2017) pela

centralidade no aluno e nos seus interesses no processo educativo, onde os profissionais se devem centrar no seu crescimento mediante uma ação em equipa interdisciplinar, onde o trabalho colaborativo deve ocupar algum tempo nos horários dos estudantes, a aprendizagem interdisciplinar para superar dificuldades que tem haver com o meio envolvente do aluno, uma avaliação constante do progresso do aluno e das iniciativas inovadoras e por fim, um trabalho aberto e em rede com outras escolas e instituições para construir uma mudança (Aragay, 2017).

A sala de aula

Na sala de aula devem estar presentes as atitudes, valores e as convicções inerentes a filosofia inclusiva (Correia, 2003). Alguns ingredientes necessários para que haja um clima positivo na escola são: uma atmosfera de confiança, apoio e incentivo por parte dos professores, administradores e gestores, respeito e apreço pela diversidade, expectativas altas, apoio da comunidade e dos pais, diversidade de estratégias de ensino, tarefas motivadoras, professores amáveis, tolerantes, justos e imparciais que se apercebam do leque desenvolvimental e das diferentes necessidades dos estudantes da sala de aula; sentido de pertença/comunidade; enfase na cooperação e comunicação e no reconhecimento dos pontos fortes de todos; reconhecimento positivo dos estudantes e do corpo da escola; incentivos, recompensas e expectativas (Rief & Heimburge, 2002). Ou seja, a sala de aula deve ser um ambiente onde as crianças progridam e cresçam ao seu próprio ritmo, onde são avaliados de formas alternativas e onde são característicos os sentimentos de conforto, segurança, felicidade, presença, positivismo, energia, respeito, entusiasmo, liberdade para explorar, observar e interagir (Rief & Heimburge, 2002). Posto isto, a escola e em particular, a sala de aula, tem de se adaptar a elas, respeitando-as o máximo possível e ao seu meio (González, 2010).

Adaptações curriculares

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão pretendem garantir a todos os estudantes a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo, independentemente das modalidades e percursos de educação e formação (DGE, 2018, p. 29).

Hoje parece ser necessário um currículo adaptado a cada aluno rompendo com a homogeneização do ensino e assim respeitar cada aluno nos seus tempos corretos. Judith Ló (2010), refere que superar a barreira da homogeneização do ensino pressupõe uma abordagem de uniformização do currículo e uma aula com propostas idênticas para todos os estudantes, estes são alguns fatores determinantes para combater o ciclo de rotulação, discriminação,

exclusão e também o critério de seleção conferindo legitimidade à inclusão (Ló, 2010). Ainda segundo a autora mencionada, a educação inclusiva contribui para que o que é diferente não origine desigualdades educacionais e que essas não se transformem em desigualdades sociais. Uma educação de qualidade implica promover transformações nos sistemas educacionais, na organização e na dinâmica da escola (Ló, 2010). Defendendo a ideia de Judith Ló (2010) acerca da homogeneização, Andreia Margarezi (2010) argumenta que a homogeneização só será superada, assim como a padronização do ensino, se o aluno for capaz de aprender, onde o seu tempo de aprendizagem, e particularidades sejam respeitadas e levadas em consideração na elaboração do currículo da sala de aula (Margarezi, 2010).

Colaboração

“A missão da escola deve passar por promover a articulação entre os professores, os pais e, sempre que possível, o próprio aluno”, mas também “A colaboração entre a escola e a família está intimamente ligada ao sucesso escolar dos estudantes” (DGE, 2018, p. 15).

É certo que a inclusão não se faz sozinha (Ló, 2010) mas sim em colaboração, tal como concorda Luís Correia “Não acredito, portanto, em superprofessores” (Correia, 2001, p. 129) “acredito, sim, em bons profissionais de educação que, em colaboração, sejam capazes de efetuar planificações e programações apropriadas a todos os estudantes” (Correia, 2001, p. 129). Parte dessa colaboração passa pela família do aluno, que tem um papel significativo, sendo que o ideal é que o processo de inclusão se inicie na própria família, envolvendo uma relação de confiança mútua com a escola (Ló, 2010). Mas também que a escola comunique e coopere com a família- condição e componente essencial na educação orientada de uma criança ou família (Serrano & Afonso, 2010) só assim as crianças percebem a importância da sua educação (Rief & Heimburge, 2000).

Outro dos aspetos mais importantes de uma escola inclusiva, é a colaboração entre serviços, em que o órgão diretivo, desempenha um papel crucial quanto ao envolvimento e à partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional da escola organizando as ações de formação e encontrando apoios necessários para responder a toda a diversidade (Correia, 2003). A perspetiva da colaboração entre serviços, no Serviço Social na educação, parte da visão do autor André Santos (2011) que defende a multiplicidade de contribuições que o assistente social se encontra apto e capacitado para intervir, complementando o trabalho que já é desenvolvido na escola por outros profissionais conhecidos da área, como: professores, orientadores educacionais e pedagógicos, dentre outros (Santos, 2011). É importante salientar que o assistente social no âmbito da educação não se insere neste espaço para substituir outro profissional ali existente,

mas sim o trabalho dos conhecimentos interdisciplinares (Santos, 2011), que vise a superação das fragilidades e o fortalecimento das potencialidades dos estudantes integrados num contexto social e familiar, é também o elemento primário para aproximar a família da escola (Almeida et al., 2018).

Isabel Sanches (2011) argumenta ainda que a cooperação entre os professores é imprescindível (Sanches, 2011), nomeadamente entre professores do ensino especial e regular (Correia & Serrano, 2003a), pois ajuda à reflexão, ao questionamento das suas práticas, a uma melhor compreensão dos erros, ao desafio de procurar respostas adequadas a situações novas que possam surgir, usando diversas estratégias, pois em conjunto sentem-se acompanhados e então os erros e sucessos são de todos (Sanches, 2011). Os professores são aqueles que encorajam e apoiam o aluno ajudando-o a ser bem-sucedido no processo de aprendizagem. Ao proporcionar aos estudantes oportunidades para desenvolver a autoestima e a perceção das recompensas inerentes ao trabalho que desenvolvem, o professor propicia a aprendizagem (Rief & Heimburge, 2002).

Por fim, no contexto de sala de aula, o trabalho é dividido por diversos grupos onde se distribuem tarefas e onde pode ser construído um clima favorável ao desenvolvimento da igualdade de oportunidades para todos (Sanches, 2005). É característica desta colaboração a aprendizagem cooperativa, que tem sido descrita pela comunidade científica, como a forma mais eficaz para colocar em ação uma efetiva diferenciação da sala de aula (Tavares & Sanches, 2013), onde se privilegia a cooperação, o incentivo em grupo, aumenta-se o desempenho escolar, a interação dos estudantes e as competências sociais (Tavares & Sanches, 2013; Sanches, 2005).

Recursos para a inclusão

Para que a integração e inclusão do aluno seja bem-sucedida, a escola regular deve dispor dos recursos humanos e materiais para a prestação de serviços (Correia & Serrano, 2003a). Um ensino de qualidade e justo para todos não se faz sem os recursos certos e por isso, a escola deve envidar todos os esforços para assegurar os serviços do pessoal necessário, não esquecendo o pessoal de apoio, para responder as necessidades dos estudantes, nomeadamente os com NEE. Quando se fala em recursos humanos, fala-se na constituição de equipas multidisciplinares, organizadas por diversos profissionais com diversos conhecimentos, que na opinião do autor, deveriam ser equipas setorializadas, em termos geográficos, pelo menos a nível concelhio e naqueles, casos que o exigissem, ao nível dos agrupamentos de escolas (Correia, 2001).

Atmosfera positiva quanto à inclusão

Luís Correia (2001), defende que incluir passa por reestruturar o sistema escolar, começando pelas atitudes em que se deve acreditar na possibilidade de acesso dos estudantes, responsabilizando-se pelos seus resultados de aprendizagem (Correia, 2001). Como defende Silva (2009), atitudes, por parte dos professores e da organização, da gestão da escola e das turmas, da prática pedagógica, a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada centrada na cooperação devem estar presentes (Silva, 2009), tornando a diferenciação uma maneira de pensar sobre o ensino e a aprendizagem (Morgado, 2010).

Relações sociais

Em primeiro lugar, é importante falar na importância da relação professor-aluno para uma educação de qualidade e sucesso baseada na participação em aula, conforto e aceitação das críticas e instruções (Favinha & Moreira, 2012). Depois, uma das relações mais importantes, segundo a literatura, é a relação escola-família, uma vez que a escola é uma instituição especializada na educação dos indivíduos, ela não só apoia e respeita os esforços dos pais e encarregados de educação como cria iniciativas de elevação e aprimoramento social e educacional dos seus estudantes como das respectivas famílias (Ramos, 2016). É na família que os indivíduos começam a ter noção da cultura, dos valores e normas da sociedade e onde deve haver uma atmosfera de crescente progressão educativa (Ramos, 2016). A família constitui o alicerce da sociedade, e é um dos principais contextos de desenvolvimento da criança, e assim, a escola deverá sempre envolver a família nas decisões mais importantes respeitantes à criança (Serrano & Correia, 2003). A contribuição dos pais na escola pode passar pela prestação de informação, e a escola precisa do conhecimento desses estudantes para adequar práticas, estabelecendo um canal de comunicação acerca de dificuldades sentidas pelos estudantes (Garry, 2014). Estudos descobriram que as famílias envolvidas na educação de seus filhos tendem a ter atitudes mais positivas e a ficarem mais satisfeitas com a escola e os professores dos seus filhos (Grant & Ray, 2016). Os pais têm agora o direito e dever de compreender o que a escola faz, colaborando para a integração (Simon, 1991). Por isso, os pais assumem um papel fundamental no processo educativo dos seus filhos, cabendo à escola incentivar a sua participação através de melhorias ao nível da comunicação, das atitudes e no envolvimento das famílias na educação dos seus filhos. A colaboração entre a escola e a família está intimamente ligada ao sucesso escolar dos estudantes (DGE, 2018, p. 15). Deste modo, a escola deve promover o envolvimento dos pais através de iniciativas como a colaboração na organização de eventos ou a participação em conferências temáticas (Santos et al., 2009), apoiando e respeitando

o seu esforço e ajudando na procura de mecanismos de atuação junto das famílias com o objetivo de dar respostas aos desafios que a sociedade impõe (Ramos, 2016). O estreitamento dos laços entre a escola e a comunidade local gera benefícios aos moradores e à própria comunidade escolar, para além de restabelecer a relação de respeito e confiança com a escola e promover a sua valorização junto da sociedade (Santos et al., 2009) e a sua participação efetiva (DGE, 2018, p. 16). Por fim, a filosofia da inclusão, traz também vantagens entre colegas, essa relação faz com que os estudantes sem NEE percebam que todos somos diferentes e por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites partilhando experiências (Correia, 2003) e onde os colegas se podem tornar tutores e amigos (Correia et al., 2003a).

Formação adequada

Os docentes não estão preparados para a integração destas crianças (Simon, 1991). As formações contínuas dos profissionais precisam de reparos que façam com que eles visem um aprofundar de uma atualização de conhecimentos referentes às práticas inclusivas (Correia, 2001). O sucesso da integração dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino e os prepare para compreender e identificar as necessidades educativas bem como individualizar a educação, utilizar os serviços de apoio, promover uma comunicação efetiva com os pais, compreender emoções e perceber o processo administrativo que leva a organização do ambiente de aprendizagem (Correia & Serrano, 2003a).

1.4. Serviço Social e escola inclusiva

A escola deve preocupar-se em incluir o aluno conhecendo-o em vários contextos, respeitando a sua cultura, a realidade em que vive, seja social ou económica e contribuir para uma maior participação da família (Almeida, et al., 2018) na educação da criança. É a partir desta ideia, de compreender o aluno e o seu meio, e do próprio conceito de educação que, na perspetiva de Ney Almeida (2000), surgem novas questões e espaços de trabalho para o assistente social como as discussões acerca do trabalho, cidadania, a família, sexualidade, drogas, adolescência contudo os sistemas de ensino não tem vindo a incorporar estes temas pelo facto dos profissionais não se encontrarem preparados (Almeida, 2000). Abre-se assim um grande campo de atuação do assistente social, tornando possível a sua atuação em políticas educacionais como questões haver com a formação permanente de professores, ampliação de práticas (Almeida, 2000), e defender os direitos, articulando-se com a sociedade em geral (Souza et al., 2016). É a partir daí que, com a perspetiva de incluir aqueles que se encontram em processo de exclusão social, a escola

possibilita aos seus estudantes fazerem parte da sociedade em que vivem, assim como diferentes formas de manifestação de exclusão social, desde questões que vão de atitudes discriminatórias para a violência e que causam algum tipo de constrangimento (Santos, 2011; Almeida et al., 2018).

O espaço da educação torna-se assim um espaço desafiante para a prática do assistente social. Primeiro porque, em parceria com outros profissionais, podem procurar estratégias e legitimar a inclusão social de pessoas com deficiência na comunidade escolar. Incluindo-os tanto na escola quanto na comunidade, trabalhando junto da escola e da família, a comunidade em geral e redes socio assistenciais com o objetivo de assegurar a concretização dos direitos humanos e da cidadania (Souza et al., 2016), depois, porque é competência deste profissional as atividades de elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais, encaminhar providencias e prestar orientação social a indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e defesa dos direitos (Lei de regulamentação da profissão, Lima & Gomes, 2017).

O Serviço Social, os assistentes sociais têm um papel com diversas funções nas escolas com o objetivo de atender às necessidades de estudantes em risco e com necessidades especiais, sendo que o seu papel, varia de escola para escola e de município para município, mas são maioritariamente solicitados para ajudar na implementação e prestação de serviços para estudantes com necessidades especiais como a avaliação, identificação precoce ou defesa de direitos. Contudo, os recursos e custos limitados são dois dos principais obstáculos para a prestação de serviços (Mavola et al., 2015).

Na prática, Gomes (2011) defende a ideia de um trabalho colaborativo ao defender que os assistentes sociais não estão isolados num campo de intervenção, eles desenvolvem funções junto de outros profissionais de outras áreas, tornando-se um trabalho multidisciplinar e onde as principais atividades são organizadas para os estudantes, sobre comportamentos e perspectivas académicas e ajudam outros profissionais a arranjar estratégias e perceber a melhor forma de relacionamento com os estudantes e a agir segundo as suas necessidades (Gomes, 2011).

Em suma, Serviço Social no contexto escolar com estudantes NEE, deve procurar promover o acesso, a frequência e a melhoria de condições pessoais sociais e escolares dos estudantes com NEE e das suas famílias (Fernandes, 2016). Assume-se como orientador do educando, interventor a nível familiar, pessoal e educacional promovendo a mudança social (Fernandes, 2016). Gere a sua atuação através de parcerias com o corpo docente das escolas, intervindo tanto ao nível individual (aluno) como coletivo (rede social) (Fernandes, 2016). É ainda de a competência do assistente social intervir como mediador nas relações complexas, aprofundando a sua origem, criando técnicas de atuação, contribuindo para a construção de um novo modo de atuar, muitas vezes fazendo uso da sua criatividade (Fernandes, 2016).

Sendo que a inclusão passa pela relação da família com a escola, este profissional, deve ainda atuar na mediação e fortalecimento dessas relações, convocando a família a participar no processo ensino-aprendizagem dos estudantes e a comunidade a fazer parte do universo escolar, através de uma participação ativa e cidadã, para concretizar uma gestão democrática do ensino público, percebendo as reais necessidades da família e da comunidade, assim como as dificuldades e barreiras que se apresentam e dificultam essas relações (Oliveira, 2013). Mariana Bezerra (2017), defende na sua dissertação de mestrado, que os profissionais de Serviço Social, devem ter uma relação próxima com as necessidades das famílias na perspetiva de colaborar nas dificuldades que abarcam a realidade destas e, conseqüentemente, dos estudantes que chegam às escolas, buscando efetivação da garantia do exercício dos direitos sociais que foram garantidos aos cidadãos (Bezerra, 2017).

Posto isto, é através da perspetiva de Jane Fracassi (2017) que uma das maiores contribuições que o Serviço Social pode fazer na área educacional é exatamente a aproximação da família no contexto escolar, pois segundo a autora, é intervindo na família, através de ações ou de trabalhos de grupo com os pais, que se mostra à importância da relação escola-aluno-família (Fracassi, 2017). O assistente social poderá diagnosticar os fatores sociais, culturais e económicos que determinem a problemática social na escola e, conseqüentemente, trabalhar com um método preventivo (Fracassi, 2017). Poderá também intervir no meio social onde o aluno se insere, envolvendo professores, pessoal não docente, técnicos das áreas das ciências sociais e humanas, famílias e comunidade, onde se tenta promover a permanência do aluno no sistema educativo e, portanto, a melhoria das suas aprendizagens (Santos, 2015). Assim, o trabalho deve ser interdisciplinar com outros agentes na rede pública, contribuindo para que os problemas socioeducacionais possam ser atenuados e articular diversas políticas sociais a fim de minimizar as desigualdades, uma vez que em

muitos momentos as questões sociais mais pertinentes não são trabalhadas pela escola (Lopes, 2006). É também objetivo do Serviço Social mediar as inter-relações entre escola-família-comunidade, colaborando com práticas educativas para o desenvolvimento humano e social dos sujeitos envolvidos, sensibilizando para o pleno desenvolvimento de cidadania e com isso favorecendo a inclusão social no âmbito educacional (Souza et al., 2016).

Na práxis, e na opinião de, Lima e Gomes (2017) o assistente social pode ainda desempenhar um conjunto de funções que contribuem para a inclusão do aluno com deficiência: realizar projetos de pesquisas e intervenções para promover o reconhecimento da realidade e das interferências do meio social e ambiental no processo ensino aprendizagem do deficiente; fazer diagnósticos da realidade social da pessoa com deficiência e assim contribuir para sanar dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar, orientando a escola em como realizar trabalho com as famílias e a comunidade escolar visando esclarecer sobre a deficiência; ser mediador entre a escola e a família ou entre a escola e a comunidade local visando solucionar ou minimizar conflitos sociais e carências; e participar, promover reuniões, palestras, grupos de estudos acerca de temas pertinentes a deficiência (Lima & Gomes, 2017, p. 188).

Ao intervir na inclusão, não se pode esquecer a própria intervenção na deficiência. Isto quer dizer que o assistente social deve respeitar o conhecimento que os pais têm dos seus filhos deficientes assim como reconhecer que as crianças deficientes têm os mesmos direitos na vida e na família e participam na comunidade, isto aliado a um sentimento de pertença, ao contacto e comunicação que é crucial para que eles participem nas decisões que afetam as suas vidas (Simcock & Castle, 2016).

As contribuições do Serviço Social na área da educação inclusiva concretizam-se efetivamente, pela conscientização, acesso, ingresso, permanência e sucesso da criança com deficiência no ensino regular, bem como na mediação e intervenção na relação família-escola-comunidade (Muniz et al., 2018), e para a efetivação dos direitos sociais, o respeito às diferenças e à igualdade de oportunidades, o acesso à educação pública de qualidade a todos e à permanência na escola (Lima & Gomes, 2017). No entender de Fracassi (2017), o Serviço Social é uma profissão que trabalha no sentido educativo de mudar consciências, proporcionar novas discussões, de trabalhar as relações interpessoais e grupais, tornando a intervenção uma atividade veiculadora de informações, trabalhando em consciências, com a linguagem que é a relação social (Fracassi, 2017).

Capítulo 2. Metodologia de investigação

2.1. Estratégia Qualitativa

Na presente dissertação, a estratégia é qualitativa, justificando-se pelo facto de se pretender compreender a realidade das pessoas, grupos e culturas a partir da interpretação e sentido que atribuem às suas experiências e ao mundo que vivem (Vilelas, 2009). No entender de Uwe Flick (2005), a investigação ocorre cada vez mais a estratégias indutivas: em vez de partir das teorias para o teste empírico, parte de “conceitos sensibilizadores” para abordar novos contextos sociais que se quer estudar (Flick, 2005), ao analisar os dados indutivamente desenvolvem-se conceitos, ideias a partir de padrões encontrados nos dados; e o significado é de importância vital para as abordagens qualitativas (Vilelas, 2009). O tipo de estudo mais adequado aos objetivos desta investigação, é o método do Estudo de Caso, pois este tipo de estudo, consiste numa investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização (Duhamel & Fortin, 2000). Neste caso, uma Escola Básica e Secundária do Baixo Alentejo. Neste tipo de estudo a pesquisa deve centrar-se, no “como” e no “porquê” (Vilelas, 2009: 145) de questões que levam a análise da evolução de um fenómeno ao longo do tempo (Vilelas, 2009). Assim, esta abordagem caracteriza-se pelo número restrito de situações analisadas, a profundidade da análise e a importância acordada a uma abordagem indutiva, que alimentará uma fase de desenvolvimento de teorias ou de modelos e não há limitações de recursos e de equivalências dos conceitos a comparar (Gauthier, 2003).

