

FABÍOLA PEREIRA SARMENTO DA FONSECA

FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA DA PONTE



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

2022

FABÍOLA PEREIRA SARMENTO DA FONSECA

FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA DA PONTE

Mestrado em Ciência da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação de: Prof^ª. Doutora Carla Vilhena



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

2022

DECLARAÇÃO DE AUTORIA DO TRABALHO**FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA DA PONTE**

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Fabíola Pereira Sarmento da Fonseca

Copyright. Fabíola Pereira Sarmento da Fonseca. A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

DEDICATÓRIA

*Aos sonhos,
Às renúncias,
ao tempo,
a solitude que me ensinou a descobrir o melhor de mim.
Aos desafios desse percurso,
as escolhas que nem sempre foram as mais assertivas,
mas com elas aprendi que não há mal nenhum, se falharmos.
Ao acaso que foi “semeado”,
as incertezas plenas que me libertaram das correntes do apego,
ao silêncio inquietante das noites,
ao amanhecer,
pelo desperto da cantoria dos pássaros,
pela intensidade que outrora transbordava,
pelos reencontros em sonhos,
pelas intactas memórias que me interpelam os dias,
pelos delírios e pela obviedade,
pelas oportunidades,
respiro,
pela transformação,
mudança,
pela resistência,
resiliência,
pela vida...*

In memoriam das PESSOAS mortas por Covid-19 no Mundo; no Brasil pelas 655 mil vidas (até o momento) que foram ceifadas pelo descaso e desgoverno do país.

Agradecimentos

Aos meus professores do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade do Algarve, Prof.^a Doutora Sandra Valadas e Prof.^o Doutor António Fragoso que, ao longo desse percurso, me orientaram para a evolução da minha escrita académica, além da disponibilidade e empatia. Em especial, à minha orientadora Prof.^a Doutora Carla Vilhena pela orientação pautada por um elevado rigor científico e pelo incessante apoio, sobretudo, pelo humanismo no melhor sentido da palavra, minha gratidão!

Agradeço à Escola da Ponte, pela receção gentil, especialmente em tempos tão obscuros.

Ao Prof.^o José Pacheco, pela disponibilidade e pela partilha de experiências.

Aos amigos da jornada, pelas partilhas e pelos “ombros”.

À família, pela compreensão da minha ausência.

Ao Felipe.

Ao Universo.

A Deus, por me sustentar até aqui. A ti, eu devo tudo.

Repito, gratidão!

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

Resumo

A presente dissertação tem como tema a formação contínua de docentes para a educação inclusiva na Escola da Ponte. Definimos como objetivos: 1) Conhecer as perceções dos docentes e dos membros dos órgãos de gestão da Escola da Ponte acerca da educação inclusiva; 2) descrever as perceções dos docentes e dos membros dos órgãos de gestão acerca da educação inclusiva na Escola da Ponte; 3) analisar as perceções dos docentes e dos membros dos órgãos de gestão sobre a formação contínua, em geral, e sobre a formação para a educação inclusiva, em particular; 4) compreender o papel desempenhado pelos membros dos órgãos de gestão na formação contínua para a educação inclusiva dos docentes da Escola da Ponte. Optou-se pela abordagem metodológica de natureza qualitativa, em particular por um estudo de caso. Realizamos entrevistas semidiretivas a docentes e a membros dos órgãos de gestão da Escola da Ponte. Verificou-se que a maioria dos participantes tem uma perceção da educação inclusiva consentânea com a definição apresentada pelas organizações transnacionais, ou seja, como uma educação em que se tem em conta as características e as necessidades de cada um. Esta conceção de educação inclusiva reflete-se na forma como se organiza a escola, como é realizada a gestão curricular e nas práticas pedagógicas. No que diz respeito à perceção dos participantes sobre a formação contínua, consideram que os prepara para lidar com os desafios do quotidiano. No que diz respeito à formação para a educação inclusiva, referem sentir necessidade de formação nesse âmbito específico e, particularmente, adaptada à realidade da Escola da Ponte. Por último, os resultados da investigação permitiram verificar que o papel desempenhado pelos membros dos órgãos de gestão na formação contínua dos docentes se centra na divulgação das ações de formação promovidas por outras entidades e na promoção de ações de formação na Escola da Ponte, baseadas num modelo de formação cooperada e numa perspetiva inclusiva.

Palavras – chave: Educação Inclusiva, Formação contínua, Formação contínua para a Educação Inclusiva; Escola da Ponte.

Abstract

This dissertation has as its theme the continuing education of teachers for inclusive education at the School of Ponte. We defined the following objectives: 1) to know the perceptions of teachers and members of the management bodies of the School of Ponte about inclusive education; 2) to describe the perceptions of teachers and members of the management bodies about inclusive education at the School of Ponte; 3) to analyze the perceptions of teachers and members of the management bodies on continuing education, in general, and on training for inclusive education, in particular; 4) to understand the role played by members of the management bodies in continuing education for inclusive education of teachers of the School of Ponte. We opted for a methodological approach of qualitative nature, in particular a case study. We conducted semi-directive interviews with teachers and members of the management bodies of the Ponte School. It was found that most participants have a perception of inclusive education consistent with the definition presented by transnational organizations, i.e., as an education that considers the characteristics and needs of each person. This conception of inclusive education is reflected in the way the school is organized, how curriculum management is carried out and in teaching practices. Regarding the participants' perception of continuing education, they consider that it prepares them to deal with the challenges of everyday life. As far as training for inclusive education is concerned, they feel the need for training in this specific area and, particularly, adapted to the reality of the Ponte School. Finally, the research results showed that the role played by members of the management bodies in the continuing education of teachers focuses on the dissemination of training activities promoted by other entities and the promotion of training activities at the Ponte School, based on a cooperative training model and an inclusive perspective.

Keywords: Inclusive Education, Continuing Education, Continuing Training for Inclusive Education; Escola da Ponte.

ÍNDICE

Introdução.....	11
Capítulo I-Enquadramento teórico.....	15
1. A Educação Inclusiva.....	15
1.1. Bases históricas da Educação Inclusiva: Da segregação à inclusão	15
1.2. Integração e inclusão em Portugal	18
2. A Construção de uma escola inclusiva	24
2.1 O papel das lideranças.....	28
2.2 O processo de ensino aprendizagem	29
2.3 Formação docente.....	35
2.3.1 Formação contínua em Portugal: Enquadramento legal.....	36
2.3.2 A Formação contínua para a educação inclusiva.....	38
Capítulo II-Metodologia.....	44
1. Questões de investigação e objetivos.....	44
2. Abordagem metodológica	45
2.1 O estudo de caso.....	45
2.2 O contexto do estudo.....	46
2.2.1 Estrutura organizacional da Escola da Ponte.....	48
2.2.2 O Projeto Educativo: Fazer a Ponte.....	50
2.2.3 A história da formação contínua da Escola da Ponte.....	54
3. Participantes.....	57
4. Método e instrumento de recolha de dados	57
4.1 Inquérito por entrevista.....	57
4.2 Instrumentos.....	58
4.3 Procedimentos de recolha de dados.....	60
4.4 Tratamento e análise de dados.....	61
Capítulo III-Apresentação e discussão dos resultados.....	69
1. Perceções acerca da educação inclusiva.....	69
2. A educação inclusiva na Escola da Ponte.....	75
2.1 Inclusão da Comunidade educativa.....	85

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

2.2 A Escola da Ponte em contexto pandémico.....	88
3.Perceções dos participantes sobre a formação contínua.....	96
3.1 A formação no Centro de Formação Sebastião da Gama.....	102
3.2 A formação contínua na Escola da Ponte.....	106
3.3 Formação contínua para a Educação Inclusiva.....	110
3.3.1 Papel dos membros dos órgãos de gestão na formação contínua para a educação inclusiva dos docentes da Escola da Ponte.....	114
Conclusões.....	115
Referências Bibliográficas.....	120
Anexos.....	135
Apêndices.....	140

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Abordagem Inquiry de Messiou e Ainscow	29
Figura 2. Constituição dos órgãos da Escola da Ponte.....	49

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Grelha de análise das entrevistas.....62

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

CFAE - Centros de Formações de Associações de Escolas.....	36
EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva.....	49
MEM - Movimento da Escola Moderna.....	41
NEE - Necessidades educativas específicas.....	16
RJFCP - Regime jurídico da formação contínua de professores.....	38
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.....	15

Introdução

A investigação que aqui se apresenta tem como tema a formação contínua de docentes para a educação inclusiva. O interesse por este tema surgiu quando ingressei na Licenciatura em Pedagogia, em 2007, e desenvolveu-se ao longo da minha trajetória profissional enquanto docente. Uma interrogação que tem acompanhado a minha trajetória é a de que se “estamos”, enquanto docentes, “preparados” para oferecer respostas que atendam às especificidades e às necessidades de cada aluno.

Em 2018, tive a oportunidade de visitar a Escola da Ponte. Na Escola da Ponte não existem salas de aulas ou turmas separadas, também não existem aulas “tradicionais”. O momento de aprendizagem é realizado num grupo de interesse comum; o educando escolhe o educador que vai acompanhar o seu processo de aprendizagem, que não é designado de professor, mas sim de tutor ou orientador educativo. A abordagem pedagógica da escola ancora-se na conceção de que todos os alunos possuem necessidades educacionais especiais, uma vez que “as características singulares de cada aluno implicam formas próprias de apreensão da realidade” (Projeto Educativo: Fazer a Ponte, 2013, p. 3), que devem ser atendidas individualmente, um dos aspetos essenciais para se construir uma educação inclusiva (Mantoan, 2003). Essa visita levou a interessar-me pela abordagem pedagógica da Escola da Ponte e, mais concretamente, a que me interrogasse sobre como eram formados os seus docentes, uma vez que os princípios da educação inclusiva estavam na base do modelo pedagógico adotado nesta escola, um modelo com características próprias que diferenciam esta escola da maioria das escolas portuguesas.

A educação inclusiva assume, no mundo atual, particular importância (Ainscow, 2020; Casanova, 2018; Efthymiou & Kington, 2017; Franco & Masetto, 2018; Messiou, 2019; Messiou & Ainscow, 2020). Como afirma Casanova (2018) “as características da sociedade democrática exigem a generalização do modelo de educação inclusiva, para oferecer igualdade de oportunidades, equidade e qualidade a toda a população dentro dos sistemas institucionais” (p. 31). A construção de uma sociedade democrática implica o convívio com a diversidade, a promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, princípios que estão na origem do paradigma da educação inclusiva (Casanova, 2018).

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

Apesar de existir um consenso em torno da importância da educação inclusiva, tem sido salientado, em vários estudos (Freitas, 2019a; Freitas, 2006b; Glat & Nogueira, 2003; Keller-Franco & Masetto, 2018; Morgado, 2003, 2009; Monico et al. 2018; Pletsch, 2009; Rodrigues, 2006; Santos, Schlunzen, & Schlunzen, 2016), que muitos docentes não possuem formação adequada neste âmbito. Devido à formação que tiveram – ou à sua ausência - os docentes acabam por evidenciar práticas desarticuladas com a realidade e com as necessidades dos alunos.

Tal deve-se, segundo Morgado (2003), a lacunas existentes ao nível da formação inicial. Apesar da evolução na formação docente nos últimos anos em Portugal, verifica-se que ainda há lacunas ao nível da formação inicial no que diz respeito à formação para a educação inclusiva (Freitas, 2019a), concretamente sobre a formação teórica e prática dos futuros docentes (Sanches-Ferreira & Micaelo, 2010).

Contudo, a formação docente, vai para além da formação inicial, sendo esta considerada um processo em *continuum*, complexo e dinâmico (Ribeiro 2018; Valle & Manso, 2015). A formação contínua é essencial não só para colmatar falhas da formação inicial (Bisol & Valentini, 2014; Candeias 2009; Costa 2020; Franco & Masetto, 2018; Ferreira & Toman, 2020; Glat & Nogueira, 2003; Leite, 2016; Morgado, 2003; Morales e Gómez-Hurtado, 2019; Pomar et al, 2009; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011; Santos & César, 2014; Sanches & Teodoro, 2006; Silvia, 2011; Tavares, Santos & Freitas, 2016), mas também para ampliar os conhecimentos dos docentes e permitir-lhes acompanhar as mudanças e as exigências da sociedade (Ainscow, 2020; Efthymiou & Kington, 2017; Franco & Masetto, 2018; Glat & Nogueira, 2003; Lima & Moura, 2018; Mantoan, 2003; Morgado, 2003; Pletsch, 2009; Santos & César, 2014; Silva, 2000; Stubbs, 2008).

Dada a importância da educação inclusiva, a reflexão sobre a formação docente neste âmbito torna-se, como referem vários autores (Denari, 2006; Freitas, 2019a; Freitas, 2006b; Poker, Fernandes e Colantonio, 2016; Mantoan, 2003; Morgado, 2003; Silva & Cunha, 2002), necessária e pertinente. Note-se que as lacunas ao nível da formação neste âmbito têm consequências no processo de ensino e aprendizagem, evidentes na utilização, pelos docentes, de práticas desarticuladas com a realidade e com as necessidades dos alunos (Freitas, 2019 a; Freitas, 2006b; Glat & Nogueira, 2003; Keller-Franco & Masetto, 2018; Morgado, 2003, 2009; Monico et al. 2018; Pletsch, 2009; Rodrigues, 2006; Santos, Schlunzen, & Schlunzen, 2016).

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

Neste sentido, é nosso propósito contribuir para esta reflexão, através da análise das percepções de docentes e membros dos órgãos de gestão da Escola da Ponte sobre a formação contínua para a educação inclusiva. Optamos por realizar o estudo na Escola da Ponte por ter uma abordagem pedagógica diferenciada, ancorada em princípios e práticas da educação inclusiva (Alves, 2004; Silva, 2006; Silva & J. Pacheco, 2011).

Assim, procurámos, encontrar resposta para as seguintes questões: 1) Qual o entendimento dos participantes do estudo sobre o conceito de Educação Inclusiva, em geral, e sobre a Educação Inclusiva na Escola da Ponte, em particular? 2) Qual a percepção dos participantes acerca da formação contínua, em geral, e da formação para a educação inclusiva, em particular? 3) Qual o papel desempenhado pelos membros dos órgãos de gestão na formação contínua para a educação inclusiva dos docentes?

Subsequentemente, foram definidos os objetivos: 1) Conhecer as percepções dos docentes e dos membros dos órgãos de gestão da Escola da Ponte acerca da educação inclusiva; 2) descrever as percepções dos docentes e dos membros dos órgãos de gestão acerca da educação inclusiva na Escola da Ponte; 3) analisar as percepções dos docentes e dos membros dos órgãos de gestão sobre a formação contínua, em geral, e sobre a formação para a educação inclusiva, em particular; 4) compreender o papel desempenhado pelos membros dos órgãos de gestão na formação contínua para a educação inclusiva dos docentes da Escola da Ponte.

O estudo sustenta-se numa abordagem metodológica de natureza qualitativa. Face às questões e objetivos supracitados, optámos por realizar um estudo de caso, uma vez que o nosso objetivo é conhecer e analisar as percepções dos participantes num contexto específico (Amado, 2017).

A dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo é dedicado ao enquadramento teórico e está subdividido em duas partes. Na primeira parte, é apresentada a revisão da literatura sobre a emergência e o desenvolvimento do paradigma da educação inclusiva, quer em termos internacionais, quer no contexto nacional. Na segunda parte, são apresentadas algumas estratégias para a construção de uma escola inclusiva, incidindo-se sobre o papel das lideranças neste processo, a organização do processo de ensino aprendizagem; e, por último, o papel que a formação contínua pode desempenhar neste processo.

O segundo capítulo é dedicado à apresentação da metodologia. São descritas as questões de investigação; os objetivos do estudo e a abordagem metodológica, justificando-a. Na

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

sequência apresentamos o contexto de estudo, começando por descrever a estrutura organizacional da Escola Ponte, o Projeto Educativo e a tradição da formação contínua da Escola Ponte. No segundo momento, apresentamos os participantes; o método; o instrumento utilizado para a recolha de dados; os procedimentos, bem como o tratamento e a análise de dados.

No terceiro capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos neste estudo. Por fim, surge a conclusão. Neste último ponto também são apresentados os limites da investigação; a mais-valia do estudo e as recomendações para as futuras investigações.

Capítulo I- Enquadramento Teórico

No presente capítulo começamos por fazer uma breve referência ao percurso histórico que conduziu à emergência do paradigma da educação inclusiva, para, posteriormente apresentarmos algumas estratégias para a construção da educação inclusiva, entre as quais se destacam a formação docente, designadamente a formação contínua.

1. A Educação Inclusiva

A educação inclusiva é “um processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, a participação e o desempenho dos estudantes” (UNESCO, 2017, p. 47). Trata-se de um conceito relativamente recente, cujas origens podem ser relacionadas com a progressiva democratização do ensino, fruto do desenvolvimento e expansão dos sistemas educativos públicos, ou seja, com a expansão da escolaridade obrigatória e gratuita (Casanova, 2018; Cardoso, 2011). Para que possamos compreender como se chegou ao paradigma da educação inclusiva, apresentaremos as suas bases históricas.

1.1. Bases históricas da Educação Inclusiva: Da segregação à inclusão

A crescente preocupação com a escolarização das populações, no século XIX, e uma nova atenção à infância suscitaram, entre outros aspetos, a preocupação com a educação daqueles a quem a escola não conseguia dar resposta, entre os quais se encontravam as pessoas com deficiência. A solução encontrada passou pela segregação dos alunos, ou seja, pela sua educação em instituições criadas especialmente para esse efeito. Este período, que foi marcado pela intervenção médica (Mesquita 2001) e por uma abordagem assistencialista, é comumente designado de período de exclusão (Morgado, 2003), tendo sido esta a abordagem privilegiada até meados do século XX (Mesquita 2001).

Na década de 60, surgem movimentos sociais que elegem como bandeira os direitos humanos e defendem o direito inalienável de todo o indivíduo a participar em qualquer programa ou atividade quotidiana. Estes movimentos de crítica e contestação às práticas de segregação contribuíram para chamar a atenção para seus respetivos prejuízos, tais como a

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

marginalização das pessoas com deficiência, e para a consequente defesa da desinstitucionalização dos indivíduos que, por não se encaixarem na norma, eram institucionalizados. No que diz respeito às crianças e aos jovens segregados, um argumento invocado relacionava-se com as vantagens que advinham da sua integração, tais como a oportunidade de interação entre pares; a convivência em ambientes de aprendizagem mais desafiadores, com a chamada socialização em ambientes facilitadores e mais responsivos; a oportunidade de aprender a lidar com as diferenças e compreender que todos possuem potencialidades e limitações. Uma das repercussões, a nível educativo, destes movimentos ao longo dos anos seguintes, foi a integração dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino regular, passando-se da segregação para o período da integração (Mendes, 2006).

É de destacar, neste período, a publicação, em 1978, na Inglaterra, o Relatório Warnock. Entre os seus contributos mais importantes destacam-se a introdução do conceito de necessidades educativas especiais (Sanches & Teodoro, 2006), com a proposta de que as dificuldades escolares fossem consideradas “não em função da sua etiologia, sob critérios médicos, mas sob critérios educativos, mais próximos das dificuldades escolares apresentadas” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 67).

No início década de 80 o conceito de NEE é definido formalmente, no Education Act ¹, na Inglaterra. Passou, assim, a considerar-se que uma pessoa precisava de uma educação especial, caso tivesse uma dificuldade de aprendizagem que exigisse uma medida educativa “diferenciada” (Sanches & Teodoro, 2006).

No início da década seguinte, são de salientar a realização de duas conferências sobre esta temática: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990; e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, em 1994.

A Conferência realizada em Salamanca assume particular importância uma vez que na declaração final, conhecida como Declaração de Salamanca (1994), são definidos os princípios fundamentais para uma educação inclusiva:

¹ Essa Lei introduziu uma série de regulamentos e direitos que apoiaram o desenvolvimento das crianças e jovens com necessidades educativas especiais (Lindsay , Wedell & Dockrell , 2020).

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

Acreditamos e proclamamos que: cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades. (UNESCO, 1994, p.1)

A Declaração de Salamanca marca assim a transição do paradigma da integração para o paradigma da inclusão. Nos anos posteriores várias foram as iniciativas que contribuíram para o reforço do paradigma da inclusão no campo da educação. Em diversos países da Europa foram desenvolvidas políticas educativas em prol da inclusão (Lloyd, 2006; Shevlin & Rose, 2007; Watkins, 2007, citados em Candeias, 2009). Watkins descreve (2007, citado em Candeias, 2009), algumas das repercussões dessas políticas: a definição de objetivos para cada aluno; a criação de serviços de acompanhamento do desempenho dos alunos em função das medidas implementadas nos programas escolares; e o desenvolvimento de sistemas de avaliação comuns para todos os alunos, inclusive os alunos com necessidades específicas de educação. “Isto significa que os alunos com necessidades específicas de educação têm o direito de aceder a avaliações nacionais apropriadas às suas necessidades” (Candeias, 2009, p. 25). Face ao exposto, podemos afirmar que a transição para o paradigma da inclusão implicou não só mudanças ao nível do sistema educativo e, mais particularmente, nas escolas, mas também ao nível da formação inicial e contínua dos docentes (Oliveira, 2016), de forma a habilitá-los e prepará-los para transformarem as suas práticas, em prol de uma educação inclusiva (Martins & Silva, 2016).

Em 2000, ocorreu o Fórum Mundial de Educação em Dakar, do qual resultou o documento conhecido como Marco de Dakar, submetendo-se à mesma lógica e princípios da conferência anterior, ou seja, salientar as obrigações dos governos na promoção da Educação Inclusiva (UNESCO, 2000).

Na sequência, em 2005, é publicado o relatório intitulado “Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos” (UNESCO, 2005), que surge, como está escrito no próprio documento, como “uma resposta à necessidade de uma preocupação sistemática na identificação de grupos excluídos” (UNESCO, 2005, p. 3). Neste documento reforça-se a ideia

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

de que “a mudança para a inclusão deve fazer-se gradualmente e deve basear-se em princípios claramente articulados que se dirijam ao desenvolvimento de todo o sistema” (UNESCO, 2005, p. 13). Isso quer dizer que promover a inclusão significava construir propostas educacionais e sociais em conformidade com as tendências, contexto e estruturas educativas, resultando no desenvolvimento de políticas públicas, de conhecimento e de ambientes favoráveis para aprendizagem dos discentes (UNESCO, 2005).

Uma década mais tarde, em 2015, com a Declaração de Incheon são enfatizadas claramente a inclusão e a equidade como alicerces para a qualidade na Educação. Também são abordadas todas as formas de exclusão, sobretudo aquelas relacionadas com as desigualdades sociais e as disparidades no acesso à Educação e ao processo de aprendizagem (Ainscow, 2020). Estamos, assim, perante uma nova visão de educação, a que estão subjacentes os princípios da educação inclusiva.

Em síntese, podemos notar semelhanças entre as propostas que resultaram das conferências de Jomtien (1990) e Incheon (2015). O objetivo maior desses documentos é estabelecer um conjunto de políticas inclusivas, que possam guiar a formulação de políticas educativas nacionais, de forma a garantir o direito à educação para todos, quer no que diz respeito ao acesso, quer o sucesso. Tal traduz a importância atribuída, atualmente, à inclusão no campo da educação, ou seja, à Educação Inclusiva (Souza & Kerbaui, 2018).

Estas medidas tiveram reflexos nas políticas educativas nacionais, como se poderá ver no ponto em que se segue. Do qual, resgatamos o histórico das políticas educativas públicas e dos acontecimentos que marcaram o período de transição entre os paradigmas da integração para o paradigma da educação inclusiva, em Portugal.

1.2 Integração e inclusão em Portugal

As primeiras experiências de integração de alunos com NEE nas escolas regulares portuguesas são realizadas no final da década de 60, com pessoas com deficiência visual, na cidade de Lisboa (Rodrigues & Nogueira, 2011). Contudo, a integração escolar intensificou-se principalmente após a Revolução dos Cravos, em abril de 1974. Uma das consequências das profundas mudanças sociais, políticas e económicas que ocorreram, foi a modificação de vários aspetos, ao nível da organização do Sistema Educativo Português e do Ensino Especial

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

(Mesquita, 2001). Em consequência, houve a articulação entre o Sistema de Educação Regular e o Sistema de Educação Especial, provocando “uma nova reflexão sobre os objetivos, as metodologias e a organização da escola regular” (Mesquita, 2006, p. 13).

À semelhança do que aconteceu noutros países, em Portugal, a publicação do Relatório Warnock, teve como consequência o deslocamento do enfoque para as aprendizagens (Rebocho, Saragoça & Candeias, 2009) e a atribuição de uma maior responsabilidade às escolas, no que concerne aos alunos com NEE (Costa, 1996).

Contudo, foi preciso esperar pela aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, (DL n.º 46/86, de 14 de outubro), para que o Estado assumisse responsabilidade de promover a democratização do ensino e garantisse o direito à educação e a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar. Neste contexto, a Educação Especial passa a ser considerada uma modalidade integrada no Sistema Geral de Educação (Rodrigues & Nogueira, 2011).

Portugal foi um dos países signatários da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em março de 1990, assumindo a responsabilidade de garantir o acesso à educação a todos indivíduos com deficiência (Rebocho, Saragoça & Candeias, 2009). Nesse mesmo ano, é promulgado o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, que estende a escolaridade obrigatória a todas as crianças, sem exceção (Coelho, Izquierdo & Santos, 2007).

Na sequência, com a promulgação do Decreto-Lei n.º 319/91 (23 de agosto), é previsto o direito dos alunos com NEE a frequentar o ensino regular (Rodrigues & Nogueira, 2011). Este decreto traduz uma vontade de atualizar a legislação relativa à integração de alunos com NEE nas escolas, em função das transformações ocorridas no sistema educativo português, como é explicitado no preâmbulo:

A legislação que regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares, publicada há mais de 10 anos, carece de atualização e de alargamento. A evolução dos conceitos relacionados com a educação especial, que se tem processado na generalidade dos países, as profundas transformações verificadas no sistema educativo português decorrentes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, as recomendações relativas ao acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino emanadas de organismos internacionais a que Portugal está vinculado e,

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

finalmente, a experiência acumulada durante estes anos levam a considerar os diplomas vigentes ultrapassados e de alcance limitado. (para 1)

Dentre as transformações introduzidas através do Decreto-Lei nº 319/91, salientam-se a responsabilização de todos os membros da escola pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem; a produção de conhecimento acerca da situação escolar e sociofamiliar de cada aluno, de modo a adequar as medidas a aplicar; o planeamento educativo individualizado, flexibilizado e adaptado a cada situação; a participação dos encarregados de educação na avaliação e nos programas educativos; o apoio dos docentes da educação especial; a expressão “alunos com deficiência” passa a ser substituída por NEE; e, são regulamentadas as medidas que visam proporcionar as condições supracitadas, designadamente os Programas Educativos Individuais (PEI) que possibilitam a flexibilização de currículos e da avaliação (Rodrigues & Nogueira, 2011).

O período da integração foi, assim, criado uma “escola especial paralela à escola regular em que os alunos que tinham a categoria de ‘deficientes’ tinham condições especiais de frequência” (Rodrigues, 2006, p. 4), como, por exemplo, aulas suplementares, apoio educativo, possibilidade de estender o plano escolar de um ano em vários anos, condições diferentes para a avaliação.

Por outras palavras, a aplicação do modelo da integração tinha como consequência a separação clara dos alunos em dois grupos, os “normais” e os “deficientes”. Apesar da estrutura do currículo permanecer inalterada, para os alunos dito “normais” era mantida a lógica curricular comum, enquanto para aqueles classificados como “deficientes” o acesso ao ensino regular era condicionado, uma vez que só o podiam frequentar se o seu comportamento e aproveitamento fossem considerados “apropriados” (Rodrigues, 2006).

A Declaração de Salamanca (1994) também teve impacto na realidade educativa portuguesa, dando origem a políticas em prol da educação inclusiva (Candeias, 2009).

Em 1997, foi promulgado o Despacho Conjunto nº 105/97, com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades no sistema educativo português (Rodrigues & Nogueira, 2011). Destacam-se alguns objetivos mencionados no referido Despacho:

- promover condições nas escolas para a integração socioeducativa dos alunos com NEE;

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

- colaborar na promoção da qualidade educativa e articular as respostas com as necessidades educativas, com apoio dos recursos e estruturas existentes;
- dispor de docentes com formação especializada para o apoio educativo;
- regulamentar a inserção dos docentes nos estabelecimentos de ensino, bem como a prestação do apoio especializado por outros docentes, definindo os requisitos de candidatura e a ordenação das mesmas;
- definir as funções destes docentes que prestam apoio educativo;
- atribuir à equipa de responsável de coordenação para a articulação e orientação da prestação dos apoios educativos;
- constituir uma comissão com o propósito de avaliar o funcionamento dos apoios educativos.

De acordo com Hegarty, 2007; Mantoan, 2003; Marchesi, 2001; Morgado, 1999; Warwick, 2001 (citado em Candeias, 2009), em Portugal “a inclusão educativa passa a ser entendida como um meio através do qual a escola continua a procurar novas formas passíveis de desenvolver respostas que promovam a diversidade” (Candeias, 2009, p.42).

Com a promulgação do Decreto-Lei n. °3/2008, a 7 de janeiro, afirma-se a necessidade de promover a inclusão de todos e de se partir do princípio de que todos os alunos têm necessidades educativas. Em contrapartida, o conteúdo do decreto centra-se somente naqueles que têm necessidades educativas permanentes. Como se refere no 2º artigo:

A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas. (Decreto-Lei n. °3/2008, p.1)

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

Assim, mesmo que de forma involuntária, permaneceu a confusão entre os conceitos da Educação Inclusiva e a Educação Especial, favorecendo-se práticas educativas que nada tinham a ver com os princípios inclusivos (Silva, 2011).

Em 2016, foi publicado o Despacho n.º 7617/2016. Através deste despacho é criado um grupo de trabalho cuja principal função seria propor alterações ao Decreto-Lei n.º 3/2008, com a finalidade de promover uma maior inclusão dos alunos com NEE, tal como era previsto na Declaração de Salamanca (1994), como é visível no primeiro parágrafo do preâmbulo, que a seguir transcrevemos:

O paradigma da escola inclusiva, consagrado através da aprovação da Declaração de Salamanca, em 1994, subscrita por 92 países, entre os quais Portugal, e mais 25 organizações não-governamentais, traduz um marco civilizacional que importa consolidar e aprofundar. A Declaração invoca a necessidade dos Estados criarem condições para que todos os alunos, independentemente da funcionalidade que apresentem, possam aprender juntos, partilhando os mesmos contextos educativos, embora garantindo apoios específicos e adequados às crianças com necessidades educativas especiais (NEE). O XXI Governo Constitucional no seu Programa de Governo afirma o compromisso com a melhoria dos meios, recursos e condições de aprendizagem dos alunos com NEE, em contexto de ensino regular, propondo como linha de ação a aposta educativa na «Escola Inclusiva de 2.^a geração. (para 1)

Dois anos depois, em 2018, é estabelecido o regime jurídico da Educação Inclusiva (Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho). São, assim, estabelecidos os princípios e as normas para garantir a inclusão “enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Artigo 1.º). Neste sentido, é definido um conjunto de medidas, que se subdividem em três categorias: medidas universais, dirigidas a todos os alunos; medidas seletivas, em que é previsto o apoio ao processo de ensino aprendizagem; e medidas adicionais, que incluem respostas para suprir as necessidades mais acentuadas, no que se refere à cognição, comunicação e socialização. Estas medidas podem ser

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

adotadas em simultâneo. Passamos a descrever, a título de exemplo, algumas das respostas que estas medidas podem incluir:

- **Acomodações curriculares:** São medidas da gestão curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula, com base na diversificação e na gestão adequada de vários métodos e estratégias de ensino.
- **Adaptações curriculares não significativas:** São medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens que estão previstas no programa curricular, pode incluir as adaptações ao nível dos objetivos e dos conteúdos.
- **Adaptações curriculares significativas:** São medidas da gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas no programa curricular. Requer a introdução de outras aprendizagens substitutivas, além de estabelecer objetivos globais ao nível dos conhecimentos.
- **Equipa de saúde escolar:** Trata-se da equipa de profissionais de saúde dos agrupamentos de centros de saúde ou das unidades locais de saúde (ACES/ULS), que faz a referência dos discentes com NEE, articula-se com as equipas de medicina geral, familiar e a escola. São responsáveis por elaborar um plano de saúde individual, e apoiar a sua implementação e monitorização.
- **Programa educativo individual:** O programa é feito para cada discente. O objetivo é promover o acesso e a participação em contextos diversificados.

Apesar de, ao longo das últimas décadas, termos assistido a avanços significativos nas políticas públicas inclusivas de Portugal (Abrantes, 2021), especialmente no âmbito da educação como afirma Abrantes (2021, p.31), a “concretização integral dos princípios da educação inclusiva, ainda constitui um desafio”.

