



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA** Escola Superior de Educação

# Participação docente em direção (e sentido?) à educação inclusiva

A perspetiva dos professores sobre a sua participação na vida da  
escola

**Maria de Deus Afonso dos Santos Custódio Lico**

*Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação  
de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da  
Educação - Administração Educacional*

Orientado por

Doutora Evangelina da Natividade Camelo Bonifácio Correia da Silva

Bragança  
Novembro 2012



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA** Escola Superior de Educação

# Participação docente em direção (e sentido?) à educação inclusiva

A perspetiva dos professores sobre a sua participação na vida da  
escola

**Maria de Deus Afonso dos Santos Custódio Lico**

*Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação  
de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da  
Educação - Administração Educacional.*

Orientado por

Doutora Evangelina da Natividade Camelo Bonifácio Correia da Silva

Bragança  
Novembro 2012

Às «pessoas que moram nos alunos»  
com quem tive o privilégio de me cruzar  
ao longo do meu percurso profissional.

## Agradecimentos

O estudo desenvolvido e aqui apresentado, foi fruto de diversas contribuições, quer a título pessoal, quer institucional, que gostaria de lembrar e muito sinceramente agradecer:

À doutora Evangelina Silva, por ter aceite orientar este projeto, pelo seu empenho, rigor e sensibilidade no acompanhamento dos trabalhos, pelo estímulo, simpatia e crítica sempre construtiva.

Ao professor doutor Henrique da Costa Ferreira, coordenador do departamento de Ciências da Educação, pela sua dedicação.

Aos agrupamentos de escolas na pessoa do diretor de cada um deles, pela colaboração na recolha de dados.

A todos os professores que anonimamente, com a sua participação, permitiram a recolha de dados sem a qual este estudo não teria sido possível.

A todos os que de alguma forma prestaram, direta ou indiretamente, colaborações pontuais.

À minha família, pelo apoio e estímulo que se revelaram fulcrais em momentos de desânimo.

A todos o meu mais elevado apreço

## Resumo

A sociedade do conhecimento impõe uma mudança de paradigma no que concerne à instituição escolar, designadamente, deixa de ser uma escola de elites passando a responder às necessidades sociais abrindo-se a públicos heterogéneos. Consequentemente, as várias mudanças em curso no sistema educativo e as oscilações que provocam constituem-se como «factores de perturbação» do avanço (conturbado) em direção a uma educação que se pretende inclusiva.

Este estudo, pretende indagar sobre a participação docente na vida da escola e desenvolve-se em torno de uma questão central – Estarão os professores a efetuar a sua participação na vida da escola (concretização do projeto educativo) na mesma direção (e sentido) dos princípios básicos da educação inclusiva, valorizando as suas «margens de autonomia relativa»?

A primeira parte do trabalho apresenta uma abordagem teórico-conceitual enriquecida pelo contributo da análise interpretativa de documentos legais que se afigurou indispensável para enquadrar esta reflexão.

A segunda parte relata o estudo empírico desenvolvido num concelho de Trás-os-Montes onde, dando voz aos professores, foi aplicado um inquérito por questionário a uma amostra probabilística estratificada por ciclos (1.º, 2.º e 3.º) selecionada a partir da população dos professores com turma, a lecionar em escolas do ensino básico mas sem ensino secundário.

O principal objetivo deste estudo foi perceber se a participação docente se efetua no sentido da educação inclusiva, identificando eventuais fragilidades que possam desviar o rumo deste imperativo.

Na terceira parte, discussão dos dados, concluímos que a participação docente é «activa» acusando, todavia, e por diferentes fatores, desvios relativamente à educação inclusiva.

Palavras chave: participação, autonomia, responsabilidade, projeto educativo, educação inclusiva.

## Abstract

The knowledge society demands a change of paradigm regarding the school institution, particularly, it stops being an elites school starting to answer to the social needs opening to a heterogeneous public. Consequently, the many changes in progress in the educational system and the oscillations that they cause constitute themselves as « disturbance factors » of the troubled progress in to an education that wants to be inclusive.

This study wants to investigate the teacher's participation in the school life and develops surrounding a central question – Are the teachers performing their part in the school life (concretion of the educational project) in the same direction (and way) of the basic principles of an inclusive education, valorizing their «margins of relative autonomy»?

The first part of this work presents a theoretical-conceptual approach enhanced by interpretative analyses of legal documents that appeared indispensable to frame this reflection.

The second part reports the empirical study developed in Trás-os Montes, giving a voice to the teachers, an enquire by questioner was applied to a probabilistic sample stratified by cycles (1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup>) selected from the population of teachers with class, teaching in basic education schools without secondary education.

The main purpose of this study was to realize if the teacher's participation is carried towards inclusive education, identifying possible weaknesses that may divert the direction of this imperative.

In the third part, discussion data, we concluded that the teacher's participation is «active» accusing however, and by different factors deviations from the inclusive education.

Keywords: participation, autonomy, responsibility, educational project, inclusive education

## Resumen

La sociedad del conocimiento impone un cambio de paradigma en cuanto a la institución escolar, en particular, deja de ser una escuela de elite pasando a responder a las necesidades sociales abriéndose a públicos heterogéneos. En consecuencia, los varios cambios en curso en el sistema educativo y las oscilaciones que provocan constituyen “factores de perturbación” del avance (conturbado) en dirección a una educación que se quiere inclusiva.

Este estudio, desea investigar la participación docente en la escuela y se desarrolla alrededor de una cuestión central – Estarán los profesores a hacer su participación en la escuela (concretización de proyecto educacional) en la misma dirección (y sentido) de los principios básicos de la educación inclusiva, dando valor a sus «límites de autonomía relativa»?

La primera parte del trabajo presenta un abordaje teórico-conceptual enriquecido por la contribución del análisis interpretativo de documentos legales que fue indispensable para constituir esta reflexión.

La segunda parte relata el estudio empírico desarrollado en Trás-os-montes, donde, dando la voz a los profesores, fue aplicada una encuesta por cuestionario a una muestra probabilista estratificada por ciclos (1º, 2º y 3º) seleccionada a partir de la población de los profesores con clases, a enseñar en escuelas de enseñanza básica pero sin enseñanza secundaria.

El principal objetivo de este estudio fue percibir si la participación del profesor se efectúa en el sentido de la educación inclusiva, identificando eventuales fragilidades que puedan desviar el curso de este imperativo.

En la tercera parte, discusión de datos, concluimos que la participación del profesor es «activa» acusando, no obstante, y por distintos factores desvíos relativamente a la educación inclusiva.

Palabras clave: participación, autonomía, responsabilidad, proyecto educativo, educación inclusiva

## Índice geral

Resumo.....	V
Abstract .....	VI
Resumen.....	VII
Introdução.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	5
CAPÍTULO 1 – Abordagem teórico/conceitual .....	6
1.Conceito de projeto .....	6
2.Conceito de Educação .....	8
2.1.Educação como projeto.....	10
3.Conceito de autonomia.....	12
3.1.Autonomia concedida às escolas.....	14
3.1.1.Autonomia e responsabilidade.....	17
3.2.Autonomia e Projeto Educativo .....	19
3.2.1.Projeto Educativo – documento estratégico .....	21
4.Conceito de Participação .....	25
4.1.Cultura de participação .....	28
4.2.Participação e Projeto Educativo.....	30
4.2.1.Formas de participação.....	32
CAPÍTULO 2 – Educação para todos no século XXI .....	36
1.Educação para todos.....	36
2.Escola Inclusiva .....	38
3.Educação inclusiva.....	41
3.1.Educação inclusiva – Princípios e práticas.....	43
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO .....	47
CAPÍTULO 3 – Pesquisa empírica.....	48
1.Problemática .....	48
2.Opções teóricas e metodológicas .....	52
3.Objetivos do estudo.....	56
4.Metodologia de investigação .....	58

5.Instrumentos de recolha de dados .....	62
PARTE III – RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO .....	66
CAPÍTULO 4 – Apresentação dos resultados .....	67
1.Resultados da investigação .....	67
2.Interpretação dos resultados .....	80
3.Proposta de intervenção .....	87
Considerações finais.....	89
Bibliografia.....	92
Webgrafia .....	97
Documentos consultados.....	98
ANEXO I.....	99
ANEXO II .....	104
ANEXO III .....	118

## Índice de quadros

Quadro 1 – Formas de participação (Serra, 1999) .....	33
Quadro 2 – Formas de participação (Lima, 1998) .....	34
Quadro 3 – Educação inclusiva (fonte: redeinclusão).....	46
Quadro 4 – Cálculo da amostra (Oliveira & Grácio, 2005) .....	60
Quadro 5 – Estratificação da amostra por agrupamento/escola e por ciclo .....	61
Quadro 6 – Descritores de participação (quanto ao empenho) .....	64
Quadro 7 – Indicadores I <sub>4</sub> e I <sub>6</sub> por ciclos .....	82

## Índice de figuras

Figura 1. Histograma das idades dos professores – EB .....	68
Figura 2. Órgão onde sente que é mais evidente a sua participação .....	69
Figura 3. Grau de responsabilidade que reconhece à sua participação no PEA .....	70
Figura 4. Importância dada pelos professores do E B a 10 áreas do PEA .....	72
Figura 5. Área a que foi atribuída 1ª importância .....	73
Figura 6. Área a que foi atribuída 2ª importância .....	73
Figura7. Área a que foi atribuída 3ª importância .....	73

## Índice de tabelas

Tabela 1 – Género, «exerce há 3 ou mais anos» e formação na área das NEE .....	67
Tabela 2. Tempo de serviço .....	68
Tabela 3. Grau de participação na vida da escola – EB .....	70
Tabela 4. Grau de participação em dez áreas do PEA – EB .....	71
Tabela 5. Perceção que os professores têm sobre a educação inclusiva – EB .....	75
Tabela 6. Operacionalização de práticas inclusivas na sala de aula – EB .....	76
Tabela 7. Testes. Mann-Whitney – responsabilidade/formação no âmbito NEE.....	77
Tabela 8. Testes Mann-Whitney -responsabilidade/exercer 3 ou mais anos no AE.....	77
Tabela 9. Testes T-Student - participação/ formação no âmbito NEE – EB .....	78
Tabela 10. Testes T-Student - participação/ formação no âmbito NEE – 1º C .....	78
Tabela 11. Testes T-Student - participação /exerce há 3 ou mais anos no AE-EB.....	79
Tabela 12. Testes T-Student - participação /exerce há 3 ou mais anos no AE-1ºC.....	79
Tabela 13. Testes T-Student - participação /exerce há 3 ou mais anos no AE-2ºC.....	79
Tabela 14. Órgão onde os professores do 1º, 2º e 3º ciclo participam .....	105
Tabela 15. Grau de responsabilidade no EB e em cada ciclo de ensino .....	105
Tabela 16. Grau de participação dos professores no órgão assinalado - 1º C .....	105
Tabela 17. Grau de participação dos professores no órgão assinalado - 2º C .....	106
Tabela 18. Grau de participação dos professores no órgão assinalado - 3º C .....	106
Tabela 19. Grau de participação dos professores nas diferentes áreas do PEA -1ºC....	107
Tabela 20. Grau de participação dos professores nas diferentes áreas do PEA -2ºC...	107
Tabela 21. Grau de participação dos professores nas diferentes áreas do PEA -3ºC ....	108
Tabela 22. Perceção que os professores têm sobre a educação inclusiva - 1º C.....	108
Tabela 23. Perceção que os professores têm sobre a educação inclusiva - 2º C.....	109
Tabela 24. Perceção que os professores têm sobre a educação inclusiva - 3º C .....	110
Tabela 25. Histogramas das idades – 1º C; 2º C; 3º C .....	112

Tabela 26. Operacionalização de práticas inclusivas na sala de aula -.1°C, 2°C, 3° C..... 113

Tabela 27. Correlações de Spearman entre os itens das questões 12 e 13.....115

## Lista de abreviaturas usadas

**AE** – Agrupamento de escolas

**C** – Ciclo de ensino (1° C, 2° C, 3° C)

**CAA** – conselho de acompanhamento e avaliação

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**DGIDC** – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

**DL** – Decreto-Lei

**DUDH** – Declaração Universal dos Direitos Humanos

**EB** – Ensino básico

**I** – Indicador

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**PE** – Projeto Educativo

**PEA** – Projeto Educativo de Agrupamento

**PEPT** – Programa Educação para Todos

**UNESCO** – Organização das nações unidas para a educação, ciência e cultura

## Introdução

“calhou-nos um tempo difícil,  
aparentemente privado de convicções ou certezas (...)  
terrivelmente ameaçado por factores de perturbação” (Baptista, 2005, p. 35).

Este trabalho de projeto, com o título participação docente em direção (e sentido?) à educação inclusiva, é apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do grau de mestre em ciências da educação, na área da administração educacional.

O estudo procurou investigar sobre as questões da participação docente na vida da escola, dando voz aos professores e averiguando em que medida a mesma se efetua em direção (e sentido) à educação inclusiva.

A escolha desta temática emerge da nossa preocupação, exigência e desejo de pensar uma escola para todos em que a educabilidade de cada ser humano, qualquer que seja a sua condição, seja o ponto de partida e o laço solidário que une todos os atores educativos.

Nesse sentido, identificámos «factores de perturbação» tais como aumento da escolaridade obrigatória para 12 anos, constante publicação de normativos, instabilidade profissional dos professores e reorganização da rede escolar, entre outros. A sua presença, por um lado pode ser justificada pelo facto de vivermos uma mudança de paradigma, mas por outro justifica que se faça um diagnóstico e se identifiquem fragilidades que possam vir a constituir-se como obstáculos à implementação da educação inclusiva.

Sabemos que o alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos obriga a proceder à agregação de escolas, o que, de alguma forma, pode constituir-se como «factor de perturbação» da vida escolar pois acreditamos que “impregnadas do sentido pedagógico da sua missão, as lideranças pedagogicamente embebidas requerem proximidade. Os Directores destes mega-agrupamentos, impostos a régua e esquadro,

por meras razões de redução de custos (...) vão perder a fonte principal da sua capacidade de liderança” (Azevedo, 2011, p. 101).

Nesta linha de pensamento registre-se que para além das lideranças existem mecanismos tais como a «*participação praticada*», simultaneamente um direito e dever (Lima, 1998) bem como as «margens de autonomia relativa» (Barroso, 2005) exploradas por intermédio de um projeto educativo – documento estratégico – que poderiam atenuar os «factores de perturbação» identificados, operacionalizando a mudança efetiva e possibilitando a todos os implicados neste processo encontrar o caminho possível até à escola inclusiva. Como é sabido as mudanças não se fazem sem implicar os atores da mudança e não basta legislar para que as escolas e as práticas educativas se transformem.

O efeito positivo dos mecanismos citados vai depender da capacidade de cada docente se considerar, não um mero funcionário executante das diretrizes do sistema educativo, mas de se posicionar como agente de intervenção sociocultural que procura gerir a sua «margem de manobra» (Cortesão, 1996) e a articula com as diretrizes emanadas superiormente.

Acreditamos que a educação inclusiva e a participação são dois processos alinhados na mesma direção. Contudo, tendo cada direção dois sentidos, isso pode contribuir para que elas, por vezes, andem desencontradas. É verdade que “antes de definir o caminho a percorrer, importa conhecer o destino pretendido” (Teixeira, 1998, p. 31). Neste caso, não basta definir o caminho é imprescindível saber o sentido que vamos tomar, ou seja, em que sentido queremos participar. Esta procura exige ser auxiliada pela transformação do professor profissional obediente, executor e técnico em “professor como profissional reflexivo, capaz de justificar e argumentar o que faz, por que o faz e para que o faz, e de explorar, na prática, as margens de autonomia que se lhe deparam” (Formosinho, 2000, p. 120). Falamos do professor que usa essas competências para ensinar todos os alunos em prol de um modelo de ensino mais inclusivo.

Admitimos que “o novo milénio atribui aos professores funções e competências indispensáveis ao desenvolvimento da sociedade do conhecimento. O futuro tem que ser construído com os professores”<sup>1</sup> porque são eles que amparam e suavizam muitos dos

---

<sup>1</sup> - <http://educar.wordpress.com/2009/01/26/opinioes-joao-ruivo-2/>

efeitos provocados pelos «factores de perturbação» que aparecem no caminho a percorrer até à educação inclusiva.

Recomendando o Conselho Nacional de Educação (CNE), na Síntese do relatório *O estado da Educação 2010*,<sup>2</sup> “mais autonomia e responsabilidade das escolas e dos seus órgãos e estruturas de administração e gestão”, importa refletir sobre o talento que os professores se atribuem no aproveitamento das margens de autonomia de que dispõem, sendo, por isso, urgente tomar consciência da responsabilidade que os professores devem assumir no desempenho da sua profissão. Enquanto formadores em contacto direto com os homens de amanhã cabe-lhe “reconhecer a autonomia da escola como um valor intrínseco à sua organização e utilizar essa autonomia em benefício das aprendizagens dos alunos” (Barroso, 2005, p. 110).

Pretendendo dar voz aos atores, consideramos a perspetiva dos professores sobre a sua participação na vida da escola – «participação praticada» – e as suas perceções e práticas de educação inclusiva. Por isso, tivemos a preocupação de elaborar um questionário para recolha de informação, privilegiando os professores com turma. Pretendíamos compreender, fazer inferências e tirar algumas conclusões úteis para perceber possíveis conexões entre participação docente e implementação, no dia-a-dia, de práticas de educação inclusiva.

Pelo que foi dito, o desenvolvimento do estudo foi norteado a partir de quatro eixos de orientação que julgamos fundamentais para a transformação da escola em verdadeira comunidade educativa. São eles, a autonomia, a responsabilidade, a participação e o projeto educativo cujos contributos devem ser associados em prol da educação inclusiva que consideramos legitimada pelo artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos adiante designada por DUDH, apesar deste desígnio ainda não ter sido assumido por todos os responsáveis políticos a nível mundial.

Nesta época de grandes mudanças pretendemos, com este estudo, indagar sobre graus de participação, objetos mais participados e práticas de educação inclusiva nas escolas do ensino básico de um concelho do nordeste transmontano, comparando formas de participação dos professores na vida da escola (concretização do projeto educativo) com as suas representações e práticas educativas.

---

<sup>2</sup> - [http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Recomendacao\\_EstadoEducacao.pdf](http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Recomendacao_EstadoEducacao.pdf)

O estudo agora apresentado desenvolve-se em três partes. Na primeira, com dois capítulos, propusemo-nos construir um quadro teórico para servir de suporte às principais conclusões. Na segunda parte explanamos o estudo empírico, dando conta da problemática, dos objetivos traçados e das opções metodológicas. A terceira e última parte é dedicada à análise e apresentação dos resultados terminando com as considerações finais.

Apresentamos, ainda, uma proposta de intervenção que esperamos se constitua como um contributo reflexivo promotor da qualidade da educação inclusiva capaz de prevenir os efeitos dessas mudanças e evitar que se façam sentir de forma funesta na qualidade da educação para todos.

## PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## CAPÍTULO 1 – Abordagem teórico/conceptual

### 1. Conceito de projeto

“Um projecto não é axiologicamente neutro. (...) deve dizer algo às pessoas e constituir um factor de realização humana” (Medeiros, 2009, p.3)

O conceito de projeto admite significados distintos. Nesse sentido, de acordo com as apropriações que sofre por parte das diversas áreas do conhecimento vai assumindo discursos diferenciados.

A palavra projeto “envolve o sentido de ideia, desejo, intenção, desenho, desígnio, esboço, plano, descrição de algo a realizar no futuro” (Dias, 2010, p. 30).

Deste facto temos exemplos na vida (projeto de vida, projeto viagem) na investigação científica (projeto de pesquisa), “na linguagem sócio-política (projeto de sociedade, projecto partidário, projeto de intervenção comunitária), nos domínios tecnológico e artístico (projecto de engenharia, projecto de arquitectura), nos campos organizacionais, empresariais e de gestão (projecto organizacional, projecto de empresa, gestão de projectos)” ou, ainda, no contexto educacional (pedagogia do projecto, trabalho de projecto, projecto pedagógico, projecto de escola, projecto educativo, projecto curricular de turma) (Costa, 2003, p. 16).

Num sentido mais filosófico a noção de projeto é depositária de um duplo significado “epistemológico e antropológico, correlaciona a investigação do objeto-projeto da ciência da educação com as concepções pedagógicas que visam a atividade criadora – individual e social – dos homens como uma atividade de construção de objetos culturais (em sentido amplo) através de projetos” (Carvalho, 1998, p. 152).

Sob outro ponto de vista e numa perspetiva mais palpável, ainda, num primeiro momento da sua existência, o projeto surge “marcado inicialmente pela dimensão técnica dos projectos arquitectoriais do renascimento italiano” (Costa, 2003, p. 18).

Sobre esta temática Costa (2003) refere a tipologia de projetos construída por Boutinet (1994) que compreende cinco agrupamentos – individuais, de objetos, de ação, organizacionais e de sociedade – utilizando como critério o eixo individual – coletivo (p. 19).

Na área dos projetos sociais o projecto é “um plano de trabalho com carácter de proposta que consubstancia os elementos necessários para conseguir alcançar os objectivos desejáveis. Tem como missão prever orientar e preparar bem o caminho do que se vai fazer, para o seu posterior desenvolvimento” (Serrano, 2008, p. 16).