2.2. Campo empírico, Universo e Amostra

O campo empírico diz respeito a um Agrupamento de Escolas, situado no Baixo Alentejo. Ao longo dos anos tem-se verificado uma diminuição do número de estudantes, fruto do decréscimo da taxa de natalidade. Este fenómeno contínuo obrigou a reajustamentos, tanto na oferta educativa como na rede escolar, pelo encerramento de vários estabelecimentos (Projeto educativo do Agrupamento de Escolas, ano 2018/2021). Destaca-se que de 39 unidades educativas que fizeram parte do Agrupamento de Escolas no ano de 2004, atualmente existem apenas 8 estabelecimentos escolares. No que se refere aos recursos humanos, no ano letivo (2018/2019) existem 560 estudantes em todo o agrupamento e o corpo docente conta com 61 efetivos. Contudo, o funcionamento dos serviços é particularmente afetado pelo défice de Assistentes Operacionais (Projeto educativo do Agrupamento de Escolas, ano 2018/2021). Esta instituição tem como visão o sucesso académico e profissional dos seus estudantes, pela formação

cívica e pela qualidade do seu ambiente interno e das relações externas: “Uma escola de todos, com todos e para todos” (Projeto educativo do Agrupamento de Escolas, ano 2018/2021: 62); tem como missão “Promover um serviço educativo de excelência, que prepare os estudantes para o prosseguimento de estudos e para o mercado do trabalho através da aquisição consolidada de competências (conhecimentos, capacidades e atitudes) e exprimir valores que contribuam para uma cidadania construtiva no contexto dos desafios colocados pela sociedade contemporânea” (Projeto educativo do Agrupamento de Escolas, ano 2018/2021: 62); já os valores assentam na “Responsabilidade e integridade; Excelência e exigência; Curiosidade, Reflexão e inovação; Cidadania e participação; Liberdade” (Projeto educativo do Agrupamento de Escolas, ano 2018/2021: 62).

O universo do estudo diz respeito à totalidade de estudantes com necessidades de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão do Agrupamento de Escolas, os encarregados de educação destes estudantes, os diretores de turma destes estudantes, a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, a direção da escola constituída pelo diretor e pelo diretor adjunto.

O tipo de amostragem escolhido para esta pesquisa foi o tipo de amostra não probabilística intencional, em que os indivíduos não são escolhidos em função de uma numeração de categoria, mas antes, escolhidos devido ao seu carácter exemplar (Albarello et al., 1997).

Assim, sendo o universo dos estudantes um total 43 estudantes: sendo 1 do Pré-Escolar; 7 estudantes do 1º ciclo; 10 estudantes do 2º ciclo; 16 estudantes do 3º ciclo e 9 do ensino secundário, aplicou-se a amostra não probabilista intencional, onde foram considerados critérios: frequentar a escola sede; o ciclo de estudos (3º ciclo e secundário) onde se inseriram de forma a conhecer experiências de ciclos anteriores; a problemática mais relevante (dois estudantes a nível da linguagem e um aluno a nível físico); o facto de terem aulas com a turma e possuírem computador e ligação à internet em casa. resultando assim numa amostra de 3 estudantes em diferentes ciclos de ensino, segundo a informação prestada no ano letivo 2019/2020. O primeiro aluno, sexo masculino, com a problemática de ao nível da comunicação, fala e linguagem, frequentando o 8º ano; o segundo aluno, sexo masculino, com a problemática a nível da comunicação, fala e linguagem, nomeadamente dislexia severa, frequentando o 9º ano (3º ciclo); e por fim, um aluno de sexo feminino, com a problemática a nível de saúde física, frequenta 10º ano (ensino secundário).

A constituição da amostra destes 3 estudantes teve implicações na constituição da amostra dos encarregados de educação, pois no universo dos encarregados de educação foram selecionados os encarregados de educação destes 3 estudantes, aplicando-se os mesmos critérios de intencionalidade. Aplicando-se o critério de ser o diretor de turma de cada um destes estudantes e lecionar uma disciplina, constitui-se uma terceira amostra não probabilística por intencionalidade. No caso do 8º ano, o Diretor de Turma é de sexo feminino e leciona a disciplina de Educação Física; no caso do 9º ano, o Diretor de Turma é de sexo masculino e leciona Educação Visual e o Diretor de Turma do 10º ano, de sexo feminino leciona a disciplina de Física e Química.

Depois, no universo da direção da escola constituído pelo diretor e pelo diretor adjunto, a construção da amostra foi por acessibilidade, sendo entrevistado o diretor adjunto.

Por fim, num universo constituído pelos elementos permanentes e temporários de uma equipa multidisciplinar no agrupamento de escolas, aplicou-se a amostra não probabilística intencional com o critério de serem os elementos permanentes² que a constitui, ficando selecionados seis elementos profissionais da escola, conhecidos pela organização escolar. São elementos permanentes do processo em que são heterogéneos nas suas funções (docentes e profissionais de outras áreas), mas homogéneos porque partilham a mesma equipa. Assim sendo, 3 membros do conselho pedagógico: Coordenadora dos docentes do 1.º Ciclo; Coordenadora dos coordenadores de turma do Ensino Básico; Coordenadora do Departamento de Expressões. 1 docente de educação especial; uma psicóloga e um representante do diretor.

2.3. Técnicas de recolha e tratamento de dados

2.3.1. Entrevista Semi Diretiva

A técnica de recolha de informação que melhor se adequa é a entrevista semi diretiva, pois é caracterizada pela flexibilidade de como são abordados os temas, assemelhando-se a uma conversa informal (Savoi-Zajc, 2003) onde se analisa o sentido que os atores atribuem às suas práticas, aos acontecimentos ou a um tema, tal como representações, valores, leituras, um problema específico ou trajetórias de vida nas suas dimensões sociais e individuais (Campenhoudt, Marquet & Quivy, 2019; Caparrós & Diez, 2015), no entanto, o que se ganha

²Segundo o DL 54/2018, são considerados elementos permanentes “profissionais da escola, conhecedores da organização da mesma e das particularidades que caracterizam a sua unidade orgânica” (artigo 12.º)

em profundidade, perde-se em extensividade (Almeida, 1994), contudo os dados recolhidos são ricos em detalhes e descrições (Savoi-Zajc, 2003) e são intensivos e globais sobre os contextos e por vezes podem resultar, do relato do entrevistado, a reconstrução de acontecimentos passados (Caparrós & Diez, 2015). Neste tipo de entrevista, o entrevistado tem um maior “à vontade” ao relatar o que sente, pois, o seu guião flexível, permite que tenham uma maior liberdade de dar as suas respostas (Vilelas, 2009) e os pontos da entrevista são deixados à discriminação do entrevistador (Fortin et al., 2000) no decorrer da entrevista. Esta técnica é também útil nesta investigação visto que, ao ser um método que pressupõe a interação entre entrevistador e entrevistado (pessoalmente ou por suporte informático), há uma maior espontaneidade de respostas salientando, deste modo, atitudes e comportamentos que podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador e que poderão ser úteis para a sua pesquisa (Boni & Quaresma, 2005). Nesta dissertação foram realizados 4 guiões diferentes para cada grupo a entrevistar: ao diretor da escola, (Anexo A) o guião apresenta questões acerca da matrícula do aluno e todas as ações, a visão da escola e missão e relações no contexto escolar; ao professor do aluno/diretor de turma,(Anexo B) o guião conta com questões acerca das estratégias, colaboração e comunicação com o aluno e família; no guião do aluno(Anexo C), as questões vão ao encontro da sua experiência com esta educação inclusiva e relações estabelecidas no contexto escolar. Por fim, o guião do encarregado de educação (Anexo D) conta com questões que revelam o carácter da relação com a escola, com os professores, apoios e percurso do aluno. Pela impossibilidade de aceder à escola, devido à pandemia Covid-19, a técnica foi aplicada online a um diretor de turma, um encarregado de educação, um aluno e diretor do agrupamento. As restantes entrevistas foram realizadas presencialmente pelo facto de ser mais cómodo para os entrevistados.

2.3.2. Métodos visuais

Com o avanço das tecnologias, as imagens e vídeos passaram a fazer parte do nosso quotidiano (vindos de várias fontes), modificando a nossa relação com o mundo e a maneira de ensinar e aprender, já que através das imagens os fatos e informações se tornam mais atrativos (Dias et al., 2018). O mesmo argumenta Mario Olivares (2009), num mundo globalizado, a sociologia contemporânea não pode evoluir ignorando as imagens como objeto de crítica (Olivares, 2009), pois não existe apenas uma, mas várias imagens, vários entendimentos e várias perspectivas (Rodrigues & Costa, 2017). Por isso, a utilização de métodos visuais justifica-se porque se procura as representações sociais que os participantes da entrevista possam ter acerca da imagem. Banks (2007, citado por Rodrigues & Costa, 2017), ou revelar

novas perspetivas sociológicas que não estão acessíveis através da utilização de outros tipos de dados (Rodrigues & Costa, 2017). António Filho (2013), acredita que a imagem pode realmente ser um auxílio no que diz respeito a conhecer as representações sociais, porque “nos permite ir além de seus conteúdos ativados e expressos de forma verbal” (Filho, 2013: 267). Nesta pesquisa, os métodos visuais vão ser um meio auxiliar de pesquisa, um dos tipos de uso defendidos por Campos (2011), em que o elemento visual surge como auxiliar de pesquisa e de onde podem surgir novas abordagens, métodos e técnicas quer baseadas na fotografia, quer em vídeo (Campos, 2011), ou mesmo aprofundar alguma informação (Rodrigues & Costa, 2017). Portanto os métodos visuais aprimoram a riqueza dos dados, descobrindo camadas adicionais de significado, adicionando validade e profundidade e criação de conhecimento (Glaw et al., 2017). Nesta investigação entende-se mostrar um vídeo aos estudantes acerca da inclusão na escola e assim procurar introduzir e familiarizar com o tema da entrevista- a inclusão escolar, a fim de colocar os estudantes um pouco mais a vontade para se expressarem. Desse modo, aos estudantes cuja entrevista foi realizada online, após uma pequena introdução daquilo que iriam assistir, foi enviado o link do site e foi-lhes pedido que assistissem aos, aproximadamente, 10 minutos de filme antes de se iniciar a entrevista. Já aos estudantes cuja entrevista foi realizada presencialmente e, fazendo igualmente, uma pequena introdução ao vídeo que iriam assistir, foi-lhes mostrado o vídeo antes da entrevista.

O vídeo mostrado, intitula-se “Ian- A moving story”³, realizado pela fundação “Ian”⁴, que nasceu em 2012, pela vontade e carinho de uma mãe que sonhou com um mundo mais inclusivo, sediada em Buenos Aires (Argentina), a fundação promove a inclusão e fornece ferramentas para que todos nós possamos construir uma sociedade mais inclusiva. Esta curta metragem já participou no Festival de cinema de Cannes e ganhou muitos prémios como a melhor animação, a melhor curta metragem e foi nomeada para os prémios da academia 2018. O curta metragem é baseada na história do menino, Ian que quer alcançar o mundo com uma mensagem de amor, com a ajuda de Sheila, mãe e presidente da Fundação IAN, ambos conseguiram transformar a dor em ação com o objetivo de quebrar as barreiras de isolamento que as pessoas com deficiência sofrem, e transmitir que não há tempo a perder no caminho da inclusão (Fundação Ian).

2.3.3. Focus Group

De forma a recolher informação à equipa multidisciplinar considerou-se que a técnica mais adequada é a técnica do *focus group* ou grupo de discussão, uma vez que facilita a

compreensão do comportamento e das atitudes de um determinado grupo alvo, verificando opiniões a uma dada questão, perceber aprofundadamente o porquê das respostas e estabelecer uma interação controlada entre os participantes em que a presença de um moderador facilita a flexibilidade de situações (Geoffrion, 2003).

Nesta técnica o principal propósito é entrevistar um grupo constituído por pessoas que, por terem uma certa experiência, possam ser entrevistadas de uma maneira relativamente desestruturada sobre essa experiência, que, ao acontecer em grupo, as pessoas tem a oportunidade de investigar as razões de outros elementos do grupo para manter uma visão, mudar a sua opinião (Bryman, 2012), mudar pontos de vista, pessoas, grupos, ideias e culturas de forma articulada (Aires, 2015). Esta técnica é também a mais adequada ao objetivo porque resulta numa riqueza de dados, tem um baixo custo e o tema pode ir muito mais longe do que numa entrevista individual (Flick, 2005). Assim o *focus group*, realizado através da aplicação ZOOM (colibri), por inacessibilidade à escola devido à pandemia COVID-19, contou com um guião com palavras-chave ou temas para discussão (Anexo E), para que os intervenientes possam sentir-se inteiramente livres de formular as suas respostas e comentários a seu “Bel-prazer” (Geoffrion, 2003: 320) e não se sintam condicionados a categorias ou escalas progressivas (Geoffrion, 2003). Deste modo, o grupo selecionado diz respeito a seis elementos permanentes de uma equipa multidisciplinar em que o moderador será o investigador e em que será filmada a tela do computador, com a respetiva autorização dos elementos, para posterior anotação de expressões faciais, mudanças de opinião, etc.

2.4. Técnica de tratamento de dados

Em investigação social, o método da entrevista esta sempre associado a um método de análise de conteúdo (Quivy & Campenhoudt, 2013). Neste caso, a informação recolhida através da técnica do *focus group* também será analisada com recurso à análise de conteúdo, nomeadamente a sua tipologia Análise Temática e Categorical. São características do tratamento de discursos diretos e simples, por isso pretende-se tratar a entrevista, desmembrando-a em unidades e categorias, de forma a que o tratamento seja rápido, eficaz. O investigador deve escolher as categorias que melhor vão ao encontro dos seus temas no estudo (Bardin, 1977). Através destas análises temáticas, revelam-se representações sociais e juízos dos locutores a partir de um exame de certos elementos constitutivos no discurso e perceber a importância de cada tema, pois quanto mais vezes ele for enunciado mais importância ele tem para aquela pessoa (Campenhoudt, Marquet & Quivy, 2019). Esta análise, ainda pode estabelecer diferenças entre os discursos de diversos entrevistados ou grupos, analisando a distribuição sociais das perspetivas acerca do tema

estudado (Flick, 2005). Deste modo, procura-se essencialmente recolher as representações, diferenças e semelhanças nos discursos de cada grupo a entrevistar relativamente ao tema da educação inclusiva. A utilização de uma grelha de análise para tratar as informações qualitativas, como o conteúdo da entrevista, permite estabelecer ligações em dois níveis: ao nível de cada entrevista e a relação entre os seus elementos, podem ser evidenciadas de modo a reconstruir a estrutura da entrevista e assim o sistema de representações e de ações do entrevistado; ao nível do conjunto das entrevistas podem se estabelecer comparações e realçadas convergências e divergências de modo, a revelar as logicas sociais implícitas que podem ser utilizadas pela ferramenta da tipologia, agrupando- as em temas por exemplo ou organiza-las consoante uma estrutura (Campenhoudt, Marquet & Quivy 2019). São assim três as etapas descritas por Albarello et al., (1997) quanto ao procedimento semi-indutivo na análise das entrevistas: definem-se as categorias; codifica-se e compara-se numa grelha; classifica-se, compara-se e interpreta-se (Albarello et al., 1997).

Capítulo 3. Apresentação e Discussão de resultados

Neste capítulo apresentam-se os resultados decorrentes da aplicação de entrevistas e *focus group* à comunidade escolar do agrupamento de escolas. Com o objetivo de perceber as perceções sobre as práticas de inclusão por parte do agrupamento, da família e do estudante vão ser descritos e analisados os resultados dos dados recolhidos para, posteriormente, dar resposta à pergunta de investigação “Como é que os estudantes com Necessidades Educativas Especiais, os encarregados de educação e a escola percecionam as práticas de educação inclusiva na Escola Básica e Secundária”.

3.1. A entrada na escola

Todo o processo de admissão do aluno começa com a aceitação das suas características valorizando assim a diversidade. Mas este processo de reconhecimento de necessidades educativas não tem sido fácil. Perante diversos pontos de vista recolhidos através das entrevistas, é importante partir do princípio de aceitação social de qualquer estudante, e respetiva adaptação. Por isso, o sociólogo João Sebastião argumenta que “Os estudantes não são iguais socialmente, culturalmente, cognitivamente. Assim sendo, as diferenças entre eles são um elemento relevante que é preciso tomar em conta, razão pela qual a escola precisa de mudar os seus métodos pedagógicos, organizacionais, culturais” (Sebastião, 2002, p. 23).

Este processo de referenciação dos estudantes tem sido demorado e complicado, conforme

refere um encarregado de educação:

“O processo foi muito longo e de empatar. Eu apercebi-me que as crianças tinham de ficar retidas um ano para serem referenciadas, foi a sensação que me deu naquela altura. O processo de escola primária foi muito doloroso para nós! Isto afeta uma família. Principalmente, quando a família se apercebe dos problemas e quer resolvê-los” (nº1)

Assim, e antes de tudo, a inclusão dos jovens com deficiência deve passar, pelo seu reconhecimento como pessoas, ou seja, têm de ser parte ativa da sociedade, afirmando os seus direitos humanos fundamentais (Silva, 2015). Na escola, a diversidade dos estudantes deve ser respeitada, para que, conseqüentemente, as escolas se tornem mais inclusivas (Deslandes & Lourenço, 2012) e para que olhem as diferenças como oportunidades de tornar o ensino enriquecedor (UNESCO, 2005).

Com o surgimento da declaração de Salamanca, surge a necessidade de construir uma escola inclusiva onde todos devem aprender independentemente das suas características ou dificuldades (Coelho, 2010). Esta declaração, enuncia que as escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Para isso, terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves e devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva. O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças (Declaração de Salamanca, 1994: alínea nº3).

Assim sendo importa falar do conceito de diversidade, do ponto de vista da educação também visto como importante por parte dos entrevistados. Como refere um encarregado de educação:

“Os meninos não têm de ser todos iguais, viva à diversidade. Se o meu filho fosse igual aos outros eu ficava muito aborrecida, eu faço questão de ser diferente. Detesto que as pessoas tenham o mesmo padrão de conhecimento, mas o nosso país não atende dessa forma. Eles querem que todos sejamos formatados” (nº1).

O conceito de *diversidade educacional* é visto por Luís Correia (2001) como um conjunto de diferenças individuais, como estilos cognitivos, estilos de aprendizagem, interesses, experiências, capacidades etc, que em muitos casos devem ser objeto de intervenções individualizadas e apoios educativos apropriados (Correia, 2001). Na prática, este mesmo autor,

dá a conhecer o *modelo de atendimento à diversidade* (Correia, 2003, p. 18), que tem por base quatro componentes: o conhecimento do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem; planificação apropriada com base nesse conhecimento; uma intervenção adequada ao aluno e ao seu ambiente (Correia, 2003). Assim, os valores que norteiam a inclusão social são a aceitação e valorização da diversidade bem como a cooperação na qual a sociedade se adapta às pessoas com necessidades especiais e estas preparam-se para desenvolver o seu papel na sociedade (Silva, 2009).

3.2. Perceções sobre a Inclusão educativa

Apesar de existir alguma inclusão, falta alguma consciência nas pessoas do meio escolar ou algumas adaptações. Como referem os estudantes:

“Há ainda muita ignorância. Muito ignorância e desconhecimento. Alguns nem querem saber o que se passa com a pessoa. O que ela tem” (nº4)

“A maioria deles não tem certa consciência e não lidam com os estudantes, não sabem como lidar. Digamos assim. Por parte dos auxiliares é pior. Alguns são estudantes que precisam de uma aprendizagem mais específica e não é especialidade da escola. Eu acho que ela deveria adaptar-se melhor a esses estudantes” (nº5)

Como mencionado no enquadramento teórico, as atitudes dos profissionais da escola, assim como da sociedade em geral, devem acreditar no potencial do aluno (Correia, 2001) e por isso, tal como as atitudes, os valores dos cidadãos são também fatores importantes para transformar a educação (Marchesi, 2001).

A escola revela-se, assim, para os entrevistados, um meio onde ainda há alguma despreocupação com os estudantes por duas razões: não sabem como lidar com as problemáticas ou simplesmente a escola não se adapta adequadamente às características de cada um. Esta ideia vai no sentido oposto ao defendido por vários autores, em que, partindo da ideia de que todas as crianças são especiais e todas têm o direito de aprender, a escola e em particular, a sala de aula, tem de se adaptar a elas, respeitando-as o máximo possível (González, 2010) e ao seu meio, estabelecendo planos de estudo com as adequações necessárias, onde os estudantes possam contactar de perto com uma sala de aula mais abrangente (Tomlinson, 2000) e onde o trabalho das escolas e dos professores é maximizar a capacidade de cada aluno (Tomlinson, 2000; Morgado, 2010).

Nesta escola, todos se querem sentir bem-vindos e integrados num local onde aprendem

todos juntos e onde as suas diferenças são respeitadas. Na perspectiva de uma aluna:

“Todas as diferenças e problemas podem nos atrapalhar imenso. Enquanto escola e tudo. O vídeo mostra isso mesmo, a única coisa que os estudantes em questão querem sentir é o conforto vindo dos outros e que a diferença não seja sentida. É muito importante haver adaptação e que todos os colegas, amigos, estudantes consigam fazer parte dela. Um vídeo que retrata ambas as partes, a parte em que há exclusão e por fim a parte em que conseguem demonstrar as possibilidades àquela criança” (nº5)

E por isso a escola deve ser um meio onde oferece a inclusão como modo de vida: A inclusão mais do que um juízo de valor é uma forma de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode desempenhar um papel primordial ao oferecer as mesmas oportunidades e idêntica qualidade de meios a todo aquele que chega de novo. Trata-se de dar opções, de dar lugar, de oferecer recursos e melhorar a oferta educativa em função das necessidades de cada indivíduo, sem permitir a exclusão e oferecer como segunda oportunidade a integração escolar” portanto, o que se oferece é um “modo de vida” aquele que chega à escola (González, 2010, p. 58) onde também fazem parte as relações sociais e as adaptações.