Neste sentido, é importante investir em estudos que possam contribuir para a compreensão das perceções e práticas docentes no que diz respeito à educação inclusiva (Candeias, 2009). Como afirma esta autora:

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

As práticas inclusivas nas escolas dependem das concepções que professores têm das mesmas. Por isso estudos relativos ao pensamento dos professores têm permitido a compreensão da relação entre a prática docente e as suas representações, as interpretações e os valores. (Candeias, 2009, p. 46)

No próximo ponto são apresentadas algumas estratégias para a construção de uma escola inclusiva, incidindo-se sobre o papel das lideranças neste processo, a organização do processo de ensino aprendizagem; e, por último, o papel que a formação contínua pode desempenhar neste contexto.

2. A construção de uma escola inclusiva

O paradigma da educação inclusiva não pode ser visto como uma utopia; é possível implementá-lo, embora estejamos diante de um processo complexo. A construção de uma escola inclusiva depende do enquadramento legislativo, que serve de base para a prática de todos os envolvidos (Silva, 2011), assim como o papel das lideranças neste processo (Ainscow, 2020; Capellini & Rodrigues, 2009; Messiou, 2019; Messiou & Ainscow, 2020; Sanahuja Ribés, 2020; Valdés Morales & Gómez-Hurtado, 2019), a organização do processo de ensino aprendizagem (Messiou, 2019; Messiou & Ainscow, 2020); e, por último, o papel que a formação contínua pode desempenhar neste contexto (Silva, 2011; Stubbs, 2008).

Dessa forma, “a mudança para a inclusão deve fazer-se gradualmente e basear-se em princípios claramente articulados que se dirijam ao desenvolvimento de todo o sistema” (UNESCO, 2005, p.13). Para isso é necessária a mobilização de práticas sociais, a reestruturação de políticas públicas que permitam responder à diversidade, respeitando as especificidades de cada um, tendo em vista uma abordagem humanística e democrática (Neto et al., 2018).

Para Glat, Pletsch e Fontes (citados em Glat & Blanco, 2007) é necessário construir uma escola “em que são possíveis o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem” (p. 344).

Note-se que o conceito de Educação Inclusiva é complexo e amplo. O termo por si só traz problemas conceituais e interpretações equivocadas, que distorcem o seu real significado, sendo

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

frequentemente reduzido unicamente à inclusão de alunos com NEE no ensino regular (Ainscow, 2020; Capellini & Rodrigues, 2009; Mantoan, 2003).

Apesar de ser compreensível, pelo percurso histórico, a sobreposição entre Educação Inclusiva e inclusão de alunos com NEE, a Educação Inclusiva não diz respeito somente a isso. Tem a ver com o acolhimento da diversidade humana e a inclusão escolar de todos (Ainscow, 2020; Capellini & Rodrigues, 2009; Mantoan, 2003). O seu princípio basilar é a educação para todos, como direito básico do ser humano, com ênfase na equidade. Isso quer dizer que não basta garantir o direito à educação, é preciso oferecer oportunidades de sucesso, tendo em conta a condição do indivíduo (Ainscow, 2020; Correia 2001; Morgado 2009; Rodrigues, 2001; UNESCO, 1990).

Por vezes, o conceito de inclusão em educação é também confundido com os conceitos de integração (Mantoan, 2003) e de equidade (Ainscow, 2020). Como refere Mantoan (2003) quando se fala de integração, estamos a referir-nos:

à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes. (Mantoan, 2003, p. 15)

Há portanto, uma necessidade de definições consensuais desses conceitos (Ainscow, 2020). “Os dois vocábulos ‘integração’ e ‘inclusão’, conquanto tenham significados semelhantes, são empregues para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes” (Mantoan, 2003, p. 15). Portanto, o objetivo da integração escolar é inserir os alunos com NEE no sistema regular de ensino (Mantoan, 2003). Também pode ser compreendida como uma justaposição do sistema de ensino especial ao sistema de ensino regular, “ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento desses profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares” (Mantoan, 2003, p. 16). A educação inclusiva é incompatível com a integração, pois propõe a inclusão escolar de todos de forma completa e sistemática (Mantoan, 2003). Em suma, como afirma esta autora “A inclusão implica uma mudança de perspetiva educacional, pois não

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (Mantoan, 2003, p. 16).

Quanto à equidade, significa “assegurar que existe uma preocupação com a justiça, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada de igual importância” (UNESCO, 2017, p. 47). Falar em equidade quer dizer que há muitas desigualdades e precisam ser consideradas, pois, o tratamento igual de todos pode reforçar ainda as diferenças sociais entre as pessoas que se encontram numa situação menos favorecida (Seabra, 2017). A educação inclusiva é, por sua vez, um processo que ajuda a superar barreiras que impedem a participação e desempenho dos estudantes (UNESCO, 2017). Neste sentido, a Educação Inclusiva pode ser compreendida como “um processo de fortalecimento da capacidade do sistema educacional em alcançar todos estudantes” (UNESCO, 2017, p. 47), sendo um “mecanismo socio educacional” com potencial importante para combater, mesmo que de forma parcial, as desigualdades sociais.

Agora, indagamos: Educação Inclusiva, por quê? A escola tem reforçado o insucesso dos alunos, por privações contínuas e pela baixa autoestima, decorrente da exclusão escolar e social. Os alunos são vítimas da própria escola, da família e das condições desiguais que vivem na sociedade (Mantoan, 2003). Por isso, a importância da inclusão escolar, como um “produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno” (Mantoan, 2003, p. 20).

É ainda de salientar que o termo inclusão escolar abarca diferentes realidades e pode assumir diferentes significados (Ainscow, Farrell & Tweddle, 2000, citados em Ainscow & César, 2006):

1. Inclusão em relação às necessidades educativas especiais: A inclusão pode ser vista como a garantia do direito de a pessoa com NEE estudar em uma escola de ensino regular;
2. Inclusão como uma resposta às exclusões disciplinares: Significa oferecer respostas às diferentes formas de exclusão no contexto escolar; com o objetivo de combater a evasão escolar;

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

3. Inclusão de todos os grupos vulneráveis à exclusão: Quer dizer promover a inclusão de qualquer grupo vulnerável e marginalizado, não importa o contexto, seja social ou educacional;
4. Inclusão como promoção para uma escola para todos: Tem a ver diretamente com a Escola Inclusiva, com o desenvolvimento de uma escola para todos em prol da diversidade humana e de suas necessidades. Inclusive fortalecer o vínculo com a comunidade educativa.

O presente estudo ancora-se no entendimento de que a Educação Inclusiva é uma educação em que se que atende às particularidades de cada indivíduo e se valoriza a diversidade, com a intenção de favorecer as aprendizagens e a troca de saberes entre os indivíduos, independentemente de quaisquer características individuais (Ainscow (2020). Como afirmam Glat et al. (citados em Glat & Blanco, 2007) é necessário construir uma escola“ em que são possíveis o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem” (p. 344).

Tanto Ainscow (2020) como Stubbs (2008) referem algumas estratégias que podem ser utilizadas em prol da construção de escola inclusiva, das quais destacamos as seguintes: a) promover a participação de qualquer grupo que possa estar à margem da sociedade, em risco de exclusão; b) incentivar as relações mútuas, entre escola e comunidades; c) reconhecer que o processo de aprendizagem começa no nascimento e continua ao longo da vida e que inclui a aprendizagem informal, formal e não-formal; d) capacitar a organização escolar, comunidade educativa para combater a discriminação, contemplando a diversidade social e a participação de todos; e) respeitar as diferenças, não importa quais, seja idade, género, cultura, religião, etnia, deficiência, situação económica entre outras.

Neste contexto, o papel exercido pela liderança assume particular importância (Ainscow, 2020; Capellini & Rodrigues, 2009; Messiou, 2019; Messiou & Ainscow, 2020; Sanahuja Ribés, 2020; Valdés Morales & Gómez-Hurtado, 2019). É este aspecto o tema do ponto que se segue.

2.1 O papel das lideranças

Morales e Gómez-Hurtado (2019) referem um conjunto de práticas de liderança que podem contribuir para a construção de uma escola inclusiva, tais como refletir sobre o Projeto Educacional com base nos princípios inclusivos; gerenciar e acompanhar os estudantes em riscos de exclusão; construir e fortalecer o vínculo com a comunidade educativa, incluir a comunidade educativa nas tomadas de decisões e nos eventos da escola; fomentar o desenvolvimento de outros líderes; estabelecer uma linguagem comum entre todos os elementos da organização escolar e incentivar a formação contínua dos docentes e de todos os membros da escola. Estas estratégias e um discurso que reflita e materialize a abordagem da escola são essenciais para a construção de uma escola inclusiva.

Para além do envolvimento de toda a comunidade escolar (Ainscow, 2020; Stubbs, 2008), para o qual podem contribuir as práticas de liderança acima enunciadas, os recursos pedagógicos e a estrutura física da escola também são elementos essenciais para a construção de uma escola inclusiva (Capellini & Rodrigues, 2009; Efthymiou & Kington, 2017; Sampaio & Morgado, 2014).

Contudo, a existência de recursos e de um espaço adequados sendo condição necessária, não é suficiente; é também necessária a presença de professores com a formação adequada para utilizar os recursos pedagógicos (Oliveira, 2016). Assim, a formação dos docentes também é um elemento importante para a construção de uma escola inclusiva (Glat & Blanco, 2007). Neste âmbito, os líderes podem contribuir para que os docentes se sintam motivados para participar em ações de formação (Piacentini, 2018).

Por outro lado, como referem Almeida e Placco (2009), o papel da liderança precisa ser “articulador, transformador e formador” (p. 6), ou seja, os membros dos órgãos de gestão têm a responsabilidade de conciliar as necessidades da escola com as necessidades formativas dos docentes. Devem ainda promover uma reflexão coletiva sobre a prática pedagógica em prol das mudanças da escola e do próprio Projeto Educativo (Piacentini, 2018).

2.2 O processo de ensino aprendizagem

O processo de ensino e aprendizagem deve decorrer num ambiente de entreajuda (Correia, citado por Vasconcelos, 2012), acolhedor e facilitador (Capellini & Rodrigues, 2009). Correia (citado em Vasconcelos, 2012) refere ainda que deve ser baseado na cooperação, condição necessária ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades.

Messiou e Ainscow (2020) utilizaram uma nova abordagem para a promoção da inclusão nas escolas, que designaram de Pesquisa Inclusiva. O objetivo dessa abordagem é valorizar as perspetivas de todos alunos. A abordagem Pesquisa Inclusiva envolve diversos processos, relacionados entre si (Figura 1). No centro está o diálogo entre os professores e os alunos; principalmente sobre aprender lidar com as diferenças e conversar sobre como podem ser melhoradas as práticas para incluir todos alunos nas aulas.

Figura 1

Abordagem Pesquisa Inclusiva de Messiou e Ainscow



Nota. Elaboração própria com base nos aspetos da Abordagem Pesquisa Inclusiva de Messiou e Ainscow (2020)

A Pesquisa Inclusiva envolve três etapas: planear, ensinar e analisar. Na primeira fase, são escolhidos pelos professores três alunos que terão a função de pesquisadores, ou seja, com a

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

mediação dos professores estes alunos irão recolher as opiniões dos colegas sobre o processo de ensino-aprendizagem. As informações recolhidas serão analisadas pelos alunos e servirão para planear a aula. Na próxima etapa, a aula será acompanhada por mais dois professores e alunos pesquisadores de outras turmas. Na última etapa, ao final das três últimas aulas, os alunos analisarão as potenciais mudanças que podem ser realizadas para a aula seguinte, com a garantia que todos sejam incluídos (Messiou & Ainscow, 2020).

A implementação desta abordagem permitiu observar a importância do envolvimento do aluno em todo o processo de aprendizagem, tornando-o capaz de administrar o seu próprio desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem. O impacto também foi positivo no sentimento de pertença e confiança dos alunos, de sentirem à vontade em esclarecer suas dúvidas. Note-se que esta abordagem requer flexibilidade organizacional, ou seja, implica uma mudança cultural da escola, na maneira como são atribuídas e partilhadas as funções dos diferentes elementos da comunidade escolar (Ainscow, 2020).

Este projeto assemelha-se à abordagem Freireana, designadamente pela importância atribuída ao diálogo no processo de ensino e aprendizagem. Para Paulo Freire (1985) a prática da inclusão, no contexto da educação formal, pressupõe a transformação de uma realidade excludente numa realidade inclusiva, o que implica intervenções práticas. Na abordagem dialógica só existe diálogo se aceitarmos que o outro é diferente. Para este autor o diálogo é:

uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes. (Freire, 1994, p. 109)

Além do diálogo para recriar o modelo educativo escolar, é fundamental, o ensino para cooperação, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico entre os intervenientes do processo educativo (Mantoan, 2003). A aprendizagem colaborativa e cooperativa tem sido reconhecida pelo potencial em promover uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo ao pensamento crítico, ao desenvolvimento das capacidades de interação, negociação e também na resolução de problemas (Torres & Irala, 2014).

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

De maneira geral e mais ampla, aprender em colaboração significa aprender em grupo, na interação entre pares que trabalham na resolução de problemas, ou seja, não acontece de forma isolada, muito menos competitiva. Para o docente não cabe apenas “formar” o grupo de duas ou mais pessoas, mas sim criar situações de aprendizagem que possam favorecer a troca significativa entre os alunos e o professor. Deste modo, há a responsabilização de todos pelo seu progresso e pelo progresso do grupo, com base numa relação solidária e sem hierarquias (Torres & Irala, 2014).

A aprendizagem colaborativa e cooperativa é confundida muitas vezes, utilizadas até como sinónimos, erroneamente (Torres & Irala, 2014). Para não cometer esse erro, tentaremos explicar cada conceito. Torres e Irala (2014) apresentam-nos uma diferenciação dos dois tipos de aprendizagem, sendo que na aprendizagem colaborativa:

o processo é mais aberto e os participantes do grupo interagem para atingir um objetivo compartilhado. Já na cooperação o processo é mais centrado no professor e orquestrado diretamente por ele. Trata-se de um conjunto de técnicas e processos que os alunos utilizam com uma maior organização dentro do grupo de estudo para a concretização de um objetivo final ou a realização de uma tarefa específica. É um processo mais direcionado do que o processo de colaboração e mais controlado pelo professor. (p. 68)

Como é visível nas palavras acima transcritas, a diferença é que na aprendizagem colaborativa o controle do processo é de todos com um objetivo compartilhado, na aprendizagem cooperativa o processo é mais “controlado” pelo professor e com um objetivo mais específico.

A aprendizagem colaborativa reforça a ideia da participação ativa e da interação dialógica entre os pares (e.g. Ainscow 2020; Freire, 1994; Messiou, 2019; Messiou & Ainscow, 2020; Torres & Irala, 2014). Freitas e Freitas (citados em Torres & Irala, 2014), indicam alguns benefícios da aprendizagem colaborativa, tais como: melhorias ao nível das aprendizagens e das relações interpessoais; aumento da autoestima; desenvolvimento de competências ao nível do pensamento crítico e da capacidade de trabalhar coletivamente; maior capacidade em aceitar as diferentes perspetivas dos outros; atitudes positivas para com todos os membros da escola;

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

redução de problemas disciplinares, visto que os alunos são incentivados a resolver os problemas de conflitos pessoais.

Podemos então afirmar que a aprendizagem colaborativa pode contribuir para a construção de uma escola inclusiva, favorecendo, simultaneamente, para a formação de pessoas comprometidas com o desenvolvimento de uma sociedade mais solidária e inclusiva (Torres & Irala, 2014).

O “sucesso” desse tipo de aprendizagem está em valorizar e explorar os talentos, as capacidades dos alunos, em desenvolver as predisposições naturais de cada um, reconhecendo, simultaneamente as suas limitações e dificuldades. Construir uma escola inclusiva requer enfrentar muitas frentes de trabalho (Mantoan, 2003).

A diferenciação curricular é mais uma estratégia adotada para a construção de uma escola inclusiva (Seabra, 2017). Para oferecer respostas à diversidade dos alunos, “a diferenciação curricular afigura-se como um recurso fundamental não isento de riscos, mas com inegáveis potencialidades quando entendida numa lógica relacional da diferença” (Seabra, 2017, p. 763). Para Gaspar e Roldão (citado em Seabra, 2017) entende-se a diferenciação pedagógica como:

um conjunto de medidas que podem abranger uma pluralidade de níveis das políticas curriculares, da gestão e organização curricular ao nível meso e micro, das práticas docentes orientadas intencionalmente para a inclusão de uma diversidade de públicos escolares e promoção do seu sucesso. (p. 771)

É essencial que a diferenciação pedagógica seja realizada pelo próprio aluno, ao invés do professor no ato de “ensinar”. Esse entendimento é fundamental para romper com a ideia de que o professor é detentor de todo o conhecimento. Além de reconhecer que a diferenciação é proveniente do aluno, isso quer dizer respeitar o ritmo de cada um e também não sobrecarregar os professores ao planear atividades e acompanhar grupos diferentes de forma desnecessária (Mantoan, 2003).

Pacheco (2008b) esclarece que a diferenciação curricular representa mudanças na metodologia e avaliação, pressupondo que os discentes possam ter as mesmas opções de percurso, mas uns precisarão seguir trajetos diferentes dos outros para que todos possam

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

alcançar o “sucesso” educativo. Esse “sucesso” educativo não poderá existir quando a finalidade for homogeneizar as oportunidades em prol de uma cultura comum. O autor sublinha que a diversidade não significa a mera individualização da aprendizagem:

tão-só a reorganização das situações de aprendizagem face às capacidades, interesses e motivações dos alunos, mantendo uma estrutura básica de objetivos e conteúdos a que todos os alunos devem aceder. E isto porque a diversidade curricular é, acima de tudo, uma questão ética, dependendo de muitos interesses, que de modo algum pode servir para estigmatizar e desnivelar pedagógica e socialmente os alunos. (p. 181)

Na prática a diferenciação curricular, envolve o conceito da autonomia curricular com impacto nas atividades e na recontextualização do currículo por parte do docente. De forma, que não pode supor que a diferenciação pedagógica funcione como uma espécie de reforço escolar, mas sim como uma mudança significativa em termos de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação (Pacheco, 2008 b).

Falar sobre avaliação do processo de ensino aprendizagem, também tem a ver com a construção de uma escola inclusiva, principalmente para suprimir o caráter classificatório. A avaliação é instrumento também de aprendizagem, de continuidade a esse processo, portanto, a ideia é priorizar o desenvolvimento das competências de cada aluno em detrimento da memorização e reprodução de informações. Uma vez que o tempo de construção de uma competência não é o mesmo para todos, não faz sentido realizar uma avaliação igual ao mesmo tempo para todos os alunos. Além de que não se pode construir uma escola inclusiva se há separações de alunos por classes ou níveis de desempenho, uma vez que tais práticas tendem a salientar as desigualdades e a acentuar as diferenças (Mantoan, 2003).

Todas as condições e estratégias mencionadas podem servir de ponto de partida para a construção de uma escola inclusiva. Contudo, como referem vários autores (Ainscow, 2012, Valdés Morales & Gómez-Hurtado, 2019) não há receitas prontas para a construção de uma escola inclusiva. Existem ações que podem ser realizadas, políticas públicas, condições, estratégias e práticas educacionais coerentes que poderão ajudar na dinamização de recursos,

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

no suporte pedagógico e em todo contexto organizacional, valorizando sempre a diversidade, equidade e inclusão.

Embora tenhamos consciência de que todos os elementos da comunidade educativa desempenham um papel essencial na construção de uma escola inclusiva são os professores, no exercício da prática docente, os responsáveis por implementar práticas inclusivas no contexto de sala de aula, uma vez que as atitudes dos professores e as suas práticas pedagógicas são elementos fundamentais na construção de uma escola inclusiva (Efthymiou & Kington, 2017; Sampaio & Morgado, 2014). Tal pode implicar um outro entendimento do processo de ensino e aprendizagem e a adoção de novas práticas pedagógicas.

Os estudos sobre esta temática (Ainscow, 2020; Efthymiou & Kington, 2017; Franco & Masetto, 2018; Glat & Nogueira, 2003; Lima & Moura, 2018; Mantoan, 2003; Morgado, 2003; Pletsch, 2009; Santos & César, 2014; Silva, 2000; Stubbs, 2008). têm evidenciado que a emergência do paradigma da inclusão e a conseqüente necessidade, ao nível educativo, da construção de uma escola para todos, coloca novas exigências para os docentes, para as quais nem sempre estes se encontram preparados (Freitas, 2019b; Freitas, 2006b; Glat & Nogueira, 2003; Keller-Franco & Masetto, 2018; Morgado, 2003, 2009; Monico et al. 2018; Pletsch, 2009; Rodrigues, 2006; Santos, Schlunzen, & Schlunzen, 2016).

Neste contexto, a formação contínua para a educação inclusiva (Bisol & Valentini, 2014; Candeias 2009; Costa 2020; Franco & Masetto, 2018; Ferreira & Toman, 2020; Glat & Nogueira, 2003; Leite, 2016; Morgado, 2003; Morales e Gómez-Hurtado, 2019; Pomar et al, 2009; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011; Santos & César, 2014; Sanches & Teodoro, 2006; Silvia, 2011; Tavares, Santos & Freitas, 2016) assume especial importância. Esta permite não só para colmatar lacunas existentes ao nível da formação inicial, mas também ampliar os conhecimentos dos docentes, de forma que estes possam acompanhar as mudanças e responder às exigências da sociedade (Ainscow, 2020; Efthymiou & Kington, 2017; Franco & Masetto, 2018; Glat & Nogueira, 2003; Lima & Moura, 2018; Mantoan, 2003; Morgado, 2003; Pletsch, 2009; Santos & César, 2014; Silva, 2000; Stubbs, 2008).

2.3 Formação docente

A construção da identidade profissional assim como do conhecimento profissional é um processo que decorre ao longo da vida (Farias & Nascimento, 2012; Nóvoa, 1999; Pimenta, 2009; Resende et al., 2014; Sá-Chaves, 2007; Tardif, 2002), fruto da formação, inicial e contínua (Simão et al., 2009), mas também da experiência quotidiana e da relação com os pares (Marcelo, 2009).

No que diz respeito à formação inicial e ao seu contributo na preparação de docentes para a educação inclusiva, vários estudos evidenciaram lacunas ao nível da formação, no que diz respeito à preparação dos docentes para atender às especificidades dos alunos (Freitas, 2019a; Freitas, 2006b; Glat & Nogueira, 2003; Keller-Franco & Masetto, 2018; Morgado, 2003, 2009; Monico et al. 2018; Pletsch, 2009; Rodrigues, 2006; Santos, Schlunzen, & Schlunzen, 2016).

Não é, portanto, surpreendente que alguns professores expressem posições e conceções pouco inclusivas (Lima-Rodrigues et al., 2007; Santos & César, 2010, 2013; Santos, César & Hamido, 2013, citados em César & Santos, 2014). O principal problema reside no facto dos programas de formação inicial não preparem os futuros docentes para lidar com grupos de alunos cada vez mais heterogéneos (Freitas, 2019a; Morgado 2003, 2009; Sanches-Ferreira & Micaelo, 2010).

É preciso que as universidades e escolas de formação de professores considerem os aspetos relativos ao ensino diferenciado (Denari, 2006; Morgado, 2003, 2009; Paiva, 2016). Morgado (2009) defende que seja realizada a introdução de matérias como: gestão curricular diferenciada; utilização de recursos diversificados no apoio à prática pedagógica; avaliação e planeamento entre outras.

As lacunas na formação inicial, ao nível da preparação para uma educação inclusiva, podem ser colmatadas através da formação contínua (Bisol & Valentini, 2014; Candeias 2009; Costa 2020; Franco & Masetto, 2018; Ferreira & Toman, 2020; Glat & Nogueira, 2003; Leite, 2016; Morgado, 2003; Morales e Gómez-Hurtado, 2019; Pomar et al, 2009; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011; Santos & César, 2014; Sanches & Teodoro, 2006; Silvia, 2011; Tavares, Santos & Freitas, 2016). Como afirma Nóvoa (1992) a formação contínua desempenha um papel importante na construção da identidade e no desenvolvimento profissional de professores,

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

ao permitir a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a aquisição de conhecimentos e técnicas que, conseqüentemente, produzirão mudanças no contexto escolar (Nóvoa, 1992).

No próximo ponto dão-se a conhecer o contexto da formação contínua dos professores no caso português, a partir da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo até à realidade mais recente.

2.3.1. Formação contínua em Portugal: Enquadramento legal

Em 1986, com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de outubro) foi proposta a formação contínua para os docentes, de carácter não obrigatório. Somente em 1989, com o Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro foi deliberada a formação contínua como dever, além de ser aprovado um regime de acreditação de ações de formação (Estrela, 2001).

Assim, muitas vezes as motivações para os docentes participarem nas ações de formação estão relacionadas com a obrigatoriedade imposta pelo diploma jurídico, ou seja, não estão vinculadas às necessidades formativas (Galindo, 2012; Reis, Galvão & Baptista, 2018). Por vezes os docentes acabam por optar por formações baseadas em modelos tradicionais, que requerem uma dedicação menor da sua parte, mas proporcionam a certificação necessária para a progressão na carreira (Estrela, 2001; Reis, Galvão & Baptista, 2018). Conseqüentemente, há uma associação distorcida da formação contínua com a progressão da carreira, favorecendo uma lógica “bancária”, ou seja a acumulação de créditos para aumentar os ganhos financeiros. Essa lógica de acreditação das ações de formação, desvirtua as modalidades de formação (Estrela, 2001).

Em 1992, a formação contínua é regulamentada com a publicação do Decreto-Lei nº249, a 9 de novembro. Com isso, completa-se, assim, “ toda a arquitetura jurídica da formação contínua de professores, condição de estabilidade do sistema educativo, de dignificação da carreira docente e de melhoria da qualidade da educação e do ensino, dando satisfação às legítimas aspirações dos seus principais agentes” (Decreto-Lei nº249/92, p. 7). É criado conselho coordenador da formação contínua com diversos elementos representantes das entidades formadoras e do Ministério da Educação.

É neste contexto que surgem os Centros de Formações de Associações de Escolas (CFAE). O modelo de formação existente neste período, “tinha o propósito de favorecer e fomentar uma

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

lógica instituinte de formação de professores, dando corpo ao princípio da autonomia, pedra de toque da Reforma Educativa, e de contribuir para a mudança da qualidade de ensino” (Viegas, 2007, p. 226). Não demorou para que esse modelo apresentasse sinais de esgotamento. A falta de formadores habilitados levou à importação de docentes no Ensino Superior, bem como ao modelo da formação universitária. Esse modelo de formação comprometeu a qualidade da formação, impedindo que os docentes pudessem experienciar no processo de formação, as atitudes, técnicas, métodos que se pretendia que os professores adquirissem (Viegas, 2007).

Face a esta situação, em 1996 surge o Decreto-Lei nº 207/96, que tinha como objetivo a alteração do regime jurídico de formação de professores. Pretendia-se contribuir para a construção de uma nova perspectiva de formação contínua de professores (Estrela, 2001). O intuito era valorizar as escolas, seus projetos educativos e as formações, a fim de “estimular os processos de mudança a nível da escola e dos territórios educativos em que se inscrevem” (Estrela, 2001, p. 36).

Segundo Estrela (2001) essa nova conceção reflete a importância da escola na formação dos docentes. Face à essa realidade jurídica que:

Define objectivos da formação que visam contribuir simultaneamente para a melhoria da qualidade do ensino/ aprendizagem e da qualidade da escola como estabelecimento e centro de um território educativo; visa a valorização dos docentes através dos saberes e competências profissionais em vários domínios, procurando estimular a sua capacidade de inovação, configurando assim um conceito de profissionalismo alargado; consagra princípios que dão margens de liberdade para o exercício de criatividade dos docentes e das escolas e para o fortalecimento do seu associativismo; permite a expansão e a diversificação do sistema; cria estruturas organizativas e alarga o número e natureza dos intervenientes da formação; introduz ideias e vocabulários correntes nas retóricas actuais de autores ligados às Ciências da Educação, aparentemente abrindo se a uma pedagogia da existência valorizadora do projecto pessoal e profissional; se presta às mais diversas leituras mas que tendem em geral a sublinhar a sua atualidade e pertinência. (p.36 e p.37)

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

Em 2014, é aprovado um novo Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) (Decreto-Lei n.º 22/2014). Este regime assentava num “novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade do desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes” (Direção Geral da Administração Escolar e Direção de Serviços de Gestão de Recursos Humanos e Formação, 2016, p.14). As modalidades da formação contínua estabelecidas pelo RJFCP eram cursos de formação; oficinas de formação; estágios; projetos e círculos de estudos. Para monitorar a qualidade da formação, o referido Decreto previa dispositivos de regulação diversificados, com objetivo de recolher informação fiável, que serviria de base para uma tomada de decisão.

Em 2015 é promulgado o Despacho n.º 313/2015, em que é definido o sistema de coordenação, administração e apoio da formação contínua. No mesmo ano, o Despacho n.º 4595/2015, de 6 de maio estabelece o processo da avaliação para que as ações de formação possam ser acreditadas.

Mais recentemente, no Despacho n.º 779/2019, a 18 de janeiro foram estabelecidas as prioridades na formação contínua dos docentes, tendo em vista o desenvolvimento profissional do docente e a melhoria na qualidade da educação. Consideraram-se prioritárias as ações de formação contínua que contemplassem os seguintes temas: 1) a promoção do sucesso escolar; 2) o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, nos termos do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho; e, 3) o regime jurídico da educação inclusiva, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

A educação inclusiva é assim eleita como uma das áreas prioritárias na formação docente, o que pode ser entendido como um sinal da preocupação política com a construção de uma escola inclusiva (Almeida, Bento & Silva, 2018).

2.3.2 A formação contínua para a educação inclusiva

Vários estudos salientam o papel fundamental da formação contínua para a construção de uma escola inclusiva (Ainscow, 1998; Avramidis & Norwich, 2002, Bisol & Valentini, 2014; Candeias 2009; Costa 2020; Ferreira & Toman, 2020; Leite, 2016; Morales e Gómez-Hurtado,

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

2019; Pomar et al., 2009; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011; Sanches & Teodoro, 2006; Silvia, 2011; Tavares, Santos & Freitas, 2016). Porém, não parecendo existindo dúvidas sobre a importância da formação para a educação inclusiva, são de referir as questões levantadas por Leite (2016) acerca das dimensões e das estratégias a ter com conta neste processo: Poderemos falar de facto numa “ educação específica para a inclusão? Será desejável distinguir a formação para a inclusão das abordagens mais gerais nesta área ou, pelo contrário, a inclusão é um princípio básico do sistema educativo e, nesse âmbito, toda a formação deve se orientar nesse sentido?” (p. 1).

Nesse contexto, uma crítica feita à formação no âmbito da educação inclusiva é ainda ter por base o paradigma da integração (Ainscow, 2016; Leite, 2016; Santos & César, 2014). Como refere Leite (2016) as formações no âmbito da educação inclusiva tendem a ser reféns de uma visão integracionista, visível na transmissão de técnicas e práticas oriundas da educação especial, assim como na centração no problema, ou seja, na dificuldade dos alunos, em vez de se centrarem na sua potencialidade. Os docentes acabam por replicar o que aprenderam na formação e as escolas não se tornam mais inclusivas, contribuindo não só para uma maior dificuldade na implementação da educação inclusiva, mas também para o acentuar das diferenças (Ainscow, 2016; Leite 2016).

Leite (2016) defende que o processo de inclusão que não exige um conhecimento específico para se trabalhar em contextos inclusivos, mas sim o desenvolvimento das “competências profissionais características da docência e um conhecimento profissional sólido nas suas diferentes dimensões” (Leite, 2016, p. 2). Segundo esta autora é necessário que a formação seja orientada numa conceção para inclusão de todos: “Transpor para a sala de aula inclusiva as técnicas e práticas da educação especial não é apenas ineficaz como aumenta os problemas pré-existentes. Uma pedagogia inclusiva requer um ensino personalizado, mas integrado num plano geral para todos os alunos” (Leite, 2016, p. 8). A ausência de formação e de perspetivas menos inclusivas, fortificará ainda mais as barreiras em relação à promoção de uma educação mais inclusiva (Santos & César, 2014).

Rodrigues (2008) destaca que a formação contínua para a educação inclusiva deve orientar-se em três dimensões do desenvolvimento profissional: os saberes, as competências e as atitudes. A dimensão dos saberes tem a ver com o conhecimento dos docentes sobre as características do processo de ensino aprendizagem. É necessário que o professor tenha em

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

conta as dificuldades dos alunos, o que pressupõe saber como se avalia, planeia e “ como se desenvolve um processo educacional e de aprendizagem em alunos com dificuldades ou com deficiências que, se não forem enquadradas, poderão influenciar a plena participação no processo educativo” (Rodrigues, 2008, p. 12). A dimensão das competências diz respeito ao saber-fazer. Trata-se do conhecimento específico que o professor necessita ter para trabalhar em sala de aula; especialmente em contextos heterogéneos. Por último, em relação à dimensão das atitudes, que diz respeito aos incentivos dos docentes para que os alunos possam se desenvolver cada vez mais. Rodrigues (2008) afirma que “de pouco serviriam os saberes e as competências se os professores não tivessem atitudes positivas face à possibilidade de progresso dos alunos” (p.15). Pesquisar “boas práticas”, conhecer os percursos pessoais dos alunos são alguns dos fatores que podem influenciar a formação de atitudes positivas (Rodrigues, 2008).

