



Inclusão Escolar

PERCEÇÃO DOS RESPONSÁVEIS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DA CIDADE DE RIO MAIOR

Estudo de Caso

Catarina Isabel Duarte Lopes

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da

Professora Doutora Antónia Barreto

Leiria, setembro de 2016

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

DOMÍNIO COGNITIVO-MOTOR



IPL

**escola superior de educação
e ciências sociais**
instituto politécnico de leiria

Inclusão Escolar

PERCEÇÃO DOS RESPONSÁVEIS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DA CIDADE DE RIO MAIOR

Estudo de Caso

Catarina Isabel Duarte Lopes

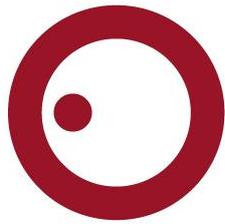
Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da

Professora Doutora Antónia Barreto

Leiria, setembro de 2016

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

DOMÍNIO COGNITIVO-MOTOR



IPL

**escola superior de educação
e ciências sociais**
instituto politécnico de leiria

Inclusão Escolar

PERCEÇÃO DOS RESPONSÁVEIS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DA CIDADE DE RIO MAIOR

Estudo de Caso

Catarina Isabel Duarte Lopes

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da

Professora Doutora Antónia Barreto

Leiria, setembro de 2016

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

DOMÍNIO COGNITIVO-MOTOR

Agradecimentos

À Professora Doutora Antónia Barreto pela orientação e boa disposição

À minha mãe pela presença e apoio

Ao Miguel e ao Manuel, a minha pequena grande família

Resumo

A integração escolar, e gradual inclusão, de crianças e jovens com necessidades educativas especiais enquanto medida educativa transporta também bagagem própria e imprime na comunidade noções de inclusão e de sensibilidade perante a diferença. Este estudo de caso consiste numa investigação qualitativa com recurso à realização de entrevistas semiestruturadas e subsequente análise de conteúdo. A amostra consiste em cinco instituições escolares da cidade de Rio Maior, tendo sido entrevistados os respetivos diretores e a Vereadora da Educação da Autarquia. Identifica-se como pergunta de partida: Qual a perceção das escolas da cidade de Rio Maior sobre a sua própria atuação na educação inclusiva? Os objetivos da investigação são: Identificar a perceção dos diretores das instituições de ensino sobre a inclusão; Relacionar essa perceção e práticas de cada instituição com a teoria sobre inclusão; Interpretar semelhanças e disparidades entre instituições; Relacionar o conhecimento adquirido junto das instituições de ensino com a realidade sociopolítico do território em que se encontram; Analisar o conhecimento adquirido face aos princípios orientadores da Cidade Educadora. As hipóteses colocadas são: O Centro de Educação Especial, a Escola Fernando Casimiro e a Escola Profissional apresentarão maiores similaridades entre si na conceção e práticas de inclusão; A Escola Secundária e a Escola Superior apresentarão maiores similaridades entre si na conceção e práticas de inclusão. Os objetivos da investigação foram parcialmente atingidos. As hipóteses colocadas foram parcialmente confirmadas com destaque para o desempenho abaixo das expectativas da Escola Profissional e a Escola Secundária. Foi possível compreender a visão sobre o assunto e as práticas mais ou menos inclusivas das cinco instituições em estudo.

Palavras-chave: Inclusão escolar, Cidade Educadora, Rio Maior.

Abstract

School integration, and gradual inclusion of children and young people with special educational needs as an educational measure carries his own luggage and prints in the community notions of inclusion and sensitivity to the difference. This case study is a qualitative research with semi-structured interviews and subsequent content analysis. The sample consists of five educational institutions of the city of Rio Maior, were interviewed the directors and the Deputy Mayor of the Municipality responsible for the Education. The starting question is: What is the perception of Rio Maior city schools on their own performance in inclusive education? The objectives of the research are: To identify the perception of the directors of educational institutions on inclusion; Relate this perception and practices of each institution with the theory of inclusion; Interpret similarities and differences between institutions; Relate the knowledge acquired from the educational institutions with the socio-political reality of the territory; Analyze the knowledge gained against the guiding principles of Educating City. The hypotheses are: The Special Education Center, the School Fernando Casimiro and the Vocational School will present major similarities between them in the inclusion concept and practices; The Secondary School and the College School will present major similarities between them in the inclusion concept and practices. The objectives of the research were partially achieved. The placed hypotheses were partially confirmed highlighting the performance below expectations of the Vocational School and Secondary School. It was possible to understand the vision and the more or less inclusive practices of the five institutions.

Keywords: School inclusion, Educating City, Rio Maior.

Índice

Introdução	1
Parte I - Enquadramento Teórico	3
1. A Integração e a Inclusão Escolar - Percorso Histórico	3
2. Escola Inclusiva	5
2.1. Os Desafios	6
2.2. A Comunidade Educativa	10
3. Cidade Educadora	11
Parte II - Estudo Empírico	15
1. Metodologia de Investigação	15
1.1. A Problemática de Investigação e a Pergunta de Partida	15
1.1.1. Antes da Investigação	15
1.1.2. Domínio de Investigação	15
1.1.3. Problemática da Investigação	16
a) <i>Pergunta de Partida</i>	16
b) <i>Objetivos da Investigação</i>	17
1.2. Design da Investigação	17
1.3. Caracterização da Amostra.....	20
1.4. Técnica de Recolha de Dados	22
1.4.1. A Entrevista Semiestruturada	22
a) <i>Guião da Entrevista Semiestruturada</i>	23
b) <i>O Teste do Guião de Entrevista</i>	26

1.5. Técnica de Tratamento de Dados	27
1.5.1. Análise de Conteúdo	27
a) <i>Descrição das Categorias e Subcategorias</i>	27
2. Apresentação e Análise de Dados	29
2.1. Inclusão	29
2.1.1. <i>Domínio do Conceito</i>	29
2.1.2. <i>Público-Alvo</i>	32
2.1.3. <i>Compreensão das Necessidades</i>	33
2.1.4. <i>Perspetiva sobre Inclusão</i>	35
2.1.5. <i>Iniciativas de Carácter Inclusivo</i>	41
2.2. Balanço	45
2.2.1. <i>Evolução</i>	45
2.2.2. <i>Constrangimentos</i>	47
2.2.3. <i>Facilitadores</i>	53
2.2.4. <i>Pontos de Melhoria</i>	56
2.3. Instituição	58
2.3.1. <i>Elementos com Responsabilidade Direta na Inclusão</i>	58
2.3.2. <i>Avaliação e Formação Interna</i>	59
2.4. Comunidade	61
2.4.1. <i>Comunicação</i>	61
2.4.2. <i>Perceção</i>	62
3. Discussão dos Resultados	65
4. Conclusões e Limitações do Estudo	69
Bibliografia	73
Documentos Consultados	76

Legislação	76
Anexos	77
I – Transcrição das Entrevistas	77
Entrevista Centro de Educação Especial “O Ninho”	77
Entrevista Escola Fernando Casimiro da Silva Pereira	88
Entrevista Escola Profissional de Rio Maior	103
Entrevista Escola Secundária Dr. Augusto César da Silva Ferreira	118
Entrevista Escola Superior de Desporto de Rio Maior	127
Entrevista Câmara Municipal de Rio Maior	140
II – Grelhas de Análise de Conteúdo das Entrevistas	153
Análise de Conteúdo Centro de Educação Especial “O Ninho”	154
Análise de Conteúdo Escola Fernando Casimiro da Silva Pereira	163
Análise de Conteúdo Escola Profissional de Rio Maior	175
Análise de Conteúdo Escola Secundária Dr. Augusto César da Silva Ferreira	183
Análise de Conteúdo Escola Superior de Desporto de Rio Maior	190
Análise de Conteúdo Câmara Municipal de Rio Maior	202

Introdução

O presente documento pretende estruturar e apresentar o trabalho de investigação realizado no âmbito do Mestrado em Educação Especial. A reflexão e aprendizagem foram um dos fios condutores deste documento, mas também a curiosidade e o interesse puro em saber e compreender mais e melhor.

A cidade de Rio Maior faz parte da rede de Cidades Educadoras desde 2007. Durante a realização deste trabalho foi organizada pela autarquia a Conferência “*Educação e Comunidade: novos desafios*” (7 de Setembro de 2016, Cineteatro Municipal de Rio Maior), em que se abordou essencialmente o Plano Estratégico Educativo Municipal. Neste evento, foi divulgado que é intenção do executivo camarário proceder à construção do documento mencionado. É, assim, com redobrada motivação que se perspetiva esta investigação.

A temática da inclusão possui pontos em comum com a ideologia de Cidade Educadora e, a complexa teia de relações institucionais, profissionais e pessoais em frenética atividade numa cidade, absorve e reflete estas noções, na sociedade, na comunidade educativa, nas instituições de ensino, que, por sua vez são, elas próprias, referências no campo da inclusão. Este trabalho de investigação pretende selecionar, analisar e compreender uma parte desta teia, concretamente, a visão e perceções sobre inclusão de cinco dos diretores de instituições de ensino da cidade de Rio Maior.

Na primeira parte far-se-á o *Enquadramento Teórico*, iniciando-se com um breve percurso histórico da forma de pensar e fazer a inclusão nas últimas décadas, segue-se o desenvolvimento da ideologia inclusiva e dos desafios que hoje se lhe coloca nas escolas e nas comunidades, por fim introduz-se o conceito de Cidade Educadora.

Na segunda parte é apresentada a *Metodologia de Investigação*, concretamente a *Problemática e Pergunta de Partida*, são definidos objetivos e explicitado o design da investigação e as hipóteses em estudo. Seguidamente é apresentada e fundamentada a *Técnica de Recolha de Dados* e a *Técnica de Tratamento e Análise de Dados*.

A terceira parte deste trabalho é composta pela *Apresentação e Análise de Dados* na qual se articula as evidências encontradas com a fundamentação teórica pertinente. Na *Discussão dos*

Resultados é realizada uma reflexão transversal aos vários entrevistados e aos resultados obtidos nas diferentes categorias de análise.

Por fim, nas *Conclusões e Limitações do Estudo* realiza-se a apreciação crítica do trabalho, retiram-se ilações e perspetivam-se novas possibilidades de investigação.

Parte I - Enquadramento Teórico

1. A Integração e a Inclusão Escolar - Percurso histórico

Historicamente, a preocupação com a temática da inclusão escolar e inclusão social é relativamente recente. Aliás, tal preocupação foi, durante décadas, inexistente. As primeiras experiências de integração de crianças em situação de deficiência sensorial no ensino regular ocorreram nos anos 60 na Dinamarca. Também Itália nos anos 70 encerrou as suas escolas de ensino especial encaminhando todas as crianças e jovens para a escola regular. Até ao momento a intervenção era realizada em instituições particulares ou instituições ligadas à solidariedade social e afastadas dos meios normais de ensino (Sanches, 2011).

O Warnock Report (1978), introduziu o conceito de necessidades especiais de educação e transportou a intervenção do âmbito médico para o âmbito pedagógico e educativo. Posteriormente, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (Salamanca, 1994) cimentaram novos caminhos nas políticas e práticas educativas ao agregar, o direito à educação e ao sucesso educativo para todos, aos Direitos das Crianças (1989), aos Direitos do Homem (1948) e às normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993) (Niza, 1996; Sanches, 2011). Esta mudança de paradigma possibilitou às crianças e jovens em situação de deficiência novas oportunidades de socialização e de aprendizagem numa vertente mais educativa e adequada às suas características individuais (Sanches, 2011).

Em Portugal, após o 25 de Abril, deu-se início à integração dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares com o apoio de equipas de educação especial. Foram criadas cooperativas e associações para dar resposta às crianças com dificuldades de aprendizagem mais severas, com perturbação intelectual ou com multideficiência (Costa & Rodrigues, 1999). A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) assume o conceito de Necessidades Educativas Especiais, a abertura da escola a todos os alunos e a opção por medidas mais integradoras e menos restritivas (Costa & Rodrigues, 1999). Também a obrigatoriedade de frequência de nove anos de educação (1990) veio trazer importantes mudanças (Costa & Rodrigues, 1999). A escola teve que incluir e se adaptar aos alunos com

problemas físicos, sensoriais mas também aos que apresentam dificuldades de aprendizagem de vários tipos (Costa & Rodrigues, 1999). Estes últimos poderiam seguir um currículo alternativo e, aos alunos com problemas intelectuais severos, era facilitada a participação nas atividades da turma regular e promovida a aprendizagem de um currículo funcional que os preparasse para uma vida o mais independente e socialmente integrada possível (Costa & Rodrigues, 1999).

Por fim, o Decreto-Lei n.º 319/1991 introduziu o Programa Educativo Especial como a estratégia de intervenção individual para cada uma destas crianças e, não só legitimou o direito destas crianças a estarem e participarem de uma escola regular normal, como também clarificou a organização e deveres da comunidade escolar e dos vários envolvidos no processo de educação (Costa & Rodrigues, 1999).

Em Portugal, a ideologia inclusiva permeabilizou-se nos discursos políticos, na formação de professores e na opinião pública. Com efeito, como sustenta Correia (2001), *“a escola começa a repensar o seu papel, verificando que seria um direito inerente a qualquer aluno a sua inserção em ambientes de aprendizagem regulares, e da integração física e social pretende-se passar à integração cognitiva, à possibilidade de o aluno ter acesso ao currículo comum”* (Correia, 2001, cit. por Fernandes, p. 128, 2013).

A necessidade de introduzir mudanças no sistema escolar de forma a torná-lo mais eficiente para todos os alunos tornou-se uma prioridade e uma preocupação (Costa & Rodrigues, 1999). As antigas escolas de educação especial funcionam agora como centro de recursos, apoiando o processo de inclusão com meios humanos e materiais nas escolas regulares (Costa & Rodrigues, 1999). Muitas destas escolas passaram a estruturar também ofertas no âmbito da intervenção precoce ou serviços de apoio à transição para a vida ativa através de vários programas de apoio ao emprego ou de residências assistidas (Costa & Rodrigues, 1999).

Em sequência, a introdução do Decreto-Lei n.º 3/2008 gerou alguma polémica. Com a publicação deste normativo voltou-se a um discurso de categorização com base em indicadores do campo da saúde expressos na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, instrumento que é, aliás, concebido para adultos (Fernandes, 2013). Também Trindade e Colôa (2008, cit. por Fernandes, 2013) afirmam que este Decreto-Lei revela alguma indefinição quanto aos conceitos de educação especial e de educação inclusiva, *“o primeiro centra-se na problemática do aluno, o segundo centra-se na problemática do currículo havendo um retorno ao ‘olhar’ o aluno como centro do*

problema em vez de se colocar o enfoque no âmbito das atividades, dos contextos, do currículo e dinâmica de sala de aula” (p. 2). Mais, não é explícito a quem se destina a aplicação do Decreto. Rodrigues (2008b) refere que *“muitos alunos com deficiência não têm NEE e muitos alunos com NEE não têm deficiência”* (Rodrigues, 2008, p. 1, cit por Fernandes, 2013). Esta visão é partilhada por Correia (p. 1, 2016) ao afirmar que *“o Decreto-Lei n.º 3/2008 parece excluir a maioria dos alunos com NEE permanentes”*. São disso exemplo os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, exclui também os alunos com problemas intelectuais, com perturbações emocionais e do comportamento e com desordem por défice de atenção/hiperatividade, condições todas elas permanentes (Correia, 2016).

2. Escola Inclusiva

No atual panorama sociopolítico *“as instituições defrontam-se com novas questões de exclusão social ao nível da cidadania, do trabalho, da educação, do território e da identidade”* (Stoer, Magalhães e Rodrigues, 2004, cit por. Rodrigues, 2006, p. 43). Não surpreende que quanto mais a exclusão social efetivamente cresce, mais se fale em inclusão (Rodrigues, 2006).

A escola que pretende seguir uma política inclusiva valoriza o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado, adapta-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, dá resposta às necessidades de todos os alunos nas escolas regulares das suas comunidades e, sempre que possível, nas turmas regulares dessas mesmas escolas, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar e de estratégias pedagógicas adequadas. É assim uma escola centrada na comunidade e promotora de colaboração e equidade (UNESCO, 1994; Wilson, 2000 cit. por Rodrigues, 2006; Correia, 2001 cit. por Fernandes, 2013; Rodrigues, 2006).

Segundo Thomas, Walker e Webb (*Center for Studies on Inclusive Education*, 1998, cit. por Sanches, 2011) escola inclusiva é aquela que reflete a comunidade como um todo, não seleciona, não exclui, não rejeita, é acessível a todos, em termos físicos e educativos, não é competitiva e pratica a democracia, a equidade. Destaca-se pelo sentido de comunidade e de responsabilidade, padrões de qualidade elevados, pela colaboração e cooperação, pela parceria pedagógica, pela criação de parcerias com os pais, promoção de ambientes de aprendizagem flexíveis e de estratégias de aprendizagem baseadas na investigação e no trabalho com os pares num grupo heterogéneo, ainda pelas novas formas de avaliação e

acompanhamento, por exemplo a tutoria de alunos, e pelo desenvolvimento profissional continuado (Sanches, 2011). Ainscow (1995, cit. por Sanches, 2011) identifica alguns fatores de mudança:

- liderança eficaz e difundida através da escola;
- envolvimento de toda a comunidade escolar nas orientações e decisões da escola;
- planificação colaborativa;
- estratégias de coordenação;
- focalização nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão;
- política de valorização profissional de toda a equipa educativa.

Com a inclusão escolar nada pode ser como dantes. As perspetivas que orientam a ação são outras e, com outras mentalidades, outras práticas sociais e educativas terão lugar, num processo exigente de forte comprometimento e responsabilidade profissional (Sanches, 2011).

2.1. Os desafios

A escola partilha com as grandes organizações características do modelo burocrático; a racionalização e a padronização concretizam-se numa pedagogia da uniformidade, onde cabe ao professor transmitir e disciplinar e ao aluno ouvir, treinar, cumprir e aprender (Machado & Formosinho, 2012). A estrutura curricular homogeneizada, em que tudo é previamente definido, gira em torno de um abstrato aluno médio, uma criança ideal, *“feita à medida de grupos sociais que tiveram oportunidades sociais, culturais e económicas”* (Ainscow & Ferreira, 2003, cit. por Sanches, 2011, p. 22; Sanches, 2011; Machado & Formosinho, 2012). Ou seja, o professor torna-se num executor de programas e adaptador de uma pedagogia pré-determinada, independentemente de para quem é dirigida e em que condições é usada. (Sanches, 2011; Formosinho, 1999, cit. por Machado & Formosinho, 2012).

Com efeito as escolas foram pensadas para selecionar excluindo e não para incluir, continuam, por isso, inflexíveis para responder à diversidade humana (Schön, 1992; Canário, 2005; Sanches, 2011). Por outro lado, realizam a sua atuação num contexto institucional e sociocultural pouco comprometido com estas temáticas (Schön, 1992). Infelizmente, o processo parece virado do avesso, a funcionar de forma centralizada, preocupado com os resultados imediatos e não com a inovação dos processos nem com os resultados a longo prazo (Schön, 1992). Não basta legislar um conjunto de medidas promotoras da inclusão social,

que ditem o que há a fazer, sem antes refletir sobre quais as medidas já implementadas que constituem entraves a essa mesma inclusão social (Schön, 1992; Sanches, 2011).

Apesar do discurso inclusivo as medidas postas em prática revelam-se promotoras de exclusão, adicionalmente, por vezes, as estratégias convencionais utilizadas para apoiar a diversidade das crianças contribuem para agravar os seus problemas de aprendizagem (Wang, 1997 cit. por Ferreira & Rodrigues, 2006; Sanches, 2011). Assim, numa comunidade educativa, podem encontrar-se várias modalidades de práticas, umas mais inclusivas que outras, e permanece a noção de que as causas do insucesso são as condições de personalidade ou de inteligência intrínsecas dos alunos com dificuldades (Niza, 1996; Sanches, 2011).

A esta perspetiva segue-se uma vertente de resolução dos problemas de insucesso através de medidas de compensação das desvantagens culturais ou escolares, ou seja, o aluno está na turma, tem um professor de educação especial e um programa para compensação das suas áreas deficitárias, que desenvolve individualmente, fora da sala de aula, onde se encontra a turma a que este aluno pertence (Niza, 1996; Sanches, 2011). A escola continua a acreditar que a melhor forma de ensinar alunos é colocá-los em situação de relação cada vez mais próxima com o professor e em grupos homogêneos, desprezando a riqueza da aprendizagem com os pares e a importância de modelos diferenciados de atuação e, por fim, não favorecendo a educação inclusiva. Esta prática trás consigo o estigma positivo da especialização distinguindo os que têm necessidades dos que as não têm (Sanches, 2011).

O perfil de funcionalidade de um aluno decorre do cruzamento de vários fatores, não se trata apenas do reflexo estático da incapacidade evidenciada. Depende do contexto social ou contexto escolar e dos recursos ou respostas existentes e que lhe são disponibilizadas. Afinal, a deficiência resulta da forma como os espaços de educação, de cultura, de trabalho estão organizados e da forma como a sociedade a considera (Niza, 1996).