No âmbito das entrevistas, é notório que o agrupamento de escolas do baixo Alentejo, é caracterizado por dar importância aos resultados académicos dos estudantes, procurando que esta seja uma escola de referência a nível do Alentejo, no entanto também há espaço para a inclusão do aluno.

A Missão e visão de uma escola inclusiva segundo o adjunto do diretor:

“Na minha opinião, a nossa escola prima pelos resultados académicos, acima de tudo. Acima de qualquer outra vertente tentamos que a escola seja uma referência ao nível do Alentejo em termos de resultados escolares. No entanto, são asseguradas todas as condições para que os estudantes com necessidades educativas, façam o seu percurso e consigam uma escolaridade pelo menos obrigatória 12º ano” (nº10)

O facto de não discriminar nenhum aluno e por isso dar acesso à educação naquela escola, remete-nos para a existência de uma “filosofia de escola” (Correia, 2001, citado por Correia, 2003, p. 10) que deva ter, por base o desenvolvimento global do aluno e promover uma cultura de escola e sala de aula que valorize a diversidade como lema (atitudes, valores, informações,...) (Correia 2001, citado por Correia, 2003), mas que ainda tem pela frente um longo caminho onde o objetivo principal é o desenvolvimento global dos estudantes (Correia, 2001). Por isso, existe a consciência que a inclusão é um

caminho que o agrupamento de escolas tem de percorrer. Isso é ilustrado no *focus group* à EMAEI:

“Isto é um caminho, a inclusão não começa no dia X, penso que nenhuma escola iria dizer “nós somos totalmente inclusivos”, enquanto que antigamente havia diferença nos meninos “estes são de educação especial”, e parece que não faziam parte da turma, e era responsabilidade dos docentes de educação especial, os docentes agora tentam assumir todos, já não dizem “ah este é da educação especial” quase como se quisesse dizer que “com este não tenho que me preocupar tanto”. Nesse aspeto está a haver mais melhorias” (nº11)

No entender de Isabel Sanches (2011), o, nem todas as escolas partem do mesmo princípio para incluir os estudantes. Nas palavras desta autora, uma escola inclusiva é uma escola que ‘arranja maneira’ de acolher todas as crianças e jovens da sua comunidade, flexibiliza e adapta os seus currículos, não se limitando a reduzi-los, reestrutura as suas práticas de organização e de funcionamento, de forma a responder à diversidade dos seus estudantes, desde os mais vulneráveis aos mais dotados, apostando na mudança de mentalidades e de práticas, implicando, valorizando e corresponsabilizando todos os intervenientes no processo educativo (Sanches, 2011, p.137).

Portanto é importante responder a diversidade dos estudantes e mudar mentalidades para uma inclusão efetiva na escola e um primeiro passo será a diferenciação pedagógica por parte dos professores segundo a EMAEI:

“As mentalidades estão a mudar, mas será essencial que os professores pensem que tem de fazer diferenciação pedagógica em sala de aula. É um aspeto que tem de ser aprofundado no caminho que temos de percorrer. Mas há cada vez mais pessoas mentalizadas para isso. Todos concordam com a inclusão, mas depois ter de fazer... leva mais tempo, mas estamos no bom caminho” (nº11)

Inicialmente a cultura da escola sempre atribuiu aos estudantes a responsabilidade do seu insucesso, ou porque tem uma deficiência, não são inteligentes ou cultos ou porque vêm de meios mais desfavorecidos, e nunca soube reconhecer que é à escola, com os professores e com os pais, que incumbe criar as condições de sucesso dos estudantes dos estudantes tal como eles são (Baptista, 1998). O mesmo argumenta Álvaro Marchesi (2001), quando nos fala de uma mudança de “cultura de escola” (Marchesi, 2001, p. 104) em que se valorize a igualdade entre todos os estudantes, o respeito pelas diferenças, a participação dos pais e a incorporação dos estudantes no processo de aprendizagem, por isso a mudança de cada escola deve ser operada a partir da sua

própria cultura e orientar-se para a transformação (Marchesi, 2001).

Outra das dificuldades é a inserção destes estudantes determinadas atividades. A escola ainda não está preparada para incluir os estudantes com necessidades especiais, por exemplo, a em atividades dinamizadas pelas turmas, segundo o ponto de vista do adjunto do diretor:

“Eu trabalho nesta escola há 16 anos já vi passarem associações de estudantes, mas nenhuma delas com estudantes com necessidades educativas. Parece que à partida, são excluídos das listas. Embora sejam aceites pelos colegas, isto seria promover a inclusão- colocar numa associação de estudantes estudantes com necessidades educativas, isso sim é a verdadeira inclusão. A nossa escola também padece dessa passividade e inércia, por parte dos estudantes, porque, lá está, a missão do agrupamento é colocar estudantes com boas médias em cursos de ensino superior que tenham um estatuto social elevado, é dada muita importância a isso, demasiada na minha opinião. E esquecem-se das relações interpessoais em prol da boa média académica” (nº10)

Dois dos problemas encontrados nesta dinâmica onde são mais valorizados os resultados académicos é alguma passividade com alguns problemas, mas também alguma falta de formação do pessoal que trabalha com estas crianças e que são considerados pouco formados para lidar com certas problemáticas.

Os encarregados de educação demonstram alguma preocupação face ao modo como a escola está a incluir os estudantes. No entender de um encarregado de educação:

“Podia melhorar porque as pessoas que estão nesses lugares deviam ter uma postura e procedimento de outra forma. Todos tem de ter preparação para essas situações” (nº2)

Em grande parte, passa pela organização escolar para que aconteça, realmente, uma inclusão de sucesso, e para isso o órgão diretivo desempenha um papel crucial quanto ao envolvimento e à partilha de responsabilidade com todo o corpo educacional da escola no que concerne à planificação e à consecução dos objetivos que levam ao sucesso escolar de cada um dos estudantes (Correia, 2003). É então, responsabilidade do órgão diretivo fazer com que todos sintam que fazem parte de um projeto educacional que tenha por base os princípios da inclusão (Correia, 2003), de criar ações de formação e encontrar apoios que permitam aos educadores e professores responder às necessidades de todos os estudantes (Correia, 2003).

De acordo com o nº1 do artigo 1.º do Decreto-Lei nº.54/2018, de 6 de julho “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 estudantes, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Decreto Lei nº 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República*, Série I, n.º 129)

Em relação a anteriores diplomas, este Decreto-Lei, abandona os sistemas de categorização de estudantes, incluindo a “categoria” necessidades educativas especiais; Abandona o modelo de legislação especial para estudantes especiais; Estabelece um continuum de respostas para todos os estudantes; Coloca o enfoque nas respostas educativas e não em categorias de estudantes; Perspetiva a mobilização, de forma complementar, sempre que necessário e adequado, de recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social (DGE, 2018: 12).

De acordo com o artigo 2.º do Decreto Lei nº 54/2018 de 6 de julho, a escola procura o sucesso escolar de todos os estudantes proporcionando os recursos e as medidas de que eles necessitam para atingir esse objetivo (Decreto Lei nº 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República*, Série I, n.º 129). Reconhece-se que com o novo Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho, é mais fácil criar medidas de suporte e tem-se a liberdade de decidir essas medidas sem correr o erro de discriminar ou beneficiar algum aluno. Este novo Decreto-Lei trouxe mais ferramentas para poder ajudar todos os estudantes no processo de aprendizagem e avaliação, contudo ainda há algumas dúvidas na sua clarificação. Na opinião dos professores:

“Eu acho que a intenção desta nova legislação era tornar tudo mais fácil e esclarecedoras, mas isso não aconteceu. Mas estamos e vamos continuar a fazer o nosso melhor com estes estudantes. Mas precisávamos de ter mais braços e cabeças para trabalhar com estes estudantes” (nº9)

“Com o novo Decreto-Lei é não deixar ninguém para trás. De alguma maneira o DL vem dar suporte a medidas que tínhamos dificuldades em aplicar, sem nos ser apontado o dedo de estarmos a discriminar ou beneficiar algum aluno” (nº11)

É fundamental que as escolas se afirmem como espaços culturalmente mais significativos, associando a dimensão do significado cultural que aí tem lugar à dimensão inclusiva (DGE, 2018). Isto significa que as especificidades cognitivas, culturais e experienciais dos estudantes deverão ser entendidas como condição necessária, mas não suficiente, para configurar uma escola que se afirme como inclusiva (DGE, 2018). A diferenciação pedagógica passa a ser entendida como um pressuposto estruturante de uma ação pedagógica que tem em conta todos os estudantes na relação com as tarefas de

aprendizagem que poderão ser diferentes quanto as suas finalidades e aos seus conteúdos quanto ao tempo e ao modo de as realizarem, quanto aos recursos, condições e apoios são disponibilizados (DGE, 2018).

3.3. Recursos Necessários à Inclusão

Com a análise das entrevistas, considera-se que são necessários recursos humanos no processo de inclusão, mais pessoas com capacidade de ajudar e acompanhar os estudantes, com a formação adequada. Nas palavras da EMAEI:

“Basicamente são os recursos humanos. Tem sido essa a nossa luta. Os professores de educação especial não são em suficiente para ajudar os professores titulares das turmas. O mesmo acontece em termos técnicos porque também só há uma psicóloga no agrupamento e a resposta não pode ser dada mais rápido. O agrupamento não tem mais nenhum técnico. Tem só uma parceria com o centro de recursos para a inclusão, mas é muito pouco tempo. É diferente se os técnicos fossem do próprio agrupamento. Nestes técnicos que se dirigem a escola, não há nenhuma assistente social” (nº11)

No manual de apoio à prática à educação inclusiva, as escolas devem mobilizar um conjunto de recursos específicos que apoiem a aprendizagem e a inclusão nomeadamente, recursos humanos, organizacionais e recursos específicos existentes na comunidade, a fim de responder a todos e a cada um individualmente, ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes modalidades de educação e formação (DGE, 2018).

A necessidade de recursos humanos como professores de educação especial e apoios prestados aos estudantes como é o caso das terapias fora da sala de aula, constitui-se como uma melhoria desejada para o agrupamento. No entender de um encarregado de educação:

“Os técnicos que existem na escola são poucos para chegar a todos de forma assertiva, se não estiver a 100% está próxima. Ninguém pode ser excluído. Mas em termos de apoios ficam muito aquém das necessidades dos miúdos” (nº1)

Na legislação, no número 1 do artigo 11.º do Decreto Lei nº 54/2018 de 6 de julho, os recursos que mais fazem falta a este agrupamento, inserem-se nos recursos humanos específicos (artigo 11.º, 1) em que são considerados recursos específicos: “a) os docentes de educação especial; b) os técnicos especializados; c) os assistentes operacionais, preferencialmente com formação específica” (Decreto Lei nº 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República*, Série I, n.º 129). Na perspetiva dos professores quanto aos recursos necessários:

“Em termos de recursos materiais, existem 3 salas para a equipa multidisciplinar e uma unidade multideficiência e por isso considera-se que estes são suficientes embora um dos professores chame a atenção para a necessidade de haver um espaço de aprendizagem manual onde se preparasse estes estudantes para um futuro emprego” (nº7).

“Nos recursos materiais não temos dificuldades, temos 3 salas para a equipa multidisciplinar, temos a unidade multideficiência que atende a problemas variados, como motores, articulação de ideias etc., essa equipa desloca-se semanalmente à escola, nas diversas vertentes, prestar apoio de forma quase individualizada” (nº10)

Existe também no agrupamento uma equipa multidisciplinar composta por 6 elementos, entre eles uma psicóloga.

A equipa multidisciplinar é considerado um recurso organizacional no ponto 8, do artigo 11.º e 12.º do Decreto Lei nº 54/2018 de 6 de julho, em que lhe compete uma série de papeis: “a) Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva; b) Propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar; c) Acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem; d) Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas; e) Elaborar o relatório técnico - pedagógico previsto no artigo 21.º e, se aplicável, o programa educativo individual e o plano individual de transição previstos, respetivamente, nos artigos 24.º e 25.º; f). Acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem” (Decreto Lei nº 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República*, Série I, n.º 129).

Segundo a literatura, os estudantes com NEE devem beneficiar de um ensino individualizado maximizado por serviços de apoio especializados. Estes apoios são, desde o apoio a nível académico até a apoios de cariz psicológico, social, terapêutico e médico (Correia, 2003) dados, sempre que possível num ambiente onde se sintam integrados (Karagiannis et al., 1999).

No entanto já houve algumas melhorias no que diz respeito aos recursos humanos para os docentes. Na educação física, em que foi possível a contratação de um professor que, em coadjuvância, auxilia os estudantes com mais dificuldades. Nas palavras da professora de educação física:

“O que acontece? Os estudantes que são abrangidos pela educação inclusiva, nos temos 2 professores em sala de aula com a turma. Está um colega meu na aula a prestar apoio ao aluno que necessita de ajuda, aquilo que estipularmos” (nº9)

Esta coadjuvância pode ser entendida como uma estratégia cooperativa em que um dos docentes assume o papel principal na planificação e na lecionação da aula ou há uma colaboração mais ativa de ambas as partes, com ambos a assumirem a responsabilidade partilhada na planificação e na lecionação (Figueira, 2016).

As opiniões recolhidas, chamam ainda à atenção dos recursos necessários para o pessoal docente que são as ações de formação. Verifica-se uma necessidade de formação dessas pessoas que lidam com crianças, pois devido a diversos episódios passados com os estudantes, estes sentiam-se excluídos e esquecidos por parte da escola. Parece-nos assim que a escola não dispõe das condições necessárias para atender a diversos problemas sociais, muitas vezes devido a ausência de formação específica, resultando em profissionais despreparados para tal abordagem e pouco tem conseguido fazer para superar essas problemáticas que invadem a escola (Andrade & Vitório, s.d.).

Nas palavras de um encarregado de educação:

“Acho que faz falta muita coisa. E primeiro, uma boa formação a quem lá está. Acho indispensável. Não é qualquer pessoa que está preparada para estar com estas crianças. A parte fundamental: pessoas competentes para trabalhar com eles. Não é ir buscar um miúdo pela mão, puxando-o com força como se fosse um animal” (nº2)

Nas palavras do adjunto do diretor reconhece-se a falta de formação:

“Nós professores que não somos de educação especial, para além de não estarmos bem informados das problemáticas dos estudantes, também não temos preparação científica e pedagógica para lidarmos com certas situações. Portanto eu acho que um dos aspetos que poderá falhar na maioria das escolas, é talvez a realização de ações de formação para os professores que vão ter aqueles meninos explicando como agir. As vezes pensamos que estamos a agir de forma correta e não” (nº10)

Estas formações são importantes para saber como receber e lidar com os estudantes e com as respetivas problemáticas (Simon, 1991) preparando os professores para a compreensão das incapacidades ou desvantagens destas que possam afetar as aprendizagens; identificar as necessidades educativas; individualizar a educação; compreender as emoções da criança; utilizar os serviços de apoio; promover uma comunicação efetiva com os pais; perceber o processo administrativo que leva a organização do ambiente de aprendizagem (Correia & Serrano, 2003a). Cabe ao órgão diretivo a responsabilidade de criar ações de formação e

encontrar apoios que permitam aos educadores e professores responder às necessidades de todos os estudantes (Correia, 2003), pois um dos fatores que podem influenciar as atitudes dos professores e conseqüentemente a experiência do aluno é a necessidade de formação e a adequação da mesma (Pinto & Morgado, 2012).

Por outro lado, algumas opiniões vêm de encontro ao facto de muitos professores não participarem nessas formações, demasiado teóricas, acerca da educação inclusiva, para depois não terem de adaptar o seu trabalho a cada aluno. Nas palavras dos professores:

“Mesmo havendo formações, as pessoas não aparecem porque sabem que depois dela vão ter mais trabalho. Não há muitas formações, mas quando há não se inscrevem aqueles que precisam inscrever-se. É um tema que não agrada a muitas pessoas” (nº8)

“Para já não é muito frequente existirem formações nesta área. As que tenho feito de uma forma geral, não tenho sentido que elas são espetaculares e maravilhosas e que fizeram a diferença na minha prática. São um bocadinho teóricas e não são muito esclarecedoras. Acho que deveria haver mais ações de formação práticas. Conhecer a ferramenta, é saber como colocar em prática, é a parte mais difícil da questão” (nº9)

A verdade é que a inclusão não depende apenas da formação dos professores, mas sem formação que contribua para atenuar receios e mitos socialmente construídos e de segurança relativamente a práticas, dificilmente haverá uma escola para todos (Silva, 2009). Esta necessidade de formação pode surgir segundo o sistema de ensino; da perceção dos docentes acerca da sua prática pedagógica (dificuldades, problemas) ou das exigências do sistema e da perceção dos professores (Silva, 2009). Esta necessidade de formação permanente é, ainda, defendida por Maria González como um ponto de eliminação de barreiras à inclusão dos estudantes onde argumenta a necessidade desta formação para a inovação escolar (González, 2010, p. 67).

3.4 Papel do assistente social na escola inclusiva

Um dos recursos humanos mais necessitados pelo agrupamento, diz respeito aos técnicos, ao nível de apoio e acompanhamento de estudantes e famílias, um assistente social é indicado por todos os entrevistados como sendo indispensável em qualquer agrupamento e neste em concreto. Por isso é de dar a conhecer, que um Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo situado num concelho de grande extensão geográfica, não tem um assistente social no seu quadro escolar. No entender da EMAEI:

“As escolas deviam ter todas um técnico de Serviço Social. Para fazer o acompanhamento a certas famílias, quando a escola tem necessidade disso tem de articular com os técnicos que existem. Em termos de legislação, o serviço de psicologia requer uma enfermeira, um assistente social e 3 técnicos. Mas o serviço de psicologia na grande maioria só tem um psicólogo. Faz falta um técnico de Serviço Social, no papel ele estaria nas escolas, mas não. E neste tempo de ensino a distância ele era mesmo necessário para orientar certas famílias. Ultrapassamos estas situações contactando a assistente social da câmara ou a CPCJ para ultrapassar estas dificuldades” (nº11)

Em primeiro lugar, é importante revelar que a profissão tem como base do código de ética que regulamenta a profissão, o princípio a defesa dos direitos humanos, que neste contexto trata-se da educação, e neste meio esse profissional tem a capacidade de fortalecer os laços entre a escola, a família e a comunidade, por meio da sua ação profissional (Campos & David, 2010: 281) mas também com as comunidades locais (Almeida, 2001). A mesma ideia é defendida por outros autores: a profissão caminha para a efetivação de direitos humanos, contribuindo para a realização de uma educação de qualidade e para todos (Andrade & Vitória, s.d.). Na prática, e segundo um assistente social entrevistado pela autora Sidalina Almeida, “o objetivo do Serviço Social escolar é atenuar as desigualdades sociais e promover o desenvolvimento pessoal e social do aluno, nomeadamente dos que são provenientes dos grupos mais desfavorecidos” (Almeida, 2001, p. 71).

O Serviço Social recorre a ferramentas importantes para facilitar uma relação de ajuda às pessoas e promover o seu processo de competências teórico-práticas, ético-políticas e técnico-operativas (Ferreira & Seno, 2014). Ao nível da sua inserção no meio escolar, a sua intervenção é abrangente a várias dimensões: às necessidades comportamentais, emocionais, familiares e da comunidade que se relacionam com a educação do estudante (Amaro & Pena, 2018). De acordo com esta ideia, o Serviço Social intervém, não só, com o aluno mas com todos os que fazem parte da comunidade escolar, incluindo a família do próprio aluno, no sentido de promover a integração deste e contribuir para o crescimento das suas potencialidades (Camacho, 2000), envolvendo ações junto da família, professores e outros profissionais de educação (Andrade & Vitória, s.d.) com o objetivo de criar condições para o caminho escolar do aluno e providenciando serviços ao estudante e à família (Amaro & Pena, 2018).

Quando realizado o *focus group*, a EMAEI reforçou a necessidade deste profissional para auxiliar com o trabalho com as famílias. Esse trabalho seria feito em equipa, evidenciando os diversos conhecimentos:

“Falta-nos a parte social que seria boa ajuda, para consciencializar estes pais, para recomendar, não ser só a escola, se tivéssemos um apoio de retaguarda, muitos destes pais que não ajudam os filhos é por falta de mentalidade, e uma ajuda exterior a escola faria a diferença, melhorava um pouco, nessa parte não conseguimos intervir. A escola deveria dispor de um técnico de Serviço Social, seria fantástico. Muitas vezes para as questões terem sucesso tem de haver uma equipa multidisciplinar, quando não há isso as coisas tendem a falhar” (nº11)

Por isso, a necessidade de um profissional neste agrupamento viria de encontro à necessidade de acompanhamento dos estudantes e das famílias, pois, o assistente social e a família, num processo conjunto, (co)construem a resposta e a solução que fará mais sentido para cada situação (Barreiros, 2015) pois por vezes a escola não sabe como intervir em certas situações (Muniz et al., 2018). A mesma ideia de que há escolas que não sabem receber esses estudantes, os autores Andrade e Vitória (s.d.) argumentam ainda que isso faz com que os estudantes sejam atendidos em espaços segregados, num meio conservador e privando-os do seu direito à educação (Andrade & Vitória, s.d., p.7).