Poker (2003) refere-se à forma como esta formação se deve processar. Para esta autora, a formação deve basear-se na análise do conhecimento produzido sobre esta temática, a par com o desenvolvimento de uma atitude reflexiva:

A formação de professores para a educação inclusiva precisa estar subsidiada em análises do conhecimento científico acumulado a respeito das competências e habilidades necessárias para atuar nessa perspectiva, ou seja, sua formação deve basear-se na reflexão e na criatividade. O professor necessita estar preparado para selecionar conteúdos, organizar estratégias e metodologias diferenciadas de modo a atender, adequadamente, a todos os alunos. (p.41)

As ações de formação “devem servir como espaços de trocas, que permitam aos professores refletir sobre a prática educativa, tornando-se questionadores de sua atuação, capazes de transformar sua realidade e ampliar a compreensão da sua ação pedagógica” (Ferreira & Toman, 2020, p. 384), ou seja, devem permitir ao professor exercitar a autorreflexão sobre a prática docente com vista a combater situações ou práticas discriminatórias. Educar o olhar docente envolve a aprendizagem do olhar, da forma como se observa a prática e o efeito causado nos outros, neste caso, nos alunos (Weffort, 1996).

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

Relacionar a prática com a teoria também parece ser vantajoso. Esta prática favorece o desenvolvimento de um potencial maior do professor para atender às necessidades da comunidade educativa; promove mudanças nas dinâmicas das relações entre os intervenientes, a partir dos debates e das reflexões realizadas em ações coletivas; fortalece a troca de experiências entre os pares; atenua o sentimento de insegurança dos docentes; e, promove a construção de novas práticas e estratégias (Costa, 2020, Ferreira & Toman, 2020).

Uma vez que as dificuldades dos docentes estão “relacionadas aos procedimentos didáticos e metodológicos que atendam o que estabelece a proposta inclusiva” (Ferreira & Toman, 2020, p. 381), ou seja, com o desafio de realizar a flexibilização curricular e com as experiências e as dificuldades vivenciadas pelos docentes em contexto de sala de aula (Zanellato & Poker, 2012), outra estratégia importante é tomar como ponto de partida a partilha das práticas pedagógicas entre os docentes. Está-se assim a promover a reflexão docente e a tomada de “consciência” de diversas possibilidades de intervenção junto com os alunos (Duek, 2014).

Um dos modelos de formação que segue estes princípios é o modelo de formação cooperada, promovido pelo Movimento da Escola Moderna (MEM). Como refere Vicente (2007) “Pretende-se que, a partir da actividade lectiva e da reflexão conjunta dos professores formados nesse modelo se possa intervir no sistema de ensino e orientar as práticas para a Pedagogia de Cooperação Educativa” (p. 73). Segundo Niza (2009), neste modelo a formação ocorre num viés dialético “marcada pela intencionalidade, responsabilidade e socialização dos sujeitos que dela fazem parte, numa lógica em que todos buscam o desenvolvimento do grupo, já que, através da cooperação, os sujeitos (...) formam uns aos outros (p. 349). Niza (1997, p. 48) descreve os principais componentes do modelo de autoformação cooperada:

- a) Um estilo de autoformação cooperada em serviço e apoiada institucionalmente;
- b) Uma estratégia geral de formação baseada no princípio do isomorfismo pedagógico, metodologia que consiste em experienciar, através de todo o processo de formação, as atitudes, métodos, capacidades e modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais;
- c) Uma conceção de formação como processo decorrente da intervenção e por esta motivada e alimentada;

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

- d) O princípio de que toda a formação deve obedecer a um processo de negociação/contrato, progressivamente explicitado e formalizado em ordem a garantir níveis elevados de participação e de autonomização;
- e) Uma preocupação constante com a inovação progressiva e com a mudança de atitudes, estratégias e métodos, assim como a sua disseminação continuada, ela própria alimenta da como a sua disseminação continuada, ela própria alimenta da inovação e da mudança.

A formação contínua deverá assentar em princípios inclusivos, participativos, democráticos e emancipatórios e ser realizada num contexto colaborativo e formativo, em prol das relações dialógicas e que fomente o debate, a partilha entre os pares (Ainscow, 2020; Freire, 1994; Mantoan, 2003; Messiou, 2019; Messiou & Ainscow 2020; Santos, 2013). Os dispositivos nas ações de formação precisam ser coerentes com os mesmos princípios que se aconselha no processo de ensino aprendizagem dos alunos, numa mesma perspetiva, a inclusiva (Madureira & Leite, 2007), ou seja, devem basear-se na individualidade dos percursos de aprendizagens dos formandos e desenvolver estratégias de diferenciação.

Em suma, formar um professor para a educação inclusiva (Mantoan, 2003):

implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda. (p. 81)

Contudo, estes resultados só se obtêm se os docentes se sentirem motivados para participarem nas ações de formação (Silva, 2011). Também se tem que ter em conta que a motivação pode variar de acordo com as “características da fase em que os docentes se encontram, tanto no que diz respeito à idade, quanto ao ciclo da trajetória docente e, também, principalmente os aspetos ligados a atuação profissional” (Zanellato & Poker, 2012, p. 147).

Segundo Santos e César (2014) a formação contínua não tornará as escolas mais inclusivas por si só. É preciso mais do que uma formação contínua para a educação inclusiva, precisamos

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

também de uma formação contínua construída e organizada numa perspetiva inclusiva para os docentes. Formar para inclusão, significa também considerar a individualidade dos docentes e a diferenciação na forma com que eles podem aprender (Leite, 2016). Assim, para que os cenários educativos se tornem mais inclusivos, é preciso “conhecer, com mais detalhe, as perspetivas que os agentes educativos expressam, constitui um passo essencial neste percurso. Não se pode mudar o que se desconhece, nem o que não se considera que precisa de ser modificado” (Santos & César, 2014, p. 165).

Capítulo II- Metodologia

Este capítulo é dedicado à apresentação da metodologia. Iniciaremos pelas questões da investigação e os objetivos; seguido da abordagem metodológica justificando-a. Na sequência apresentamos o contexto de estudo, começando por descrever a estrutura organizacional da Escola Ponte, o Projeto Educativo e a tradição da formação contínua na Escola da Ponte. Posteriormente, apresentamos os participantes do estudo, assim como o critério utilizado para seleção dos mesmos. Na sequência, descrevemos o método, o instrumento utilizado para a recolha de dados, os procedimentos, bem como o tratamento e a análise de dados.

1. Questões de investigação e objetivos

Nesta fase do estudo, resgatamos as questões de investigação e os objetivos que nortearam a realização da presente investigação:

1) Qual o entendimento dos participantes do estudo sobre o conceito de Educação Inclusiva, em geral, e sobre a Educação Inclusiva na Escola da Ponte, em particular?

2) Qual a perceção dos participantes acerca da formação contínua, em geral e da formação para a educação inclusiva, em particular?

3) Qual o papel desempenhado pelos membros dos órgãos de gestão na formação contínua para a educação inclusiva dos docentes?

Nesta conformidade, apresentam-se os objetivos:

1) Conhecer as perceções dos docentes e dos membros dos órgãos de gestão da Escola da Ponte acerca da educação inclusiva;

2) Descrever as perceções dos docentes e dos membros dos órgãos de gestão acerca da educação inclusiva na Escola da Ponte;

3) Analisar as perceções dos docentes e dos membros dos órgãos de gestão sobre a formação contínua, em geral, e para a educação inclusiva, em particular;

4) Compreender o papel desempenhado pelos membros dos órgãos de gestão na formação contínua para a educação inclusiva dos docentes da Escola da Ponte.

2. Abordagem metodológica

Nesta investigação optou-se pela abordagem qualitativa. Esta abordagem é a mais adequada quando se pretende compreender a ação dos participantes, as suas perspetivas, ou seja, os múltiplos significados atribuídos pelos indivíduos às suas experiências (Creswell, 2002). Neste caso em concreto, a opção pela abordagem qualitativa deve-se ao facto de pretendemos compreender as perspetivas dos sujeitos acerca de uma realidade específica (Bogdan & Biklen, 1994).

A abordagem de natureza qualitativa se orienta a partir da compreensão dos significados e da subjetividade que os participantes do estudo podem atribuir às suas perspetivas sobre um determinado tema. Sendo assim, a abordagem de natureza qualitativa se torna a mais adequada tendo vista os objetivos do presente estudo, designadamente a compreensão das perspetivas dos participantes, considerando os fenómenos na sua particularidade e complexidade (Bogdan & Biklen, 1994).

2.1 Estudo de caso

Dentre as diferentes estratégias ou metodologias de investigação, optámos pelo estudo de caso. O estudo de caso tem um carácter holístico, que permite compreender o “como” e o “porquê” (Yin, 1994) em situações que o investigador tem pouco ou nenhum controle de uma realidade específica (Amado, 2017). Contudo “assumir uma perspetiva holística não significa que se pretenda estudar o caso na sua totalidade” (Amado, 2017, p.127), significa que o objeto de estudo será analisado de forma contextualizada e dinâmica “de forma a captar os diferentes olhares que traduzem essa mesma complexidade” (Amado, 2017, p.127). Stake (2007) acrescenta que o verdadeiro sentido do estudo de caso é a particularização e não a generalização, ou seja, o foco é a singularidade de cada detalhe.

Sendo assim, a vantagem por optar por estudo de caso está “por um lado, a focagem dos fenómenos a estudar dentro de um contexto (social, cultural, institucional, temporal, espacial, etc.), e, por outro lado, o objetivo de explicar/compreender o que lhe é específico e, de algum modo, determinado pelo contexto” (Amado, 2017, p.145), sendo esse, inclusivamente, o motivo

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

de termos escolhido como caso a Escola da Ponte, um contexto com características particulares, mais adequadas ao nosso objeto de estudo.

O estudo que aqui se apresenta é um estudo de caso único, ou seja, centra-se num único contexto, e descritivo, uma vez que o nosso principal objetivo descrever e analisar as percepções dos sujeitos acerca de uma determinada realidade, num contexto particular.

Dada a importância que o contexto assume num estudo de caso, começaremos por apresentar o contexto de estudo, para, em seguida, fazermos referência aos métodos de recolha de dados e aos procedimentos de análise dos mesmos.

2.2 O contexto do estudo

A Escola da Ponte é uma escola pública, localizada em Vilas das Aves, em Santo Tirso, no distrito de Porto, que abrange a educação pré-escolar e os 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Atualmente é frequentada por aproximadamente 190 alunos, orientados por 27 professores/tutores.

Esta escola é conhecida pelo seu projeto inovador, assente nos valores da democracia, da cidadania e da justiça (Alves, 2004; Silva, 2006; Silva & J. Pacheco, 2011). Este projeto começou a ser implementado em meados dos anos 70, por iniciativa do professor José Pacheco, em conjunto com um grupo de educadores e encarregados da educação, e surgiu de um incómodo sentido por José Pacheco, que o levou a questionar a forma como decorria o processo de ensino-aprendizagem. Como ele próprio explica:

Eu perguntava por que eu tinha de estar dentro de um espaço restrito de sala de aula, com um conjunto de jovens que supostamente iam aprender comigo, por que eu percebi que isso condicionava muito o sistema de relações que se instaurava naquele espaço. Havia ali uma espécie de vazio constitutivo entre mim e eles, condicionado pela situação topográfica de carteiras voltadas para o quadro e de uma secretária voltada para as carteiras de jovens olhando a nuca do colega da frente, com as janelas muito altas para que não fossem distraídos pelo ambiente exterior, com uma única porta e um único lugar para olhar. (citado por Silva & Ribeiro, 2019, p. 486)

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

Com o apoio dos encarregados de educação foi criada a Associação de Pais em 1976 e, paulatinamente, o projeto foi se desenvolvendo. Em 1979, os professores/orientadores educativos da Escola da Ponte solicitaram ao Ministério da Educação uma intervenção no edifício escolar para que se tornasse uma escola aberta em relação ao espaço físico, além de que o edifício não estava nas melhores condições: “funcionava em um prédio velho próximo de uma lixeira. Nas paredes, cresciam ervas e a casa de banho estava em ruínas e não tinha porta” (Pacheco, 2004, p.7). A intervenção foi realizada e, em 1984, a Escola da Ponte começou a funcionar no edifício remodelado (Silva & Ribeiro, 2019), num espaço com uma disposição ampla e aberta consentânea com os objetivos do Projeto Pedagógico: “É um edifício-escola que permite o desenvolvimento de uma pedagogia orientada para uma praxis social de integração do meio da escola e da escola da vida, aliando o saber ao fazer” (Pacheco, 2004, p. 95).

Inicialmente só funcionavam os 1º e 2º ciclos do Ensino Básico. Em 2001, foi criada a “Escola Básica Integrada de Aves/São Tomé de Negrelas, em regime de experiência pedagógica” (Silva & Ribeiro, 2019, p. 490). O objetivo era alargar o atendimento da escola para o 3º ciclo, tal como tinha sido solicitado pela comunidade educativa ao Ministério da Educação. Porém, a tutela não autorizou de imediato.

Em 2003, foi realizada uma avaliação externa para apreciar os aspetos pedagógicos, curriculares, organizacionais, assim como a forma como era gerido Projeto. Conclui-se que não existiam razões que impedissem a inclusão do 3º Ciclo do Ensino Básico. Apesar do parecer da comissão avaliadora ser positivo, o Ministério da Educação não autorizou as obras de alargamento, para que a escola pudesse ter espaço suficiente para acolher os alunos do 3º ciclo. Somente 3 anos depois, em 2008, é que “foi apresentado publicamente o projeto de construção do complexo escolar, que viria integrar o Pré-escolar, o 1º, 2º, 3º ciclos do Ensino Básico” (Silva & Ribeiro, 2019, p. 492). As atividades só foram iniciadas oficialmente no ano letivo de 2012/2013, “com uma oferta educativa que percorria os três ciclos” (Silva & Ribeiro, 2019, p. 493).

Um momento importante foi a assinatura, em 2005, de um Contrato de Autonomia, uma vez que permitiu o reconhecimento e validação do Projeto. A Escola da Ponte passou a ter autonomia para fazer a seleção dos docentes, assim como a gestão do currículo. (Silva & Ribeiro, 2019).

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

O Contrato de Autonomia (2013)² atualmente em vigor integra os dispositivos norteadores do Projeto Educativo e ancora-se na conceção da inclusão de todos. Deste modo, para além de prever a promoção da educação para a cidadania, prevê a criação de condições para que a escola desenvolva programas de formação contínua que decorram de necessidades sentidas pelos docentes e não docentes da escola na consecução do Projeto Educativo.

A Escola da Ponte integra o Movimento da Escola Moderna (MEM), que tem como fundamento os princípios pedagógicos de Célestin Freinet, nomeadamente a valorização do desenvolvimento da autonomia do educando e a importância da cooperação e da democraticidade (Legrand, 2010). Estes são visíveis, aliás, nos quatro princípios em que se baseia o projeto Educativo da Escola da Ponte: autonomia, solidariedade, responsabilidade e democraticidade.

Ao longo dos anos, o projeto ganhou notoriedade, gerando investigações e publicações (e.g. Silva, 2006; Rosa, 2008; Nogueira, 2019; Vicente, 2007), devido não só ao seu caráter inovador (Alves, 2004; Silva, 2006; Silva & J. Pacheco, 2011), mas também ao sucesso dos seus alunos, de acordo com os critérios estabelecido na Avaliação Externa. Como afirma Barroso (citado canário, Matos & Trindade, 2004) a Escola da Ponte transformou-se num “*case-study* para todos os que se interessam pela educação, em diferentes domínios: do curricular ao organizativo, do trabalho e formação dos professores ao trabalho e formação dos alunos, das práticas inovadoras às teorias da mudança, da cidadania à pedagogia “(p. 7).

2.2.1 Estrutura organizacional da Escola da Ponte

Na Escola da Ponte as decisões são partilhadas por todos os órgãos, ou seja, todos os intervenientes são envolvidos na gestão: “A participação de todos e os contactos que se estabelecem diariamente (maioritariamente informais) revelam-se fundamentais para o bom funcionamento da Escola” (Escola da Ponte, 2012, p.1).

Na Figura 2 são apresentados os diferentes órgãos da Escola da Ponte:

² Nota: Contrato de Autonomia da Escola da Ponte, 2013, p. 3 a p. 8.

Figura 2***Órgãos da Escola da Ponte***

Nota: Trabalho dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário, Escola da Ponte, 2012, Adaptado.

O Conselho de Pais, de que fazem parte todos os encarregados de educação, é o órgão que legitima o projeto, uma vez que é da sua responsabilidade a decisão final diante das situações conflitantes da escola. O Conselho de Direção é responsável pela definição de grandes linhas orientadoras da atividade escolar, sendo composto pelo corpo diretivo, o presidente da Associação dos Pais, três representantes dos encarregados de educação, eleitos por cada Núcleo, também há elementos do Conselho de Gestão, do serviço administrativo, Presidente da Junta da Freguesia e mais dois elementos cooptados, sendo um da comunidade científica e outro representante das atividades socioeconómicas. O Conselho de Gestão é responsável pela gestão da escola em sintonia com os demais órgãos, fazem parte dele a coordenadora geral do Projeto Educativo e os coordenadores de Núcleo de Projeto. No que diz respeito ao Conselho Administrativo; órgão responsável pela administração dos assuntos financeiros, sendo composto pelo gestor; pelo chefe dos serviços administrativos e mais um elemento do Conselho de Gestão. Por fim, o Conselho do Projeto, trata-se do órgão responsável por fazer a coordenação pedagógica da escola, do qual todos intervenientes do processo educativo podem fazer parte (Escola da Ponte, 2012).

A Escola da Ponte conta ainda com uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)³ responsável por a) Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva; b) Propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar; c) Acompanhar e

³ Constitui em um recurso organizacional específico a fim de colaborar com a eliminação de barreiras à aprendizagem, tendo em vista uma visão alargada, integrada e participada de todos os intervenientes do processo. Fonte: Orientações para o trabalho das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva. (República Portuguesa, 2020)

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem; d) Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas; e) Elaborar o relatório técnico-pedagógico previsto no artigo 21.º e, se aplicável, o programa educativo individual e o plano individual de transição previstos, respetivamente, nos artigos 24.º e 25.º; f) Acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem (Decreto-nº54/2018).

Os alunos também participam na gestão e na organização da escola. Esta participação é realizada através da Assembleia da Escola. A Assembleia da Escola, na que participam todos os alunos, reúne semanalmente, sob a direção de uma mesa, eleita anualmente pelos discentes. Entre as incumbências atribuídas à Assembleia da Escola destacam-se a reflexão sobre os problemas da escola e a apresentação de soluções para os mesmos, assim como de propostas que tenham como finalidade melhorar a organização e o funcionamento da Escola (Regulamento interno, s.d.).

2.2.2 O Projeto Educativo: Fazer a Ponte

O Projeto Educativo da Escola da Ponte intitula-se “Fazer a Ponte”. Este título traduz uma determinada conceção educativa, podendo ser entendido como uma metáfora:

Uma ponte liga dois pontos, aproxima, promove a comunicação e o contato, diminui os obstáculos, permite que se atravesse de uma condição para outra. Logo, podemos pensar na escola que se faz ponte, para a democratização do conhecimento, para a formação integral do Homem, para a cidadania. (Rosa, 2008, p.45)

Na Escola da Ponte os alunos realizam os seus percursos educativos com independência e responsabilidade. São eles que escolhem os temas que desejam estudar e são responsáveis pela gestão de tempo dos planos de estudo, contando sempre com o apoio dos tutores, dos colegas e de todos os intervenientes no processo educativo (Escola da Ponte, 2012).

A divisão dos alunos por anos de escolaridade, em turmas, não existe. Os alunos organizam-se em núcleos e grupos heterogéneos de trabalho. Na Escola da Ponte, existem três núcleos de aprendizagem: Iniciação, Consolidação e Aprofundamento. Cada núcleo corresponde a um

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

momento coerente de aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno. No núcleo da iniciação o objetivo é construir as competências básicas que permitam os alunos integrarem-se na comunidade escolar, ou seja, desenvolver a autonomia por meio da gestão responsável na organização de tempo, espaço e aprendizagens. Na consolidação, a intenção é dar continuidade nos objetivos anteriores. No aprofundamento, o objetivo é trabalhar com projetos complementares para o enriquecimento curricular a fim de permitir que o aluno desenvolva o sentido crítico, a capacidade de resolução de conflito e o sentido de compromisso e responsabilidade com seu percurso educativo (Escola da Ponte, 2012).

Outro aspeto que diferencia a Escola da Ponte da maioria das escolas portuguesas diz respeito ao entendimento e à organização do currículo, como é visível na definição que é apresentada no Projeto Educativo: “O currículo é entendido como um conjunto de situações e atividades que vão surgindo e que alunos e professores reelaboram conjuntamente” (Escola da Ponte, 2012, p. 9). Desta forma, o currículo pode ser compreendido numa dupla asserção, ou seja:

conforme a sua exterioridade ou interioridade relativamente a cada aluno: o currículo exterior ou objetivo é perfil, um horizonte de realização, uma meta; o currículo interior ou subjetivo é um percurso (único) de desenvolvimento pessoal, um caminho, um trajeto. Só o currículo subjetivo (o conjunto de aquisições de cada aluno) está em condições de validar a pertinência do currículo objetivo. (Projeto Educativo: Fazer a Ponte, 2003, p. 3)

O Currículo Nacional, determinado pelo Ministério da Educação, é partilhado em espaços comuns da escola para que todos tenham acesso. Partindo da integração do Currículo Subjetivo e do Currículo Nacional é construído o planeamento individual em conformidade com as necessidades e as especificidades de cada um (Escola da Ponte, 2012), um dos aspetos essenciais de uma escola inclusiva (Ainscow, 2020).

O currículo é composto por seis dimensões essenciais: 1) Linguística, que envolve as áreas relacionadas com a aprendizagem de línguas, seja a materna, sejam as línguas estrangeiras; 2) Identitária, 3) Naturalista; 4) Lógico–Matemática; 5) Artística; 6) Pessoal e Social (Escola da Ponte; 2012). Além das dimensões curriculares mencionadas, no Projeto

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

curricular de cada aluno também é considerado o domínio afetivo e emocional, assim como o domínio tecnológico (Regulamento interno, s/d).

A transição dos alunos para os diferentes Núcleos é regulada por um Perfil de Transição, embora exista uma idade mínima para o fazer (7 anos, para o Núcleo de Consolidação e 9 anos, para o de Aprofundamento). A transição dos alunos para os respetivos Núcleos pode ocorrer a qualquer momento, é decidida caso a caso, sob proposta do respetivo Tutor, em sintonia com os Encarregados de Educação, a partir de uma avaliação global das competências desenvolvidas pelo aluno e de uma cuidadosa ponderação do seu estágio de desenvolvimento, dos seus interesses e expectativas. A inclusão dos encarregados de educação nas tomadas de decisões do processo de avaliação do aluno é um aspeto importante para assegurar os princípios de uma educação inclusiva (Regulamento interno, s/d).

A articulação curricular no âmbito dos Núcleos de Projeto é assegurada pelos coordenadores, que são orientadores educativos/tutores, com o objetivo de garantir a coerência e qualidade dos percursos de cada aluno. Os coordenadores são eleitos no início de cada ano letivo, sendo preferencialmente orientadores educativos que já tenham experiência há pelo menos um ano no Projeto.

O orientador educativo/tutor é o profissional que trabalha diretamente com as crianças e tem o papel de contribuir para a promoção do desenvolvimento educativo de cada um. O tutor também é responsável por:

- Realizar os atendimentos aos encarregados de educação e mantê-los informados acerca do percurso dos alunos tutorados;
- Articular com os encarregados de educação e os demais orientadores educativos respostas para as necessidades dos alunos e os problemas da escola;
- Atualizar o dossier individual dos alunos;
- Acompanhar a assiduidade dos alunos e tomar as medidas adequadas, em caso de recuperação de atividades (Regulamento interno, s/d).

Os orientadores educativos/tutores e os alunos reúnem-se, quinzenalmente, para planearem as tarefas coletivas e individuais, tendo por base a diversidade do percurso de aprendizagem de cada aluno. Os planos diários são definidos, “no início de cada dia, cada aluno define o seu plano individual, que consiste num registo de intenções sobre o que quer aprender durante o dia” (Escola da Ponte, 2012, p.7). O plano diário é, por sua vez o resultado de um diálogo entre

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

o aluno e tutor, considerada um aspeto importante para a educação inclusiva (Gomes, 2011). “Esta desenvolve-se quase sempre a partir do trabalho de pesquisa e exploração num processo de aprendizagem por descoberta autónoma e/ou entre pares e não se subordinando a manuais iguais para todos os alunos” (Escola da Ponte, 2012, p. 8).

Os momentos de ensino-aprendizagem são garantidos por meio de trabalhos em pequenos grupos, participação coletiva, momentos de “ensino mútuo” e trabalho individual (Escola da Ponte, 2012). Esta organização pedagógica requer a gestão e mobilização de variados percursos de aprendizagens e exige uma reflexão crítica sobre currículo, para que possa contribuir para o desenvolvimento de competências (Projeto Educativo: Fazer a Ponte, 2003). Estamos perante uma abordagem construtivista Vygotskiana, pois defende-se a reflexão sobre o próprio percurso da construção de conhecimento (Rego, 2005).

Essa mesma conceção de ensino é estendida para os momentos de “avaliação”, realizados como um processo regulador das aprendizagens, ou seja, com a finalidade de ter consciência do que já sabe e do que já se é capaz de fazer. Ao final do plano, é realizada uma autoavaliação sobre a concretização dos objetivos propostos e para definir os planos subsequentes. A autoavaliação dos alunos é utilizada como uma prática sistemática de regulação e autorregulação das aprendizagens, sendo que é o aluno que indica ao tutor quando se sente preparado para realizar a “avaliação” sobre o tema de estudado (Projeto Educativo: Fazer a Ponte, 2003). Os planos quinzenais e diários fazem parte de um portfólio, uma espécie de dossier individual, assim como os registos de avaliação, instrumento que o tutor utilizar para acompanhar permanentemente todo o percurso do aluno, em articulação com os encarregados de educação (Regulamento Interno, s/d).

No que diz respeito ao quotidiano da escola, os alunos utilizam diversos dispositivos pedagógicos através dos quais direcionam e organizam as atividades do dia a dia. O objetivo é facilitar a autogestão das responsabilidades e reforçar a corresponsabilização de todos os envolvidos no processo. Esses dispositivos também são utilizados na avaliação e autoavaliação do processo de aprendizagens. Entre esses dispositivos contam-se, por exemplo, o “Eu já sei, preciso de ajuda e posso ajudar em...” (Escola da Ponte, 2012, p.8). Caso algum educando necessite de apoio pode se inscrever no grupo “Preciso de Ajuda” e assim poderá ter uma “aula” direta, individual ou coletiva, no caso de existirem vários alunos a manifestar o desejo de participar (Escola da Ponte, 2012).

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

Pelo que foi atrás exposto, podemos afirmar que o Projeto Educativo da Escola da Ponte se ancora numa conceção de educação inclusiva, pois assume o compromisso em:

construir pontes entre as crianças e o conhecimento, entre as próprias crianças, propondo-se a estimular a autonomia e a acolher e valorizar a diferença, entre os professores/orientadores de ensino, articulados em torno de um projeto que se constrói de uma forma coletiva entre estes e as crianças, entre as escolas e as famílias, com as quais se partilha a tarefa educativa, cada vez mais complexa nas nossas sociedades contemporâneas. (Silva & J. Pacheco, 2011, para 5)

A Escola da Ponte apresenta, assim, uma estrutura organizativa e uma abordagem pedagógica diferenciada (Alves, 2004; Silva, 2006; Silva & J. Pacheco, 2011), assentes em princípios e práticas consentâneas com o paradigma da Educação Inclusiva, ou seja, e uma escola aberta a todos, que tem a inclusão como compromisso, no sentido em que procura oferecer respostas às necessidades específicas de cada aluno (Alves, 2004; Silva, 2006; Silva & J. Pacheco, 2011). Tendo em conta que o objeto de análise do presente estudo era a formação contínua dos docentes para a educação inclusiva, optámos pela sua realização num contexto em que se privilegia, na organização e na abordagem pedagógica, os princípios subjacentes a este paradigma.

2.2.3 A história da formação contínua da Escola da Ponte

Dada a especificidade do Projeto Educativo da Escola Ponte, era necessário a qualificação e desenvolvimento dos docentes para que pudessem encontrar respostas para as mudanças operadas na escola. Assim, em meados da década de 70, José Pacheco começou a coordenar um programa de formação contínua de docentes da Escola da Ponte: “Tratava-se de um programa ministerial com o intuito de 'reciclagem dos professores' com vista à introdução dos novos programas para o ensino” (Pacheco, 2008, p. 21).

Esse programa de formação organizava-se na modalidade de círculo de estudo, ou seja, como referem Vaalgarda e Norbeck, num “grupo reduzido de pessoas que se reúne para discutir em conjunto, mas sem professor, uma matéria, de forma organizada” (citados em J. Pacheco,

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

2008 a, p. 26). Assim, os encontros nos círculos de estudo não se restringiram apenas à uma partilha de informações, mas de uma reflexão-ação, relacionada com a resolução de problemas, de situações concretas do quotidiano da escola.

Esta modalidade de formação foi proposta a um grupo de professores que já se reuniam para fazer reflexão sobre as práticas pedagógicas, em tertúlias, cujo “estes grupos pautavam-se por um certo hedonismo, por rituais de encontro menos finalistas e pouco determinados pelo dever ou pelo trabalho, pela apropriação contínua do presente e o investimento na errância da exploração do mundo” (J. Pacheco, 2008 a, p. 26). Essa experiência permitiu que se criasse na Escola da Ponte uma relação entre os envolvidos em pé de igualdade, favorecendo a participação ativa de todos, quase como um ato de autoformação (J. Pacheco, 2008 a).

Note-se que o círculo de estudo está intrinsecamente relacionado com a ideia de um projeto coletivo:

Basta a afinidade com um problema comum a outros professores: as dificuldades sentidas na concretização de um projecto, a prática de uma "nova avaliação" etc. Basta disponibilidade, cooperação, vontade de ajudar e abertura para ser ajudado. Basta poder recorrer, se necessário, a alguém que saiba integrar-se no grupo e apontar pistas de solução, alguém que apoie professores na síntese entre teoria e prática, que viabilize mudanças na prática pedagógica. O objectivo é o bem-estar no grupo, a melhoria das condições de trabalho do professor, que o mesmo é dizer dos alunos que ajudamos a crescer e a formar-se. (J. Pacheco, 2008 a, p.29)

Essa experiência no âmbito da formação contínua dos docentes, foi considerada pioneira. Na formação concebida pela Escola da Ponte na altura, os professores procuravam por soluções diante das problematizações de situações educativas. Perante essa complexidade, já não se encontrava respostas com as soluções avulsas e genéricas, então foi assim que surgiu um outro modelo de formação. Com o propósito de fugir dessa lógica instrumental e da tecnocracia da formação (Pacheco, 2008a). Segundo Pacheco (2008a), “entre os diversos modelos de prática de formação (centrado no formador, no formando, no grupo, ou misto), optou-se pela complementaridade, a Ponte aproveitou iniciativas ministeriais e de outras

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

escolas e, se eram coerentes com os seus objetivos” (p. 12), considerando as preocupações individuais e coletivas. Planeando projetos de formação, sempre preservando a autonomia na formação e “não ignorando os contributos de experiências de subsistemas sociais que também jogam investimentos no campo dos conhecimentos em formação continuada (Pacheco, 2008a, p. 11).

A formação contínua da Escola da Ponte hoje é realizada pelo Centro de Formação Sebastião Gama. O Decreto-Lei nº 22/2014 de 11 de fevereiro, estabelece um novo regime de formação contínua de professores, apresentando:

uma estrutura que realça e dá maior inteligibilidade aos elementos estruturantes do regime jurídico da formação contínua de docentes, sendo que os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), em consequência do papel que deles se espera são objeto de diploma próprio. (p. 6)

As entidades formadoras, assim como os CFAE com respetivo estatuto e regras de funcionamento são responsáveis para realizarem as ações de formação contínua, devidamente acreditadas (Decreto-Lei nº 22/2014). Contudo, no Projeto Educativo e no Regulamento Interno da Escola da Ponte é mencionado o objetivo de propor estratégias para concretizar a formação contínua dos profissionais de educação em contexto de trabalho, articulando também com as outras instituições.

Há diversos momentos de formações em contexto na Escola da Ponte, que são realizados de acordo com as necessidades sentidas pelos docentes. Há uma formação chamada “Formação em Projeto”,⁴ formação em exercício que tem a ver com as dinâmicas das reuniões de núcleo de Conselho de Projeto. As quartas-feiras são reservadas para as reuniões seja de Núcleo, Dimensão ou do Conselho de Projeto. Essas reuniões também são chamadas de “sensibilizações”. Cada uma tem um objetivo e são realizadas para discutir questões mais gerais da escola e também questões mais pontuais.

⁴ Nota: Informação obtida pelos participantes da presente investigação.