A este propósito, interessa mencionar a perspetiva de Correia (2006, p. 56), que afirma *“é bom que se perceba que, embora pretenda ver, sempre que possível os alunos com NEE permanentes nas classes regulares, com apoio adequados, não sou, de forma alguma, avesso à ideia de que, por vezes, sublinho por vezes, eles não possam receber serviços educativos apropriados e eficazes fora dessa mesma classe regular”*. Este autor defende que os alunos com necessidades educativas especiais devem usufruir de uma educação apropriada às suas características e necessidades o que implica compreender a significância da sua diferença.

Há que considerar, como afirma Ainscow (1997, cit. por Ferreira & Rodrigues, p. 23, 2006), que *“sabemos mais do que aquilo que pomos em prática”*, o que transporta a análise para a identificação e compreensão dos impedimentos para que o pensar inclusivo se transforme em ação. Pode apontar-se, como exemplo de medidas que constituem obstáculos à inclusão, a elevada rotatividade que algumas escolas apresentam ao nível dos seus recursos humanos. A cultura e práticas organizacionais inclusivas não se obtêm no espaço de um ano.

Numa outra ótica, os professores são muitas vezes postos em causa, resultando numa certa desvalorização social, assim, enfrentam a sua profissão com desmotivação e descrédito (Sanches, 2011; Freitas & Pavão, 2012). É preciso reforçar a identidade profissional. Construir o saber a partir da reflexão sobre a prática, porque o sucesso ou insucesso dos alunos também resulta do processo de aprendizagem, é necessário uma pedagogia criativa e crítica realizada por professores reflexivos (Zeichner, 1993, cit. por Sanches, 2011) e experimentadores na sala de aula (Estrela, 1986, Arends, 1995, Sanches, 2005 cit. por Sanches, 2011). O professor sendo um especialista na sua área, é também um veículo e um facilitador da aprendizagem. É necessário, inclusive numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, que realize formação e atualização profissional. É necessário que questione a sua atuação, que se predisponha para aprender (Zeichner, 1993, Sanches, 2005 cit. por Sanches, 2011). Aprender sobre os processos de aprendizagem, entender qual o conhecimento e história pessoal dos seus alunos, entender o seu contexto sociocultural e prioridades, aproximar-se para compreender e para poder motivar para o conhecimento e para a aprendizagem (Schön, 1992; Resendes & Soares, 2002; Cortesão & Stoer, 1997, cit. por Sanches, 2011). Este questionamento exige uma atenção individualizada a cada aluno e a capacidade de abertura a novos métodos de trabalho.

Também a flexibilidade institucional, a liderança, a força e auto-estima da escola para fazer valer o seu ponto de vista, para executar um plano de trabalho inovador, que reúna as motivações e ideias dos seus elementos, é preponderante (Lozano & García, 1999; Resendes & Soares, 2002; Sanches, 2011).

O trabalho de equipa multidisciplinar assume ainda importância essencial como meio de divulgação e comunicação no ambiente escolar. A Equipa de Educação Especial deverá, sempre que possível, transmitir aos restantes colegas professores, e demais elementos da comunidade educativa, este conhecimento especializado, apoiando o trabalho dos elementos escolares relevantes para o aluno com necessidades educativas especiais, desde o diretor da escola ao auxiliar de ação educativa. A escola é, em si mesmo, um espaço intergeracional cheio de

diversidade e de experiências díspares, os potenciais de aprendizagem de cada professor com seu colega possuidor de outra experiência, são enormes.

O professor que trabalhe individualmente, sem comunicar com os seus colegas ou com os seus alunos, sem procurar feedback e sem adaptar a sua atuação a cada momento diferente precisa de ser apoiado no processo de mudança de atitudes e de comportamentos. Não basta dizer que *agora passar-se-á a fazer tudo de maneira diferente*. A mudança organizacional é mais complexa do que isso e falta, por vezes, à comunidade educativa apoio na compreensão e condução destes processos.

Os recursos não são a primeira dificuldade para a inclusão escolar, mas é um facto que a escola tem necessidade de outros recursos para acompanhar os alunos em situações mais problemáticas (Sanches, 2011). Sem a existência de certos recursos, como é o caso das unidades de ensino estruturado, dificilmente alguns dos alunos que as integram poderiam estar no ensino regular, é, pois, essencial que mais recursos humanos e materiais sejam fornecidos à escola (Rodrigues, 2006; Silva, 2009).

Mais, os recursos humanos e materiais necessários para alavancar a inclusão são de várias ordens. Afinal, *“support from colleagues, students, formal leadership, and others in the community is what most people really are crying out for when they scream they are frustrated and in need of resources”* (Villa & Thousand, 1995, p. 61). Efetivamente a sala de aula inclusive é tanto mais impossível quanto mais sozinho estiver o professor e, apesar do discurso inclusivo generalizado, as práticas só muito discretamente tendem a ser inclusivas (Villa & Thousand, 1995; Rodrigues, 2006).

Adicionalmente, é de salientar que o aluno com Dificuldades de Aprendizagem ou com Necessidades Educativas Especiais pode, e deve, ter uma palavra a dizer sobre a sua aprendizagem. Os alunos são capazes de formar uma opinião, têm o direito a expressar essa opinião e a que a mesma seja considerada em todos os assuntos relacionados com eles (Resendes & Soares, 2002). Estão, novamente, em causa as condições e as metodologias inerentes a tal procedimento. Se não se instituir uma cultura de autonomia e responsabilização no ambiente escolar dificilmente se conseguirá que um modelo desta natureza funcione dentro da sala de aula. Deve ser encorajado o envolvimento e participação dos alunos de forma continuado e persistente. A própria organização das aulas deve incluir momentos e espaços para a tomada de decisão e reflexão. Deve fazer-se da escola um local onde seja possível ouvir os alunos (Wang, 1995, cit. por Resendes & Soares, 2002). Mais, ao

professor compete *“formar parcerias com os outros profissionais da escola e partilhar materiais, informações relevantes e recursos”* e, enquanto colaborador das famílias dos alunos, deve *“solicitar ajuda aos pais, na tarefa de ajudar mais alunos a obterem sucesso escolar”*, deve, ainda, *“explicar às famílias dos alunos o que está a fazer e pedir-lhes ajuda e apoio”* (Heacox, 2006, cit. por Machado & Formosinho, p. 40).

O facto é que a escola está a mudar, e irá continuar a mudar, e fá-lo também como um reflexo natural da sociedade, para isso, precisam os professores de se assumirem como agentes de mudança dentro das suas salas e dentro das suas escolas. Não é tarefa fácil, mas é possível!

2.2. A Comunidade Educativa

Educar incluindo na família, na escola e na comunidade é o desafio que se nos apresenta como cidadãos globais (Sanches, 2011). Sem o envolvimento dos pais e das famílias em geral não pode existir projeto educativo bem-sucedido. É importante, que pais, professores e a sociedade em geral, compreendam que se não cuidarem das suas crianças não estarão a cuidar de si mesmos. Uma escola pouco vinculada com as famílias tende a fechar-se em si mesmo e, portanto, a reproduzir mecanismos de aprendizagem que seguramente estão desvinculados da realidade de cada um dos alunos.

Segundo um estudo de Sanches (2011), em que se inquiriu os professores de ensino especial sobre o trabalho em parceria que desenvolvem, foi possível concluir que o professor da turma é o interveniente privilegiado em termos de colaboração e apenas 23.2% refere o trabalho com a classe em conjunto. O trabalho com gestão da escola representa apenas 44.7%, podendo esta colaboração minoritária ser uma das causas de dificuldade na criação de uma dinâmica de educação inclusiva, pela insuficiente implicação dos principais profissionais no que diz respeito ao apoio das crianças e jovens com necessidades educativas especiais. A prioridade de intervenção segundo os professores de apoio é o aluno, só depois os restantes intervenientes e só depois o contexto. De entre os intervenientes colocam o psicólogo à frente do professor da turma, e, de entre os contextos, a família à frente da escola. Esta hierarquização em termos teóricos não é defendida pela educação inclusiva, que aposta primeiro nos grupos e contextos arrastando o individuo como parte integrante desse conjunto (Sanches, 2011).

As parcerias com entidades exteriores à escola podem traduzir-se em mais recursos humanos e políticos, por exemplo com os órgãos de poder local, instituições de ensino superior e outras escolas com interesse na inclusão (Villa & Thousand, 1995). As escolas com uma visão comum de inclusão educativa podem multiplicar recursos e colaborar para ultrapassar barreiras à mudança, podem agir conjuntamente na preparação de programas de formação ou de financiamento, em última instância celebrar o sucesso e partilhar conhecimento e recursos humanos, por exemplo profissionais especializados e terapeutas (Villa & Thousand, 1995). A este nível poderia ser interessante abrir o diálogo entre as escolas de formação profissional e as escolas do ensino regular. Os profissionais do ensino regular poderiam, aprender com os métodos de ensino apoiados na prática e no aprender fazendo, com o currículo social e a aprendizagem baseada na experiência. Também ao nível da transição para o mercado de trabalho e inserção laboral existiriam todas as vantagens na estimulação do diálogo entre estas entidades.

Importa também considerar a intervenção das autarquias na gestão interna da escola. No artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 7/2003 podemos encontrar que *“o conselho municipal de educação é uma instância de coordenação e consulta, que tem por objectivo promover, a nível municipal, a coordenação da política educativa, articulando a intervenção, no âmbito do sistema educativo, dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados, analisando e acompanhando o funcionamento do referido sistema e propondo as acções consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia do mesmo”*. Adicionalmente e, segundo o Artigo 10.º do mesmo documento, *“a carta educativa é, a nível municipal, o instrumento de planeamento e ordenamento prospectivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e sócio-económico de cada município”*. Por razões diversas esta intervenção acaba por ter um efeito reduzido e não ser muito valorizado pelos próprios autarcas (Barroso & Afonso, 2011).

3. Cidade Educadora

As cidades são o cenário onde se verificam de forma mais severa as diversas crises da humanidade, crises com repercussões em todo o mundo e cujos efeitos acentuam as situações de discriminação e exclusão. Sabe-se também que a exclusão apresenta múltiplas dimensões,

social, económica, política, cultural, relacional, digital, geracional e de género, e expressa-se de diversas formas, pobreza, desemprego, precariedade laboral, debilidade das relações comunitárias e fratura do vínculo social, segregação espacial da população, carência ou precariedade habitacional, inadequação dos espaços e dos serviços públicos para com a pessoa com mobilidade reduzida, deficiente dotação de serviços públicos de qualidade e ausência de políticas de igualdade de oportunidades (Oliveres, 2008). A cidade contemporânea acaba por ser um espaço de crescente desigualdade e exclusão social, podendo, no entanto, ser também a melhor geradora potencial de recursos sociais e democráticos para promover a inclusão (Oliveres, 2008). Manifestam-se na cidade todas as propostas de mudança, fruto da consciência crítica da sociedade, em resposta às ameaças à justiça, à liberdade e à proteção do ambiente (Oliveres, 2008).

A este propósito recorda-se Edgar Faure, que, em 1974, inovava com a introdução do conceito de cidades educativas, e defendia a *“crença numa democracia concebida como o direito de cada ser humano se realizar plenamente e de participar na edificação de seu próprio futuro”* e a *“expansão integral das pessoas em toda a riqueza e a complexidade de suas expressões e compromissos”* (Faure, 1974, cit. por Werthein & Cunha, 2005, p. 15). Surge também a noção de aprendizagem ao longo da cidade, do ser humano inacabado e com constante necessidade de aprender, assim, a instituição escolar deixou de ser, como previa Faure, o único local de aprendizagem, mas sim toda a sociedade deve encarregar-se de uma responsabilidade educativa (Liizop, s/d, cit. por Werthein & Cunha, 2005, p.16). A cidade contém *“infinitas possibilidades educativas e cruciais para uma formação integral, pode e deve assumir a responsabilidade pela formação, promoção e pelo desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e jovens”* (Carta das Cidades Educadoras, preâmbulo, 2004).

Conforme consta na Carta das Cidades Educadoras (2004), artigo 1.º *“Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece”*. Para atingir este ideal é da responsabilidade da administração da cidade suprimir todos os obstáculos e barreiras que impedem o exercício do direito à igualdade. Deve ser promovida a educação para a diversidade, fomentada a liberdade de expressão, a diversidade cultural e o diálogo em condições de igualdade. Também o ordenamento do espaço físico urbano deverá estar atento às necessidades de acessibilidade, encontro, relação, jogo e lazer, bem como a um cuidado especial às necessidades das pessoas com dependência. A administração da cidade

deve conhecer e compreender os mecanismos de exclusão e marginalização com influência sobre o território e deve direcionar todos os seus esforços para encorajar a coesão social entre os bairros e os seus habitantes.

Deve a comunidade local, as instituições, associações, escolas constituírem-se como agentes educativos, concretizando as possibilidades educativas da cidade, através de um projeto educativo integrador (Almeida, 2008). Desta forma, *“já não é a escola que utiliza a cidade, mas o território que organiza um sistema educativo, como um elemento mais, dentro do qual existe a escola”* (Villar, 2001, cit. por Almeida, p. 10, 2008). Afirma-se assim, a cidade como *“verdadeiro agente educativo, numa fonte de aprendizagem, de sabedoria e convivência”* (Villar, 2001, cit. por Almeida, p.10, 2008). Canário (1999, cit. por Santos, 2009) define este aglomerado local com relações e responsabilidades educadoras e que se situam fora do sistema escolar como uma *bacia de formação*.

Por fim, é no projeto educativo de cidade que se operacionaliza a visão de cidade educadora. Este, consiste num plano estratégico, definido e coordenado por parte da administração local em colaboração com todos os parceiros, e em que se articulem linhas estratégicas e propostas de intervenção consensuais e participativas. Deve, ainda, partir de um bom diagnóstico da realidade socioeducativa do território em que se definam constrangimentos e potencialidades (Almeida, 2008).

Parte II - Estudo Empírico

1. Metodologia de Investigação

1.1. A Problemática da Investigação e a Pergunta de Partida

1.1.1 Antes da Investigação

Os contextos educativos veiculam muito mais que matérias estritamente académicas. Para a comunidade envolvente são refletidos princípios de atuação e de respeito pelo indivíduo, valores e posturas perante os desafios, o país e a empregabilidade, normas e expectativas sociais, noções de direito e de autoridade, de solidariedade e de igualdade.

Dessa forma revela-se interessante analisar, transversalmente aos vários organismos educativos da cidade, qual a perceção sobre a sua atuação face à inclusão. Com esta informação poder-se-á, no futuro, extrapolar conclusões e tentar compreender qual é o “pensar coletivo” da comunidade da cidade de Rio Maior sobre a inclusão. Qual o seu potencial, enquanto cidade educadora e inclusiva, ancorado no caso, mas não só, nas culturas e visões das suas instituições escolares? Será que estas práticas e formas de pensar transparecem e influenciam a comunidade da cidade? Existirá material suscetível de fechar o ciclo e contribuir para a maior consciencialização e maturidade da comunidade para estes assuntos? Estas questões nortearam as primeiras reflexões sobre este estudo e foi com base nas mesmas que se concebeu a investigação que seguidamente se apresenta. Constituem-se como curiosidades pessoais, que se julgam pertinentes para a cidade e seus elementos, e não tanto como objetivos da investigação. Tal investigação teria que passar por um alargamento considerável de âmbito e de recursos. Mantém-se, no entanto, a visão pessoal.

1.1.2 Domínio de Investigação

Pretende-se com a definição de um domínio de investigação circunscrever o panorama teórico e conceptual em que este trabalho de mestrado se baseia. Assegurar, assim, a validade dos constructos e, posteriormente, das conclusões a realizar. Em caso de omissão, ou indefinição, poder-se-á correr o risco de enviesar a investigação ao criar questões de investigação e um

desenho de investigação que não se debruça sobre o pretendido, retirar conclusões não ancoradas na literatura ou dispersar por um domínio de investigação demasiado vasto (Fortin, 1999).

Perspetiva-se como domínio de investigação a inclusão educativa e social. Delimita-se este conceito, especificando que se pretende conhecer e fundamentar o que é aplicado em concreto nas instituições alvos de estudo, e analisar, do ponto de vista da teoria sobre inclusão, o que para estas instituições constitui o percurso a realizar.

1.1.3 Problemática da Investigação

Tomando em consideração a existência na cidade de instituições de ensino destinadas aos vários níveis de ensino e a uma grande variedade de públicos, importa conhecer estas escolas com maior profundidade. Como respondem aos desafios atuais de gestão da diversidade, de que formas é que esta mensagem transparece para o exterior, como se articulam entre si? Qual a perceção com que os líderes com posições de destaque na comunidade encaram estas matérias e a sua aplicabilidade? Qual a vontade e tendência de cada uma?

Sabendo-se que a cidade assumiu o compromisso de preparar e implementar o seu projeto pedagógico enquanto cidade educadora, maior relevância se traduz neste estudo como primeiro passo na exploração de relações entre comunidades escolares e destas com a temática da inclusão.

A definição da problemática de investigação traduz a preocupação, a dúvida a esclarecer e da qual surge a pergunta de partida. Desta decorrem também os objetivos da investigação (Fortin, 1999; Tuckman, 2002). Estes darão forma, seguidamente, à metodologia de investigação a adotar e, por fim, à análise a realizar perante os resultados.

a) Pergunta de Partida

- Qual a perceção das escolas da cidade de Rio Maior sobre a sua própria atuação na educação inclusiva?

b) *Objetivos da Investigação*

- Identificar a perceção dos diretores das instituições de ensino sobre a inclusão;
- Relacionar essa perceção e práticas de cada instituição com a teoria sobre inclusão;
- Interpretar semelhanças e disparidades entre instituições;
- Relacionar o conhecimento adquirido junto das instituições de ensino com a realidade sociopolítica do território em que se encontram;
- Analisar o conhecimento adquirido face aos princípios orientadores da Cidade Educadora.

1.2. Design da Investigação

Entende-se esta investigação como um estudo de caso, de carácter qualitativo. Pretende-se conhecer as perceções, dos elementos com cargos de responsabilidade nestas instituições, em relação à temática da inclusão.

Ou seja, “A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados. A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados. A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final. Os dados são analisados indutivamente, como se se reunissem, em conjunto, todas as partes do puzzle. Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao ‘porquê’ e ao ‘o quê’” (Bogdan & Biklen, 1992, cit. por Tuckman, p. 57, 2002).

A amostra constitui a quase totalidade das instituições de ensino da cidade (Tuckman, 2002). Existe um outro Agrupamento de Escolas de 1º, 2º e 3º ciclo, e duas escolas de carácter privado com Jardim de Infância e 1º ciclo. Optou-se pelo Agrupamento de Escolas em estudo, em detrimento do outro, por ser já conhecido da investigadora, o que representará uma maior facilidade no contato com o diretor da instituição. O convite para a realização das entrevistas foi feito a um elemento da direção/liderança da instituição (preferencialmente o diretor) uma vez que se julga que este possuirá um conhecimento mais transversal e profundo da escola, também porque importa conhecer a visão da liderança para a entidade e a perceção de um

elemento com destaque no seio da comunidade escolar. Endereçou-se um convite à Câmara Municipal, na pessoa da Senhora Vereadora da Educação para, desta forma, obter informação pertinente sobre o panorama socioeconómico e atividades em curso no território. Pretende-se com esta entrevista conferir, às informações recolhidas junto dos restantes diretores de instituições de ensino, a visão “*chapéu de chuva*” que a todos aglutine e atribua sentido.

Considerando o detalhe da informação que se pretende obter de cada uma das instituições em estudo o paradigma qualitativo é o mais apropriado. Optou-se, assim, pela realização de entrevistas semiestruturadas (anexo I) com a subsequente aplicação da técnica de Análise de Conteúdo (anexo II). Foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas aos diretores das cinco instituições de ensino mencionadas e à Senhora Vereadora da Educação da autarquia (Tuckman, 2002).

Da problemática, pergunta de partida e objetivos deste estudo, e da respetiva fundamentação teórica resultou o guião de entrevista semiestruturada que foi depois sujeito a um pré-teste. O guião é o mesmo para todos os entrevistados procurando assim assegurar a validade do estudo e das comparações entre entidades. Da mesma forma, será oferecida aos entrevistados a mesma informação no que à investigação diz respeito. Procurar-se-á sempre ao longo das entrevistas e da investigação propriamente dita salvaguardar o rigor, objetividade e distanciamento em relação ao objeto de estudo. Dado o carácter muito particular desta amostra e respetiva população não se colocam questões em relação à validade externa do estudo, dado que se refere à população de uma pequena cidade sem objetivos de generalização além da mesma (Tuckman, 2002).

Não é definido perante os entrevistados o conceito de inclusão. É-lhes explicado que efetivamente se pretende conhecer a perceção de cada um sobre este tema aplicado à instituição. Pretende-se com esta opção não influenciar os entrevistados nas suas respostas, levando-os a responder de acordo com o esperado ou entendido como acertado, situação que constitui uma tentativa de controlo de uma variável influenciadora deste estudo, conforme se desenvolve seguidamente.