No entender e na argumentação de alguns autores, o trabalho do assistente social pode ser considerado interdisciplinar, em que numa mesma equipa, cada profissional olha um determinado problema de diversos ângulos (Gomes, 2011), por isso a resolução das problemáticas vivenciadas nas escolas são da exclusiva intervenção de diversos profissionais (Andrade & Vitória, s.d.) em que se deve ter consciência que é necessário saber definir e ser competente no seu campo (Carvalho, 2012). Este profissional deve, no seu trabalho multidisciplinar, tornar visível o seu desempenho junto dos outros profissionais, apresentando resultados, criando espaços de reflexão e debate, incluindo estudantes e família, de modo a contribuir para a construção da comunidade educativa mais forte, assim como a afirmação do seu domínio profissional (Amaro & Pena, 2018). Então, o trabalho passa por ir de encontro à realidade e à vivência das crianças, procurar os valores culturais, saberes, formas de aprendizagem específicas e nessa perspetiva interdisciplinar contribuir para o acesso e sucesso educativo das crianças mais excluídas (Almeida, 2001).

Um dos papéis mais importantes que o assistente social poderia desempenhar quanto à necessidade de intervenção junto das famílias, nas palavras dos entrevistados, diz respeito à mediação de relações. Esta mediação reside no estabelecimento ou restabelecimento da comunicação entre as partes, facilitando o diálogo entre si (Almeida, 2009) mas potencia ainda “a construção de laços sociais, e constitui, inclusive, uma nova abordagem no processo de inclusão social, quando operacionalizada no domínio social e cultural” (Almeida, 2009, p. 4).

Por exemplo, aproximar a família da escola, uma necessidade apontada por alguns dos entrevistados, é hoje um desafio lançado aos assistentes sociais escolares: o assistente social assume um papel fundamental ao nível da mediação entre a escola e a família, procurando levar os Encarregados de Educação às escolas e dar a conhecer aos professores a realidade destas famílias, no sentido de ultrapassar as barreiras culturais que existem entre estas duas realidades pois esta será a única forma de conseguirmos atingir aquilo que todos procuramos: o sucesso escolar e, sobretudo, o bem estar das nossas crianças (Nogueira, 2011, p. 39).

Pelo facto de os professores não conseguirem trabalhar sozinhos e verem-se sobrecarregados de papéis que não lhes dizem respeito diretamente, é também argumentado pelos professores a necessidade de um assistente social no agrupamento. Assim, argumen- tam:

“Faltam mais pessoas com capacidade para ajudar estes estudantes e falta-nos tempo. Seria sempre benéfico estar um assistente social no nosso agrupamento, porque estamos a trabalhar com pessoas tudo aquilo que diz respeito as pessoas e a sociedade em si, é tal e qual como trabalhar com um psicólogo. Muitas vezes acumulamos trabalho que seriam mais bem resolvidas por pessoas com formações adequadas. Somos muitas vezes “psicólogos” e se houvesse mais na escola poderíamos reencaminhar para eles. O mesmo acontece com as questões do foro social” (nº9)

Nas palavras do adjunto do diretor:

“O papel da escola atualmente é tudo. Os professores fazem tudo, são burocratas, são assistentes sociais, são psicólogos, são conselheiros, são tudo, têm de fazer tudo, inclusivamente comprar refeição aos estudantes, também” (nº10)

Portanto, as escolas devem ter em conta o papel deste profissional, pois, se pensarmos que algumas, estão pouco sensíveis à sua intervenção, pode assistir-se à insegurança dos próprios profissionais no desempenho do seu papel profissional ou pelo menos a uma diversidade de definição de tarefas e uma proliferação de práticas avulsas que dificultarão a própria construção da identidade profissional nas escolas (Richard & Sosa, 2014, citado por Amaro & Pena, 2018).

Por isso, é importante reforçar a ideia de que os assistentes sociais querem trabalhar em equipa, eles não querem apenas produzir conhecimento, mas implicar-se profissionalmente na transformação da escola. Ao investirem na produção de conhecimentos, estão mais capazes para conceber e implementar ações de intervenção que resultem de alguma mudança na escola (Almeida, 2001).

No decorrer das entrevistas num tempo diferente para a educação, a educação à distância, na consequência da pandemia causada pela COVID-19, a necessidade deste profissional surge com mais importância. Argumenta-se que a sua presença seja indispensável no acompanhamento a famílias, acompanhamento social e económico e assim auxiliar a escola nas dificuldades e barreiras à inclusão de certos estudantes ou mesmo apoiar e auxiliar a escola de como trabalhar com estas crianças. Por isso, o adjunto do diretor afirma:

“A existência de um assistente social no nosso agrupamento faria todo o sentido. Em caso de carências económicas e financeiras quando ocorrem situações de violência doméstica, repara, o agrupamento tem uma extensão geográfica muito grande, nós temos várias escolas dispersas, se tivéssemos umas três assistentes sociais, para poder analisar tudo ao pormenor, e acompanhar, era excelente. Porque a psicóloga não consegue dar conta de tudo, por mais boa vontade que ela tenha ela não consegue estar em simultâneo nas escolas todas do nosso conselho” (nº10)

Esta pandemia veio trazer vários desafios, incluindo a intervenção do Serviço Social. Uma das intervenções que seriam possíveis para o Serviço Social, seria o seu trabalho com as famílias: o profissional tem o compromisso de empoderar e envolver as famílias na discussão, planeamento, avaliação e intervenção de que serão alvos. A intervenção é individualizada numa relação aberta, sincera e colaborante entre os profissionais e os diferentes membros da família (Shirley, 2015). Mas, também, enquanto membro de uma equipa multidisciplinar desenvolver o apoio aos docentes e técnicos da comunidade educativa; às famílias no processo de adaptação à nova modalidade; incentivar e apoiar o trabalho em rede, envolvendo e ligando os estudantes de

forma a manterem o sentido de pertença e o contacto social; apoiar as famílias sempre que se verificarem situações em que a gestão das emoções, decorrentes da situação de isolamento social, esteja a criar barreiras ao processo de aprendizagem e ao bem-estar do aluno; incentivar e apoiar a criação de grupos de apoio entre pais; colaborar na identificação e eliminação de constrangimentos que se coloquem à participação dos estudantes com medidas seletivas e/ou adicionais e das famílias na modalidade de ensino à distância (República Portuguesa, 2020).

Quanto à necessidade deste profissional, o adjunto do diretor clarifica:

“Era o ideal, para fazer despistes, acompanhamentos, para ir a casa das famílias, ver no local o que se passa, em que condições as crianças vivem, se tem higiene, se são bem nutridas. Ainda para mais neste tempo de pandemia” (nº10)

Um exemplo de prática do Serviço Social em tempos de pandemia numa escola na China passou por fornecer materiais para a prevenção de epidemias, mas também a organização de atividades online para facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes com os temas de planeamento; conhecimento da pandemia e proteção (Yuduo et al., 2020). A equipa de assistentes sociais ainda apoiou o ensino online coordenando a comunicação entre professores e pais e auxiliando os pais a orientar melhor a aprendizagem das crianças em casa (Yuduo et al., 2020). De forma a retomar as aulas, realizam-se, também, telefonemas e até visitas domiciliárias para preparar os estudantes para o seu desempenho académico com o apoio de um manual de orientação (Yuduo et al., 2020).

3.5. Trabalho em equipa e multidisciplinidade

Nesta inclusão escolar, o trabalho é feito em equipa e é dada muita importância à multidisciplinidade. Por isso articulam o seu trabalho com os outros profissionais da escola, nomeadamente com os professores de ensino especial, a quem retiram as suas dúvidas, expõem as suas dificuldades, procuram estratégias inclusivas e melhoram o conhecimento do aluno e das suas capacidades através da troca de informação das problemáticas dos estudantes. Os professores contam como trabalham:

“Sempre em colaboração. Em termos de problemáticas, no princípio de cada ano, nas reuniões com a equipa, a minha preocupação, era perguntar as características de cada aluno, perceber até onde posso ir com cada aluno” (nº7)

“Articulo com a professora de ensino especial. Elucida-nos acerca da relação que o encarregado de educação tem com a escola, e ajuda a perceber melhor o aluno” (nº8)

“Tento ultrapassar as dificuldades pedindo ajuda às colegas do ensino especial. Que passam muito mais tempo com eles e que os conhecem melhor do que qualquer um de nós, é a eles que peço logo ajuda. Partilho as angústias com os colegas de grupo. Temos essa relação de partilha e de confiança do trabalho de cada um” (nº9)

As interações entre professores de ensino especial e regular são decisivas para o sucesso da integração (Correia et al., 2003a) e pode trazer ao professor da turma e aos estudantes o apoio adequado (Sanches, 2005), pois a educação de estudantes com NEE o trabalho deve ser marcado pela partilha e colaboração (Nielsen, 1999). Por outro lado, o professor pode não aceitar esta estratégia pelo facto de estar habituado a trabalhar sozinho (Sanches, 2005) e assim, se não houver uma relação de entre ajuda, os docentes não estão preparados para a integração destas crianças (Simon, 1991). Por isso o trabalho interdisciplinar é muito importante. No seguimento desta ideia, Lee Brattland Nielsen (1999) argumenta que poderá haver equipas de colaboração constituídas por um professor de educação especial, psicólogo da escola, um assistente social, um patologista da fala, um terapeuta físico e ocupacional, consultores, o diretor da escola e os pais e que os professores podem recorrer a diversos elementos (Nielsen, 1999).

Sobre a nova forma de reunir em tempos de pandemia COVID-19 segundo um professor:

“Agora não, não é?, estamos todos longe, o que nos está a dificultar a chegada aos estudantes, não está muito fácil. Em situação de escola, de presença física, é muito fácil, rapidamente, num bocadinho que temos trocamos ideias com colegas e falarmos sobre aquilo e chegarmos a uma conclusão, dar a volta por cima, arranjar estratégias” (nº9)

É por isso de salientar a cooperação entre os professores neste ensino inclusivo, pois eles não podem fazer todo o trabalho sozinhos (Rief & Heimburge, 2003). Esta colaboração ajuda à reflexão das práticas, a uma melhor compreensão dos problemas, ao desafio de procurar respostas adequadas a situações novas que possam surgir, usando diversas estratégias (Sanches, 2011). Por isso, a educação especial e o ensino regular devem atuar juntos (Correia & Serrano, 2003a) e ser transmitida, nesta relação colaborativa, as informações necessárias acerca da deficiência e dos comportamentos pedagógicos que daí decorrem (Simon, 1991).

3.5.1. A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

Em cada escola é constituída uma equipa multidisciplinar e essa constituição está descrita no

artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (Decreto Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República*, Série I, n.º 129). No agrupamento em questão, a equipa é constituída por seis elementos permanentes⁶ em que desenvolvem o trabalho através do e-mail ou de telefonemas pois não existe no horário tempos dedicados ao exclusivo acompanhamento dos estudantes. Quanto às funções da EMAEI, a equipa argumenta:

“A EMAEI tem todo outro trabalho por detrás através do e-mail ou telefonemas. Porque não há, formalmente, tempo nos horários para irmos fazendo isso. Então articulamos informalmente. Há no início de cada legislação mini formações para esclarecimento de docentes acerca de legislações; temos sempre a preocupação de esclarecer os pais e os professores; é também feita uma reunião com o antigo professor e o atual professor para haver um diálogo e partilha de experiências, o percurso do aluno, as problemáticas e as condicionantes etc. essa reunião de articulação já é feita no nosso agrupamento há alguns anos” (nº11)

Nas palavras do adjunto do diretor, esta equipa tem outras funções no agrupamento como:

“Elaborar a documentação como os relatórios técnicos pedagógicos; envolvem os estudantes nas atividades do agrupamento e os encarregados de educação que é uma questão tremente. Contudo, acho que os professores deveriam ser informados de forma muito clara e transparente acerca da problemática dos estudantes e das atividades que devem ser desenvolvidas por essas crianças e isso nem sempre acontece. Alguns colegas meus queixam-se disso, não são informados e desconhecem a atividades que possam fazer com estes estudantes” (nº10)

Para identificar os estudantes que necessitam de intervenções de diferentes tipos recorre-se a estas equipas multidisciplinares que auxiliam os docentes em diversas intervenções e modificações ao nível do meio ambiente, da organização, do reforço da comunicação, na gestão da sala de aula e na avaliação. Quando os professores da sala de aula se sentem apoiados estão

⁶ São considerados elementos permanentes “a) Um dos docentes que coadjuva o diretor; b) Um docente de educação especial; c) Três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino; d) Um psicólogo”. Neste caso, fazem parte 3 membros do Conselho Pedagógico: Coordenadora dos docentes do 1.º Ciclo; Coordenadora dos coordenadores de turma do Ensino Básico; Coordenadora do Departamento de Expressões; 1 docente de educação especial; Psicóloga do Agrupamento; Representante do Diretor” (Artigo 12.º do Decreto Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República*, Série I, n.º 129)

muito mais dispostos a fazer um esforço suplementar para dar respostas às necessidades educativas (Rief & Heimburge, 2002).

Nesta nova tipologia de aulas online:

“Eramos solicitados a toda a hora. Foi *super* exigente. Há estudantes que não conseguimos chegar a eles, não por falta de recursos, mas é difícil trabalhar com eles, fora da escola, torna-se difícil o cumprimento de horários e o enquadramento das famílias também não valoriza a escola” (nº11)

A EMAEI assume um papel fundamental na construção de uma escola que tem de funcionar à distância, mas que se quer próxima. Por isso, foram designadas novas atribuições assentes em 4 eixos: Eixo 1 - Apoio aos docentes e técnicos da comunidade educativa; Eixo 2 - Continuidade da implementação / Identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão definidas ou a definir no RTP/PEI/PIT; Eixo 3 - Apoio às famílias no contexto da modalidade de ensino à distância; e Eixo 4 - Articulação com diversos serviços da comunidade (República Portuguesa, 2020). As questões mais desafiadoras foram: assegurar a continuidade da aprendizagem; apoiar os estudantes que não tem competência para o estudo independente e assegurar o apoio aos pais e ao bem-estar dos estudantes (Reimers e Schleicher, 2020).

3.6. Nova forma de ensinar: as mudanças da COVID-19

No ano letivo 2019/20 os estudantes tiveram de aprender numa realidade diferente: o ensino à distância, caracterizado pela modalidade de ensino online através de plataformas, devido ao isolamento e distanciamento social provocados pela COVID-19. Esta crise, “está a impedir crianças e adolescentes em todos os países (...) exercerem o seu direito a uma educação de qualidade, segura e inclusiva” (INEE, 2020, p. 6) e por isso a pandemia Covid-19 pode mudar rapidamente o contexto em que as crianças vivem. Medidas de quarentena como o fechamento de escolas e restrições nos deslocamentos perturbam a rotina e o apoio social das crianças, adicionando novos focos de stress nos pais (UNICEF, 2020, p. 2) e onde crianças e famílias já excluídos por razões socioeconómicas constituem-se como grupos vulneráveis e em situação de risco (UNICEF, 2020).

Nas palavras destes estudantes houve alguma dificuldade de adaptação às tecnologias que proporcionavam a sua educação diariamente, reconhecendo-se que as diferenças se acentuaram cada vez mais entre estudantes. Em termos de autonomia há estudantes que não tem os recursos necessários e não tem sido fácil implementar esta nova rotina na família.

Nas palavras dos pais:

“Esta época do COVID-19, veio acentuar ainda mais as diferenças entre uns e outros. Nunca houve equidade na escola, estamos muito longe, agora muito mais. Eu tenho estado em casa porque não estou a trabalhar, e ajudo-o. Mas sou eu. E os outros? Essas crianças estão abandonadas com certeza, se num contexto de escola já é pouco aquilo que conseguem fazer com eles, o professor de ensino especial não tem tempo. Isto é gritante! Os professores devem estar com a vida num inferno. Estão a criar stress, principalmente nestas crianças” (nº1)

“Atualmente, tem sido diferente, nós ao termos uma professora à frente é diferente, há um exemplo. Estar sozinho em casa, as coisas são diferentes. Pessoalmente as dificuldades são resolvidas na hora. Agora, por computador tem sido mais complicado” (nº3)

Numa pesquisa realizada por Carl Cullinane e Rebecca Montacute (2020), através do site “The Sutton Trust”, acerca dos impactos da Covid-19 na educação na Grã-Bretanha, os investigadores concluem a importância do apoio em casa: 66% dos pais em famílias de classe média, em comparação com 56% dos pais em famílias da classe baixa, relataram satisfação com o nível de apoio fornecido pela escola (Cullinane & Montacute, 2020).

Nesta tipologia, é necessário muito trabalho autónomo e apoio por parte dos professores, argumentam os estudantes:

“Não tenho gostado desta nova tipologia de aulas, os professores não se mentalizam que nós não somos máquinas e estão sempre a mandar trabalhos” (nº4)

“É complicado, esta tipologia de aulas e depende muito do trabalho autónomo, o esclarecimento de dúvidas é completamente diferente, as aulas por videoconferência nunca é a mesma coisa não é” (nº5)

“É muito confuso. Está a ser muito complicado para acompanhar os colegas. Tenho os recursos, mas também tenho dificuldades. Estou atrasado e os professores não param de mandar trabalhos. Nas aulas online, fico muito retraído e então as vezes quero fazer uma pergunta e não a faço” (nº6)

Apesar dos estudantes sentirem falta da relação humana, tanto com os colegas como professores, que todos os dias é cultivada na escola e na sala de aula, e que é importante para a sua aprendizagem de qualidade (Lagarto et al., 2020), os acessos e recursos também podem

fazer com que a diferença entre todos seja cada vez mais acentuada. Nem todos os estudantes terão acesso igual a esta provisão on-line, isso corre o risco de abrir ainda mais lacunas de aproveitamento já existentes (Cullinane & Mantacute, 2020)- Na média dos países da OCDE⁷ (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico ou Económico), há necessidade de internet para a aprendizagem online e os computadores portáteis estão mais frequentemente disponíveis em escolas socioeconomicamente favorecidas do que em escolas desfavorecidas (Reimers e Schleicher, 2020). Em Portugal, num estudo realizado pela Nova School of Business & Economics (Nova SBE)⁸, em média, 23% dos estudantes não têm acesso a computador com internet em casa (Nova SBE, 2020). No entanto, num inquérito realizado pela Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, em 175 escolas revela que “97,7% dos estudantes estão satisfeitos ou muito satisfeitos com o ensino. Também os pais dos estudantes aplaudiram o trabalho realizado pelas escolas, com 94,9% a dar nota positiva (...) quase a totalidade dos professores (97,7%) disse estar satisfeita ou muito satisfeita com a adaptação das escolas ao modelo de ensino à distância” (Educare, 2020⁹).

Tal como se argumentava pelos estudantes entrevistados, esta nova tipologia vem acentuar o trabalho autónomo e apoio em casa, estudos recentes exploratórios e provisórios sugerem que a aprendizagem, parece depender dos meios de acesso à interação pedagógica, da capacidade de estudar autonomamente e do apoio doméstico, pois há décadas que quanto mais a aprendizagem dos estudantes depender dos recursos e apoio familiares, mais se ampliam as desigualdades educativas (João Adelino Santos, 2020)¹⁰.

Esta nova modalidade de ensino também traz consigo uma preparação prévia. A equipa multidisciplinar chama a atenção para a importância de ações de formação que ocorreram, para conseguir lidar com as novas plataformas de ensino e para chegar facilmente aos estudantes que não conseguiam aceder a essas mesmas plataformas, também com o apoio da autarquia local.

⁷ E de acordo com os 21 sistemas de ensino que participaram no PISA 2018

⁸ Estudo “Ensino à Distância: questionário a professores” realizado entre 25 de Março 2020 a 8 de Abril 2020

⁹ “Covid-19: 90% dos pais, estudantes e docentes de colégios satisfeitos com aulas à distância”

¹⁰ Blog “Incluso”, domingo, 12 de julho de 2020 “Educação em emergência pandémica: é possível não deixar nenhum aluno para trás?”

Assim, a EMAEI explica:

“Esta pandemia tem sido um tempo muito trabalhoso, fomos apanhados de surpresa, todos tiveram de fazer no imediato umas formações das novas tecnologias. Tivemos de ser criativos e é através das redes sociais, com várias tentativas, que conseguimos chegar aos estudantes ou aos pais. Algumas famílias não estão disponíveis. A câmara municipal foi um grande auxílio porque disponibilizou um percurso de entrega e recolha de trabalhos em papel, para aqueles estudantes que não conseguiam acesso a internet ou que o meio não foi esse” (nº11)

“Acho que ficaram mais prejudicados os estudantes com limitações físicas e cognitivas. Foi um período difícil, mas rico em aprendizagens. Fica muita coisa para o futuro” (nº11)

As tecnologias neste período foram indispensáveis. É reconhecida a necessidade de ações de formação dos professores, uma vez que, apenas, 65% das crianças de 15 anos estão matriculadas na média dos países da OCDE, em escolas preparadas para o ensino à distância (Reimers e Schleicher, 2020). Em Portugal, cerca de 77% dos professores inquiridos não estão a utilizar os recursos para o ensino à distância disponibilizados pela Direção Geral de Educação (DGE) (Nova SBE, 2020).