3.Participantes

De forma a assegurar que todos os participantes tivessem alguma experiência de lecionação na Escola da Ponte, dadas as particularidades desta Escola, acima referidas, utilizou-se como critério de seleção os anos de experiência na Escola, tendo sido decidido não incluir no estudo aqueles com menos de dois anos de experiência de docência na Escola da Ponte.

O primeiro contacto com os docentes foi realizado pelo Coordenador de Projeto da Escola da Ponte, que verificou a sua disponibilidade e o seu interesse em participar no estudo.

Participaram, neste estudo, oito docentes da Escola da Ponte, seis do género feminino e dois do género masculino, com idades compreendidas entre os 38 e os 63 anos ($M= 48$, $DP=7.7$). Dois destes docentes pertenciam aos órgãos de gestão da escola.

No que se refere às habilitações académicas, três docentes possuíam uma pós-graduação e os restantes ($n=5$) uma licenciatura. Os docentes possuíam formação em áreas diversificadas: Matemática, Física, Química, História, Ciências Sociais, Educação Pré-Escolar, Ciências da Educação e Gestão Pedagógica.

No que diz respeito aos anos de experiência na profissão docente varia entre 12 e 31 anos ($M= 20$, $DP = 5.94$), sendo que o tempo de trabalho na Escola da Ponte varia entre 2 e 24 anos ($M=14.5$; $DP= 6.6$).

4.Método e instrumento de recolha de dados

Neste ponto são dados a conhecer o método, o instrumento, os procedimentos utilizados na recolha de dados, bem como o tratamento e a análise dos mesmos.

4.1 Inquérito por entrevista

Partindo dos objetivos definidos na presente investigação, optámos por utilizar como método de recolha de dados o inquérito por entrevista. De acordo com Minayo (2010) a entrevista:

É acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do investigador, destinada a construir informações pertinentes para

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo. (p. 261)

Como afirma Amado (2017) a entrevista na investigação em educação é um dos meios mais importantes para entender as perceções dos sujeitos, concretamente tem a finalidade de analisar o significado que os sujeitos “dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.” (Quivy & Campenhoudt, 1998; 193) (citado em Amado, 2017, p. 209).

Dentre os diferentes tipos de entrevista, optou-se pela entrevista semidiretiva. A entrevista permite apresentar as questões de investigação numa sequência coerente (Amado, 2014), “embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado, 2017, p.210).

A vantagem da entrevista semidiretiva é que não há uma imposição rígida das questões, permitindo ao entrevistado falar sobre o tema proposto, seguindo a sua ordem lógica, de forma a priorizar o que for mais relevante para si ao invés de privilegiar o entrevistador (Amado, 2017).

Numa entrevista há vários aspetos que devem ser considerados, de forma a garantir a validade das informações. Um desses aspetos, diz respeito ao cuidado na construção do guião de entrevista, que deve constituir um quadro referencial organizado com o máximo de informações (Amado, 2017). É precisamente esse processo que será descrito em seguida.

4.2 Instrumentos

Tendo em conta que tínhamos como objetivo: 1) conhecer as perceções dos docentes e dos membros dos órgãos de gestão da Escola da Ponte acerca da educação inclusiva; 2) descrever as perceções dos docentes e dos membros dos órgãos de gestão acerca da educação inclusiva na Escola da Ponte; 3) analisar as perceções dos docentes e dos membros dos órgãos de gestão sobre a formação contínua, em geral, e sobre a formação para a educação inclusiva, em particular; 4) compreender o papel desempenhado pelos membros dos órgãos de gestão na formação contínua para a educação inclusiva dos docentes da Escola da Ponte, foi necessário

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

construir dois guiões de entrevista, um para os docentes (Apêndice 1) e outro para os membros dos órgãos de gestão (Apêndice 2).

Depois de construída a primeira versão, com base nas questões e objetivos da investigação, iniciou-se o processo de validação. Enviámos os guiões para três peritos na área de Ciências da Educação, solicitando que avaliassem as questões de acordo com os seguintes critérios: organização, clareza, adequação, abrangência, pertinência e representatividade (Guerra, 2006).

Os peritos fizeram um conjunto diversificado de sugestões de melhoria, especificamente na elaboração das questões, para que ficassem mais inteligíveis. Foi ainda sugerido, por um dos peritos, que fosse acrescentada uma questão com o objetivo de compreender o relacionamento da Escola da Ponte com a Comunidade Educativa. No mais, não houve alteração da versão original dos guiões.

O pré-teste foi realizado com base no guião reformulado. Foram realizadas cinco entrevistas, quatro a docentes e uma a um membro de um órgão de gestão, de uma escola pública. Cada entrevista teve a duração média de uma hora e meia. Devido aos constrangimentos da Pandemia – Covid 19, as entrevistas foram realizadas à distância, consideramos as aplicações com que os participantes tinham mais familiaridade (Nicolaci-da-Costa, Días, Luccio, 2009). Os participantes optaram pela plataforma Zoom Meeting. Solicitamos o consentimento informado de todos para que pudéssemos fazer a gravação das entrevistas a fim de fazer a análise posteriori (Guerra, 2006).

As entrevistas testes foram essenciais para a melhoria dos guiões. Mais concretamente, modificámos algumas perguntas que suscitaram dificuldades ao nível da compreensão.

Uma vez concluído o processo de pré-teste dos guiões de entrevista, estes foram analisados pelo Encarregado de Dados da Universidade do Algarve (UALG), nos termos do cumprimento dos requisitos da conformidade de privacidade dos dados, tendo sido concedido parecer favorável (Anexo IV).

O guião das entrevistas está organizado em cinco blocos temáticos: 1) Formação e percurso profissional, 2) Formação contínua e no âmbito da Educação Inclusiva; 3) Perceções sobre a Educação Inclusiva; 4) O Projeto Educativo: Fazer a Ponte; 5) A educação inclusiva na Escola da Ponte. No que diz respeito ao tipo de pergunta, em ambas as entrevistas (docentes e membros dos órgãos de gestão) foram feitas perguntas de opinião e valor que têm como função

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

permitir compreender os processos interpretativos dos participantes; perguntas de experiência, que dizem respeito com o que o entrevistado faz ou já fez; e, perguntas de conhecimento, que permitiram aceder a informações factuais (Amado, 2017).

A diferença entre o guião de entrevistas dos docentes e o guião dos membros dos órgãos de gestão está apenas no bloco 2. Formação contínua e no âmbito da Educação Inclusiva. Concretamente foram realizadas perguntas que nos permitissem alcançar um dos nossos objetivos, o de compreender o papel desempenhado pelos membros dos órgãos de gestão na formação contínua para a educação inclusiva dos docentes da Escola da Ponte.

4.3 Procedimentos de recolha de dados

Para a realização deste estudo foi solicitada autorização, em primeiro lugar, aos órgãos de gestão da Escola da Ponte. Depois de concedida, procedemos ao pedido de autorização junto ao Ministério da Educação (Anexo I). Posteriormente, enviamos a solicitação de análise para a Comissão de Ética da Universidade do Algarve, que deu parecer positivo à realização do estudo (Anexo III).

No que diz respeito aos participantes, o primeiro contacto foi assegurado pelo Coordenador de Projeto da Escola da Ponte, que averiguou a disponibilidade e o interesse dos docentes para participarem do estudo. Os docentes que aceitaram participar no estudo foram contactados por nós através de correio eletrónico, de forma a definir as próximas etapas até a realização das entrevistas. Para o agendamento das entrevistas, assim como para a escolha da plataforma, utilizamos a aplicação online Survey Monkey.

Devido aos constrangimentos impostos pela Pandemia – COVID 19 as entrevistas foram realizadas remotamente. Segundo Nicolaci-da-Costa, Días e Luccio (2009), as entrevistas online podem ser utilizadas para investigar qualquer temática, desde que sejam atendidas as condições dos envolvidos no processo (entrevistado e entrevistador) e que estes estejam familiarizados com os ambientes em que estarão no momento da entrevista. Neste sentido, consideramos as ferramentas com que os participantes teriam mais familiaridade (Nicolaci-da-Costa, Días, Luccio, 2009), tendo sido proposta a utilização das plataformas Zoom Meetings e Teams, pelo facto de serem as mais utilizadas em contexto escolar. Todos os participantes optaram pela plataforma Zoom Meeting.

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

Solicitamos o termo de consentimento informado a todos, “que consiste numa espécie de negociação estabelecida entre o investigador e os participantes sobre o que é esperado de ambas as partes durante o processo “(Amado, 2017, p. 407). São informados acerca dos seus direitos e também sobre o motivo pelo qual solicitamos a sua participação no estudo (Amado, 2017).

Antes de iniciar as entrevistas explicitamos, ainda, os objetivos da investigação e garantimos os aspetos relacionados com a legitimação da entrevista, especialmente salientamos a importância do contributo dos participantes para a investigação (Amado, 2017). As entrevistas tiveram a duração de aproximadamente 1h30mn, tendo sido gravadas, com a autorização de todos os participantes.

4.4 Tratamento e análise de dados

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, de forma a reproduzir-se com fidelidade o discurso dos participantes (Amado, 2017). Optámos por utilizar a análise de conteúdo para o tratamento dos dados, pois, permite tratar de uma maneira metódica as perceções, testemunhos e informações dos participantes (Quivy & Campenhoudt, 1998). Privilegiamos essa técnica, pela dimensão descritiva e pela dimensão interpretativa que “decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência” (Amado, 2017, p.62).

Na análise de conteúdo o processo de categorização pode ser realizado *a priori*, *a posteriori*, ou ser misto. Neste estudo, optámos por um processo misto, ou seja, algumas categorias foram definidas *a priori*, com base na revisão da literatura sobre a temática e nos nossos objetivos, e outras *a posteriori*, no processo de codificação das entrevistas. Este método tem a vantagem de permitir iniciar a análise com uma estrutura prévia, mas com espaço para incluir outras categorias que possam surgir no decorrer do processo (Amado, 2017; Guerra, 2006). Assim, foram definidas *a priori* cinco categorias, coincidentes com os objetivos do estudo:

- 1) Perceções acerca da Educação Inclusiva;
- 2) A educação inclusiva na Escola da Ponte;
- 3) A formação contínua: Perceções de docentes e dos membros dos órgãos de gestão;

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

- 4) A formação contínua para a Educação Inclusiva: Perceções de docentes e dos membros dos órgãos de gestão;
- 5) Papel dos membros dos órgãos de gestão na formação contínua para a educação inclusiva dos docentes.

Depois de definidas estas categorias, realizámos uma leitura flutuante, com o objetivo de ter um primeiro contacto com os dados. Posteriormente, organizamos as informações recolhidas em categorias e subcategorias que traduzem “as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise” (Amado, 2017, p. 315).

Este processo permitiu não só validar a pertinência e a adequação das categorias definidas *a priori*, como também determinar, *a posteriori*, as subcategorias, que compõem a grelha de análise, da qual destacamos alguns exemplos na sequência.

Tabela 1

Grelha de análise das entrevistas

1. Perceções acerca da Educação Inclusiva

Subcategorias	Exemplo
1.1 A educação inclusiva como a inclusão de todos	Portanto, é por isso que eu digo é inclusão é inclusão de todos, porque cada um têm as suas especificidades, claro (P6).
1.2 Educação inclusiva como inclusão de alunos com NEE	Não há uma sala para educação especial, a sala do menino é sala dos outros, o espaço é o mesmo e então estamos em grupo onde estão todos eles (P2).

2. A educação inclusiva na Escola da Ponte

2.1 Estratégias de promoção da educação inclusiva	(...) a organização dos alunos, na criação dos pequenos grupos por exemplo, em que todos têm ajuda de alguém e todos têm uma rede de apoio que os ajuda diariamente, por si só para mim um fator de inclusão muito, muito forte, outro exemplo é todos poderem participar nas responsabilidades, que são grupos que organizam e põe a escola em funcionamento, todos fazem parte de alguma coisa, não é? Todos têm possibilidade de partilhar a sua opinião, ter uma presença na assembleia.(P6)
---	--

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

- 2.2 Dificuldades sentidas pelos docentes (...) isso é uma dificuldade nossa pela nossa organização, em dar um carácter muito formal a avaliação (...) Porque depois também há o reverso em que como as provas de aferição, os exames o aluno tem que ter uma preparação prévia para saberem para o que vão e às vezes é difícil mostrares. (P6)
- 2.3 Participação e envolvimento da Comunidade escolar (...) temos espaço de decisão conjunto, dentro dos órgãos institucionais da escola para além da Associação de Pais, temos Assembleia de alunos, temos no corpo de Direção, no Conselho de Direção a presença dos pais e de pessoas do meio científico, portanto procuramos envolver todos desde logo na discussão. (P6)
- 2.4 Medidas suplementares de apoio aos alunos (...) a EMAEI enquanto estrutura faz os seus balanços e esses balanços incluem uma análise como é que as questões da inclusão estão na escola e o que é preciso melhorar, mas isso é um balanço da própria estrutura da EMAEI que aponta caminhos a seguir. (P5)
- 2.5 Pandemia e inclusão
- 2.5.1 Impacto da Pandemia na organização escolar (...) estamos habituados a que eles tivessem grande mobilidade entre espaços e de repente eles ficaram definidos, este é o seu lugar e não pode sair daqui, basicamente foi isso que foi dito, porque mesmo teve que ser e isso foi uma mudança assim radical mesmo em termos de recursos, eles estavam habituados a ter um conjunto de manuais em que acabaram por ter liberdade na escolha desse manual, isso não foi possível cada um passou a ter o seu manual próprio e isto são tudo alterações que acabaram porque tem que ser impostas.(P5)
- 2.5.2 A educação Inclusiva no contexto pandémico (...) respeitando certos princípios gerais, sempre vendo o que funcionava, um passo a frente dois a retaguarda e foram feitos avanços e recuos, de muito trabalho entre nós, de perceber o que funcionava e o que não funcionava. Numa tentativa e erro, respeitando os princípios, ver o que funciona com os alunos, na primeira Pandemia, nós não tínhamos propriamente um horário pré-determinado com os alunos, nessa segunda já tinha um horário mais pré-determinado com os alunos.(P4)

3. A formação contínua: Perceções de docentes e dos membros dos órgãos de gestão

- 3.1 Perceções dos docentes acerca da formação contínua Minha perspetiva global da formação continuada é muito deficitária, acho que não há um real investimento numa formação contínua, conforme as circunstâncias ou o peso que a dada a formação continua vai mudando. (P5)
- 3.2 Perceções dos membros dos órgãos de gestão acerca da formação contínua (...) é muito importante e fundamental para qualquer professor, nesse caso, continuar suas pesquisas e suas formações no âmbito da sua profissão, não é? Para isso terá sempre de se manter atualizado e procurar formação aos desafios que sua própria prática vai lhe colocando no dia-a-dia. (P10)
- 3.3 Motivações dos docentes para participar em formações (...) é conforme as circunstâncias, posso passar anos sem frequentar uma formação e depois num ano surgir até mais que uma formação que suscita o meu interesse e acabo por mim inscrever e eu também como sou docente contratado, não tenho obrigatoriedade de fazer formação. (P5)
- 3.4 Regularidade da participação nas ações de formação (...) não posso dizer que há uma frequência, depende muito daquilo que me aparecer enquanto proposta, se eu considerar interessante, inscrevo-me, independentemente de o crédito ser necessário ou não, não tenho assim propriamente uma frequência, vai aparecendo. (P6)
- 3.5 Perceções dos docentes sobre as formações oferecidas pelo Centro de Formação (...) portanto, acho que não há não há um fio condutor na formação contínua, há algum por parte dos professores, algum, não vou dizer desprezo, mas às vezes uma pouca importância dada a formação contínua isso reflete às vezes também na fraca qualidade da formação que é disponibilizada. (P5)

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

- 3.6 Perceções dos membros dos órgãos de gestão sobre as formações oferecidas pelo Centro de Formação
- (...) Se fossem maiores atualizadas na perspetiva de tentar encontrar respostas mais consideráveis e mais conceitualmente fundamentadas das opções que fazem, acho que é importante que cada um faça aquilo que é suposto, da educação anterior, da educação profissional, seja ela qual for. (P10)
- 3.7 Influência da formação contínua na prática docente
- Há imensos trabalhos que agora desenvolvo que foram decorrentes da formação contínua e não da formação inicial (P6).
- 3.8 Formação específica para trabalhar na Escola da Ponte
- E, portanto, aqui sim os colegas que tem mais experiência desempenharam um papel mesmo muito importante que me ajudaram, me acolheram, me explicaram, me orientaram e, portanto, eu entendo isso como sendo formação até mesmo na formação, se calhar até mais importante que é uma formação diária e que nós temos sempre a oportunidade de poder tirar as dúvidas diariamente. (P7)
- 3.9 Formação contínua na Escola da Ponte
- (...) o que acontece é nós tentamos responder a isso mediante aquilo que a nossa organização ou seja as reuniões são muito dedicadas a como trabalhar cada valência dentro daquilo que é ideologia do projeto, as reuniões da equipa também. Dentro da equipa também há sempre uma procura que professores que tenham formação específica na alguma área sejam eles mesmos a dar formação na escola. (P6)

4. A formação contínua para a Educação Inclusiva: Perceções de docentes e dos membros dos órgãos de gestão

- 4.1 Perceção sobre a formação contínua para a Educação Inclusiva Aquilo que eu sinto muitas vezes, um dos motivos pelos quais eu acabo por muitas vezes não me inscrever nesta área é que existe muito a formação desta, que sendo destinada a professores orientadores e psicólogos das áreas, usam uma série de, centram -se mais nas questões institucionais, na documentação, não é não é prática e isso acaba por perder para mim, para as minhas necessidades diárias o interesse.(P6)
- 4.2 Falhas da formação inicial por iniciativa minha, que não foi próprio centro de formação que acabaram por ser lacunas que eu identificava na minha formação e sentia necessidade de colmatar essas falhas. Recordo-me assim, em algum momento, por exemplo na área das dificuldades de aprendizagem, nas questões dislexia, às vezes de alguns conceitos que na minha da formação de base nunca foram tão explorados e que facto a formação contínua contribuíram para suprir um bocadinho essas fragilidades. (P5)
- 4.3 Críticas às formações no âmbito da educação inclusiva as formações que existem são demasiadas generalistas, ainda, uma grande parte das formações que foram feitas nos últimos tempos foi sobre o decreto-lei e também calhou de fazer pós-graduação ao mesmo tempo, se minha pós-graduação já tivesse sido mais para trás, se calhar tinha sido mais útil, a maior parte dos cursos foram abordados no âmbito do Decreto, foram muito gerais. (P4)
- 4.4 Necessidades formativas no âmbito da educação inclusiva (...) nós temos dificuldade em discernir o que é funciona naquela altura e até de diagnosticar muitas vezes algumas problemáticas, existe essa necessidade de formação (P6).

5. Papel dos membros dos órgãos de gestão na formação contínua para a educação inclusiva dos docentes da Escola da Ponte.

- 5.1 Incentivo à participação (...) portanto, também há esse incentivo para que as pessoas pesquisem, leiam, tivemos muitas formações sobre as aprendizagens essenciais, tudo isto que surgiu nestes últimos 2 anos, 3 anos, não é? Também há esse incentivo e fazemos um apelo para que as pessoas consultem leiam, depois tentamos encontrar momentos de discussão destes documentos, não é? (P10)
- 5.2 Disponibilização de informação é através da gestão que nós recebemos todos os e-mails, todas as formações que existem, estão disponíveis gratuitamente para nós nos inscrevermos e estamos sempre a receber quando elas estão abertas, quanto isto não temos razão de queixas nenhuma, não temos motivo para não fazer formações.(P8)
- 5.3 Conhecimento e satisfação das necessidades dos docentes As escolas acabam por as direções juntos professores da escola, tentarem sentir quais são as necessidades que os colegas sentem e direcionar e propor ao centro de formação as formações nessa área (P5).

Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo, faremos a apresentação e discussão dos resultados. Numa primeira etapa a escrita apoia-se num carácter mais descritivo. Na fase subsequente, ultrapassa-se a etapa descritiva com intuito de “dar luz” aos resultados de uma investigação, “em que se combinou informação prévia, explicitação e domínio de conceitos, trabalho sistemático, rigor metodológico e criatividade” (Amado, 2017, p. 380). Denzin e Lincoln (2003) (citado em Amado, 2017), dizem que na investigação qualitativa o papel do “investigador” precisa ser de um *bricoleur e confeccionador de conchas*. Isso quer dizer que enquanto um *bricoleur* interpretativo terá de construir um conjunto de representações que revelem as especificidades; de facto que traduzam a complexidade do caso em estudo e, como confeccionador de conchas, precisará “costurar” e editar as experiências; percepções relatadas com fidelidade e fiabilidade no processo (Amado, 2017).

1. Perceções acerca da educação inclusiva

Na perspetiva da maioria dos docentes, a Educação Inclusiva é uma educação para todos, independentemente das especificidades dos alunos. Como afirma um dos participantes, a Educação inclusiva implica “conseguir que todos aprendam, é para todos a educação inclusiva” (P7).

Os participantes referiram também algumas estratégias que podem ser utilizadas para assegurar uma educação inclusiva. Para os participantes não basta apenas colocar os alunos todos juntos no mesmo espaço, é preciso muito mais que aceder ao ensino ou estar integrado na sala apenas por estar, é preciso oferecer respostas às diferentes necessidades de cada aluno, valorizar aquilo que os alunos já sabem e ampliar as suas potencialidades. Assim, o foco nunca será nos problemas dos alunos, mas nas múltiplas formas em que os alunos podem aprender. Para isso, é essencial compreender que o processo de ensino-aprendizagem requer o respeito pelo ritmo e a individualidade de cada um. Como refere um dos participantes, é preciso:

ter direito às respostas todas, estar completamente incluído dentro de suas possibilidades, mas fazendo tudo quanto possível, não é? Não é estar na sala só por

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

estar, não é? É sentir -se parte do grupo, de uma maneira geral, acho, até do que eu vejo, eles aqui estão muito bem e são muito aceites pelo grupo, são protegidos pelo grupo, também é uma coisa muito importante. (P1)

Além da socialização e a troca de saberes entre os indivíduos, o respeito ao ritmo e a individualidade de cada aluno são princípios basilares da Educação Inclusiva. Trata-se de garantir o direito básico de educação para todos, mas com ênfase na equidade para atender a diversidade humana ou seja, oferecer oportunidades de sucesso a todos, tendo em conta a condição de cada indivíduo. É, sobretudo, um processo em que há uma preocupação com a identificação e remoção de barreiras à presença, participação e desempenho de todos os alunos (Ainscow, 2020). Podemos, então, afirmar que os docentes partilham este entendimento de educação inclusiva. Como refere outro participante a educação inclusiva “é partilhar, é aprender uns com os outros” (P2).

Contudo, alguns participantes não fazem a diferenciação entre Educação Especial e Educação Inclusiva, utilizando os dois termos, inclusivamente, para descrever a mesma realidade, como é visível no excerto que a seguir se transcreve:

as crianças da educação inclusiva, foram para a escola, ficaram sempre na escola e estavam lá e tinha um momento, eu estava em casa com os restantes colegas, e alunos, os meninos da educação inclusiva estavam na escola, com a psicóloga, com um outro orientador, com funcionárias e tinha momentos que entravam online connosco, mas é igual a nada. Não passava nada mesmo, foi mesmo infrutífero. Foi do Ministério, o Ministério já no ano passado, quando passamos por isto perderam-se as crianças da educação especial, porque não interagem, porque em casa não conseguiam, foi uma decisão do ministério, veio de cima e nós tivemos de fazer isso, né? Estou agora a lembrar, por exemplo filhos de médicos, enfermeiros, de serviços essenciais, também estavam na escola, também foram para o ensino presencial, todos os outros em casa, normas mesmo do Ministério. (P2)

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

Este excerto é revelador do dualismo entre o entendimento destes dois conceitos, ou seja, da atribuição do mesmo sentido aos dois conceitos, sobreposição visível também na referência, por um dos participantes, aos alunos com NEE como “os alunos da educação inclusiva/educação especial” (P2). Como referem-se vários autores (Ainscow, 2020; Capellini & Rodrigues, 2009; Mantoan, 2003) o termo educação inclusiva por si só traz problemas conceituais e interpretações equivocadas, que distorcem o seu real significado, sendo frequentemente reduzido unicamente à inclusão de alunos com NEE no ensino regular.

Um dos docentes, que também exerce a função de coordenador da equipa EMAEI, ressalta sua percepção acerca da Educação Inclusiva:

Para mim, educação inclusiva é podermos dar respostas a todas as crianças, independentemente do que elas conseguem fazer, elas são sempre capazes de fazer. Se eu consigo percorrer um caminho longo com uma criança, pronto, muito bom, se eu consigo percorrer um caminho mais pequeno com outra não faz mal, amanhã dou mais um passo e já pratico com ela, é assim a educação inclusiva. Ela faz e é possível de fazer e é sempre bem-vinda, é muito trabalhosa, é muito trabalhosa, porque é preciso adaptar tudo é preciso adequar, olhar, observar e procurar onde é que posso ajudar aquele aluno não tenha aquela dificuldade. Às vezes pode ser apenas um sinal, um sublinhado, um toque no ombro e já faz toda a diferença e pronto, a inclusão está quando nós aceitamos todos por igual, assim ninguém tem que ser igual a ninguém, se não isto era uma maçada, era uma chatice, se nós fôssemos todos iguais. (P8)

Note-se que dois participantes fazem parte da equipa EMAEI, sendo um coordenador e outro diretor adjunto. A EMAEI é um dos mecanismos importantes na articulação entre todos os intervenientes da escola para pôr em prática os princípios da educação inclusiva. Trata-se de uma equipa formada por diferentes especialistas, psicóloga, terapeuta da fala, professor da educação especial, assim como por docentes representantes de cada Núcleo. É função desta equipa proceder à análise de “como é que as questões da inclusão estão na escola e o que é preciso melhorar” (P5), indicando estratégias a seguir na construção de uma escola inclusiva.

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

No que se refere às estratégias para promover a educação inclusiva, um dos participantes mencionou a necessidade de os tutores/orientadores educativos terem cuidado ao tratar as questões culturais dos alunos, como religião, linguagem “quer de compreensão, quer de escrita, quer do que se fala em casa e que se faz na escola, ter cuidado e respeitar e valorizar isso” (P4), o que está de acordo com os princípios da Declaração de Salamanca (1994).

A percepção geral é que em Portugal se tem feito grandes progressos em relação à Educação Inclusiva. Esta ideia é visível nas palavras de um dos participantes, que a seguir se transcrevem:

eu acho que já muita coisa alterou e eu acho que estamos com uma visão cada vez mais aberta para a inclusão. Ainda há resistentes, eu acho, ainda considero que há umas, algumas pessoas que são muito resistentes, aceitar certas diferenças, mas, eu acredito que pronto, são escassos e que isto vai alterar e que fique, vai melhorar, mas globalmente acho que estamos a melhorar, eu acho que sim, que estamos no bom caminho. (P8)

Apesar da promulgação do Decreto-Lei n.º 54/2018, no qual são estabelecidos os princípios e as normas para garantir a inclusão de todos, os participantes assumem que não há garantias que todas as escolas caminhem no sentido da Educação Inclusiva. Como se nota no excerto que reproduzimos:

Agora no geral ainda há um caminho grande para andar e até tenho algumas dúvidas se o 54⁵, se as respostas das escolas; que houve do 54, em algumas delas pelo menos, se o caminho foi mais inclusivo ou não. (P4)

No que diz respeito às percepções dos membros dos órgãos de gestão, observamos um entendimento consensual sobre a Educação Inclusiva. Neste caso, os participantes falam da Educação Inclusiva para todos os alunos, não está restrito apenas à inclusão de alunos com NEE. Como refere um dos membros dos órgãos de gestão, a educação inclusiva significa:

⁵ Participante P4 refere-se ao Decreto-Lei n.º 54/2018.

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

colocarmos numa posição de respeito pelo outro, de entre ajuda, de colaboração, de partilha de conhecimento, de experiências, é nos posicionarmos sempre para o outro e o outro para nós, portanto isto é estar, não é preciso falar de inclusão, é preciso estar com uma organização que permita que todos tenham possibilidade de aceder à aprendizagem de uma forma autónoma, de uma forma responsável, solidária em que se ajudarem mutuamente, em que se respeitem.

(P10)

Saliente-se que não existe a confusão entre os conceitos de Educação Inclusiva e Educação Especial que se observou nos docentes, ou seja, há o entendimento de que a educação inclusiva abrange todos os alunos. Como nos explicou um dos entrevistados: “estamos a falar de todos, todos nós precisamos ser incluídos, portanto, independentemente das características de cada um de nós, esse foi sempre o princípio da Ponte” (P9). Esta afirmação vai no sentido da noção de educação inclusiva apresentada por diversos autores (Ainscow, 2020; Capellini & Rodrigues, 2009; Mantoan, 2003), que ressaltam que a Educação Inclusiva não pode ser reduzida exclusivamente à inclusão de alunos com NEE no ensino regular.

Tal como referido pelos autores (Ainscow, 2020; Mantoan 2003 ; Valdés Morales & Gómez-Hurtado, 2019), os docentes mencionaram os princípios basilares da Educação Inclusiva; especialmente solidariedade; entreajuda e respeito.

Portanto o trabalho de grupo, o espírito de solidariedade, de entre ajuda, o respeito pelo percurso de cada um, são questões que tem mantido sempre presentes desde que eu estou na escola e as dinâmicas vão sempre mudando, porque estamos sempre a procurar a melhorar a resposta que damos aos alunos.

(P5)

Com característica semelhante, o docente P7, endossa que:

entre ajuda é o princípio mais importante na Escola da Ponte e se calhar em todas as escolas, acho que era aquele que devemos ter em primeiro lugar sempre,

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

depois há outros valores, não é? A questão da inclusão, a questão da igualdade, a questão da democraticidade, porque é muito bonito vê-los a debater os problemas da escola, tentar encontrar soluções para os problemas da escola, eles próprios gerirem a escola. (P7)

No que diz respeito às estratégias para se promover a inclusão, toda a estrutura organizacional da Escola da Ponte está baseada nos princípios da educação inclusiva:

a inclusão passa por uma organização da escola e da resposta que a escola dá. Portanto, toda a escola é sempre no princípio da inclusão e num princípio alargado (...) um exemplo, há pouco pediu um exemplo, vou lhe dar um exemplo, a organização dos grupos há o cuidado de cada grupo ser um grupo heterógeno, porque para que um possa ajudar o outro e o outro ajudar o outro, portanto há aqui sempre esse princípio da heterogeneidade que é promotora da inclusão. (P9)

Pelo que foi atrás exposto podemos afirmar que os docentes e os membros dos órgãos de gestão apresentam perceções semelhantes acerca da educação inclusiva: Mais concretamente, partilham o entendimento de que não basta incluir apenas um grupo específico, é preciso incluir todos os alunos e oferecer respostas às múltiplas necessidades de cada um (Ainscow, 2020). Docentes e membros dos órgãos de gestão partilham ainda os valores e os princípios inerentes à construção de uma escola inclusiva, tais como o trabalho em equipa, o espírito de solidariedade, de entajuda e o respeito pelo percurso de cada um. Para além disso, não se centram no diagnóstico de problemas, mas nas potencialidades dos alunos, na diversidade que pode ser o processo de aprendizagem de cada um, respeitando seu ritmo e propondo estratégias que apoiem o seu desenvolvimento.

2. A educação inclusiva na Escola da Ponte

A Escola da Ponte é uma escola que se ancora nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça. É uma escola aberta a todos, que tem a *inclusão* como compromisso, no sentido em que procura responder às necessidades específicas de cada aluno (Alves, 2004; Silva, 2006; Silva & J. Pacheco, 2011). Como afirma um dos participantes: “O dia a dia que se vive na escola é o dia a dia da inclusão, sempre foi” (P10). Esta ideia é reiterada por outro participante, quando afirma que:

a inclusão passa por uma organização da escola e da resposta que a escola dá, portanto, toda a escola é sempre no princípio da inclusão e num princípio alargado (...) um exemplo, a pouco pediu um exemplo, vou lhe dar um exemplo, a organização dos grupos; há o cuidado de cada grupo ser um grupo heterógeno (...) portanto há aqui sempre esse princípio da heterogeneidade que é promotora da inclusão. (P9)

A Educação Inclusiva desdobra-se em toda a organização da escola, ou seja, não se reduz ao que acontece no espaço da “sala de aula”, inexistente, aliás, na Escola da Ponte. Como referido anteriormente, os alunos organizam-se em grupos heterogéneos com distintas faixas etárias e trabalham em espaços, que se conectam um ao outro e que têm como principal intenção a promoção da diversidade.