Podem ser identificadas variáveis estranhas ou moderadoras/influenciadora a esta investigação. Primeiramente, o tema em si pode suscitar enviesamento de respostas por parte dos entrevistados, sendo um tema comumente referido na comunicação social e documentação oficial poderão ocorrer, com maior ou menor consciência, respostas que se julgam poder transmitir uma boa imagem da instituição perante a investigadora. Nesta lógica,

a atitude dos entrevistados face ao tema, sendo por si só uma informação útil, pode, em certa medida, mascarar os dados que se pretendem obter. Ou seja, a vivência e história pessoal de cada entrevistado, enquanto veículo moderador da informação pertinente para esta investigação constitui uma variável estranha. Efetivamente as respostas dadas na entrevista podem versar sobre o que o entrevistado acredita ser um facto e não sobre a realidade propriamente dita. Também o tempo/espço da entrevista sendo diferente para todos os intervenientes pode constituir uma variável a ter em conta. A maior ou menor familiaridade da investigadora com os entrevistados/entidades constitui outro aspeto a considerar e, necessariamente, o treino da mesma com a gestão do tempo e das perguntas do guião ao longo das seis entrevistas a realizar. Importa considerar a existência destas variáveis ao longo da investigação e incluir medidas que diminuam o seu efeito uma vez que a sua ação pode influenciar o resultado da investigação e afetar a validade da mesma. Não sendo possível controlar determinadas variáveis (por exemplo será que o conteúdo das entrevistas seria diferente com outro entrevistador), é pertinente considerá-las na discussão e interpretação dos dados e nas limitações do estudo (Tuckman, 2002).

Colocam-se como hipóteses deste estudo que as cinco instituições de ensino apresentaram entre si características que as aproximam e as afastam. Julga-se assim que o Centro de Educação Especial, tomando em consideração a intervenção qualificada no âmbito das crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, apresentará semelhanças com a perspectiva da Escola Fernando Casimiro, por ser, também esta, uma instituição que se soube adaptar e que valoriza a educação especial. Esta afirmação decorre por exemplo de uma evidência relativamente simples, a Escola Fernando Casimiro tem, para uso exclusivo da equipa e alunos de Educação Especial, no edifício da escola-sede, dois gabinetes e quatro salas de aula. Julga-se que a Escola Profissional dado a tipologia de ensino que leciona, mais prático, mais vocacionado para o aprender fazendo, para a avaliação em contexto de trabalho identificar-se-á melhor com uma ideologia inclusiva de adaptação pedagógica e curricular em função das necessidades e contextos. A Escola Secundária e a Escola Superior de Desporto apresentaram maiores similaridades entre si face à experiência, por várias razões, com esta população.

Identificam-se como **Hipóteses do Estudo**:

- O Centro de Educação Especial, a Escola Fernando Casimiro e a Escola Profissional apresentarão maiores similaridades entre si na conceção e práticas de inclusão;
- A Escola Secundária e a Escola Superior apresentarão maiores similaridades entre si na conceção e práticas de inclusão.

Realiza-se seguidamente a caracterização da amostra e apresentam-se os detalhes associados às técnicas de recolha e tratamento de dados.

1.3. Caracterização da Amostra

As entidades em estudo situam-se na **Cidade de Rio Maior**, sede de concelho, pertencente ao distrito de Santarém. Tendo sido elevada a cidade em 1985, possui 8.000 habitantes, numa freguesia com 12.000 habitantes. O concelho possui uma área de cerca de 275km² e 21.200 habitantes, divididos por 14 freguesias (INE, 2011). As principais atividades económicas são a agropecuária, a avicultura, a suinicultura, a vinicultura, a construção civil, a metalomecânica, a exploração de calcário e areias, o comércio e os serviços, dividindo-se em 20% da população no sector primário, 41% no sector secundário e 39% no sector terciário. Nos censos de 2011 foi possível registar um aumento populacional de 0.4% em relação a 2001, mantendo-se a tendência para o envelhecimento da população. A maioria da população encontra-se em idade ativa (25 aos 64 anos de idade) (Projeto Educativo EPRM, 2014-2017).

A estrutura escolar do concelho compõe-se de 23 estruturas de pré-escolar, duas escolas de carácter privado com jardim-de-infância e 1º ciclo, um agrupamento horizontal, dois agrupamentos verticais, uma escola secundária, um centro de educação especial, uma escola profissional e uma escola superior. A cidade faz parte da Associação Internacional de Cidades Educadoras desde 2007 (Projeto Educativo Municipal). A entrevista foi realizada à Senhora Vereadora da Educação

O **Centro de Educação Especial** é uma IPSS de utilidade pública, sem fins lucrativos, em atividade desde 1979. A valência socioeducativa apoia desde 1979 crianças e jovens com

deficiência mental (ligeira, moderada, severa e profunda), motora e multideficiência. O Centro de Atividades Ocupacionais (CAO) surgiu em 1989 como resposta da instituição para um grupo de jovens do concelho que, permanecendo em casa, nunca tinham recebido qualquer tipo de apoio. Atende atualmente 31 clientes. O Lar Residencial inicia o seu funcionamento em 2014, apoia atualmente 24 utentes em regime de internato (Plano Anual de Atividades e Orçamento, 2016). A entrevista foi realizada ao coordenador-geral da instituição.

A **Escola Fernando Casimiro** existe desde 1968, estando desde o ano letivo 1993/94 nas atuais instalações. É um estabelecimento de tipo E.B., de 33 turmas. Iniciou no ano letivo de 1997/98 o 1º ciclo no mesmo edifício. O agrupamento é composto por onze Jardins de Infância, nove Escolas do 1º ciclo e pela escola sede EBI. Caracteriza-se ainda pela heterogeneidade em termos socioeconómicos com um grande número de alunos carenciados (Projeto Curricular do Agrupamento). A entrevista foi realizada ao diretor da instituição.

A **Escola Secundária** é herdeira da Escola Comercial Municipal criada em 1924, é uma escola não agrupada, leciona os cursos científico-humanísticos, cursos de educação e formação, cursos profissionais, formação de adultos (duas turmas em estabelecimentos prisionais) e ensino recorrente. Beneficiam de auxílios económicos, 47.1% dos alunos do ensino básico e 27.6% do ensino secundário. O pessoal docente, num total de 91 professores, é muito estável e experiente, já que 76% pertencem ao quadro e têm 10 ou mais anos de serviço. É a única escola com ensino secundário no concelho e está perfeitamente integrada no contexto local (Inspeção-geral da Educação e Ciência, 2013; Plano Educativo da Escola 2015-2018). A entrevista foi realizada ao diretor da instituição.

A **Escola Profissional** foi criada em 1992, nos últimos três anos tem conseguido preencher todas as vagas aprovadas pelo Ministério, com um total de 301 alunos. Leciona os cursos de técnico de instalações elétricas, técnico de energias renováveis - sistemas solares, técnico de manutenção industrial - eletromecânica e técnico de comércio (Caracterização da Escola, EPRM, 2015/2016). A entrevista foi realizada ao diretor da instituição.

A **Escola Superior** foi criada em 1998 e pertence ao Instituto Politécnico de Santarém. Inaugurou em 2013 as atuais instalações. Estão em funcionamento seis licenciaturas, uma delas em regime diurno e pós-laboral, e três mestrados, com destaque para o mestrado em atividade física em populações especiais (site institucional da Escola Superior de Desporto). A entrevista foi realizada ao diretor da instituição.

1.4. Técnica de Recolha de Dados

1.4.1.A Entrevista Semiestruturada

Optou-se pela realização desta tipologia de entrevista por ser a que à partida garante um maior aprofundamento dos temas tratadas, por ser também a técnica que melhor se enquadra face às questões de teor qualitativo que surgiram no desenrolar do enquadramento teórico deste trabalho de mestrado e, por fim, por permitir alguma flexibilidade no diálogo em torno dos assuntos e objetivos definidos (Tuckman, 2002).

Na elaboração do guião de entrevista procurou-se ter em conta os seguintes critérios:

“Até que ponto pode uma questão influenciar os sujeitos a darem uma boa impressão de si mesmos? Até que ponto pode uma questão influenciar os sujeitos a tentarem antecipar o que os investigadores querem ouvir ou encontrar? Até que ponto pode uma questão pedir uma informação aos sujeitos, sobre si próprios, que eles podem não saber?” (Tuckman, 2002, pp. 308).

As questões selecionadas para o guião do presente estudo são maioritariamente diretas e específicas, ou seja, a questão inicial é quase sempre focada no assunto que se pretende inquirir, podendo no decorrer da entrevista solicitar-se informação adicional ou exemplos concreto (Tuckman, 2002).

Para a realização destas entrevistas contactaram-se por escrito as direções das instituições de ensino e o gabinete da presidente de câmara explicitando o teor deste trabalho de mestrado e enquadrando nos objetivos do mesmo as entrevistas a realizar. Foi ainda solicitado que, face ao exposto, fosse indicado um elemento da direção/liderança a entrevistar, com responsabilidades relevantes nas áreas a abordar. Nos contactos telefónicos que se seguiram agendou-se o dia e hora da entrevista. No momento da entrevista foi pedida autorização ao entrevistado para proceder à gravação da mesma e apresentou-se com maior detalhe o teor e objetivos do estudo a realizar. Deu-se espaço ao entrevistado para colocar questões ou esclarecer alguma dúvida. As entrevistas duraram em média 40 minutos.

Durante as entrevistas procurou realizar-se a gestão do tempo global e a gestão do guião da entrevista de forma que todas as questões nele presentes tivessem algum tipo de desenvolvimento por parte do entrevistado, sem que, no entanto, se caísse na repetição de assuntos. Seguidamente apresenta-se o guião da entrevista utilizado.

a) Guião de entrevista semiestruturado

Este guião de entrevista está dividido em quatro partes. Uma Parte I em que se apura o conhecimento e sensibilidade para estas questões, uma Parte II em que se procura compreender em que ponto de situação é que a entidade se encontra face à implementação de ações inclusivas, uma Parte III em que se aprofunda as expectativas e perceções face a essas ações, uma Parte IV em que se procuram perceber quais os obstáculos e facilitadores percebidos e, por fim, uma Parte V que se debruça sobre os impactos destas ações na comunidade.

	Objetivos	Assuntos	Questões
—	<p>Conhecer o domínio de conhecimentos sobre a inclusão</p> <p>Conhecer a sensibilidade para a inclusão</p> <p>Conhecer a percepção sobre pertinência destas matérias</p>	<p>Caracterização do público-alvo</p> <p>Posição institucional</p> <p>Comunicação institucional</p> <p>Normativos/ diretrizes</p> <p>Organograma e descrição de funções</p>	<p>Como caracteriza o público-alvo desta entidade?</p> <p>Que necessidades ao nível da inclusão é que possuem?</p> <p>Qual a perspetiva desta entidade em relação à inclusão?</p> <p>De que forma é que esta posição é comunicada para o exterior (formal e informal)?</p> <p>O que consta a este respeito nos normativos/diretrizes que esta entidade segue?</p> <p>Em termos de gestão e distribuição de tarefas que elementos é que têm como responsabilidade direta a inclusão?</p>
=	<p>Identificar práticas reveladoras de uma estratégia de ação para a inclusão</p> <p>Identificar as metas a alcançar neste âmbito</p>	<p>Iniciativas e práticas em vigor</p> <p>Medidas a implementar</p> <p>Objetivos definidos</p>	<p>O que tem sido feito na ótica da inclusão?</p> <p>Que outras medidas estão programadas?</p> <p>Quais os objetivos da entidade a este respeito?</p>

III	<p>Compreender a perceção em relação à exequibilidade destas ações, se são “fáceis de pôr em prática”</p> <p>Compreender as expectativas face ao sucesso destas ações</p> <p>Compreender a perceção face ao que “ainda falta fazer”</p>	<p>Sucesso/insucesso</p> <p>Expectativas</p> <p>Autoavaliação</p>	<p>Qual a perceção da entidade em relação ao sucesso e recetividade das medidas que implementa?</p> <p>Que expectativas existem em relação a esta linha de ação? É difícil ou fácil fazer mais?</p> <p>O que considera que ainda falta fazer?</p>
IV	<p>Identificar obstáculos à implementação de ações de carácter inclusivo</p> <p>Identificar facilitadores à implementação de ações de carácter inclusivo</p>	<p>Obstáculos</p> <p>Facilitadores</p>	<p>Que dificuldades são encontradas ao agir e implementar medidas inclusivas?</p> <p>Que facilitadores identificam?</p>
IV	<p>Compreender o feedback da comunidade face às ações inclusivas.</p> <p>Compreender o impacto destas questões na comunidade.</p> <p>Compreender que perceção sobre a inclusão é que a entidade transmite à comunidade em que atua</p> <p>Compreender qual a perceção da comunidade face à inclusão</p>	<p>Feedback e críticas/reclamações recebidas</p> <p>Avaliação da reação e do sucesso das ações</p> <p>Expectativas e perceção na comunidade</p>	<p>Como considera que o público-alvo reage às medidas implementadas?</p> <p>Que perceção considera que a comunidade possui sobre a ação desta entidade no campo da inclusão?</p> <p>De que forma é que esta perceção tem evoluído?</p> <p>Que expectativas considera que existem por parte da comunidade face à atuação desta entidade neste campo?</p>

b) O teste do guião de entrevista

O teste do guião foi realizado junto de um antigo diretor do Centro de Educação Especial e atual Professor na Escola Profissional, por conhecer a fundo a realidade de duas das instituições alvo deste estudo considerou-se que o seu contributo poderia enriquecer as entrevistas que se seguiriam. Após o teste do guião procedeu-se à alteração de algumas questões e, principalmente, à eliminação de várias. Desta experiência resultou também o aperfeiçoamento da breve explicação inicial sobre o estudo e sobre o conceito de inclusão.

Assim obtiveram-se as seguintes questões:

- Como caracteriza o público-alvo desta entidade? Quais os objetivos gerais de atuação?
- Que necessidades ao nível da inclusão é que possuem?
- Qual a perspetiva desta entidade em relação à inclusão?
- De que forma é que esta posição é comunicada para o exterior (formal e informal)?
- O que consta a este respeito nos normativos/diretrizes que esta entidade segue?
- Em termos de gestão e distribuição de tarefas que elementos têm como responsabilidade direta a inclusão?
- Qual a perceção da entidade em relação ao sucesso e recetividade das medidas que implementa?
- Que expectativas existem em relação a esta linha de ação? É difícil ou fácil fazer mais?
- O que considera que ainda falta fazer?
- Que dificuldades são encontradas ao agir e implementar medidas inclusivas?
- Que facilitadores identificam?
- Que perceção considera que a comunidade possui sobre a ação desta entidade no campo da inclusão?
- De que forma é que esta perceção tem evoluído?
- Que expectativas considera que existem por parte da comunidade face à atuação desta entidade neste campo?

1.5. Técnica de tratamento de dados

1.5.1. A Análise de Conteúdo

O método de Análise de Conteúdo pretende a sistematização de informação qualitativa de forma a que se possa efetivamente julgar determinada mensagem de acordo com a informação que efetivamente lá consta e, por outro lado, o aumento da produtividade e pertinência de determinada leitura, o seu esclarecimento e interpretação (Bardin, 1977).

Sendo diversas as metodologias existentes dentro da Análise de Conteúdo, no presente documento abordar-se-á a Análise de Conteúdo Categorical. Nesta análise devem definir-se regras de homogeneidade e mútua exclusividade entre categorias e subcategorias. Tais categorias devem ser objetivas, equiparadas e pertinentes. Esta divisão atuará como crivo, apoiando a classificação dos elementos de significado presentes na mensagem, divididos em unidades de registo. Por fim, será possível realizar a inferência relativa às condições de produção ou receção da mensagem (Bardin, 1977).

a) Descrição das categorias e subcategorias

As categorias e subcategorias surgiram naturalmente do processo de realização da análise de conteúdo tendo sido identificadas como as que organizavam, compreensivamente e de forma transversal, o conteúdo exposto nas seis entrevistas realizadas. Foram realizados alguns ajustamentos na sua versão final.

Pretende-se com a categoria **Inclusão**, organizar a informação e percepções veiculadas no que diz respeito diretamente aos assuntos entendidos como de carácter inclusivo por parte dos entrevistados. Desta decorreram cinco subcategorias. Assim, foi possível identificar qual o **Domínio do conceito**, ou seja, o que cada entrevistado considera que é a inclusão. Nesta primeira abordagem ao conteúdo exposto pelos entrevistados flui naturalmente a identificação do **Público-alvo** e a caracterização das necessidades encontradas, em **Compreensão das necessidades**. A aplicação na prática da temática da inclusão naquilo que cada entrevistado o entenda ser faz surgir a **Perspetiva sobre a inclusão**, encontram-se assim as crenças sobre este assunto e a compreensão do mesmo aplicada à prática e à instituição

que cada um dirige. Por fim, as **Iniciativas de carácter inclusivo** agrupam ações ou processos concretos desenvolvidos pelas instituições.

A segunda categoria encontrada, **Balanço**, decorre essencialmente de quatro questões da entrevista: *Que expectativas existem em relação a esta linha de ação?, É difícil ou fácil fazer mais?, O que considera que ainda falta fazer?, Que dificuldades são encontradas ao agir e implementar medidas inclusivas? e Que facilitadores identificam?*

Foi possível identificar quatro subcategorias. **Evolução**, ou seja as mudanças recentes impactantes que cada entrevistado considera que vieram influenciar a ação e atitude perante a temática da inclusão. **Constrangimentos** e **Facilitadores** identificados pelos entrevistados na sua linha de ação e, por fim, **Pontos de melhoria**.

A terceira categoria **Instituição** agrupa as respostas dadas à questão *“Em termos de gestão e distribuição de tarefas que elementos é que têm como responsabilidade direta a inclusão?”* na subcategoria **Elementos com responsabilidade direta na inclusão** e um outro tema desenvolvido durante as entrevistas e que foi transversal a quase todos os entrevistados na subcategoria **Avaliação e formação interna**.

Na quarta e última categoria **Comunidade** são abordadas as perceções e relações mais ou menos formais que a instituição mantém com a comunidade, surge a subcategoria **Comunicação** e a subcategoria **Perceção**. Entende-se por perceção o feedback que cada entrevistado recebe e sente em relação à sua instituição e ao trabalho que tem vindo a desenvolver, não só, mas também, na área da inclusão.

2. Apresentação e Análise de Dados

2.1. Inclusão

2.1.1. Domínio do Conceito

Para o **Centro de Educação Especial** este conceito assenta na autonomia da pessoa com deficiência¹ e na participação plena na sociedade como uma expressão dos seus direitos num formato claramente direcionado para a prática e para os objetivos de ação concretos. A aplicação prática bem sucedida do conceito é, para esta entidade, relativamente transparente e concreta. São abordados em três indicadores de registo os direitos da pessoa com deficiência, o direito às oportunidades e à inclusão plena. É referida a necessidade de criar condições ao nível da autonomia da pessoa com deficiência conforme se pode verificar nas unidades de registo *“Há algum caminho também ao nível da autonomia mas, (...) agora é preciso fazer algum caminho mas de desinstitucionalização”* e *“(...) há aqui um caminho para incluir na comunidade, para estruturas de menor dimensão, (...) é um caminho que é necessário fazer.”* É patente a noção de que *“(...) o ideal era nem haver a necessidade do Centro de Educação Especial O Ninho existir, isso seria a situação ideal”*. O entrevistado refere ainda que num contexto de inclusão plena *“(...) não existiria a necessidade de haver instituições que lutem pelos nossos direitos, que sejam sensíveis à nossa causa, à nossa luta.”* O entrevistado refere ainda a *“obrigação e necessidade de trabalhar aspetos da inclusão”* e faz um paralelismo entre as expressões utente e cliente dizendo não se tratar, portanto, de caridade.

A **Escola Fernando Casimiro** refere a dicotomia integração/inclusão como uma *“polémica”* acrescentando que *“Neste momento estão completamente integrados na comunidade. Agora se a integração é plena, ou se alguma vez o conseguirá ser...”* e que *“acho que muita coisa boa já foi feita, mas não o suficiente para garantir uma inclusão. A integração se calhar está, a inclusão é que não sei (...)”* É dada primazia à igualdade de oportunidades e de acesso às atividades. De salientar as reflexões realizadas em que transparece a compreensão dos desafios que se colocam à inclusão plena de alunos em ambiente escolar enquanto objetivo sempre presente mas percecionado como relativamente longínquo. Foram expostas primeiramente algumas dúvidas em relação à definição do conceito a abordar na entrevista. Foi possível aprofundar algumas considerações por parte do entrevistado relativa à inclusão

¹ Os termos deficiência, deficiente, necessidades educativas especiais ou dificuldades de aprendizagem foram utilizados indiscriminadamente pelos entrevistados e são reproduzidas sem correção. A investigadora usa o termo necessidades educativas especiais.

tendo sido referido por exemplo que *“eles não têm que ser promovidos só porque têm deficiência”*. Também é de salientar a unidade de registo em que se menciona que é de evitar estar a comparar os jovens mas sim tentar que eles tenham igualdade de acesso às atividades.