No primeiro congresso internacional de filosofia da educação de países e comunidades de língua portuguesa subordinado ao tema, «*Pessoa, sociedade e desenvolvimento: as perspectivas da Filosofia da Educação*», Medeiros (2009), na sua palestra, salientou que um projecto não é “axiologicamente neutro. Deve ter um sentido antropológico - deve dizer algo às pessoas e constituir um factor de realização humana - e um sentido axiológico - deve remeter-nos para um universo de valores e para a sua vivência”.<sup>3</sup>

Na área da educação este conceito está associado às pedagogias de projeto, de natureza humanista, que Carvalho (1998) chama novas pedagogias. Salienta, também, que a pedagogia do projecto ao valorizar, a “ideia de *projecto* aspira a fomentar no homem a sua capacidade de construção de novas relações e de novas situações num quadro em que cada um se assuma como sujeito e respeite o sujeito subjacente à alteridade do outro” (p. 58).

Atualmente, constatamos que a lenta e inacabada reforma do sistema educativo tem desenvolvido esforços para apagar a conceção da escola como organização burocrática na tentativa de a transformar numa outra cujo modelo “ao assumir-se como organização participada, funciona cada vez mais numa lógica de projecto” (Capucha, 2008, p. 5).

De certo modo, esta lógica permite os atores educativos uma tomada de consciência das necessidades e dos projetos da escola enquanto organização complexa, alargando práticas de trabalho cooperativo e decisões partilhadas, sobretudo em relação aos processos que implicam a participação coordenada face aos desafios da escola para todos.

---

<sup>3</sup> [http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Eventos\\_parceria/SOFELP/Emanuel%20Oliveira%20Medeiros.pdf](http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Eventos_parceria/SOFELP/Emanuel%20Oliveira%20Medeiros.pdf)

## 2. Conceito de Educação

“Desde logo que a educação é herança e promessa. É reprodução – incompleta – e inovação – contida” (Carvalho, 2010, p. 7).

Ao definir *educação*, José Ribeiro Dias, Professor Catedrático Jubilado da Universidade do Minho, começa por dizer que o termo traduz a ideia de *conduzir* (guiar, liderar) e que “o verbo *conduzir* tem aplicação em muitas áreas e, entre elas, na educação” (2010, p. 28). Para elucidar melhor o leitor acrescenta que da mesma raiz indo-europeia “recebemos os verbos abduzir, aduzir, deduzir, induzir produzir, reduzir, seduzir, etc., a explicitar os diferentes rumos que o movimento de condução pode tomar” (2010, p. 28). Quanto ao verbo *educar*, já na língua latina, além do sentido geral, aparece ainda com sentido de criar, nutrir, instruir, ensinar, etc. Recorrendo ainda ao mesmo autor deparamos com três lexemas latinos ligados ao verbo educar, em três sentidos diferentes e complementares; *educar*, presente na prática educativa exercida pelos pais, *eduzir* presente no sistema escolar e ligado especialmente à dimensão cognitiva e *conduzir* associado ao processo sociopolítico de formar, sempre com risco de endoutrinamento.

Esta pluralidade de sentidos está bem presente na opinião de Medeiros (2010a) que sobre o mesmo conceito refere que:

“são múltiplas as concepções de educação. Por esta razão, sempre que se explicita algumas das coordenadas deste tema temos consciência do muito que fica por dizer, até porque a Educação – nas suas múltiplas dimensões – está sempre a (re)fazer-se e a (re)inventar-se nas suas dimensões conceptuais e nas suas dinâmicas filosóficas, históricas, sociais, políticas, culturais e económicas entre outras (p. 63).

A este propósito, Carvalho (1998) referiu que a educação já adquiriu competência para nem sempre se submeter “passivamente e *a priori* ao universo das directrizes culturais, sociais, económicas ou ideológico-políticas, adquirindo, pelo contrário, um perfil que, sendo autónomo, poderá contribuir para o aprofundamento dos objectivos de qualquer um desses setores ou imprimir-lhes a sua própria originalidade” (p. 10).

Ao longo dos tempos o termo assumiu várias mutações fruto da sua permeabilidade a diferentes contextos históricos, políticos e sociais. A educação é permeável ao ambiente que a rodeia e não lhe fica indiferente por isso “desenvolve-se sempre entre a força da inércia que o passado lhe imprime como tradição e as contradições que, no presente, resultam da conflitualidade entre esse passado – e essa tradição – e o que se considera como os pronúncios de um futuro onde se projectam tanto esperanças como ansiedades e temores” (Carvalho, 2010, p. 7).

Na opinião de Medeiros (2010), “a educação é uma realidade dinâmica e complexa, geradora de dilemas e paradoxos. Há que a compreender na sua complexidade antinómica, quer em termos conceptuais quer em termos de construção” (p. 74). Pensamos que esta visão da educação contribui para esclarecer a ideia de que “educar não é fabricar adultos segundo um dado modelo, é permitir libertar em cada pessoa e por cada pessoa o que a possibilita a ser ela mesma, permitindo que ela seja singular, seguindo o seu «traço único», o seu risco próprio” (Azevedo, 2011, p. 129).

A definição de educação constante na DUDH, parágrafo segundo do artigo vigésimo sexto, estabelece que ela “deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz”<sup>4</sup>.

Com pendor humanista e numa dimensão semelhante à anterior, a educação pode ser vista como “prática intersubjectiva intencionalmente direccionada para a promoção da humanidade em cada homem” (Baptista, 2005, p. 59).

Segundo Carvalho (2010) temos de “reafirmar a indexação humanista da educação: a educação é, de facto, humanista por natureza e por condição” (p.57) mas a educação “é, também, uma vontade, uma possibilidade de realização ontológica, neste tempo já designado por «Era do Vazio»<sup>5</sup>” (p. 69).

Frederico Mayor (Diretor geral da UNESCO, 1987/99) escreveu no prefácio do livro de Edgar Morin (2002) – *Os sete saberes para a educação do futuro* – que “a educação

---

<sup>4</sup> - Declaração Universal dos Direitos do Homem, disponível em <http://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html>

<sup>5</sup> - Alvin Toffler in *A Terceira Vaga*

é a «força do futuro» porque constitui um dos instrumentos mais poderosos para realizar a modificação” (p. 11).

Acreditamos que o efeito produzido por esta «força» venha a ter um alcance tanto maior quanto os profissionais da educação, a começar pelos professores, consigam reunir todos os esforços, no mesmo sentido, em direção ao lema da educação para todos.

## 1.1. Educação como projeto

Em Portugal só após a revolução de abril de 74 começou a sentir-se nas escolas o envolvimento de todos os protagonistas em questões relacionadas com a educação deixando transparecer que esta é um projeto de todos.

No seu livro *A Educação como Projecto Antropológico*, Carvalho (1998), afirma que “existe uma forte conexão entre as ideias de educação e de projecto (...) as chamadas pedagogias do projecto reforçam essa situação procedendo a uma autêntica identificação ontológica entre o ser do projeto e a essência da educação” (p. 143).

Emanuel Medeiros (2010), doutorado em educação na especialidade de filosofia da educação, considera que a educação “é, de facto, um projeto antropológico que contribui para a formação da pessoa humana e das comunidades” (p. 115). Recorrendo ao pensamento de outros investigadores consideramos que este vocábulo é abrangente e polissémico, desdobrando-se em ações premeditadas:

“transmite porque quer conservar, e quer conservar porque valoriza positivamente certos conhecimentos, certos comportamentos, certas aptidões e certos ideais. Nunca é neutra: verifica, pressupõe, convence, elogia e põe de parte. Tenta favorecer um tipo de homens frente a outros, um modelo de cidadania, de disposição em termos de trabalho, de maturação psicológica e até de saúde – modelo que não é o único possível, mas que se considera preferível aos restantes” (Savater, 2010, p. 39).

De cariz humanista, enfatizando cada ser humano como um ser único, seja criança, jovem, adulto ou idoso, possuidor de uma dignidade inalienável,

“a educação é essa «arte» de promover o desenvolvimento humano de cada pessoa, que só se *des-envolve* verdadeiramente na medida em que é acolhida pelo outro, que lhe dá em si um lugar; (...) não se traduz apenas em percursos de socialização e de formação para o exercício da cidadania responsável, traduz-se, antes e acima disso, em *percursos de personalização*, de irrupção da subjectividade autónoma de cada um no confronto livre com os outros, em relações de amor e de árduo trabalho, em dinâmicas sociais de interdependência, de cooperação e de liberdade, de busca da verdade e de abertura à dimensão transcendente do ser humano” (Azevedo, 2011, p. 124).

Concordamos, igualmente, com o autor quando diz que “não há educação sem valores, em e com valores (p. 164) pois educar em valores é sempre um projeto pelo qual se transforma cada pessoa num ser único. Nesta perspectiva, admitimos que “a melhor educação será, sem dúvida, a que consiga potenciar o maior número de virtualidades suscetíveis de coexistirem harmoniosamente” (Savater, 2010, p. 33).

Parece-nos que esta forma de ver a educação é a que melhor se adequa ao lema da educação para todos e com todos, promovendo sempre a diferença como uma mais valia e uma forma de potenciar o que há de melhor em cada ser humano. Este é um projeto mundial que tarda em ser cumprido mas que não pode deixar de ser perseguido, implicando todos aqueles que, como profissionais da educação, são responsáveis por contribuir, com o seu trabalho e o seu esforço, para que num futuro próximo a escola seja um espaço de todos, um espaço sem excluídos dando cumprimento aos desígnios do Relatório da UNESCO (Delors, 1996)<sup>6</sup> que sintetizou em quatro as aprendizagens basilares para o Século XXI (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver juntos).

---

<sup>6</sup>- Disponível em <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf> (Website nº 5)

### 3. Conceito de autonomia

“Na verdade, a autonomia, enquanto expressão da unidade social que é a escola, não pré-existe à acção dos indivíduos” (Barroso, 2004, p. 71).

Este conceito tem suscitado o interesse de vários autores e destacamos o que, a este propósito, escreveu Barroso (2005), num dos seus trabalhos. Descreveu o conceito de autonomia como:

“etimologicamente ligado à ideia de auto-governo, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias (...) não se confunde com «independência» (...) é um conceito relacional pelo que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações (...) é uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis” (p. 108).

Na opinião de Sarmiento (1998) também podemos definir «autonomia» como o contrário de «heteronomia» ou ainda como “prática social em que os próprios têm o poder de definir as normas que incidem sobre os seus próprios actos, em detrimento de qualquer outro” (p. 13).

Com a implementação do regime democrático, em Abril de 1974, o termo passou a ter maior visibilidade sendo que “o discurso político quando refere o termo «autonomia» normalmente assume-o num sentido jurídico-administrativo” (Sarmiento, 1993, p. 7). Neste âmbito, o mesmo autor cita Machado (1982) para apresentar uma conceptualização deste termo, usual em Direito Administrativo, que vê a autonomia como “o poder de qualquer entidade se autodeterminar, regular os seus interesses, se dar norma própria e de, no exercício das suas atribuições, praticar actos administrativos definitivos e executórios” (1993, p. 8).

Pela perspectiva da teoria das organizações “a autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência” (...) é um conceito construído social e politicamente, pela interacção dos diferentes actores organizacionais” (Barroso, 2005, p. 109). Centrando-nos na organização escola, a

autonomia pode apresentar tantas dimensões, quantas as áreas de incidência da autonomia das escolas: pedagógica, científica, cultural, administrativa, financeira, de contratação de professores, entre outras. Todas elas são interdependentes ao ponto de poder acontecer que “não existindo uma dessas formas, outras não possam ser exercidas (...) organismos a quem é concedida autonomia científica, mas não é concedida autonomia financeira (...) limita ou anula a discricionariedade na definição e gestão dos projetos científicos” (Sarmiento, 1993, p. 10).

Existem várias classes de autonomia se a classificação for feita quanto à sua natureza:

“podemos considerar a «autonomia relativa» da educação perante o sistema social, a «autonomia institucional relativa» de cada organização escolar concreta perante o campo institucional da educação formal, a «autonomia profissional» individual e/ou colectiva dos professores, a «autonomia» dos alunos no acto de aprendizagem, ou a «autonomia jurídico-administrativa» das escolas” (Sarmiento, 1998, p. 14).

Pelo que foi explicitado, a autonomia pode ser entendida como “um complexo e multifacetado cruzamento de compromissos sociais entre interesses e actores: o poder político, a administração educacional, os professores e formadores, os pais, os alunos e formandos, ou outros agentes socioeconómicos e culturais locais, no âmbito de um novo quadro de regulação da educação” (Azevedo, 2011, p. 108).

Reconhecemos que a escola é uma organização com características próprias e a educação é um direito proclamado na DUDH. Assim temos boas razões para crer que

“a autonomia da escola tem sempre uma dimensão ética, social e política que, no caso de um serviço público de educação nacional deve contribuir para construção de um «bem comum local» que garanta em condições de igualdade, equidade e eficácia a educação de todas as crianças e jovens que frequentam uma determinada escola.

Não há «autonomia da escola» sem o reconhecimento da «autonomia dos indivíduos» que a compõem. Ela é, portanto, o resultado da acção concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa” (Barroso, 2005, p. 110).<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> - As aspas « » estão conforme o original.

### 3.1 Autonomia concedida às escolas

“uma folha em branco, onde cada escola vai começar a «escrever» (Azevedo, 2011, p. 108)

A autonomia das escolas, do ponto de vista político, não é recente e tem gozado de algum protagonismo em determinados momentos da história da educação. Barroso (2004) assinala três momentos:

“o primeiro momento decorre durante a primeira República e tem como um dos principais impulsionadores Sobral Sid que foi ministro da Instrução Pública entre Fevereiro e Maio de 1914. O segundo momento ocorre depois da aprovação da Lei de Bases em 1986 e tem como protagonista Roberto Carneiro que foi ministro da Educação do XI governo constitucional, entre 1987 e 1991. O terceiro momento ocorre com Marçal Grilo, ministro da Educação do XIII governo constitucional, entre 1996 e 2000” (p. 51).

Pouco mais de uma década depois da revolução de abril era notória “a progressiva evolução da administração das escolas, iniciada com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 e, sobretudo, com o debate público que se seguiu à divulgação das propostas da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, em 1988” (Formosinho, 2000, p. 24).

Estabelecendo a comparação com o período de «gestão de sobrevivência», o mesmo autor afirma que “a esta escola fornecedora de aulas a tempo e horas tem vindo a suceder uma escola com preocupações educativas e organizacionais mais avançadas o que necessariamente se traduz na reivindicação de maiores níveis de autonomia” (2000, p. 103).

Neste contexto, e identificadas estas «forças» a autonomia foi formalmente anunciada com o chamado decreto da autonomia – DL nº43/89 de 3 de fevereiro – que surgiu para “inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada transferindo

poderes de decisão para os planos regional e local”<sup>8</sup>. A autonomia da escola apareceu definida como “a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”<sup>9</sup>. Apresentou-se como um reforço daquela que decorre da Lei de Bases do Sistema Educativo, adiante designada LBSE, do Programa do Governo e das propostas e anseios dos próprios estabelecimentos de ensino. No diploma supra citado “assume particular relevância a escola, designadamente a dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, como entidade decisiva na rede de estruturas do sistema educativo”<sup>10</sup> e ficando excluídos o ensino pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico.

Na opinião de Barroso (2004), “a autonomia decretada foi bastante reduzida e o diploma que a consagrou formalmente (o Decreto-Lei nº 43/89) não passa, no essencial, de uma declaração de intenções gerais” (p. 56).

Dois anos depois, o DL nº172/91 de 10 de maio que define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, “nada de substancial virá concretizar no plano da autonomia da escola, não esclarecendo, de resto, quais as vantagens ou os graus de autonomia acrescida que as escolas regidas por este «novo modelo» passariam a beneficiar” (Lima, 2011, p. 89). Alarga a autonomia ao ensino pré-escolar e ao 1º ciclo do ensino básico criando as áreas escolares.

Cabe aqui esclarecer que “a aplicação, em regime experimental, deste «novo regime» de administração escolar abrangeu apenas cerca de três dezenas de escolas, incluindo um leque reduzido e pouco significativo de jardins-de-infância e de escolas do 1º ciclo” (Formosinho, 2000, p. 47). O conselho de acompanhamento e avaliação (CAA) deste novo regime, no seu relatório final concluiu que “não obstante a constatação do insuficiente grau de autonomia concedido às escolas, a análise avaliativa permite referir que a autonomia já formalmente atribuída é aproveitada por esta, de formas diferentes consoante o dinamismo dos seus dirigentes” (Barroso, 2004, p. 57).

Quase uma década depois, o DL nº115-A/98, de 4 de maio volta a insistir no reforço da autonomia das escolas mas sem especificar qual o grau de autonomia acrescido

---

<sup>8</sup> - Conforme o preâmbulo do DL nº 43/89 de 3 de fevereiro

<sup>9</sup> - Conforme o artigo 2º do DL nº 43/89 de 3 de fevereiro

<sup>10</sup> - Conforme o preâmbulo do DL nº 43/89 de 3 de fevereiro

embora mencione que “a autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões (...) em função das competências e dos meios que lhe estão consignados”<sup>11</sup>

A publicação deste diploma legal foi antecedida por um estudo prévio que o ministério da educação solicitou a João Barroso (despacho nº130/ME/96) e onde este enunciou os sete princípios<sup>12</sup> a que devia submeter-se o reforço da autonomia das escolas.

Como crítica ao explicitado neste tão aguardado diploma, Lima (2011) escreveu que é evidente “um carácter essencialmente retórico e instrumental da autonomia concedida às escolas, uma «autonomia» principalmente técnica e processual, de execução e não de decisão” (p. 94)

O DL nº75/2008, de 22 de abril insiste ainda no reforço da autonomia mas deixa claro, no seu preâmbulo, que não é esse o seu primeiro objetivo – “o presente decreto-lei corresponde a um terceiro objectivo: o reforço da autonomia das escolas. A necessidade de reforçar a autonomia das escolas tem sido reclamada por todos os sectores de opinião. A esta retórica, porém, não têm correspondido propostas substantivas”. O legislador esclarece que “a autonomia constitui não um princípio abstracto (...) do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação” (...)“a autonomia dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas desenvolve-se e aprofunda-se com base na sua iniciativa”.<sup>13</sup> Para usufruir de maiores níveis de autonomia, a escola deve dar o primeiro passo.

Num contexto mais amplo a autonomia decorre da mudança do papel do Estado na educação, inserida num movimento de modernização da administração pública que tem apoiantes que a vêem como uma tentativa de melhorar o serviço público de educação e críticos para quem ela é uma tentativa de o Estado controlar de forma mais subtil. Centrando-nos na escola que faculta acesso e sucesso a todos os alunos, a autonomia é, sem dúvida, um valor instrumental indispensável.

Sobre esta controversa, Lima (2011a) enfatizou que “as expectativas e as promessas em torno da autonomia das escolas permanecem por cumprir” (p. 65).

---

<sup>11</sup> - Conforme o preâmbulo do DL nº 115ª- A/98 de 4 de maio

<sup>12</sup>- Disponíveis em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37417203.pdf>

<sup>13</sup>- Conforme o DL nº75/2008 de 22 de abril

### 3.1.1. Autonomia e responsabilidade

“Autonomia e responsabilidade constituem (...) traços fundamentais de uma consciência moral” (Baptista, 2005, p. 125).

Nos regimes democráticos “a autonomia e a responsabilidade são, simultaneamente, condições necessárias às práticas democráticas e consequências resultantes de tais práticas; resultados alcançados através das contribuições da educação democrática e, simultaneamente, condições necessárias à prática dessa educação e ao processo de democratização das escolas” (Lima, 2011, p. 46).

Quase quatro décadas de democracia, povoadas de conquistas e recheadas de vivências mais ou menos enriquecedoras, são já tempo suficiente para elucidar que

“a liberdade, a responsabilidade e o compromisso, como a autonomia, não devem ser considerados uma concessão e uma benesse do Estado, que está sempre uniformemente decretada, qualquer que seja o seu figurino, mas antes uma construção social e solidária, local e política, que toma diferentes caminhos, conforme as diferentes escolas/comunidades” (Azevedo, 2011, p. 109).

Estes dois vetores (autonomia e responsabilidade) que guiam o percurso dos sistemas democráticos, orientados no mesmo sentido, estão bem presentes nos normativos que regem o governo da escola, apontando um caminho aos atores envolvidos no processo.

No diploma que primeiramente estabeleceu o regime jurídico da autonomia da escola (DL nº43/89 de 3 de fevereiro), veem associadas, desde logo, autonomia e responsabilidade pois “a autonomia da escola concretiza-se dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar”<sup>14</sup>. O preâmbulo do despacho nº 8/SERE/89, de 8 de fevereiro que regulamentava o funcionamento do conselho pedagógico veio reforçar a mesma ideia ao referir-se aos elementos deste conselho e à sua “função que devem desempenhar numa escola com mais autonomia e maior responsabilidade”.

---

<sup>14</sup>- Preâmbulo do DL nº43/89 de 3 de fevereiro

O DL nº115-A/98, de 4 de maio advoga que “a autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia-a-dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa”<sup>15</sup>.