3.7. Relações no meio escolar e a importância para a educação inclusiva

3.7.1. Relação da escola com a família/aluno

Verifica-se na literatura que o desempenho do aluno é tanto melhor quando há uma relação positiva dos pais com a escola e estes aceitem colaborar. Pois, para que as crianças tenham uma experiência educativa compensadora, os pais têm de ser também envolvidos no processo de inclusão. O envolvimento parental no processo educativo e a assistência especial dada a cada aluno com NEE contribuirão para o seu sucesso escolar, por isso o professor deve prestar o auxílio necessário aos pais (Nielsen, 1999).

Se por um lado, os professores desabafam que há pais em que é muito difícil trazê-los à escola e que falha muito o acompanhamento do aluno em casa, na visão dos próprios pais, eles não participam porque a escola não os chama, apenas para reuniões periódicas. Na opinião dos pais:

“A participação da família é um dos grandes problemas que a escola tem. Eu sempre tive esta opinião e esta postura. Quando há reuniões só não vou se forem motivos de trabalho. Mais proximidade não tenho porque a escola não faz nada para que os pais participem mais. O incentivo é que os pais participem, mas não há nada a fazer. Acho que não há um grande empenho por parte direcional da escola. Tinham falta de ter garra e pulso” (nº2)

“São as reuniões que informam melhor acerca do aluno. Onde ele está bem ou menos bem. Eles estão atentos aos estudantes” (nº3)

Assim, apesar da presença dos pais na escola ser cada vez mais uma constante, um dos grandes desafios que se coloca é tornar a sua participação efetiva, sendo para isso fundamental que a escola disponibilize informação perceptível, estabeleça uma boa comunicação, crie uma relação de confiança e promova uma cultura de envolvimento dos pais (DGE, 2018, p. 16). Quanto à presença dos pais no percurso escolar do aluno, os professores e a equipa argumentam:

“Há pais que se mostram indisponíveis quase que temos de insistir a sua presença na escola. Há outros que gostam de participar, insistem e iniciativa deles falam com os diretores de turma e docentes” (nº11)

“Acho que as famílias não aderem mais porque elas não confiam nada na escola. Tenho essa perceção, acho que não. Acho que de uma forma geral os pais, e as famílias, acham que é função da escola fazer tudo: ensinar, educar, alimentar, enfim” (nº9)

Daí a necessidade de haver uma associação de pais mais interventiva e que fizesse a ponte entre os diversos atores educacionais do agrupamento com o objetivo de promover essa relação que é tão benéfica para os estudantes.

“Deveríamos ter uma associação de pais interventiva. Nós temos, mas não tem qualquer tipo de visibilidade” (nº10)

Aqueles pais que se dirigem a escola fazem-no por duas razões: saber mais sobre as notas do aluno com o intuito de atingir o patamar mais alto possível ou quando, no extremo oposto, o aluno falta muitas vezes, ou o aproveitamento é mais fraco. No caso dos pais com filhos com necessidades educativas, eles só se deslocam a escola quando são convocados e por isso não participam espontaneamente. Ao longo dos anos, quanto mais avançada a idade do aluno, menor a participação do encarregado de educação.

Nas palavras do adjunto do diretor as razões confirmam-se e acrescenta:

“Os encarregados de educação dos nossos estudantes, de forma geral, dirigem-se a escola quando: os estudantes são muito bons academicamente e desloca-se à escola para saber porque é que o aluno não alcançou o patamar máximo, ou quando são estudantes com falta de assiduidade, com excesso de faltas, com um fraco aproveitamento, no caso dos pais de crianças com necessidades educativas eles vão a escola quando são convocados, espontaneamente não são pais que se desloquem por eles. Há uma fraca participação dos encarregados de educação na vida escolar dos estudantes com necessidades ou sem necessidades. Mas a boa vontade dos DT faz com que haja um telefonema para casa para prestar a informação acerca do comportamento e assiduidade etc. Há medida que os anos vão aumentando e a idade, há um progressivo desligamento por parte dos pais” (nº10)

O estreitamento dos laços entre a escola e a comunidade local gera benefícios aos moradores e à própria comunidade escolar, para além de restabelecer a relação de respeito e confiança com a escola (Santos et al., 2009). Devem estar por isso implícitas boas práticas como: 1) promoção de uma relação de proximidade e continuidade com os pais; 2) calendarização de reuniões com os pais; 3) envolvimento dos pais nas atividades da escola; 4) colaboração dos pais no trabalho de acompanhamento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem (Santos et al., 2009).

Reconhece-se a falta de tempo para que isso funcione. O que faz com que se acabe de perder o interesse em fazer um pouco mais por estes estudantes. E chamar os pais, apenas, para eventos está muito longe da parceria efetiva criança- pais- escola (Coelho, 2010). Na visão do adjunto do diretor:

“Porque e que os pais não vão? Porque a escola não chama por eles. Ou só o chama quando as coisas correm mal com os filhos, mas se fossem criadas atividades que envolvessem os pais, nem que fosse ao fim de semana, um convívio, uma caminhada, fazer uma atividade todos juntos. Há uma certa inércia e falta de dinâmica por culpa da escola. Há falta de motivação, disponibilidade, tempo, há coisas muito burocráticas, os professores estão atulhados e os professores de ensino especial também. Há um certo cansaço. O congelamento das carreiras fez com que muitos professores baixassem os braços e fizessem o indispensável, o que não é bom” (nº10)

Apesar de alguns estudos mostrarem que os professores têm expectativas positivas face ao processo de inclusão, há outras condicionantes. Atenta-se que os motivos que barram as boas práticas é, além da falta de tempo, outros como: o caso de recursos humanos que possam auxiliar os estudantes com NEE; a falta de tempo e a necessidade de formação (não tem formação adequadas muitas das vezes); outro fator que pode influenciar o tipo de atitudes demonstrada pelos estudantes com NEE é a experiência que cada um tem de trabalho com este público (Pinto & Morgado, 2012).

Além disso, não se deixa de argumentar a necessidade e a importância de uma relação mais ativa por parte dos professores. Se a participação dos pais fosse promovida pela escola, os estudantes valorizavam mais a escola. Na opinião do adjunto do diretor:

“E se os estudantes constatassem que os pais valorizavam a escola, sentir que dão valor a escola e aos professores, seria diferente. Provavelmente alguns comportamentos de agressividade nos estudantes de educação especial, não existiam se eles percebessem que o professor merece respeito e o funcionário merece respeito. Isto passa pela educação que tem em casa, os valores” (nº10)

Os estudantes entrevistados, defendem igualmente a importância dessa relação proativa nem que seja para atenuar as diferenças que sentem que tem em relação aos outros colegas e não se dirigirem apenas a escola porque são chamados.

Nas palavras dos estudantes, todos argumentam a necessidade de haver uma relação mais positiva:

“Acho que é uma relação importante para mim, muito importante. A relação deve ser ativa. Porque há crianças que precisam de muito apoio na escola, que se não tivessem ficavam mais para trás” (nº4)

“É importante o contacto entre a família e a escola. Porque os estudantes se sentem diferenciados mesmo que sejam acolhidos. Pelo mínimo que aconteça os estudantes sentem-se incapacitados e é uma coisa que acaba por acontecer mesmo que não queiram, é apontar o dedo, e sentem-se afastadas” (nº5)

“Acho importante os pais irem mais vezes à escola. Tenho colegas meus, com um comportamento mau. Só assim é que os pais se dirigem a escola” (nº6)

Segundo Pinto (1995, citado por Barradas, 2013) as representações que os pais fazem da escola e os sentimentos que manifestam de familiaridade ou de impotência em relação a ela

tem repercussões sobre a forma como os seus filhos vão estar ou não, predispostos a interagir na escola (Barradas, 2013). As atitudes parecem ser influenciadas pelo facto de terem ou não contacto com a realidade inclusiva, apesar de demonstrarem atitudes positivas face ao processo de inclusão há procurações demonstradas referentes à qualidade de ensino, nomeadamente surge a preocupação de falta de tempo por parte dos docentes (Pinto & Morgado, 2012).

A participação da família na escola é um dos maiores problemas que o agrupamento tem. Ainda que não seja uma participação como se desejava, nas palavras da EMAEI, articula-se sempre o trabalho com as famílias, procurando sempre o seu consentimento, embora a colaboração seja feita em articulação com outros profissionais, dá-se primazia à colaboração com a família mantendo um contacto ativo onde se conhecem opiniões e feedbacks quanto ao processo de inclusão do seu aluno, esperando que, a família, bem informada, auxilie o aluno em casa.

“Cada caso que analisamos conta com a opinião dos pais, cada vez mais eles têm de estar presentes em todo o processo. Eles têm de saber as hipóteses e dar a sua opinião. A participação varia. Temos de ter sempre a participação dos pais. Nós EMAEI tentamos discutir entre todos, com o docente ou com o diretor de turma do aluno, e perspetivar o que é que se pode fazer com aquele aluno. Tentamos estar sempre em parte e discutir as dificuldades que surgem” (nº11)

Tal como é evidenciado na revisão de literatura, ao colaborar com a família, os professores beneficiam de um apoio extra: a participação dos pais e a atenção disponibilizada por estes, seja na escola ou ajudando com o trabalho em casa de modo a continuar aquilo que foi feito pelos professores (Grant & Ray, 2016). Podem ser, assim, identificados dois espaços distintos onde as famílias podem agir como parceiros dos professores: o espaço casa, ou o espaço da escola onde as famílias podem participar voluntariamente (Gonçalves, 2013).

Quando a escola e a família trabalham em parceria para atingir objetivos comuns, os estudantes compreenderão melhor a importância da sua educação e têm mais sucesso na escola quando os pais se envolvem e assumem um papel positivo na sua educação (Rief & Heimburge, 2002). Quanto ao contacto com a família, é feito através de telefonemas. A relação é vista, pelos professores e pela EMAEI como indispensável para um bom caminho de inclusão:

“Tem de haver um contacto ativo com os pais, procurar o feedback deles e solicitar alguma ajuda para que estes auxiliem o aluno em casa, para haver uma continuidade de trabalho aqui e em casa” (nº11)

“Comunico através de telefone, mail, ir a procura dos pais, estando sempre disponível na escola, sempre que há um problema com o aluno procuro contactar a família. Principalmente ser sincero com o encarregado de educação” (nº7)

“Todo o contacto é feito por via telefónica. A experiência que tenho, com os encarregados destes estudantes, não é muito positiva, porque a presença dos encarregados de educação destes estudantes não é muita. Com exceções. De forma geral há dificuldade de trazê-los a escola e chamá-los a intervir e ajudar neste processo” (nº9)

Assim, a comunicação pode ser feita através de diversas formas como o telefone, ou reunindo, outros preferem por mensagens ou e-mails (Garry, 2014) e deve ser aumentada quando o aluno tem dificuldades a nível académico ou comportamental (Rief & Heimburge, 2002). Mas nem sempre esse contacto é estabelecido quando deveria acontecer e os pais questionam a responsabilidade e a confiança nas instituições:

“A escola nunca me contactou. Passou-se uma situação muito grave na escola pré-primária: os meninos eram expostos ao sol com muita frequência no parque, e encontraram a minha filha inconsciente debaixo do escorrega, viram-na caída e inconsciente. Ninguém me telefonou. Até hoje, estou a espera que a escola me ligue a dizer o que realmente se passou com a minha filha. Porque não houve ninguém que pegasse no telefone, nem professores, auxiliares, diretores, ninguém. Onde está a responsabilidade? Como podemos deixar os nossos filhos com estes funcionários?” (nº2)

Esta participação dos pais é ilustrada através do artigo 4.º do Decreto Lei nº 54/2018 de 6 de julho. “Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando bem como aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão” (Decreto Lei nº 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República*, Série I, n.º 129).

A participação dos pais neste agrupamento tem variado ao longo do tempo, se antes não se dirigiam a escola por diversos fatores, atualmente, nas palavras de um professor entrevistado, a família tem vindo a aproximar-se mais da escola. Essa aproximação é muito importante para os professores, pois ajuda-os a adaptar estratégias e conta com uma participação ativa dos encarregados de educação na informação prestada ao agrupamento sobre o aluno. Nas palavras de um professor:

“A participação da família contribui muito, no passado, quando já era professor, isto não acontecia, havia várias razões, ou eram de longe e não tinham transportes, cada vez mais os pais se aproximam mais da escola. Hoje há mais essa preocupação em estar presente na escola e em contactar o diretor de turma, antigamente isso não havia, era muito difícil. Há poucos pais que não participam, por exemplo etnia cigana, dificilmente” (nº7)

A revisão de literatura sustenta que os pais contribuem com informação valiosa acerca da sua criança ao mesmo tempo que se sentem ouvidos e valorizam o ensino prestado aos filhos (Garry, 2014). Pelo facto do núcleo familiar e cada individuo serem entidades únicas, apresentam características e capacidades que os individualizam, é essencial que seja criado um ambiente positivo (Nielsen, 1999).

Se as famílias colaborassem mais, o agrupamento acredita que muitos comportamentos dos estudantes, mudariam. Toda a intervenção prestada ao aluno seria muito mais eficaz se todos colaborassem e continuassem o trabalho da escola, em casa. Pensa-se que relação da escola com a família torna-se muito benéfica e importante para estes estudantes com mais dificuldades de aprendizagem.

“Se o encarregado de educação for proativo, melhora logo o percurso do filho. O que penso é que o pai e a mãe devem ter uma postura proativa junto da escola e do Diretor de turma para que possa colmatar as dificuldades e todas as vicissitudes. Essas relações são fundamentais” (nº8)

“Se elas colaborassem mais, de certa forma, o comportamento mudaria. Para estes estudantes seria ainda mais o contacto, a presença e a interação entre o aluno, a família e a escola. Sabemos exatamente que remamos no mesmo sentido e no mesmo lado, quando tentamos fazer de uma maneira e o aluno chega a casa e faz de outra forma é chegar a estaca zero. O aluno acaba por fazer o seu percurso escolar sem notarmos uma evolução porque não há preocupação e interação por parte das famílias com a escola” (nº9).

Maria González (2010), cria algumas notas acerca da prevenção e eliminação de barreiras, uma delas diz respeito à colaboração, onde é necessário juntar os esforços da família, escola e comunidade em melhorar a educação em geral (González, 2010). Muitos professores colaboram com os pais de forma flexível e as escolhas dos mesmos são respeitadas (Garry, 2014), e assim, em parceria comungam para o bem-estar académico, social e emocional do aluno, para o seu

desenvolvimento global (Correia, 2001). Desta forma, os pais têm o direito e dever de compreender o que a escola faz, colaborando com a mesma (Simon, 1991). Em suma, os pais fazem parte da comunidade e têm o “papel principal” nos processos de decisão sobre a vida dos seus filhos (Pereira, 2018).

3.7.2. Relação entre pares

A nível da relação com os outros, os estudantes sentem-se mais confortáveis perto de colegas cujo perfil seja semelhante ao deles. Embora já tenham vivenciado alguns episódios menos bons por serem “diferentes”, hoje os encarregados de educação revelam que os estudantes já se encontram completamente integrados e não há qualquer problema na sua relação com os colegas.

Nas palavras de uma mãe:

“Tem amigos de vários anos. ele está completamente integrado, mas procura sempre colegas perto do perfil dele. Ele já tem muitas experiências más. Ele vai ter com os colegas que sente que lhe dão apoios. Os amigos já perceberam que ele é assim. É inquestionável está completamente integrado. Ao nível da escola primária teve experiências más, um menino, uma vez, atirou-se ao pescoço dele” (nº1)

Estudos tem demonstrado que as integrações de estudantes com NEE em escolas de ensino regular podem estimular aprendizagens em estudantes de risco académico e social, assim como em estudantes com sucesso académico (Pires, 2008). Nielsen (1999), defende a necessidade de o professor transmitir à turma informações, de forma geral, acerca das problemáticas dos estudantes de forma a que os restantes estudantes ultrapassem quaisquer medos ou alterem concepções erradas (Nielsen, 1999), sensibilizando os estudantes para as diferenças que existem entre crianças, utilizando diversas técnicas que sensibilizam para a diversidade: diálogos, simulações, jogos, convidados, interações sociais e vídeos (Correia et al., 2003b).

Os estudantes entrevistados quase sempre beneficiaram das aulas junto aos seus colegas e consideram-no benéfico para eles, enquanto o contrário, faz com que o aluno se sinta inferiorizado.

“Os meus colegas punham-me de parte “ele não sabe ler nem escrever bem”, “tens as coisas mais fáceis e nos difíceis” (nº4)

“Sempre tive aulas com os meus colegas. Considero isso importante, para mim ou para qualquer outro aluno. Ter aulas longe dos colegas acaba por fazer com que o aluno em

questão seja um bocado inferiorizado. Sempre fui e considero-me uma pessoa muito aceite” (nº5)

“Tive apoio fora da sala com os estudantes, embora o apoio me ajude muito, quando tenho aulas com os colegas sinto-me mais bem acompanhado. Sozinho não. Gosto de estar na aula com eles, juntos” (nº6)

A experiência vivida no grupo-turma é um marco para a integração social. Para os colegas, porque os torna mais tolerantes e sensíveis ao proporcionar-lhes experiências positivas de convivência (Jiménez, 1997). Tal como escrito no enquadramento teórico, os estudantes “normais” contribuem para a integração através das interações positivas, ajudando-os no papel de tutores e amigos (Correia et al., 1999) e podem ser um elemento fundamental para a colaboração com o professor e pais na integração do colega NEE na sala de aula (González, 2010). Pois trata-se acima de tudo de mostrar que existem muitas semelhanças entre todos os estudantes e promover a igualdade (Pinto & Morgado, 2012; Nielsen, 1999). Já os estudantes com NEE, para o seu crescimento emocional e social é necessário que tenha o apoio e aceitação de todos, na escola (Pinto & Morgado, 2012; Nielsen, 1999) mudando formas de pensar a diferença, conviver no meio escolar educando-se umas as outras e respeitando peculiaridades (Santos et al., 2017).

3.7.3. Relação do aluno com o professor

Os estudantes queixam-se da falta de consciência de alguns professores em entender as suas problemáticas o que resulta em relações negativas capazes de abalar o aluno e comprometer a sua inclusão. Nas palavras dos estudantes:

“Eles tentam ajudar-me para que eu perceba logo. Tem feito um bom trabalho, mas há um pequeno problema, este ano os meus professores de apoio não me dão apoio porque há uma colega que precisa mais. Fazia mais falta professores de apoio, atualmente há meninos com mais necessidades e não têm quem os ajude” (nº4)

“Nem todos os professores conseguem compreender quando precisamos ajuda. Custa-me porque vemos os professores, como se fossem os nossos pilares no secundário, a falharem-me. Foi aperceber-me que nem tudo é um mar de rosas. Tive de me aguentar sozinha” (nº5)

Segundo Maria González (2010) o currículo da aula deve ser construído de forma a permitir que os estudantes reconheçam os seus próprios atributos positivos e respeitar as características dos outros, reforçando assim a autoestima de cada um, a cooperação entre todos

e deve ainda conter objetivos de justiça social dentro e fora das paredes da sala de aula (González, 2010). Contudo, nem sempre isso acontece e pode resultar numa relação negativa. Relação negativa com uma professora em ciclos anteriores contada por um aluno:

“No meu 2º ano, eu tinha uma professora chamada X que não era muito boa da cabeça, posso dizer. Punha-nos a fazer exercícios e se algum dos estudantes não soubesse chamava de “burro”. Eu sentia-me desolado e não era capaz de trabalhar. A minha autoestima ia abaixo. Essa professora chegou a agredir colegas meus” (nº4)

Na sequência desta citação, todas as relações estabelecidas com o aluno podem alterar o seu bem-estar e sentimento de pertença. Por isso deve-se ter em atenção a autoestima do aluno. Essa autoestima é feita através do incentivo dos professores. Todos os professores procuram valorizar e elogiar o trabalho do aluno tendo sempre em atenção futuras melhorias. Nas palavras dos professores:

“A educação inclusiva procura isso mesmo, dar autoestima ao aluno, o nosso papel é incentivá-lo e dar valor ao que ele consegue fazer e desculpando o que ele não consegue fazer partindo sempre para a frente. Elogiar e incentivar e dar valor ao que ele consegue fazer” (nº7)

“E sempre um reforço positivo. É bom eles terem consciência da causa daquilo que correu menos bem, da próxima vez faz melhor. Agora, com as aulas a distância, mesmo que se atrasem na entrega procuro saber o que aconteceu, para eles sentirem que não está completamente errado, o que interessa é entregar” (nº8)

Os ambientes que promovem a autoestima dos estudantes são caracterizados como tendo uma atmosfera de confiança, de apoio, respeito e apreço pela diversidade, apoio da comunidade dos pais, diversidade de estratégias de ensino e de sistemas de atendimento, sentido de pertença, cooperação, incentivos e recompensas (Rief & Heimburge, 2002). O professor deve ainda ter em conta o discurso que adota com estes estudantes, ele pode transmitir atitudes negativas em relação a estes e assim entravar a sua autoestima (Nielsen, 1999).