Para a **Escola Secundária** a inclusão não se limita às necessidades educativas especiais, está presente transversalmente em toda a comunidade educativa ao nível da identidade, cultura e outras diferenças ou características de todos os alunos que chegam à escola. Sobressai a compreensão holística do conceito do ponto de vista teórico e a noção de que a escola pública recebe todos os alunos e tem que, por isso, se adaptar, às suas características. É referido que *“a inclusão é transversal desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, ao Dec. Lei da gestão, da regulação da constituição de turmas”*, ressalva no entanto que *“agora estamos a falar só das necessidades educativas especiais, mas a inclusão não é só isso!”*, refletindo que *“é algo que tem de ser visto como um todo. A inclusão não pode ser vista dessa maneira, é uma perspetiva absolutamente redutora. A escola tem de tentar incluir todos os alunos que ao nível da comunidade, apresentem diferenças significativas. Caso contrário teríamos uma perspetiva completamente enviesada da inclusão.”* Acrescenta ainda que *“hoje com o ensino obrigatório, nós temos de chegar a todos”* e, dessa forma *“a escola está aqui para servir todos os públicos que nos chegam da comunidade com as suas diferentes dificuldades...”* Existe, assim, a noção de que *“tem que se respeitar quem nos chega e como nos chega... quer ao nível das características, quer da religião, das dificuldades, da identidade própria de cada um que tem que ser respeitada.”*

Na **Escola Profissional**, o entrevistado entende a aplicação deste conceito à entidade que dirige como fator de sucesso e de motivação dos alunos, conforme as unidades de registo *“(…) acho que o sucesso significa inclusão”* e *“desenvolvemos estas coisas todas para incluir, para motivar, para limpar a face do ensino profissional (…).”* Acrescenta que se procura *“agarrar”* os alunos problemáticos ao manter um ambiente *“familiar”* e de proximidade. São mencionadas preocupações do ponto de vista duma abordagem pedagógico diferenciada com a metodologia de trabalho por projeto em prática nesta escola, *“(…) se eles têm todos pés diferentes não lhes podemos calçar os mesmos sapatos.”*

Na **Escola Superior de Desporto** entende-se a inclusão do ponto de vista solidário, de desenvolvimento integral do cidadão e assente na cultura de escola.

A **Vereadora da Educação** valoriza o direito à igualdade de oportunidades, assinalando que a integração não é o mesmo que inclusão. A entrevistada menciona o direito à igualdade de

oportunidades salvaguardando no entanto que *“é cruel tratar de forma igual o que é desigual”* e, em concreto, *“não é o estar no espaço físico igual que efetiva a integração.”* Considera a ação social como parte integrante da inclusão. Valoriza a formação profissional adaptada a este público, referindo que *“há alunos, infelizmente, que não têm condições cognitivas nem motoras para ter este tipo de integração”*. Reflete sobre a situação cultural das minorias étnicas dizendo que *“[temos] de nos respeitar mutuamente (...) se nós os respeitamos, na sua cultura, eles também têm que respeitar a maioria.”*

Nesta subcategoria sobressai a falta de unanimidade na definição do conceito inclusão. Cada entrevistado perspetiva a inclusão de acordo com a sua opinião e sensibilidade pessoal, bem como em concordância com a missão e objetivos da instituição que dirige. Se considerarmos aliás a Declaração de Salamanca (1994, art.º 7) verificamos que a noção elementar de uma escola inclusiva, expressa na sua forma mais simples, não foi referido por nenhum dos entrevistados, ou seja *“o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem”*.

Tanto a **Escola Superior de Desporto** como a **Escola Profissional** mostram semelhanças na sua visão da inclusão. Também a **Escola Fernando Casimiro**, a **Escola Secundária** e a **Câmara Municipal** se aproximam entre si.

De notar também a perceção da **Vereadora da Educação** no que diz respeito às etnias e à ação social. A este propósito é importante remeter para a Carta das Cidades Educadoras (2004) que refere no art.º 16 *“as cidades deverão estar conscientes dos mecanismos de exclusão e marginalização que as afetam e as modalidades que eles apresentam assim como desenvolver as políticas de ação afirmativa necessárias. Deverão, em particular, ocupar-se dos recém-chegados, imigrantes ou refugiados, que têm o direito de sentir com toda a liberdade, que a cidade lhes pertence. Deverão consagrar todos os seus esforços no encorajar a coesão social entre os bairros e os seus habitantes, de todas as condições.”*

Salienta-se o sentido prático do **Centro de Educação Especial** no que a este conceito diz respeito sobressaindo, assim, de entre as restantes entidades. De notar aliás a resposta do **coordenador geral** desta instituição, em concordância com o referido por Sanches (2011), concretamente, a plena inclusão verificar-se-á quando não forem precisas medidas específicas para os alunos considerados com necessidades educativas especiais, porque todos os alunos

têm a sua resposta, porque a cultura de escola é a equidade, a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

2.1.2. Público-alvo

Na **Escola Superior de Desporto** são identificadas essencialmente os alunos com fragilidades de natureza socioeconómica e, numa outra perspetiva do conceito, os atletas de desporto adaptado ou atletas portadores de deficiência, distinguindo-se assim das restantes. São referidas, na perspetiva da área de ensino da escola, as necessidades especiais do ponto de vista clínico e os desportos adaptados. Acrescenta que *“as necessidades especiais com que nós nos defrontamos estão mais orientadas para necessidades do ponto de vista socioeconómico normalmente.”*

Na **Escola Profissional** foi referido como público-alvo todos os jovens que pretendem concluir a escolaridade obrigatória através do ensino profissional. Ressalva a proveniência variada destes jovens *“46% dos nossos alunos, este ano letivo que está a terminar, vêm de fora do concelho de Rio Maior.”*

O diretor da **Escola Secundária** salienta os alunos com nacionalidades diferentes, os alunos com necessidades educativas especiais e os adultos. O entrevistado salienta os alunos com nacionalidades diferentes, menciona a existência de alunos com necessidades educativas especiais, *“temos na Escola uma grande tradição de trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais”* e refere o público adulto, ao nível do ensino de adultos na escola e em sistema prisional, e ainda para a aprendizagem do português.

Também a **Vereadora da Educação** menciona as comunidades de ciganos, indianos, outros grupos de imigrantes, nomeadamente dos países de Leste. Acrescenta ainda as etnias, a população idosa e as situações de carências sócio económicas nas famílias locais.

O coordenador geral do **Centro de Educação Especial** refere toda a população com necessidades educativas especiais. Numa primeira fase de constituição enquanto escola de ensino especial com jovens e crianças e, posteriormente, desenvolvendo também respostas para os adultos

De forma semelhante o diretor da **Escola Fernando Casimiro Pereira da Silva** refere um público muito diferenciado, ao nível das dificuldades de aprendizagem, e também portadores

de deficiência, casos clínicos, problemas motores e situações diferenciadas em termos sócio económicos. Surgem efetivamente unidades de registo em que se menciona a dislexia, as dificuldades de aprendizagem, os meios sócio económicos, as crianças portadoras de deficiência, *“meninos com problemas de coluna, operados várias vezes, deslocam-se em cadeira de rodas, miúdos com cancro no cérebro, com HIV, uma série de circunstâncias e que fazem um percurso normal.”*

Também nesta subcategoria se encontra alguma heterogeneidade de respostas. É referido na Declaração de Salamanca (2004, art.º 3) que *“as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir as crianças deficientes ou sobredotadas, as crianças de rua, e as que trabalham, as de populações nómadas ou remotas; as de minorias étnicas e linguísticas e as que pertencem a áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados.”* De salientar a semelhança das respostas entre as últimas quatro entidades mencionadas.

2.1.3. Compreensão das necessidades

No **Centro de Educação Especial** sobressai a existência de um processo formalizado de identificação de necessidades junto dos clientes, famílias e parceiros da instituição. O entrevistado refere que *“quem identifica as necessidades acaba por não ser a instituição, são os intervenientes, é a comunidade, os parceiros, os clientes, os familiares, eles é que identificam o que é necessário”*, exemplificando com a criação do lar residencial. Refere também a sensibilização pedagógica aos pais/familiares, acrescentando que *“tem que haver uma aprendizagem para lidar com a situação”* e que desde 2008 (com a aplicação da legislação) parte desta intervenção ficou mais ao cuidado das escolas.

Na **Escola Fernando Casimiro**, o entrevistado menciona que seria positivo que as instituições colaborassem no sentido de perceber as necessidades de todos e facultar respostas integradas. É mencionada a falta de um programa de ocupação de tempos livres esta população, designadamente em período de férias escolares, e com carências do ponto de vista social e financeiro. Salientam-se algumas considerações de cariz reflexivo, ou seja o entrevistado questiona-se sobre a capacidade que existe de verdadeira apropriação e compreensão das necessidades, refere que a discussão versará sempre sobre *“quais os cuidados que esses miúdos necessitam”* e sobre a interrogação *“se nós respondemos bem às*

necessidades deles.” Afirma ainda que as solicitações são inúmeras e que, nessa ótica, *“eu já não sei qual é a missão da escola.”* São mencionados como clientes da escola os alunos e famílias sendo *“muito voláteis e nós temos que gerir as necessidades pontuais de cada um (...) e isso não é fácil.”* Constitui-se assim o desafio de criar consensos, perceber as necessidades e o que é importante e dar-lhes resposta.

O diretor **da Escola Profissional** refere genericamente a preparação dos jovens para o mercado de trabalho e a empregabilidade dos alunos. O entrevistado afirma como objetivo principal a educação e formação dos jovens para o mercado de trabalho dizendo ainda que *“a escola tem um objetivo muito claro que é a empregabilidade dos alunos.”*

A **Escola Secundária** refere situações específicas, nomeadamente a inclusão de alunos com nacionalidade diferente da portuguesa e o abandono escolar dos jovens de etnia cigana. São mencionados os alunos com nacionalidade diferente da portuguesa uma vez que *“temos ucranianos, moldavos, brasileiros...”* tendo gerado a necessidade de incluir estas populações de forma diferente do que até agora realizado. Alerta para um problema que o entrevistado considera ser característico de Rio Maior *“é o problema da comunidade cigana... o abandono escolar das meninas (...) aí esbarramos com esta realidade, não existe inclusão... criam-se problemas muito complexos.”* É dada menor relevância às necessidades educativas especiais uma vez que a situação *“está parcialmente resolvida”*, já que existe trabalho desenvolvido nesse sentido, *“muita coisa realizada”* e existe até *“uma instituição, o Ninho, com resposta específica para os casos mais complexos.”*

Na **Escola Superior de Desporto** são referidas as condições socioeconómicas dos estudantes e às mudanças próprias da etapa de desenvolvimento que atravessam, sobressaem ainda as preocupações com os atletas de desporto adaptado, atletas de alto rendimento e atletas portadores de deficiência. Menciona que *“deveríamos ter a obrigação moral de dar uma resposta de primeiro plano, porque esses têm mais dificuldade em estar nas escolas que estão mais vocacionadas para a investigação.”* Comenta, ao desenvolver sobre o aluno com limitação motora que *“as exigências do ponto de vista das adequações tem a ver com o grau de deficiência que a pessoa apresenta.”*

À semelhança destas duas entidades também a **Vereadora da Educação** refere os problemas sócio económicos. A entrevistada aponta a situação económica do país como estando relacionada com os *“problemas sócio económicos e de famílias desestruturadas, graves”*, acrescentando que muitas destas famílias são acompanhadas pelos serviços sociais da Câmara

e que *“as crianças também sentem as angústias dos pais, e isso reflete-se no seu sucesso ou não.”* Comenta também que já existem nas escolas *“episódios algo preocupantes”* resultado da falta de regras, de modelos e de acompanhamento. Salienta a criação de condições para que a inclusão seja feita não só em idade escolar mas também na vida ativa. Aponta o lar residencial como uma solução parcial, referindo *“mas porque é que não criamos condições para os colocarmos na vida ativa?”* Relaciona igualmente o abandono escolar com as características culturais da etnia cigana.

É de observar que no **Centro de Educação Especial** e na **Escola Fernando Casimiro** não foram identificadas necessidades concretas mas sim o processo de levantamento de necessidades, preocupações com a sua correta identificação e capacidade de resposta perante as mesmas. Tanto a **Escola Secundária** como a **Escola Superior de Desporto** apontaram questões relativamente específicas. A **Escola Profissional** por outro lado ofereceu uma resposta mais generalista. Ressalva-se a contradição ideológico presente na resposta do diretor da **Escola Secundária** ao referir que a situação das necessidades educativas especiais *“está parcialmente resolvida”* e que existe até uma instituição especificamente destinada a estes casos, o Centro de Educação Especial.

2.1.4. Perspetiva sobre a inclusão

A perspetiva do **Centro de Educação Especial** engloba a participação, autonomia e promoção da capacidade de decisão. Promove-se a formação e enquadramento profissional sempre que possível. São referidos em quatro momentos distintos a participação, autonomia e promoção da capacidade de decisão. Em *“nós participamos e participamos na medida em que participa toda a gente (...)”*; *“a intervenção é decidida pela pessoa com deficiência e pelos familiares. Até que quando a pessoa com deficiência tem essa competência de decidir por si próprio decide em primeiro lugar ele próprio (...)”*; *“dar-lhes a oportunidade [os clientes] de apresentarem sugestões e darem a sua opinião (...)”* e *“proporcionar a estas pessoas uma maior capacidade de decidir sobre as suas próprias vidas (...)”*. O entrevistado salienta ainda que a perspetiva é *“não institucionalizar”*, mas sim *“integrar dentro da comunidade através de residências autónomas (...)”*, apesar de que *“quando se esgotam todas as medidas possíveis no ensino regular”* ou quando *“não há a possibilidade de integração na comunidade através do trabalho, do emprego”, (...)* *“ainda é autorizado o encaminhamento para instituições de solidariedade social”*.

A **Escola Fernando Casimiro** aborda estas questões como uma obrigação moral em fornecer respostas e igualdade de oportunidades e de acesso à aprendizagem respeitando as diferenças de cada indivíduo. Surgem várias unidades de registo em que é desenvolvida a ideia de que é necessário facilitar a igualdade de oportunidades e de acesso à aprendizagem, salientando no entanto que esta *“igualdade não terá que ser o mesmo para todos, terá que se respeitar aquilo em que é diferente, mas perceber que temos que ajudar o outro”*. Esta linha de ação é apresentada como uma obrigação moral no sentido em que *“damos resposta aos outros, temos de dar resposta a estes.”* O entrevistado entende que *“o sucesso para um aluno destes não é o mesmo que para um dos outros. Não é melhor nem pior, é diferente, apenas.”* Existindo casos de jovens mais dependentes em que se notam poucas progressões a verdade é que *“também não saberíamos como era se não estivessem na escola.”* Afirma ainda *“o que eu tenho a certeza é que a conviverem em ambientes diferentes, com os ditos “normais”, aprendem muito mais do que se só estivessem com pessoas com deficiência, com as suas limitações como eles. Crescem eles e crescem os outros, tenho consciência disso.”* São ainda referidas atividades de sensibilização para a importância de perceber e aceitar a diferença entre todos. É realizada uma reflexão crítica por parte do entrevistado em que este comenta *“temos muito o lema de sermos uma escola inclusiva, mas não é assim tanto como se julga.”*

O diretor da **Escola Profissional** da relevância às práticas de acompanhamento atento e aceitação das particularidades de cada aluno, renovando oportunidades sempre que necessário. É referido o exemplo, *“a propósito de inclusão”*, de um aluno e de *“dois episódios particularmente graves”* que suscitaram pressões por parte da *“administração para a expulsar”*. O entrevistado considera que *“nós não desistimos dos nossos alunos com facilidade”* e que *“damos todas as oportunidades para não procurarmos respostas fora do sistema”*. Perante as questões dos pais/encarregados de educação no sentido de afastar os alunos problemáticos o diretor tendo negado esta possibilidade afirma *“porque a nossa escola é uma escola inclusiva”*. Num outro ponto de vista é realizada uma reflexão sobre as práticas letivas desenvolvidas pela escola. Salienta assim que *“não podemos continuar a usar na sala de aula as práticas letivas do séc. XX, os alunos hoje são diferentes e hoje estão todos na escola, que antes não estavam”*, aponta a diferenciação pedagógica, a valorização da avaliação formativa e a articulação entre disciplinas afirmando que *“se lhes conseguirmos dar uma perspetiva integrada tudo será mais fácil”*. Abordou-se com maior detalhe as questões da igualdade de género. Estas preocupações constam das linhas orientadoras das candidaturas realizadas pela entidade e correspondem também a uma determinada ponderação na avaliação da candidatura. O entrevistado acrescenta que *“é uma preocupação, é uma*

obrigação, uma obrigação legal e uma obrigação moral e é uma preocupação de todos. É falado nas reuniões periódicas que temos, (...) nas reuniões do Conselho Pedagógico sempre. A preocupação é geral (...).” Reflete ainda que *“embora nós sejamos uma escola inclusiva mas infelizmente está muito virada para os rapazes, nós temos respostas que correspondem mais às necessidades dos rapazes”,* justifica dizendo que *“nós trabalhamos em articulação com o mercado de trabalho e o mercado diz-nos que esta oferta é aquilo que a região precisa.”* Por fim, e no contexto das deficiências físicas/dificuldades de locomoção refere um aluno de cadeira de rodas, *“a escola já estava preparada, demos-lhe a chave do elevador e pronto.”*

O diretor da **Escola Superior de Desporto** comenta que as necessidades educativas especiais *“não é um tema que nos seja muito presente”,* uma vez que após o concurso nacional de acesso *“não chegam até nós situações de necessidades de aprendizagem.”* Em relação ao desporto adaptado para portadores de deficiência salienta que não têm alunos com estas características mas *“deveríamos ter”,* a escola disponibiliza a disciplina de desporto e atividade física adaptada e segundo o entrevistado *“sentimos que poderíamos ter aqui um papel mais importante.”* Relembra o caso de um aluno portador de deficiência e que fez o curso na área do desporto tendo sido feitas as adequações necessárias. Conclui *“ele foi um exemplo do quanto nós poderemos dar resposta a esse nível.”* A este respeito acrescenta *“esse ensino exige ajustamentos na estrutura toda, no modelo da formação, na construção dos programas e, que só uma escola com a nossa dimensão é que pode conseguir essa resposta e que tenha essa vontade... e nós temos.”*

A **Vereadora da Educação** reflete sobre a relevância do emprego protegido e de formação profissional, uma vez que *“há alunos que conseguem perfeitamente ser úteis à sociedade e felizes a fazer algo adequado às suas capacidades.”* Comenta ainda a integração na comunidade de Rio Maior de alguns grupos de imigrantes, salientando *“não são um grupo fechado, os jovens estão perfeitamente integrados nos eventos e atividades de Rio Maior e familiarizados com a cultura. (...) assumiram Portugal e a comunidade de Rio Maior como a sua terra”* e *“não causam distúrbios, o que é muito importante, parece-me que vivem como qualquer cidadão e perfeitamente adaptados.”* Considera que a melhor forma de chegar a estas minorias é através das escolas mas por vezes *“temos de pensar se eles querem ou não ser ajudados.”* Julga existir uma *“boa aceitação da diferença, não só da criança portadora de deficiência, mas também de outras culturas e etnias”,* comenta ainda que *“não me parece que hajam problemas de integração por parte dos outros colegas, nem da etnia cigana. Quando são mal comportados é diferente, mas isso também acontece com os outros (...).”* A

entrevistada reflete ainda que *“no caso das minorias desviarmos a nossa atenção apenas para essas minorias, não me parece muito correto, assim tornam-se o centro das nossas prioridades e às vezes o processo surge um bocadinho invertido. (...) focamo-nos em demasia nas minorias e esquecemo-nos que vivemos numa comunidade e que tem de haver regras gerais em todos os aspetos que dizem respeito ao público em geral.”*

A perspetiva da **Escola Secundária** remete essencialmente para a renovação das práticas pedagógicas e a necessidade de adaptação às necessidades que vão surgindo. É referida a preocupação da escola em desenvolver uma cultura de inclusão, efetivamente os públicos são diferentes e existe a noção de que *“dar uma aula para um aluno médio era o clássico há 30/40 anos, (...) já não é possível.”* Face ao alargamento da escolaridade obrigatória, refere que o impacto será reduzido uma vez que nesta escola *“já não havia praticamente abandono dos alunos na situação recente (...) o abandono escolar é nulo. Estamos num ensino obrigatório, os alunos já o faziam. Isso é mais um mito que se criou (...) portanto não se acrescentou nada”.* Perante a entrada na escola de alunos, *“aqueles chamados casos mais pesados do que aquilo que temos tido até aqui”*, o entrevistado considera que *“vamos ter que nos adaptar...”* e que *“a escola pública é assim!...”* O entrevistado reflete sobre esta matéria dizendo *“há uns anos segregavam-se os alunos especiais e eram encaminhados para “O Ninho”, ou outra instituição”* e que *“hoje percebe-se a escola numa perspetiva completamente diferente”*, concluindo *“queremos é que eles se integrem rapidamente.”* Salienta que em alguns casos de alunos com necessidades educativas especiais *“a integração nas turmas é mais sob o aspeto social e institucional.”* Por fim, remete para o ensino orientado para o prosseguimento de estudos, em que *“tem de haver um grande grau de exigência”* e que *“havendo uma avaliação externa, com exames, não há muito fazer...”*

De acordo com as características de cada instituição os entrevistados foram bastante coerentes e pertinentes nesta subcategoria. Existe uma grande complementaridade de respostas. De modo geral foi transversal a todas as entidades o aprofundamento e reflexão crítica sobre o tema. De salientar as considerações relacionadas com o modelo pedagógico e a flexibilização do currículo, uma vez que *“o modelo centralizado e burocrático de formular o currículo cultiva a uniformidade e gira em torno de um abstrato aluno médio. A estrutura curricular homogeneizada determina que tudo para todos é previamente definido”* (Machado & Formosinho, 2012, p. 42), como aliás também refere o diretor da **Escola Secundária** e o diretor da **Escola Profissional**.