A procura da qualidade da educação foi desde logo um desejo da autonomia, ainda nos anos 1990, a autonomia e a diferenciação das escolas foi promovida através de “programas de incentivo à qualidade da educação que podiam ser adoptados pelas escolas. Um destes programas – o Programa Educação para Todos – PEPT 2000 inclui um *Observatório da Qualidade da Escola*, criado em 1992, para ajudar as escolas a avaliar a qualidade do seu desempenho”<sup>16</sup> (Ferreira, 2009).

O preâmbulo do DL nº75/2008, de 22 de abril evidencia a ideia de que a maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade e ainda acrescenta que “do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público da educação”<sup>17</sup>. Esta exigência de responsabilidade e melhoria do serviço podem ter contribuído para que a escola conjete a autonomia como um valor instrumental difícil executar.

Neste tempo difícil de início do século “não é fácil corresponder aos ideais de serviço público numa sociedade do conhecimento que visa a igualdade de oportunidades mas que, ao mesmo tempo, se organiza de forma tão inigualitária e competitiva” (Baptista, 2005, p. 27). É infinitamente grande a responsabilidade dos que exercem a tarefa de educar.

Sobre a tarefa de educar, Savater (2010) expõe um conjunto de dilemas que exigem responsabilidade por parte de quem a exerce, entre elas:

“deverá a educação preparar competidores capazes em vista do mercado do trabalho ou formar homens completos? Deverá potenciar a autonomia de cada indivíduo, muitas vezes crítica e dissidente, ou a coesão social? (...) será obrigatório educar toda a gente do mesmo modo ou devem existir diferentes tipos de educação, segundo a clientela-alvo?” (p. 11).

São vários os desafios que estes atores têm em mãos mas, “de acordo com um perfil profissional marcado pelos valores da autonomia e da responsabilidade, os professores

---

<sup>15</sup>- DL nº115-A/98, de 4 de maio

<sup>16</sup> - <http://hdl.handle.net/10198/4508>

<sup>17</sup>- DL nº75/2008, de 22 de abril

devem desempenhar um papel activo na criação do conhecimento pedagógico e ético requerido pelos imperativos da educação do século XXI” (Baptista, 2005, p. 30).

Aproveitando as margens da autonomia que lhes é concedida, os atores educativos deverão assumir um grau de responsabilidade tanto maior quanto o elevado número de desafios que se lhe colocam e as decisões difíceis que precisem tomar, tendo sempre em vista o que é melhor para os alunos e para toda a comunidade educativa.

### 3.2 Autonomia e Projeto Educativo

“Um projecto educativo deve corresponder a uma necessidade, (...), uma motivação (...), de um conjunto de pessoas, de instituições” (Medeiros, 2009).

Como já foi evidenciado, anteriormente, a autonomia “pressupõe uma capacidade de envolvimento criativo dos actores escolares e não-escolares na governação democrática das escolas, assumindo-a como um projecto de realização colectiva de interesses plurais, concertados e negociados”(Afonso , 1999, p. 125).

Como nota de interesse registe-se que o projeto educativo da escola já se encontrava referenciado no quadro legislativo do ensino particular no DL n° 553/80, de 21 de novembro – *Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo*. Ao ensino público chega quase uma década mais tarde introduzido pelo chamado decreto da autonomia que aponta expressamente para a “elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes da vida escolar e de adequação às características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se inserem”<sup>18</sup>.

Este documento é imposto pela administração central como um contrato onde são assumidas responsabilidades por parte das escolas pelo que reúne as condições para ser

---

<sup>18</sup> - DL n° 43/89 de 3 de fevereiro

“ por excelência, um documento de compromisso acerca das linhas orientadoras da acção educativa; compromisso entre a política educativa nacional e a sua adequação aos interesses regionais e locais; compromisso entre os vários interesses dos protagonistas locais do processo educativo; compromisso possível entre a realidade – humana, material e financeira – e a utopia. É o rosto filosófico-pedagógica de cada escola” (Rocha, 1996, p. 103).

No despacho nº 113/ME/93 de 23 de junho, que rege o sistema de incentivos à qualidade da educação, pode apreciar-se a conceptualização mais precisa e objetiva de projeto educativo ao ler-se que é

“um instrumento aglutinador e orientador da acção educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis de sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados. Resultante de uma dinâmica participativa e interactiva, o Projecto Educativo pensa a educação enquanto processo nacional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como o rosto visível da especificidade e a autonomia da organização escolar”<sup>19</sup>.

A significação de projeto educativo (PE) foi mais tarde, na alínea a) do ponto 2 do artigo 3º do DL 115-A/98 de 4 de maio, explicitada como o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa”<sup>20</sup>.

Está ao alcance das escolas, tirando partido da autonomia que lhes foi concedida, transformar os projetos em verdadeiros organizadores como se de almanaques se tratasse pois,

“com a coerência que introduzem, os projectos asseguram o exercício de uma forte capacidade integradora e, por consequência, mobilizadora. Os projectos são, afinal, em si mesmos, um corpo organizado de propostas tecidas por conceitos intrinsecamente harmónicos, geradores de consensos (provisórios) e fundamentadores de comportamentos, teorias e visões do mundo” (Carvalho, 1998, p. 144).

---

<sup>19</sup>- Despacho nº 113/ME/93 de 23 de junho

<sup>20</sup>- DL nº 43/89 de três de fevereiro

Apelidando-o de documento indispensável, Silva (1999) escreve que o projeto educativo está relacionado com os processos vitais da escola e sublinha que:

“representa a possibilidade real de introduzir mudanças no contexto escolar assumindo a inovação como factor e condição de desenvolvimento e aperfeiçoamento dos processos vitais da escola e construindo um instrumento privilegiado de definição da política interna da escola em articulação com as linhas orientadoras da política educativa nacional e o espaço de visibilidade dessa política junto da comunidade local” (p. 82).

Segundo Barroso (2005) “os projectos tornaram-se, assim, numa espécie de micro-ideologias de acção quotidiana, criando sistemas de crenças próprios para orientar a tomada de decisão dos actores (individuais ou colectivos), em função de determinados princípios ou valores” (p. 124).

Em torno da imposição, por parte dos responsáveis ministeriais em matéria de política educativa, da elaboração de um projeto educativo desenvolveram-se três correntes. De salientar que uma delas considera este documento como uma forma de controlo das escolas garantindo a produtividade e a rentabilização dos recursos, a segunda vê-o como forma de racionalização da gestão escolar e a sua elaboração obedece a procedimentos na tentativa de diminuir o carácter intuitivo da gestão, na terceira aparece como uma forma de mobilização da autonomia e desenvolvimento da democracia interna da escola.

Na escola inclusiva a forma de entender os projetos educativos baseia-se na possibilidade que estes oferecem à escola e aos seus atores individuais ou coletivos de rentabilizar a margem de autonomia que lhe foi concedida fruto de uma ambição revelada com a aprovação da LBSE mas que tarda em se concretizar.

### 3.2.1 Projeto Educativo – documento estratégico

O termo «estratégia» não pertence ao domínio educacional foi importado da esfera militar para o domínio da gestão de organizações.

Pressupõe-se que “estratégia define a linha de actuação na qual a organização vai competir, marcando a posição que esta vai ocupar nessa linha e as competências ou vantagens distintivas que planeia criar, considerando o contexto de complexidade e ambiguidade em que se move” (Silva, 2000, p. 219).

O mesmo autor entende que no conceito de estratégia está implícita “uma condição para o sucesso das organizações permitindo-lhes transitar seguramente de um estado a outro, adaptando-se às contingências do ambiente interno e externo, uma vez que representa um modo consciente e calculado de viabilizar a realização das metas organizacionais” (p. 66).

A estratégia pressupõe a habilidade para prever e planear as situações, idealizá-las inventariando e analisando todos os fatores de risco, de forma que possam traduzir-se em vantagens para a organização; nesta ideia está bem presente uma faceta relevante que aponta para a elaboração de um projeto. Ora, este modo de pensar e agir, na área da educação, só se compreende depois da concessão de alguma autonomia às escolas.

O DL nº115-A/98, de 4 de maio aborda o domínio da estratégia ao definir autonomia como “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados”<sup>21</sup>

O termo aparece mais uma vez relacionado com o regime jurídico da autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação no preâmbulo do DL nº75/2008 de 22 de abril, onde pode ler-se que foi identificada a necessidade de revisão deste regime “no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino”.<sup>22</sup>

O PE angariou, assim, o estatuto de componente essencial na gestão estratégica do estabelecimento conferido pela sua faceta de facilitador de previsões, e

“possibilitou que o mundo escolar abandonasse uma representação de si próprio onde se valorizava a estabilidade, as rotinas e a lógica dos direitos e dos deveres, com claro predomínio destes últimos, para se apresentar como um mundo flexível,

---

<sup>21</sup> - DL nº115-A/98, de 4 de maio

<sup>22</sup> - DL nº115-A/98, de 4 de maio

plástico e leve onde fervilham actividades e se multiplicam oportunidades”  
(Correia, 2003, p. 48).

O conceito de PE vem pela mão da autonomia, associado à ideia de que é possível pensar o devir da escola enquanto organização, ou seja, à ideia de que é possível antecipar o seu desenvolvimento, podendo mesmo ser compreendido como uma forma de “colonizar o futuro” (Giddens, 2001).

Admitindo que o PE pode constituir o documento de planificação estratégica de todo o trabalho dos agentes educativos da organização (escola) ao criar condições organizacionais e funcionais facilitadoras do alcance do sucesso – ambição de qualquer organização, devemos acreditar no poder mobilizador das ideias e acreditar que “o essencial para o progresso da educação e do ensino é uma ambição colectiva, devidamente cimentadas no (...) debate de ideias” (Azevedo, 1994, p. 13).

Sobre a elaboração do projeto educativo o CNE no seu Parecer nº7/2004 – Apreciação do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar – recomendou que “as escolas devam ser desafiadas a formular projectos educativos que fossem além do copiar das generalidades dos preâmbulos das leis”<sup>23</sup>. Este pode e deve ser um instrumento ao serviço da escola e sempre orientado no sentido de angariar benefícios para os alunos, orientação para o processo ensino/aprendizagem, prescrição para otimização de recursos e indicador de confiança para a comunidade educativa.

Aceitamos que “este tratamento do projecto e da autonomia como uma questão de procedimento indicia uma prática incapaz de se subtrair às notas da formalidade” e é importante perceber se o projeto se elabora porque é obrigatório ou “se ele decorre da oportunidade que está à mão de cada escola de, institucionalmente, (de)marcar o seu espaço social, pensar-se como serviço público de educação e (re)organizar-se para melhor servir a comunidade em que se integra e serve” (Formosinho, 2000, p. 123).

Desta ideia de que a elaboração do projeto educativo de agrupamento (PEA) deve acontecer por imperativo da organização, e não por imposição, comunga Medeiros (2009) quando afirma que “um projecto educativo deve corresponder a uma

---

<sup>23</sup> - Parecer publicado em Diário da República – II série – em 25 de agosto de 2004

necessidade, a um problema, a um desafio, uma motivação de uma pessoa, de um conjunto de pessoas, de instituições.<sup>24</sup>

Gera-se, na opinião de Formosinho (2000), uma tensão “entre o projecto como mandato e o projecto como conquista” que admitimos poder contribuir para que ele se transforme em verdadeiro documento estratégico (p. 123).

Como documento estratégico, orientador da vida da escola, o PEA “confere carácter estratégico à gestão por inscrever uma intencionalidade e uma clarificação de valores, de princípios e de objectivos com os quais se domina o «destino» da escola” (Costa, 2000, p. 225).

Aceitamos que “a metodologia subjacente ao projecto educativo supõe uma certa dose de criatividade a todo o momento, patente na possibilidade de ajustar a acção” (Costa, 2000, p. 229) o que se transforma numa força motriz que os professores devem empregar a seu favor e a favor de práticas inclusivas.

Na opinião de Barroso (2005) o PEA “é um documento orientador da ação da escola, onde se registam os alvos a atingir, as opções estratégicas a seguir, em função do diagnóstico realizado, e dos valores partilhados” (p. 127), e esta compreensão do documento como processo e produto, como «processo de planeamento» e «construção social», pode trazer à escola alguns contributos expressos por este autor, tais como: aumentar a visibilidade do estabelecimento de ensino, recuperar uma nova legitimidade para a escola pública, participar na definição de uma política educativa local, globalizar a ação educativa, racionalizar a gestão de recursos, mobilizar e federar esforços e passar do «eu» ao «nós».

Parafraseando Azevedo (2011) a educação é uma «arte» e, por isso, cabe aos artistas, professores e demais profissionais da educação tirar partido das virtualidades da planificação pois é “nesta lógica de antecipação que os actores escolares se tornam actores da mudança e construtores do futuro, comprometidos com os objectivos de criação de uma escola melhor” (Costa, 2000, p. 230). Continuamos a sentir que as vozes e os apelos da administração educativa não têm produzido os ecos desejados no que toca ao campo de ação que é a escola e no caso do projeto educativo enquanto documento

---

<sup>24</sup>[http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Eventos\\_parceria/SOFELP/Emanuel%20Oliveira%20Medeiros.pdf](http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Eventos_parceria/SOFELP/Emanuel%20Oliveira%20Medeiros.pdf)

orientador das políticas educativas e da especificidade de cada escola. A este propósito Barroso (2005) afirmava que “pouco foi feito para habilitar os professores a desenvolverem as actividades necessárias à sua elaboração e execução” (p. 124). Contudo, é de registar que apesar destes constrangimentos existem equipas educativas em que os professores, duma forma geral, participam de forma comprometida na vida da escola e são exemplos de referência que se podem adotar considerando as singularidades de cada território educativo. Atualmente, acreditamos que os professores, em geral, têm a possibilidade de participar na concretização do PEA do agrupamento onde exercem funções e é, por outro lado, um dever de cada um cooperar com os seus contributos na elaboração deste documento que pode (e deve) ser agregador de diferentes saberes, opiniões e sensibilidades em benefício de uma escola para todos. Acrescente-se que, em nosso entender, os privilegiados neste processo são os professores titulares de turma porque trabalham mais diretamente com os alunos e são detentores de um conjunto de informações singulares que lhes permitem construir um conhecimento mais consistente e contextualizado da realidade de todos e de cada um de forma particular.

#### 4. Conceito de Participação

“a participação é susceptível de crescimento de tipo biológico. Ela pode ser aprendida e aperfeiçoada pela prática e reflexão”  
(Bordenave, 1992, citado por Zych, 2011, p. 3)

De acordo com o senso comum participar é tomar parte, é colaborar com quem tem os mesmos anseios e inquietações para se superarem problemas e se atingirem metas comuns.

O conceito de participação assume concepções diferentes conforme a perspectiva pela qual é visto, seja ela política, organizacional ou educacional.

O termo participação sugere a ideia de ação no tempo “é um processo que se pode organizar e classificar em vários momentos de um *continuum* de intensidade crescente, desde uma participação «*laissez-faire*» ou apática até uma participação na decisão e no controlo de execução da decisão” (Ferreira, 2007, p. 313).

A evolução deste conceito está explanada no estudo deste autor que efetuou, de forma aliciente, a sua análise ao longo de cinco séculos concluindo que:

“a participação, enquanto direito de afirmar pontos de vista, perspectivas ou interesses, e de defendê-los, não resultou de um processo natural de evolução nem da Sociedade nem do Estado mas de um processo de confronto e, muitas vezes, de violência, para cuja superação foi necessário criar valores racionais e imateriais que garantissem a sustentabilidade de um modelo organizativo do poder político baseado nos princípios não agressão mútua, da liberdade de iniciativa e da liberdade de organização, no respeito pela ordem co-construída no processo de conciliação e/ou concertação – outras vezes dominação e submissão – de interesses e de poderes” (Ferreira, 2007, p. 308).

No campo organizacional e das teorias da administração a gestão participativa surge com a teoria das relações humanas pela mão de Elton Mayo (1880-1949). É de realçar que foi através dos seus estudos, baseados na experiência de Hawthorne, que ele e os seus colaboradores demonstram a importância da participação nas organizações.

No contexto escolar português, existem diversos estudos mas é de sublinhar o estudo de referência sobre participação na organização escolar realizado por Licínio Lima (1998). O autor evidencia que “a participação é o instrumento chave, e simultaneamente um dos valores centrais, da realização do princípio democrático nesta acepção, e o ideal da democracia directa” (p. 97). Admitindo a pluralidade de conceitos e decorridos três décadas de vivência democrática nas escolas, Ferreira (2011), explicita o conceito de participação como sendo:

“o processo pelo qual podemos intervir nas decisões e procedimentos de uma organização, de diferentes formas e em diferentes momentos estruturando as decisões ou influenciando-as ou ainda modificando a sua execução, em grau tanto mais profundo quanto mais possamos decidir ou influenciar as opções estratégicas da organização, os planos intermédios e operacionais, a execução destes e o controlo da conformidade entre os primeiros e os últimos” (p. 83).

Relembramos que os primeiros estudos sobre este tema, “num quadro em que a participação se encontrava consagrada, decretada e regulamentada em pormenor, inscrita em textos e discursos, mas nem sempre, e por vezes raramente, em práticas e acções” (Lima, 1998, p. 27) deram conta da predominância de uma participação passiva traduzindo os hábitos enraizados na cultura escolar da época.

Transpomos a «participação» para o século XX, mais precisamente para a década de setenta marcada, em Portugal, pelo acontecimento histórico que mudou o rumo de qualquer organização incluindo a escola. Nesse período revolucionário, depois de uma ditadura que gerou uma grande sede de direitos, a participação foi recebida e aplaudida como um desses direitos.

No nosso sistema democrático, a participação vem reconhecida na Constituição da República Portuguesa de mão dada com a educação, evidenciada no ponto 2 do artigo 73º, que salienta que o Estado deve promover a democratização da educação e as demais condições para que a educação, “realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva”.<sup>25</sup> Como nota de interesse, este conceito é, posteriormente, apelidado como *participação consagrada* (Lima, 1998, p. 181),

Em consonância com o estipulado da Constituição da República Portuguesa, o decreto da gestão democrática (DL nº769-A/76 de 23 de outubro) abriu as portas à participação democrática. Para serem cumpridos os desígnios constantes nos normativos, “a «participação organizada», na escola, exigiu (...) a organização da escola para a participação, ou seja, a criação de estruturas e de órgãos” onde essa participação se possa acontecer (Lima, 1998, p. 181).

Com a aprovação da LBSE, (Artigos 43º e 45º) a participação ganhou terreno no discurso da administração educacional e no DL nº 43/89 de 3 de fevereiro surge formalizada a sua entrada para a vida da escola, associada à construção de um projecto. Assim, “a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada”.

Também o DL nº 172/91 de 10 de maio, no seu preâmbulo, faz referência ao princípio da participação relacionando-o com a alteração das relações no interior da escola, assim:

“a gestão democrática dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário constitui uma referência importante na evolução da escola portuguesa. Os princípios de participação e de democratização que a

---

<sup>25</sup> - Constituição da República Portuguesa. Capítulo III – Direitos e deveres culturais.

inspiram alteraram profundamente as relações no interior da escola, favoreceram a sua abertura à mudança e despertaram nos professores novas atitudes de responsabilidade”.

No ponto um do seu artigo 4º o DL nº 115-A/98 de 4 de maio, explicita o princípio da participação desta forma – “a administração das escolas subordina-se aos seguintes princípios orientadores: a) Democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo, de modo adequado às características específicas dos vários níveis de educação e de ensino”.

Em conclusão, podemos lembrar o dito popular, *mudam-se as tempos mudam-se as vontades*, para interpretar a evolução do conceito porque

“depois de Abril de 1974 (...) a participação na escola transitou do domínio da reivindicação para o da consagração e deste para o da regulamentação; da ilegalidade para a legalidade, de um direito reclamado para um direito instituído e, até, para um dever ética e civicamente justificado” (Lima, 1998, p. 181).

Tem aqui cabimento a «participação auto-instituída» pelos professores que, segundo Ferreira (2007), consiste na “criação de princípios e regras de acção que não se instituem por oposição ou por desvio à participação formalmente prevista mas ocupando espaços de liberdade ainda não preenchidos ou resultantes das omissões e ambiguidades da lei e dos regulamentos” (p. 23).

#### 4.1. Cultura de participação

A participação não é um processo inato e por essa razão precisa ser aprendido. Para que tal aconteça deve ser praticado pois não basta ser um direito e um princípio democrático consagrado na Constituição da República Portuguesa e legitimado nos diplomas legais decorrentes da Lei de Bases do Sistema Educativo.

No terceiro Congresso Internacional de Educação, subordinado ao tema – *Educação: saberes para o século XXI* – que decorreu de nove a onze de Junho de 2011 no Brasil, Zych<sup>26</sup> cita Bordenave (1992) quando diz que “como os demais processos sócio-

---

<sup>26</sup> - <http://www.isapg.com.br/2011/ciepg/selecionados.php?ordem01=titulo&ordem02=autor> (artigo 54).

humanos, a participação é susceptível de crescimento de tipo biológico. Ela pode ser aprendida e aperfeiçoada pela prática e reflexão.” (Zych, 2011, p. 3)

Na organização escolar a participação abrange “os elementos da organização que, pela sua actividade na própria escola, contribuem para que ela realize a sua missão e atinja as finalidades que lhe são atribuídas” (Barroso, 1997, p. 16). Entre estes elementos encontram-se os professores, não vistos como simples transmissores de conhecimentos mas como atores que criam as condições necessárias para que os seus alunos aprendam, isto é, como gestores de experiências de aprendizagem.