O princípio da democraticidade, da autonomia e do trabalho cooperativo é evidente no Projeto Educativo: Fazer a Ponte quando a maioria dos participantes mencionam as Assembleias dos alunos. Trata-se de reuniões onde todos os alunos participam e ajudam na tomada de decisões de assuntos relacionados ao contexto da escola. Toda a organização e dinâmica desses momentos são realizadas pelos alunos, inclusive as atas e memorandos: “Nesta escola eles saem com conhecimento do que se passa na Assembleia da República, acaba por se vivenciar aqui, eles têm um conhecimento do que são memorandos, das atas que tem, que saem das assembleias da aprovação” (P8). A participação ativa dos alunos, o aspeto democrático da escola, são características descritas frequentemente pelos participantes, assim como a distribuição das funções, em que cada um é responsável por uma tarefa:

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

outro exemplo é todos poderem participar nas responsabilidades; que são grupos que organizam e põem a escola em funcionamento, todos fazem parte de alguma coisa, não é? Todos têm possibilidade de partilhar a sua opinião, ter uma presença na Assembleia. (P6)

A cada quinzena o aluno tem um conteúdo específico para trabalhar. Os alunos escolhem o que querem trabalhar e os docentes tomam nota. Depois pesquisam, fazem exercícios e se sentirem preparados fazem a avaliação e dependendo do resultado seguem a diante. Como relata o entrevistado:

a cada 15 dias eles têm x conteúdos para trabalhar, eles escolhem conteúdos para trabalhar e nós registamos, tomamos nota, de fulano tal está a trabalhar conteúdo tal, pronto, depois existe pesquisa, faz a pesquisa, depois exercita bastante sobre aquele conteúdo que pesquisou, para verificar se tem dúvidas, se estás a conseguir compreender bem, se não precisa de exercitar mais. (P2)

Há sempre flexibilidade do currículo. A vantagem é que hoje os alunos podem trabalhar com o que quiserem, com vários projetos, antes ficava restrito a um grupo. Esse ano, os alunos podem “trabalhar para o Jornal, no Eco Escola, podem trabalhar no que quiserem” (P1).

A diferenciação curricular é um aspeto ressaltado pelos docentes, numa lógica a favor das potencialidades do aluno e não das dificuldades ou diferenças. Uma das estratégias para se colocar em prática a educação inclusiva (Seabra, 2017), que já era implementada na escola antes mesmo do Decreto-nº54/2018 ser promulgado, como afirma o participante.

nós entendemos que quando saiu 54 e ao analisarmos com atenção o decreto-lei, todas as medidas contempladas nas medidas universais, como as acomodações curriculares, a diferenciação pedagógica, tudo isso nós achamos que já fazíamos na nossa escola tudo, todas aquelas medidas já eram implementadas na nossa escola habitualmente, como as próprias tutorias, como o comportamento pró-social, tudo isso era feito (...) assumindo sempre que todo o aluno da Escola da Ponte tem medidas universais. (P7)

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

A importância de respeitar o caminho que o aluno opta por seguir é referido pelos participantes. Contudo, também salientam que esta escolha é realizada com a mediação e orientação por parte dos tutores/orientadores educativos. Tal estratégia permite que a gestão do currículo individual seja feita da melhor forma possível. O participante P5 dá-nos conta de como decorre este processo:

damos um bocadinho espaço, liberdade para que os alunos tenham autonomia na definição do caminho que querem prosseguir e da profundidade que querem abordar cada área, isso é obviamente muito gerido também os professores de cada valência, muito gerido também com os professores tutores, que acompanham e se certificam que não há ali nenhum desequilíbrio. (P5)

A vantagem desse processo, está principalmente no respeito ao ritmo de cada aluno:

eles andam ali, até que chegam de uma maneira brilhante, em conjunto o grupo, a resposta e todos percebem melhor quando eles que eles dizem, percebem muito melhor quando são eles próprios a chegar lá e eles chegam lá, só que temos pressa, nós temos pressa. E foi outra coisa que eu aprendi lá, não tenhas pressa, têm que ser eles a chegar. (P2)

Caso os alunos precisem de apoio, a escola dispõe de dispositivos pedagógicos que permitem a criação de grupos de alunos para ajudar os colegas que estão com dúvidas sobre o tema de estudo. Os dispositivos pedagógicos são chamados de “Eu já sei; preciso de ajuda e posso ajudar” (Escola da Ponte, 2012, p.8) que “têm como base a partilha, o respeito, a entre ajuda, a solidariedade, a colaboração, tudo isso é inclusão” (P10).

Nesse mesmo sentido, o participante relatou que “o próprio Projeto Educativo foi construído com base de que cada aluno é um ser único” (P1). Cada um tem um plano específico e alguns também podem ter medidas adicionais. Na maioria das escolas, os alunos com medidas são retirados da sala e privados de ter a mesma oportunidade que os outros:

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

é sempre assim o professor de educação especial chega, tira o menino da sala, vai com o menino para uma sala ao lado e trabalha com ele, depois vai-se embora e o menino vem para a sala e o professor da aula para todos, menos para aquele menino. Isto não é incluir, né? (P2)

Na Escola da Ponte “não há uma sala para educação especial, a sala do menino é sala dos outros, o espaço é o mesmo e então estamos em grupo onde estão todos eles” (P2). Os participantes P7 e P8 ressaltam que essa inclusão acontece naturalmente “os colegas estão tão habituados a lidar com a diferença que eles nem acham que seja uma diferença, para eles é exatamente o natural facto muito positivo” (P7).

Para referenciar um aluno à EMAEI, como explica um dos docentes “o professor não atua logo sozinho, numa reunião apresenta a situação, diz olha estou preocupado com esta situação” (P5). Qualquer pessoa pode fazer um encaminhamento de um aluno para EMAEI, se identificar que seja necessário, ou seja, se observar que as estratégias que são adotadas pelo orientador educativo/tutor não são suficientes para que o aluno avance no processo de aprendizagem. Nesse caso, pode-se solicitar que seja realizada uma avaliação por parte dos especialistas da EMAEI, desde que os encarregados de educação autorizem (Decreto-nº54/2018) e se for o caso, juntos fazer um plano mais adequado diante da realidade do aluno.

Pode ser o pai, pode ser a escola, pode ser um funcionário, pode ser qualquer pessoa daqui da comunidade, certo, pronto, olha é assim, tem que ser pedido um pedido de autorização do encarregado educação, se depois autoriza que seja feita uma avaliação. (P1)

Como nos explica um dos participantes “há sempre uma equipe fixa e essa equipa fixa depois quando temos um caso em concreto, há uma equipa variável que depois é incluído o tutor, os pais também são importantes no processo de definição de estratégias” (P5). A inclusão dos encarregados de educação no referenciamento, avaliação e planeamento das medidas adotadas para os alunos está de acordo com o que é definido no Decreto-Lei n.º 3/2008, que obriga à sua participação neste processo.

Portanto, há um trabalho em parceria dos professores, pais e EMAEI que:

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

articula-se que tipo de intervenção é que terá que ser feita com ele, se falando com os pais, como é evidente sempre, não é? Isso é absolutamente necessário, se por exemplo a psicóloga fará uma espécie do diagnóstico ou um diagnóstico mais circunscrito com áreas que nós sentimos que o miúdo tem dificuldade, também com a professora da Educação Especial, portanto ali sempre um conjunto de opiniões que devem convergir com o miúdo. (P9)

Como mencionado anteriormente, a equipa EMAEI é responsável por apoiar os docentes na construção de uma educação inclusiva; em sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva; propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar; acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem; prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas; elaborar o relatório técnico-pedagógico previsto no artigo 21.º e, se aplicável, o programa educativo individual e o plano individual de transição previstos, respetivamente, nos artigos 24.º e 25.º Além disso acompanha o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem (Decreto-nº54/2018).

Na Escola da Ponte não há testes e a avaliação não é quantificável e sim descritiva, apenas no último ano o relatório é transformado em nota por uma questão burocrática/legal: “Aqui nós não quantificamos os períodos, fazemos uma síntese descritiva no primeiro e no segundo período e no terceiro, no 3º é que atribuímos uma nota final” (P8).

A avaliação é diferenciada, conforme o percurso e necessidade de cada aluno, outra estratégia característica de uma educação inclusiva (Mantoan, 2003). “Quando se sente preparado pede avaliação, aí esse conteúdo está trabalho. Se foi uma boa avaliação, se sente preparado, está muito bem, pode avançar, avança para próximos e nós tomamos nota sempre, na primeira quinzena trabalhou isso” (P2). O importante é que seja diversificada e também para que aprenda com a avaliação.

Dentre os aspetos mencionados com mais frequência pelos participantes sobre o Projeto Educativo: Fazer a Ponte, destacamos alguns:

- Os princípios basilares do Projeto Educativo: Fazer a Ponte: Democracia, igualdade, respeito, solidariedade e cooperatividade;

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

- Participação ativa dos discentes na organização e nas tomadas de decisões da escola;
- Valorização das discussões entre pares, mesmo com opiniões diversas;
- A valorização do princípio da diversidade através da formação de grupos de estudo heterogéneos.

O discurso dos participantes revela-nos as formas de organização e estratégias pedagógicas que podemos caracterizar, tendo em conta os conceitos propostos por vários autores (Ainscow 2020; Messiou, 2019; Messiou & Ainscow, 2020), como próprias do paradigma da Educação Inclusiva. É de referir, desde logo, os princípios subjacentes ao Projeto da Escola da Ponte - democracia, igualdade, respeito, solidariedade e cooperatividade, mencionados pela maioria dos participantes. Tal como um dos participantes enfatiza.

porque o projeto educativo por si só, já tem uma série de propostas e preconizam ideais muito, muito específicos relativamente a inclusão, a solidariedade, que, ou seja, é a base daquilo que nós idealizamos, não é? É daquilo que nos defendemos, os princípios base, mas depois em termos operacionais, em termos de organização do dia-a-dia e acima de tudo de operacionalização de algumas questões, isso depois requer uma abordagem mais técnica muitas vezes, não é? E que as coisas fiquem bem definidas, o que é que deve fazer em cada momento e quem faz o quê, portanto em cada equipa, se calhar um plano Global, não sei se chamaria, mas existe já uma série de pressupostos mais específicos da educação inclusiva que tem sido discutido globalmente por toda a equipa. (P6)

Os participantes também ressaltam alguns aspetos que poderiam ser melhorados na Escola da Ponte, designadamente, aspetos relacionados com o Projeto Educativo e com o Regulamento Interno. No que diz respeito a estes dois documentos, os participantes referem a sua necessidade de atualização:

já não é atualizado há muito tempo, já não sei há quanto tempo. Teoricamente há uma lei que diz que de 3 em 3 anos ou 4 em 4 anos (...), digamos assim, até porque se fomos pegar no Projeto Educativo e formos ver uma série de coisas que estão no Estatuto do aluno e ética escolar, há coisas que deveriam estar no Projeto Educativo e não estão. (P4)

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

Esse mesmo aspeto, também é apresentado pelo participante P1. Acrescenta também que recentemente estiveram a discutir sobre a necessidade de também atualizar o regulamento interno:

O nosso Projeto Educativo, tem algumas coisas a dizer (...) algumas coisinhas que tem de ser acrescentadas, mas a essência está lá. Agora é assim uma coisa é o Projeto, outra o Regulamento interno, as escolas têm regulamento e é uma série de coisas que têm que estão mesmo pela lei, que tem que estar, pronto. Nosso regulamento, precisa ser atualizado, digo já, no outro dia estivemos a ver isso. (P1)

Nota-se que o Regulamento interno, “dada a especificidade, que aconteceu agora, isto da Pandemia, tem coisas que precisam ser acrescentadas (...)” (P1), isso tudo ainda é muito recente, porém considera-se que está mais completo face ao Projeto Educativo.

São ainda citados outros aspetos menos positivos no funcionamento da Escola da Ponte. Especialmente sobre o início do ano letivo da escola, onde os docentes têm um aumento de tarefas, como avaliar documentações e propor medidas. O participante propõe como sugestão para melhoria dessa situação a antecipação de algumas questões, nomeadamente aquelas relacionadas com a burocracia para que seja possível dedicar-se exclusivamente às questões pedagógicas.

como algo que precisávamos melhorar, um exemplo em concreto que se conseguimos antecipar o trabalho de início do ano letivo em setembro, portanto, mesmo nas questões de inclusão, nas questões burocráticas, se puderem ficar adiantados em junho, julho e isso liberta-nos o arranque para nos dedicarmos às questões mais pedagógicas e não tanto questões burocráticas, e isso são questão que vamos apontando, claro que há sempre dificuldades de tempo, de gestão de professores, colegas que saem colegas, colegas que entram, alunos que saem, alunos que entram, temos sempre novos alunos que é necessário no início do ano avaliar, propor medidas, tratar de toda a documentação e isso às vezes é um desafio para nós, mas nós temos sempre um relatório de autoavaliação da escola em que há essa análise

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

dos diferentes balanços em que as dimensões fazem, fazemos sempre uma auscultação aos pais e aos alunos sobre aspetos. (P5)

Em relação à lógica de transição dos alunos entre os Núcleos, observaram-se alguns constrangimentos para adaptar a lógica dos ciclos para os anos, nomeadamente sobre a saída de alunos da escola, como podemos ver no relato que se apresenta:

muitas vezes havia alguns constrangimentos relativamente as saídas de alunos que nós tínhamos que é estar cautelosos mediante à essa situação, que era ter mais uma lógica de ciclo do que de ano de escolaridade, então permitir que alunos fossem fazendo seu percurso mediante as suas escolhas, seus interesses, claro que evidentemente há coisas que são requisitos de outras e que tem que ser trabalhado antes, mas permitir que houvesse uma voz ativa e uma auto determinação de cada aluno no seu percurso, esse é um aspeto que me parece muito importante. Isso vai sendo feito com negociação também obviamente e orientação nossa, principalmente nos anos dos alunos que são mais novinhos em que precisa muito desse suporte ainda, até para fazerem as suas escolhas, mas isso é um aspeto que me parece muito importante. (P6)

Apesar da flexibilidade no currículo ser considerado um aspeto essencial para pôr em prática os princípios da educação inclusiva na Escola da Ponte, há que se evidenciar um contrassenso, pelo relato de um dos participantes que revela que essa estratégia também pode facilitar o contorno das regras pelos alunos:

o nosso sistema também permite que quem quiser furar as regras, tem ali mais espaço para isso, a nossa flexibilidade, a nossa gestão das tarefas, nossa sugestão do tempo permite que quem tiver naquela fase da adolescência, da malandrice tentar contornar (...) isso implica da nossa parte uma grande disponibilidade, estar ali para acompanhar mais perto, para estar sempre ali a gerir as aprendizagens. (P5)

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

Outra dificuldade mencionada foi em divergir os aspetos da avaliação da Escola da Ponte com o Exame Nacional. “Isso é uma dificuldade nossa pela nossa organização, em dar um caráter muito formal a avaliação (...) Porque depois também há o reverso em que como as provas de aferição, os exames o aluno tem que ter uma preparação prévia para saberem para o que vão e às vezes é difícil mostrares” (P6).

A proposta de atendimento individualizado aos alunos requer muito mais esforço e tempo disponível por parte dos docentes. Segundo o participante P7:

maior dificuldade, às vezes conseguir ter tempo para chegar a todos, porque eles todos à sua maneira precisam de um acompanhamento específico e não estou só a falar de alunos que têm dificuldades; às vezes os alunos que não tem dificuldades também precisam de tempo para estar com eles e é falta de tempo é a minha maior dificuldade, essa é a minha maior dificuldade. (P7)

Além das dificuldades na gestão do quadro de docentes e discentes, devido a saída e a entrada de novos docentes e discentes, apresentada por alguns docentes “há sempre dificuldades de tempo, de gestão de professores, colegas que saem colegas, colegas que entram, alunos que saem” (P5). Os professores possuem a carga horária diversificada, uns com horários completos e outros com a carga horária reduzida. Os que tem a carga horária completa “são os professores de primeiro ciclo que tem horários completos, depois todos os outros que nós temos as horas vão variando conforme as possibilidades de contratação e por isso nós temos alguns colegas que estão com seis horas semanais” (P8).

Há professores com quatro horas semanais que “passam pela escola” (P8)

você imagina, o que ele faz? Ele passa pela Ponte, estamos a falar em quatro horas, quatros horas não é nem um dia, semanais, temos outros com 6 horas, portanto isto tem de ser, tem que ser pensado que é muito diferente. (P8)

Além do que cada docente tem uma forma diferente de trabalhar e por isso é necessário uma sintonia e parceria para que não haja divergências na prática do dia a dia. Nesse sentido,

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

um dos participantes relata que a postura profissional de cada docente pode influenciar a forma de trabalhar com os alunos:

o meu colega ao lado é diferente, eu tenho muito mais em ser brincalhão, estar a entre aspas a chatear a cabeça dos alunos, que o meu colega não tem, mas a relação entre mim e eles fazem sentido e as dos meus colegas e eles fazem sentido, eles percebem que somos pessoas diferentes e temos formas de interagir diferentes. A relação é muito importante, desde que isso não ultrapassem certos limites. (P4)

Por isso, os docentes com mais tempo de experiência na escola são considerados uma mais-valia para o Projeto: Fazer a Ponte, sempre há a preocupação que no ano seguinte não permaneçam na escola, pois alguns são contratados. Os orientadores educativos/tutores que estão na Ponte há mais tempo “são uma mais-valia para este projeto, a verdade é que nada nos garante que essa equipa permaneça no ano seguinte, nós vivemos sempre esta angústia, não é? E há docentes que inevitavelmente todos os anos mudam em virtude dos concursos” (P7).

Como qualquer outra escola, a Escola da Ponte tem sofrido mudanças ao longo do tempo. O participante P9, endossa que o que alterou foi a complexidade do Projeto; quando entrou no Projeto era:

uma escolinha de primeiros ciclos, 4 anos depois foi são largando, não é? Até o nono ano, isso trouxe a escola um grande desafio na sua evolução, trouxe um grande desafio que é olhar para este projeto de facto, que é um enquadramento absolutamente fantástico e pensar como é que isso é possível com a complexidade dos ciclos que vai aumentando e também dos grupos que vão aumentando e, portanto, esse desafio é um do próprio projeto. (P9)

Contudo, os participantes referem que o quadro conceptual do respetivo documento se tem mantido no que diz respeito aos princípios basilares. Afirmam que apesar das mudanças ao longo desses anos a Escola da Ponte tem mantido os princípios. Como reforça um dos participantes:

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

a verdade é que a escola tem se conseguido manter forte e tem conseguido manter as bases que a caracterizam desde sempre. Portanto o trabalho de grupo, o espírito de solidariedade, de entre ajuda, o respeito pelo percurso de cada um, são questões que tem mantido sempre presentes desde que eu estou na escola e as dinâmicas vão sempre mudando, porque estamos sempre a procurar a melhorar a resposta que damos aos alunos. (P5)

A Escola da Ponte passou por mudanças ao longos dos anos, mas as coisas não “estão piores, estão mais consolidadas, mais calmas, por principalmente, até no meu Núcleo, que eu pertença, foi o último a ser introduzido” (P1).

O quadro conceptual do Projeto Educativo, os princípios não mudaram. O que mudou foi a complexidade do Projeto, diante da ampliação dos ciclos, esse foi considerado o maior desafio:

o Projeto da Ponte em termos de quadro conceptual tem-se mantido, mas a Ponte ao longo dos anos (...) é olhar para este projeto de facto, que é um enquadramento absolutamente fantástico e pensar como é que isso é possível com a complexidade dos ciclos que vai aumentando e também dos grupos que vão aumentando e portanto, esse desafio é um do próprio projeto, que foi sempre discutido entre todos que foram integrando, já conosco, há quantos anos que andamos nisto e que foi conseguido, agora em relação a propostas o Projeto é o mesmo sempre. (P9)

2.1 Inclusão da Comunidade educativa

Um dos princípios da Escola da Ponte tem a ver com a inclusão da comunidade educativa, considerada uma das formas de inclusão escolar (Ainscow et al., 2000, citados em Ainscow & César, 2006). São várias as medidas e as estratégias referidas pelos participantes acerca desta dimensão.

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

Contrariamente ao que acontece na generalidade das escolas, o Conselho Geral, órgão máximo da escola, é presidido por um encarregado de educação - “Nenhuma outra escola, o Conselho Geral, Presidente, é o pai, em nenhuma, só cá na Ponte, (...), isso já disse muito, não é?” (P1) – o que é revelador da intenção de envolver a comunidade educativa nos processos de tomada de decisão e assegurar o princípio da inclusão, uma escola “por e para” todos.

Outro aspeto a realçar diz respeito à existência de um espaço físico na escola onde a comunidade educativa se pode reunir:

Nós temos um espaço próprio para a Comunidade toda se reunir, e isso permite desde logo a uma série de premissas que nós temos de base, que é os pais poderem estar presentes diariamente na escola. É uma escola de portas abertas. E os encarregados de educação têm liberdade para circular nos espaços. (P6)

Os encarregados de educação também participam das Assembleias de Escola, estão sempre presentes e há também uma Associação de Pais:

Os pais também têm representantes, que foram eles por eles. Cada núcleo há um pai, há um Presidente, nesse caso da Associação de Pais, eleitos por eles. Os pais mensalmente têm reuniões e independentemente dessas reuniões, se há qualquer problema, eles podem muito bem fazer chegar através de seus representantes cá, se é um problema mais geral, se é um problema mais específico do aluno, assim o tutor, facilmente quando comunica com o encarregado educação, se uma coisa que extravasa o tutor. (P1)

A Associação de Pais, que se reúne com frequência, também promove o envolvimento e participação dos encarregados de educação na vida da escola. Um dos participantes faz menção à Associação de Pais, afirmando que há “uma presença muito ativa na escola e, portanto, logo por aí há uma aproximação entre os pais e a escola” (P5). Para além dos pais, em todos os órgãos de gestão da escola há a presença de elementos da comunidade científica, como a finalidade de “envolver todos desde logo na discussão, nas decisões e tudo mais” (P6).

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

A proximidade com os pais também é visível na relação que estes estabelecem com o tutor dos seus filhos. Como nos explica um dos participantes “ qualquer coisa que aconteça, há trocas de mensagens, e-mails o que quer que seja, telefonicamente qualquer coisa que aconteça sempre estão sempre informados, há caderno de recados, há mil e uma formas de contactos com a comunidade educativa” (P8).

Nesta escola, não existe o formalismo de agendar uma reunião em uma data e horário específico, o que denota a informalidade e a proximidade da relação que se estabelece entre encarregados de e educação e tutores:

os pais se quiserem falar comigo não há uma hora e um dia para falar comigo para se encontrar, tentam em qualquer momento, claro, se eu não puder falar, ligue me ao final do dia ou se quiser aparecer amanhã na escola esta hora que eu consigo estar consigo um bocadinho, mas não há aquele formalismo que das outras escolas de haver aquele horário fechado, que é naquele momento, se os pais quiserem tem que marcar a reunião, portanto há esta relação informal que facilita muito contacto entre os pais. (P5)

Dado que os encarregados de educação podem circular livremente pela escola, muitas vezes aproveitam outros momentos, como aquele em que levam a criança à escola, para tirar uma dúvida ou tratar de outras questões com o tutor/orientador educativo. Como se depreende, pelo foi exposto nos parágrafos anteriores, o tutor é a pessoa “que faz esta ligação da escola e da casa dos pais” (P7). Mais concretamente:

é o tutor que está sempre ali em primeiro lugar quando um aluno está a ter algum problema, é sempre ao tutor que ele recorre e vice-versa, mesmo quando estamos a notar que algum aluno está a ter algum tipo de problema, também dizemos, olha é melhor falar com o pai deste menino, a mãe porque há aqui qualquer coisa que se está a passar, nós precisamos de saber porque não está a correr bem isto e aquilo ou seja, o tutor é de facto a figura mais importante que faz esta ligação da escola com a família, mas para além disso, nós também procuramos ser sempre abertos à comunidade. (P7)

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

Os princípios da educação inclusiva envolvem muitos aspetos, tais como a mobilização de práticas sociais que permitam responder à condição diversa e adversa de cada pessoa (Neto et al., 2018). Para que seja possível garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola, é necessário combater os mecanismos de discriminação e remover as barreiras que impeçam o “sucesso” dos alunos (Glat & Blanco, 2007). Só assim se consegue assegurar a equidade, um dos princípios elementares da educação inclusiva (Ainscow 2020;Messiou, 2019; Messiou & Ainscow, 2020; UNESCO, 1990). Na Escola da Ponte são realizadas diversas ações de cariz social. A responsabilidade social da escola é assegurada por um grupo de alunos, como o apoio dos membros dos órgãos de gestão, que se organizam em função das necessidades observadas. Esse grupo é chamado de SOLIDE em referência ao significado da palavra “solidariedade”. O objetivo é oferecer apoio financeiro às famílias, de forma a atenuar as desigualdades sociais: “Portanto, organizam-se cabazes, por outro lado, há também a participação em campanhas” (P9).

O contexto pandémico e o conseqüente encerramento das escolas obrigaram a passagem do ensino presencial para o ensino remoto de emergência. Esta situação resultou numa nova organização da escola e na intensificação das ações sociais por parte do grupo SOLIDE com intuito de atenuar as necessidades das famílias durante nesse contexto pandémico. Neste sentido, tentámos compreender de que forma a Escola da Ponte se organizou neste contexto pandémico.

2.2 A Escola da Ponte em contexto pandémico

Na Escola da Ponte, em resultado da pandemia COVID-19, ocorreram mudanças, concretamente no aumento das ações sociais do grupo SOLIDE; nos espaços educativos; na disposição do mobiliário; no uso comum dos materiais escolares, inclusive na escolha do livro didático; na utilização dos dispositivos pedagógicos “Eu já sei, preciso de ajuda e posso ajudar”; na organização da Assembleia; na formação dos grupos de estudo; na interação dos alunos com seus pares e com os docentes/tutores, além da mudança no formato das reuniões dos docentes/tutores. Tendo em vista esses constrangimentos, descreveremos as suas conseqüências no funcionamento da escola e no processo de ensino e aprendizagem, dando particular atenção aos aspetos relacionados com a educação inclusiva.

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

Em referência à responsabilidade social da Escola da Ponte, pode-se dizer que houve um acompanhamento mais próximo das famílias no período da Pandemia. O grupo SOLIDE precisou intensificar as ações sociais e foram tomadas medidas para ajudar as famílias; desde o fornecimento de cabazes até ao pagamento da água e da luz:

o que houve foi um acompanhamento por parte da escola, mais de perto ainda para os miúdos, se era só problema no âmbito social, tivesse a ver com alimentação, com pagamento de despesas, isso organizou-se um conjunto de estratégias para ajudar essas famílias, portanto, no ponto de vista de fornecimento de cabazes alimentares, como de pagamento até da água luz ou por aí fora, isso tudo houve uma parceria com a Associação de pais, conosco que estávamos na escola, nós fomos as únicas que nos mantivemos na escola e portanto, fazíamos todo esse levantamento de recolha e as famílias iam levantar à escola. (P10)

Mesmo em contexto pandémico a comunidade educativa manteve-se “presente”. Por exemplo, no dia 25 de abril de 2019 foi realizado um encontro virtual em que “ toda a comunidade esteve envolvida” (P2). Os alunos propuseram as atividades que foram apresentadas aos encarregados de educação:

as próprias propuseram as atividades, e por que não fazermos um vídeo sobre isto, assim e porque não fazermos, ou seja, e quando as coisas são propostas por eles, não é? Quando eles têm essa iniciativa, essa vontade, tem logo aí logo meio caminho andado para correr bem, porque eles fazem aquilo com gosto, não estão ali contrariados e etc., a professora mandou-me fazer isto, e não me apetece nada fazer, não é? (P7)

No Natal, também foi possível fazer um encontro de toda a comunidade remotamente. Foram apresentadas peças teatrais e atividades que foram filmadas no período em que estavam presentes na escola:

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

A distância, pelo zoom e correu muito bem, e toda a comunidade pode participar. Porque assim para todos os pais, para a Comunidade escolar, agora não podem ir à escola, não é possível, enquanto estávamos em ensino presencial, fizemos as pecinhas, filmamos e sempre nós temos sempre atividades que podemos gravar, filmar, tudo, compilamos e nesses encontros no zoom, mostramos aos pais, a comunidade escolar, foi assim que aconteceu esse ano. (P2)

O facto de ter sido necessário readaptar as formas de organização e de funcionamento da escola, não colocou em causa os princípios fundamentais do Projeto Educativo: Fazer a Ponte. Aliás, esses princípios foram sempre a base para essas mudanças: “respeitando certos princípios gerais, sempre vendo o que funcionava, um passo a frente e dois à retaguarda; foram feitos avanços e recuos, de muito trabalho entre nós, de perceber o que funcionava e o que não funcionava” (P4).

A continuidade do processo de ensino e aprendizagem foi facilitada pelo facto de já serem utilizadas plataformas digitais na escola. Como relata o participante P1, “foi muito simples passar para o ensino à distância, porque os miúdos já estão habituados a utilizar uma plataforma digital e nós já estávamos habituados no fundo a conseguir segui-los através da aplicação” (P1). Uma das primeiras ações a ser tomada foi “o levantamento de tudo, de quem não tinha computador e internet em casa, foi logo uma das primeiras coisas que se teve que fazer para logo colmatar e emprestar aos miúdos” (P10). Mesmo com esse esforço, houve uma certa “demora” para os alunos receberem esses computadores: “A escola tinha alguns computadores para fornecer, forneceu, os tablets tudo que a gente tinha, podia fornecer, forneceu, mas, assim continua a acentuar as diferenças, não é?” (P1).

Os docentes/tutores ficaram responsáveis pelo contacto com os encarregados de educação, caso os alunos não aparecessem nas aulas (P8 e P9): “os tutores chegavam a ligar para os pais a dizer: eu estou aqui, por favor” (P9).

Essa estratégia exigiu um esforço adicional por parte dos docentes/tutores, pois implicou que estivessem dedicados a tempo inteiro ao atendimento dos alunos e das situações subjacentes ao contexto pandémico, tal como é visível no relato de um dos participantes:

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

exigiu muito da nossa parte, no ensino à distância temos que entender que havia dois tipos de momentos; momentos mais coletivos, ou seja, momentos que me dirigia para o grupo todo, em que eu enquanto professor falava para eles todos, estamos a falar momentos de educação física, dos momentos de oralidade e até a mesmo de laboratório, que era momentos mais coletivos e depois momentos de trabalho mais individual; em que foi proposto aos alunos no geral, que eles aparecessem quando tivessem dúvidas, quando tivessem que fazer “avaliações”, quando quisessem corrigir exercícios. (P5)

Isso implicou, pelo menos no primeiro confinamento, que os docentes trabalhassem mais horas, de modo a dar resposta às necessidades dos alunos:

ou seja, as pessoas não tinham horas, o horário que se cumpria na escola, quer dizer, deixou de ser era, estávamos sempre a atividade, ligando até à meia-noite e de facto toda a gente, aí notou-se uma grande colaboração, um grande empenho de todos em tentar ajudar os miúdos ao máximo e isso foi gratificante. (P10)

Em geral, os participantes destacam que a carga horária letiva “foi um bocadinho puxada para nós professores, faço me entender? No fundo levamos quase a carga letiva toda online, não é? Um bocadinho mais pesado” (P1).

Os docentes precisaram “reunir” muitas vezes, após o tempo letivo, através do Zoom ou pelo WhatsApp, de forma a articular o trabalho: “porque era de facto necessário articularmos a estratégia comum, apesar de nós termos um plano, apesar de já termos organizado uma espécie de plataforma de acompanhamento, mas era preciso ter o feedback do que é que estava a acontecer” (P9). Os planos individuais dos alunos “tiveram de ser reajustados aquilo que estávamos a viver e as suas necessidades. Portanto teve que haver um trabalho muito específico, de grande articulação entre os professores” (P10).

Um importante aspeto a ser ressaltado é a preocupação e inquietação por parte dos docentes/tutores com a transposição do horário do ensino presencial para o ensino a distância, no sentido de não transformar o ensino a distância em mera transmissão ou em transportar a mesma carga horária do ensino presencial para o ensino remoto. A estratégia utilizada passou

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

pela valorização do trabalho autónomo dos alunos, principalmente para pesquisarem com mais independência os temas de interesse. Tal implicou a emergência de novas formas de trabalhar, que poderão ter tido impacto na forma como se organiza o processo de ensino e aprendizagem na Escola da Ponte, como se evidencia no relato transcrito abaixo:

Para muitas questões relacionadas para não transformar o digital em transmissão, as pessoas estavam muitos ligadas à transmissão, em dar uma aula, passar a transportar o horário que tinham para a distância, imagina 6 horas por dia estarem em frente ao computador, houve uma grande inquietação do que é isto digital, o que podemos fazer a distância, a valorização do trabalho autónomo e isso foi muito importante para aquelas escolas, nós já fazemos isso, não é? Mas foi muito importante é esse alerta e essa sensibilização, vamos aproveitar este momento para trabalhar de uma outra forma com os miúdos, a questão da avaliação foi muito importante e esperemos que esta experiência que foi a força, digamos tenha, eu acho que de uma maneira geral abriu algumas possibilidades, alguns professores não tinham visto se calhar (...) Mas vamos aproveitar este momento para permitir que os miúdos trabalhem mais autonomamente, façam mais pesquisa, que não estejam tanto tempo a depender do professor para ouvir, ouvir e ouvir. (P10)

Outro aspeto referido pelos participantes, no que diz respeito às alterações fruto da passagem para o ensino à distância, no primeiro confinamento, foi uma maior dependência, por parte dos alunos, em relação aos docentes/tutores, o que contraria, em certo sentido, a forma como é entendido o processo de ensino e aprendizagem na Escola da Ponte. Um dos participantes relata que os alunos “ficaram mais dependentes da figura do professor e não é essa a ideia, não é essa a ideia do projeto, é isso que eu sinto; os meus colegas e eu também” (P2).