De salientar a perspetiva mais tradicional apresentada pela **Escola Secundária**, com comparativamente menor conteúdo reflexivo e autocrítico e uma maior centração nos indicadores de resultados de carácter terminal e estritamente relativos à avaliação externa da escola. A este propósito, apesar de ser referida a importância das ações de acompanhamento e complemento pedagógico, é de relembrar a ausência de referências organizadas à Educação Especial no decreto-lei n.º 74/2004, regulamenta o currículo do Ensino Secundário (Fernandes, 2013). Perante as respostas fornecidas pelo diretor da **Escola Secundária**, torna-se pertinente reforçar a noção de que na atualidade o desafio já não é a integração puramente física, estritamente social ou institucional mas sim que estes alunos façam *“parte da comunidade escolar como parte de um todo, que haja envolvimento académico nas classes regulares, e integração social e cognitiva, onde, em colaboração mútua, se fomente o sucesso de todos os alunos”* (Correia, 2001, cit. por Lopes, p. 157, 2007).

Também a menção à escolaridade obrigatória merece uma referência mais aprofundada. De facto e como referido por Cortesão (2006) atualmente a figura que melhor representa a distribuição de alunos ao longo dos vários ciclos de estudo (não universitário) aproxima-se mais de um cilindro, em oposição a um cone. Tal imagem poderia sugerir uma diminuição dos problemas educativos e do insucesso escolar, no entanto, importa ter presente que a redução da taxa de natalidade também se reflete na população escolar, os estudantes estão obrigados a um período mais alargado de permanência escolar, e o número de reprovações permanece muito alto (Cortesão, 2006). Ou seja, *“o tal cilindro que só aparentemente representaria uma diminuição do insucesso escolar e como se procurou evidenciar está fortemente relacionado com as reprovações que ocorrem com demasiada frequência”* (Cortesão, Magalhães e Costa, 2003, cit. por Cortesão, p. 125, 2006). Não será, portanto, coincidência que no Relatório de Avaliação Externa desta escola se possa encontrar como ponto de melhoria identificado pela equipa de avaliação o seguinte: *“a implementação de medidas que contribuam para reduzir a desistência e a anulação de matrícula no ensino secundário regular e nos cursos profissionalizantes”* (Inspeção-geral da Educação e Ciência, 2013, p. 9), facto que contraria a afirmação do entrevistado em relação ao abandono escolar.

Ressalva-se a reflexão realizada pelo diretor da **Escola Fernando Casimiro**, *“temos muito o lema de sermos uma escola inclusiva, mas não é assim tanto como se julga”*, evidenciando-se uma tomada de consciência informada e salutar. Refere Correia (2001, pp. 128, cit. por Fernandes, 2013), *“que uma escola inclusiva é [...] aquela que pretende dar resposta às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características, nas escolas*

regulares das suas comunidades”, nesta ótica existe efetivamente ainda um percurso longo a percorrer para a concretização de um escola e uma sociedade inclusiva. O decreto-lei n.º 3/2008 veio lançar alguma instabilidade neste sistema ao colocar a tónica no aluno com necessidades educativas especiais, categorizando-o em funções de indicadores médicos. O sistema escolar é tradicionalmente inflexível para responder à diversidade humana, “[as escolas] foram feitas para selecionar excluindo e não para incluir (Canário, 2005, cit. por Sanches, 2011, p. 22), foram criadas para ensinar a uma criança ideal, feita à medida de grupos sociais que tiveram oportunidades sociais, culturais e económicas e não para diferenciar incluindo” (Ainscow & Ferreira, 2003, cit. por Sanches, 2011, p. 22).

Conforme se verifica pelas respostas oferecidas nas entrevistas e em concordância com Sanches (2011, p. 73) *“a evolução dos conceitos não foi acompanhada por uma mudança generalizada das práticas, pelo que na mesma comunidade educativa podem encontrar-se várias modalidades de práticas umas mais inclusivas que outras.”*

Também sobressai a perceção da **Vereadora da Educação**, a este respeito é pertinente lembrar a reflexão de Rodrigues (2006, p. 47) *“Que é então estar incluído? Como se articula a necessidade imperiosa de ter uma identidade numa comunidade restrita de pertença com a inclusão em grupos mais latos? Como se relaciona a inclusão com a mobilidade da pessoa em diferentes grupos e contextos sociais? De que forma estar fortemente integrado num determinado contexto identitário pode ser impeditivo da pessoa participar ou se relacionar com outros contextos?”*

Reforça-se a noção de que o sistema educativo que temos não se flexibiliza face a um público cada vez mais heterogéneo, especificamente as etnias socioculturais, que encontram barreiras à sua aprendizagem, participação e inclusão, uma vez que por vários fatores, quer das salas de aula, quer da própria escola, não se constituem ambientes propícios e atentos às diferenças de cada um (Ferreira & Rodrigues, 2006). Naturalmente surge o desinteresse, insucesso e abandono escolar. Continuará a dar-se o abandono escolar destas e doutras minorias enquanto a escola não conseguir receber, aceitar e incluir as especificidades étnicas, as diferenças sócio culturais e afetivas e ainda as necessidades individuais de cada um, promovendo o sucesso educativo de todos (Ferreira & Rodrigues, 2006). Diz Perrenoud (1984, cit. por Skliar, 2006, pp. 132) *“é preciso valorizar as culturas de origem e trazê-las à condição de saberes escolarmente rentáveis.* Constitui uma contradição perante a ideologia inclusiva o tipo de discurso discriminatório que se verifica junto dos responsáveis por entidades com visibilidade e responsabilidade nestas questões (Ferreira & Rodrigues, 2006).

Em resumo, o modelo pedagógico de ensino uniformizado e igual para todos os alunos, rígido nos métodos e nos currículos, é compreendido como ultrapassado e desadequado. Por outro lado, são evidentes formas de perspetivar o ensino e o sucesso educativo delimitadas por padrões de sucesso socialmente aceites mas com pouca relação com a diversidade sócio cultural das nossas escolas. Nomeadamente, as referências da **Escola Secundária** aos resultados do concurso de acesso ao ensino superior e, no ponto seguinte, *Iniciativas de carácter inclusivo*, as reservas em relação aos Cursos Vocacionais, Cursos de Educação e Formação e turmas de currículo alternativo,

2.1.5. Iniciativas de carácter inclusivo

O coordenador geral do **Centro de Educação Especial** refere o apoio e terapias às crianças e jovens com necessidades educativas especiais e, ainda, o Centro de Atividades Ocupacionais e o Lar Residencial. Salienta-se a valência de Centro de Recursos com a qual se presta apoio a 210 crianças/jovens com necessidades educativas especiais dos dois agrupamentos de escolas de Rio Maior e, em breve, também aos alunos da Escola Secundária. Em contexto de colaboração com as escolas o entrevistado refere a participação na elaboração dos PIT (Plano Individual de Transição), a colaboração nas atividades desenvolvidas pelas escolas na área da deficiência e da integração e ainda a dinamização de formações nas escolas sobre temáticas específicas das necessidades educativas especiais e do apoio à pessoa com deficiência. Aborda ainda a participação nos eventos e atividades da comunidade de Rio Maior.

O diretor da **Escola Fernando Casimiro** menciona a Equipa de Educação Especial da escola, a Unidade de apoio à Multideficiência, a Unidade de Ensino Estruturado, a articulação com os técnicos do Centro de Educação Especial e o trabalho contínuo nos conselhos de turma com todos os professores. O entrevistado salientou a abertura do OTL às crianças das Unidades, com início nas férias escolares deste ano, em que houve um ajustamento do plano de atividades e a colaboração de todos os departamentos. A escola disponibiliza ainda oferta formativa variada, designadamente os Cursos Vocacionais e os Cursos de Educação e Formação, não deixando de referir, neste último caso, fragilidades que considera existirem *“infelizmente para haver uma turma de educação e formação é preciso deixá-los ter insucesso, o que eu acho mau, têm de andar até aos 16 anos, que já é um pouco tardio.”* Menciona a existência de um Gabinete de Apoio ao Aluno, as salas de estudo, as sessões de preparação para provas, as assessorias dentro da sala de aula, um projeto próprio de trabalho para a

dislexia e os clubes de educação especial. Desenvolve algumas considerações sobre o projeto *“Turma Mais”*, de promoção do sucesso escolar que se inicia nos dois primeiros anos do 1º ciclo na disciplina de português e do 5º ao 9º na disciplina de matemática, em que se aposta na diferenciação pedagógica. Foi referida a sensibilização realizada em contínuo nos conselhos de turma para todos os professores e o acompanhamento diário *“baseado nos afectos, (...) respeitando as suas diferenças.”* São dinamizadas atividades pontuais que visam a promoção e sensibilização para a pessoa com deficiência, por exemplo, a comemoração do *“Dia da Pessoa portadora de Deficiência”*, a participação nas festas de final de período, nas jornadas culturais, a participação no *“Mercadinho Romano”* por convite da Câmara Municipal no qual participaram também os alunos com Necessidades Educativas Especiais. O entrevistado reflete ainda sobre estas iniciativas dizendo que são *“acontecimentos que eu acho que são importantes para todos os alunos. São as aprendizagens informais, onde procuramos sempre que haja momentos específicos relativos à Educação Especial e à formação da pessoa com deficiência.”*

A **Escola Secundária** disponibiliza Cursos Profissionais, Cursos Vocacionais, português para adultos, e ensino em sistema prisional, conseguindo assim assegurar uma oferta distintiva e abranger um público muito vasto. Engloba nestas respostas a diferenciação pedagógica, as situações de codocência, de turmas reduzias e um projeto direcionado à diferenciação na sala de aula. A entidade disponibiliza *“toda a oferta de acordo com o Ministério da Educação”*, o entrevistado mencionou cursos profissionais, cursos vocacionais, português para adultos, e ensino em sistema prisional, sendo a única escola da região que promove a inclusão a este nível. Salienta-se ainda a unidade de registo *“a nossa escola também tem uma oferta diferente da maior parte das escolas. (...) tenhamos a possibilidade de abranger um público muito diversificado.”*

A **Escola Profissional** refere algumas iniciativas no sentido de atrair mais raparigas para os cursos da escola, *“o que nós temos tentado fazer é atrair raparigas (...) e vamos conseguindo ter algumas”*, salienta as razões morais e que são criadas quotas para alunos com necessidades educativas especiais e para raparigas, caso não o fizessem *“corríamos o risco de ter apenas rapazes.”* Refere a colaboração com a Escola Marinhas do Sal, concretamente com os alunos com necessidades educativas especiais, *“em que vêm às nossas oficinas, ou às salas de TIC, de eletrónica.”*

O diretor da **Escola Superior de Desporto** menciona um processo formalizado de identificação e comunicação de situações problemáticas entre os alunos assente na hierarquia da escola. Os

casos que assim se justifiquem são dados a conhecer à direção e esta intervém enquanto facilitador. Comenta ainda que *“normalmente esse acompanhamento é feito pelo coordenador de curso a estudantes com necessidades ou problemas específicos para resolver em diferentes domínios do curso.”* Existe ainda um *“gabinete de apoio psicológico que vai dando apoio a situações identificadas”* e *“também o gabinete de apoio psicopedagógico do Instituto.”* Aponta como exemplo *“quando percebemos que há alguém que não tem nada para comer, também falamos na cantina e tentamos arranjar forma de fornecer uma refeição... vamos dando essas respostas.”* Menciona ações de solidariedade, angariação de fundos para causas sociais e colaboração com associações locais. O entrevistado remete para as adaptações realizadas no currículo do aluno com deficiência física já mencionado como tendo sido *“tudo iniciativa da Escola.”*

A **Vereadora da Educação** refere, como resultado do maior envolvimento das autarquias na educação, um programa de promoção do sucesso educativo em que *“as escolas tiveram de se candidatar, (...) através de uma plataforma em que tinham de escrever as medidas que pretendiam implementar. Tendo, como população alvo, algumas destas minorias.”* Foi promovido o debate entre as três direções de escolas da cidade no sentido de *“sabermos o que as Escolas poderiam fazer, como intervirem nos diferentes problemas detetados, com os seus recursos e o que é que a autarquia poderia fazer para posteriormente fechar o ciclo da intervenção.”* Deste debate resultou que *“as escolas poderão candidatar-se a psicólogos clínicos, terapia da fala”* no sentido de intervir nos grupos etários mais jovens com um carácter preventivo. *“Seria mais do que um técnico de cada especialidade e, inclusivamente assistentes sociais para intervirem diretamente com as famílias. (...) nós queríamos um trabalho mais centrado nas escolas. (...) também gostariam de equipar as escolas de mais alguns equipamentos ligados às TIC, para diversificar cada vez mais os momentos de aprendizagem na sala de aula (...). Ficou combinado que a Autarquia faria esse investimento.”* Acrescenta ainda outras atividades pontuais como a semana da Solidariedade e a promoção de atividades junto da população idosa. Considera que não há necessidade de maior legislação sobre o assunto e que em todas as *“câmaras municipais há sensibilidade para acudir e incluir as minorias (...) custa-me a crer que haja Câmaras que não tenham de todo esta sensibilidade.”* Reflete ainda que *“as pessoas vivem cada vez mais para si e para os seus, então terão de ser cada vez mais as instituições a ajudar. Até porque o futuro é cada vez mais constituído por minorias e cada vez será maior o investimento na dimensão humana, sem resultados a curto prazo, mas que cada vez mais é necessário.”*

Sobre a intervenção das autarquias nas escolas é pertinente referir que, segundo Barroso e Afonso (2011), esta acaba por ter um efeito reduzido e não ser muito valorizada pelos autarcas. Não havendo transferência de recursos a acompanhar o alargamento de competência, nem medidas expressivas de descentralização, estas disposições são recebidas com *“uma atitude de reserva cautelosa”* (p. 23) por parte do poder local. Também a criação dos conselhos municipais de educação não se revelou proveitosa. Assim, segundo Pinhal (2006, cit. por Afonso & Barroso, 2011), os municípios acabam por exercer uma *“reduzida regulação local, e mesmo assim centralmente condicionada, intervindo nas ‘margens das escolas’, sobretudo de maneira informal e difusa”* (p. 26).

Perante este panorama é de valorizar a iniciativa da Câmara Municipal local conforme exposto pela Vereadora da Educação. A criação de uma equipa multidisciplinar de apoio dois agrupamentos de escola e Escola Secundária da cidade espera-se que seja uma mais valia e um caso positivo de cooperação. Conforme aliás postulado na Declaração de Salamanca (2004), onde pode ler-se *“a combinação das perspetivas e sociais em prol das crianças com necessidades especiais exige uma gestão eficaz de recursos que possibilite a cooperação entre os diferentes serviços, a nível local e nacional, e que permita às autoridades públicas e aos organismos associativos juntarem os respetivos esforços.”* (art.º 73).

Sobressai o número e diversidade de respostas promovidas pelo **Centro de Educação Especial**, pela **Escola Fernando Casimiro** e pela **Escola Secundária**, com menor expressão nesta última, comparativamente à **Escola Profissional** e à **Escola Superior de Desporto**. De notar as respostas da **Câmara Municipal** apresentando-se como mais abrangentes e transversais.

É de referir, no entanto, que apesar do número e diversidade de iniciativas mencionadas pelos entrevistados, em verdade, nem todas constituem exemplos de práticas inclusivas, muitas são, quanto muito, práticas integradoras. A este propósito, salienta-se a menção realizada pelos diretores da **Escola Fernando Casimiro** e **Escola Secundária** à oferta formativa disponibilizada por estas entidades, concretamente os Cursos de Educação e Formação, Cursos Profissionais e os Cursos Vocacionais. O encaminhamento de jovens para percursos paralelos de formação e que variam quanto ao prestígio que lhes é reconhecido socialmente constituem em alguns casos situações pouco satisfatórias em termos de equidade e inclusão (Lopes, 2007). Tratam-se, assim, por vezes de práticas mais ou menos explícitas de estratificação e agrupamento por níveis e que devem ser consideradas *“como uma solução de último recurso, a ser acionada quando todas as outras falharem”* (Silva, 2003, cit. Lopes, p. 34, 2007). Estas vias alternativas

de estudo devem ser oferecidas aos jovens em situação de insucesso persistente ou em risco de abandono e não a todos os alunos à entrada de determinado ciclo de estudos.

A este propósito é de relembrar as palavras do diretor da **Escola Fernando Casimiro** que dizia ser *“lamentável que para lhes oferecer um percurso diferente tenhamos que os deixar falhar e ter insucesso”*. Revelando uma inversão da perspetiva que deveria nortear uma abordagem de educação inclusiva aos alunos percecionados como difíceis ou diferentes.

Com efeito, *“a organização do trabalho na sala de aula por grupos de nível não está, de modo algum, afastada das escolas portuguesas, pode-se afirmar que a diferenciação curricular de carácter estratificador é bastante praticada entre nós”* (Lopes, 2007, p. 171). Existem evidências em quantidade de que esta diferenciação *“exacerba frequentemente as diferenças iniciais entre os estudantes de elevado aproveitamento e estudantes de baixo aproveitamento”* (Oakes, Gamoran, Page, 1992, cit. por Lopes, p. 170, 2007), mais, estamos perante práticas obsoletas, desadequadas e desatualizadas face ao conhecimento que hoje possuímos sobre o processo de aprendizagem e a inteligência (Lindle, 1994, cit. por Lopes, p. 170, 2007).

2.2. Balanço

2.2.1. Evolução

No que diz respeito a mudanças recentes com relevância para esta temática o coordenador geral do **Centro de Educação Especial** refere o papel preponderante que as escolas têm vindo a desempenhar nesta área. O entrevistado refere em duas unidades de registo o papel que a escola tem vindo a desenvolver como *“interveniente de peso nestas questões da inclusão e da intervenção nas necessidades educativas especiais”* e que *“já têm departamento de educação especial com alguma robustez, estamos a falar de 8, 9, 10 recursos humanos já especializados na área da deficiência.”* Aponta algumas situações concretas que representam uma mudança de paradigma nesta área relacionadas com a educação, qualificação, promoção da autonomia e da capacidade de decisão da pessoa com deficiência. Realiza ainda uma reflexão dizendo que *“a forma como se vê as pessoas com deficiência, seja inclusão, seja integração, tem vindo a evoluir ao longo do tempo. Estes jovens por norma há 25, 30 anos atrás nem tinham direito a ir à escola. Eram retirados da sociedade, (...) os tempos foram mudando e ainda bem que assim”*

e aponta especificamente as questões da autonomia e promoção da capacidade de decisão da pessoa com deficiência como exemplo de evolução nesta área.

O diretor da **Escola Fernando Casimiro** compreende os impactos positivos inerentes à entrada na escola destas crianças e jovens, principalmente após o decreto-lei n.º 3/2008, O entrevistado refere a cada vez maior visibilidade da pessoa com deficiência, principalmente desde que passaram para as escolas já que *“antigamente não tínhamos nada disto”*. Afirma ainda que *“há uns tempos eram tratados como diferentes, tenho consciência disso”*. Efetivamente a aplicação do decreto-lei n.º 3/2008 trouxe mudanças significativas para o contexto escolar e *“no início (...) foi uma luta muito grande. Tem sido uma aprendizagem”*. É realizado um balanço positivo do percurso conseguido pela escola nesta área. Refere preocupações inerentes à aplicação da diferenciação pedagógica em sala de aula não exclusiva aos alunos identificados como tendo necessidades educativas especiais. Reflete ainda *“as escolas também passaram todas por um período em que se olhou apenas para as pessoas que tinham problemas e esqueceu-se daqueles que precisavam de ser estimulados que também tinham os seus problemas.”* Desenvolve dizendo que no histórico da escola houve momentos em que *“preocupávamo-nos muito com as dificuldades de aprendizagem, a tal diferenciação pedagógica que, na prática, quase não existia, e reduzimos tudo ao estrato inferior. Em vez de puxarmos para cima todos, nivelávamos todos pelo mais baixo e isso não trouxe benefícios a ninguém.”*

A **Vereadora da Educação** assinala a maior disponibilidade da etnia cigana para o percurso escolar dos seus jovens, notam-se alguns progressos uma vez que há 10 anos *“era muito difícil que estes alunos frequentassem a escola”*. Assinala também maiores preocupações com o reaproveitamento do material escolar.