As várias fases do ato educativo tais como, definir objetivos, seleccionar estratégias, planificar, organizar, coordenar, avaliar as atividades e os recursos, ao nível da sala de aula, ou ao nível da escola no seu conjunto têm uma dimensão que envolve a gestão participada. Por aqui se vê “o papel central que a participação dos professores desempenha para o êxito da gestão de uma escola e para a sua adequação aos objectivos educativos” (Barroso, 1997, p. 10).

Como sabemos o professor é um ator social e conseqüentemente tem um papel importante a desempenhar na organização escolar. Segundo Alarcão (2001), “no seio da escola, a sua actividade desenvolve-se no cruzamento das interacções político – administrativo – curricular - pedagógicas” (p. 23).

Num estudo já referido no ponto 2.1, solicitado pelo Ministério da Educação a João Barroso (Despacho nº130/ME/96), estão elencados os sete princípios a que, a seu ver, devia submeter-se o reforço da autonomia das escolas. Sobre o sétimo princípio, intitulado – a autonomia também se aprende – este autor menciona que o “processo de reforço da autonomia das escolas para além de ter de introduzir alterações nas normas e nas estruturas, deve igualmente, e com maior equidade, introduzir mudanças nas pessoas e na cultura das organizações em que trabalham” (2004, p. 73).

Durante mais de uma década após a aprovação da LBSE as vozes da administração central e da comissão de reforma do sistema educativo poucas vezes produziram na escola ecos com a intensidade desejada. Por outro lado, quando essas vozes reclamam participação, o eco é certamente pouco perceptível uma vez que esta é uma ação que «também se aprende» mas que exige muito treino, em condições específicas, da parte dos atores convocados.

No ponto dois do artigo 47º, a LBSE refere que os planos curriculares do ensino básico “incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes (...), a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito”<sup>27</sup>.

Para que a organização realize a sua missão torna-se necessário o desenvolvimento de uma «cultura de participação» na escola, entendida como “o reconhecimento, por todos os membros da organização e pelos seus dirigentes, da participação como um valor essencial que deve orientar todas as suas práticas” (Barroso, 1997, p. 10). A vontade de participar deve vir de dentro e ser sentida como uma necessidade.

Neste âmbito, Giddens (2001) no seu livro *Modernidade e Identidade Pessoal*, afirma que “todos os seres humanos, em todas as culturas, preservam uma divisão entre as suas auto-identidades e os desempenhos que levam a cabo em contextos sociais específicos” (p. 30). Ainda assim para os profissionais da educação é muito difícil separar o campo pessoal do profissional pelo que “é muito importante um equilíbrio entre a dimensão individual e colectiva, tendo em vista o desenvolvimento das pessoas. Só esse equilíbrio pode suscitar a auto-estima da pessoa e um sentimento livre de vontade de participar”<sup>28</sup> (Medeiros, 2009, p. 8).

## 4.2. Participação e Projeto Educativo

Temos vindo a constatar que os principais normativos, emanados na sequência de um imperativo de mudança contido na LBSE, apontam caminhos que convergem na “elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”.<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> - Artigo 47º da Lei nº46/86 de 14 de outubro

<sup>28</sup> [http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Eventos\\_parceria/SOFELP/Emanuel%20Oliveira%20Medeiros.pdf](http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Eventos_parceria/SOFELP/Emanuel%20Oliveira%20Medeiros.pdf)

<sup>29</sup> - Conforme o DL nº 43/89 de 3 de fevereiro

Na conceptualização de PE enunciada no despacho nº 113/ME/93 de 23 de junho, já referido no ponto 3.2 (p. 19), é reforçada a importância da participação sublinhando que sendo “resultante de uma dinâmica participativa e interactiva, o Projecto Educativo pensa a educação enquanto processo nacional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como o rosto visível da especificidade e a autonomia da organização escolar”<sup>30</sup>.

Podemos depreender que o PE é o filho adotivo de «todos os intervenientes» no processo educativo ou de «todos os elementos da comunidade educativa», adotivo porque não nasceu de um desejo ou de uma vontade da comunidade educativa mas porque lhe foi entregue em mãos sem que para isso tivessem intentado alguma démarche ou despendido qualquer esforço.

Já referimos a dupla perspectiva que o PEA pode assumir, como processo e como produto ou seja como «processo de planeamento» e «construção social» pois ele é “orientador da acção da escola” (ponto 3.2.1 p. 28), tem a possibilidade de globalizar a acção educativa, isto é:

“na medida em que o projecto abrange todos os domínios da vida da escola (pedagógico, sócio-educativo, associativo, formação do pessoal, etc.) ele pode facilitar não só a ligação entre as diferentes disciplinas, mas também a ligação entre o curricular e o extra-curricular, a educação e o ensino” (Barroso, 2005, p. 127).

Cabe aos professores, como principais dinamizadores da acção educativa, orientar a sua participação na «vida da escola» na mesma direcção e sentido da consecução de uma ampla e adequada concretização do PEA, O professor como ator social desempenha um papel importante, a sua atividade desenvolve-se no cruzamento de várias problemáticas e nessa pluralidade de interações o professor deverá criar espaços e tempos para rentabilizar as suas margens de autonomia relativa sempre na busca de mais e melhor com os recursos disponíveis.

Convém salientar que, a nível legislativo, foi concedida à escola, por decreto (1989) uma autonomia que se exerce

“através de competências próprias em vários domínios, como a gestão de currículos e programas e actividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de actividades

---

<sup>30</sup>- Despacho nº 113/ME/93 de 23 de junho

educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira”<sup>31</sup>;

compete à escola e aos professores desenvolver as competências necessárias e esgotar todas as possibilidades ao seu alcance, conseguindo o melhor uso dos recursos disponíveis. A qualidade da educação é influenciada pela capacidade de colaboração entre os atores envolvidos na ação educativa e “na perspectiva da cooperação a participação caracteriza-se pela mobilização dos diferentes actores e recursos para a realização de acções/projectos comuns, independentemente do nível de intervenção no processo decisório” (Clímaco, 1992, p. 42).

Resumindo diríamos que a participação dos professores na vida da escola é determinante para a concretização do PEA, sendo estes os principais promotores da ação educativa está nas suas mãos orientar essa ação e guiar o barco rumo à educação inclusiva.

#### 4.2.1. Formas de participação

Este tema tem suscitado o interesse de diversos autores e a propósito, num artigo publicado na revista Noesis, Serra (1999) escreveu que há muitas

“possibilidades de participação nos processos de planificação da vida escolar” participação “entendida na sua acepção fundamental ou nuclear, como a partilha do poder de decisão, isto é, a capacidade de um ou mais agentes poderem intervir em todos ou em quaisquer momentos do processo de formulação e tomadas de decisão como co-autores”<sup>32</sup>.

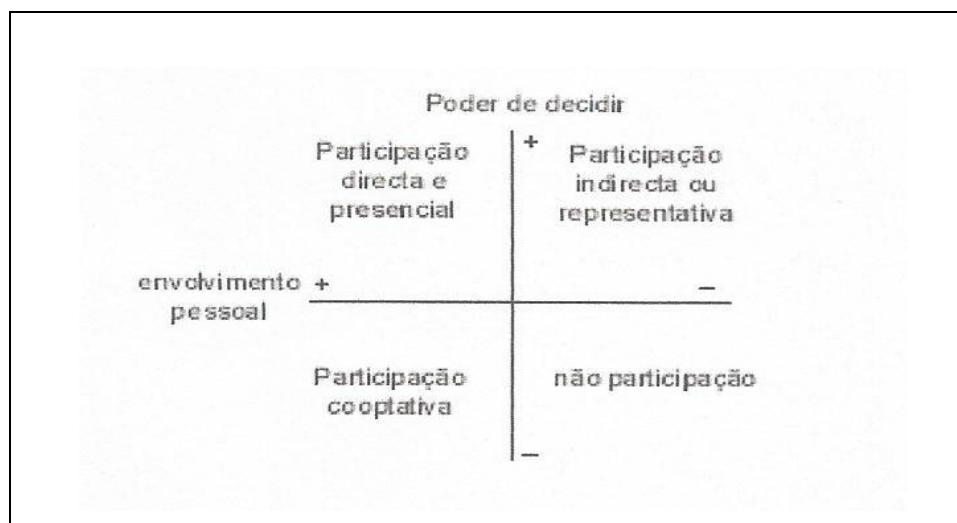
Embora este autor referencie que se trata de participação na planificação pensamos que também se pode aplicar à concretização. Na sua opinião as “diferentes expressões práticas da participação podem ser sintetizadas a partir do cruzamento de dois eixos: o eixo do poder de decisão e o eixo do envolvimento pessoal (individual ou colectivo)”

---

<sup>31</sup>- Preâmbulo do DL nº43/89 de 3 de fevereiro

<sup>32</sup>- <http://area.dgidec.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe50/dossier1.htm>

(1999, sp). Do cruzamento dos dois eixos resultam quatro formas de participação como podemos constatar no quadro 1.



Quadro 1 – Formas de participação (Serra, 1999)

Podemos reconhecer, no quadro 1, a participação «directa ou presencial» resultante do absoluto poder de decisão conjugado com grande envolvimento, a «participação indirecta» resultante menor envolvimento e está relacionada com processos de delegação, a «participação cooptativa» que conjuga grande envolvimento pessoal com fraco poder de decisão e a «não participação» que o autor compara com «participação cooptativa apática».

Falando de formas de participação de modo detalhado, Ferreira (1995), autor de um estudo sobre esta temática, referiu que analisou várias formas de participação em função de diversas variáveis. Apresentamo-las a seguir:

“ em síntese:

- a) capacidade de decisão dos participantes;
- b) nível de profundidade da participação;
- c) proximidade dos participantes em relação aos órgãos de decisão;
- d) efeitos sociais da participação;
- e) estratégias de participação;
- f) atitudes políticas face à participação;
- g) congruência com os objectivos da organização;
- h) processo de participação;
- i) atitudes da administração face à participação (p. 278)<sup>33</sup>.

<sup>33</sup> - <http://hdl.handle.net/10198/5167>

Em cada uma das variáveis anteriores encontrou subvariáveis e identificou cerca trinta e nove formas de participação.

Ainda, um outro estudo sobre participação docente, refere várias áreas onde a participação vem sendo, de há muito, assunto de debate sério. Neste âmbito o autor do estudo afirma que

“ao transitarmos definitivamente para uma análise focalizada sobre a escola (...) penetramos em um outro universo no âmbito do qual a democracia e a participação têm, de há muito, sido objecto de discussão – das teorias pedagógicas, dos modelos de ensino/aprendizagem e das didácticas, às políticas educativas, à procura de modelos alternativos de organização da escola, etc.” (Lima, 1998), p.139).

O estudo supra citado, classifica “a *participação praticada* (...) de acordo com a seleção de quatro critérios – 1) Democraticidade; 2) Regulamentação; 3) Envolvimento; 4) Orientação – na base dos quais distinguiremos vários tipos e graus de participação” (1998, p. 183).

PARTICIPAÇÃO		
CRITÉRIOS	FORMAS	OPERACIONALIZAÇÃO
Democraticidade	Participação direta	permite intervenção no processo de tomada de decisões de forma direta através do voto.
	Participação indireta	realizada por intermédio de representantes designados para o efeito.
Regulamentação	Participação formal	sujeita a regras estruturadas consubstanciadas num documento com força legal.
	Participação não formal	baseada em regras menos estruturadas formalmente (documentos produzidos na org.)
	Participação informal	Baseada em regulamentação menos explícita e até implícita, (pode ir contra as normas formais).
Envolvimento	Participação ativa	revela um elevado grau de envolvimento na organização;
	Participação reservada	menos voluntária, mais expectante e calculista, procura não correr riscos. No entanto, não revela uma posição de desinteresse ou alheamento.
	Participação passiva	Caracterizada por atitudes de desinteresse e de alheamento e até alienação de responsabilidades.
Orientação	Participação convergente	Orientada no sentido da realização dos objetivos da organização.
	Participação divergente	Opera uma certa rutura com as orientações oficialmente estabelecidas.

Quadro 2 – Formas de participação (Lima, 1998)

A leitura atenta do quadro 2 torna claro que o critério relativo ao envolvimento é evidenciado no modo como se participa numa organização e revela três graus diferentes – ativa, reservada e passiva. Segundo o autor citado, o envolvimento traduz-se pelas

“atitudes e o empenho variável dos actores face às suas possibilidades de participação na organização, em termos de mobilização de recursos e de vontades convocados/empenhados na tentativa de defender certos interesses e de impor certas soluções” e “é possível classificar o modo como um actor ou um grupo/categoria de actores participa na organização” (Lima, 1998, p. 186).

Analisámos a definição de participação ativa apresentada pelo autor e, na sua opinião, esta

“caracteriza atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização, individual ou colectivo. Traduz capacidade de mobilização para a acção, conhecimento aprofundado de direitos, deveres e possibilidades de participação, (...) afirmação, defesa e alargamento das margens de autonomia dos actores e da sua capacidade de influenciar as decisões. Não despreza as garantias formais oferecidas, procurando mesmo desenvolvê-las e conquistar outras, e utiliza uma variada gama de recursos” (1998, p. 187),

Nesta descrição de participação ativa, o autor refere um conjunto de indicadores que permitem caracterizar a «participação praticada» dos professores na organização. Convém salientar, que o estudo citado integrou “as contribuições de dois modelos de análise distintos, a burocracia-racional e a anarquia organizada, para o estudo da escola como organização e a análise da participação na organização escolar” (Lima, 1998, p. 26). Reconhecendo que existem estudos posteriores, pensamos que este reúne todas as condições que permitem compreender a participação docente da escola atual.

## CAPÍTULO 2 – Educação para todos no século XXI

### 1. Educação para todos

Educação para Todos é o lema proposto na Declaração Mundial aprovada pela Conferência Mundial Sobre Educação para Todos (EPT) que decorreu de 5 a 9 de Março de 1990 em Jomtien na Tailândia. Esta iniciativa pretendia constituir um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e a declaração elaborada afirma que a educação básica é “mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação”<sup>34</sup>.

De salientar que a UNESCO tem vindo a promover outros encontros com o intuito de contribuir para que os objetivos então traçados venham a ser alcançados até 2015. Incluímos aqui a assinatura da Declaração de Salamanca (1994) pela qual noventa e dois países, entre eles Portugal, e vinte e cinco organizações internacionais concordaram que “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem”<sup>35</sup> (UNESCO, Declaração de Salamanca, 1994, p. 11) e comprometeram-se a pô-lo em prática.

Entretanto, em Portugal, foram implementados diversos programas de incentivo à qualidade da educação (despachos nº 113/ME/93 de 23 de junho e nº 23/ME/95 de 3 de Abril) entre eles o Programa Educação para Todos – PEPT 2000 – resolução do Conselho de Ministros 29/91 de 16 de maio.

Incentivado por este movimento, o XIII Governo Constitucional, eleito em 1995, considerou a educação uma «paixão» e propôs-se resolver vários desafios educativos, entre eles, ultrapassar o atraso educativo português. Uma equipa do Ministério da Educação elaborou um pacto – Pacto Educativo para o Futuro – que, depois de sujeito a um amplo debate nacional, foi aceite por vários parceiros. Os objetivos estratégicos

---

<sup>34</sup> - <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

<sup>35</sup> - Declaração de Salamanca disponível em [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf)

apontavam no sentido de garantir a universalização da educação básica de qualidade sendo necessário, para esse efeito, promover a integração escolar, social e cultural dos alunos. O então Presidente do CNE escreveu na revista *A Investigação Educacional em Portugal*, que “a escola cinzenta, fechada, estática, uniforme, conformista, deverá dar lugar a uma escola aberta, criativa e desafiante.” (Grilo, 1995, p. 43).

Também em harmonia com a iniciativa mundial «Escola para todos» foi a elaboração do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (PNAPAE), uma vez que passada uma década após a aprovação da LBSE, Lei nº 46/86, e a consequente passagem da escolaridade obrigatória para nove anos, existia um elevado número de jovens que abandonavam a escola sem terminar o percurso de escolaridade obrigatória.

Em Abril de 2000, no Forum Mundial sobre Educação, organizado pela UNESCO, reunido em Dacar, foi adotada nova declaração que ratifica as metas de Jomtien e adia o seu cumprimento para 2015. Podemos dizer que estamos, no momento atual, em contagem decrescente.

Na opinião de Serra (2005) este movimento *Escola para Todos* evidencia estas inquietações e é

“uma tentativa muito importante de implementar um único sistema educativo, através da unificação da educação especial e da educação regular: todos os alunos, sem exceções, devem ser escolarizados em aulas regulares e receber nelas educação eficaz. Pela mão da UNESCO, o movimento foi coroado com a Declaração de Salamanca, em 1994”<sup>36</sup> (p. 35).

Constata-se que têm sido implementados, a nível nacional, vários programas com este propósito, alguns deles concebidos e dirigidos a setores da sociedade que constituem grupos com fragilidades capazes de se transformarem em obstáculos à sua permanência na escola. Apesar de tudo o que vem sendo feito a favor também vão surgindo contrariedades que têm contribuído para que ainda não se tenha alcançado o desígnio central destas iniciativas.

A este propósito o *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2011* refere que embora a situação atual revele uma “evolução positiva, ainda há uma

---

<sup>36</sup> [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/27/SeE10\\_ParadigmasHelenaSerra.pdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/27/SeE10_ParadigmasHelenaSerra.pdf?sequence=1)

lacuna muito grande entre os objetivos de *Educação para Todos* estabelecidos em 2000 e os avanços limitados que foram alcançados”<sup>37</sup> (UNESCO, 2011, p. 5).

## 2. Escola Inclusiva

A Organização Escola, na atualidade, sujeita a várias influências vindas do exterior deve caminhar no sentido de uma Escola Inclusiva, isto é, organização aberta a todos e que presta um serviço social de utilidade pública. Assim, deve assumir-se como sistema aberto e interagir com o ambiente que a rodeia. A este propósito Alarcão (2001) refere que “as instituições, à semelhança das pessoas, são sistemas abertos. Estão em permanente interacção com o ambiente que as cerca, que as estimula ou condiciona, que lhes cria contextos de aprendizagem” (p. 25).

O caminho vem sendo delineado e com a Declaração de Salamanca (1994) foi assumido um compromisso favorável à escola inclusiva, que:

“consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras. Neste conceito terão de se incluir crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais”<sup>38</sup> (UNESCO, 1994, p. 6).

Já em 1991 o DL nº 319/91 de 23 de agosto começa a abrir o caminho sublinhando a importância da “abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de «escolas para todos».”<sup>39</sup>

Creemos que esta escola que procuramos será

“uma instituição escolar direccionada para as pessoas que moram nos alunos será uma organização atenta às potencialidades de cada aluno, capaz de verificar as condições de cada um para obter os resultados esperados, pronta a apoiar cada um para que possa progredir como aluno nas aprendizagens escolares, impulsionadora da participação escolar das crianças e dos jovens, preocupada em criar novas

---

<sup>37</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001911/191186POR.pdf>

<sup>38</sup> <http://laramara.org.br/uploads/arquivos/legislacao/declaracao-salamanca-onu-1994.pdf>

<sup>39</sup> - DL nº 319/91 de 23 de agosto

oportunidades para a sua formação e para que possam crescer segundo orientações diversas” (Azevedo, 1994, p. 129).

Esta conceção de escola representa uma conquista com muito significado já que, com a escola inclusiva, todos os alunos estão na escola para aprender participando pelo que não se trata, apenas, de uma presença física. Poder proporcionar uma educação adequada a todas as crianças promovendo a eficiência de todo o sistema educativo são objetivos que ainda estão longe de ser alcançados e para tal são necessárias mudanças nas práticas quotidianas.

Nesta linha de pensamento, Teodoro (2007) cita Soreano (1999) para sublinhar que a escola inclusiva se compromete a desenvolver uma pedagogia capaz de educar todas as crianças com sucesso, incluindo as mais desfavorecidas. Argumentam que “o ensino se deve adaptar às necessidades dos alunos, mais do que a adaptação destes às normas pré-estabelecidas” (p. 108).

Concordamos que deve haver uma tomada de consciência perante estas postulações e os atores da educação devem moldar a sua relação com a sociedade, “o bom senso leva a pensar que, se a sociedade muda, a escola só pode evoluir com ela, antecipar, até mesmo inspirar as transformações culturais” (Perrenoud, 1999, p. 5).

Há ainda um longo caminho a percorrer, mas é preciso saber qual a posição atual e onde se quer chegar para então definir um rumo. Nesse sentido, o movimento preceituado pela Escola inclusiva tem como meta

“atingir, e alicerçar, a construção de uma nova forma de Estar e Ser social, a Sociedade Inclusiva (...) o percurso escolar, tal como o nome indica, só faz sentido enquanto uma fase, uma etapa, tem, por isso, de servir como instrumento promotor do desenvolvimento pessoal e social, logo o veículo facilitador da inserção social, servindo efectivamente para tornar mais acessível a transição para a vida adulta” (Zêzere, 2002, p. 404).