Diante dessa nova organização da escola, procurou-se manter o atendimento às crianças alvo de medidas de apoio ao processo de aprendizagem e à inclusão, nomeadas como medidas universais, seletivas ou adicionais, conforme estabelecido pelo Decreto-nº54/2018. Essas crianças foram igualmente atendidas pela psicóloga e pela terapeuta da fala. “Por exemplo os

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

de acompanhamento da psicóloga, tiveram na mesma, os que tinham terapia da fala, tinham na mesma, (...) ou seja, assim, eles tiveram a mesma resposta” (P1).

Em contrapartida, os alunos que não eram alvo das medidas supracitadas, mas que tinham dificuldades, confrontaram-se com maiores dificuldades no processo de aprendizagem. Como nos explica um dos docentes:

A existência de um aparelho ao meio, altera claramente o relacionamento, quer dizer até a alteração do local onde nós estamos altera a relação, um aluno estar em casa, eu estar em casa, por muito que nós não queiramos, altera o relacionamento. (P4)

No segundo momento da pandemia, os alunos que eram alvo de medidas de apoio à inclusão escolar vieram para escola (P2 e P7). Assim foi possível manter o atendimento desses alunos também presencialmente “eles não pararam; tiveram essa continuidade e isso foi positivo também” (P7).

Outra mudança que se deu devido ao contexto pandémico foi a restrição da mobilidade dos discentes entre os diferentes espaços da escola, uma vez que foi necessário definir os locais em que era permitida a circulação das pessoas. Simultaneamente, a fim de garantir o distanciamento físico das pessoas, foi necessária também a mudança dos mobiliários integrados nos espaços físicos. As mesas passaram a ter uma proteção acrílica e os grupos de alunos foram organizados como “bolhas”, o que restringiu o contacto com os demais colegas e docentes, ou seja:

aquilo que nós chamamos de bolhas, ou seja, o C1 está fechado no C1, o C2 está fechado no C2, ou seja, não podem interagir entre eles, por uma questão de saúde mesmo, se houver um infetado num grupo, aquele grupo terá que ir para o isolamento, mas já não vai o outro, porque o outro não teve contacto com aquele. (P7)

Os grupos heterogéneos foram mantidos, mas uma vez que o número de alunos por grupo foi reduzido, tornou mais difícil a sua gestão; “por exemplo não pode ser só alunos de

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

quarto ano, nem só os terceiros anos, nem só meninas, nem só meninos, têm que ser um misto destas características, só com três elementos. Esse ano foi mais complicado gerir essas características, fez-se o possível” (P8).

Todos os docentes relatam que a experiência adquirida no primeiro ano de funcionamento em contexto pandémico permitiu que o segundo ano corresse bem melhor, quer nos aspetos da organização escolar, quer na capacidade de dar resposta às necessidades aos alunos. Já havia uma estrutura e planeamento para tal situação, o que não significa que os docentes não se continuassem a deparar com algumas dificuldades. Como expressa um dos participantes:

Sentimos claramente este ano com a experiência do ano passado e com o balanço que fizemos do ano passado que conseguimos dar uma resposta muito melhor, soubemos organizar melhor, já tínhamos também mais conhecimento das plataformas e como é que as podíamos pôr a funcionar a nosso favor e correu bastante melhor, mas mesmo assim é uma área onde há muitas dificuldades. (P5)

Foi necessário realizar várias readaptações. Por exemplo, ao nível dos dispositivos pedagógicos, que já não podiam ser impressos para evitar o contacto e um possível contágio, o que implicou o abandono de alguns deles: “tudo teve que ser alterado e vários dispositivos que a Ponte tinha, tiveram que ser abandonados, tristemente tiveram que ser abandonados” (P2). Porém, “aos pouquinhos nós estamos agora, conseguindo reconquistar alguns dispositivos muito interessantes” (P2). Neste sentido, um dos participantes diz que “há dispositivos que ainda estamos a usar, atenção, nós não estamos a utilizar todos devido a pandemia, tivemos que descartar alguns, mas ainda aproveitamos alguns e estão a ser usados” (P8).

A existência de materiais escolares comuns teve que ser repensada, para evitar o contágio pelo vírus Covid-19, tendo sido garantido um kit individual para cada aluno:

deixou de haver material comum, todos receberam no início do ano todo o material que necessitavam, os tais lápis de cor, lápis de marcadores, fita-cola, essas coisas todas receberam, dentro do espaço eles têm todos uma prateleirinha como o nome deles, onde guardam esse material todo. (P7)

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

O mesmo aconteceu com os manuais, antes da Pandemia “nós tínhamos manuais de várias editoras espalhados nos espaços (...), portanto, eles podiam pegar nos manuais que quisessem até confrontar informação do manual e de outro livremente, com a questão do Covid isto teve de mudar, não é? (P7). Dessa forma, ficou restrita a utilização à apenas um manual escolar.

As Assembleias da escola mantiveram-se, mas passaram a ser realizadas quinzenalmente, em vez de semanalmente, via zoom, o que teve consequências, na opinião dos docentes, na forma como decorreram. Há um “esforço para que se mantenha, mas não é o que era, nos andamos a ter as Assembleia, mas só o fato de não estarem no mesmo espaço, só o fato de ter um aparelho ali no meio, altera” (P4).

São também realçadas pelos participantes as dificuldades que observaram em relação aos novos docentes/tutores que chegaram na Escola da Ponte em contexto pandémico: “Eu tenho em termos de comparação do ano passado, que infelizmente colegas novos que estiveram este ano, não acompanharam o que é a instalação da escola, porque não vivenciaram o que é o estar, viver a instalação da escola” (P8). Sendo assim, os novos docentes/tutores não tiveram uma “visão do que é realmente a tarefa (...) e depois a falta de contacto dos alunos, que é essencial nesta escola” (P8). Os docentes/ tutores novos:

não acompanharam o que é a instalação da escola e não vivenciaram o que é o estar, viver a instalação da escola, porque são mesmo os alunos que fazem a instalação da escola e organizam tudo, preparam tudo, eles não vivenciaram isso, devido à situação que estamos a viver. (P8)

Em linhas gerais; apesar das mudanças realizadas na Escola da Ponte, devido à pandemia, os docentes procuraram manter a “essência” e os princípios da Educação Inclusiva na organização e funcionamento da escola. Mesmo diante dos desafios, os relatos dos participantes revelam a sua disponibilidade integral para dar resposta às diferentes necessidades dos alunos, o que exigiu grande dedicação e trabalho colaborativo por parte de todos: “Esse trabalho teve que existir dentro da escola e depois também teve que existir junto dos alunos um apoio muito direto, não só por parte do tutor que ali era quase uma presença na casa de cada

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

miúdo” (P9). A abordagem pedagógica, subjacente aos princípios do Projeto: Fazer a Ponte manteve-se, “todo o trabalho teve que ser feito em trabalho colaborativo, se não era completamente impossível manter a essência daquilo que é a Ponte” (P9). Podemos então afirmar que o trabalho cooperativo de toda a equipa permitiu que os princípios da educação inclusiva fossem assegurados, mesmo diante dos constrangimentos provocados pela pandemia: “Numa tentativa e erro, respeitando os princípios, ver o que funciona com os alunos (...) com uns funcionou melhor com outros não funcionou tão bem, temos que ir ajustando tanto quanto possível a cada aluno” (P4).

3. Perceções dos participantes sobre a formação contínua

Neste ponto serão apresentadas as perceções dos participantes acerca da formação contínua. Quisemos compreender o valor atribuído à formação contínua; as motivações subjacentes à frequência de ações de formação e os temas de interesse; assim como frequência de participação em ações de formação e a sua influência na prática docente.

Todos os docentes consideram a formação contínua necessária e importante para o seu desenvolvimento profissional. Um dos participantes dá-nos conta do valor atribuído à formação contínua “é da maior importância, eu sinto que da minha formação e mesmo da experiência profissional, nós vamos precisando de reavivar algumas noções, mais da área de pedagogia” (P6).

A necessidade de atualizar os conhecimentos é um aspeto mencionado frequentemente pelos docentes, justificada pelo facto de terem concluído a licenciatura há muito tempo. Esta ideia está bem patente nas palavras de um dos participantes, que a seguir reproduzimos:

Eu acho a formação contínua muito importante, porque de modo geral; atenção, de um modo geral; porque uma pessoa como eu que já fez o curso já há bastante anos, não é? Há imensas coisas que eu aprendi que agora já estou um bocadinho em desuso e há imensas coisas que nem sequer cheguei a aprender que na altura não existiam, sobretudo estou a falar ao nível das novas tecnologias, na altura que eu fiz o curso universitário, minha licenciatura, a internet ainda estava a dar os primeiros passos e na altura nós nem sequer usávamos a internet na universidade e, entretanto, não é? (P7)

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

A formação contínua é tão importante, quanto necessária (Ainscow, 2020; Efthymiou & Kington, 2017; Franco & Masetto, 2018; Glat & Nogueira, 2003; Lima & Moura, 2018; Mantoan, 2003; Morgado, 2003; Pletsch, 2009; Santos & César, 2014; Silva, 2000; Stubbs, 2008).

O dinamismo da profissão docente, a realidade emergente que coloca exigências de competências para o docente do século XXI, a necessidade de satisfazer as necessidades dos alunos que estão em constante transformação, são alguns motivos que evidenciam a sua importância (Casanova, 2018). Como afirma um dos participantes: “Houve o “bum” da internet e de todas as novas tecnologias associadas à internet e mesmo outros meios de comunicação, que de facto a formação contínua aqui desempenha um papel importante, porque vai nos atualizando, vai nos dando conhecimento” (P7).

Outro aspeto invocado tem a ver com o colmatar as falhas da formação inicial: “Acabaram por ser lacunas que eu identificava na minha formação e sentia necessidade de colmatar essas falhas (P5)”. Este argumento vai ao encontro dos resultados obtidos em diversos estudos (Bisol & Valentini, 2014; Candeias 2009; Costa 2020; Franco & Masetto, 2018; Ferreira & Toman, 2020; Glat & Nogueira, 2003; Leite, 2016; Morgado, 2003; Morales e Gómez-Hurtado, 2019; Pomar et al, 2009; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011; Santos & César, 2014; Sanches & Teodoro, 2006; Silvia, 2011; Tavares, Santos & Freitas, 2016).

No que diz respeito à motivação dos docentes para frequentar ações de formação, a maioria não deu indícios ou apresentou relatos que indicasse que a procura de ações formação estivessem vinculadas com a progressão de carreira, contrariamente ao que foi observado por Estrela (2001). Alguns docentes disseram que mesmo ultrapassando os créditos obrigatórios, exigidos pelo Decreto-Lei n° 22/2014, a 11 de fevereiro, fazem formações, se as considerarem importantes para ampliar seu conhecimento. A título de exemplo, transcrevemos as palavras de um dos participantes sobre esta questão:

acho que sim que devemos fazer sempre formação não só por obrigação, mas para nos atualizarmos porque há sempre visões diferentes das nossas, opiniões diferentes que devemos aproveitar e acho que todas as opiniões são válidas, são diferentes das nossas, mas que devem ser valorizadas e devemos questionar; até

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

devemos questionar o porquê de serem diferentes. Perceber e tentar chegar a certas conclusões, acho que é muito importante a formação qualquer que seja ela. (P8)

Apenas um dos participantes tem uma percepção diferente. Para este participante, a única motivação para participar em ações de formação é a progressão de carreira, tal como observou Estrela (2001): “Como os professores têm que fazer formação para progredir na carreira, fazem, não é? Mas não vejo aqui uma motivação espontânea, não é? Aquele interesse espontâneo. Pelo menos eu estou a falar por mim, não é?”(P2). Neste caso, em particular, estamos diante de uma visão distorcida sobre a função da formação contínua, pois foi associada à progressão de carreira, colaborando com uma lógica bancária de acumular créditos para aumentar os ganhos financeiros, desvirtuando o propósito da formação contínua (Estrela, 2001).

Os participantes também foram inquiridos sobre a frequência com que costumam participar nas ações de formação. A frequência varia de participante para participante, como podemos ver nos excertos que a seguir transcrevemos: pelo menos de dois em dois anos, tento refrescar com o que está agora a sair, de fazer” (P2); “de dois em dois anos ou de três em três anos” (P4); nem que seja uma apenas por ano eu tenho por norma fazer (...) mas acabo por fazer mais porque há uma que me interessa a esta porque vem mesmo a calhar e depois acabo por fazer mais” (P8).

Deve ter-se em conta que a obrigatoriedade da participação nas ações de formação não abrange os professores contratados, o que pode contribuir para que não se garanta ou se mantenha uma frequência nas ações formação neste grupo. Como afirma um dos participantes “não é o caso dos professores contratados, que eu sou contratado, e eu só faço formação mesmo quando sinto que ela me trará alguma coisa de benéfico”(P5).

Alguns docentes relacionam a frequência das ações de formação com a necessidade do “momento”, ou seja, vai depender do contexto em que o docente está inserido e dos temas que o atraem: “não posso dizer que há uma frequência, depende muito daquilo que me aparecer enquanto proposta, se eu considerar interessante, inscrevo-me, independentemente de o crédito ser necessário ou não, não tenho assim propriamente uma frequência, vai aparecendo” (P6). Esta visão é consentânea com um dos propósitos da formação contínua, o interesse pelas ações de formação, bem como as necessidades devem partir do docente, o que vai contra a lógica

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

bancária, de acumulação de créditos apenas em função da progressão de carreira (Estrela, 2001).

No que se refere aos temas de interesse, os docentes referem várias áreas do conhecimento, tais como: educação inclusiva; inteligência emocional; gestão de conflitos; história; cidadania; género; sexualidade; tecnologias; áreas ligadas aos conteúdos que lecionam, e formações que possam ajudar na manutenção do Projeto Educativo: Fazer a Ponte. Por exemplo, para o participante P2, o interesse está relacionado com formações que abordem ao “nível das emoções, empatia, a inteligência emocional, gosto muito desses temas”. Já para o participante P5:

Na área mais específica interessa muitas questões do laboratório, mas isso é uma questão mais específica da minha área e depois as questões de, também eu sou da físico-química, mas nos últimos anos tenho estado também com a Cidadania, portanto, tudo que tem a ver com questões de género, questões da igualdade, questões de integração são áreas que também me interessam. (P5)

Auscultamos ainda os participantes do estudo em relação às ações de formação em que participaram, de forma perceber se houve alguma influência na prática pedagógica,. De forma geral, os participantes relataram que houve algum aproveitamento prático dos conteúdos trabalhados na formação contínua:

Há imensos trabalhos que agora desenvolvo que foram decorrentes da formação contínua e não da formação inicial. A inspiração dos outros, as experiências partilhadas, eu acho que isso faz muita diferença e muitas perceções que eu tinha de início que achava que eram verdades imutáveis, não são tanto assim, não é? (P6)

Um dos participantes relata que a formação lhe permitiu integrar as mudanças na prática de uma forma mais tranquila, pois possibilitou que os docentes tivessem a oportunidade de refletir em coletivo, de trocar experiências e articular as tarefas que deveriam ser realizadas, tais como o planeamento das aulas:

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

os professores tivessem tempo para se prepararem, para integrarem esse programa e de certa forma, com a preparação prévia, com reflexão conjunta, com troca de experiências que nós fizemos antes da introdução do programa, os professores depois já não tiveram aquelas hesitações que muitas vezes surgem quando há estas mudanças, não é? Essa formação foi muito interessante, para além de que como estávamos vários professores da escola, nós próprios também podemos articular o melhor diversas tarefas. (P6)

As formações que envolvem partilhas de experiências e as respetivas metodologias para a prática pedagógica são as que os docentes dizem ter mais aproveitamento prático, pois acabam por conduzir a mudanças nas práticas docentes.

Somente um dos participantes refere que a formação contínua nem sempre tem aplicação direta na prática docente, mas influência na mesma, contudo salienta a sua importância na sensibilização para alguns aspetos em relação aos quais os docentes estavam menos atentos: “Desperta-nos às vezes para alguns aspetos que não estamos sensibilizados, mas a ideia de ter uma formação que nos apresenta uma ferramenta e que nós depois nos usamos no dia-a-dia essa ferramenta, isso não” (P5).

Para os membros dos órgãos de gestão; à semelhança do que referiram os docentes, a formação contínua é importante e valorizada:

Em primeiro lugar acho que é muito importante e fundamental para qualquer professor, nesse caso, continuar suas pesquisas e suas formações no âmbito da sua profissão, não é? Para isso terá sempre de se manter atualizado e procurar formação aos desafios que sua própria prática vai lhe colocando no dia-a-dia. Acho fundamental que faça, que procure, pesquise, agora há muitas formas que poderá fazer, não é? (P10)

É salientado o seu papel na atualização dos conhecimentos e como complemento da formação inicial, em facilitar a satisfação das necessidades e a resolução dos problemas vivenciados no cotidiano. Para Madureira e Leite (2007) a função do docente requer essa

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

continuidade na formação, assim como uma reflexão sistemática da prática. Esta ideia está patente no discurso de um dos membros dos órgãos de gestão: “a formação contínua tem sentido em todas as profissões e também na profissão de docência, ou seja, nós hoje observamos que alguns médicos fazem formação contínua sistemática. As pessoas também têm de fazer formação contínua sistemática” (P9).

Em suma, tanto para os docentes quanto para os membros dos órgãos de gestão, a continuidade na formação é indispensável, independentemente de atribuir créditos para a mudança de escalão ou não. As ações de formação são consideradas importantes para a mudança na prática docente ou até mesmo para a reflexão sobre aspetos que antes não eram levados em consideração, e considera-se que devem ser frequentadas as formações que respondem às necessidades individuais de cada docente.

As motivações dos membros dos órgãos da equipa de gestão para participarem das ações de formação estão relacionadas com a necessidade da manutenção do Projeto Educativo, concretamente em conciliar a teoria com a prática. Como um dos participantes relata: “o desafio maior é a atenção permanente que este projeto exige na conciliação entre aquilo que nós fazemos teoricamente e aquilo que nós fazemos na prática” (P10). Logo, os temas de interesse para a formação dos membros da equipa de gestão estão relacionados com a continuidade do Projeto Educativo: Fazer a Ponte.

Para os membros da equipa de gestão, as formações em que participaram tiveram aplicabilidade, especialmente as que foram realizadas em contexto pandémico sobre o ensino remoto:

Para muitas questões relacionadas para não transformar o digital em transmissão, as pessoas estavam muito ligadas a transmissão, em dar uma aula, passar a transportar o horário que tinham para a distância, imagina 6 horas por dia estarem em frente ao computador, houve uma grande inquietação do que é isto digital, o que podemos fazer a distância, a valorização do trabalho autónomo e isso foi muito importante para aquelas escolas, nós já fazemos isso, não é? Mas foi muito importante é esse alerta e essa sensibilização, vamos aproveitar este momento para trabalhar de uma outra forma com os miúdos, a questão da avaliação foi muito importante e esperemos que esta experiência que foi a força,

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

digamos tenha, eu acho que de uma maneira geral abriu algumas possibilidades, alguns professores não tinham visto. (P10)

O participante P9 acrescenta que a formação teve aplicabilidade, mas mesmo quando não há influência direta na prática pedagógica é importante participar nas formações e ouvir o que os formadores têm a dizer e conhecer o trabalho que tem sido feito em outras escolas.

Podemos observar que para grande parte dos participantes a formação contínua é extremamente importante e necessária, embora considerem que só será útil se tiver aplicabilidade na prática, se decorrer das necessidades de cada um. O que vai no sentido do que é referido por Ferreira e Toman (2020), de que os programas de formação que buscam relacionar a prática com a teoria costumam ser mais úteis.

A formação dos docentes pode ser realizada em diferentes contextos. Neste sentido, inquirimos os docentes acerca da formação oferecida pelo CFAE, da formação contínua realizada em contexto da Escola da Ponte e sobre a formação contínua para a educação inclusiva.

3.1 A formação no Centro de Formação Sebastião da Gama

Conforme mencionado anteriormente, são as entidades formadoras e os CFAE as entidades responsáveis pela realização de ações de formação dos docentes (Decreto-Lei nº 22/2014).

Com o objetivo de identificar os interesses e as necessidades dos docentes da Escola da Ponte e, assim, dar resposta às suas necessidades formativas, é realizado um levantamento dos mesmos por parte dos membros dos órgãos de gestão: “É sempre realizado um “levantamento de acordo com as necessidades dos colegas” (P1). Posteriormente, é definido um plano de formação que é encaminhado para o Centro de Formação.

Apesar deste levantamento ser feito todos os anos, há alguns impedimentos que constroem a concretização de algumas formações no CFAE. A obrigatoriedade de existir um número mínimo de docentes inscritos para se realizar formação, bem como o número de vagas disponibilizado, são alguns desses impedimentos. Esses são critérios estabelecidos pelo Ministério de Educação para a acreditação das formações, condição necessária para que a sua

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

frequência garante a progressão na carreira. O relato de um dos participantes evidencia essa situação:

Portanto obriga que se sigam determinadas burocracias e aprovações pelos conselhos científicos para que sejam creditadas, porque há muitas formações, há alguma pessoa com formação superior, nomeadamente mestrado, poderia ser formador, mas essa formação não é creditada. Portanto perde o interesse para muitas pessoas que colocam a formação credível, então tem que seguir os trâmites todos. Desta forma o Centro de Formação mesmo que tenham oferta da formação nem sempre consegue abrir a formação porque tem estes impedimentos atrás, não é? (P6)

Contudo, a “decisão final é do Centro de formação mediante a oferta dos formadores e a possibilidade de desenvolver essas mesmas formações” (P6). Esta situação, desvirtua o sentido da formação contínua e provoca sua descontinuidade (Estrela, 2001).

Outro constrangimento sobre as formações oferecidas pelo CFAE tem a ver com as diversas realidades das escolas. No caso particular da Escola da Ponte, a realidade é muito diferente das demais escolas e, por isso, as ações de formação dificilmente atendem as necessidades dos docentes da Escola da Ponte (P4; P5 e P6). “A maior parte da formação é pensada para a maior parte das escolas e depois ser um bocado difícil de se enquadrar aqui” (P4).

Ou seja, existiria a necessidade de uma oferta específica, que tivesse em conta o modelo pedagógico da Escola Ponte, como nos revela um dos participantes “de qualquer forma existem particularidades da nossa escola, nomeadamente naquilo que é o trabalho em autonomia que nós não revemos em nada nas outras, não é? E essas formações (...) nós ainda não tivemos nessa área nenhuma oferta” (P6).

Contudo, nem todos os participantes partilham desta opinião. Para o participante P7, as formações que frequentou no CFAE tiveram aplicabilidade na prática, principalmente pela possibilidade de partilhar com os demais colegas de profissão. O mesmo diz o participante P8, não faz nenhuma queixa ao CFAE e demonstra satisfação pela quantidade de ações de formações oferecidas.

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

todas as formações que existem, estão disponíveis gratuitamente para nós inscrevermos e estamos sempre a receber quando elas estão abertas, quanto isto não temos razão de queixas nenhuma, não temos motivo para não fazer formações. O Centro de Formação está sempre disponível, pronto é criado logo uma palavra-passe e nós acedemos ao site do Centro de Formação e está muito contacto entre o Centro de Formação, nós escola, há muita facilidade, muito contacto e muita partilha. (P8)

No que concerne à perceção dos membros dos órgãos da equipa de gestão, podemos afirmar que coincidem com as da maior parte dos docentes. Estes também consideram que as formações oferecidas pelo CFAE deveriam dar respostas mais adequadas à realidade da Escola da Ponte. “Se fossem mais atualizadas na perspetiva de tentar encontrar respostas mais consideráveis e mais conceitualmente fundamentadas das opções que fazem” (P10)

Consideram que o CFAE oferece formações variadas, “não só no âmbito global das tecnologias, da saúde, da psicologia, como também no âmbito específico das ditas curriculares associadas as disciplinas” (P9). Porém, acreditam, tal como os docentes, que a formação só terá sentido se forem consideradas as necessidades de cada educador (P9). Realçam ainda a importância da identificação das necessidades formativas dos docentes para construir “um vínculo efetivo com a prática profissional, o meio organizacional e pedagógico, de interesses próprios e de outros (Galindo, 2012, p. 54).

Portanto, o levantamento de necessidades formativas é considerado essencial para todos os participantes (Estrela, Madureira & Leite, 1999). A análise dos discursos dos participantes permite-nos compreender que esta é uma prática da Escola da Ponte, em parceria com CFAE. Porém, tal como referimos anteriormente, são várias as dificuldades que se colocam, a própria dinâmica que envolve todos os Centros de Formação, responsáveis pela formação de docentes de diversas escolas, dificulta, no caso específico da Escola da Ponte, a satisfação das necessidades formativas dos seus docentes.

Tendo em conta a tradição da formação contínua em contexto da Escola da Ponte mencionado anteriormente, a insatisfação das necessidades formativas dos seus docentes em relação as ações de formação do CFAE, apresentaremos as perceções dos participantes do estudo sobre a formação contínua na Escola da Ponte

3.2 A formação contínua na Escola da Ponte

Dada a especificidade do Projeto Educativo: Fazer a Ponte é essencial a formação contínua dos novos docentes que iniciam na escola. Todos os participantes relatam que as formações dos novos docentes da escola da Ponte são realizadas no exercício da profissão, no dia-a-dia com os alunos:

Os professores quando entram na Ponte, eles precisam de aprender tudo sobre aquele Projeto, não é? E aprendem em exercício e se me disser ao fim do ano os professores já abraçam, vão se expressando, eu costumo dizer que estão no caminho, eu própria também fiz esse caminho, não é? Porque se entra para a Ponte, porque está lá um ano, que eu digo já pratico uma educação completamente inclusiva, tudo que a escola vai fazendo eu estou a incorporar, agora ainda estou a tentar perceber, isso é outra coisa, portanto os professores têm que fazer isso esse esforço e depois nas tais reuniões que eu falei a pouco que são semanais, também momentos de formação nesta área. (P9)

Um dos participantes explica-nos que uma vez que não se justifica uma ação de formação para uma ou duas pessoas, a “formação é realizada no dia a dia”.

A maioria dos docentes relatam que, por ser um Projeto muito específico, são muitas informações para absorver e, por isso, leva-se algum tempo para compreender toda a dinâmica e funcionamento da escola. Quando chegou à Escola da Ponte, um dos participantes relata que foi “mesmo às escuras. Foi chegar e ainda estou a absorver. Não houve uma formação específica para trabalhar na Escola da Ponte. Não isso não houve” (P2). Essa mesma questão é evidenciada por outro participante “explicaram-me, não há formação, mas fui bem esclarecida, apresentaram-me, explicaram as coisas todas quando cheguei, mas é muita informação para absorver logo no primeiro dia, não dá para absorver tudo” (P8). Tal como o participante P5 acrescenta “não há uma formação per si, não ali um momento de formação, mas é uma formação que se faz no dia a dia”.

Destaca-se que os docentes mais experientes no Projeto: Fazer Ponte assumem um papel importante na “formação contínua da Escola da Ponte”. Concretamente, “os colegas que tem mais experiência desempenharam um papel mesmo muito importante que me ajudaram, me

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

acolheram, me explicaram, me orientaram” (P7). Os docentes com mais experiência, diziam “Pronto, tenha calma, isto daqui a pouco já estás dentro do esquema”, foi sempre isto, não fiz formação específica” (P1). Há indícios que o clima organizacional favorece a partilha de experiências, consideram que “é muito uma família e nós só ouvimos, tu só tens dúvidas, perguntas e é isso. É só perguntar, alguém te ouve, alguém te responde e é isto espírito da Ponte, é mesmo assim” (P8).

Esse aspeto foi mencionado com muita frequência pelos participantes. A disposição e disponibilidade por partes dos docentes com mais experiência na escola. Estes acabam por oferecerem formação para o quadro docente da Escola da Ponte. À exemplo disso, o participante P5 afirma :

há colegas que estão mais familiarizados com as novas plataformas acabam por dar algumas indicações aos colegas, acabam por fazer algumas pequenas reuniões para mostrar aos benefícios de uma certa plataforma e como é que podemos em conjuntos utilizá-las, e isso é formação que vamos fazer, mas também não tem um carácter formal, mas acabam por ser uma formação contínua. (P5)

Parece-nos que a autoformação no exercício da profissão e o apoio institucional dos membros dos órgãos de gestão, por ser uma estratégia incorporada na prática dos docentes, se enquadra no “modelo de autoformação cooperada” (Niza, 1997), nomeadamente pelo isomorfismo pedagógico, isso quer dizer pela possibilidade que os docentes possuem de experienciarem na prática pedagógica o processo formativo; assim como pela existência de atitudes, procedimentos e modos de organização que favorecem a reflexão da prática docente (Niza, 2009).

Os alunos também desempenham um papel importante na “formação contínua da Escola da Ponte”, especialmente por esclarecerem as dúvidas dos docentes/tutores sobre o funcionamento da escola:

Ao início até com os miúdos, eles ajudaram a perceber melhor o funcionamento da própria escola, quando cheguei ainda por cima, porque na altura, entrei na

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

escola já em funcionamento e, portanto, teve de ser uma adaptação rápida e recordo-me bem de para além dos colegas, obviamente me apoiaram muito, os próprios alunos me ajudaram bastante, mas não houve assim um momento de formação, não houve assim um momento formal de formação. (P5)

O facto de os docentes não trabalharem sozinho é visto como uma vantagem, pois sempre se tem ao lado outros orientadores educativos (P6):

Temos uma vantagem muito grande porque nunca ninguém está a trabalhar sozinho, portanto o primeiro tempo de trabalho é muito de observação de quem chega, não é? Mais do que ação e há sempre esse período de adaptação até as pessoas se sentirem suficientemente confortáveis para intervir mais diretamente, não é? (P6)

Ou seja, num primeiro momento os novos docentes passam por um período de observação de como é organizado o trabalho e da dinâmica da escola. Nesse período de “adaptação” são incentivados a consultarem a documentação da escola, como o Projeto Educativo ou o Regulamento Interno, para que se familiarizem aos poucos com a abordagem pedagógica da escola. Os membros dos órgãos de gestão incentivam a leitura desses documentos: “fazemos um apelo para que as pessoas consultem leiam, depois tentamos encontrar momentos de discussão destes documentos, não é?” (P10).

Podemos constatar a existência de vários momentos de formação na Escola da Ponte: Todos os participantes referem as reuniões das quartas-feiras, chamadas também de “sensibilizações”, embora a frequência possa variar de acordo com a necessidade observada pelos docentes, pela equipa de gestão e intervenientes do processo. Há formações em projeto, formações em exercício, cada uma com um propósito diferente:

mas há muitos momentos de formação, aquilo que nos chamamos de Formação em Projeto, formação em exercício que passa pelas dinâmicas que são tidas tanto nas reuniões de núcleo como nas reuniões de Conselho de Projeto, são momentos digamos ótimos, falando assim para se debater, para se analisar. (P10)

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

Um participante revela que essa formação em exercício é mais importante que uma ação de “formal” ou acreditada, pois, há a possibilidade de tirar as dúvidas no momento oportuno. “Portanto, eu entendo isso como sendo formação até mesmo (...) mais importante, que é uma formação diária e que nós temos sempre a oportunidade de poder tirar as dúvidas diariamente” (P7).

De acordo com o P10, “todo esse trabalho teve que ser feito e continua a ser analisado permanentemente e reformulado. Digamos que são momentos grátis de formação dentro da escola”. Essa percepção dos membros da equipa de gestão é compartilhada pela maioria dos docentes. Estes referem que apesar de não ter o cariz formal “acabam por fazer algumas pequenas reuniões para mostrar os benefícios” (P5) dos temas em questão. Mais uma vez, o modelo de formação cooperada é posto em prática na Escola da Ponte, pois, pretende-se refletir em conjunto sobre a prática docente e orientar-se com base numa conceção de cooperação educativa (Vicente, 2007).

O princípio da formação cooperada baseia-se numa preocupação e compromisso com a inovação progressiva e com a mudança de práticas e de estratégias. Essa conceção motiva a mudança (Niza, 2009), como é visível no relato que a seguir se transcreve:

houve foi sempre um trabalho de equipa, ou seja, sempre que havia reuniões, nós temos colegas, porque há sempre colegas, temos aqui o colega que dá Tic’s, temos outro colega que também tem muita vontade, pronto. E há esta troca de informação, percebe? Esta formação, eles fazem tutoriais, ou seja, nos passamos a usar a Classroom e foram os colegas que nos deram uma formação, percebe? Muito antes de haver aquela formação, pronto mais rígida, digamos assim do Centro Formação, nós aqui também já, o pessoal aqui ajuda-se e foi muito trabalho de equipa que ajudou com as coisas corresse não corresse mal, correram bem, pronto, mas este ano por exemplo, este período que a gente teve a distância, correu muito bem. (P1)

Além da “troca de informações”, da “partilha”, observamos que há uma organização “estruturada” para a formação contínua da Escola da Ponte, mesmo que com cariz informal. Ou seja, estamos perante uma formação sistemática e frequente, realizada com base na reflexão

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

coletiva dos docentes; são apresentados objetivos definidos para cada momento de formação e os próprios docentes estão comprometidos com o modelo de formação cooperada.