A professora de educação física, em especial, argumenta que é importante que os estudantes se sintam bem no espaço onde estão, recorrendo-se aos afetos:

“São miúdos que necessitam de um estímulo positivo com muita frequência e quando isso acontece é fantástico. Temos sempre tentar dar a volta de forma positiva e muitas vezes pelo lado dos afetos” (nº9)

O professor deve transmitir sentimentos positivos e afeto. Essas atitudes são apreendidas e adotadas pelos restantes estudantes (Nielsen, 1999). Mas deve-se também ensinar os estudantes a receber os elogios e ajudá-los a perceber os seus pontos fortes valorizando aquilo que sabem fazer e promovendo formas de auto encorajamento (Rief & Heimburge, 2002).

Contudo, nem sempre as relações estabelecidas na escola são positivas e por vezes a razão disso acontecer está relacionado com a incapacidade de este fazer certas atividades, sendo excluído algumas das vezes.

“No 2º ano ele teve uma professora de ensino especial, que insultava os miúdos. O nosso ministério tem de tomar atenção que as pessoas têm de ter um mínimo perfil, não é só ir fazer uma formação, não! Estamos a falar de crianças sensíveis e palavras mal pronunciadas podem fazer danos irreparáveis na vida deles, o meu filho estava com a autoestima terrível, do mais em baixo. Eu era obrigada a mandá-lo para a escola, para um sítio onde eu sabia que as coisas não corriam bem. Ele sentiu-se excluído” (nº1)

O encarregado de educação do aluno com a problemática a nível físico conta que a relação da filha com a professora de educação física ficou uma relação muito tensa e um pouco negativa depois de um episódio:

“Não há ali uma boa colaboração por parte da professora, desde a queda dela de tanto insistirem para ela fazer um exercício. Desde aí tem havido confusões entre elas porque a professora está constantemente a dizer que ela não faz porque não quer” (nº2).

3.8. Ambiente de sala de aula

O facto de os estudantes terem aulas juntamente com os seus colegas é algo visto pelos professores como muito importante. Ao fazer com que todos aprendam juntos há sempre um diálogo permanente e entreajuda com todos. Nas palavras do professor:

“Acho muito importante estarem na sala de aula com os colegas, são seres humanos, precisam de conviver e a relação entre eles é muito importante. Socializam. É importante para os outros sentirem que há estudantes diferentes e há sempre um diálogo permanente” (nº7)

A aprendizagem cooperativa tem sido descrita pela comunidade científica como a forma mais eficaz para colocar em ação uma efetiva diferenciação da sala de aula (Tavares & Sanches, 2013). É uma estratégia quase indispensável numa escola que se quer de todos e para todos,

onde todos podem aprender com os instrumentos que se tem, onde todos devem poder ir mais longe possível, utilizando o seu perfil de aprendizagem que pode ser igual ou diferente dos seus colegas e mesmo do professor (Sanchez, 2005).

As turmas são muito tolerantes com as necessidades dos outros colegas e estão sempre prontos a ajudar e a verdade é que, quantas mais aulas acabam por assistir e interagir com a turma, melhor é a sua inclusão junto deles, mas também na escola. Por isso a professora afirma:

“As turmas são normalmente muito tolerantes aos estudantes especiais, são muito tolerantes e gostam de ajudar. Quando acontece uma situação menos boa são os primeiros a tentar que as coisas corram bem. Quanto mais aulas assistem com a turma mais incluídos acabam por ficar” (nº9)

Posto isto, as medidas de apoio para estas crianças passam na maioria dos casos por estratégias que sejam comuns a toda a turma, inspiradas em técnicas de diferenciação e individualização de aprendizagem. Tendo presente uma filosofia de ação em que se reafirma o princípio de que não há nenhuma criança que não seja educável (Baptista, 1998).

No ambiente de sala de aula, os professores utilizam a estratégia da diferenciação, da aprendizagem em cooperação ao mesmo tempo que trabalham para promover as relações de amizade entre os jovens. O trabalho em grupo como a principal estratégia é defendido pelos professores:

“Tenho e o cuidado de ter um aluno dócil e tenha gosto de ajudar, seja assertivo e colocar ao lado. O que faz com que ele tenha sempre um apoio” (nº8)

“Eles trabalham individual, mas trabalham também em contexto de grande grupo e ao estarem inseridos numa turma normal, as situações são benéficas para os colegas. Eles são sempre inclusivos e tem a preocupação de os inserir e de os ajudar” (nº9)

Em termos das estratégias, a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada centrada na cooperação devem estar presentes, bem como estratégias como a aprendizagem cooperativa são medidas que permitem dar resposta a todos os estudantes, no contexto do seu grupo-turma (Silva, 2009), que proporciona relações (Nielsen, 1999), elevada autoestima (Marchesi, 2001) e reconhecimento entre os colegas onde todos trabalham para o sucesso de todos (Nielsen, 1999). Marchesi (2001) argumenta, igualmente, que quando isso acontece, proporciona-se o conhecimento mútuo, a aceitação, interação e o trabalho entre colegas que são diferentes (Marchesi, 2001) onde se respeitam os contributos de todos (Correia et al., 2003b).

A criação deste ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os estudantes (Nielsen, 1999) onde aprendem também a serem solidários (Maset, 2011). Portanto, incluir é mudar as práticas da sala de aula, é trabalhar em pequenos grupos, mediados pelos professores, apostando na cooperação e na participação ativa dos estudantes nas suas aprendizagens independentemente das suas características (Sanches, 2011).

Denota-se que o professor já tem uma certa consciência de que têm de adaptar as suas matérias aos estudantes e às suas características, pois os discursos mencionam que é mesmo necessário chegar a todos os estudantes e não deixar ninguém para trás e por isso a importância atribuída às adaptações curriculares. Essa mentalidade de chegar a todos, e criar as respetivas estratégias, vai-se enraizando cada vez mais:

“É essencial que essa mentalidade se vá enraizando, as pessoas têm a noção que ao fazer uma atividade não pode ser igual para todos, tem de trabalhar para todos, mas também atender as necessidades de cada um. Essa mentalidade ainda não está nesse pleno, é um caminho. Todos concordam com a inclusão, mas depois ter de fazer leva mais tempo, mas estamos no bom caminho” (nº11)

Nas palavras dos professores:

“É tentar encontrar todas as maneiras de ir ao encontro destes estudantes, porque eles são todos diferentes. Têm problemáticas diferentes e o nosso objetivo é sempre tentar chegar a eles, as vezes não é fácil, por diversos motivos. Se não resulta de uma forma resulta de outra” (nº9)

Assim, o professor deve inserir novos currículos e potenciar o máximo de cada um, caso contrário, muitos estudantes nunca conseguirão ter sucesso e aumenta assim os níveis de frustração (Correia et al., 2003b). Mas este processo leva tempo e diz não só respeito aos professores como a todos os elementos da escola como instituição (Aragay, 2017).

Porém, o ano letivo 2019/2020 foi um ano marcado por mudanças contextualizado pela suspensão das atividades letivas presenciais através do Decreto-Lei n.º 10-A/2020 de 13 de Março 2020 (Artigo 9.º Suspensão de atividade letivas e não letivas e formativas), com a necessidade das escolas implementarem um plano de ensino à distância e verificando-se que foi declarado pelo Presidente da República o estado de emergência, através do Decreto n.º 14-A/2020, de 18 de março, o qual veio a ser renovado pelo Decreto do Presidente da República n.º 17-A/2020, o Governo decide aprovar um conjunto de medidas no

âmbito da educação que deverão respeitar os princípios e as normas para a educação inclusiva estabelecidos pelo Decreto-Lei n.º 54/ 2018 (Lagarto et al., 2020: 4).

Assim, na alínea 2 do artigo 2.º do Decreto Lei nº 14-G/2020 de 13 de Abril, “Na situação de suspensão das atividades letivas e formativas presenciais nas escolas, as aprendizagens são desenvolvidas através da modalidade de ensino não presencial, com recurso às metodologias que cada escola considere as mais adequadas, de acordo com as orientações do Ministério da Educação” (Decreto Lei nº 14-G/2020 de 13 de Abril. *Diário da República*, 2º Suplemento, Série I n.º 72). Neste seguimento, as escolas devem também fornecer orientação aos estudantes e família acerca do uso seguro da internet e ferramentas online para preservar o bem-estar do aluno (Reimers e Schleicher, 2020).

No agrupamento de escolas em questão, assim como na maioria das escolas, os professores tiveram de se adaptar às tecnologias e às novas estratégias que iriam utilizar para continuar a ensinar assim como estabelecer parcerias.

Pelo mundo, são vários os países que adotaram estratégias educativas, alguns deles: a China colocou os professores a estruturarem o ensino e as autoridades municipais a auxiliarem com os recursos necessários; na Hungria o ensino passou a ser digital e dinâmico; na Itália algumas das opções escolhidas foram a criação de páginas e tutoriais online; trabalho de apoio; auxílio económico aos estudantes, entre outras; em Portugal, foi criada uma rede de apoio online e de parcerias e prepara-se um guia para retomar as aulas; ainda, a Holanda, apostou na parceria com organizações educativas e municípios onde foi acordada a melhor educação possível para as crianças (Reimers e Schleicher, 2020). No agrupamento de escolas em questão, os professores utilizam plataformas online:

“Eu só uso o meu e-mail. Não uso zoom. E estou a mandar de 15 em 15 dias um trabalho, eles durante a semana mandam-me e mails com dificuldades e eu respondo sempre. Do lado dos estudantes, pouco participam, não tem autonomia suficiente e assim, o trabalho chega através da câmara municipal” (nº7)

“Eu não tive dificuldades em me adaptar. Quanto aos miúdos, parece-nos que eles são uns experts nestas tecnologias, mas falham” (nº8)

Diversos autores, mencionam que estamos perante o ensino online de emergência, uma vez que houve separação física entre aluno e professor sem ser planeada e que resultou de uma emergência (Lagarto et al., 2020), por isso, os meios de ensino devem incluir a aprendizagem online pois possibilita maior versatilidade e oportunidade de interação e é importante explorar

parcerias da comunidade ou privadas para chegar a todos os estudantes e garantir os recursos (Reimers e Schleicher, 2020).

O agrupamento de escolas estabeleceu parcerias com a comunidade e por isso é importante falar da ajuda da Câmara Municipal que disponibilizou transportes para fazer chegar aos estudantes, em formato papel, fichas e exercícios que estes teriam de realizar e depois entregar pela mesma via, à escola e aos professores. Assim, na alínea 3 do artigo 2.º do Decreto Lei nº 14-G/2020, “Compete às escolas, com o apoio dos serviços centrais do Ministério da Educação e em articulação com entidades que se constituam como parceiras, a implementação do plano de ensino a distância, garantindo os professores de cada turma o acompanhamento dos estudantes, com vista a que todos tenham um acesso equitativo às aprendizagens” (Decreto Lei nº 14-G/2020 de 13 de Abril. *Diário da República*, 2º Suplemento, Série I n.º 72). Esta parceria, também, acontece porque os professores falam na falta de autonomia dos estudantes quanto a essas tecnologias, talvez porque não se consigam adaptar aos recursos (que também foram distribuídos), e assim o feedback que têm quanto ao processo de aprendizagem dos seus estudantes é muito escasso ou chega muito mais tarde que o desejado.

“Temos muitas vezes de enviar coisas em suporte papel, que é muito difícil em algumas disciplinas, e depois o feedback chega mais tarde, é um circuito, camarário, por parte da câmara e ainda bem que isso acontece. Há alguns estudantes que tenho, da educação inclusiva, foi lhes fornecido os meios tecnológicos, com a colaboração da autarquia e da escola, e muitas vezes eles não têm autonomia, conhecimentos e ajuda para acederem a esses meios. Estes miúdos são estudantes menos autónomos e com necessidade de uma ajuda muito constante” (nº9)

Segundo o guia de boas práticas educacionais para a COVID-19 (Lagarto et al., 2020), o professor tem de aumentar o envolvimento dos pais/cuidadores nas experiências educativas dos filhos/educandos, comunicando e enviando informações (Lagarto et al., 2020). E de acordo com a Ordem dos Psicólogos, o professor deve envolver e colaborar com a família, adaptar estratégias, dar a conhecer apenas as matérias essenciais, dar prioridade ao bem-estar do aluno e ser inclusivo, isto é, procurar saber os recursos de todos os estudantes (Ordem dos Psicólogos, 2020).

Contudo, requer-se que se trabalhe em cooperação para uma aprendizagem para todos, assim como mencionado nas alíneas 5 e 6 do artigo 5.º do Decreto Lei nº 14-G/2020 de 13 de Abril, “no âmbito do plano de ensino a distância definido pela escola, o professor titular de turma e os professores da turma adaptam, sob coordenação do diretor de turma, o planeamento

e execução das atividades letivas ao regime não presencial, incluindo, com as devidas adaptações, as medidas de apoio definidas para cada aluno, garantindo as aprendizagens de todos” tendo em conta as estratégias, recursos e ferramentas utilizadas pela escola e por cada aluno (Decreto Lei nº 14-G/2020 de 13 de Abril. *Diário da República*, 2º Suplemento, Série I n.º 72).

Conclusão

A inclusão escolar deve ser um dos principais direitos das crianças com de deficiência e que, por essa condição, são estudantes que podem ser considerados estudantes com necessidades educativas especiais, conceito definido pela Declaração de Salamanca. Toda a escola ou sistema escolar que não cumprir com este direito infringe o Artigo 16.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que consagra “Todas as pessoas têm direito à educação” (Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 26.º).

Todas as crianças, independentemente das suas características individuais, da classe social e do meio em que vivem tem o direito à sua educação- um direito básico na sua constituição como cidadão de qualquer sociedade e para o crescimento social. Por isso, cabe a escola adaptar-se a essas características através de novas estratégias de ensino, da adaptação do currículo, do trabalho em equipa e das relações de cooperação. Isto pressupõe que a escola proporcione aos estudantes as oportunidades significativas onde todos são respeitados e valorizados, potenciando o melhor de cada aluno, e o seu progresso profissional e pessoal, e assim corrigindo assimetrias- esta missão e visão são caracterizadas como um desafio constante nas escolas mas que todos se devem envolver.

Por isso, o papel da escola seria o de zelar e defender a garantia dos direitos das pessoas com deficiência reivindicando a eliminação de barreiras que surjam e preconceitos (Muniz et al., 2018), mudando mentalidades, apoiando os docentes para essa mesma garantia que é a educação e proporcionando assim a autoestima dos estudantes e o sentido de “ser capaz” que os torna ativos e autónomos que lhes permite o exercício de uma “cidadania ativa” (Pereira, 2018).

Relacionado com o objetivo de perceber os sentimentos e as expectativas dos estudantes pode afirmar-se que os, os estudantes gostam da escola e sentem-se integrados, o que não invalida considerar-se que falta algum tipo de consciência por parte da escola e daí a falta de adaptação da própria, aos estudantes e as suas características. Os estudantes argumentam que, tudo o que desejam, é sentirem-se parte da escola, e não sentir, as suas diferenças relativamente aos outros, por isso cabe a escola valorizar o esforço de cada um e promover oportunidades para todos.

Neste agrupamento, a cultura de escola presente caracteriza os resultados académicos como primordiais, mas também há lugar para a inclusão. Com o objetivo de conhecer as principais estratégias e práticas de ensino a estudantes com NEE na sala de aula, as práticas

inclusivas que são implementadas dizem respeito à diferenciação pedagógica, isto é, trabalhar para todos e para cada um dos estudantes, mas também procurar inserir os estudantes NEE, em atividades dinamizadas pela turma, que a partida, parecem ser excluídos. Por outro lado, são os professores que melhor dão voz a estas estratégias, a implementação do Decreto-Lei nº54 contribuiu para que todos pudessem ter ferramentas necessárias para ajudar todos os estudantes, com necessidades educativas especiais ou não.

Outra das estratégias encontradas diz respeito ao trabalho em equipa. Os professores, trabalham em colaboração para que se ultrapassem dificuldades ou para serem esclarecidas dúvidas que surjam no ensino com os estudantes NEE. Já na sala de aula, os professores recorrem à aprendizagem colaborativa entre pares para, por um lado, os estudantes “acima da média” ajudarem os estudantes com mais dificuldades de aprendizagem, como, dessa forma se estimulam relações de entreajuda e amizade. Contudo devido às mudanças geradas pela pandemia, cada aluno tornou-se autónomo em casa, uns mais que outros, e as estratégias apenas passam pelo envio de trabalhos via online ou através de um circuito camarário onde levam esses documentos impressos.

Na sala de aula o ambiente é de relações positivas onde predominem a entreajuda, o apoio e a amizade. Por isso a relação que se estabelece entre pares faz com que os estudantes se sintam confortáveis ao estarem perto dos colegas, não havendo lugar para a exclusão. Essa relação traz igualmente benefícios para os colegas, em que estes se tornam mais tolerantes à diferença. Depois, a relação do aluno com o professor deve ser igualmente positiva e reforçadora da autoestima dos estudantes, isto consegue-se com a diversidade de estratégias, confiança, apoio e afetos.

Com o objetivo de compreender a participação do estudante no processo de inclusão, foi possível compreender que os estudantes depositam muita confiança na sua família para resolverem os problemas encontrados na escola. Contudo, devido a muitas mudanças no ensino, o aluno tem algumas dificuldades em participar no seu processo de inclusão, pois todo o ensino passou a ser feito online e alguns deles não conseguem acompanhar os colegas na realização de atividades sentindo-se, por vezes, com alguma pressão ou mesmo retraídos.

Com o objetivo de conhecer a perceção da família quanto à inclusão do aluno, para os pais, a falta de recursos humanos é um dos principais obstáculos à inclusão dos seus educandos. Contudo, esse obstáculo é também referido pela escola e pelos restantes professores entrevistados que explicam melhor essa necessidade. Ambos defendem que a escassez de recursos humanos prejudica a educação dos estudantes que mais precisam de apoio. Falta

mais pessoal com capacidade de ajudar e mais apoios prestados como as terapias fora da sala de aula. No seguimento desta ideia, o recurso mais necessitado pelo agrupamento é um assistente social onde prestaria os seus serviços junto aos estudantes e das respetivas famílias e onde colaborasse com os professores e os restantes técnicos do agrupamento (EMAEI) num trabalho que se quer interdisciplinar. Assim, as práticas inclusivas do agrupamento teriam outro apoio social onde também se trabalhasse para a mediação de relações entre a escola e a família, visto que a família tende a participar muito pouco e conseqüentemente a não colaborar em casa, seguindo os conselhos da escola. No entender dos professores este profissional desempenharia o papel necessário à resolução de muitos problemas cujos professores não tem preparação científica nem informação suficiente para o fazer. Devido à pandemia que se atravessava, ainda mais este recurso era necessário. Todos os professores entrevistados, pais e equipa multidisciplinar considera que a presença deste profissional se tornaria muito importante no apoio aos estudantes, pois faltam muitos recursos para que estes possam aceder ao ensino à distancia (através de plataformas online) mas também muitas dificuldades de adaptação e acesso para quem tem os recursos, e no apoio às famílias desses estudantes, uma vez que esta pandemia veio alterar e muito todas as rotinas e cabe a família apoiar o aluno em casa, sendo que muitas famílias não tem essa consciência e acabam por falhar um pouco, o assistente social deveria ter o papel de estar perto dessas populações mais vulneráveis onde a escola, por vezes, não consegue chegar, criando-se assim desigualdades ao nível não só do acesso à sua educação como também desigualdades de oportunidades.

A falta de formação: um dos principais obstáculos mencionados pelos pais. A formação dos professores deve ser o mais regular possível para que todos se preparem para novos desafios que é educar crianças com NEE, atualizando não só a forma de pensar como as suas práticas e estratégias de ensino. Este é um obstáculo sentido pelos pais dos estudantes quanto à inclusão quando manifestam a opinião de que deveria haver pessoal mais bem formado para lidar com certas situações. Por outro lado, também os professores consideram que não se sentem preparados cientificamente para lidar com certas problemáticas e que por isso deveria haver mais formações de carácter mais prático e menos teórico.

Pretendia-se perceber a importância da relação colaborativa entre a família e a escola na escola inclusiva e identificar as dificuldades nas práticas inclusivas aos estudantes com NEE. Entendeu-se que a colaboração da escola com a família é de extrema importância para que todos valorizem a educação prestada. A família e a escola devem estabelecer uma relação positiva, o que, neste agrupamento acaba por ser muito reduzida, bem como a participação dos pais no

processo educativo dos filhos. Segundo as opiniões recolhidas, percebeu-se que o desempenho do aluno é tanto melhor quando a família participa ativamente com informações e atua em colaboração com a escola, em casa. Afinal de contas, toda a inclusão começa em casa. Os professores argumentam a dificuldade de trazer os pais à escola, e os pais, concordam, afirmando que não se dirigem a escola porque a escola não os chama. Assim um dos grandes problemas que a escola tem é a fraca participação dos pais. Já os estudantes afirmam exatamente isso, se os pais fossem mais proativos, ajudavam na sua educação. Por isso, cabe a escola trazer os pais até a escola fazendo com que participem ativamente, pois ficou percebido que esta relação é imprescindível para uma educação de qualidade e de sucesso.