Na **Escola Profissional** é referido o gradual aumento do número de alunas na escola e a desmistificação do ensino profissional. O entrevistado refere que neste momento existem 2/3 de rapazes e 1/3 de raparigas, e que este *“é o melhor rácio que nós temos até agora.”* Numa outra linha de pensamento e sobre o *“estigma à volta do ensino profissional”* é mencionado o trabalho desenvolvido no sentido de *“desmistificar e nós nesta região, não só Rio Maior, temos feito um trabalho notável”* uma vez que *“há 3, 4 anos (...) era uma coisa medonha.”*

O diretor da **Escola Secundária** menciona genericamente que a escola mostrou capacidade em se adaptar, *“... adaptámo-nos e tentámos fazer o melhor...”*.

Para a **Escola Superior de Desporto** sobressaem as mudanças recentes na comunidade de Rio Maior, parcialmente alavancadas pela própria Escola Superior de Desporto e toda a dinâmica que representa na região. Na área concreta do Desporto menciona genericamente o percurso positivo mas lento dos últimos 20 anos.

Tanto o **Centro de Educação Especial** como a **Escola Fernando Casimiro** remetem para aspetos específicos associados à aplicação e entrada em vigor do decreto-lei n.º 3/2008 com todas as mudanças que trouxe para o sistema.

As respostas da **Câmara Municipal**, **Escola Profissional**, **Escola Secundária** e **Escola Superior de Desporto** aproximam-se entre si uma vez que se afastam mais do conceito de inclusão e apresentam menor especificidade.

2.2.2. Constrangimentos

O coordenador do **Centro de Educação Especial** identifica como obstáculos a inexistência de formação profissional em Rio Maior ajustada às necessidades desta população. Salienta ainda que constitui um desafio o enquadramento profissional da pessoa com deficiência referindo que *“existem algumas reticências à inclusão e empregabilidade das pessoas com deficiência”* e que, na sua opinião, *“todas as pessoas têm determinada competência que pode ser aproveitada e utilizada dentro das empresas.”* Refere ainda genericamente a *“mentalidade das pessoas”* e a necessidade de *“fazer ajustes (...) ao nível da legislação”*. No contexto escolar o entrevistado acrescenta ainda a falta de flexibilidade das escolas, as dificuldades com o financiamento, menciona a abertura à comunidade e intervenção social como um *déficit* destas instituições. Refere que as escolas, até certo ponto, são *“instituições que não têm muita flexibilidade, funcionam num sistema educativo”* e é preciso *“fazer o salto para a comunidade, para a intervenção social, e para a envolvência destes jovens”*, situação que constitui um desafio para as escolas uma vez que *“estão dependentes que outros financiem, ou da câmara.”*

O diretor da **Escola Fernando Casimiro** aponta a falta de abertura, a resistência à mudança e a passividade na procura de respostas para algumas necessidades. O entrevistado comenta que *“há pessoas que ainda precisam fazer o seu caminho”* e que *“é muito bom dizer o que falta fazer mas depois predispor-mos a fazer fica mais complicado.”* Desenvolve este ponto de vista dizendo que *“toda a gente espera respostas de todo o lado, mas muito pouca gente procura respostas.”* Menciona a escassez de recursos salvaguardando no entanto uma atitude

positiva e de proatividade perante essa escassez. A escassez de recursos *“implica que nos temos que governar sem dinheiro. Costumo dizer aos colegas que com dinheiro toda a gente faz obra, o estranho é fazer obra sem dinheiro.”* O entrevistado refere também as respostas ambíguas presentes na lei (para os alunos com Currículo Específico Individual), afirmando que *“nem sequer os dispositivos e as ferramentas administrativas do ministério da educação estão preparadas para isto”* e que nestes aspetos *“a lei apresenta nuvens.”*

O diretor da **Escola Profissional** centra-se essencialmente na parte pedagógica e nas características inerentes à equipa pedagógica. Do ponto de vista dos recursos humanos é mencionado como uma dificuldade o facto de os formadores oriundos das empresas apresentarem *“pouca sensibilidade pedagógica para estas questões”* e, em termos gerais, *“as mudanças não se processam ao ritmo que eu gostaria.”* Refere também a resistência à mudança. De notar a perceção pouco satisfatória do próprio entrevistado relativamente à capacidade da escola em receber alunos com necessidades educativas especiais. Conclui que a escola não consegue dar resposta a casos de grandes dificuldades de aprendizagem ou necessidades educativas especiais de carácter mais ou menos profundo. O diretor da Escola Profissional identifica como constrangimentos o número de aluno por turma, a ausência de um professor de apoio, a falta de recursos e meios financeiros, remete para a legislação que assim obriga, afirma ainda que *“é muito difícil fazer ensino de qualidade, ainda por cima ensino técnico, prático, (...) é um desafio, desde logo, à inclusão.”* Identifica como lacuna a ausência de um professor de apoio, justificando *“pois temos apenas cinco professores mais um gabinete de apoio técnico”* e os alunos *“não conseguem chegar lá, se não forem apoiados.”* No seguimento desta reflexão prossegue *“temos aqui logo uma grande dificuldade que é não conseguir dar apoio a alunos com grandes dificuldades de aprendizagem ou com necessidades educativas especiais de carácter mais ou menos profundo, nós não conseguimos, de facto atender a essas necessidades”, “não conseguimos dar uma resposta à altura das dificuldades e como esses alunos merecem.”* Refere ainda os meios financeiros *“a verdade é que este budget está cada vez mais esmagado”,* e o vínculo dos trabalhadores da escola à função pública o que faz com que *“em termos de cortes levamos por tabela como os funcionários públicos”,* comentando que tal situação produz efeitos negativos na motivação das pessoas.

Para o diretor da **Escola Secundária** é identificada essencialmente a falta de recursos humanos, dizendo que *“a escola neste momento tem um professor de apoio e tem horário de meio psicólogo, não tem mais ninguém com formação específica, depois tem os professores. (...) precisava de ter um assistente social, um psicólogo clínico, precisava de ter técnicos (...).”*O

entrevistado refere a falta de recursos e reflete que *“tem que se ver é a relação entre o custo e a oportunidade daquilo que nos permitem fazer”*. Comenta ainda que *“tem que haver aqui algum equilíbrio entre o discurso e as condições financeiras que se oferecem”*, afirma que efetivamente é preciso fazer melhor mas questiona *“agora há recursos para isso? há dinheiro para contratar esses recursos?”* Menciona ainda a resistência à mudança associado à carga horária dos professores, dizendo *“os alunos e professores estão muito tempo na escola, professor com muito tempo de ensino ... professores com percursos muito longos... há sempre alguma resistência à mudança...”*

O diretor da **Escola Superior de Desporto** refere a inexistência de uma estratégia nacional para o desporto adaptado e atletas paralímpicos, na falta de apoios, formação, orçamento, programas de reconversão social e profissional, ficando tudo um pouco ao critério de cada diretor de escola. Refere que passa tudo pela boa vontade e obrigação moral de quem está à frente das escolas. Comenta que *“deveria partir logo das políticas, porque isso facilitaria o nosso trabalho”*, uma vez que *“temos que dar resposta com os recursos que temos, mas que são eles próprios escassos para dar resposta às necessidades atuais, com as quais nos defrontamos.”* Desenvolve o seu ponto de vista dizendo *“estes praticantes são sempre (...) homenageados, mas depois (...) nas suas necessidades de desenvolvimento humano, não se concretiza em nada em termos de política.”* Deveriam ser criados *“programas para os atletas se possam reestruturar em termos sociais e poderem, (...) ter oportunidade de estudar... de se integrarem na sociedade noutras áreas.”* Critica que *“não existe uma política de pensar nestas pessoas com as suas necessidades físicas e sociais.”* Refere que existem orientações neste sentido mas são apenas *“cuidados paliativos e dependem muito das boas vontades das instituições”* Considera que *“esta resposta também está a ser coordenada pelo próprio comité paralímpico”*, e não está ainda organizada por provavelmente estar a ser conduzida com o *“esforço próprio das instituições.”* Sobre estas orientações o entrevistado refere algumas medidas que são aplicadas aos atletas de alto rendimento (fazer as provas quando quiser e estiver preparado, não está sujeito ao limite de presenças, regime mais tutorial) que carecem de suporte, e exemplifica *“isso implica que o docente das disciplinas, no meio de 150 estudantes tem que ainda despender tempo dele próprio para dar esse apoio. Isto é quase impossível. Não há mesmo recursos aos quais as instituições possam se socorrer para dar esta resposta, mais uma vez.”* A este respeito acrescenta *“torna-se muito complicado exigir mais ainda ao corpo docente que temos, (...) sobrando muito pouco tempo para que essa resposta se possa encaixar nos próprios horários dos professores.”* Considera assim que *“isto transposto para a nossa realidade nacional torna muito volátil e muito premente qualquer projeto de*

formação de um país, se não partir de uma orientação política para o país. Isso nós sentimos muito, nesta e noutras áreas. Eu acho que a inclusão social está dentro deste bolo (...).” Em relação às dificuldades de aprendizagem refere que *“já sou professor aqui há 15 anos, e nunca tive uma situação de dificuldade de aprendizagem inerente mesmo do funcionamento da pessoa, para aprender”* e menciona que desconhece que exista legislação para esta temática aplicada ao ensino superior. Reflete ainda que a escola nunca foi confrontada com uma situação dessa natureza e não sabe qual seria a capacidade de resposta, exemplifica com um aluno surdo *“não sei se conseguimos ter uma resposta em termos de intérprete de linguagem gestual para o integrar numa turma. (...) teríamos de requerer recursos, (...) tenho muitas reservas que haja recursos...”*

A **Vereadora da Educação** aponta alguns aspetos em comum com os restantes entrevistados, nomeadamente a falta de respostas ao nível da formação profissional e empregabilidade para os jovens portadores de algum tipo de deficiência. Salienta os alunos portadores de deficiência que frequentam as escolas e que acompanham o grupo escolar até ao 12º ano *“chega a uma altura da vida escolar desses alunos, há um corte radical. É como se deparassem com uma barreira! (...) O que fazer com estes alunos?”* Não existem possibilidades de encaminhamento para estes jovens, existe *“um abismo, entre o final de um determinado percurso e a continuação para uma outra fase, para a vida ativa, digamos assim”*. Constitui um problema para as famílias já que estes jovens acabam por ficar em casa quando têm competências que podem ser desenvolvidas noutras atividades. Ou seja, *“não existe inclusão pura e dura. Andam na escola, e depois chegados ao fim, o que vamos fazer? Aí partimos para a clausura ...”* Reflete também nos fatores culturais, religiosos e étnicos como sendo em determinados casos um constrangimento *“conhecem muito bem os direitos, mas os deveres, onde estão? A própria minoria constitui-se como o próprio obstáculo”*. Refere à semelhança do diretor da Escola Superior de Desporto as opções governativas e a legislação. Menciona a *“política do país, do governo”* dizendo que houve alguns retrocessos, existindo legislação que *“impede uma maior abertura para o outro, a lei é cega.”*

A **Escola Secundária** e a **Escola Superior de Desporto** apontam para situações relativamente generalistas, sobressai a reflexão crítica desta última no que diz respeito aos alunos com necessidades educativas especiais.

É transversal a todos os entrevistados a falta de recursos humanos e de meios financeiros. É referido especificamente por três dos entrevistados (**Escola Secundária, Escola Profissional, Escola Superior**) a falta de professores de apoio, apesar de ser já reconhecido que o trabalho

individual com o aluno com necessidades educativas especiais, e frequentemente afastado das salas de aula onde os restantes colegas realizam as suas aprendizagens não é a melhor forma de ensinar estes alunos nem é este o caminho para a inclusão e para o sucesso das aprendizagens. Sabemos que a intervenção tem que ser personalizada sem ser individualizada (Sanches, 2011). Os professores de apoio, *“colocados nas escolas, em função dos défices dos alunos, não são uma mais valia para o sucesso dos alunos”* (Sanches, 2011, p. 79). Esta abordagem retroalimenta-se em cada vez mais necessidades identificadas e mais professores de apoio para as suprir, ou seja, a presença de professores de apoio nas escolas não só pode representar um fator de exclusão e discriminação positiva dos alunos com necessidades educativas especiais como aumenta o número de alunos em dificuldades em vez de as diminuir. Como escreve Sanches (2011), *“os professores reclamam sempre por mais professores de apoio, em vez de, uns e outros, reclamarem por melhores condições de trabalho para que cada vez menos alunos precisem de ser apoiados”* (p. 79). Efetivamente, para a concretização de uma educação inclusiva, a questão não será mais pessoas ou novas pessoas mas sim recursos diferentes, estratégias de reflexão e cooperação entre os profissionais e equipas e uma nova abordagem organizativa (Rodrigues, 2007).

A homogeneização dos grupos despreza *“a riqueza da aprendizagem com os pares e a importância de modelos diferenciados de atuação”* (Sanches, 2011, p. 81). Nota-se efetivamente que *“responder às dificuldades que os alunos apresentam através de respostas coletivas de aprendizagem significativas e funcionais ainda não faz parte do quotidiano das escolas nem das políticas educativas.”* (Sanches, 2011, p. 81). A intervenção em vez de se centrar no contexto, na identificação de práticas pedagógicas que negam um acesso igual ao currículo, na metodologia utilizada e nas abordagens à aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais, continuam a ser dirigidas para a compensação do défice do aluno, na crença de que o aluno aprende melhor sendo afastado dos seus pares muitas vezes sem enriquecimento ou diversidade pedagógica (Sanches, 2011).

É inegável que é necessário um conjunto de apoios e serviços para satisfazer as necessidades da educação inclusiva nas escolas, que as ajudas técnicas e os centros de recursos são indispensáveis para garantir o sucesso, e que devem ser disponibilizados recursos para garantir a formação dos professores (Declaração de Salamanca, 1994).

Ainscow (1995, cit. por Sanches, 2011, pp. 24) identifica como um fator importante nos processos de mudança nas escolas a liderança eficaz, não só por parte do diretor, mas difundida através da escola. De realçar neste âmbito o sentido de visão e de proatividade

demonstrada pelo diretor da **Escola Fernando Casimiro**. A visão é *“uma imagem mental de um futuro estado da organização possível e desejável tão vago como um sonho e tão preciso como uma meta a atingir, e um futuro da organização credível, agradável e realista, que melhora a situação presente”* (Álvarez, p. 104, 2006). Segundo Álvarez, (2006) os diretores eficientes, quando questionados sobre a sua visão para a escola que dirigem respondem sem hesitar e de forma entusiasta, concretizando objetivos de aprendizagem e de gestão da mudança. Os diretores menos eficazes optam pelas respostas genéricas, de continuidade e pouco amadurecidas (Álvarez, 2006).

É de valorizar a atitude demonstrada pelo diretor da Escola Fernando Casimiro face à gestão dos recursos materiais e financeiros, em contraste por exemplo com a perspetiva do diretor da Escola Secundária. Conforme verificado por Lima-Rodrigues (2007, pp. 190) *“Não se faz inclusão com meia dúzia de tostões’ mas as escolas com mais barreiras à aprendizagem e participação nem sempre sofrem de escassez de recursos materiais e humanos, carecem sim de rentabilizar os recursos existentes para potencializar boas práticas”*.

Efetivamente, e de acordo com a análise realizada aos dados recolhidos, as entidades com maior experiência no campo da inclusão, **Centro de Educação Especial** e **Escola Fernando Casimiro**, não atribuem tanto peso a esta condicionante.

Salienta-se a semelhança entre o **Centro de Educação Especial** e a **Escola Fernando Casimiro** em que ambos apontam a falta de flexibilidade, a resistência à mudança, a passividade e a perspetiva que ainda existe em alguns meios sobre a pessoa com deficiência.

Concluindo esta subcategoria remete-se para o estudo de Lima-Rodrigues (2007) em que se procurou perceber quais as barreiras e “boas práticas” identificadas pelos profissionais no campo da educação especial. Salienta-se que foram entrevistados, para um total de 10 escolas, os seguintes elementos: professor do ensino regular, professor de apoio educativo, encarregado de educação de um aluno com necessidades educativas especiais e de um aluno sem necessidades educativas especiais e um representante do conselho executivo. Neste estudo foi possível identificar as seguintes barreiras à inclusão com pontos em comum com o presente estudo: inexistência de orientações sobre a articulação das equipas técnicas e restantes recursos com a escola regular (com o atendimento a ser realizado fora da sala de aula ou fora da escola, ou, por outro lado, existem professores de apoio mas não existe apoio no seio da turma); recursos humanos insuficientes, aspeto que, de certa forma, se relaciona com o ponto anterior; classificação dos alunos por tipologia de problemática, dificuldades

financeiras (falta de apoio do ministério da educação às políticas de inclusão e ausência de financiamento específico às escolas promoção da inclusão); dificuldade na flexibilização curricular e pedagogia diferenciada; formação contínua maioritariamente externa à escola; elevado número de alunos por turma; comunidades seletivas e competitivas, falta de clareza em relação às políticas centrais nesta matéria. Com menor expressão no presente estudo, Lima-Rodrigues (2007) encontrou como obstáculos à inclusão, as barreiras arquitetónicas e a dificuldade em avaliar alunos com necessidades educativas especiais.

2.2.3. Facilitadores

O coordenador geral do **Centro de Educação Especial** refere a divulgação e sensibilização, e a maior receptividade da comunidade para esta temática, considera que *“a comunidade está sensibilizada para a problemática da inclusão e designadamente para a não discriminação, está mais desperta para se envolver”*, e que este aspeto concretiza-se por exemplo ao nível do contacto com entidades e pessoas da comunidade *“já não é novidade para ninguém, há esta receptividade por parte das pessoas às pessoas com deficiência”*. Refere ainda a existência de incentivos à contratação de pessoas com deficiência e a *“retaguarda de legislação a toda a intervenção”*. Também as características da entidade de flexibilidade e capacidade de mobilização de meios financeiros sobressaem como um facilitador, já que *“é muito fácil fazer um encontro inter centros ou um encontro desportivo, (...) irmos com os utentes a Abrantes, a Benavente participar naquilo que for (...)”* ou *“irmos para a rua pedir dinheiro, vender pirilampos, fazer rifas, fazermos tasquinhas, arraias dos santos populares, para angariar fundos para proporcionar um melhor serviço e melhores condições.”*

O diretor da **Escola Fernando Casimiro** menciona a flexibilidade e compreensão das necessidades por parte da comunidade educativa. Menciona a Equipa de Educação Especial *“que tem conquistado o seu espaço gradualmente”* com um trabalho de sensibilização muito importante tendo conseguido *“a adesão das pessoas.”* Salaria também a rede de parcerias existentes no concelho e a colaboração com a Fundação PT, esta última em específico para a Educação Especial. Aponta como principal facilitador a experiência, o exemplo *“daquilo que já conseguimos, do trabalho que já foi feito com os alunos e as competências que já conseguimos que eles desenvolvessem.”*

O diretor da **Escola Profissional** menciona a qualidade da formação dos jovens proporcionada pelos formadores oriundos das empresas *“nós temos 40 professores/formadores, (...) a maioria deles vem do mercado de trabalho.”* São referidas algumas iniciativas de promoção da motivação dos colaboradores, nomeadamente a entrega de cartões oferta, as atividades *outdoor* e as atividades de *teambuilding*. O entrevistado considera que o maior ponto forte da escola é *“sermos uma escola ágil, estamos atentos, conhecemo-nos todos”*, acrescentando que *“temos esta política de apoiar e estar presente, e existe uma relação de proximidade.”* No contexto da inclusão comenta que essa vertente está contemplada na legislação oficial e nos diversos regulamentos da escola, mas que *“o mais importante é a vivência, (...) estar no modus operandi, e isso efetivamente está.”*

O diretor da **Escola Secundária** indica a experiência e estabilidade da equipa pedagógica em trabalhar com públicos muito diversos. Menciona ainda a existência de projetos financiados pelo POPH.

O diretor da **Escola Superior de Desporto** identifica como facilitador a comunidade de Rio Maior, por ser um agregado populacional reduzido e por existir uma coesão social muito grande, acrescenta ainda que *“o reconhecimento de Rio Maior na área do desporto é fruto da interação da comunidade de Rio Maior com a Escola”* sendo um processo dinâmico que constitui uma mais valia da cidade e que trás benefícios a ambas. O entrevistado desenvolve esta ideia dizendo *“a possibilidade de termos uma resposta integrada, a câmara, as outras escolas, existe a possibilidade de procurar respostas integradas para problemas comuns, (...) e isso é um facilitador”*, dá como exemplo um projeto de prevenção do abandono escolar que é de todas as escolas e que está a ser coordenado pela escola profissional. Comenta ainda *“a motivação que os vários intervenientes têm para estas questões, o mesmo espírito... e isto não é usual, não acontece em todas as zonas do país”* e *“existe esta aliança de certo modo, e isso é um ponto forte claramente de Rio Maior.”* Apresenta ainda como facilitador a interação dos estudantes com as associações da cidade considerando que se trata de um *“indicador de sucesso daquilo que é o ensino politécnico, dum ensino que é assente numa política territorial.”* Menciona o corpo docente referindo que *“em pessoas de certa idade a disponibilidade para mudar é diferente, o nosso corpo docente tem outra sensibilidade e disponibilidade e isso é um facilitador.”* Identifica como facilitador a ligação da escola às instituições, nomeadamente ao comité paralímpico.