Creemos que um modo de estar, próprio de uma escola de todos e para todos, é aquele onde “a cada aluno seja dada voz (...) garantindo que a escola deixa de ser um lugar privilegiado apenas para alguns, para passar a ser um espaço-tempo em que cada um encontra o seu próprio lugar, tem direito ao seu ritmo” (César, 2003, p. 122).

Decorridas duas décadas de avanços e recuos no sentido da escola inclusiva concordamos com Rodrigues (2003) quando coloca a questão – poderá existir uma escola inclusiva numa sociedade que o não é? – e responde com outra questão:

“ora, se a sociedade está longe de ser inclusiva, poderá ser a escola uma ilha de inclusão num mar de exclusão? (...) uma escola inclusiva numa sociedade que não o é não parece realmente possível e menos ainda desejável, dado que, se os valores da escola não tiverem uma expressão no seu exterior, carecerão de sustentabilidade e de sentido. É por este motivo que preferimos a expressão *educação inclusiva* em vez de *escola inclusiva*” (p. 91).

O caminho faz-se caminhando, refletindo e aprendendo com os pequenos progressos, desenvolvendo uma cultura de colaboração entre todos os envolvidos no processo, pois

“o avanço para escolas mais inclusivas pressupõe simultaneamente uma transformação da cultura das escolas: uma mudança em direcção a uma cultura educativa em que se valorize a igualdade entre todos os alunos, o respeito pelas diferenças, a participação dos pais e a incorporação activa dos alunos no processo de aprendizagem” (Marchesi, 2001, p. 104).

Acreditamos que passo a passo, valorizando cada conquista, seremos capazes de percorrer o caminho e transformar as nossas escolas em escolas inclusivas, que “devem proporcionar os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (Teodoro, 2007, p. 107).

Antes de mais, para formar uma escola inclusiva, podemos começar por facultar às crianças e jovens uma educação inclusiva para que aprendam a incluir vivenciando a prática da inclusão, pois numa “sociedade onde, ao menos teoricamente, se valoriza cada vez mais a diferença e os direitos humanos deveria estar garantida uma resposta educativa de acordo com as características individuais de cada aluno”<sup>40</sup> (Sánchez, 2009, p. 90).

Concordamos com Nóvoa (2008) quando afirmo que para tornar possível esta meta “os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção da *aprendizagem*, mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da *diversidade*” (p. 21).

---

<sup>40</sup> - <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>

### 3. Educação inclusiva

Na conferência mundial sobre educação para todos, em Jomtien, foi delineado um grande objetivo a que o DL nº 319/91 de 23 de agosto começou a dar corpo advogando mudanças notáveis em relação à forma de encarar a diferença, “havendo a salientar: a substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos.”<sup>41</sup> Este foi um passo gigante a caminho da educação inclusiva.

Passadas quase duas décadas o DL nº3/2008 de 7 de janeiro, refere a necessidade de as escolas incluírem nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias `a resposta educativa dos alunos que beneficiem de educação especial. Nesse sentido, no seu preâmbulo refere ainda que

“a educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados. (...) no quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos”<sup>42</sup>.

Indo de encontro à finalidade, acima apresentada, Rodrigues (2003) afirma que a educação inclusiva é, “pois, uma ruptura com os valores da escola tradicional. Rompe com o conceito de desenvolvimento curricular único, com o conceito de aluno-padrão estandardizado, com o conceito de aprendizagem como transmissão, de escola como estrutura de reprodução” (p. 99).

Tanto a nível nacional, como europeu e mundial, muito tem sido feito em prol da educação inclusiva nesta viragem de século. Contudo, muito há ainda para fazer até que a sociedade transforme a rejeição à diferença em aceitação e celebração da mesma. É urgente uma transformação cultural que pode nascer das práticas de educação inclusiva. César (2003) cita Armstrong e Barton (2000) para referir que

---

<sup>41</sup> - DL nº 319/91 de 23 de agosto

<sup>42</sup> DL nº3/2008 de 7 de janeiro

“a educação inclusiva é um anúncio inequívoco, uma declaração pública e política e uma celebração da diferença. A diferença não é um eufemismo para defeito, anormalidade, para um problema que deve ser trabalhado através de políticas educativas de índole tecnicista e assimilacionista. A diversidade é um facto social” (p. 122).

Como afirmamos anteriormente, a educação inclusiva é uma questão mundial. A autora supracitada, Armstrong (2001), num artigo sobre a evolução da educação especial em Inglaterra, traduzido por Éric Plaisance, sublinhou que

“L’éducation inclusive a rapport avec les droits de tous les élèves à participer et à être acceptés dans les écoles ordinaires et dans la vie de la communauté. Ce n’est pas seulement une question d’adaptation architecturale et technique permettant à des élèves physiquement handicapés de fréquenter une école destinée à tous, mais cela implique un processus de transformation culturelle” (Armstrong, 2001, p. 89)<sup>43</sup>.

Temos consciência que uma mudança cultural exige muita persistência, teimosia e concertação de esforços de vários setores, entre eles, nomeadamente o da educação e neste setor, a mudança só pode ser conseguida com muito trabalho colaborativo, troca de experiências e capacidade de inovar. Mas, acreditamos que em algumas escolas, em pleno século XXI, é possível encontrar «franjas» de um corpo docente conservador, adepto de uma cultura de ensino individualista, acomodado, pouco atualizado e nada inovador que ainda ministra uma «educação em massa»

“estruturada segundo o modelo da fábrica, a educação em massa ensinava escrita, leitura e aritmética básicas, um pouco de História e outras matérias. Este era o *curriculum* «descoberto». Mas sob ele encontrava-se um *curriculum* invisível ou «encoberto» (...) consistia em três cursos: um de pontualidade, outro de obediência e outro de trabalho de rotina, repetitivo” (Toffler, 2000, p. 33).

A alteração desta forma de educar tem sido almejada especialmente nas últimas décadas mas não se tem revelado uma tarefa fácil pois a docência é uma profissão que também se aprende pela “observação do comportamento dos professores em todos os níveis de educação e de ensino, desde a pré-escola ao ensino superior, de forma que

---

<sup>43</sup> - [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-7807\\_2001\\_num\\_134\\_1\\_2774](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2001_num_134_1_2774)

todos os futuros professores têm no seu currículo discente uma longa aprendizagem” que vai influenciar a sua forma de exercer a profissão (Machado J. F., 2009, p. 26).

Apesar desta luta entre passado e presente e do peso destes condicionalismos, somos surpreendidos com realidades impulsionadoras como sublinhou Ainscow (1995) na comunicação apresentada no congresso internacional de educação especial ao fazer referência a “professores excepcionais que têm sido capazes de criar ambientes educativos em que os diferentes alunos, com os mais diversificados percursos de escolarização, conseguem participar, para os quais conseguem contribuir e experimentar sentimentos de sucesso”<sup>44</sup>(p. 3).

O sucesso de todos os alunos é uma questão de direitos humanos, é uma luta que não pode dar tréguas e que tem interessado vários estudiosos da área da educação. Também Correia (2001) refere que a capacidade de a escola proporcionar o sucesso escolar a todos os alunos depende de um modelo de educação que procura “promover uma cultura de escola e de sala de aula que adopte a diversidade como lema e que tenha como objectivo primeiro o desenvolvimento global dos alunos” a atenção à diversidade dos alunos devia ser um objetivo prioritário numa sociedade global (p. 125).

É crucial o esforço de mudança e a crescente preocupação que vêm sendo notórios a nível nacional, europeu e até mundial, cada qual com o andamento possível mas com uma cadência cada vez mais forte e capaz de produzir resultados palpáveis. Aprender a conviver com a diferença desde cedo, no banco da escola, vai contribuir muito para formar cidadãos sensíveis à diferença, adeptos e defensores de uma sociedade cada vez mais inclusiva.

### 3.1. Educação inclusiva – Princípios e práticas

É crucial e imperativo o esforço de mudança que vem sendo desenvolvido a nível nacional, europeu e até mundial, cada qual com o andamento possível mas com uma cadência cada vez mais forte e capaz de produzir resultados palpáveis. A partilha de experiências pedagógicas tem ajudado a definir uma direção, o que nos permite acreditar que vamos no rumo desejado. Rodrigues (2003) cita Ainscow (2000) quando

---

<sup>44</sup> - [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_38.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_38.pdf)

faz referência a seis tipos de mudanças em que as escolas devem investir para poderem proporcionar um modelo educativo com maior inclusão:

1. “assumir, como ponto de partida, as práticas e conhecimento existentes;
2. ver as diferenças como oportunidades para a aprendizagem;
3. inventariar as barreiras à participação;
4. usar os recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem;
5. desenvolver uma linguagem ligada à prática;
6. criar condições que incentivem aceitar riscos” (p. 96).

Uma escola democrática é por inerência uma escola para todos e pressupõe a *educação para todos*. Assim, nesta linha de pensamento, consideramos justificada a necessidade e a importância de perseguir princípios como “o compromisso do corpo docente com uma filosofia inclusiva, a formação em educação regular e especializada e a reconversão das escolas de educação especial” entre outros (González, 2010, p. 62).

Nesta linha de pensamento, como profissionais reflexivos, os professores devem preparar-se para adaptar à sua realidade e por em prática experiências pedagógicas que têm dado bons resultados um pouco por toda a Europa. Vários autores têm escrito sobre inclusão e sob várias perspectivas e Hegarty (2001) afirma que para levar a cabo esta missão “é necessário actuar na área curricular, na área da organização académica da escola, nos métodos de ensino, no desenvolvimento profissional dos técnicos, no envolvimento dos pais e na aquisição e utilização de recursos” (p. 82).

Defendemos, a este propósito, a oportunidade de confrontar opiniões diversas para promover o debate e as condições de atuação optando pela forma que melhor se ajuste ao contexto em estudo. Marchesi (2001), sobre esta temática, enumera princípios que contribuem para a mudança das escolas, tais como a “transformação do currículo, o desenvolvimento profissional dos professores, uma liderança efectiva, a modificação da cultura e da organização da escola e um compromisso de mudança” (p. 102).

Neste âmbito, o *Índex para a inclusão – desenvolvendo a aprendizagem e a inclusão nas escolas*<sup>45</sup>, editado por Both e Ainscow (2002) é “um importante documento que procura sintetizar as boas práticas de inclusão e servir de guia para as escolas que procuram aumentar a inclusão nas suas práticas” (Rodrigues, 2003, p. 97). Este documento constitui um excelente instrumento de trabalho e reúne as prioridades para o

---

<sup>45</sup> - [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_79.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_79.pdf)

desenvolvimento de escolas inclusivas em três dimensões. Dimensão A – Criar culturas inclusivas, dimensão B – Produzir políticas inclusivas e dimensão C – Promover práticas inclusivas.

Sabe-se que o tema da educação inclusiva não é recente e tudo o que já foi dito sobre ele deve ser tido em conta pelas escolas que, valorizando a educação em e com valores, se propõem caminhar insistentemente nesta direção. Neste campo, o papel do professor como profissional reflexivo é crucial, e está nas suas mãos o impulso para a mudança. Torna-se, assim, responsável pela implementação de práticas inclusivas e como “professor da aula é considerado o recurso principal para o ensino de alunos que apresentam algum problema de aprendizagem. Isto pressupõe um esforço permanente para melhorar a sua competência profissional” (Marchesi, 2001, p. 100).

No sentido de contribuir para que a escola se pudesse organizar e implementar formas mais inclusivas de ensino Ainscow (2000) desenvolveu vários trabalhos amplamente divulgados pelos mais diversos meios sempre na procura de dispositivos para o aperfeiçoamento da prática em sala de aula. Na comunicação que apresentou no Simpósio “Improving the Quality of Education for All”, organizado pela “British Education Research Association”, em Cardiff, sublinhou que “a estratégia central é utilizar as práticas existentes como pontos de partida para o desenvolvimento” das práticas para que em seguida possam ser aperfeiçoadas.<sup>46</sup>

Concordamos que a educação inclusiva só existe se forem introduzidas nas salas de aula estratégias e práticas diferenciadas daquelas que tradicionalmente se praticam e “as alterações metodológicas e organizacionais que são implementadas para dar resposta às dificuldades experimentadas por alguns alunos provavelmente beneficiarão os demais” (Sánchez, 2009, p. 92).

Na verdade, como recurso humano mais capacitado dentro da sala de aula o professor “deverá ter a capacidade de se adequar, de reflectir sobre as práticas e dominar as situações novas e imprevistas que acontecem quotidianamente no processo educativo” (Silva, 2011, p. 66).

Não se trata de cativar, artificialmente, os alunos mas sim de

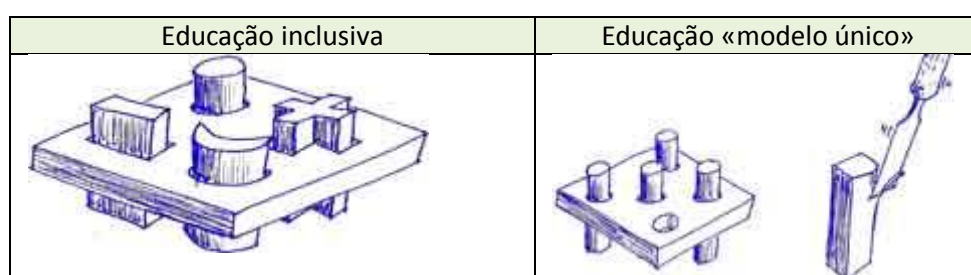
“descobrir modos de ir ao encontro de um potencial que está lá, dentro de cada aluno, às vezes bem oculto por detrás do desinteresse, de aparentes incapacidades ou até de comportamentos perturbadores (...) o professor tem de ser um pouco um

---

<sup>46</sup> [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_15.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_15.pdf)

investigador que olha atentamente os seus alunos com um olhar «não daltónico»”  
(Cortesão, 1996, p. 14).

Nesta contextualização a educação inclusiva vê cada aluno como único e a escola deve adaptar-se a ele enquanto na educação de «modelo único» tenta-se (até à exaustão) mudar o aluno para se adaptar ao modelo. Julgamos que o quadro 4 explicita de modo claro como a educação inclusiva está atenta “de forma particular a um conjunto de recursos que estão disponíveis em todas as sala de aula e que, no entanto, pouco têm sido utilizados, os próprios alunos”<sup>47</sup> (Ainscow, 1995, p. 5).



Quadro 3 – educação inclusiva (fonte: redeinclusão – Universidade de Aveiro)

Acreditamos que a tarefa nem sempre é fácil e concordamos com Marchesi (2001) quando sublinha que “a forma mais segura de melhorar as atitudes e as expectativas dos professores é desenvolver o seu conhecimento sobre a diversidade dos alunos e as competências para os ensinar” (p. 103).

Muito já foi feito e, na verdade, registam-se progressos significativos embora se reconheça que a implementação de uma escola mais inclusiva está longe de ser fácil e de ser concretizada na sua plenitude. Porém, o trabalho colaborativo em equipas pedagógicas, promotor da partilha de saberes e de boas práticas serão decisivos neste processo de ensinar e aprender na escola do século XXI.

Da mesma forma que, quando há uma orientação política a favor da inclusão há, indubitavelmente, escolas mais inclusivas também, quando uma escola/agrupamento “estabelece entre os seus objetivos prioritários a inclusão de todos os alunos é muito mais provável que esta estratégia possa influenciar a prática educativa nas aulas” (Marchesi, 2001, p. 100).

<sup>47</sup> [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_38.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_38.pdf)

## PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

## CAPÍTULO 3 – Pesquisa empírica

### 1. Problemática

Como é sabido vimos assistindo, nas últimas décadas, ao emergir da Sociedade da Informação e do conhecimento onde a informação é processada muito rapidamente, revelando-se indispensável preparar o terreno para não correremos “riscos de que importantes camadas da população fiquem excluídas”<sup>48</sup> desta vaga e dos benefícios que ela nos pode proporcionar. Estamos conscientes e convictos que quando hoje se fala da sociedade da informação e do conhecimento “como referencial das novas sociedades pós-industriais, isso significa que há novos desafios para a educação das gerações vindouras (...) havendo um novo modelo de sociedade, a pressão sobre os sistemas de ensino tenderá a aumentar” (Justino, 2010, p. 32).

Este acesso alargado e veloz à informação e ao conhecimento, marcado pela subordinação feroz das novas tecnologias acarreta atritos e desconfianças pelo que “o grande desafio para a educação será transformar esse vasto leque de informação em compreensão e conhecimento organizado, quer seja na vertente científica ou na vertente humanista” (Silva, 2011, p. 65).

Perante esta situação em que nos encontramos vemos a mudança como um caminho a descobrir, uma ação acompanhada de incertezas, o mesmo é dizer que o processo de mudança não é “uma viagem com roteiro detalhado previamente estabelecido, somos de opinião que deve colocar-se ênfase nas pessoas e no seu grau de envolvimento no processo” (Formosinho, 2000, p. 23). Não é possível operacionalizar a mudança sem concertação de opiniões dos vários atores e mesmo negociação de soluções. Como sabemos

“os problemas e os desafios de uma sociedade em mutação acelerada reflectem-se forçosamente na educação, obrigando a repensar papéis e funções que não podem, de forma alguma, ser impostos de fora para dentro. Os novos papéis exigem ser

---

<sup>48</sup> - Livro verde para a Sociedade da Informação em Portugal, Lisboa, D.L. 1997 (Documento eletrónico disponível em <http://www2.ufp.pt/~lmbg/formacao/lvfinal.pdf>)

escritos com a participação das pessoas que lhes dão corpo, alma e voz. Não podem ficar à mercê de autoridades exteriores, por mais especializadas, (...) que essas autoridades possam ser ou parecer” (Baptista, 2005, p. 30).

Paralelamente a esta mudança de paradigma a UNESCO assegurou a assinatura de um documento de primordial importância – *Declaração Mundial da Educação para Todos* – e tem vindo a promover outros encontros com o intuito de que os objetivos, então traçados, venham a ser alcançados até 2015. Fica aqui incluída a Declaração de Salamanca na qual noventa e dois países, entre eles Portugal, e vinte e cinco organizações internacionais assumem que “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem”<sup>49</sup> (UNESCO, Declaração de Salamanca, 1994, p. 11) e comprometeram-se a pô-lo em prática.

O documento supracitado também sublinha que “a preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o factor-chave na promoção das escolas inclusivas” (UNESCO, 1994, p. 27).

Registamos como nota de interesse o facto de, em Portugal, a educação inclusiva ter sido mantida, até à data, na agenda política do Ministério da Educação e terem sido implementadas medidas consideradas prioritárias que produziram, no geral, os efeitos esperados conforme se pode constatar na publicação dos *Resultados do Plano de Acção 2005-2009*, onde são apresentadas metas para 2013 e pode ler-se que “a transição para a escola inclusiva, conduzida de forma segura e sustentada, é o caminho do progresso no sistema educativo” (DGIDC, 2009, p. 13).

Ainda assim, devemos ter em conta que, apesar dos esforços que têm sido desenvolvidos, “passados quase 25 anos sobre a aprovação da Lei de Bases do Sistema de Ensino (1986), que determinava a escolaridade obrigatória de nove anos, ainda não atingimos o pleno dos 100%” (Justino, 2010, p. 41).

Ora, na conjuntura atual no campo educacional, a constante publicação de normativos, a constituição de mega agrupamentos, a instabilidade do corpo docente e o alargamento da escolaridade obrigatória, podem assumir-se como obstáculos capazes de complicar a consecução dos objetivos da *educação para todos*. Cada vez mais os professores são confrontados com desafios como estes! Por outro lado, duplicam-se os

---

<sup>49</sup> - Declaração de Salamanca disponível em [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf)

normativos, as regras do jogo estão constantemente a mudar e a insegurança dos professores sempre a aumentar e levanta-se mais uma questão “como vive o professor entre a pedagogia e a burocracia?” (Vieira, 2004, p. 17).

Não podemos esquecer que já em 2012, o CNE avisou que “o recente prolongamento da escolaridade obrigatória será um desafio para a escola” (p. 3582). São os professores quem mais sente os efeitos destas políticas e são eles que sufocam “confrontados entre o desejo de realizar cada vez mais e a minguada dos resultados alcançados”<sup>50</sup>

Entendemos que estes constrangimentos provocam um mal estar crescente dos professores e da restante comunidade escolar. Esta medida do governo, que vem sendo anunciada, não é bem aceite por todos os elementos da comunidade educativa, sabendo-se que “o alargamento e frequência da escolaridade obrigatória significam coisas muito diversas para os vários grupos sociais” (Sebastião, 2004, p. 2).

Nesta época em que se preconizam grandes mudanças julgamos ser de toda a pertinência elaborar um diagnóstico da situação nas escolas do ensino básico em estudo para podermos fortalecer eventuais pontos que acusem maior fragilidade.