É importante conhecer o aluno como um todo. Como dito, o aluno provém de diferentes meios que daí podem resultar outros problemas sociais que, por sua vez, podem prejudicar a sua escolarização. Por isso a presença do Serviço Social escolar é imprescindível para que o direito à educação se torne pleno e de qualidade. O assistente social não só procura defender os direitos e a justiça social, como pode intervir no meio social em que o aluno vive intervindo na sua vida e na da sua família, apoiando e prestando a intervenção necessária para a garantia dos direitos e para a melhoria das condições, bem como tornar-se um mediador de relações. O assistente social deve trabalhar em equipa com outros profissionais e complementar o trabalho desenvolvido pelo professor. Contudo a presença deste profissional no agrupamento de escolas em questão é inexistente.

Mas, com esta investigação foi possível perceber, não só através da revisão de literatura, mas com a recolha qualitativa dos dados, que nem todas as escolas têm o mesmo ponto de partida, por outro lado, há mudanças que devem ser percecionadas e postas em prática assim como mudanças a diversos níveis: a nível da sala da aula em que deve estar presente sentimentos como a confiança, entreajuda, colaboração, apoio e professores tolerantes, é visto como um espaço onde os estudantes aprendem juntos e progridam; as adaptações curriculares onde se deve respeitar o tempo de cada aluno; a colaboração entre professores, entre pares e com a família; os recursos necessários para a inclusão como os humanos e materiais; onde deve estar presente uma atitude inclusiva, isto é, que se deve trabalhar para a diferenciação; as relações sociais de extrema importância, nomeadamente a relação família-escola e uma formação ativa dos profissionais.

Respondendo à pergunta de investigação, “Como é que os estudantes com Necessidades Educativas Especiais, os encarregados de educação e a escola percecionam as práticas de inclusão, os estudantes do agrupamento de escolas do Baixo Alentejo”, percecionam alguma

falta de consciência na escola e falta de algumas adaptações, contudo gostam da escola e dos professores. Os encarregados de educação, que são de extremo valor na educação dos filhos, argumentam algumas dificuldades no processo de referenciação, falta de formação dos professores e falta de participação, depositando a culpa na escola. Já os professores de ensino regular, além de trabalharem em colaboração com os colegas de ensino especial, esforçam-se para que a educação seja o mais inclusiva que conseguem, aplicando diferenciação de currículos, estratégias diversificadas, apoio e relação de entreajuda até na sala de aula, ao colocarem estes anos junto dos colegas proporcionando relações de ajuda e amizade e consciencializando para a diversidade de estudantes respeitando as diferenças. Contudo, todos acabam por afirmar a necessidade de formação, de participação da família e de um assistente social no apoio a este caminho que é a inclusão. Defendem que o seu papel seria trabalhar em equipa com os restantes técnicos do agrupamento e estabelecerem uma intervenção junto dos estudantes e das famílias, enquanto fortalecem a relação da família com a escola. posto isto, seria de extrema pertinência a presença deste profissional na educação que se quer inclusiva.

Referências Bibliográficas

- Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado com Necesidades Educativas Especiales (2011), *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva: Recomendaciones para la puesta em práctica*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-ES.pdf
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional* (1.ªed.). Universidade Aberta.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Almeida, Helena (2009). Um panorama das mediações nas sociedades. Na senda da construção de sentido da mediação em contexto educativo, Colóquio Internacional Tutoria e Mediação, 21-23 de fevereiro 2008, AFIRSE: Lisboa.
- Almeida, N. L. T. (2000). O Serviço Social na educação. *Revista Inscrita*, (6). 19-24. https://issuu.com/cfess/docs/revistainscrita-cfess_6
- Almeida, S. (2001). Representações e práticas do Serviço Social em contexto educativo e processos de mudança. *Intervenção Social*, (23/24). <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/is/article/view/1021>
- Almeida, S., Peixoto, J., & Oliveira, C. (2018). Serviço Social e educação: intervindo na exclusão social. Em Maria Irene de Carvalho (coord.), *Serviço Social em Educação* (pp. 149-161). Pactor.
- Alves, N. & Canário, R. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, XXXVIII (169), 981-1010.
- Amaro, I. & Pena, M. J. (2018). Intervenção do Serviço Social em meio escolar: da tradição à inovação. Em Maria Irene Carvalho (coord.), *Serviço Social em educação* (pp. 25-38). Pactor.
- Andrade, A., & Cristiane, V. (s.d.). *A importância do Serviço Social no âmbito escolar*. Doc Player. Consultado a 14 de outubro de 2020 em

<http://docplayer.com.br/16548451-A-importancia-doservico-social-no-ambito-escolar.html>

Aragay, X. (2017). Tendencias internacionales emergentes para la transformación de la educación: aportes y reflexiones. *Propuesta educativa*, 48, 28-33.

<https://www.redalyc.org/pdf/4030/403056015003.pdf>

Armstrong, F. (2014). Educação inclusiva: culturas escolares, ensino e aprendizagem. Em Felicity Armstrong e David Rodrigues (org.), *A educação nas escolas* (pp. 13-29). Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Baptista, J. (1998). O sucesso de todos na escola inclusiva. Em Conselho Nacional de Educação, *Seminário Uma Educação Inclusiva a Partir da Escola que Temos* (pp.123-132). Conselho Nacional de Educação. Disponível online em:

<https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/773-uma-educacao-inclusiva-a-partir-da-escola-que-temos>

Bardín, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Barradas, D. (2013). *Meninos especiais, pais diferentes* [Dissertação para Mestrado em Educação Social, Universidade do Algarve Escola Superior de Educação e Comunicação]. Repositório da Universidade do Algarve.

<https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/3532>

Barreiros, N. (2015). Serviço Social num agrupamento de escolas: o olhar do profissional de Serviço Social. Em Maria Irene Carvalho (coord.), *Serviço Social com famílias* (pp. 211- 223). Pactor.

Bezerra, M. (2017). *A importância do Serviço Social na escola* [Mestrado em Serviço Social, Departamento de Serviço Social]. Universidade Federal do Rio Grandedo Norte. Biblioteca Digital.

https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/4707/1/MarianaSB_Monografia.pdf

Boni, V., & Quaresma, S. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2 (1-3). 68-80.

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola* (Ana Benard e José Vaz Pinto, Trad.). CSIE. (Obra original publicada em 2002)
https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/index_para_a_inclusao.pdf
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4.^a ed.). University Press.
- Camacho, A. (2000). Uma abordagem sistémica da intervenção social no domínio da relação escola-família-comunidade. *Intervenção Social*, (21).
<http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/is/article/view/1111>
- Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2019). *Manual de Investigação em ciências sociais* (9.^a ed.). Gradiva.
- Campos, L., & David, C. (2010). O profissional de Serviço Social no ambiente escolar, uma vivência prática. *Serviço Social e realidade*, 19, (1). 269-294.
- Campos, R. (2011). Imagem e tecnologias visuais em pesquisa social: tendências e desafios. *Análise Social*, XLVI (199). 237-259.
<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1317831186G5cUQ8iz4Gt87CI9.pdf>
- Caparrós, N., & Diez, E. (2015). *Métodos y técnicas de investigación en trabajo social*. Editorial Grupo 5.
- Carvalho, F. (2012). O Serviço Social e a interdisciplinaridade. *O Serviço Social e a interdisciplinaridade*, 18 (2). 74-79.
<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3915>
- Chousa, M. (2012). *Salas de aula inclusivas- práticas e diferenciação pedagógica* [Mestre em Ciências da Educação- Educação Especial, Escola superior de educação Almeida Garrett]. Repositório Científico da Lusófona.
<https://recil.grupolusofona.pt/jspui/handle/10437/2705>
- Coelho, R. (2010). *NEE: inclusão e relação escola família* [Mestrado em Educação Especial, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2935>
- Convenção dos Direitos da Pessoa com deficiência*, (s.d.), consultado a 10 de Outubro de 2020, em: <http://www.ministeriopublico.pt/instrumento/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>

- Correia, L. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? Em David Rodrigues (org.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 123- 142). Porto Editora.
- Correia, L. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- Correia, J., Cabral, M., & Martins, A. (2003a). Pressupostos para o êxito da integração/inclusão. Em Luís de Miranda Correia (org.), *Estudantes com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 159-167). Porto Editora.
- Correia, L., & Serrano, A. (2003a). Envolvimento parental na educação do aluno com necessidades educativas especiais. Em Luís de Miranda Correia (org.), *Estudantes com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 143-152). Porto Editora.
- Correia, L., Martins, A., Santos, A., & Ferreira, R. (2003b). “Algumas estratégias a utilizar em salas de aula inclusivas”, em Luís de Miranda Correia (org.), *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores* (pp. 31-47). Porto Editora.
- Cullinane, C. & Montacute, R. (2020). COVID-19 and Social Mobility Impact Brief #1: School Shutdown, *Research Brief, The Sutton Trust*, 1-1.
<https://www.suttontrust.com/our-research/covid-19-and-social-mobility-impact-brief/>
- Declaração Universal dos Direitos Humanos*, (s.d.), consultado a 10 de outubro de 2020, em: <https://www.amnistia.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>
- Decreto Lei nº 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República*, Série I, n.º 129. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>
- Decreto Lei nº 14-G/2020 de 13 de abril. *Diário da República*, 2º Suplemento, Série I, n.º 72. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/131393158/details/maximized>
- Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020 de 18 de março. *Diário da República*, 3º Suplemento, Série I, nº55. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/130399862/details/maximized>

- Decreto do Presidente da República n.º 17-A/2020 de 2 de Abril 2020. *Diário da República*, série I, n.º 66. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/131068115/details/maximized>
- Decreto-Lei n.º 10-A/2020 de 13 de março. *Diário da República*, 1.º Suplemento, Série I de 2020-03-13, n.º 52. Disponível em: <https://dre.pt/home//dre/130243053/details/maximized>
- Deslandes, K. & Lourenço, É. (2012). *Por uma cultura dos direitos humanos na escola: princípios, meios e fins*. Fino Traço.
- DGE, (2018). Para uma Educação Inclusiva – Manual de apoio à prática, Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Dias, A., Castilho, K., Silveira, V. (2018). Use and interpretation of images and filming in qualitative research. *Ensaio Pedagógicos*, 2 (1). 81-88.
- Duhamel, F. & Fortin, M., F. (2000). Os estudos de tipo descritivo. Em Marie Fabienne Fortin (org.), *O processo de investigação da conceção à realização*, (pp. 161-172). Lusociência.
- Educare (2020). *COVID-19: 90% dos pais, estudantes e docentes de colégios satisfeitos com aulas à distância*. EDUCARE. Consultado a 14 de outubro de 2020 em <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=175105&langid=1>
- Favinha, M. & Moreira, M. (2012). Desenvolver relações positivas com os estudantes: o caminho para a cooperação e sucesso académico. Em ISPA (Ed.), *Atas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 754-765). ISPA - Instituto Universitário. <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/5480>
- Fernandes, A. (2016). *Intervenção em contexto escolar, com estudantes com necessidades educativas especiais* [Mestrado em Serviço Social, ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE-IUL. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/12397>
- Ferreira, J. & Seno, P. (2014). Atendimento e Acompanhamento Integrado: Uma prática do Serviço Social. Em Maria Irene Carvalho e Carla Pinto (coord.), *Serviço Social teorias e práticas* (pp. 347- 364). Pactor.

- Figueira, V. (2016). *Trabalho colaborativo entre o professor titular de turma e o professor de educação especial face à inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais* [Mestrado em Educação Especial, Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/23027>
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos da investigação científica*, (Artur Parreira, Trad.), Monitor- Projetos e edições. (Obra original publicada em 2002)
- Fortin, M., F., Grenier, R., & Nadeau, M. (2000). Métodos de colheita de dados. Em Marie Fabienne Fortin (org.), *O processo de investigação da conceção à realização* (pp. 239-249). Lusociência.
- Fracassi, J. (2017). A importância do assistente social no contexto escolar. *Revista de estudos pedagógicos do Cariri, 1* (2).
- Funcion Ian (Realizador). (2018). Ian, uma história comovente [Curta Metragem]. Mundoloco CGI Estudio de Animación.
- Fundacion Ian (s.d.). Consultado a 13 de outubro de 2020 em <https://www.fundacionian.com/>
- Garry, H. (2014). *Inclusive special education : evidence-based practices for children with special needs and disabilities*, New York: Springer.
- Gauthier, B. (2003). A estrutura da prova. Em Benoît Gauthier (org.), *Investigação social: da problemática à colheita de dados* (3.ª ed.) (pp. 143-174). Lusociência.
- Geoffrion, P. (2003). O grupo de discussão, em Benoît Gauthier (org.), *Investigação social: da problemática à colheita de dados* (3.ª ed.) (pp. 319-344). Lusociência.
- Giangreco, M., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., & Schattman, R. (1993). I've counted Jon: Transformational Experiences Of Teachers Educating Students with Disabilities, *Exceptional Children, 59* (4), 359-372. <https://www.uvm.edu/sites/default/files/Center-on-Disability-and-Community-Inclusion/GiangrecoEC93594359-372.pdf>
- Giddens, A. (2013). Sociologia (A. Figueiredo, C. L. Silva, P. Matos, P. Sena, T. Lima e V. Gil, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 2009)

- Glaw, X., Inder, K., Kable, A., & Hazelton, M. (2017). Visual Methodologies in Qualitative Research: Autophotography and Photo Elicitation Applied to Mental Health Research, *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1-8.
<https://doi.org/10.1177/1609406917748215>
- Goffman, E. (2004). *Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (Mathias Lambert Trad.). LTC. (Obra original publicada a 1891)
<http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201702/20170214-114707-001.pdf>
- Gomes, M. (2011). *A intervenção social junto de estudantes em risco de abandono escolar: o caso dos GAAF* [Mestrado em Serviço Social, Departamento de ciência política e políticas públicas, ISCTE]. Repositório do ISCTE-IUL.
<https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/7154>
- Gonçalves, E. (2013). “A regulação parental nas escolas na perspetiva dos diretores de escola e dos presidentes das associações de pais”, Working Papers, N°158, CIES-ISCTE.
- González, M. (2010). Educação inclusiva: Uma escola para todos. Em Luís de Miranda Correia (org.), *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (2.ª ed.) (pp. 57-72). Porto editora.
- Grande, M. (2013). *Estudo do impacto das interações educadora-criança no envolvimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais em contexto de creche e jardim de infância*. Textos Universitários de ciências sociais e humanas, Fundação para a ciência e tecnologia. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grant, K., & Ray, J. (2016). *Home, school, and community collaboration: culturally responsive family engagement*, Thousand Oaks: Sage
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *Assumary of the evidence on inclusive education*. ResearchGate. Consultado a 14 de outubro de 2020 em
https://www.researchgate.net/publication/312084483_A_Summary_of_the_Research_Evidence_on_Inclusive_Education
- INEE – Inter-agency Network for Education in Emergencies (2020), *Nota Técnica: Educação durante a pandemia do COVID-19* (versão 1).

- <https://inee.org/resources/inee-technical-note-education-during-covid-19-pandemic>
- Jiménez, R. B. (1997). Uma escola para todos: a integração escolar, em Rafael Bautista Jiménez (coord.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 21-35). Editora Dina Livro.
- Santos, J. (2020). *Educação em emergência pandêmica: é possível não deixar nenhum aluno para trás?*, Incluso. Consultado a 10 de outubro de 2020, em: <http://inclusaoaquilino.blogspot.com/2020/07/educacao-em-emergencia-pandemica-e.html>
- Karaginannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (1999). Fundamentos do ensino inclusivo. Em Susan Stainback e William Stainback (org.), *Inclusão: Um guia para educadores*, Artmed.
- Lagarto, J., Mineiro, A., Carvalho, P., Moita, M., Carmo H., Rato, J., Gonçalves, N., & Gonçalves, M. (2020). “Guia de boas práticas de ensino online em contexto de emergência para estudantes surdos durante a pandemia da doença COVID- 19”, em Ana Mineiro e José Lagarto (coord.), *Guidelines 2020 para ministério da educação/ direção-geral da educação*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/guia_de_boas_praticas_de_ensino_online_em_contexto_de_emergencia_para_estudantes_surdos_durante_a_pandemia_da_doenca_covid_19.pdf
- Lima, M. & Gomes, A. (2017). A educação inclusiva como objeto de intervenção do assistente social. *Revista Includere: Universidade em Movimento: Educação, Diversidade e Práticas Inclusivas*, 3 (1). 179-190.
- Ló, J. (2010). Uma escola para todos e para cada um: escola inclusiva, uma comunidade de aprendizes. *Conjectura: Filosofia e educação*, 15 (1). 119-134. <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/187/178>
- Lopes, E. (2006). Serviço Social e educação: as perspectivas de avanços do profissional de Serviço Social no sistema escolar publico. *Serviço Social em revista*, 8(2). http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c-v8n2_eleni.htm

- Marchesi, Á. (2001). A prática das escolas inclusivas. Em David Rodrigues (org.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 93-108). Porto Editora.
- Margarezi, A. (2010). *Educação inclusiva e as possibilidades de intervenção para o assistente social* [Curso de especialização em Serviço Social: direitos sociais e competências sociais, Brasília].
<http://www.agapasm.com.br/Artigos/Educa%C3%A7%C3%A3o-Inclusiva-e-as-Possibilidades-de-Interven%C3%A7%C3%A3o-para-o-Assistente-Social.pdf>
- Muniz, M., Muniz, F., & Viana, T. (2018). Serviço Social e inclusão: a atuação do assistente social junto ao processo de inclusão das crianças com deficiência nas escolas de ensino regular. *Revelli: Revista de educação, linguagem e literatura*, 10 (1). 179- 192. [file:///C:/Users/Ana%20Carrilho/Downloads/6354-Texto%20do%20artigo-28100-1-10-20180521%20\(10\).pdf](file:///C:/Users/Ana%20Carrilho/Downloads/6354-Texto%20do%20artigo-28100-1-10-20180521%20(10).pdf)
- Martins, A. (2009). A inclusão de estudantes com nee, Educação diferente: educação, sociedade e deficiência. Consultado em 11/10/2020, em: <https://edif.blogs.sapo.pt/56887.html>
- Maset, P. (2011). Aulas Inclusivas e aprendizagem cooperativa. Em David Rodrigues (org.), *Educação Inclusiva dos conceitos às práticas de formação* (2.^a ed.). Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.
- Mavola, J., Wambulwa, P., & Mutisya, M. (2015). The role of social workers in education for children with special needs in Nairobi city country, Kenya. *Journal of research innovation and implications in education*, 1 (3). 39-53.
- Filho, A. (2013). Importância das imagens na metodologia de pesquisa em psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, 25(2), 263-271.
<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n2/03.pdf>
- Morgado, J. (2010). Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas coisas. Em Luís de Miranda Correia (org.), *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (2^a ed.) (pp. 73-88). Porto editora.
- Nascimento, L. (2014). *A importância da Inclusão Escolar desde a Educação Infantil* [Dissertação de Monografia a ser apresentado o Curso de Pedagogia do Rio de

- Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Repositório da Faculdade de Formação de Professores. <http://www.ffp.uerj.br/>
- Neto, A., Ávila, É., Sales, T., Amorim, S., Nunes, A., & Santos, V. (2018). Educação inclusiva: uma escola para todos. *Rev. Educação Especial*, 31 (60), 81-88. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>
- Nguyen, M., Fichten, C., Barile, M., Lévesque, J. A. (2006). Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés, *Pédagogie collégiale*, 19 (4). 20-26. <https://aqpc.qc.ca/revue/article/facilitateurs-et-obstacles-reussite-des-etudiants-handicapes>
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: um guia para professores*. Coleção Educação Especial: Porto Editora.
- Nogueira, B. (2011). *A intervenção do Serviço Social nas escolas TEIP: mais perto para chegar mais longe* [Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Serviço Social no Curso de Mestrado em Serviço Social e Política Social, Departamento de Serviço Social, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. Repositório Científico Lusófona. <https://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/5395>
- Nova School of Business & Economics (2020). *Ensino à Distância: questionário a professores*. Consultado a 11 de Outubro de 2020 em <https://kc-economics-of-education.github.io/ensino-distancia-resultados/>
- ODDH (2018). *Pessoas com deficiência em Portugal- Indicadores de Direitos Humanos 2018*. ISCSP. Consultado a 11 de Outubro de 2020 em: <http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/publicacoes-dosinvestigadores-oddh/item/387-relatorio-oddh-2018>
- ODDH (2019). *Pessoas com deficiência em Portugal- Indicadores de Direitos Humanos 2019*. ISCSP. Consultado a 11 de Outubro de 2020 em: <http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/publicacoes-dosinvestigadores-oddh/item/442-relatorio-oddh-2019>
- Ordem dos psicólogos (2020). *Recomendações para Professores e Educadores de Infância*. Consultado a 11 de Outubro de 2020 em <https://www.ordemdospsicologos.pt/pt/noticia/2786>

- Olivares, M. O. (2009). Metodología de la sociología visual y su correlato etnológico, *Argumentos*, 22 (59), 165-184.
https://www.researchgate.net/publication/40999181_Metodologia_de_la_sociologia_visual_y_su_correlato_etnologico/citations
- Pereira, F. (2018, 23 de abril). Ou é inclusiva ou não é Educação, *Jornal de Letras* (sem página).
- Pinto, N. & Morgado, J. (2012). Atitudes de pais e professores perante a inclusão. Em ISPA (Ed.), *Atas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 471-491). ISPA-Instituto Universitário. <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/1602>
- Pires, S. (2008). *Representações de estudantes do 3º ciclo face à integração de estudantes com trissomia 21* [Mestrado em Psicologia, ISPA]. Repositório do ISPA. <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/4722>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (6ª ed.). Gradiva.
- Ramos, A. (2016). *Trabalho de projeto- Educação inclusiva, políticas e praticas* [Mestrado em Administração Escolar, ISCTE]. Repositório do ISCTE-IUL. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/13895>
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). *Um roteiro para orientar a resposta educativa à Pandemia da COVID-19 de 2020*. OCDE. <https://www.dge.mec.pt/noticias/um-roteiro-para-orientar-resposta-educativa-pandemia-da-covid-19-de-2020>
- República Portuguesa (2020). *Orientações para o trabalho das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva na modalidade E@D*. República Portuguesa. Consultado a 11 de outubro de 2020 em: <https://apoioescolas.dge.mec.pt/node/760>
- Rief, S., & Heimburge, J. (2002). *Como ensinar todos os estudantes na sala de aula inclusiva: estratégias prontas a usar, lições e atividades concebidas para ensinar estudantes com necessidades de aprendizagem diversas* (I Vol). Coleção Educação Especial: Porto Editora.