Também a **Vereadora da Educação** refere a facilidade de diálogo e colaboração entre todos os responsáveis de entidades. Refere a sensibilidade dos responsáveis pelas escolas,

acrescentando que *“sempre souberam ajudar e resolver situações, (...) para que os alunos não se sintam mal entre os pares”* e que *“temos muito boas direções e muito humanas, com uma grande preocupação de chegar aos alunos, às famílias e ajudá-los.”* A Vereadora menciona também as entidades locais como a Conferência de S. Vicente de Paulo, o Centro de Educação Especial e a Santa Casa da Misericórdia, entidades com um papel importante neste campo, disponíveis e bem recebidas pela população. Salaria o trabalho realizado pelos técnicos do Centro de Educação Especial nas escolas e em rede junto das populações. Refere a Santa Casa da Misericórdia com o projeto de intervenção local Feliz. Considera que as atitudes e comportamentos solidários são influenciados pelas origens rurais da cidade de Rio Maior e que a grande mais valia é *“as diferentes instituições conseguem sentar-se todas à mesa, dão a cara e definem estratégias”* e que *“chega-se à altura da formalização de qualquer objetivo, facilmente (...) estamos disponíveis para ajudar e dialogar.”* Resume que *“temos uma população aberta. As instituições pouco fazem sem a envolvimento da própria comunidade.”*

De salientar a especificidade e detalhe das respostas do coordenador geral do **Centro de Educação Especial** e do diretor da **Escola Fernando Casimiro**, muito semelhantes entre si. Ambos salientam a sensibilização da comunidade, características internas à entidade e outras situações muito concretas, como aspetos particulares da legislação, a rede de parcerias e o carácter forte da equipa de educação especial.

De salientar a resposta do diretor da Escola Fernando Casimiro que identifica como facilitador o exemplo e a experiência. Com efeito *“commitment to a change often does not occur until people have developed skills and gained experience with the change and that initial negative or neutral feelings towards inclusion can and do change”* (McLaughlin, 1991; Thousand, Villa, Meyers and Nevin, 1994, cit. por Villa & Thousand, 1995, p. 70).

As respostas das entidades, **Escola Secundária** e **Escola Profissional**, aproximam-se entre si ao nível do detalhe e relação com o conceito.

É de mencionar o trabalho colaborativo desenvolvido entre as entidades entrevistadas. É possível verificar, ao longo das entrevistas, que os entrevistados referem com alguma frequência a existência de projetos conjuntos ou a cooperação em iniciativas de formação. Este aspeto é explicitamente referido pelo diretor da **Escola Superior de Desporto** e pela **Vereadora da Educação** como sendo um ponto forte da cidade.

Com efeito *“schools with a common vision of inclusive education can multiply resources by jointly working to overcome barriers to change, forming coalitions to advocate for change in*

outdated teacher preparation programs and state-level funding formulas and policies, celebrating successes together and sharing or exchanging human resource” Villa & Thousand, 1995, p. 71). Mais, a coordenação entre as entidades locais com pontos de contacto no âmbito da educação e inclusão deve ser incentivada, promovendo a complementaridade de recursos e a convergência estratégica de iniciativas. Conforme estipulado na Declaração de Salamanca (2004) *“a colaboração externa dada por pessoal de apoio de várias agências, departamentos e instituições, tais como professores-consultores, psicólogos educacionais, terapeutas da fala e ocupacionais deve ser coordenado a nível local.”*

Fazendo novamente referência a Lima-Rodrigues (2007), esta investigadora identificou no seu estudo as seguintes *“boas práticas”* de inclusão com maior expressão no presente estudo: estabilidade do corpo docente, liderança eficaz, articulação e parcerias com entidades locais e atitudes positiva generalizada face à inclusão. Com menor sobreposição face ao presente estudo Lima-Rodrigues identificou também: trabalho de equipa multidisciplinar e partilha de responsabilidades na planificação, formação em educação especial e em inclusão, elementos na gestão da escola com formação em educação especial, sensibilização e preparação antecipada de todos os envolvidos para o ingresso de crianças com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, associações de pais e boa comunicação entre os pais e os encarregados de educação, a partilha de saberes e experiências entre docentes de ensino regular e docentes de educação especial e a desinstitucionalização dos alunos e transformação de instituições de educação especial em centros de recursos. De notar que as entrevistas deste estudo foram realizadas a um número mais variado de intervenientes no processo educativo o que justificará em parte as diferenças encontradas (Lima-Rodrigues, 2007).

2.2.4. Pontos de melhoria

Para o **Centro de Educação Especial** é de salientar as ofertas de formação profissional para estes jovens. Identifica ainda os resultados expressos na avaliação de satisfação realizada pela entidade como aspetos a considerar para a melhoria das respostas dinamizadas pela entidade.

Na **Escola Fernando Casimiro** considera-se que há a melhorar a articulação entre os conselhos de turma e a Equipa de Educação Especial como um dos principais objetivos de trabalho, considera que apesar de se terem registado progressos, *“a maior parte dos colegas ainda tem um bocadinho a ideia que “isto é com a Educação especial.”* Paralelamente comenta a

necessidade de realizar melhorias dentro da sala de aula, pois, na sua perspectiva, *“a questão da diferenciação pedagógica é um chavão, em todas as escolas, mas são poucos os que a fazem bem.”*

A **Escola Profissional** refere os recursos humanos, concretamente o professor de apoio e a possibilidade de existir par pedagógico. Numa ótica organizativa o entrevistado menciona a sensibilização das pessoas, a resistência à mudança e a comunicação célere entre os elementos da equipa pedagógica. Realiza ainda um balanço dizendo *“não significa que sejamos perfeitos relativamente à necessidade de incluir.”*

A **Escola Secundária** não identificou pontos de melhoria nesta área.

A **Escola Superior de Desporto** identifica a vontade e intenção em organizar uma resposta para os *“indivíduos portadores de deficiência que queiram intervir no âmbito do desporto.”* Refere a colaboração do comité paralímpico e das associações ligadas ao desporto e a indivíduos portadores de deficiência. Refere a possibilidade de colocar em prática *“outras iniciativas no sentido de dar uma resposta e acho que isso é determinante, e a nossa escola, pela sua missão, pelas suas características estará sempre ao lado e procurará sempre ser uma escola inclusiva.”* O entrevistado refere que está a ser planeado a criação de um sistema de classificação e diferenciação das instituições entre si, *“em função do apoio e das respostas que elas poderão dar aos atletas”* com o intuito de promover estas práticas por parte das instituições.

A **Vereadora da Educação** acrescentou ainda a formação para a cidadania e sentido de responsabilidade dizendo que *“há uma grande discrepância entre os nossos deveres e os nossos direitos. (...) o sentido de pertença, que é muito importante, bem como o sentido de responsabilidade.”* Conclui que *“a formação era muito importante ao nível da cidadania. Deveríamos promover mais este tipo de aprendizagens nas escolas.”*

Salienta-se as respostas do **Centro de Educação Especial**, **Escola Fernando Casimiro** e **Escola Profissional** pela pertinência e objetividade. De notar também a **Escola Superior de Desporto** pela relevância e complementaridade das suas respostas. A este propósito importa lembrar o postulado na Declaração de Salamanca (2004), *“as universidades podem desempenhar um papel consultivo importante na área das necessidades educativas especiais, em particular no que respeita a investigação, a avaliação, a formação de formadores, a elaboração de programas de formação e produção de materiais.”*

Ressalva-se novamente a menção realizada ao professor de apoio por parte da **Escola Profissional**, conforme já referido no comentário à subcategoria *Constrangimentos*.

De realçar que a situação está longe de ser perfeita, em todas elas, numa forma ou doutra, são encontradas fragilidades, como aliás reconhecem o diretor da **Escola Fernando Casimiro**, o diretor da **Escola Profissional** e o diretor da **Escola Superior de Desporto**. A autocrítica e a expressão de vontades de mudança e de renovação é realizada por estes três entrevistados com à vontade e propriedade. A **Escola Secundária** afasta-se significativamente desta postura pela ausência de questionamento, foi, aliás, a única entidade a não fornecer espontaneamente informação relativa aos pontos de melhoria no processo de inclusão educativa.

2.3. Instituição

2.3.1. Elementos com responsabilidade direta na inclusão

O coordenador do **Centro de Educação Especial** refere que todos os colaboradores da instituição têm essa responsabilidade, *“é uma temática discutida e que todos têm que ter presente.”*

O diretor da **Escola Fernando Casimiro** refere que a subdiretora é responsável pela área de educação especial, reportando naturalmente ao diretor. Acrescenta que a *“linha hierárquica é professores [educação especial], coordenadora de departamento de educação especial, subdiretor, diretor.”*

Para a **Escola Profissional** esta é uma preocupação transversal a todos os intervenientes da escola, não existe uma atribuição formal de responsabilidades e que *“a preocupação é geral para que a escola possa responder o melhor possível a estas questões.”* Acrescenta ainda que existem duas psicólogas sendo que apenas uma desempenha funções na área educacional.

O diretor da **Escola Secundária** menciona que *“a pessoa que trabalha especificamente com os alunos com NEE é o professor de apoio.”*

O diretor da **Escola Superior** refere que a distribuição de funções e responsabilidades segue *“uma ordem hierárquica que está definida formalmente e que olha a cada momento o percurso que estes estudantes, com necessidades, fazem”*, menciona o regente, o coordenador de curso, o gabinete de apoio psicológico, a direção e o diretor e o serviço de ação social.

A **Vereadora da Educação** menciona a divisão de responsabilidades entre os vereadores e que, estando a Inclusão e a Educação entregues a si colabora proximamente com a Senhora Presidente que, por sua vez, está encarregue da ação social. Refere que além das competências transferidas para os municípios, *“há medidas locais que se podem tomar e que têm a ver com a realidade do concelho e que partem da nossa iniciativa, consoante as necessidades que surgem.”*

Tanto no **Centro de Educação Especial** como na **Escola Profissional** são mencionados todos os profissionais da instituição. A **Escola Fernando Casimiro** e a **Escola Superior de Desporto** referem a hierarquia formal existente. No caso específico da **Escola Fernando Casimiro** é de notar que são omissos os professores do ensino regular ou os professores diretores de turma. De salientar o caso da **Escola Secundária** em que são referidos apenas os professores de apoio.

Neste seguimento importa lembrar que a responsabilidade pela educação destes alunos é de todos os que estão implicados no sistema educativo e que com eles se relacionam, independentemente dos alunos (Sanches, 2011). Esta atribuição de responsabilidades não é, como se sabe exclusiva dos professores de apoio ou dos professores de ensino especial (Sanches, 2011).

2.3.2. Avaliação e formação interna

O Centro de **Educação Especial** promove formação interna para todos os funcionários em temáticas como *“o empowerment do cliente, a capacidade de decisão, o ser ouvido, a carta de direitos e deveres do cliente.”* É realizada anualmente a avaliação de satisfação dos familiares, parceiros, comunidade e clientes, o que permite obter uma perceção de como os diferentes intervenientes veem a entidade e o serviço que presta.

Na **Escola Fernando Casimiro** existe um sistema de formação interno, que recorre também a contributos externos, *“que tem sido motivo de análise por escolas periféricas.”* Menciona a existência de duas formações programadas, uma na área da diferenciação pedagógica e outra em articulação curricular. Refere que é realizada supervisão pedagógica e observação da prática diária, *“desprovida de qualquer intenção, apenas para reflexão, onde também entra a educação especial”* e que existe um grupo de observatório a nível de escola, que *“produz um relatório anual com cento e poucas páginas, já com indicadores estatísticos.”* Reflete ainda sobre a importância da formação contínua, afirmando que *“nós notamos que (...) aqueles*

professores que se querem manter atualizados são muito bons, os que não querem ficam um pouquinho de lado, pena não quererem todos.”

A **Escola Profissional** menciona que existe um sistema de avaliação da satisfação dos parceiros, em concreto, para com os empregadores que recebem e contratam jovens da escola. Foi referida uma formação em diferenciação pedagógica e avaliação formativa com a duração de um ano letivo ministrada pela Universidade Católica realizada por iniciativa da escola.

O diretor da **Escola Secundária** refere os *“resultados escolares muito acima do esperado para o nosso concelho. Todos os anos conseguimos colocar alunos no ensino superior, em número e qualidade que mostram isso mesmo.”* Desenvolve esta ideia comentando *“se pegarmos nos indicadores sócio económicos de Rio Maior e pegarmos no desempenho da escola vimos que a escola tem resultados muito vantajosos em relação aos níveis sócio económicos do concelho. Há escolas na região onde isso não acontece.”* Menciona a existência de um sistema de autoavaliação (CAF Educação) e de auditoria interna e que os indicadores são bons, concluindo que *“há sucesso.”* Desenvolvendo esta temática o entrevistado reflete que *“esta escola, como grande parte das escolas públicas são escolas experientes (...) têm um grande know-how”*, associa esta situação ao número elevado de pessoas com pós graduações e formação na área da diferenciação pedagógica. Remete esta formação para o Centro de Formação da Lezíria e Médio Tejo.

De modo geral todos os entrevistados referem com algum detalhe iniciativas de carácter formativo ou procedimentos inerentes à autoavaliação e melhoria contínua. Salienta-se a **Escola Secundária** por não apresentar formação dinamizada pela própria escola, e a **Escola Superior de Desporto** por não ter dado a conhecer informação sobre este assunto. Também a **Vereadora da Educação** não menciona informação para este ponto.

“Todas as escolas se devem preocupar com a formação do seu pessoal de acordo com os objetivos educacionais por elas traçados” (Sanches, 2011, p. 56). Esta formação é pertinente para todos os intervenientes no processo educativo, é essencial ao aperfeiçoamento e desenvolvimento de modelos educativos de natureza inclusiva e deve ser planificada e selecionada de acordo com a filosofia comum definida pela escola (Sanches, 2011).

Segundo estipulado na Declaração de Salamanca (art.º 44), *“o maior desafio consiste em organizar formação em serviço para todos os professores (...) deverá realizar-se, sempre que possível, ao nível da escola.”*

Sabemos que a formação contínua é fundamental na implementação de um processo de mudança e que os sentimentos de desconforto, insegurança e ansiedade gerados perante o desafio de um aluno diferente podem estar relacionados com a falta de preparação, constituindo assim um fator de resistência à inclusão (Silva, 2009). A formação contribui para a mudança de atitude em relação aos alunos com necessidades educativas especiais, para o aumento da autoconfiança dos professores, para a aquisição de competências no desempenho da prática pedagógica e para o desenvolvimento de conhecimentos (Silva, 2009).

2.4. Comunidade

2.4.1. Comunicação

O coordenador geral do **Centro de Educação Especial** refere as redes sociais para divulgação de atividades, o site e o jornal local para eventos e notícias. Acrescente que os planos, relatórios de atividade, da avaliação de satisfação e relatório de contas da instituição estão disponíveis no site.

O diretor da **Escola Fernando Casimiro** refere as redes sociais, uma *newsletter*, e um jornal periódico. De salientar ainda *“o boca a boca (...) é a melhor forma de difundir a informação.”* O entrevistado considera que a informação específica da temática da inclusão é *“difundindo de uma forma automática e já enraizada dentro do resto, não é preciso ser distinguida do todo.”* Acrescentou ainda que os órgãos de poder local são sempre convidados para os eventos promovidos pela escola.

O diretor da **Escola Profissional** menciona, neste âmbito, que a *“política inclusiva é comunicada abertamente.”* Desenvolvendo que *“apostamos de facto muito na comunicação, seja através do site, seja através do face, seja através do envio de informação para a imprensa escrita e online, seja através de publicações, nós temos 3 publicações periódicas”* e que *“para além disto participamos em sessões de informação para a qual somos convidados.”*

O diretor da **Escola Secundária** refere que é realizada divulgação aos cursos no jornal local e jornal online. Comenta que a divulgação é feita em função da oferta disponibilizada e não dos resultados, *“nós não vendemos a Escola enquanto resultados, nós vendemos a Escola enquanto oferta. Os resultados falam por si.”* Menciona que *“(...) a escola pública não é uma escola que vende sapatos... nós prestamos um serviço....”*. Crê, assim que, a comunicação deve ser *“um*

pouco mais austera, de algum recato”, que “tem de ser comedida”, e com “uma publicidade muito institucional”, menciona ainda que “nem temos verba para isso, nem possibilidades de investir o que não temos (...) em publicidade.”

O diretor da **Escola Superior de Desporto** menciona preocupação com *“a quantidade de coisas importantes que nós fazíamos mas que não saiam destas quatro paredes”*, tendo criado um gabinete de imagem e comunicação. Refere a página de *facebook*, a promoção de atividades e eventos temáticos e a divulgação das ofertas formativas junto das escolas secundárias.

A **Vereadora da Educação** refere que a divulgação é feita *“através dos meios informáticos disponíveis”* e que estas ações são mais intensivas nas datas marcantes a nível nacional e internacional. Considera que a Câmara faz divulgação quando necessário mas com contenção, já que *“a discricção pelos problemas do próximo também são importantes”* e que *“a exposição das situações pode ter várias leituras: exploração das situações familiares, aproveitamento político.”* Conclui que *“as coisas fazem-se e quer queiramos quer não elas divulgam-se, falam por si.”*

A maioria das instituições entrevistadas referem vários meios de comunicação que utilizam para a divulgação das suas atividades, refletem sobre a importância de transmitir o que fazem para a comunidade, apostando também na transparência dos seus serviços e na apresentação das ofertas formativas, projetos e eventos. De salientar a perspetiva distinta apresentada pela **Escola Secundária** e pela **Câmara Municipal**.

A este propósito Wilson (2000, cit por Rodrigues, 2006), indica que uma escola inclusiva pressupõe uma escola centrada na comunidade e que educar incluindo na família, na escola e na comunidade é o desafio que se nos apresenta como cidadãos globais (Sanches, 2011).

2.4.2. Perceção

O coordenador geral do **Centro de Educação Especial** considera que a instituição é acarinhada pela comunidade e pelos vários atores sociais. É realizada ainda uma reflexão no sentido de que *“as pessoas gostam da instituição, conseguem hoje perceber o que é a nossa intervenção, conseguem perceber que é possível integrar, é possível incluir.”* Com base na avaliação desenvolvida pela entidade o entrevistado comenta que existem níveis de satisfação elevados e que *“a grande maioria da comunidade de Rio Maior sabe que nós existimos em primeiro e*

tem a mínima noção do que nós fazemos". Ressalva ainda que a realização deste tipo de avaliação lhes permite perceber *"se aquilo que estamos a fazer é bem visto e é bem aceite pelos outros."* Conclui dizendo que *"achamos que temos feito um percurso positivo."*

O diretor da **Escola Fernando Casimiro** refere que a comunidade percebe a diversidade que existe dentro da escola e a aceitação e flexibilidade existente. Neste ponto o entrevistado considera que *"o meio percebeu que a escola fez um caminho"*, e que é patente que *"as nossas atividades que (...) são para todos, com as suas diferenças."* Resumindo que *"cada vez mais as pessoas se apercebem e têm conhecimento do que fazemos"*, exemplifica comentando *"quando aparece um caso na Comissão de Proteção de Jovens, a escola que eles encaminham é a nossa, esse é logo um reflexo daquilo que me parece que é sintomático e que estamos a contribuir para uma missão que é a nossa."*

Na **Escola Profissional** existe a percepção de que a comunidade possui uma imagem positiva da escola, e que tem vindo a crescer nos últimos anos. Salienta que a escola possui já protocolos com 900 empresas, não se limitando à região de Rio Maior. Comenta, no entanto, que *"Rio Maior tem uma boa percepção de nós, somos bem aceites, agora se calhar valorizam muito mais o nosso trabalho em Santarém, em Alcanede, do que aqui..."* No entanto, na sua opinião, a escola é melhor aceite noutros concelhos e não tanto em Rio Maior. Realiza ainda uma reflexão afirmando que a principal forma de divulgação da escola é o *"passa a palavra das nossas iniciativas, da formação que fazemos, das atividades em que nos envolvemos, dos projetos"* e o feedback é positivo uma vez que *"temos muitos irmãos, primos, filhos de ex alunos da Escola"*, ou seja, *"as pessoas percebem os nossos valores, a nossa missão, os nossos princípios e a forma como trabalhamos."*

O diretor da **Escola Secundária** considera que a percepção que existe é a de *"uma escola que tem perdurado no tempo e que tem tido ao longo destes anos um desempenho claramente acima do esperado"* e conclui *"tem tido um bom desempenho."*

O diretor da **Escola Superior de Desporto** começa por refletir sobre o impacto que a Escola Superior teve na cidade de Rio Maior em termos de enriquecimento social e cultural, salienta a participação dos jovens em *"diferentes planos da sociedade riomaiorense, em diferentes instituições, há muitos jovens a fazer voluntariado (...) em todas as atividades que a Câmara organiza, os nossos estudantes estão lá."* Acrescenta o facto de muitos jovens terem vindo viver para Rio Maior e acabarem a desenvolver a sua vida profissional na cidade. Refere também a oportunidade de formação que a escola oferece aos jovens e o facto de a

Presidente de Câmara reconhecer e valorizar o papel da escola. Conclui que a escola é também valorizada pela comunidade de Rio Maior, e que muitos riomaiorenses conhecem o que a escola faz e o papel que desempenha na área do desporto.