Assim, o problema foi formulado considerando os seguintes pressupostos:

- a) Considerando o que foi salientado pelo CNE no ponto 18 do Parecer nº2/2004<sup>51</sup> (p. 2778), ao referir-se à escolaridade obrigatória:
  - i. “Os dados estatísticos disponíveis mostram que, no presente, o sistema educativo português tem sido incapaz de tornar efectivo o sucesso da actual escolaridade obrigatória de nove anos”
  - ii. “A sua extensão a doze anos deve ser acompanhada, forçosamente de medidas tendentes a prevenir abandonos precoces e fenómenos de marginalização daí decorrentes”
- b) Recorrendo ao que o CNE sublinhou no Parecer nº3/2009<sup>52</sup> (p. 24964) quando afirma, ainda sobre escolaridade obrigatória: “tendo em conta os actuais níveis

---

<sup>50</sup> - <http://www.profblog.org/2011/05/escola-publica-e-o-estado-democratico.html>

<sup>51</sup> [http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Parecer\\_2\\_2004.pdf?phpMyAdmin=nWb0ZYNY47nSvifA8BSCc4NedFa](http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Parecer_2_2004.pdf?phpMyAdmin=nWb0ZYNY47nSvifA8BSCc4NedFa)

<sup>52</sup> - [http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Parecer\\_3\\_2009.pdf](http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Parecer_3_2009.pdf)

de insucesso, o alargamento da escolaridade deve ser acompanhado de medidas que evitem a replicação dessa situação”;

c) Apreciando o que foi referido pelo CNE, na Síntese do relatório *O estado da Educação 2010*<sup>53</sup> (p. 54301):

- i. Persistem “dificuldades em lidar com a heterogeneidade de culturas e de perfis familiares; desigualdades de sucesso muito vinculadas às desigualdades de origem cultural e socioeconómica que o sistema não se tem mostrado capaz de atenuar”
- ii. “Nenhum jovem pode ficar excluído do acesso a um percurso educativo e formativo de qualidade na transição para uma escolaridade universal e obrigatória de 12 anos (ou até aos 18 anos de idade)”;

d) Tendo em conta a recomendação do CNE, na Síntese do relatório *O estado da Educação 2010* (p. 54301): “mais autonomia e responsabilidade das escolas e dos seus órgãos e estruturas de administração e gestão”; justificando que

- i. “A verdadeira autonomia das escolas, a par de uma crescente responsabilização dos seus órgãos de direcção e gestão pedagógica, constitui um bem precioso que deve ser cuidadosamente valorizado”;
- ii. “O reforço das competências e responsabilidades das lideranças intermédias será igualmente um factor de melhoria de práticas organizacionais e de viabilização de projectos educativos ajustados aos actuais desafios”;

Como explicitamos, os factos enunciados que consideramos verdadeiros alertas e «factores de perturbação», decorrentes das mudanças em curso, podem transformar-se em obstáculos capazes de dificultar tanto o sucesso da implementação das medidas anunciadas quanto o sucesso dos alunos que como principais destinatários, deviam ser também os beneficiários dianteiros; coloca-se, assim, a seguinte questão central, norteadora do estudo:

– Estarão os professores a efetuar a sua participação na vida da escola (concretização do projeto educativo) na mesma direção (e sentido) dos princípios básicos da educação inclusiva, valorizando as suas «margens de autonomia relativa»?

---

<sup>53</sup> - [http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Recomendacao\\_EstadoEducao.pdf](http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Recomendacao_EstadoEducao.pdf)

Em síntese será esta a questão central que nos propomos refletir ao longo deste estudo dando voz aos professores e procurando sustentar a nossa análise em autores e documentos relevantes nesta matéria. Autores cujas opiniões já tivemos oportunidade de referir ao longo do enquadramento teórico e que, de algum modo, sustentam este estudo.

## 2. Opções teóricas e metodológicas

Tendo conhecimento das medidas que estão a ser implementadas pelo Ministério da Educação no sentido de posicionar o sistema de ensino português ao nível dos parceiros europeus e conscientes das dificuldades que estão a ser sentidas pelos professores, no seu dia-a-dia, fomentadas pela repetida alteração de normas na procura incessante do melhor rumo em direção à verdadeira escola inclusiva, quisemos sublinhar a importância dos pilares da verdadeira educação democrática, entre eles, a autonomia, a responsabilidade, a participação e o projeto educativo.

Diríamos que é uma opção com sentido porque neste princípio de século em que começa a sentir-se o fulgor do novo paradigma de sociedade de que ninguém pode ficar excluído, a escola deve proporcionar a todos acesso e sucesso educativo em igualdade de oportunidades sem qualquer tipo de seleção e exclusão.

Vemos a escola de hoje como uma organização aberta à mudança em constante interação com o meio envolvente na tentativa de responder da melhor forma aos desafios com que é diariamente confrontada. Segundo a opinião de Ferreira, Neves, Abreu & Caetano (1998), foi o contributo de Daniel Katz e Robert Kahn (1966), que permitiu a análise organizacional numa perspetiva sistémica e ajudou a compreender as organizações como um sistema social, pois:

“partindo do conceito de sistema, Katz e Kahn desenvolveram um modelo de organização capaz de (...) considerar-se um sistema aberto, apresentando um conjunto de características específicas: funciona na base do ciclo: inputs, transformação, outputs e retroação em estreita relação com o ambiente

circundante em que se integra; constitui ciclos de eventos sociais não de meras realidades físicas” (Ferreira, Neves, Abreu & Caetano, 1998, p. 52).

Convém referir que a teoria dos sistemas se baseia, segundo o mesmo autor, num conjunto de princípios, “em primeiro lugar, um sistema é composto por um conjunto de subsistemas interdependentes (...) depois, é aberto e dinâmico, recebe energia dos outros sistemas com os quais interage (recursos humanos, materiais, físicos, etc.), com os quais troca informações e a que fornece também o resultado do seu processo (...) além disso, desenvolve uma procura permanente do seu equilíbrio” (p. 14). Segundo este autor, os defensores da aplicação do conceito de sistema aberto às organizações sustentam que “estas, para sobreviverem, têm que se adaptar à situação, respondendo às alterações do ambiente com as apropriadas alterações no sistema” (p. 15).

A escola atual, aberta à comunidade local com a qual constitui parcerias tendo em vista o alcance de metas estabelecidas, por acordo mútuo, no seu projeto educativo, parece-nos reunir todas as características do modelo de organização descrito. No decorrer da execução do seu projeto educativo a escola recebe inputs, acontece alguma transformação ocorrem outputs e a retroação, entendida por nós como ajuste na direção. Cada vez mais, numa lógica de descentralização, a vida da escola decorre em estreita relação com o meio em que se integra já que é em função dele que ela existe e é em cooperação que devem levar a cabo a missão de educar todas as suas crianças e jovens tornando-os em cidadãos responsáveis e capazes de continuar uma obra que os seus educadores começaram.

Os autores evidenciados sublinham que as organizações “têm de ser vistas como uma classe de sistemas sociais, com uma cultura, valores, estrutura, normas, regras e uma organização de sistema de papéis com características especiais” (Ferreira, Neves, Abreu & Caetano, 1998, p. 53).

Corroborando esta visão, já manifestamos esta posição no capítulo 1, onde explicitamos a importância da educação como projeto, desenvolvida em valores e com valores, recorrendo a autores de reconhecimento nacional e internacional.

Na opinião de Afonso, (1999) “as escolas são organizações sociais em relação com os seus contextos, os quais produzem influências e pressões que as afectam. Gerir a autonomia é gerir as relações com os diferentes geradores de inputs, ou seja, a maior ou menor autonomia é a maior ou menor capacidade para gerir as dependências” (p. 50).

Pelas razões que fomos anotando, neste estudo, para trabalhar o conceito de participação dos professores adotamos a classificação estabelecida por Lima (1998), salientando, na nossa análise, especialmente um dos parâmetros que ele estabeleceu, ou seja, ao empenho.

A participação dos atores na vida da escola efetua-se através de órgãos próprios e pelo desenvolvimento de um projeto educativo que é um documento estratégico da organização. Esse documento é, por excelência, a oportunidade da escola e dos seus atores agarrarem as margens de autonomia possível para a rentabilizarem em prol dos alunos.

Sabendo que as mudanças só se concretizam com o envolvimento dos atores e, tendo em conta que os professores são os protagonistas deste palco, optamos por fazer um diagnóstico da situação (identificar fragilidades) da educação inclusiva no ensino básico num distrito do nordeste transmontano. Para esse efeito decidimos elaborar um questionário para auscultar os professores.

Esta decisão prende-se com a nossa crença no professor como um ator social e como tal tem um papel importante a desempenhar “no seio da escola, a sua actividade desenvolve-se no cruzamento das interacções político-administrativo-curricular-pedagógicas” (Alarcão, 2001, p. 23).

Na sequência das ideias apresentadas tentámos construir um quadro teórico explicativo das posições que os governos, apoiados pela comissão de reforma do sistema educativo, tomaram depois da publicação da LBSE em 1986. Para o efeito analisámos vários normativos e outros documentos relacionados com esta matéria, especialmente os editados depois dessa publicação e é nessa fundamentação teórica que apoiámos ao efetuar a análise dos dados recolhidos com o questionário.

Acrescente-se que a escolha dos autores citados foi apoiada no facto de ao longo da consulta bibliográfica termos verificado que estes estiveram e estão ligados a esta problemática desde a sua fecundação acompanhando, a par e passo, a sua gestação. De igual modo pensamos que podem ser considerados os mentores deste movimento de desconcentração de poderes por parte do estado educador dirigido no sentido de envolver as comunidades no processo educativo dos seus jovens.

Propusemo-nos desenvolver um estudo interpretativo reconhecendo que, não fosse o tamanho da amostra, pelas circunstâncias temporais em que estes trabalhos se

desenvolvem, gostaríamos que fosse um estudo extensivo, embora de pequena escala. Neste momento temporal seria útil alargá-lo aos professores do ensino básico do concelho; tendo em conta que

“a finalidade de um estudo extensivo consiste geralmente na análise das características ou das circunstâncias de uma população, com referência a um determinado momento no tempo e com uma preocupação dominante de abrangência e de generalidade (...) tanto pode tratar-se de um estudo em larga escala como em pequena escala. O foco ou substancia da informação também pode ser muito variado”(Afonso, 2005, p. 63).

Neste trabalho a investigação orientou-se para o estudo de perceções dos professores do 1º, 2º e 3º ciclo (C) do ensino básico (EB), com turma, procurando compreender o modo como percebem a sua participação na vida da escola numa fase de alargamento da escolaridade obrigatória de nove para doze anos (até 18 anos de idade). Embora a amostra tenha sido recolhida de entre uma população de professores com turma pensamos que a situação dos professores do ensino básico do concelho em estudo é semelhante pelo que os resultados obtidos talvez pudessem ser extensivos a toda a população docente como instrumento ético-reflexivo servindo de ponto de partida para outros olhares ou estudos posteriores. Convém, ainda, acrescentar que foi o fator tempo que ditou esta limitação do tamanho da amostra.

A natureza das questões orientadoras deste estudo levou-nos à recolha de informação através das perceções dos professores sobre o seu próprio desempenho conscientes de que “a informação recolhida através da técnica do questionário consiste não no que as pessoas pensam, mas sim no que elas dizem que pensam”, muito embora, aqui seja imprescindível a opinião das mesmas (Afonso, 2005, p. 103).

Como já referimos Giddens (2001) afirma que os seres humanos estabelecem uma separação entre as suas auto-identidades e as interpretações que desenvolvem em contextos sociais específicos. A este propósito Afonso (2005) advoga que “os respondentes inserem as suas respostas a um questionário nas suas estratégias de vida pessoal e profissional, no âmbito das quais fazem a gestão dos seus papéis sociais e das respetivas representações (p. 103).

Neste estudo optamos por combinar os métodos qualitativos com os quantitativos, com o intuito de o enriquecer, elaborando um questionário composto por questões

fechadas e questões abertas. Consideramos esta concertação de metodologias muito proveitosa por permitir o cruzamento das informações recolhidas.

### 3. Objetivos do estudo

A educação inclusiva e a participação são dois processos democráticos legitimados pela DUDH e só podem desenvolver-se com qualidade nos regimes democráticos, em sistemas educativos a cujas escolas tenha sido concedida autonomia em várias dimensões (administrativa, pedagógica, científica, cultural). Reunidas estas permissas cabe aos professores a responsabilidade de rentabilizar os seus saberes científicos, talentos e habilidades com maior ou menor agilidade e sabedoria, aproveitando as margens de autonomia relativa de que dispõem no desempenho da sua profissão.

No sistema educativo português, a prática do princípio da participação (visto simultaneamente como um direito e um dever), explorando as margens de autonomia, por intermédio de um projeto educativo que professores e outros atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem concretizam, no sentido de contribuir para transformar a escola em verdadeira comunidade educativa indispensável como cenário da verdadeira escola inclusiva.

A nossa leitura da informação baseou-se na perspetiva dos professores sobre a sua participação na vida da escola e nas suas perceções e práticas de educação inclusiva. Nesse sentido confrontamos os dados recolhidos com o inquérito por questionário com o quadro teórico construído considerando ainda o contributo dos documentos legislativos analisados.

Assim definimos os seguintes objetivos:

1. Qualificar a «forma» de participação dos professores na vida da escola;
2. Depreender o grau de responsabilidade que os professores atribuem à sua participação na vida de escola;
3. Inferir sobre a capacidade que os professores se atribuem para rentabilizar as margens de autonomia;
4. Perceber se a participação dos professores se efetua no sentido da educação inclusiva;
5. Deslindar possíveis diferenças (significativas) neste processo, entre os 1º, 2º e 3º ciclos;
6. Identificar fragilidades capazes de interferir na vida da escola dificultando as práticas de educação inclusiva;
7. Propor condições para que a participação docente se processe, cada vez mais, no sentido da educação inclusiva;

#### 4. Metodologia de investigação

“A investigação empírica também pode ser considerada uma viagem.

A «viagem da investigação» tem um objectivo e exige que se façam escolhas” (Hill, M. e Hill, A. 2000, p. 21).

Sabemos que a investigação empírica é “uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar” (Hill, M. & Hill, A. 2000, p. 19) e conforme os métodos usados, pode ser de natureza qualitativa ou quantitativa.

Num artigo sobre investigação em educação, Fernandes (1991) afirmou que, embora lhe reconheça limitações por via dos métodos que lhe são específicos, “a investigação dita quantitativa tem sido o paradigma dominante da investigação em educação” e “a investigação qualitativa e os seus métodos são uma resposta às limitações reveladas pelos métodos quantitativos” (p. 64).

Na elaboração desta investigação empírica foi utilizada uma metodologia variada com o intuito de a enriquecer pois o “processo de investigação não é só um processo de aplicação de conhecimentos mas também um processo de planificação e criatividade controlada”(Hill, M. & Hill, A. 2000, p. 20). Foi uma preocupação constante redigir o corpo do trabalho com clareza pois não ambicionamos “um texto investigativo pesado que afaste os implicados da sua leitura. A ideia é uma escrita leve que vá ao encontro das preocupações práticas dos profissionais da educação” (Vieira, 2004, p. 17).

Iniciamos o estudo com uma pesquisa bibliográfica, logo após a escolha do tema. Para dar a conhecer o estado da arte, prosseguimos com a revisão da literatura, processo que deve ser efetuado com espírito crítico e procuramos fazer uso de alguma “criatividade para articular estudos vários e compreender o seu significado na relação possível com o novo problema em estudo” (Cardoso, Alarcão & Celorico, 2010, p. 25). Efetuámos, ainda, uma análise de vários documentos incluindo legislação relacionada com esta problemática.

Decidimos, posteriormente, desenvolver este estudo em escolas onde não estamos a exercer a profissão para garantir que conseguimos manter a distância necessária em relação aos atores envolvidos no estudo. Ainda assim tivemos em conta o conselho de Bogdan (1994) quando diz que “a localização das suas fontes de dados pode ser

determinante (...) se a fonte de dados não lhe for facilmente acessível não lhe será possível entrar e sair, rapidamente, do campo de observação” e por isso optamos por escolas localizadas relativamente perto da zona de residência, no sentido de facilitar a pesquisa (p. 86).

É importante referir que foi realizada uma análise interpretativa dos normativos legais considerados relevantes e que serviu de apoio/estribamento à explicitação de conceitos desenvolvida no capítulo 1.

Convém ter presente que um projeto parte do diagnóstico da situação pelo que “um diagnóstico de qualidade é a primeira condição de um bom projecto” uma vez que vai permitir perceber a complexidade da situação (Capucha, 2008, p. 17).

De acordo com os pressupostos já explicitados, o estudo desenvolveu-se em agrupamentos/escolas de um concelho em Trás-os-Montes, com 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico mas sem ensino secundário e que, por isso, vão ser integradas em mega agrupamentos. De referir que, entretanto, este processo de fusão de agrupamentos estava a decorrer e está em consolidação, no momento em que nos encontramos a relatar o texto final deste estudo.

Ora, estando em causa o cumprimento da escolaridade obrigatória, com sucesso, por todos os alunos como enaltecimento da *educação para todos*, optou-se por escolas/agrupamentos só com ensino básico porque vivemos uma fase de mudanças – prolongamento da escolaridade obrigatória, fusão de agrupamentos e alteração das regras de contratação de professores – e depois de identificados os «factores de perturbação» pretendemos compreender e contribuir para localizar e prevenir fragilidades. Talvez, alguns anos mais tarde, os dados recolhidos possam vir a servir de comparação em estudos feitos depois da efetiva implementação das referidas mudanças.

Num momento seguinte, procedeu-se à recolha de dados sobre a realidade através da recolha de informação relativa à participação, perceções e práticas inclusivas na sala de aula por parte dos professores. Esta recolha foi levada a cabo com recurso a inquérito por questionário dirigido aos atores envolvidos. Tendo a intenção de fazer o levantamento de alguns fatores que os professores apontam como limitações às práticas inclusivas, nos agrupamentos onde exercem funções, incluímos uma questão aberta cujas respostas foram sujeitas à análise de conteúdo (anexo III).

Sabemos que na opinião de Amado (2000), um aspeto muito importante da análise de conteúdo é o facto de “permitir, além de uma rigorosa e objectiva representação dos conteúdos das mensagens, o avanço fecundo à custa de inferências interpretativas derivadas dos quadros de referência teóricos do investigador, por zonas menos evidentes que constituem o referido «contexto de produção»” (p. 54).

Através da análise de conteúdo, recorrendo às categorias estabelecidas por Rodrigues (2003) referidas na página 65, pretende-se estabelecer uma correspondência entre as respostas obtidas e o quadro teórico subjacente à questão formulada bem como cruzar a informação com os resultados da análise dos dados recolhidos com o inquérito por questionário, no sentido de detetar eventuais contradições, caso existam.

Para aplicar o questionário foi definida uma amostra probabilística aleatória, estratificada por escolas e por ciclos, em que “a relação entre os substratos e a dimensão da amostra é a mesma que entre o estrato e a dimensão da população” (Huot, 2002, p. 24). A partir do quadro fornecido pelo mesmo autor (p. 38), deduzimos que a amostra aleatória extraída de uma população com a dimensão de duzentas e vinte unidades estatísticas (professores com turma) deve ser composta por cento e quarenta indivíduos. Calculamos ainda a dimensão da amostra usando uma fórmula conforme o quadro 4 mas decidimos trabalhar com o valor da tabela, por ser um valor exato.

$n_0 = \frac{1}{E_0^2}$	$n = \frac{N \cdot n_0}{N + n_0}$
$n_0 = 1 : 0,05^2 = 400$	$n = (220 \times 400) : (220 + 400) = 141,9$
$n_0$ – primeira aproximação do tamanho da amostra $E_0$ – erro amostral tolerável (Ex. 5% = 0,05)	N – número de elementos da população n – tamanho da amostra

Quadro 4 – Cálculo da amostra (Oliveira & Grácio, 2005)

Decidimos trabalhar com uma amostra estratificada, determinada numa base de sondagem (lista de todas as unidades da população) composta por todos os professores com turma colocados nas escolas dos três agrupamentos do concelho por considerarmos que se trata de uma população com características semelhantes.

Conforme percebemos da análise da recomendação nº2/2012 do CNE o abandono tende a aumentar com a idade, “a percentagem de alunos com idade ideal tende a

diminuir à medida que se avança na escolaridade, o que indicia percursos marcados por múltiplas repetências”<sup>54</sup> (p.3582). Como a situação varia de ciclo para ciclo e decidimos estratificar a amostra por ciclos, para tentar identificar diferenças que possam existir. Foi tida em conta a opinião de Huot (2002) que afirma ser necessária uma ligação forte entre os “factores de estratificação e o comportamento estudado (...) o número de estratos não é um sinal de precisão: o ganho de precisão para um primeiro factor é apreciável; o ganho adicional para um segundo factor é-o muito menos” (p. 24). Ainda assim resultaram mais de 30 indivíduos em cada estrato.

No universo de 220 professores (com turma) a exercer funções no concelho em estudo, o Agrupamento Alfa representa 52,7% com 116 professores distribuídos pelos três ciclos (29+53+34), o Agrupamento Beta representa 37,3% com 82 (19+36+27) professores e o Agrupamento Gama 10,0% com 22 (5+6+11).