- Rief, S., & Heimburge, J. (2003). *Como ensinar todos os estudantes na sala de aula inclusiva: estratégias prontas a usar, lições e atividades concebidas para ensinar estudantes com necessidades de aprendizagem diversas* (II Vol). Coleção Educação Especial: Porto Editora.
- Rodrigues, A. I., & Costa, A. P. (2017). A imagem em investigação qualitativa: análise de dados visuais. Em J. Amado e N. M. de C. Crusoé (Eds.), *Referenciais Teóricos e Metodológicos de Investigação em Educação e Ciências Sociais* (pp. 195-218). Edições UESB.
https://www.researchgate.net/publication/324831699_A_imagem_em_investigacao_qualitativa_analise_de_dados_visuais
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. Em David Rodrigues (org.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 13-34). Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2014, 1-2 de dezembro). A Inclusão como Direito Humano Emergente [Comunicação oral]. Comunicação apresentada no I Congresso Internacional dos Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo Boas Práticas, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Especial, Escola Superior de Educação e Comunicação Universidade do Algarve, UALG, Faro, Portugal.
- Rodrigues, M. (2015). *Vencer desafios! - Famílias que têm Filhos com Necessidades Educativas Especiais* [Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, UALG]. Repositório da Universidade do Algarve.
<https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/7688>
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5(5), 127-142.
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>
- Sanches, I. (2011). Do aprender para fazer ao aprender fazendo: as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19 (19), 135-156. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2846>
- Santos, A. M. (2011). *A política de educação no Brasil: Implantação do Serviço Social Escolar*. Meu Artigo. Consultado a 12 de outubro de 2020 em:
<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-politica-educacao-no-brasil-implantacao-servico-.htm>

- Santos, Á., Pereira, D., Silveira, T., Bessa, A., Mineiro, J. P., & Dinis, L. L. (2009). *Escolas de futuro: 130 boas práticas de escolas portuguesas: para diretores, professores e pais*. Porto Editora.
- Santos, M., Piscalho, I., Galinha, S., & Silva, F. (2017). Inclusão de Estudantes com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino secundário: as atitudes dos encarregados de educação de estudantes sem NEE e com NEE, *Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5 (1), pp. 163- 174.
- Santos, S. (2015). *O Serviço Social no sistema educativo* [Dissertação de Mestrado em Serviço Social, ISCTE]. Repositório do ISCTE-IUL. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/10023>
- Savoie-Zajc, L. (2003). A entrevista semi-dirigida. Em Benoît Gauthier (org.), *Investigação social: da problemática à colheita de dados* (3ª ed.) (pp. 279-301). Lusociência.
- Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, 75-106.
- Sebastião, J. (2002). O papel do sociólogo na educação inclusiva. Em APS (Ed.). *A Sociologia e o Ensino Secundário: Lugares, Saberes, Itinerários Actas do Encontro Temático Intercongressos* (pp. 21-23). APS. https://www.researchgate.net/publication/267213520_O_papel_do_sociologo_na_escola_inclusiva
- Serge, E., Plaisance, E., & Zander, C. (2016). *Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Conseil national d'évaluation du système scolaire-CNESCO. <http://www.cnesco.fr/fr/dossier-handicap/>
- Serrano, A., & Afonso, J. (2010). Educação pré-escolar em contextos inclusivos : reflexões em torno de uma experiência europeia Comenius. *Inclusão: Revista de Educação Especial*, 10. 7-28. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/16133>
- Shirley, A. (2015). Intervenção com crianças e suas famílias: qual a melhor estratégia. Em Maria Irene Carvalho (coord.), *Serviço Social com famílias* (pp. 25-41). Pactor.

- Silva, L. (2015). *As transições dos estudantes com necessidades educativas especiais do ensino secundário para o superior* [Dissertação de mestrado, Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, Escola Superior de Educação e Comunicação, Universidade do Algarve]. Repositório da Universidade do Algarve.
<https://sapiencia.ualg.pt/handle/10400.1/8090>
- Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Conceções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, (13). 135-153.
http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100009
- Simcock, P., & Castle, R. (2016). *Social Work and disability*. Polity Press.
- Simon, J. (1991). *A integração escolar das crianças deficientes*. Edições Asa.
- Souza, M., Souza, A., & Lima, M. (2016). As contribuições do Serviço Social para a inclusão da pessoa com deficiência no contexto escolar. *Revista Interfaces: saúde, humanas e tecnologia*, 3 (11). 87-94. DOI: 10.16891/2317-434X.373
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive Education Where there are few resources*. Oslo Noruega: The Atlas Alliance. Consultado a 14 de outubro de 2020 em:
<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf>
- Tavares, C., & Sanches, I. (2013). Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (1). 307-347. <https://doi.org/10.21814/rpe.2994>
- The Warnock Report (1978) *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Consultado a 14 de outubro de 2020 em:
<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html#00a>
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. *Revue des Sciences de l'éducation*, 34 (1). 123-139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>
- Tomlinson, C. (2000). Reconcilable Differences? Standards-Based Teaching and Differentiation. *How to Differentiate Instruction*, 58 (1). 6-11.
http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/sept00/vol58/num01/Reconcilable_Differences%C2%A2_Standards-Based_Teaching_and_Differentiation.aspx

- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca*. Consultado a 14 de outubro de 2020 em: [http://www.pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&file Name=Declaracao_Salamanca.pdf](http://www.pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&file Name=Declaracao_Salamanca.pdf)
- UNESCO (2005). *Orientações para a inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos*. Consultado a 14 de outubro de 2020 em: https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança*, Consultado a 14 de outubro de 2020 em: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- UNICEF (2020). *Nota técnica: Proteção da Criança durante a Pandemia do Coronavírus, Aliança para a Proteção da Criança em Ações Humanitárias*. Consultado a 14 de outubro de 2020 em: https://www.unicef.org/brazil/sites/unicef.org.brazil/files/2020-04/nota-tecnica_protecao-crianca-durante-pandemia-coronavirus_0.pdf
- Valentim, S. (2018). *E quando os meus olhos fecharem?* [Mestrado em Serviço Social, ISCTE]. Repositório do ISCTE-IUL. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/18452>
- Vilelas, J. (2009). *Investigação- O processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo.
- Yuduo, Z., Shuping, S. W., & Tong-Lit Leung, C. (2020). *School Social Work Services in China under the COVID-19 Pandemic*. International Network for School Social Work. Consultado a 12 de outubro de 2020 em <http://internationalnetwork-schoolsocialwork.htmlplanet.com/International%20Network/Index.html>

Anexos

Anexo A. Guião de Entrevista à Direção da Escola

Eu, Ana Carina Figueira Carrilho, estudante do Mestrado em Serviço Social no ISCTE-IUL (Instituto Universitário de Lisboa), a elaborar a Dissertação de Mestrado com o tema “A Educação Inclusiva na Escola Básica e Secundária”, sob orientação da professora Maria João Pena. A investigação tem como objetivo principal compreender as perceções sobre as práticas de inclusão por parte do agrupamento, da família e do estudante. Assim, solicito a colaboração e disponibilidade em responder a todas as questões de entrevista, de forma, a concretizar esta investigação. A entrevista será gravada e todos os dados fornecidos. Obrigada pela colaboração!

Guião de Entrevista à Escola

(diretor da Escola ou alguém dos serviços diretivos na impossibilidade deste)

- Identificação do entrevistado
- Qual o percurso do estudante desde a sua admissão?
 - Como é que é desenvolvido o processo de acompanhamento ao estudante e quem é que intervém?
- Qual a visão da escola e a sua missão numa educação inclusiva?
- Quais as dificuldades que a escola encontra no cumprimento dos objetivos de inclusão?
 - Considera que a escola dispõe dos recursos humanos, materiais e financeiros necessários?
- Qual a importância de uma equipa multidisciplinar?
- O que pensa sobre o papel da família na inclusão da criança?
- De que forma é que se estabelece uma relação colaborativa com a família?
- De que forma é que o estudante participa neste processo?

Anexo B. Guião de Entrevista ao professor/diretor do aluno

Eu, Ana Carina Figueira Carrilho, estudante do Mestrado em Serviço Social no ISCTE-IUL (Instituto Universitário de Lisboa), a elaborar a Dissertação de Mestrado com o tema “A Educação Inclusiva na Escola Básica e Secundária”, sob orientação da professora Maria João Pena. A investigação tem como objetivo principal compreender as perceções sobre as práticas de inclusão por parte do agrupamento, da família e do estudante. Assim, solicito a colaboração e disponibilidade em responder a todas as questões de entrevista, de forma, a concretizar esta investigação. A entrevista será gravada e todos os dados fornecidos. Obrigada pela colaboração!

Guião de entrevista ao professor do aluno

(Professor que seja diretor de turma e que leccione uma disciplina) Identificação do professor (Formação académica; Tempo na escola; Tempo que é professor)

- Quais são as estratégias que estão sendo adotadas com o novo DL 2018? Que avaliação faz?
- De que forma é que articula o seu trabalho com outros profissionais da escola?
- Qual a importância das adaptações curriculares?
- Como é que gere o trabalho a desenvolver em sala de aula?
- De que forma é tida em conta a autoestima positiva e a autoconfiança do estudante com NEE?
- De que forma gere as relações entre os estudantes na sala de aulas?
- Como desenvolve um trabalho colaborativo com as famílias?
- Considera que tem ao seu dispor todos os recursos necessários à inclusão e ao seu trabalho enquanto professor de estudantes com NEE?
- De que forma tenta ultrapassar as dificuldades no trabalho no âmbito das NEE?
- Com que frequência participa numa formação? Acha que são adequadas à inclusão?

Anexo C. Guião de Entrevista ao aluno

Eu, Ana Carina Figueira Carrilho, estudante do Mestrado em Serviço Social no ISCTE-IUL (Instituto Universitário de Lisboa), a elaborar a Dissertação de Mestrado com o tema “A Educação Inclusiva na Escola Básica e Secundária”, sob orientação da professora Maria João Pena. A investigação tem como objetivo principal compreender as perceções sobre as práticas de inclusão por parte do agrupamento, da família e do estudante. Assim, solicito a colaboração e disponibilidade em responder a todas as questões de entrevista, de forma, a concretizar esta investigação. A entrevista será gravada e todos os dados fornecidos. Obrigada pela colaboração!

Guião de entrevista ao aluno

(Nome, Turma, Problemática)

- Gostas de vir para a escola? Porquê? O que sentes quando vais embora da escola ao fim do dia?
- Gostas de ter aulas numa sala com os teus colegas? Consideras isso importante para ti?
- Podes descrever-me um recreio/intervalo na escola?
- Podes descrever-me um bom dia de escola para ti?
- Quais são as tuas aulas favoritas? E as que menos gostas? Porquê?
- Frequentas alguma atividade extracurricular? Podes descrever-me como te sentes?
- O que pensas dos professores e na forma como eles te ajudam?
- Como é a relação dos teus colegas para contigo?
- Descreve-me uma situação que te tenhas sentido menos bem a fazer uma atividade
- Como te sentes quando ultrapassas dificuldades?
- Achas importante a tua mãe (ou encarregado de educação) vir a escola? Porquê? O que muda na forma como encaras a escola?
- Com quem falas acerca das tuas dificuldades na escola?
- O que esperas para o teu futuro

Anexo D. Guião de Entrevista ao encarregado de educação

Eu, Ana Carina Figueira Carrilho, estudante do Mestrado em Serviço Social no ISCTE-IUL (Instituto Universitário de Lisboa), a elaborar a Dissertação de Mestrado com o tema “A Educação Inclusiva na Escola Básica e Secundária”, sob orientação da professora Maria João Pena. A investigação tem como objetivo principal compreender as perceções sobre as práticas de inclusão por parte do agrupamento, da família e do estudante. Assim, solicito a colaboração e disponibilidade em responder a todas as questões de entrevista, de forma, a concretizar esta investigação. A entrevista será gravada e todos os dados fornecidos. Obrigada pela colaboração!

Guião ao encarregado de educação

- Como é que decorreu o processo de admissão na escola?
- Com quem é que costuma falar na escola?
- Quem é que tem a iniciativa do contacto?
- Como avalia a relação que estabelece com a escola?
- Como é que avalia a inclusão do seu filho?
- O que é que poderia melhorar no desempenho da escola?
- A família apoia nos trabalhos escolares?
- O que pensa dos prazos e das listas de material escolar?
- Como é a relação do seu filho com os colegas?
- Como é a relação do seu filho com os professores e com os auxiliares?
- Quais as maiores dificuldades que encontrou ou encontra neste processo de inclusão?

Anexo E. Guião de palavras-chave utilizado no *focus group*

Eu, Ana Carina Figueira Carrilho, estudante do Mestrado em Serviço Social no ISCTE-IUL (Instituto Universitário de Lisboa), a elaborar a Dissertação de Mestrado com o tema “A Educação Inclusiva na Escola Básica e Secundária”, sob orientação da professora Maria João Pena. A investigação tem como objetivo principal compreender as perceções sobre as práticas de inclusão por parte do agrupamento, da família e do estudante. Assim,

solicito a colaboração e disponibilidade em responder a todas as questões de entrevista, de forma, a concretizar esta investigação. A entrevista será gravada e todos os dados fornecidos. Obrigada pela colaboração!

Guião para *Focus Group*

(Funções de cada elemento)

- Visão e missão da escola para a educação inclusiva (10 minutos para debater o assunto)
OU O que é uma educação inclusiva no enquadramento legal atual
- Descrição do trabalho da equipa na escola (15 minutos para debater o assunto)
- Dificuldades da escola/equipa no processo inclusivo (10 minutos para debater o assunto)
- Recursos necessários à inclusão (10 minutos para debater o assunto)
- Articulação do trabalho da equipa multidisciplinar (10 minutos para debater o assunto)
- Colaboração com a família (15 minutos para debater o assunto)

Anexo F. Modelo de Consentimento Informado para encarregado de educação

Eu, Ana Carina Figueira Carrilho, aluna do Mestrado em Serviço Social no ISCTE-IUL (Instituto Universitário de Lisboa), com o e-mail acfc011@iscte-iul.pt e número 961241699, frequentando o último ano e elaborando a minha Dissertação de Mestrado com o tema “A Educação Inclusiva na Escola Básica e Secundária”, sob orientação da professora Maria João Pena, venho pedir a sua colaboração. A investigação tem como objetivo principal compreender as perceções sobre as práticas de inclusão por parte do agrupamento, da família e do estudante.

Assim, solicito a colaboração e disponibilidade em responder a todas as questões de entrevista, de forma, a concretizar esta investigação numa duração aproximada de 40 minutos a 1 hora.

Todos os dados fornecidos serão anónimos e confidenciais e utilizados apenas para o conteúdo da pesquisa.

A entrevista será gravada com um gravador para uma melhor compreensão, posterior transcrição e análise da informação prestada, garantindo que as informações prestadas serão confidenciais e não será revelada a identidade do entrevistado.

A sua colaboração é muito importante!

Assim, declaro que:

- Li e compreendi a informação que consta neste documento e que fui devidamente informado/a e esclarecido/a acerca dos objetivos e das condições de participação neste estudo;

- Tive oportunidade de tirar as minhas dúvidas;
- E que, como tal, aceito participar voluntariamente neste estudo.

_____ de _____ 2020

O participante

Anexo G. Modelo de Consentimento Informado para o aluno

Eu, Ana Carina Figueira Carrilho, aluna do Mestrado em Serviço Social no ISCTE-IUL (Instituto Universitário de Lisboa), com o e-mail acfc011@iscte-iul.pt e número 961241699, frequentando o último ano e elaborando a minha Dissertação de Mestrado com o tema “A Educação Inclusiva na Escola Básica e Secundária”, sob orientação da professora Maria João Pena, venho pedir a colaboração do seu educando. A investigação tem como objetivo principal compreender as perceções sobre as práticas de inclusão por parte do agrupamento, da família e do estudante.

Assim, solicito a colaboração e disponibilidade do aluno em responder a todas as questões de entrevista, de forma, a concretizar esta investigação numa duração aproximada de 40 minutos a 1 hora.

A entrevista será gravada com um gravador para uma melhor compreensão, posterior transcrição e análise da informação prestada, garantindo que as informações prestadas serão confidenciais e não será revelada a identidade do entrevistado.

A colaboração do aluno é muito importante!

Declaro que:

- Li e compreendi a informação que consta neste documento e que fui devidamente informado/a e esclarecido/a acerca dos objetivos e das condições de participação neste estudo;
- Tive oportunidade de tirar as minhas dúvidas;

Eu _____, encarregado de educação do aluno _____, da turma _____, da Escola Básica e Secundária, autorizo o meu educando a participar no estudo referido acima.

_____ de _____ 2020

O Encarregado de Educação

O participante (ALUNO)

Anexo H. Modelo de Consentimento Informado para o professor/diretor

Eu, Ana Carina Figueira Carrilho, aluna do Mestrado em Serviço Social no ISCTE-IUL (Instituto Universitário de Lisboa), com o e-mail acfc011@iscte-iul.pt e número 961241699, frequentando o último ano e elaborando a minha Dissertação de Mestrado com o tema “A Educação Inclusiva na Escola Básica e Secundária”, sob orientação da professora Maria João Pena, venho pedir a sua colaboração. A investigação tem como objetivo principal compreender as perceções sobre as práticas de inclusão por parte do agrupamento, da família e do estudante.

Assim, solicito a colaboração e disponibilidade em responder a todas as questões de entrevista, de forma, a concretizar esta investigação numa duração aproximada de 40 minutos a 1 hora.

Todos os dados fornecidos serão anónimos e confidenciais e utilizados apenas para o conteúdo da pesquisa.

A entrevista será gravada com um gravador para uma melhor compreensão, posterior transcrição e análise da informação prestada, garantindo que as informações prestadas serão confidenciais e não será revelada a identidade do entrevistado.

A sua colaboração é muito importante!

Assim, declaro que:

- Li e compreendi a informação que consta neste documento e que fui devidamente informado/a e esclarecido/a acerca dos objetivos e das condições de participação neste estudo;
- Tive oportunidade de tirar as minhas dúvidas;
- E que, como tal, aceito participar voluntariamente neste estudo.

_____ de _____ 2020

O participante

Anexo I. Caracterização dos entrevistados

Identificação do encarregado de educação

Encarregado de Educação	Nº entrevista
Encarregado de Educação de aluno com Dislexia	Nº1
Encarregado de Educação de aluna com a problemática a nível Físico	Nº2
Encarregado de Educação de aluno com a problemática a nível da Comunicação, Fala e Linguagem	Nº3

Identificação dos estudantes entrevistados

Problemática	Idade	Ciclo de estudos no ano letivo 2019/20	Nº entrevista
Dislexia	16 anos	3º ciclo (9º ano)	Nº4
Nível Físico	15 anos	Secundário (10º ano)	Nº5
Comunicação, fala e linguagem		3º ciclo (8º ano)	Nº6

Identificação do professor/diretor de turma dos estudantes

Diretor de Turma	Tempo que leciona no agrupamento	Formação Académica	Disciplina	Nº entrevista
Sexo Masculino	39 anos	Licenciatura em Design	Educação Visual (3º ciclo- 9º ano)	Nº 7
Sexo Feminino	11 anos	Ensino Física e Química na Universidade de Lisboa	Física e Química (Secundário)	Nº 8
Sexo Feminino	10 anos	Licenciatura em Ciências do Desporto e Educação Física	Educação Física (3º ciclo- 8º ano)	Nº 9

Identificação do diretor adjunto do agrupamento

Professor	Funções no agrupamento	Nº entrevista
Sexo feminino (17 anos no agrupamento)	Adjunta do diretor do agrupamento; Coordenadora do Centro Qualifica sediado na escola sede; Professora de Filosofia, Psicologia, Psicopatologia e Sociologia no secundário	Nº 10

Identificação dos elementos da equipa multidisciplinar

Sexo	Função na EMAI	Outras Funções	Nº entrevista
Feminino	Coordenadora e docente de educação especial	Professora de apoio a português e a matemática	Nº 11
Feminino	Coordenadora dos docentes do 1.º Ciclo		
Feminino	Coordenadora dos coordenadores de turma do Ensino Básico	Professora de matemática	
Feminino	Coordenadora do Departamento de Expressões		
Feminino	Psicóloga do Agrupamento		
Feminino	Representante do diretor	Professora de português	