De salientar a **Vereadora da Educação**, *“o cidadão tem noção do que as escolas fazem é muito importante (...) de que os serviços funcionam e de que as minorias existem (...) e muito diversificadas.”* Refere que existe uma sensibilidade generalizada para as pessoas portadoras de deficiência, menciona a etnia cigana dizendo que a população assume uma posição mais crítica para com as *“instituições ao sentirem-se preteridas em função dessas minorias.”* Tem a percepção que a população imigrante é bem acolhida e que *“quem está, está e é parte integrante e os riomaiorenses consideram-no como tal.”*

Nesta subcategoria as respostas dadas mostram semelhanças entre si e com uma orientação claramente positiva. De salientar o detalhe na resposta do diretor **da Escola Fernando Casimiro**, com um exemplo prático da capacidade da escola em se adaptar a desafios, do diretor da **Escola Profissional** com um apontamento menos positivo em relação à comunidade de Rio Maior, e do diretor da **Escola Superior de Desporto** com vários exemplos da integração e aceitação recíproca dos jovens alunos na comunidade de Rio Maior. No seguimento das repostas dadas pela **Vereadora da Educação**, reforça-se a reflexão realizada na subcategoria Perspetiva sobre a Inclusão em relação às minorias étnicas.

3. Discussão dos dados

Os dados apresentados e analisados na secção anterior deste trabalho decorrem naturalmente das sensibilidades e visões particulares dos entrevistados face aos temas abordados. Pesa nas suas considerações, a experiência e saberes adquiridos, a formação pessoal e académica e os desafios com que se depararam no exercício das suas funções nas instituições que dirigem. Posto isso, e salvaguardando o carácter exploratório deste estudo e respetivas limitações, foi evidente a menor preparação ou amadurecimento da ideologia e práticas inclusivas de algumas entidades.

Não havendo um ideal, um modelo único de sistema educativo inclusivo, já que as particularidades de cada comunidade e seus elementos ditarão, para cada caso, a abordagem e modelo desejada, não é, também, possível, ou sequer apropriado, comparar as entidades em estudo perante uma outra, ou perante esse ideal longínquo de inclusão. A comparação entre entidades choca com características e funções distintas, pelo que, razoável será identificar as semelhanças e discrepâncias, aquilo em que as seis entidades em estudo se assemelham e aquilo em que se afastam, procurando sempre que possível compreender o porquê e como.

Assim, foi evidente a maior similaridade de formas de pensar entre a **Escola Fernando Casimiro** e o **Centro de Educação Especial**, tal situação verificou-se por exemplo na noção de inclusão que estes entrevistados apresentaram. Ambas mostram sentido crítico e reflexivo face a estas questões com uma maior apropriação prática por parte do **Centro de Educação Especial**. A **Escola Profissional** e a **Escola Superior de Desporto** apresentam uma visão diferente e menor conteúdo reflexivo sobre o conceito, o que se justifica em parte com a menor exposição que também dizem ter aos alunos com necessidades educativas especiais. Pode situar-se a **Escola Secundária** num ponto intermédio face a estas duas tendências de resposta. Também no entendimento que possuem do público-alvo e na noção de identificação e compreensão das necessidades se identificam semelhanças e uma mesma linha de ação. A **Escola Secundária**, a **Escola Profissional** e a **Escola Superior** posicionam-se na parte oposta deste espectro, com uma ligeira aproximação, na maior parte dos casos, por parte da **Escola Secundária** em relação às duas entidades referidas, **Escola Fernando Casimiro** e **Centro de Educação Especial**.

Este posicionamento das diferentes entidades entre si, em que a **Escola Fernando Casimiro** e o **Centro de Educação Especial** partilham maiores similaridades, com a **Escola Secundária** a aproximar-se ou afastar-se conforme a categoria, e a **Escola Profissional** e a **Escola Superior de**

Desporto a constituírem-se como o outro aglomerado de experiências e ideologias, pode verificar-se também nas iniciativas promovidas, evoluções sentidas nesta área, constrangimentos, facilitadores, identificação dos responsáveis pela inclusão e formação interna dinamizada pelas entidades.

É possível compreender, da análise realizada, que a experiência da **Escola Secundária** nesta área se revela comparativamente menor que a da **Escola Fernando Casimiro**, aproximando-se, até, em algumas situações, das perspetivas apresentadas pela **Escola Profissional** ou pela **Escola Superior**. Pesa nesta situação o relativo afastamento da **Escola Secundária** face à educação especial e à integração, ou inclusão, de alunos com necessidades educativas especiais. Assim se compreende a visão tradicional dos apoios educativos e da integração dos alunos com necessidades educativas especiais em sala de aula, também a perceção, distorcida, de que a ausência de abandono escolar é sinónimo de sucesso educativo ou de inclusão e, por fim, as afirmações que constituem contradições ideológicas ao conceito de inclusão. Situação que não foi caso único neste leque de entrevistados, dado que o mesmo se verificou no decorrer da entrevista com o diretor da **Escola Profissional**.

Importa ainda refletir sobre a posição da **Escola Profissional** e da **Escola Superior de Desporto** neste estudo. Uma, e outra, referiram explicitamente, e justificando, não possuírem alunos com necessidades educativas especiais. Na verdade, o acesso destes alunos às oportunidades de ensino oferecidas é, na primeira escola, nebuloso, e na outra, praticamente impossível. Tal não significa que no seu seio, e realizando uma análise mais superficial, a cultura de escola não seja tendencialmente inclusiva, afinal, ambas referem situações de gestão da diferença e condições diferenciadas de resolução de problemas também eles muito distintos. Ressalva-se, aliás, a interessante perspetiva e dinamismo do diretor da **Escola Superior de Desporto** em relação às condições de formação para os atletas e demais profissionais na área do desporto adaptado. No entanto ao analisar esta realidade sob os princípios da inclusão educativa, é-se forçado a concluir que a realidade encontrada nestas escolas, no que diz respeito à inclusão, se encontra, ainda, muito aquém do potencial que aparentam possuir. À semelhança, aliás, da **Escola Secundária**. No caso específico da **Escola Profissional** pode-se arriscar afirmar que o único elemento omissos são, efetivamente, os alunos entendidos como possuindo necessidades educativas especiais. Afinal, a **Escola Profissional** atua tendencialmente numa ótica de diferenciação curricular e flexibilidade pedagógica, com um carácter eminentemente pragmático, e depara-se com alunos que por alguma razão (por exemplo, insucesso escolar noutras modalidades de ensino), optaram pelo ensino profissional.

É de referir que uma lacuna, apontada pelo **Centro de Educação** Especial e pela **Vereadora da Educação**, foi precisamente a ausência, na cidade, de ofertas formativas para os públicos com necessidades educativas especiais. Seria razoável propor tal desafio à **Escola Profissional**, dado que já se encontra no território, com experiência desenvolvida e com os necessários recursos materiais e físicos? Que outros recursos ou acompanhamento seria necessário para que tal projeto se concretizasse? Com que apoios e vontades?

Por fim, salienta-se a entrevista da **Vereadora da Educação** da Câmara Municipal. Considerando os objetivos inicialmente propostos, os contributos fornecidos não corresponderam ao esperado, desse modo, remete-se o seu comentário para a secção seguinte deste estudo em que se fará a reflexão crítica do mesmo e respetivas limitações.

Com base na informação recolhida não existe uma estratégia concertada para a implementação de intervenções no âmbito da cidade educadora. Existem, no entanto, indícios positivos nesse sentido. As entidades, de modo geral, revelam sensibilidade e vontade na colaboração além das suas quatro paredes. A autarquia está disponível para o diálogo tendo já iniciado um projeto de intervenção multidisciplinar para a promoção do sucesso educativo comum às várias escolas. A valorização pedagógica do território, cultura e identidade da cidade, está, ainda, ausente.

4. Conclusões e Limitações do Estudo

Os objetivos deste estudo, “*Identificar a percepção dos diretores das instituições de ensino sobre a inclusão*”, “*Relacionar essa percepção e práticas de cada instituição com a teoria sobre inclusão*” e “*Interpretar semelhanças e disparidades entre instituições*” foram atingidos. Os objetivos “*Relacionar o conhecimento adquirido junto das instituições de ensino com a realidade sociopolítico do território em que se encontram*” e “*Analisar o conhecimento adquirido face aos princípios orientadores da Cidade Educadora*”, foram parcialmente atingidos, explicar-se-á o porquê no seguimento desta secção do trabalho.

As hipóteses colocadas, “*o Centro de Educação Especial, a Escola Fernando Casimiro e a Escola Profissional apresentarão maiores similaridades entre si na conceção e práticas de inclusão*” e “*a Escola Secundária e a Escola Superior apresentarão maiores similaridades entre si na conceção e práticas de inclusão*”, foram parcialmente verificadas. Ou seja, em relação à primeira hipótese verificam-se efetivamente similaridades nas opiniões dos responsáveis pela **Escola Fernando Casimiro** e pelo **Centro de Educação**, mas não entre estas e o diretor da **Escola Profissional**. A segunda hipótese não se verificou. As práticas de inclusão veiculadas pelo diretor da **Escola Secundária** aproximam-se mais das veiculadas pelo diretor da **Escola Profissional**, do que das práticas encontradas na **Escola Superior**. Ainda sobre a segunda hipótese, é possível distinguir entre as práticas de inclusão e a conceção de inclusão. Se, no caso das práticas, conforme referido, a **Escola Secundária** e a **Escola Profissional** se aproximam, e, por sua vez, se afastam das práticas da **Escola Superior**, ao nível da conceção de inclusão as três entidades, **Escola Secundária**, **Escola Profissional** e **Escola Superior de Desporto**, partilham ideias comuns.

No seguimento da análise às hipóteses inicialmente colocadas, e dando resposta a pergunta de partida, “*Qual a percepção das escolas da cidade de Rio Maior sobre a sua própria atuação na educação inclusiva?*”, é possível concluir que o auto conceito de algumas entidades se encontra ligeiramente afastado da realidade. Concretamente a **Escola Profissional**, com um auto conceito ligeiramente deprimido, ou seja, a escola aparente possuir maior potencial neste campo do que aquele que é efetivamente explorado/aproveitado, existindo a crença de que a inclusão de jovens com necessidades educativas especiais é uma meta ainda muito longínqua. Também a **Escola Secundária** apresenta, com base na informação recolhida e análise realizada, um auto conceito ligeiramente inflacionado, ou seja, existem determinadas crenças de cariz inclusivo mas não existem evidências no discurso do diretor ou práticas da escola. A **Escola**

Superior encontra-se, de certa forma, à margem das restantes, sem desprimor da visão e sensibilidade para a inclusão social e para a área das necessidades educativas especiais, não existe nesta escola, por razões várias, experiência significativa com alunos com necessidades educativas especiais com toda a bagagem pedagógica relacionada. Tanto o **Centro de Educação Especial** como a **Escola Fernando Casimiro** se apresentam como instituições equilibradas do ponto de vista da integração bem sucedida e da inclusão que *falta fazer*.

É possível apontar algumas limitações a este estudo. Primeiramente, todas as entrevistas foram realizadas no local de trabalho dos entrevistados e no decorrer do seu normal horário de trabalho. Houve em alguns casos interrupções ou interferências por parte de terceiros, nomeadamente a entrevista ao diretor da **Escola Secundária**, que foi, por vontade do entrevistado, realizada num espaço partilhado com outros elementos da escola. Tal situação não contribuiu para a boa condução da entrevista nem para a qualidade da gravação realizada.

Também a entrevista com a **Vereadora da Educação** apresentou alguns constrangimentos, em concreto, a experiência anterior desta entrevistada como professora do ensino especial condicionou significativamente os comentários e respostas dadas. Mesmo após algumas solicitações explícitas da entrevistadora no sentido de direcionar as respostas para a análise a nível de território e espaço urbano, não foi possível obter o tipo de informação que se procurava. Reconhece-se que este constrangimento limitou significativamente a discussão dos resultados e a subsequente análise que se poderia fazer, resultando, também, no parcial cumprimento de dois dos objetivos desta investigação. Salienta-se este constrangimento como uma limitação da investigação, já que, foi colocado bastante ênfase numa única entrevista e com impacto significativo nos objetivos da investigação.

As restantes quatro entrevistas, e neste caso também a entrevista com a **Vereadora**, decorreram num ambiente de empatia e colaboração, em gabinetes ou pequenas salas de reuniões, praticamente sem interrupções e com total disponibilidade e interesse por parte dos entrevistados. Notou-se efetivamente os efeitos do treino na condução da entrevista, pelo que as últimas entrevistas (por ordem inversa, **Vereadora da Educação**, **Escola Superior de Desporto** e **Escola Profissional**) foram mais fluídas e bem conseguidas em termos de estruturação do que a entrevista, por exemplo, ao coordenador-geral do **Centro de Educação Especial**.

Para efeitos de validade deste estudo teria sido pertinente entrevistar o diretor da outra Escola EBI/agrupamento desta cidade e daí retirar ilações. Ainda nesta ótica seria enriquecedor realizar um estudo semelhante a uma outra cidade/município desta área

geográfica e compreender, efetivamente, em que esta cidade é diferente. Só assim se poderiam validar as conclusões de que constitui uma característica forte desta cidade a articulação e facilidade de colaboração entre as várias entidades e de que, por exemplo, como referido pela **Vereadora**, durante uma breve conversa após a entrevista propriamente dita, a cidade apresenta uma atitude positiva global em relação à inclusão social e educativa, em parte fruto das várias décadas de implementação e intervenção nesta área por parte do Centro de Educação Especial com uma presença significativa na vida da cidade. Numa outra perspetiva poder-se-ia alargar o estudo às entidades privadas a atuar na cidade e incluir assim um outro nível de análise.

Este levantamento de predisposições e práticas face à inclusão, a compreensão dos pontos em comum entre entidades em ensino, constitui um primeiro passo importante na preparação do projeto educativo da cidade. A partilha de uma linguagem e cultura para a inclusão são facilitadores incontestáveis na colaboração entre organismos desta natureza. Salienta-se a este propósito que parece não existir ainda um entendimento comum sobre em que situações se usam os termos necessidades educativas especiais, dificuldades de aprendizagem ou deficiência.

É possível identificar potencialidades de desenvolvimento para a cidade. A organização de oferta formativa para os jovens com necessidades educativas especiais é uma delas. Também a ambição da **Escola Superior** em disponibilizar formação adequada no âmbito do desporto paralímpico é uma mais-valia significativa para a cidade.

Concebe-se este estudo como tendo um carácter exploratório, efetivamente, será interessante dar-lhe seguimento. De futuro poder-se-á definir uma amostra representativa da população da cidade de Rio Maior e analisar as variações sentidas em função das estruturas escolares, da idade, género, ocupação, atitude face ao tema e atitude face ao **Centro de Educação Especial**. Seriam possíveis variáveis a estudar. Não esquecer também, como mencionado anteriormente, a realização de igual análise numa cidade/município da mesma região ou equiparado em termos socioeconómicos. A compreensão da cultura da cidade, as fragilidades e pontos fortes são essenciais na definição de uma estratégia inclusiva e educadora.

Numa última nota, no momento que se encerra este estudo, a sensação pessoal é de que só agora se possui os conhecimentos e recursos necessários e que, agora sim, se estaria realmente reunida a bagagem para começar a investigação. Permanece a vontade em continuar.

Bibliografia

Almeida, A. (2008). A cidade e a educação. In *Revista Iberoamericana de Educación*, p. 2-11. file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/2448AlmeidaCorrigido%20.pdf, consultado em 01/08/2016;

Álvarez, M., (2006). Qualidade e Liderança em Educação. In *Administração Escolar - Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, N.º 6, p. 102-109. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa: Lisboa

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo* (p. 27-141). Lisboa: Edições 70;

Barroso, J. & Afonso, N. (2011). *Políticas Educativas. Mobilização de Conhecimentos e Modos de Regulação*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão;

Carta das Cidades Educadoras (2004). 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, Génova. [http://www.m-almada.pt/portal/page/portal/EDUCADORA /CID_EDUCADORA/?educ=1&educ_cid_educ=4829260&cboui=4829260](http://www.m-almada.pt/portal/page/portal/EDUCADORA/CID_EDUCADORA/?educ=1&educ_cid_educ=4829260&cboui=4829260), consultado em 08/08/2016

Correia, L. (2006). Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. In David Rodrigues (org.) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

Correia, L. (2016). Educação especial: aspectos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008. Direcção Regional Educação Especial Reabilitação. <http://www.madeira-edu.pt/tabid/927/language/pt-PT/Default.aspx>, consultado em 23/08/2016;

Cortesão, L. (2006). O arco-íris e o fio da navalha - problemas da educação em face das diferenças: um olhar crítico, uma proposta de análise. In David Rodrigues (org.) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo. Summus Editorial;

Costa, A. & Rodrigues, D. (1999). Country Briefing Special education in Portugal. In *European Journal of Special Needs Education*, V. 14, Nº. 1, p. 70-89;

Declaração de Salamanca (1994). *Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Salamanca. http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf, consultado em 23/06/2016;

Fernandes, P. (2013). Políticas de educação especial em Portugal: uma análise a partir de um quadro de referência europeu. In *Acta Scientiarum Education*, V. 35, N.º, p. 201-211. Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil; <http://www.redalyc.org/pdf/3033/303328749007.pdf>, consultado a 15/06/2016;

Ferreira, A. & Rodrigues, D. (2006). Culturas inclusivas na escola: percepções dos docentes dos três ciclos do ensino básico (estudo de caso). In *Investigação em Educação Inclusiva*, V. 1, p. 56-74. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Fórum de estudos de educação inclusiva: Cruz Quebrada;

Freitas, S. & Pavão, S. (2012). Professor da Educação Inclusiva: reflexões a partir de uma abordagem curricular compreensiva. In *Revista Educação Especial*, V. 25, N.º 43, p. 277-290. <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>, consultado a 10/08/2016;

Fortin, Marie-Fabienne (1999). *O Processo de Investigação: da Concepção à Realização*. Loures: Lusociência.

Lima-Rodrigues, L. (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Fórum de estudos de educação inclusiva: Cruz Quebrada;

Lopes, L. (2007). Sementes de inclusão: um estudo de caso. In *Investigação em Educação Inclusiva*, V. 2, p. 155-183. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Fórum de estudos de educação inclusiva: Cruz Quebrada;

Lozano, J. & García, R. (1999). *Adaptaciones curriculares para la diversidad* (p. 187-211). Murcia: Editora KR;

Machado, J. & Formosinho, J. (2012). Igualdade em Educação, Uniformidade Escolar e Desafios da Diferenciação. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, V. 11, p. 29-43. Universidade Católica Editora: Porto;

Niza, S. (1996). Escritos sobre Educação. Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à Inovação N.º 9, p. 139-149;

Resendes, L. G & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica* (p. 15-47). Lisboa: Universidade Aberta;

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a inclusão. In David Rodrigues (org.) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo. Summus Editorial.

Rodrigues, D. (2007). Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. In *Investigação em Educação Inclusiva*, V. 2, p. 11-22. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Fórum de estudos de educação inclusiva: Cruz Quebrada;

Sanches, I. (2011). *Em Busca de Indicadores de Educação Inclusiva. A Voz dos Professores de Apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Edições Universitárias Lusófonas: Lisboa;

Santos, L. (2009). O Projecto Educativo Local numa “Cidade Educadora”: dos princípios às práticas. Dissertação de Mestrado. Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro;

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos (p. 77-91). In Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote;

Skljar (2006). A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In David Rodrigues (org.) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo. Summus Editorial.

Silva M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. In *Revista Lusófona de Educação*, n.º 13, p. 135-153;

Oliveres, A. (2008). Competitividade e cooperação. Justiça e paz. In *Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras* (p 85-96). X Congresso da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE). Comité Executivo da AICE Impressão: Gráfica Almondina: Torres Novas. <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>, consultado em 01/08/2016;

UNESCO (1994) Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Villa, R. & Thousand, J. (1995). Creating an Inclusive School. In *Managing complex change toward inclusive schooling* (p. 51-75). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development;

Werthein, J. & Cunha, C. (2005). Fundamentos da Nova Educação. In *Cadernos UNESCO Educação*, V. 5. Escritório da UNESCO no Brasil: Brasília; <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766por.pdf>, consultado em 01/08/2016

Documentos Consultados

Caracterização da Escola (2015/2016) - Escola Profissional de Rio Maior

Escola Superior de Desporto - http://si.esdrm.ipsantarem.pt/esdrm_si/web_base.gera_pagina?P_pagina=1344927, consultado a 05/09/2016

Plano Anual de Atividades e Orçamento (2016) - Centro de Educação Especial “O Ninho”

Projeto Curricular do Agrupamento Fernando Casimiro Pereira da Silva

Projeto Educativo (2014-2017) - Escola Profissional de Rio Maior

Plano Educativo (2015/2018) - Escola Secundária Dr. Augusto César da Silva Ferreira

Projeto Educativo Municipal - Câmara Municipal de Rio Maior

Relatório Escola Secundária Dr. Augusto César da Silva Ferreira (Abril/2013). Avaliação Externas das Escolas - Inspeção-geral da Educação e Ciência;

Legislação

Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de Janeiro. Conselhos municipais de educação e carta educativa.