<b>AMOSTRA ALEATÓRIA ESTRATIFICADA</b>		
<b>140 professores do ensino básico ( com turma)</b>		
<b>ESTRATIFICAÇÃO PROPORCIONAL POR AGRUPAMENTO/ESCOLA</b>		
<b>Agrupamento Alfa</b>	<b>Agrupamento Beta</b>	<b>Escola Gama</b>
<b>Ensino básico</b> 52,7% de 220 = 116 52,7% de 140 = 74	<b>Ensino básico</b> 37,3% de 220 = 82 37,3% de 140 = 52	<b>Ensino básico</b> 10,0% de 220 = 22 10,0% de 140 = 14
<b>Estratificação por ciclo</b>	<b>Estratificação por ciclo</b>	<b>Estratificação por ciclo</b>
<b>1º ciclo</b> 25,0% de 116 = 29 25,0% de 74 = 18	<b>1º ciclo</b> 23,2% de 82 = 19 23,2% de 52 = 12	<b>1º ciclo</b> 23,0% de 22 = 5 23,0% de 14 = 3
<b>2º ciclo</b> 45,7% de 116 = 53 45,7% de 74 = 34	<b>2º ciclo</b> 43,9% de 82 = 36 43,9% de 52 = 23	<b>2º ciclo</b> 27,0% de 22 = 6 27,0% de 14 = 4
<b>3º ciclo</b> 29,3% de 116 = 34 29,3% de 74 = 22	<b>3º ciclo</b> 32,9% de 82 = 27 32,9% de 52 = 17	<b>3º ciclo</b> 50,0% de 22 = 11 50,0% de 14 = 7

Quadro 5 – Estratificação da amostra por agrupamento/escola e por ciclo

Esta amostra (quadro 5) representa um modelo reduzido da população e, segundo o autor supracitado, vai “permitir a comparação dos estratos entre si, sobre uma ou várias

<sup>54</sup> [http://www.cnedu.pt/images/stories/2011/PDF/Recom\\_EstadoEducao.pdf](http://www.cnedu.pt/images/stories/2011/PDF/Recom_EstadoEducao.pdf)

variáveis” (p. 24). Assim, feita uma seleção com base em dados fornecidos pelas escolas e recorreremos à utilização de uma urna para garantir que todos os «casos» tivessem a mesma probabilidade de ser selecionados.

Num total de catorze questões há apenas uma questão aberta, colocada com a intenção de fazer um levantamento de limitações existentes na escola/agrupamento que dificultem a operacionalização de práticas inclusivas. Pretendemos cruzar a informação recolhida através desta questão com as informações provenientes da análise das respostas ao inquérito por questionário.

No que diz respeito à análise de respostas a questões abertas, Bardin (2009) é de opinião que “na investigação por inquérito, o material verbal obtido a partir das questões abertas é muito mais rico em informação do que as respostas a questões fechadas ou pré-codificadas” (p. 180).

É importante salientar que antes de editar e distribuir os questionários procedemos à realização de um pré-teste, aplicando os mesmos a um grupo de professores com características semelhantes às da população em estudo. Este procedimento serviu para averiguar a clareza das questões colocadas e a pertinência das escalas de resposta escolhidas.

## 5. Instrumentos de recolha de dados

Tendo este estudo como objeto a análise do cumprimento do princípio da participação, por parte dos professores, no respeito pelos normativos legais que enformam toda a atividade educativa, a recolha de dados foi efetuada nesse âmbito e é dirigida em dois sentidos, sendo um deles o conteúdo dos normativos e o outro a recolha da opinião dos professores acerca da sua participação na concretização do projeto educativo do agrupamento onde exercem funções.

Nesta perspetiva, foi feita uma análise interpretativa de normativos legais considerados relevantes, na generalidade publicados depois de 1986, que serviu de estribamento à explicitação de conceitos abordados no capítulo I, pilares incontornáveis

para que todos os alunos alcancem o sucesso num sistema educativo cujo lema é educação para todos.

Como já referimos, foi elaborado um questionário dirigido a professores do ensino básico e aplicado nas escolas/agrupamentos com 1º, 2º e 3º ciclos (sem ensino secundário) de um concelho em Trás-os-Montes.

O questionário (anexo I) é composto por quatro partes, sendo a primeira destinada à recolha de dados pessoais e profissionais de cada «caso» da investigação (Hill, M. & Hill, A. 2000, p. 87) ou unidade estatística (Huot, 2002, p. 19), a segunda dirigida à participação dos professores no projeto educativo, a terceira destina-se à recolha de dados relacionados com a perceção dos professores sobre educação inclusiva e a quarta e última parte prende-se com dados relativos à operacionalização de práticas inclusivas na sala de aula.

Para as características quantitativas pedidas nas 2ª e 3ª questões – idade e tempo de serviço – entendemos “preferível usar uma resposta escrita em números (...) é sempre possível transformar em categorias os valores escritos, mas nunca é possível transformar em valores exactos as respostas escolhidas de um conjunto de respostas alternativas” (Hill M. & Hill, A. 2000, p. 88). Ainda assim, ao ser efetuado o tratamento dos dados, podem ser estabelecidos intervalos de forma que existam mais de 30 casos em algum deles.

A questão cinco foi colocada devido ao facto do projeto educativo se reportar a um horizonte de três anos e essa questão pode ajudar a justificar possíveis diferenças no grau de participação dos respondentes.

Tendo em conta que o CNE no parecer nº3/99 refere a necessidade de “levar a cabo as ações de informação e formação necessárias junto de todos os membros da comunidade escolar (...) de forma a que haja lugar ao conhecimento e interiorização dos conceitos relacionados com a problemática da escola inclusiva”<sup>55</sup> decidimos colocar a questão seis para inferir acerca da formação da população em estudo.

---

<sup>55</sup> - Parecer emitido pelo CNE disponível em [http://www.cnedu.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=60&Itemid=79&lang=pt](http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=79&lang=pt)

Com a questão sete pretendemos elencar um conjunto de órgãos e estruturas através dos quais os inquiridos podem participar na vida da escola/agrupamento. Deste modo, considerando que todos os inquiridos (professores do ensino básico com turma) têm a possibilidade de participar através de, pelo menos, dois órgãos, tal facto permitiria analisar qual o órgão mais evidenciado pelos professores o que facilitou a recolha de informação útil à compreensão dos níveis de participação.

Relativamente à questão da responsabilidade e, não conhecendo nenhum estudo sobre a responsabilidade assumida pelos professores no desempenho da sua profissão que servisse de base para a definição de indicadores optamos por colocar uma questão direta esperando que os inquiridos fizessem uma autorreflexão sobre a sua prática.

Com a questão nove (quadro 6) pretendemos encetar uma tentativa de qualificar o modo como os atores participam na organização, analisando como se posicionam os inquiridos em cada domínio através dos três indicadores criados para cada um, Os domínios e respetivos indicadores foram estabelecidos de acordo com a definição de participação ativa apresentada no ponto 4.2.1 (página 35).

Expressão de ação	Capacidade de intervir ativamente
	Capacidade de mobilização para a ação
	Capacidade de assumir posições/cargos
Mobilização de recursos	Capacidade de mobilização de recursos (humanos/ materiais)
	Capacidade de apresentação de propostas
	Capacidade de valorização das margens de autonomia
Conhecimento da organização	Conhecimento dos objetivos da organização
	Conhecimento de direitos e deveres
	Conhecimento de regulamentação em vigor na organização

Quadro 6 – Domínios e descritores de participação (quanto ao empenho)

Para a elaboração da questão dez consultamos o Guião Organizativo construído para servir de suporte à organização de um «Observatório da Qualidade da Escola» (referido no ponto 3.1.1, p. 17) no âmbito do programa PEPT 2000 e cuja conceção se integra “na perspectiva da reforma ou da «reconceptualização» das instituições escolares: envolver as escolas na concepção e implementação dos processos da sua renovação” (Clímaco, 1992, p. 11).

Nesta linha de pensamento, adaptamos o quadro existente na página 43 do Guião e incluímos outras áreas de participação que os autores (Hegarty, 2001) referidos no

ponto 3.1 do capítulo 2 (p. 43) consideram de intervenção prioritária em favor da educação inclusiva (a negrito).

- a) **Definição dos objetivos educativos da escola;**
- b) Análise de questões de ordem disciplinar;
- c) Cumprimento dos programas curriculares;
- d) Organização de visitas de estudo;
- e) **Elaboração do plano de formação dos professores;**
- f) **Apreciação de metodologias de ensino;**
- g) Seleção de manuais escolares;
- h) Análise dos resultados dos alunos;
- i) **Rentabilização de recursos materiais e humanos;**
- j) **Seleção de práticas de atendimento aos Pais;**

Para a construção das partes III e IV do questionário utilizámos o documento já referido no capítulo II, ponto 3.1, (p.43) *Índex para a inclusão – desenvolvendo a aprendizagem e a inclusão nas escolas*,<sup>56</sup> especialmente indicadores da dimensão A – Criar culturas inclusivas e da dimensão C – Promover práticas inclusivas.

O questionário inclui, ainda, uma questão de resposta aberta e sobre este tipo de questões, Hill, M. & Hill, A. (2000) referem que “antes de escrever perguntas abertas, o investigador deve pensar como vai analisar as respostas” (p. 95).

Tivemos em conta a opinião do autor supracitado e para fazer a análise da questão 14 pensamos desde logo, adotar a classificação de Rodrigues (2003) sobre esta temática das barreiras à inclusão e constatamos que ele concluiu:

“quando os professores são questionados sobre as barreiras à inclusão, são enunciados predominantemente três factores: i) falta de formação dos professores para empreender práticas inclusivas, ii) a carência de recursos e iii) a ausência de mudanças estruturais na escola que sustentem as inovações”. (Rodrigues D. , 2003, p. 97).

Além das três categorias acima referidas, considerámos a categoria «outros» para as respostas que não se enquadram em nenhuma das anteriores.

---

<sup>56</sup> - [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_79.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_79.pdf)

## PARTE III – RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

## CAPÍTULO 4 – Apresentação dos resultados

### 1. Resultados da investigação

Uma vez reunidos os questionários respondidos, procedemos ao devido tratamento dos dados. Foram utilizadas técnicas de análise quantitativa, atendendo ao teor das questões que estavam contempladas nos questionários. Desta forma, recorremos ao programa estatístico SPSS – Win (Statistical Package for Social Sciencies)

Construiu-se uma base de dados onde foram registadas todas as respostas depois de codificadas. Para esta apresentação recorreremos a tabelas e gráficos.

A amostra é constituída por 140 professores do (EB) ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos), sendo do sexo feminino cerca de 71% e os restantes 29% do sexo masculino. Tendo em conta o ciclo de ensino que lecionam, a percentagem de professores do sexo masculino aumenta com o ciclo de ensino, sendo cerca de 15% no 1.º ciclo e 37% no 3.º ciclo. Aproximadamente 77% dos inquiridos exercem a sua atividade no mesmo agrupamento escolar há três ou mais anos consecutivos e é no 2.º ciclo que esse facto é mais notório (80,3%) como se pode ver na tabela 1.

Quanto à formação no âmbito das NEE apenas 28,6% dos professores do ensino básico afirmam possuir algum tipo de formação, sendo 51,5% do 1.º ciclo, 21,3% e 21,7% dos 2.º e 3.º ciclos respetivamente, conforme os dados anotados na tabela 1.

Questões		Ensino Básico		1.ºCiclo		2.º Ciclo		3.º Ciclo	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Género	Feminino	99	70,7	28	84,8	42	68,9	29	63,0
	Masculino	41	29,3	5	15,2	19	31,1	17	37,0
	Total	140	100	33	100	61	100	46	100
3 ou mais anos consecutivos	Sim	108	77,1	24	72,7	49	80,3	35	76,1
	Não	32	22,9	9	27,3	12	19,7	11	23,9
	Total	140	100	33	100	61	100	46	100
Formação na área NEE	Sim	40	28,6	17	51,5	13	21,3	10	21,7
	Não	100	71,4	16	48,5	48	78,7	36	78,3
	Total	140	100	33	100	61	100	46	100

Tabela 1 – Género; «exerce há três ou mais anos no AE»; formação no âmbito NEE

Quanto à idade dos inquiridos, apresenta-se na figura 1 o respetivo histograma tendo-se registado, no ensino básico, um mínimo de 25 anos e um máximo de 68 anos, sendo a média das idades 47,91 e o desvio padrão 8,543.

A média das idades diminui quando aumenta o ciclo de ensino (tabela 25, anexo2) sendo cerca de 51 anos no primeiro ciclo, 49 anos no segundo ciclo e 45 anos no terceiro ciclo. O terceiro ciclo é o que tem o corpo docente mais jovem.

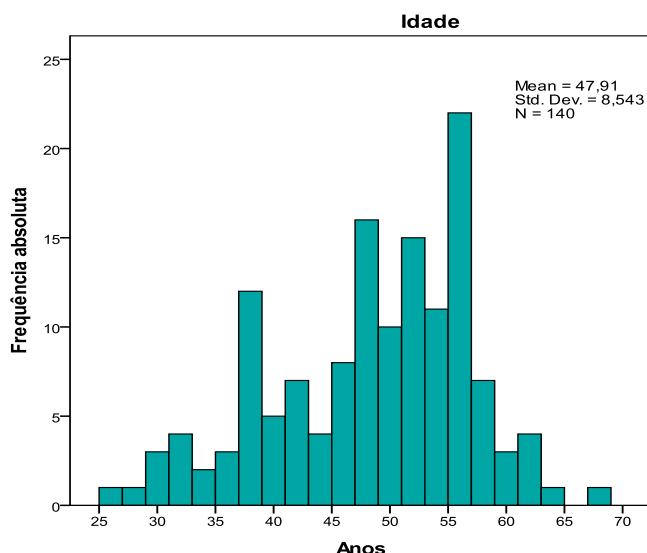


Figura 1. Histograma das idades dos professores – EB

No que concerne ao tempo de serviço (tabela 2) apenas 20% dos inquiridos têm entre 0 e 14 anos de serviço, tendo em conta o ciclo de ensino, o número de professores com menos tempo de serviço (0 a 14) aumenta do primeiro ciclo com cerca de 9% até ao terceiro ciclo com 35% aproximadamente. A maioria dos inquiridos (51,4%) tem entre 15 a 29 anos de serviço. Nesta categoria as percentagens em cada ciclo são muito similares e rondam os 50%. Com 30 ou mais anos de serviço temos cerca de 29% dos inquiridos e nesta categoria há uma maior predominância de professores dos 1.º e 2.º ciclos. No 3º ciclo o corpo docente é mais jovem.

Tempo de serviço	Ensino Básico		1.ºCiclo		2.º Ciclo		3.º Ciclo	
	N	%	N	%	N	%	N	%
0 – 14 anos	28	20,0	3	9,1	9	14,8	16	34,8
15 – 29 anos	<b>72</b>	<b>51,4</b>	<b>18</b>	<b>54,5</b>	<b>31</b>	<b>50,8</b>	<b>23</b>	<b>50,0</b>
30 ou mais anos	40	28,6	12	36,4	21	34,4	7	15,2
Total	140	100	33	100	61	100	46	100

Tabela 2. Tempo de serviço

Quando inquiridos sobre o órgão/ estrutura no qual sentem que é mais evidente a sua participação (figura 2), a maioria dos professores do ensino básico respondeu que era no departamento curricular. De salientar, ainda, que os professores do 1.º ciclo

responderam que a sua participação é mais evidente no *conselho de docentes*, os professores do 2.º ciclo responderam que é principalmente no *departamento curricular* e nos *conselhos de turma* e os professores do 3.º ciclo responderam maioritariamente que a sua participação é mais evidente no departamento curricular (figura 2).

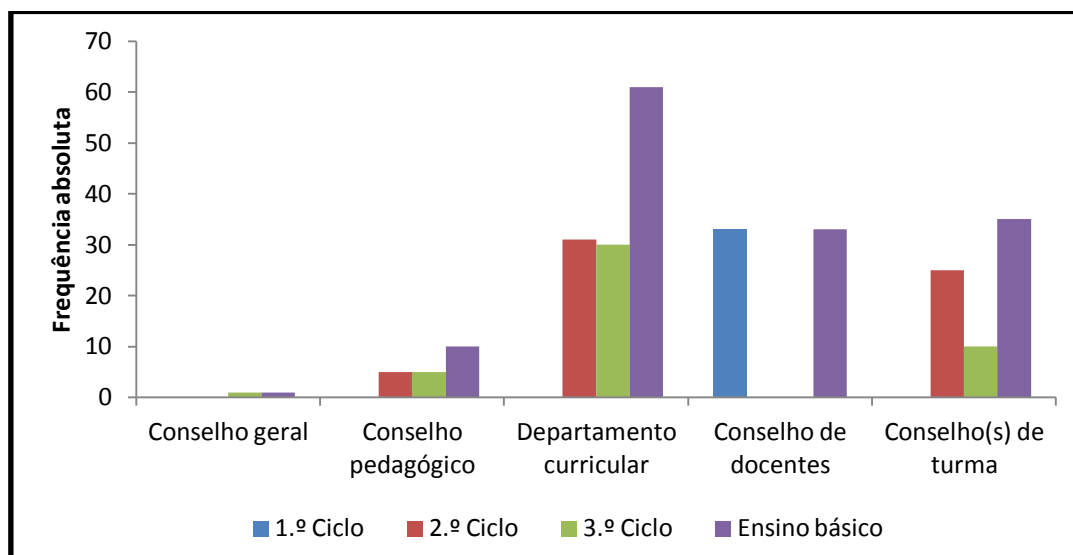


Figura 2. Órgão onde sente que é mais evidente a sua participação

No que se refere ao grau de responsabilidade reconhecido na participação no PEA (figura 3), quantificado numa escala de seis níveis (1 traduz o mínimo e 6 o máximo), podemos constatar que a maioria dos inquiridos se situou no nível 4 ou 5. A percentagem de inquiridos (ensino básico) que responderam nível 3 (negativo) é maior do que a percentagem dos que responderam nível 6. Foi escolhida esta escala porque “um número par de respostas alternativas obriga todos os inquiridos a dar uma opinião definitivamente positiva ou negativa” (Hill, M. & Hill, A. 2000, p. 126).

De notar que no nível máximo da responsabilidade se contabilizam maioritariamente professores do 1.º ciclo. No nível 5 de responsabilidade há igual número de professores do 2.º e 3.º ciclo, e nos níveis 3 e 4 há uma predominância dos professores do 2.º ciclo.

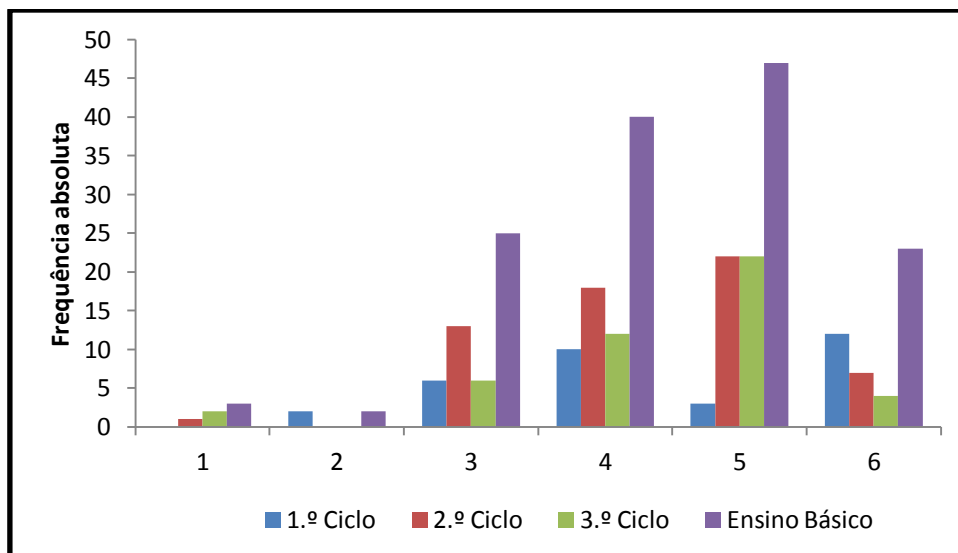


Figura 3. Grau de responsabilidade que reconhece à sua participação no PEA

Relativamente ao grau de participação na vida da escola foi avaliado em 9 descritores que se agrupam em três domínios: expressão de ação, mobilização de recursos, conhecimento da organização. Os resultados obtidos são apresentados na tabela 3. Em termos médios, no ensino básico, obtiveram-se valores entre 4,17 e 4,95. O domínio com valores médios mais baixos foi a «mobilização de recursos» e com valores mais elevados foi o «conhecimento da organização». O coeficiente de variação ronda os 20% a 27%, o que traduz o facto das respostas dadas pelos inquiridos estarem pouco dispersas.

Legenda: M – média; DP – Desvio padrão; CV – Coeficiente de variação; 1 – Mínimo; 6 – Máximo.