3.3 Formação contínua para a Educação Inclusiva

Em relação às necessidades formativas no âmbito da educação inclusiva, estas são sentidas pela maioria dos docentes. Os participantes relatam dificuldades na prática pedagógica, especificamente na deteção das necessidades dos alunos, e no conhecimento de estratégias para se trabalhar com a inclusão escolar. “Contra mim falo, muitas vezes nós temos dificuldade em discernir o que é funciona naquela altura e até de diagnosticar (...) algumas problemáticas, existe essa necessidade de formação (P6)”. Neste sentido, “nenhum” docente está de facto preparado para inclusão, tanto no aspeto pedagógico como psicológico, por isso a importância da formação neste contexto (Silva, 2011).

Segundo o participante P5 a Educação Inclusiva, é uma área de interesse dos docentes, mas não são realizadas formações com a regularidade que gostaria. É “uma área que nós vamos sempre propondo enquanto necessidade de formação, algumas tem surgido, mas não sempre com regularidade como gostaríamos” (P5). Comparamos a perceção do participante P5 com a perceção dos demais docentes e realmente constatamos que a maioria dos docentes mencionam não só o interesse, como relatam a necessidade formativa no âmbito da Educação Inclusiva. A título de exemplo, um dos participantes relata que seus temas de interesse:

têm muito a ver com esta questão da inclusão e eu gosto muito e é um tema que que me chama sempre muita atenção e sempre que possível fazer gosto de fazer formação nesta área, porque eu acho que temos muito a aprender, isso tudo com a experiência uns e outros nós temos sempre muito que aprender com isso. (P7)

A formação para a educação inclusiva, é considerada importante para colmatar as falhas da formação inicial (P5). O participante relata que fez formação por iniciativa própria, devido a necessidades que sentiu de colmatar algumas lacunas:

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

eu identificava na minha formação e sentia necessidade de colmatar essas falhas. Recordo-me assim, (...) às vezes de alguns conceitos que na minha da formação de base nunca foram tão explorados e que facto a formação contínua contribuíram para suprir um bocadinho essas fragilidades. (P5)

O mesmo é apresentado por alguns autores, há uma denúncia sobre as falhas dos programas de formação inicial no âmbito da educação inclusiva, especialmente porque não são ajustados ao contexto real (Freitas, 2019a; Freitas, 2006b; Glat & Nogueira, 2003; Keller-Franco & Masetto, 2018; Morgado, 2003, 2009; Monico et al. 2018; Pletsch, 2009; Rodrigues, 2006; Santos, Schlunzen, & Schlunzen, 2016).

Para alguns dos docentes a formação no âmbito da educação inclusiva está relacionada com temas de formação que abordem a inclusão de pessoas com NEE (P4; P5 e P8). O dualismo do entendimento sobre o significado da Educação Inclusiva (Silva, 2011) é, assim, estendido para as formações no âmbito da educação inclusiva.

O participante P8 menciona que participou numa formação no âmbito da educação inclusiva e descobriu que a dislexia pode ser diagnosticada também na fase adulta:

Mas a nível de inclusão gostei muito de uma que eu fiz da dislexia, posso dizer que foi umas partilhas que teve lá de colegas que de descobertas de alunos de que só descobriram com as dislexias com 17, 18 anos e que, no entanto, foram trabalhados e ainda assim, tudo isto pronto, todas as formações. (P8)

Outro exemplo semelhante ao caso supracitado é do participante P4, que diz que no momento tudo está relacionado com a Educação Especial, ao invés de se referir à Educação Inclusiva. Nota-se essa confusão entre os termos no excerto da entrevista que aqui se apresenta:

Agora tudo está relacionado com a Educação Especial, se bem que a Educação Especial é uma coisa muito vasta, encontram-se perspectiva muito diferentes, por outro lado, as formações que existem são demasiadas generalistas, ainda, uma grande parte das formações que foram feitas nos últimos tempos foi sobre o decreto-lei e também calhou de fazer pós – graduação ao mesmo tempo, se

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

minha pós-graduação já tivesse sido mais para trás, se calhar tinha sido mais útil, a maior parte dos cursos foram abordados no âmbito do Decreto, foram muito gerais. (P4)

Esta perceção é fruto da confusão entre os dois conceitos, referida anteriormente (p. 74), e observada em diferentes estudos sobre esta temática (Ainscow, 2020; Capellini & Rodrigues, 2009; Mantoan, 2003).

As formações para a educação inclusiva tendem a serem mais direccionadas para os técnicos e especialistas, é uma crítica comum entre os participantes do estudo, e que tem como consequência uma perda de interesse nas formações. Como relata o participante P6:

Aquilo que eu sinto muitas vezes, um dos motivos pelos quais eu acabo por muitas vezes não me inscrever nesta área é que existe muito a formação desta, que sendo destinada a professores orientadores e psicólogos das áreas, usam uma série de, centram -se mais nas questões institucionais, na documentação, não é não é prática e isso acaba por perder para mim, para as minhas necessidades diárias o interesse. (P6)

Na maioria das vezes, as ações de formação para a educação inclusiva não atende aos aspetos práticos e às necessidades dos docentes (P5, P6 e P2). Do mesmo modo que evidenciam Ferreira e Toman (2020), as principais dificuldades dos docentes estão relacionadas “aos procedimentos didáticos e metodológicos que atendam o que estabelece a proposta inclusiva” (p. 381).

Já para o participante P4, as formações nesse âmbito acabam por ser muito generalistas:

as formações que existem são demasiadas generalistas, ainda, uma grande parte das formações que foram feitas nos últimos tempos foi sobre o decreto-lei e também calhou de fazer pós-graduação ao mesmo tempo, se minha pós-graduação já tivesse sido mais para trás, se calhar tinha sido mais útil, a maior parte dos cursos foram abordados no âmbito do Decreto, foram muito gerais. (P4)

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

O participante P7 teve uma experiência positiva com as ações de formações relacionadas com a educação inclusiva, especialmente pelo que aprendeu sobre os Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, assim como pelas partilhas de experiências com seus pares.

foi uma formação que eu gostei muito de fazer onde mais do que aprender sobre o decreto-lei em si, foi o espaço de partilha, o espaço de debate que se proporcionou nessa formação e que permitiu que nós interagíssemos com colegas de outras escolas com outras realidades, partilhássemos experiências, colocássemos as nossas dúvidas para em conjunto encontrarmos os tais caminhos que levassem a inclusão. (P7)

A formação mencionada pelo participante P7 revela características que vão ao encontro de uma formação contínua ancorada numa perspetiva inclusiva, nomeadamente pela partilha de experiências, pelo debate entre pares e pela oportunidade em conhecer diferentes contextos educativos (Ferreira & Toman, 2020). Nesses espaços de formação, são realizadas reflexões coletivas e há a possibilidade de amenizar o sentimento de insegurança dos docentes diante da educação inclusiva e em aprender novas práticas ou estratégias, para além de o docente praticar a autorreflexão; com o objetivo maior de opor-se a práticas discriminatórias (Ferreira & Toman, 2020).

Para os membros dos órgãos de gestão, as formações no âmbito da educação inclusiva precisavam ser mais úteis; do ponto de vista metodológico para que os docentes também possam utilizar das ferramentas que os especialistas utilizam. Nessa perspetiva, todos precisam se beneficiar da formação neste âmbito.

Isso do ponto de vista mais das especificidades e das metodologias que possam ser úteis tanto para alguns miúdos quanto para os outros também, vamos dar um exemplo de miúdos com dislexia por exemplo, de miúdos que não falam, que precisam de uma linguagem aumentativa, entretanto, os professores conhecem e sabem que existem estes instrumentos que podem ajudar no dia a dia, naquilo que podemos ajudar, mas não é para eles. Isso, também tem o contrário com a

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

utilização se calhar de uma linguagem aumentativa, de estratégias relacionadas com a dislexia, também mesmo os outros lucram com isso, é importante que os professores, não só os professores da Educação Especial, todos os professores tenham, se puderem ter acesso a essa informação, porque de facto no âmbito da nossa formação inicial enquanto educadores não temos essas ferramentas digamos em termos de formação, enquanto os professores de facto tem especialização em Educação especial tem essas ferramentas e aprenderam algumas ferramentas e algumas técnicas e estratégias para ajudar mais os miúdos e melhor, não é? (P10)

Assim como alguns docentes, os membros dos órgãos de gestão também acreditam que há uma lacuna na formação inicial dos docentes, ou seja, que os docentes não receberam formação adequada para a educação inclusiva, o que vai ao encontro dos resultados obtidos noutros estudos (Freitas, 2019a; Freitas, 2006b; Glat & Nogueira, 2003; Keller-Franco & Masetto, 2018; Morgado, 2003, 2009; Monico et al. 2018; Pletsch, 2009; Rodrigues, 2006; Santos, Schlunzen, & Schlunzen, 2016).

3.3.1 Papel dos membros dos órgãos de gestão na formação contínua para a educação inclusiva dos docentes da Escola da Ponte.

O papel desempenhado pelos membros dos órgãos de gestão na formação contínua dos docentes está relacionado diretamente com a educação inclusiva, concretamente com os princípios inclusivos ancorados no Projeto Educativo: Fazer a Ponte (Alves, 2004; Silva, 2006; Silva & J. Pacheco, 2011).

Os membros dos órgãos de gestão encorajam os docentes a participar quer nas formações realizadas pelo CFAE; quer nas formações realizadas em contexto da Escola da Ponte. No que diz respeito aos novos docentes, os membros dos órgãos de gestão incentivam os docentes/tutores a lerem os documentos norteadores da escola, para compreender o Projeto Educativo e discuti-lo com os seus pares: “depois tentamos encontrar momentos de discussão destes documentos, não é? (P10). Um dos participantes acrescenta que “isto não é fácil para quem chega de novo e para quem está há muito tempo, muitas vezes descambamos, não é?

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

Portanto isto exige uma atenção de nós muito permanente, minuto a minuto para que não haja esse desnível, não é? (P10).

Os docentes confirmam esta preocupação dos membros dos órgãos de gestão com a sua formação, assim como o seu papel facilitador: “de certa forma a facilitar que nós precisamos frequentar as formações, claro que, dentro de uma dinâmica que sustenta os trabalhos que vão decorrendo, não é?” (P6). Referem ainda a atenção às necessidades sentidas pelos docentes: “Portanto de uma forma habitual, normal e até digamos informal isso é isso é feito a gestão está sempre atenta (...) as necessidades que estão a fazer mais falta aos colegas” (P7).

Em contrapartida o participante P4, acredita que “não é um incentivo específico que se faça, mas a lógica da escola no geral é continuar fazendo formação ao longo da vida, não é?”.

A gestão encaminha os e-mails das ações de formação, reforçando e lembrando da necessidade de dar continuidade nas formações (P8). O coordenador de Projeto tem como prática de realizar momentos de discussões e reflexões nas reuniões de Conselho de Projeto (P1). Esses momentos são chamados de “formação em projeto” (P10).

Em linhas gerais, podemos dizer que as perspetivas dos docentes e dos membros dos órgãos de gestão convergem. O papel desempenhado pelos membros dos órgãos de gestão está relacionado com a promoção de ações de formação em contexto da Escola da Ponte; com o incentivo para os docentes participem das formações e para que se tornem agentes formadores, baseado num modelo de formação cooperada e na perspetiva inclusiva.

Conclusões

Neste estudo procurou-se: 1) conhecer as perceções dos docentes e dos membros dos órgãos de gestão da Escola da Ponte acerca da educação inclusiva; 2) descrever as perceções dos docentes e dos membros dos órgãos de gestão acerca da educação inclusiva na Escola da Ponte; 3) analisar as perceções dos docentes e dos membros dos órgãos de gestão sobre a formação contínua, em geral, e sobre a formação para a educação inclusiva, em particular; 4) compreender o papel desempenhado pelos membros dos órgãos de gestão na formação contínua para a educação inclusiva dos docentes da Escola da Ponte.

No que diz respeito do primeiro objetivo do estudo, os resultados revelam que embora a maioria dos docentes e os membros dos órgãos de gestão tenha um entendimento do conceito

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

consentâneo com a sua definição oficial, ainda é evidente, nalguns docentes, um dualismo no entendimento da educação inclusiva. Em algumas ocasiões o termo foi utilizado como sinónimo da Educação Especial ou ficou restrito ao entendimento que a educação inclusiva é destinada apenas para os alunos com NEE.

No que se refere ao segundo objetivo, a maioria dos docentes invocou os princípios base da educação inclusiva descritos no Projeto Educativo: Fazer a Ponte – solidariedade, cooperatividade, entreaajuda, respeito, partilha e democraticidade, consentâneo com a definição apresentada pelas organizações transnacionais sobre a Educação Inclusiva, ou seja, como uma educação que inclui a todos os alunos e oferece respostas às múltiplas necessidades de cada um. Tanto os docentes quanto os membros dos órgãos de gestão revelaram uma preocupação e um cuidado em basear a prática pedagógica nos princípios da Educação Inclusiva. A forma como se organiza a escola, as práticas pedagógicas descritas pelos docentes, assentes no desenvolvimento de competências e no respeito pelo tempo e pelo percurso individual, são indicadores da educação inclusiva. Nem mesmo o contexto pandémico, com as profundas alterações que causou no processo de ensino aprendizagem, colocou em causa os princípios da educação inclusiva.

No que respeita ao terceiro objetivo, verificámos que tanto os docentes como os membros dos órgãos da equipa de gestão consideram que a formação contínua permite lidar com as dificuldades que surgem no dia a dia. Relativamente à formação oferecida pelo Centro de Formação os participantes referem que não atende as necessidades dos docentes da Escola da Ponte, a realidade da Escola da Ponte. Não há uma garantia que o levantamento das necessidades formativas dos docentes foi de facto tido em conta, ficando a formação oferecida pelo CFAE aquém das expectativas dos docentes da Escola da Ponte.

Contudo, tal é colmatado pela formação realizada na própria escola, mesmo não sendo uma formação acreditada e com cariz informal. Os docentes reúnem-se frequentemente em vários tipos de reuniões, com objetivos diferentes. A periodicidade desses encontros varia consoante as necessidades sentidas pelos intervenientes. São momentos para se discutir as questões menores e maiores da realidade da escola, dos alunos e de tudo que envolve o universo da Escola da Ponte.

Para os novos docentes, quando iniciam funções na Escola da Ponte é realizada o que podemos designar de formação em exercício. Estes começam por observar o modo como a

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

escola se organiza e o processo de ensino aprendizagem, discutindo as questões que vão surgindo, tirando as dúvidas com os parceiros mais experientes e até com os próprios alunos, para compreender a dinâmica e organização da escola.

A forma como se processa a formação no contexto da Escola da Ponte enquadra-se no “modelo” de autoformação cooperada (Niza, 1997). O compromisso com a formação coletiva e com a reflexão sobre a prática docente é referido pelos participantes, que se orienta no sentido de uma cooperação educativa (Vicente, 2007).

Quanto à perceção dos participantes sobre a formação contínua para a educação inclusiva, observou-se que a maioria dos docentes refere que esta está mais direcionada para os técnicos e especialistas do que para os professores. Os membros dos órgãos de gestão afirmam que seria importante ter acesso ao conhecimento e às estratégias utilizadas pelos especialistas e pelos técnicos.

No que diz respeito às semelhanças entre as perceções dos docentes e dos membros dos órgãos de gestão, conclui-se ambos referem que a formação para a educação inclusiva deve ser mais prática e ter em conta as necessidades da escola, em particular. É ainda de salientar, que a maioria revela sentir lacunas/falhas na formação inicial, sendo esse um dos motivos invocados para a frequência de ações de formação.

Sobre o quarto e último objetivo, podemos concluir que tanto nas perspetivas dos docentes, quanto nas perspetivas dos membros dos órgãos de gestão fica evidente o incentivo frequente por partes dos membros dos órgãos da equipa de gestão à formação dos docentes, especialmente em prol dos princípios inclusivos em que o Projeto Educativo: Fazer a Ponte se ancora. É ainda de referir que as perspetivas dos participantes convergem, pois, acreditam haver uma preocupação em auscultar as necessidades formativas dos docentes e em facilitar o acesso dos docentes nas formações. O papel desempenhado pelos membros dos órgãos de gestão dá-se também pela partilha de documentação, vídeos e materiais que são produzidos ao nível de investigação.

Em termos de contributo para a formação pessoal e profissional, este estudo foi importante para compreender e refletir sobre o que de facto representa a Educação Inclusiva. Foi relevante compreender a definição do conceito, tendo em vista que para a pôr em prática é preciso saber a sua conceção; seu significado e sentido etimológico. Mais do que compreender o conceito em si, foi relevante compreender o porquê da Educação Inclusiva e como colocá-la

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

em prática, a partir da análise de uma escola que tem na sua base os princípios da educação inclusiva.

Neste mesmo sentido, podemos dizer que o estudo contribuiu para refletir sobre a importância da formação contínua para a educação inclusiva, não só para colmatar as falhas da formação inicial, mas para acompanhar o ritmo célere e a transformação das necessidades da sociedade do século XXI, designadamente, para atender a grupos cada vez mais heterogéneos. No início do estudo falamos sobre formação contínua no âmbito da educação inclusiva, com o desenvolvimento do estudo, refletimos e concluímos que todas as formações precisam ser pensadas numa perspetiva inclusiva. Não faz sentido, pensar numa formação específica para um determinado grupo, na formação é necessário considerar a inclusão de todos os intervenientes. Caso contrário, entraremos num contrassenso; porque a Educação Inclusiva envolve todos, não pode ser restrita a um certo grupo. Outro ponto a ser destacado como contributo para a investigação, é a observação da importância do papel que a escola pode desempenhar na formação contínua dos docentes, na escola como espaço de formação, não só para os alunos, mas também para os docentes e todos os intervenientes.

Por ser uma realidade complexa e específica, este estudo de caso traz, naturalmente, alguns constrangimentos próprios das características da opção metodológica adotada, tais como a impossibilidade da generalização dos resultados. São ainda de referir as limitações decorrentes do contexto pandémico, que não permitiu que fizéssemos observação direta.

Consideramos pertinente que as futuras investigações possam considerar mais intervenientes da Comunidade Educativa, tais como os auxiliares de educação, demais funcionários da escola, alunos e encarregados de educação para compreender as perceções desses intervenientes, bem como o papel desempenhado de cada sujeito na concretização do Projeto Educativo: Fazer a Ponte; especialmente nos princípios inclusivos que a escola se ancora.

Outra linha de investigação poderia ser direcionada para o CFAE de que a Escola da Ponte faz parte, no sentido de analisar e compreender os planos de formação. Ou seja, compreender de que forma é organizado a auscultação dos docentes; como são planeadas as formações; os princípios que se baseiam e de que forma priorizam os temas de formação.

Finalizamos com a mais-valia dessa investigação. Acreditamos na escola como espaço de formação e na formação numa perspetiva inclusiva. A mais-valia deste estudo foi permitir-

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

nos entender que a escola também pode servir como espaço de formação contínua dos docentes, assim como para os demais intervenientes. Além da importância de ter “formadores” que fazem parte da escola e que conhecem de facto a realidade do contexto. Ressaltando que essa formação em contexto da escola, com os “formadores” que dela fazem parte, precisa ser ancorada numa perspetiva inclusiva, para e por todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2021). Educação Inclusiva: Proposta de quadro analítico e aplicação ao caso português. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), 25–41. <https://doi.org/10.21814/rpe.18677>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M. (2016). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. Routledge.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238. <https://doi.org/10.1007/BF03173412>
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula – Um guia para a formação de professores*. Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez.
- Almeida, B. E. M., & Prado, B. E. M. (2003). Criando situações de aprendizagem colaborativa [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Nova de Lisboa
- Almeida, M. L., Bento, M. J. C., & Silva, N. V. (2018). As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(252), 257-276. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3466>
- Almeida, L. R., & Placco, V. M. N. S. (2009). O papel do coordenador pedagógico. *Revista Educação*, 12(142), 7-8.
- Bento, M. J. C., & Silva, N. V. (2018). As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(252), 257-276. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3466>
- Almeida, V. A., M. (2017). Educação Inclusiva: A trajetória entre a formação docente e o cotidiano escolar [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade do Grande Rio.

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

- Alves, R. (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Papyrus.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação em educação* (3ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Avramidis E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 131-142. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bisol, C., A., & Valentini, C. B. (2014). Objeto virtual de aprendizagem incluir: Recurso para a formação de professores visando à inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2(20), 223-234. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200006>
- Cardoso, A. C. R., M. (2011). *Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico: Perspetivas dos professores* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Candeias, A. A (2009). *Conceções e práticas*. In Candeias. (Ed.) CIEP - Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Capellini, V. L. M. F., & Rodrigues, O. M. P. R. (2009). Conceções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Educação*, 32(3), 355-364.
- Canário, R., Matos, F., & Trindade, R. (Orgs.). (2004). *Escola da Ponte. Defender a escola pública*. Profedições.
- Casanova, M. A. (2018). Educación inclusiva: ¿Por qué y para qué? *Revista Portuguesa de Educação*, 31(Especial), 42-54. <https://doi.org/10.21814/rpe.15078>
- Coelho, M. C., Izquierdo, T., & Santos, C. (2007). Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. *Atas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, (2) 175-179. Universidade da Madeira
- Comissão de Avaliação Externa do Projeto Fazer a Ponte (2003). *Avaliação Externa das Escolas - Relatório Escola Básica da Ponte- Santo Tirso*. <http://www.escoladaponte.pt/novo/wp-content/uploads/2016/11/PlaMel.pdf>

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

- Costa, B. Q. (2020). A formação continuada e a Educação Inclusiva: Desafios e perspectivas. *Revista Educação e Transformação*, 210(225), 210-211. <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/educacaoetransformacao/article/view/3371>
- Organização das Nações Unidas (1990). *Declaração Mundial sobre educação para todos: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. World Conference on Education for All.
- Correia, L. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 123-142). Porto Editora.
- Costa, A. (1996). A Escola Inclusiva: Do conceito à prática. *Inovação*, (9), 150-164.
- Creswell, J. W. (2002). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (2ª ed.). SAGE
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2ª ed.). Artmed.
- Cunha, M. I. (2013). O tema da formação de professores: Trajetórias e tendências no campo na pesquisa e ação. *Educação e Pesquisa*, 39(3), 607-625. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Denari, F. (2006). Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: Da segregação à inclusão. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 37-47). Summus Editorial.
- Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2006). *Avaliação e intervenção na área das NEE*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duek, V. P. (2014). Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. *Educação em Revista*, 30(2), 17-42. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000200002>
- Efthymiou, E., & Kington, A. (2017). The development of inclusive learning relationship in mainstream settings: A multimodal perspective. *Cogent Education*, 4(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1304015>

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

- Estrela, M. T. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 27-48.
- Estrela, M. T., Madureira, I. P., & Leite, T. (1999). Processos de identificação de necessidades de reflexão. *Revista da Faculdade de Educação*, 8(1), 29-48.
- Farias, G., & Nascimento, J. (2012). Construção da identidade profissional: Metamorfoses na carreira docente em Educação Física. In J. Nascimento & G. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em educação física: Da formação à intervenção* (2), pp. 61-79). UDESC.
- Ferreira, G. C., & Toman, A. (2020). Educação especial e inclusão: o que mostram as iniciativas de formação continuada? *Revista Docência e Cibercultura*, 4(3), 367-386.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4ª ed., pp. 301-316). SAGE.
- Freire, P. (1985). O sentido da avaliação na prática de base. In J. J. Queiroz (Org.), *A educação popular nas comunidades eclesiais de base* (pp. 97-101). Paulinas.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). Paz e Terra.
- Freitas, R. G.S. (2019a). *O contexto atual da Educação Inclusiva nas escolas- percepções dos professores* [Dissertação de Mestrado não publicada], Escola Superior de Educação de FAFE.
- Freitas, S. N. (2006b). A formação de professores na educação inclusiva: Construindo a base de todo o processo. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 37-47). Summus Editorial.
- Galindo, C. J. (2007). *Necessidades de formação continuada de professores do 1º ciclo do ensino fundamental*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
- Galindo, C. J. (2012). As necessidades de formação continuada de professores: compreensões necessárias ao campo e às práticas formativas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 7(1), 38-50. <https://doi.org/10.21723/riaee.v7i1.5366>
- Gaspar, I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

- Glat, R., & Nogueira, M. L. (2003). Políticas educacionais e a formação dos professores para a educação inclusiva no Brasil. *Comunicações*, 10(1), 134-142. <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v10n1p134-142>
- Glat, R., Pletsch, M., & Fontes, R. (2007). Educação inclusiva & educação especial: Propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Educação*, 32(2), 343-356.
- Gonçalves, L., M., L. (2011). *Formação contínua de professores em contexto* [Relatório de Mestrado não publicado]. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
- Gomes, M., M, A. (2011). *Para a construção de uma escola inclusiva – envolvimento do aluno com Necessidades Educativas Especiais na mudança de estratégias na sala de aula*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Coimbra.
- Gôvea, C. P., & Gomes, C. (2020). Produções sobre educação inclusiva: O ensino superior em foco. *Horizontes*, 38(1), 1-26.
- Grupo de Trabalho dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário (2012). *Escola da Ponte – Breve Apresentação. Reunião de trabalho realizada em 2012-06-04*. [Manuscrito não publicado].
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentido e formas de uso*. Principia Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquérito: Teoria e prática*. Celta Editora.
- Iza, D. F. V., Benites, L. C., Sanches Neto, L., Cyrino, M., Ananias, E. V., Arnosti, R. P., & Neto, S. (2014). Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(2), 273-292. <http://dx.doi.org/10.14244/198271999978>
- Keller-Franco, E., & Masetto, M. T. (2018). Formação docente em processos de mudança: Análise de uma proposta de inovação curricular em cursos de licenciatura. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 153–174. <https://doi.org/10.21814/rpe.14592>
- Legrand, L. (2010). *Célestin Freinet*. Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana.
- Leite, S. T. (2016, 3 de dezembro). *Formação de professores para a inclusão* [conferência]. Congresso Internacional Escola Inclusiva - Educar e formar para a vida independente, Cascais, Portugal.

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.
- Libâneo, J. C. (2012). Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In S. G. Pimenta & E. Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (7ª ed., pp. 63-93). Cortez.
- Lindsay, G., Wedell, K., & Dockrell, J. (2020). Warnock 40 Years on: The Development of Special Educational Needs Since the Warnock Report and Implications for the future. *Frontiers in Education*, 4 (164), 1-5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00164>
- Lima, S. C. F & Moura, C. G. M. (2018). A formação continuada de professores de ressignificação da prática pedagógica. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI*, 23(Edição especial), 243 – 248. <https://doi.org/10.26694/les.v1i1.8242>
- Lira, B. C. (2016). *Práticas pedagógicas para século XXI: A sociointeração digital e o humanismo ético*. Vozes.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. EPU.
- Madureira, I., & Leite, T. (2007). Educação inclusiva e formação de professores: Uma visão integrada. *Revista Diversidades*, 5(17), 12-16.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Porquê? Como fazer?* Moderna.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8(09), 7-22.
- Marques, M. M. F. (2020). *Respostas educativas proporcionadas aos alunos com Dificuldade de Aprendizagem Específicas (DAE), no contexto da Escola Inclusiva* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Fafe.
- Martín, P. S., & González-Gil, F. (2011). Experiências de inclusão na formação de professores. In D. Rodrigues (Org.), *Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação* (pp. 149-155). Instituto Piaget.
- Martins, B. A.; Silva, R. C. (2016). Formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva: análise de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação no Brasil. *Educação: Teoria e Prática*, 26(53), 528-549.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. Summus.

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

- Messiou, K. (2019). The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 1-14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326>
- Messiou, K., & Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: Student-teacher dialogue com as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, 46(3), 670-687. <https://doi.org/10.1002/berj.3602>.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-405.
- Mesquita, M. H. (2001). *Educação especial em Portugal no último quarto do século XX* [Tese de Doutoramento não publicada]. Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Minayo, M. C. S. (2010) Técnicas de pesquisa: Entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In M. C. S. Minayo (Ed.), *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (12^a ed., pp. 261- 297). Hucitec.
- Ministério da Educação e Ciência & Escola Básica da Ponte (2005). *Contrato de autonomia*. MEC, Escola Básica da Ponte. <https://www.escoladaponte.pt/o-projeto/>
- Ministério da Educação e Ciência, & Escola Básica da Ponte (2005). *Projeto educativo*. MEC, Escola Básica da Ponte. <https://www.escoladaponte.pt/o-projeto/>
- Ministério da Educação e Ciência, & Escola Básica da Ponte (2005). *Regulamento interno*. MEC, Escola Básica da Ponte. <https://www.escoladaponte.pt/o-projeto/>
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. ISPA.
- Morgado, J. (2009). Educação inclusiva nas escolas actuais: contributo para a reflexão. In Universidade do Minho. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, (pp. 104-117).
- Morgado, J. (2011). Identidade e profissionalidade docente: Sentidos e impossibilidades. *Ensaio: Avaliação Políticas Públicas*, 19(73), 793-812. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000500004>
- Monico, P. A., Morgado L. A., Orlando, R. M. (2018). Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: Levantamento de produções. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 22, 41-48. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/040>

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

- Musachi, V. R. (2019). Construindo a identidade docente: Significações e perspectivas de uma docente Amazônia Norte Mato-Grossense. *EntreLetras*, 10(1), 59-71. <https://doi.org/10.20873/uft.2179-3948.2019v10n1p59>
- Nicolaci-da-Costa, A. M., Romão-Dias, D., & Di Luccio, F. (2009). Uso de entrevistas on-line no método de explicitação do discurso subjacente (MEDS). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 36-43. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000100006>
- Niza, S. (1997). *Formação. Cooperada: Ensaio de Auto-avaliação dos efeitos da Formação no Projeto Amadora*. Educa Movimento da Escola Moderna Portuguesa.
- Niza, S. (2009). Contextos cooperativos e aprendizagem profissional: A formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (Coord), *Formação de Professores. – Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345-362). Porto Editora.
- Nogueira, S. C. S. (2019). *Um olhar sobre as dinâmicas na Escola da Ponte: Práticas pedagógicas no currículo em geral e em específico na Educação Física*, [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade do Porto.
- Nóvoa, A. (1987). Do mestre-escola ao professor do ensino primário. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX). *Análise Psicológica*, 5(3), 413-440.
- Nóvoa, A. (1992). Formação do professor e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e sua formação* (2ª ed., pp. 13-33). Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 22(1), .11-20. <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 1-15. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Nóvoa, A., Marcelino, F., & Ramos do Ó, J. (2012). *Sérgio Niza: escritos sobre educação*. Tinta da China.
- Olabuénaga, J. I. R. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª ed.). Universidad de Deusto.
- Oliveira, G., C. (2002). *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque Psicopedagógico*. Vozes.

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

- Oliveira, I. A. (2016). Educação Especial/Inclusiva no Brasil: Demandas contemporâneas. *Cadernos de Pesquisa*, 23(Especial), 152-160. <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v.23n.especial/p152-160>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura Unesco (2000). *Educação para Todos. O compromisso de Dakar*. https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2005). *Orientações para a Inclusão. Garantindo o acesso à educação para todos*. UNESCO.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2015). *Declaração de Incheon e estrutura para ações para a implementação do Desenvolvimento Sustentável 4*. UNESCO.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
- Pacheco, J. A. (2004). Uma escola sem muros. In R. Canário, F. Matos & R. Trindade (Orgs.), *Escola da Ponte: defender a escola pública* (pp. 95-122). Profedições.
- Pacheco, J. A. (2008a). *Escola da Ponte: formação e transformação da educação*. Vozes.
- Pacheco, J. A. (2008b). Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. *Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 14(28), 178-187.
- Paiva, O, A., I (2016). Inclusão e formação de professores: Estudo exploratório numa Instituição do Ensino Superior em Portugal. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade de Lisboa.
- Piacentini, G. (2018). O desafio da formação continuada: O papel do gestor coordenador na Formação Docente, [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Estadual Paulista.
- Pimenta, S. G. (2009). Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In S. G. Pimenta (Ed.). *Saberes pedagógicos e atividade docente* (7ª edição, pp. 15-34). Cortez.

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

- Pintassilgo, J., & Oliveira, H. (2013). A formação inicial de professores em Portugal: Reflexões em torno do atual modelo. *Revista Contemporânea de Educação*, 8(15), 24-40. <https://doi.org/10.20500/rce.v8i15.1684>
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed.
- Poker, R. B. (2003). Pedagogia inclusiva: nova perspectiva na formação de professores. *Educação em Revista*, 4(4), 39-50. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2003.v4n4.9350>
- Poker, R. B., Fernandes, J. J., & Colantonio, S. (2016). Formação do professor e educação inclusiva: Análise dos conteúdos dos cursos de Pedagogia da Unesp. *Journal of Research in Special Needs*, 16(1), 524-529. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12181>
- Pomar, C. et al. (2009). Formação de professores para a escola inclusiva: Algumas perspectivas europeias. In A. A. Candeias (Org.), *Educação inclusiva: Concepções e práticas* (pp. 61-76). CIEP- Centro de investigação em Educação e Psicologia.
- Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, 33, 143-156. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Rebocho, M., Saragoça, J. M., & Candeias A. (2009). Fundamentos para a educação inclusiva em Portugal. Concepções e práticas. In A. A. Candeias (Org.), *Educação inclusiva: Concepções e práticas* (pp. 39- 47). CIEP- Centro de investigação em Educação e Psicologia
- Reis, P.; Galvão., C; Baptista, M. (2018). Formação contínua de professores e comunidades prática: Perspectiva da Universidade de Lisboa. In A. F. Cachapuz, A. S. Neto, & I. Fortunato (Orgs.), *Formação inicial e continuada de professores de ciências: o que se pesquisa no Brasil, Portugal e Espanha* (pp.256-257). Edições Hipótese.
- Rego, T. C. (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Vozes.
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A. C. C., Lima, R. F., & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: influência do conhecimento profissional. In P. M. L. Queirós, P. Batista, & R. J. R. Marques (Eds.), *Formação inicial de professores: reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 145-164). FADEUP

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

- Ribeiro, J., Souza, D. N., & Costa, A. P. (2016). Investigação qualitativa na área da saúde: porquê? *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(8), 2324. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015218.15612016>
- Ribeiro, F. Ilda (2018). Educação e cidadania: Necessidades formativas dos docentes. Formação Docente e Educação para o Desenvolvimento. III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE). (Eds). *Eds. Lopes, R., P.; Pires, Manuel., V.; Castanheira, M., L, P.; Silva, M., E.; Santos, G.; Mesquita, C.; Vaz, P, M., F.* Instituto Politécnico Escola Superior de Bragança.
- Rodrigues, C. M. L., Chagas, P. C., & Corrêa, C. R. (2015). Pesquisa mediada pela internet: possibilidades de aplicação de entrevista online nas Ciências de Gestão. *Periódico Científico Negócios em Projeção*, 6(2), 68-77.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva* (p. 299-318). Summus.
- Rodrigues, D. (2008). Desenvolver a Educação Inclusiva: Dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, 4(2), 7-16.
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores. *Educar em Revista*, (41), 41-56. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300004>
- Rodrigues, D. (2014, 28 maio). *A inclusão como direito humano emergente*. [Comunicação]. Conferência sobre Direitos Fundamentais da Criança e Educação Inclusiva, Lisboa, Portugal.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2011). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: fatos e opções. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(1), 3-20. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000100002>
- Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, conhecimento e supervisão* (2ª ed.). Universidade de Aveiro.
- Sampaio, C., & Morgado, J. (2014). As atitudes dos professores do primeiro ciclo do ensino básico face à educação inclusiva dos alunos com necessidades educativas especiais. *Interacções*, 10(33), 163-188. <https://doi.org/10.25755/int.6734>

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

- Sanahuja-Ribés, A. (2020). Estudio de caso sobre prácticas inclusivas y democráticas en Educación Secundaria Obligatoria: implicaciones para la orientación educativa. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), 403-429. <https://doi.org/10.21501/22161201.3076>
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: Cruzando conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8(8), 63-83.
- Sanches-Ferreira, M., & Micaelo, M. (2010). *Teacher education for inclusion country report Portugal*. Odense, Denmark: European Agency for the Development of Special Needs Education.
- Santa Rosa, C. S. R. (2008). *Fazer a Ponte para a escola de todos* [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Santana, R. S., M & Santos, C. C. J. (2016). Autoformação cooperada e a política de formação de professores: Reflexões acerca do Movimento da Escola Moderna em Portugal a partir do enfoque histórico-cultural. *Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília*, 2(2), 31-42. <https://doi.org/10.33027/2447-780X.2016.v2.n2.03.p31>
- Santos, J., & César, M. (2013). Educação inclusiva e equidade: um estudo no espaço rural algarvio. In L. Lima-Rodrigues & D. Rodrigues (Eds.), *Atas do III Congresso Internacional Educação Inclusiva e Equidade* (Parte II, pp. 1318-1341). PinANDEE.
- Santos, J.; & César, M. (2014). Perspetivas face à Educação Inclusiva: um estudo de caso em escolas do meio rural algarvio. *Interacções*, (33), 145-171.
- Santos, J., César, M., & Hamido, G. (2013). Teachers and other educational agents' sentiments, attitudes and concerns about inclusion: portuguese data. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 157-172.
- Santos, M. M. F. V. (2013). *Formação contínua de professores em contextos colaborativos: seus reflexos nas conceções e práticas profissionais*, [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade de Lisboa.
- Santos, S, A., N, D; Schlünzen, T, M., E; Schlünzen, K. (2016). Formação para a educação inclusiva e especial. *Jornal de Pesquisa em Necessidades Educacionais Especiais*, V. 16, (pp. 538-543).
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

- Seabra, F. (2017). Equidade e inclusão: Sentidos e aproximações. In J. A. Pacheco, G. L. Mendes, F. Seabra, & I. C. Viana (Orgs.), *Currículo, Inclusão e Educação Escolar* (pp. 763-781). Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, (35), 5-51.
- Silva, A. M. C. (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, 21(72), 89-109.
- Silva, A. V. M. (2006). *Escola da Ponte: Uma experiência inovadora na educação*, [Monografia de Licenciatura Plena não publicada]. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- Silva, A. V. M., & Pacheco, J. A. (2011). *Escola da Ponte – Vila das Aves – Portugal. Um espaço de múltiplas interações, cooperação e partilha*. Rovelle.
- Silva, C. M., & Ribeiro, C. P. (2019). Escola da Ponte: Um projeto pedagógico de referência. In J. Pintassilgo & L. A. M. Alves (Coords.), *Roteiros da Inovação Pedagógica: escolas e experiências de referência em Portugal no século XX* (pp. 483-507). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Silva, E. L., & Cunha, M. V. (2002). A formação profissional no século XXI: Desafios e dilemas. *Ciência da Informação*, 31(3), 77-82. <https://doi.org/10.1590/S0100-19652002000300008>
- Silva, F. S., Pereira, A. I. S., & Ribeiro, F. A. A. (2020). A práxis inclusiva dos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas e sua relevância na educação profissional e tecnológica. *Revista Educação e Emancipação*, 13(2), 250-269.
- Silva, M. O. E. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13(13), 135-153.
- Silva, M. O. E. (2011). Educação Inclusiva: um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19(19), 119-134.
- Silva-Neto, A., Ávila, É., Sales, T., Amorim, S., Nunes, A., & Santos, V. (2018). Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31(60), 81-92. <https://doi.org/10.5902/1984686X24091>

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

- Souza, R. K., & Kerbauy, M. T. M. (2018). O direito à educação básica nas Declarações sobre Educação para Todos de Jomtien, Dakar e Incheon. *Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara*, 22(2), 668-681.
- Simão, V. M. A., Flores, A. M., Morgado, C. J., Forte, M. A., & Almeida, F. T. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo /Revista de Ciências em Educação*, (8), 63-70.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive Education. Where there are few resources*. The Atlas Alliance.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (4ª ed.). Vozes.
- Tavares, L. M. F. L., Santos, L. M. M., & Freitas, M. N. C. (2016). A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(4), 527-542. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005>
- Torres, L. P. & Irala, F. A. E. (2014). *Aprendizagem colaborativa: Teoria e prática*. Coleção Agrinho. .
- Vasconcelos, M, R., C. (2012). *Formação de professores e Educação Inclusiva: Uma perspectiva de docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico da Ilha de São Miguel*, [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação não publicada]. Universidade Fernando Pessoa.
- Valdés-Morales, R. A. (2018). Liderazgo inclusivo: La importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-66.
- Valdés-Morales, R. A., & Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 47-68. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.915>
- Valle, M. J & Manso, J. (2015). *A formação para a docência: Uma constante interna (e externa) do desenvolvimento profissional docente. Formação de professores: Tendências e desafios*. Edição: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Vicente, L, A., N. (2007). *Escola da Ponte- Uma singularidade organizacional- Estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação não publicada]. Universidade de Lisboa.
- Viegas, H. (2007). Formação e desenvolvimento organizacional: Os Centros de Formação de Associação de Escolas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(2), 223- 229.

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

Weffort, F. M. (1996). *Observação, registo e reflexão. Instrumentos metodológicos I* (2ª Ed.). Espaço Pedagógico.

Xavier, L. N. (2014). A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 827-849. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900002>

Zanellato, D., & Poker, R. B. (2012). Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 7(1), 147-158. <https://doi.org/10.21723/riaee.v7i1.5375>

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2ª ed.). Bookman.

Yin, R. K. (2002). *Case Study Research: design and methods*. SAGE.

Legislação consultada:

Decreto-Lei n.º 3/2008 do Ministério da Educação. (2008). Diário da República: série I, n.º 3.

Decreto-Lei n.º 20/2006 do Ministério da Educação. (2006). Diário da República: série I-A, n.º 22.

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: série I, n.º 129.

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: série I, n.º 129.

Despacho Conjunto n.º 105/97 do Ministério da Educação. (1997). Diário da República: série II, n.º 149.

Lei n.º 3/2008 da Assembleia da República. (2008). Diário da República: série I, n.º 13.

Lei n.º 21/2008 da Assembleia da República. (2008). Diário da República: série I, n.º 91.

Lei n.º 116/2019 da Assembleia da República. (2019). Diário da República: série I, n.º 176.

ANEXOS

ANEXO I – Autorização do Ministério da Educação

mime.noreply@min-educ.pt <mime.noreply@min-educ.pt>
Para: fabiola.sarmento1987@gmail.com

11 de maio de 2021 16:17

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0778900001, com a designação *Formação contínua de professores no âmbito da Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte*, registado em 16-04-2021, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Fabíola Pereira Sarmento da Fonseca
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
José Vítor Pedroso
Diretor-Geral
DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização da Direção do Agrupamento de Escolas do ensino público (Escola da Ponte), a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção da Escola da Ponte.
- b) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, não identificabilidade, confidencialidade, proteção e segurança dos dados a recolher e tratar no presente estudo. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos da proteção de dados pessoais a recolher junto dos inquiridos, em cumprimento da legislação em vigor, resultam obrigações que o responsável se propõe cumprir. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados. É obrigatório recolher declarações de consentimento inequívoco, informado e esclarecido, junto dos inquiridos, titulares dos dados. As autorizações assinadas devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado. Recomenda-se que, dado o exposto, para efeitos do exposto sobre proteção de dados e cumprimento do disposto legal nesta matéria, o/a Encarregado/a de Proteção de Dados da entidade responsável pelo estudo possa apoiar todo o processo.
- c) No caso de ser utilizada uma plataforma tecnológica para registo de dados junto dos inquiridos, deve-se acautelar que as questões colocadas pelos instrumentos de inquirição/registo devem ser respondidas apenas pelo destinatário pretendido (deverá proceder-se à inquirição através de um único acesso - link da plataforma a utilizar - utilizando-se um ou mais computadores a disponibilizar para o efeito na escola, ou outra forma considerada adequada àquele propósito). Em caso de ser instrumento de livre acesso, não é da competência da Direção-Geral da Educação (DGE) autorizar a sua aplicação, uma vez que qualquer pessoa pode responder.

ANEXO II – Autorização da Escola da Ponte



Declaração

Para os devidos efeitos, declaramos que Fabíola Sarmento, mestranda do curso de Ciência da Educação da Universidade do Algarve, irá desenvolver a sua investigação na Escola Básica da Ponte durante o ano letivo 2020/2021, de acordo com as condições acordadas com a escola, devido à situação COVID-19, que limita a presença de elementos exteriores à escola.

S. Tomé de Negrelos, 15 de dezembro de 2020

Pelo Conselho de Gestão



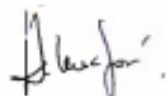
(Ana Maria Moreira)

ANEXO III- Parecer da Comissão de ética da UALG.

Nº DO PROCESSO	CEUALg Pnº44/2021
DATA DO PEDIDO	19/04/2021
TÍTULO/TEMA	Formação contínua de professores no âmbito da Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte.
RESPONSÁVEL	Fabiola Pereira Sarmiento da Fonseca
FUNDAMENTO DO PEDIDO DE PARECER	Solicita pedido de parecer e validação do cumprimento dos princípios de ética preconizados pela Universidade do Algarve (UALg), no âmbito deste estudo que apresenta, no contexto da dissertação do Mestrado em Ciência da Educação.
PARECER FINAL DA COMISSÃO DE ÉTICA DA UALG	<p>Positivo com recomendações.</p> <p>A investigadora deve garantir que o tratamento e análise do verbatim das entrevistas preserva a anonimização dos participantes.</p>

Universidade do Algarve, 14/05/2021

A Presidente da Comissão de Ética da UALg



Prof.ª. Doutora Helena Guerreiro José

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

ANEXO IV – Parecer do encarregado da proteção de dados da UALG.

Em ter., 13 de abr. de 2021 às 16:17, Regulamento Geral da Proteção de Dados <rgpd@ualg.pt> escreveu:

Cara Fabiola Sarmento

Na qualidade de Encarregado da Proteção de Dados da UALG e na sequência da continuidade do Vosso pedido de Parecer sobre a Conformidade RGD do questionário no âmbito do estudo "1º Guião da entrevista exploratória semi - estruturada: Estudo de caso destinado aos professores da escola da Ponte e o 2º Guião da entrevista exploratória semi - estruturada: Estudo de caso destinado à coordenadora Pedagógica e ao Presidente do Conselho Pedagógico da instituição referida ", confirmo encontrar no estudo as condições necessárias para evitar possíveis situações que possam responsabilizar a UALG em termos de falta de cumprimento de requisitos da conformidade de privacidade de dados conforme o RGD e LPDP.

Mais informo que para garantir a conformidade RGD o documento de Informação Prévia de Privacidade de Dados deve ser apresentado **a cada participante** requisitando a sua leitura, tomada de conhecimento e assinatura para os termos e condições e termo de consentimento.

Este email representa parecer do EPD sobre tratamentos de dados pessoais e pode ser apresentado para Parecer da Comissão de Ética da Ualg.

Ao dispor para eventuais esclarecimentos ou informações adicionais.

Melhores Cumprimentos

Júlio Fernandes - na qualidade de EPD da UALG

APÊNDICE 1: GUIÃO DOS DOCENTES/TUTORES

1º GUIÃO DA ENTREVISTA EXPLORATÓRIA SEMI – ESTRUTURADA: ESTUDO DE CASO		
OBJETIVOS DO ESTUDO:	1) Conhecer as perceções dos docentes e dos membros dos órgãos de gestão da Escola da Ponte acerca da educação inclusiva; 2) Descrever as perceções dos docentes e dos membros dos órgãos de gestão acerca da educação inclusiva na Escola da Ponte; 3) Analisar as perceções dos docentes e dos membros dos órgãos de gestão sobre a formação contínua, em geral, e para a educação inclusiva, em particular; 4) Compreender o papel desempenhado pelos membros dos órgãos de gestão na formação contínua para a educação inclusiva dos docentes da Escola da Ponte.	
PARTICIPANTES:	Este guião é destinado aos docentes/tutores da Escola da Ponte.	
DESIGNAÇÃO DOS BLOCOS	OBJETIVOS	QUESTÕES
1.Legitimação da entrevista	1.1 Apresentar o contexto e os objetivos da investigação.	Apresentar o tema e os objetivos do estudo.
2.Importância da participação dos professores e motivação dos entrevistados	2.1 Motivar os professores e salientar a importância do seu contributo.	Salientar a extrema importância do seu papel para a investigação.

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

<p>3.Utilização dos dados recolhidos</p>	<p>3.1 Garantir a confidencialidade e anonimato; 3.2 Solicitar autorização para a gravação da entrevista.</p>	<p>Assegurar a confidencialidade e o anonimato das informações prestadas e solicitar a autorização para gravar a entrevista.</p>
<p>4. Formação e percurso profissional</p>	<p>4.1 Conhecer a área e nível de ensino em que o professor (a) leciona; 4.2 Identificar o tempo de experiência profissional na Escola da Ponte e na trajetória docente em geral.</p>	<p>Qual a sua formação base? Qual nível de ensino em que leciona? Há quanto tempo é professor? Há quanto tempo trabalha na Escola da Ponte?</p>
<p>5.Formação contínua e no âmbito da Educação Inclusiva</p>	<p>5.1 Identificar as perceções dos professores sobre a formação contínua em geral; 5.2 Averiguar se os professores participam em ações de formação, para além do que é oferecido/obrigatório; 5.3 Conhecer e analisar as perceções dos professores sobre o papel da escola no que se refere à formação contínua;</p>	<p>Qual sua opinião sobre a formação contínua no geral? Das formações que frequentou, houve alguma que teve um especial impacto na sua prática docente? Se sim, qual e como? Se não, porquê? Costuma participar em ações de formação contínua para além do que é oferecido/obrigatório? Em caso, afirmativo: Com que frequência? Quais os temas de mais interesse?</p>

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

	<p>5.4 Verificar se a Escola da Ponte propõe uma formação específica antes dos professores exercerem sua função na instituição;</p> <p>5.5 Verificar como são organizadas as formações contínuas em relação a escolha do tema e a frequência com que acontecem;</p> <p>5.6 Averiguar se os membros dos órgãos de gestão incentivam os professores a participarem em ações de formação (organizadas pela escola ou por outras entidades);</p> <p>5.7 Identificar se possuem formação no âmbito da Educação Inclusiva e se sim, qual significado/valor atribuem à essa formação em específico;</p> <p>5.8 Analisar como os professores aplicam os princípios da Educação Inclusiva na prática docente;</p> <p>5.9 Analisar se os professores sentem</p>	<p>A Escola da Ponte propôs uma formação específica antes de iniciar a sua função? Se sim, que temas foram abordados?</p> <p>A direção da escola incentiva os docentes a participar em ações de formação? (organizadas pela escola ou por outras entidades). De que forma?</p> <p>Como são organizadas essas formações? Qual a frequência? Como são propostos os temas para formação?</p> <p>Os professores receberam formação contínua para lidar com os desafios colocados pelo ensino remoto no contexto da Pandemia?</p> <p>Já participou de uma ação formativa no âmbito da Educação Inclusiva? Organizada por que instituição?</p> <p>Considera que essa ação tem aplicabilidade prática na sua função ou é meramente teórica?</p> <p>Se tiver aplicabilidade prática: Como articula as ações de formação com a prática docente na prática diária com os alunos. Pode exemplificar?</p>
--	---	--

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

	<p>necessidade de formação no âmbito da Educação Inclusiva;</p> <p>5.9.1 Verificar se os professores receberam formação contínua para trabalhar com o ensino remoto devido o contexto da Pandemia.</p>	
<p>6. Perceções sobre a educação inclusiva</p>	<p>6.1 Conhecer e analisar a perceção dos professores sobre Educação Inclusiva;</p> <p>6.2 Analisar como os professores articulam seus saberes com a prática e se são “coerentes” no discurso no que se refere aos princípios inclusivos;</p> <p>6.3 Identificar os possíveis contributos e constrangimentos desse processo.</p>	<p>Para si, o que significa Educação Inclusiva?</p> <p>Considera que em Portugal de forma geral, não obstante os princípios legais, as escolas têm práticas verdadeiramente inclusivas?</p> <p>Poderia nos partilhar uma situação na prática que contemple os princípios inclusivos?</p> <p>Já teve dificuldades ou vivenciou algum desafio no âmbito da educação inclusiva?</p> <p>Se sim, a que atribui essa dificuldade/desafio?</p> <p>Em caso de não ter vivenciado nenhum desafio: Quais fatores que atribui para não ter vivenciado nenhum desafio/dificuldade nesse contexto?</p>

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

<p>7. O Projeto Educativo: Escola da Ponte</p>	<p>7.1 Conhecer e analisar a realidade do Projeto Educativo da Escola da Ponte nos dias atuais pela perspetiva dos professores;</p> <p>7.2 Compreender e analisar as perspetivas dos professores sobre o currículo obrigatório da escola da Ponte;</p> <p>7.3 Compreender e analisar as perspetivas dos professores sobre como são feitas as avaliações na Escola da Ponte;</p> <p>7.4 Conhecer e analisar a perceção dos participantes sobre os princípios contidos no Projeto Educativo;</p> <p>7.5 Verificar se os princípios contidos no Projeto Educativo são “coerentes” com a perceção dos professores;</p> <p>7.6 Identificar e analisar como são realizados os diagnósticos dos alunos com dificuldades de aprendizagens e como ocorre o encaminhamento;</p>	<p>Qual a realidade do Projeto Educativo da Escola da Ponte hoje?</p> <p>De que forma o currículo obrigatório é trabalhado com os alunos?</p> <p>Como são realizadas as avaliações na Escola da Ponte?</p> <p>Quais os princípios do Projeto Pedagógico que considera essenciais para sua prática docente?</p> <p>Como se traduzem no dia a dia da Escola da Ponte?</p> <p>Como e quem faz o diagnóstico do aluno para detetar se precisa de apoio extra na escola. Como é feito esse encaminhamento?</p> <p>O professor tem apoio de uma equipa multidisciplinar?</p> <p>Em caso afirmativo: Quem são os membros dessa equipa? Essa equipa é fixa na escola ou itinerante?</p> <p>De que forma os alunos recebem o apoio? O professor tem apoio da equipa multidisciplinar? Se sim, de que forma?</p>
---	---	--

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

	<p>7.7. Verificar se a escola tem uma equipe multidisciplinar de especialistas e como é feito o trabalho com os alunos e professores;</p> <p>7.8 Compreender e analisar como estão sendo as estratégias dos professores diante do cenário da Pandemia;</p> <p>7.9 Compreender como a família é envolvida no Projeto Educativo e se existe uma parceria entre eles.</p>	<p>De que forma a comunidade escolar (família, alunos, professores e funcionários) é envolvida no Projeto Pedagógico?</p> <p>Quais as estratégias que o professor da Escola da Ponte tem utilizado para atender as especificidades dos alunos diante do cenário da Pandemia? Quais os desafios?</p>
<p>8. A educação inclusiva na Escola da Ponte</p>	<p>8.1. Conhecer e analisar as percepções dos professores sobre a Educação Inclusiva no contexto da Escola da Ponte.</p>	<p>Como entende a proposta da Escola da Ponte no âmbito da Educação Inclusiva?</p> <p>A Escola da Ponte tem um plano de ação no âmbito da Educação Inclusiva. Se sim, como ele é proposto no Projeto Educativo? Quais ações a escola propõe? Como ocorre na aplicabilidade prática?</p> <p>Em caso afirmativo: Acredita que precisa fazer alguma alteração nesse plano? O que faria se pudesse melhorar?</p>

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

		<p>Na sua opinião os professores da Escola da Ponte sentem -se preparados para trabalhar no âmbito da Educação Inclusiva?</p> <p>No contexto atual, de pandemia, foi possível cumprir os princípios da educação inclusiva? Se sim, como? Se não, porquê?</p>
<p>9. Finalização da entrevista</p>	<p>9.1 Certificar se ficou algum aspeto sem abordar ou se os participantes gostariam de acrescentar algum ponto;</p> <p>9.2 Informar sobre o retorno das entrevistas com o intuito de validá-las e agradecer a participação no estudo.</p>	<p>Gostaria de acrescentar algum aspeto que não foi referido na entrevista?</p> <p>Iremos enviar as entrevistas transcritas para que possa validar o conteúdo;</p> <p>Agradecemos pela participação e contributo no estudo.</p>

APÊNDICE 2: GUIÃO DOS MEMBROS DOS ÓRGÃOS DE GESTÃO

2º GUIÃO DA ENTREVISTA EXPLORATÓRIA SEMI – ESTRUTURADA: ESTUDO DE CASO		
OBJETIVOS DO ESTUDO:	1) Conhecer as perceções dos docentes e dos membros dos órgãos de gestão da Escola da Ponte acerca da educação inclusiva; 2) Descrever as perceções dos docentes e dos membros dos órgãos de gestão acerca da educação inclusiva na Escola da Ponte; 3) Analisar as perceções dos docentes e dos membros dos órgãos de gestão sobre a formação contínua, em geral, e para a educação inclusiva, em particular; 4) Compreender o papel desempenhado pelos membros dos órgãos de gestão na formação contínua para a educação inclusiva dos docentes da Escola da Ponte.	
PARTICIPANTES	Este guião é destinado para os membros dos órgãos de gestão da Escola da Ponte	
DESIGNAÇÃO DOS BLOCOS	OBJETIVOS	QUESTÕES
1. Legitimação da entrevista	1.1 Apresentar o contexto e a justificativa da investigação.	Apresentar o tema e objetivo do estudo.
2. Importância da participação dos professores e motivação dos entrevistados	2.1 Motivar os participantes e apontar a importância do seu contributo.	Salientar a extrema importância do seu papel para a investigação.

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

<p>3.Utilização dos dados recolhidos</p>	<p>3.1 Garantir a confidencialidade e anonimato; 3.2 Solicitar autorização para a gravação da entrevista.</p>	<p>Assegurar a confidencialidade e o anonimato das informações prestadas e solicitar a autorização para gravar a entrevista.</p>
<p>4. Formação e percurso profissional</p>	<p>4.1 Identificar o tempo de experiência profissional em geral, e na Escola da Ponte, em particular; 4.2 Recolher elementos sobre o percurso de formação e perceber se há formação no âmbito da educação Inclusiva.</p>	<p>Qual a sua formação inicial? Há quanto tempo é professor? Há quanto tempo exerce a função de Coordenadora /Presidente do Conselho Pedagógico da Escola da Ponte? Possui formação específica no âmbito da Educação Inclusiva?</p>
<p>5.Formação contínua e no âmbito da Educação Inclusiva</p>	<p>5.1 Conhecer e analisar as perceções dos membros dos órgãos de gestão sobre a formação contínua em geral; 5.2 Compreender se a escola incentiva a participação dos professores em ações de formação no geral;</p>	<p>Qual sua opinião sobre a formação contínua no geral? Enquanto coordenador (a) da escola/presidente do Conselho Pedagógico incentiva a participação dos professores em ações de formação? De que forma? Se sim, em ações organizadas pela escola ou por outras entidades?</p>

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

	<p>5.3 Compreender se as ações de formação são propostas pela escola ou em parceria com outras entidades;</p> <p>5.4 Verificar se a escola propõe formações no âmbito da Educação Inclusiva ou se há outros temas de interesse;</p> <p>5.5 Identificar qual o significado/valor que atribuem à formação contínua no âmbito da Educação Inclusiva;</p> <p>5.6 Compreender as perceções dos membros dos órgãos de gestão sobre o corpo docente no que se refere os princípios da Educação Inclusiva;</p> <p>5.7 Comparar a perceção dos professores com as dos membros dos órgãos de gestão sobre como são organizadas as formações em geral.</p> <p>5.7.1 Analisar se são consideradas as necessidades formativas dos docentes;</p>	<p>Os professores receberam formação para lidar com os desafios no ensino remoto x Educação Inclusiva devido o contexto da Pandemia? Se não, porquê?</p> <p>No caso de existirem formações organizadas pela escola: Os professores são inquiridos para apresentarem seus temas de interesse e necessidades a nível de formação?</p> <p>Já foi realizada alguma formação no âmbito da Educação Inclusiva?</p> <p>Na sua opinião, o corpo docente conhece os princípios da Educação Inclusiva? E aplicam-nos na sua prática docente? Pode dar alguns exemplos?</p> <p>Considera que existe a necessidade de se realizarem ações formação no âmbito da Educação Inclusiva? Existem algumas temáticas específicas que devam ser contempladas?</p>
--	--	--

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

	<p>5.8 Comparar as perceções dos participantes do estudo (professores x membros dos órgãos de gestão) relativamente aos princípios inclusivos;</p> <p>5.9 Verificar se os professores receberam formação contínua para trabalhar com o ensino remoto devido o contexto da Pandemia.</p>	
<p>6. Perceções sobre a Educação Inclusiva</p>	<p>6.1 Analisar/ averiguar se compreendem o conceito de Educação Inclusiva e sua perceção em geral;</p> <p>6.2 Avaliar como articulam seus saberes na gestão da rotina/administração escolar e se são “coerentes” com os princípios inclusivos;</p> <p>6.3 Identificar os possíveis contributos e constrangimentos na gestão da escola diante desse contexto.</p>	<p>Para si, o que significa Educação Inclusiva?</p> <p>Tem presentes os princípios inclusivos na tomada de decisões para a gestão da escola?</p> <p>Já teve dificuldades ou vivenciou algum desafio na gestão da escola no âmbito da educação inclusiva?</p> <p>Se sim, a que atribui essa dificuldade/desafio?</p> <p>Em caso de não ter vivenciado nenhum desafio: A que atribui de não ter vivenciado nenhum desafio/dificuldade na gestão da escola?</p>

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

<p>7. O Projeto Educativo: Fazer a Ponte</p>	<p>7.1 Conhecer e analisar a realidade do Projeto Educativo da Escola da Ponte nos dias atuais pela perspetiva dos membros dos órgãos de gestão;</p> <p>7.2 Compreender e analisar as perspetivas dos membros dos órgãos de gestão sobre o currículo obrigatório da Escola da Ponte;</p> <p>7.3 Compreender e analisar as perspetivas dos membros dos órgãos de gestão sobre como são feitas as avaliações na Escola da Ponte;</p> <p>7.4 Conhecer e analisar a perceção dos membros dos órgãos de gestão sobre os princípios contidos no Projeto Educativo;</p> <p>7.5 Verificar se os princípios contidos no Projeto Educativo são “coerentes” com as perceções dos membros dos órgãos de gestão.</p>	<p>Qual a realidade do Projeto Educativo da Escola da Ponte hoje? Existe monitorização deste Projeto?</p> <p>Com que periodicidade é que o Projeto Educativo é revisto?</p> <p>De que forma o currículo “obrigatório” é trabalhado com os alunos?</p> <p>Como são realizadas as avaliações na Escola da Ponte?</p> <p>Quais os princípios do Projeto Pedagógico que considera essenciais para sua prática diária?</p> <p>Como se traduzem no dia a dia da Escola da Ponte?</p> <p>Como e quem faz o diagnóstico do aluno para detetar se precisa de apoio extra na escola. Como é feito esse encaminhamento?</p> <p>Os professores têm apoio de uma equipa multidisciplinar?</p> <p>Em caso afirmativo:</p> <p>Quem são os elementos dessa equipa?</p> <p>Essa equipa é fixa na escola ou itinerante?</p> <p>Que tipo de apoio é disponibilizado aos alunos?</p>
---	---	---

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

	<p>7.6 Identificar e analisar como são realizados os diagnósticos dos alunos com dificuldades de aprendizagens e como ocorre o encaminhamento;</p> <p>7.7. Verificar se a escola tem uma equipe multidisciplinar de especialistas e como é feito o trabalho com os alunos e professores;</p> <p>7.8 Compreender e analisar como estão sendo as estratégias dos professores diante do cenário da Pandemia;</p> <p>7.9. Compreender como a família é envolvida no Projeto Educativo e se existe uma parceria entre eles.</p>	<p>Quais as estratégias que os professores da Escola da Ponte têm utilizado para atender às especificidades dos alunos diante do cenário da Pandemia? Na sua opinião, quais os principais problemas com que se confrontaram?</p> <p>Qual a reação das famílias ao Projeto Educativo da Escola da Ponte? As famílias são envolvidas no processo educativo? Se sim, como? Se não, porquê?</p>
<p>8. A educação inclusiva na Escola da Ponte</p>	<p>8.1. Conhecer e analisar as percepções dos membros dos órgãos de gestão sobre a Educação Inclusiva no contexto da Escola da Ponte.</p> <p>8.2 Verificar se a escola tem um Plano de ação específico no âmbito da Educação Inclusiva;</p>	<p>A escola da Ponte tem um plano de ação no âmbito da Educação Inclusiva? Se sim, em que consiste? Como é posto em prática? Se não, porquê?</p> <p>Se pudesse, alteraria alguma coisa nesse plano? Se sim, o quê? Se não, Porquê?</p>

Formação contínua para a Educação Inclusiva: Um estudo de caso na Escola da Ponte

	<p>8.3 Identificar se os membros dos órgãos de gestão identificam oportunidades para melhorias nesse âmbito;</p> <p>8.4 Compreender e analisar as perceções dos membros dos órgãos de gestão sobre a equipa dos professores no que se refere ao conhecimento prático para trabalhar com os princípios inclusivos.</p>	<p>Na sua opinião os professores da Escola da Ponte sentem -se preparados para trabalhar no âmbito da Educação Inclusiva?</p> <p>Na sua opinião, a passagem ao ensino remoto colocou problemas ao nível do cumprimento dos princípios de uma educação inclusiva? Se sim, quais os problemas que surgiram? Como foram ultrapassados?</p>
<p>9. Finalização da entrevista</p>	<p>9.1 Certificar se ficou algum aspeto sem abordar ou se gostariam de acrescentar algum ponto;</p> <p>9.2 Informar sobre o retorno das entrevistas com o intuito de validá-las e agradecer a participação no estudo.</p>	<p>Gostaria de comentar algum aspeto que não foi referido na entrevista?</p> <p>Iremos enviar as entrevistas transcritas para que possa validar o conteúdo;</p> <p>Agradecemos pela participação e contributo no estudo.</p>