		1	2	3	4	5	6	M	DP	CV
Expressão de ação	• Capacidade de intervir ativamente	0	4	19	41	51	25	4,53	1,028	0,23
	• Capacidade de mobilização para a ação	0	5	26	39	49	21	4,39	1,064	0,24
	• Capacidade de assumir posições/cargos	1	4	34	35	40	26	4,34	1,161	0,27
Mobilização de recursos	• Capacidade de mobilização de recursos	1	8	21	54	35	21	4,26	1,110	0,26
	• Capacidade de apresentação de propostas	0	4	17	50	44	25	4,49	1,014	0,25
	• Capacidade de valorização das margens de autonomia	0	9	25	52	41	13	4,17	1,038	0,25
Conhecimento da organização	• Conhecimento dos objetivos da organização	0	4	13	42	44	37	4,69	1,052	0,22
	• Conhecimento de direitos e deveres	0	3	7	33	48	49	4,95	0,992	0,20
	• Conhecimento de regulamentação em vigor na organização	0	2	14	38	50	36	4,74	0,999	0,21

Tabela 3. Grau de participação na vida da escola – EB

Se tivermos em conta o ciclo de ensino, mantêm-se esses domínios mas na «mobilização de recursos» os valores médios mais baixos registam-se, em particular, nos professores do 3.º ciclo enquanto no «conhecimento da organização» se destacam os professores do 1.º e 2.º ciclos. Estes resultados encontram-se nas tabelas 16, 17 e 18 que estão expostas no anexo II.

O grau de participação nas diferentes áreas do PEA foi quantificado numa escala de 1 a 6, sendo 1 o valor mínimo e 6 o máximo. Em termos médios os inquiridos participam menos na «elaboração dos planos de formação dos professores» (3,91%) e participam mais na «análise dos resultados dos alunos» (5,07%) e no «cumprimento dos programas curriculares» (4,99%). O coeficiente de variação toma valores entre 20 e 32%. Estes resultados são apresentados na tabela 4 possibilitando uma leitura mais pormenorizada e reflexiva.

	1	2	3	4	5	6	M	DP	CV
a) Definição dos objetivos educativos da escola	1	9	25	33	52	20	4,33	1,160	0,27
b) Análise de questões de ordem disciplinar	1	8	28	41	36	26	4,29	1,190	0,28
c) Cumprimento dos programas curriculares	2	0	10	22	58	48	<b>4,99</b>	1,011	0,20
d) Organização de visitas de estudo	2	7	24	43	44	20	4,29	1,146	0,27
e) Elaboração do plano de formação dos professores	6	9	40	37	33	15	<b>3,91</b>	1,263	0,32
f) Apreciação da metodologia de ensino	1	9	21	45	42	22	4,31	1,145	0,27
g) Seleção de manuais escolares	8	6	13	15	55	43	4,66	1,408	0,30
h) Análise dos resultados dos alunos	1	1	11	15	58	54	<b>5,07</b>	0,994	0,20
i) Rentabilização de recursos materiais e humanos	2	7	19	36	44	32	4,49	1,208	0,27
j) Seleção de práticas de atendimento aos pais	3	9	29	28	43	28	4,31	1,297	0,30

Tabela 4. Grau de participação em dez áreas do PEA – EB

Os professores do 1.º ciclo privilegiam a participação nas áreas de cumprimento dos programas curriculares, seleção de manuais escolares e análise dos resultados dos alunos, tendo-se registado valores médios superiores a 5 nestes itens. Os professores do 2.º ciclo elegem as áreas de cumprimento dos programas curriculares e análise dos resultados dos alunos, estas áreas também são privilegiadas no 3.º ciclo, se bem que registam valores médios inferiores a 5. É no 3.º ciclo que se registam os valores médios

mais baixos, destacando-se a «elaboração do plano de formação dos professores», com valores médios inferiores a 4.

Assim, considerando estes resultados, pode afirmar-se que os professores do 3.º ciclo, a exercer em escolas do ensino básico, são menos participativos que os dos outros ciclos. Estes resultados são apresentados nas tabelas 16, 17 e 18 do anexo II.

Seguidamente, na figura 4, apresentam-se os resultados obtidos no que toca às três áreas do PEA a que os professores atribuem maior importância. Tendo em conta que cada inquirido escolheria por ordem de importância três das dez áreas apresentadas, obtiveram-se inúmeras combinações e como tal optamos por apresentar para cada área o número de professores que atribuíram nível 1, 2 e 3 de importância e ainda o total de vezes que esse item foi mencionado em qualquer das preferências. Assim, cerca de 50 inquiridos atribuíram maior importância à área a) *definição dos objetivos educativos da escola*, seguindo-se a área f) *apreciação da metodologia de ensino* e a c) *cumprimento dos programas curriculares*, sendo estas as mais escolhidas globalmente, e, ainda, a h) *análise dos resultados dos alunos* e a i) *rentabilização de recursos materiais e humanos*.

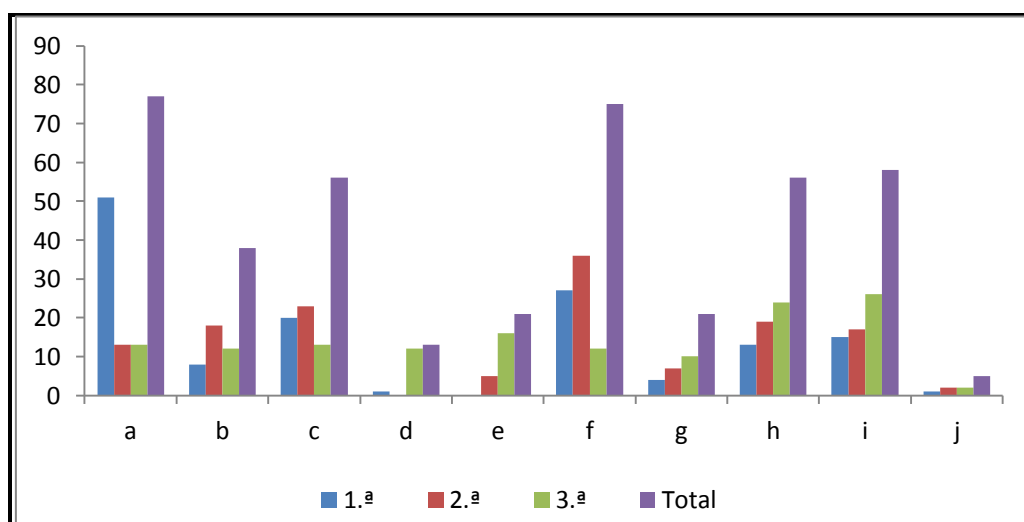


Figura 4. Importância dada pelos professores do EB a 10 áreas do PEA

Nas figuras 5, 6 e 7 apresentam-se os resultados tendo em conta o ciclo de ensino. Quanto à área a que foi atribuída maior importância, figura 5, destaca-se a área a) *definição dos objetivos educativos da escola* e a f) *apreciação de metodologias de ensino*, com especial ênfase dos professores do 2.º ciclo. De notar que nenhum professor

atribuiu a maior importância à área e) *elaboração do plano de formação dos professores*.

A área a que foi atribuída *segunda importância*, figura 6, é claramente a a) *apreciação de metodologias de ensino*. Destaca-se que, nenhum dos inquiridos atribuiu esta importância à área d) referente à *organização de visitas de estudo*.

As áreas h) *análise dos resultados dos alunos* e i) *rentabilização de recursos materiais e humanos*, são áreas que se destacam como terceira escolha.

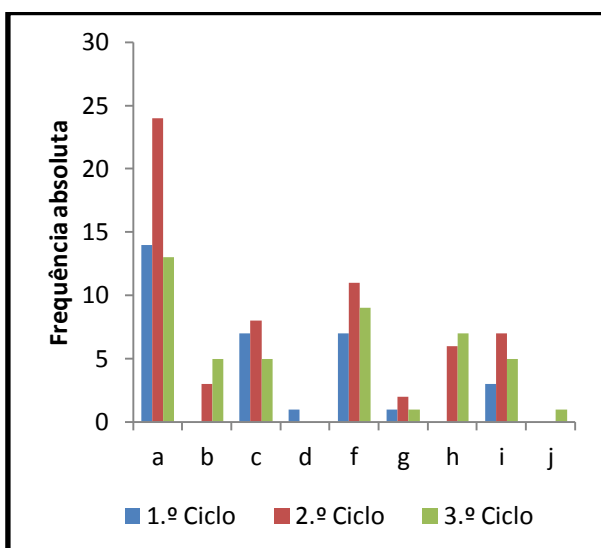


Figura 5. Área a que foi atribuída 1ª importância

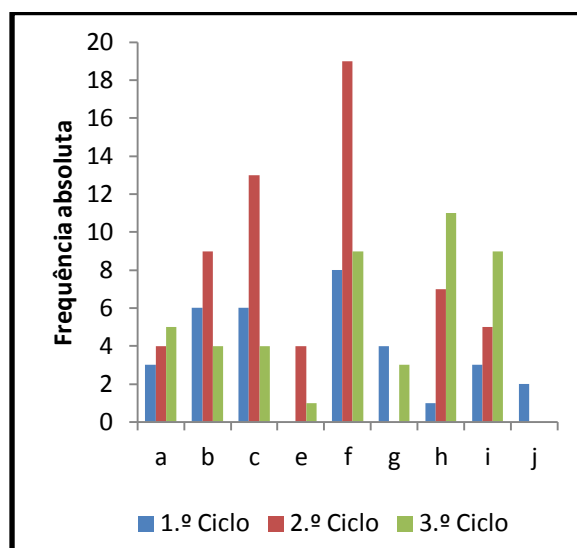


Figura 6 Área a que foi atribuída 2ª importância

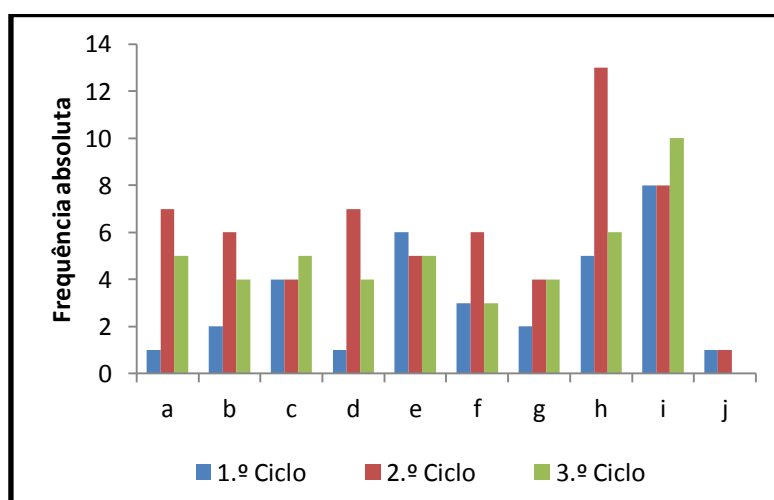


Figura7. Área a que foi atribuída 3ª importância

Na tabela 5 apresentam-se os resultados obtidos quanto ao grau de concordância com aspetos relacionados com a educação inclusiva. O grau de concordância foi quantificado numa escala de 1 a 5 (1 traduz total discordância e 5 total concordância) com a intenção de permitir aos indecisos a posição intermédia. A consistência interna desta escala foi medida pelo alfa de Cronbach tendo-se registado um valor de 0,76 o que traduz uma consistência razoável. Os itens 11, 14, 17 e 18 estão formulados no sentido negativo (ao contrário dos restantes) mas os resultados apresentados já foram reconvertidos, ainda assim, os valores médios são inferiores aos dos restantes itens (inferiores a 3, exceto no item 17). Foi nestes itens que se obtiveram os maiores desvios face aos valores médios quantificados pelo coeficiente de variação.

Os itens com médias mais elevadas foram os 2, 3, 4, 5 e 9, registando valores acima de 4,5 o que traduz total concordância com as afirmações feitas, principalmente no item 5 *incentivar todos os alunos a ter orgulho nos seus próprios sucessos*.

Legenda: 1 – discordo totalmente; 2 – discordo parcialmente; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – concordo parcialmente; 5 – concordo totalmente.

	1	2	3	4	5	M	DP	CV
1. Encorajar todos os alunos a ter altas expectativas sobre a sua própria aprendizagem	0	6	3	49	82	4,48	0,744	0,17
2. Contrariar as visões negativas dos alunos que sentem dificuldades nas aulas	0	0	4	34	102	4,70	0,519	0,11
3. Contrariar o uso de rótulos pejorativos relacionados com um baixo rendimento	2	2	6	1	114	4,70	0,746	0,16
4. Incentivar todos os alunos a dar valor ao sucesso dos outros	0	1	2	29	108	4,74	0,514	0,11
5. Incentivar todos os alunos a ter orgulho nos seus próprios sucessos	0	0	0	9	131	4,94	0,246	0,05
6. Apoiar a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem na turma regular desenvolve em todos, atitudes positivas face à diferença	0	2	11	44	83	4,49	0,704	0,16
7. Encarar a diversidade como um recurso valioso de apoio à aprendizagem sem a considerar um problema	0	1	8	56	75	4,46	0,639	0,14
8. Realçar o gosto pela diferença/diversidade em vez da conformidade com uma única normalidade (aluno padrão)	0	3	13	41	83	4,46	0,753	0,17
9. Tomar posições no sentido de minimizar as desigualdades e de oportunidades na escola	0	0	8	32	100	4,66	0,585	0,13
10. Encarar a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem na turma regular como benefício do processo ensino/aprendizagem de todos.	3	10	26	57	44	3,92	0,990	0,25
11. Reconhecer que os alunos com dificuldades de aprendizagem	34	51	21	20	14	<b>2,49</b>	1,278	0,51

devem permanecer na turma regular mas em salas de apoio									
12. Reconhecer que os alunos com dificuldades de aprendizagem devem permanecer na turma regular mas acompanhados de um professor de apoio	7	14	23	48	48	3,83	1,156	0,30	
13. Reconhecer que a origem da discriminação está na intolerância à diferença	3	6	14	51	66	4,22	0,945	0,22	
14. Reconhecer que a atenção requerida por alunos com dificuldades de aprendizagem prejudica o desenvolvimento dos outros alunos	33	59	22	22	4	<b>2,32</b>	1,088	0,47	
15. Evitar valorizar os interesses do aluno oriundo da classe média em detrimento dos interesses do aluno oriundo da classe operária	23	9	17	22	69	3,75	1,518	0,40	
16. Encarar as diferentes origens familiares como contribuições positivas para a vida escolar	2	5	17	43	73	4,29	0,916	0,21	
17. Reconhecer que o conhecimento sobre as diferenças dos alunos contribui pouco para a planificação da sua educação	16	38	22	22	42	<b>3,26</b>	1,426	0,44	
18. Ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem na turma regular prejudica o desenvolvimento global dos outros alunos	19	58	18	25	20	<b>2,78</b>	1,292	0,47	

Tabela 5. Percepção que os professores têm sobre a educação inclusiva – EB

Analisando as respostas dadas, considerando o ciclo de ensino, mantêm-se as tendências de resposta registadas no EB, isto é, em qualquer um dos ciclos de ensino as médias mais baixas são registadas nos itens 11, 14, 17 e 18. As médias mais altas registam-se nos itens 2, 3, 4, 5 e 9, e no 1.º ciclo destacam-se também os itens 6, 7 e 16 com valores superiores a 4,5. Estes resultados são apresentados nas tabelas 22, 23 e 24 do anexo II.

No sentido de averiguar sobre a operacionalização de práticas inclusivas na sala de aula, organizou-se um conjunto de afirmações numa escala tipo Likert de 6 categorias: 1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Poucas vezes; 4 – Algumas vezes; 5 – Muitas vezes; 6 – Sempre. A consistência interna foi medida pelo alfa de Cronbach que para esta escala foi de 0,84 o que traduz uma boa consistência interna.

Na tabela 6 apresentam-se os resultados obtidos, tendo em conta a frequência absoluta em cada categoria, a média, o desvio padrão e o coeficiente de variação.

Em termos médios apenas um item (8) obteve um valor superior a 5,5. que traduz o facto dos professores usarem quase sempre uma linguagem falada e escrita adequada a todos os seus alunos. Obtiveram médias superiores a 5 e inferiores a 5,5 nos itens: 1, 2, 4, 5, 6, 10, 12 e 15; e inferiores a 5 nos itens: 3, 7, 9, 11, 13 e 14, tendo-se registado o valor

mais baixo no item 7. Os coeficientes de variação mais elevados obtiveram-se nos itens com médias mais baixas, o que traduz alguma dispersão nas respostas.

Analisando por ciclo de ensino (tabela 26 do anexo II) os valores médios registados na maioria dos itens, são mais elevados no 1.º ciclo, seguindo-se o 2.º ciclo e é no 3.º ciclo que se registam os valores mais baixos. Os coeficientes de variação são mais elevados também no 3.º ciclo, o que traduz uma maior dispersão nas respostas, isto é, uma maior divergência na operacionalização das práticas inclusivas.

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Poucas vezes; 4 – Algumas vezes; 5 – Muitas vezes; 6 – Sempre.

	1	2	3	4	5	6	M	DP	CV
1. Planifica as aulas tendo prioritariamente em conta a aprendizagem e não o cumprimento do programa	2	1	0	16	71	50	5,16	0,862	0,17
2. As aulas incrementam a aprendizagem de todos os alunos	0	0	0	11	58	71	5,43	0,636	0,12
3. As aulas proporcionam atividades de trabalho de grupo	0	0	6	64	55	15	4,56	0,741	0,16
4. A planificação reflete uma tentativa de minimizar as barreiras à aprendizagem	0	1	4	20	65	50	5,14	0,815	0,16
5. Organiza as aulas atendendo às diferenças no conhecimento e experiência de todos os alunos	0	1	1	16	60	62	5,29	0,754	0,14
6. Organiza as aulas tendo em conta as componentes emocionais e intelectuais da aprendizagem	1	1	1	30	64	43	5,03	0,856	0,17
7. Propõe atividades que abordam diferenças motivadas pela origem social, cultura, etnia, género, capacidade/incapacidade ou religião	9	6	13	45	39	28	4,31	1,357	0,31
8. Usa uma linguagem falada e escrita acessível a todos os alunos	0	0	0	1	22	117	5,83	0,397	0,07
9. As aulas são estruturadas com base nas experiências de todos os alunos ocorridas fora da escola	4	4	6	59	46	21	4,44	1,075	0,24
10. Incentiva todos os alunos a analisar diferentes pontos de vista além dos próprios	0	1	1	15	59	64	5,31	0,750	0,14
11. As aulas contribuem para entender as diferenças motivadas pela origem social, cultura, etnia, género, capacidade/incapacidade ou religião	2	3	4	27	60	44	4,94	1,023	0,21
12. Reconhece o esforço físico exigido por algumas tarefas aos alunos com algum tipo de incapacidade	0	0	6	25	48	61	5,17	0,873	0,17
13. Proporciona, aos alunos, trabalho com pares, diferentes em origem social, cultura, etnia, género, capacidade/incapacidade ou religião.	1	2	4	22	76	35	4,96	0,877	0,18
14. Ensina todos os alunos a questionar, na discussão de sala de aula, os estereótipos nos materiais curriculares	0	2	8	33	73	24	4,78	0,849	0,18
15. Ajuda todos os alunos a estabelecer diálogo com outros que tenham origem e pontos de vista diferentes.	0	0	1	16	69	54	5,26	0,682	0,13

Tabela 6. Operacionalização de práticas inclusivas na sala de aula – EB

Pretendemos perceber se existe alguma relação entre o facto de o professor possuir *formação no âmbito das NEE (Q6)* e o *grau de responsabilidade que reconhece à sua participação no PEA (Q8)*. Como as amostras são de pequena dimensão e são provenientes de populações não normais recorreu-se a testes não paramétricos, nomeadamente, ao teste de Mann-Whitney.

Relativamente a estes inquiridos, o facto de possuírem formação no âmbito das NEE não tem influência no grau de responsabilidade reconhecido à sua participação no PEA. Não se registam diferenças estatisticamente significativas em nenhum dos ciclos de ensino, pois o valor de prova obtido é superior a 5% (0,05). Estes resultados são apresentados na tabela 7.

Formação	1.ºCiclo			2.º Ciclo			3.º Ciclo		
	N	Média	DP	N	Média	DP	N	Média	DP
Sim	17	4,71	1,448	13	4,08	1,115	10	4,00	1,333
Não	16	4,31	1,195	48	4,40	1,026	36	4,50	1,028
ET		114,50			246,00			144,00	
Valor de prova		<b>0,422</b>			<b>0,226</b>			<b>0,321</b>	

Tabela 7. Testes Mann-Whitney – responsabilidade/formação no âmbito NEE

Tentámos também perceber se existe alguma relação entre o facto de *exercer a atividade há três ou mais anos consecutivos no AE (Q5)* e o *grau de responsabilidade que reconhece à sua participação no PEA (Q8)*.

Para esta população, podemos afirmar que o facto de lecionar há três ou mais anos consecutivos no agrupamento exerce influência no grau de responsabilidade, a diferença registada nos valores médios é estatisticamente significativa a 5% (0,05) no 1º e 2º ciclos. Isto significa que o grupo que exerce há 3 ou mais anos consecutivos no mesmo agrupamento reconhece maior grau de responsabilidade, do que o outro grupo, à participação no PEA. Estes resultados são apresentados na tabela 8.

Legenda: \* Significativo a 5%.

Tempo agrupamento	1.ºCiclo			2.º Ciclo			3.º Ciclo		
	N	Média	DP	N	Média	DP	N	Média	DP
Menos 3 anos	9	3,78	0,972	12	3,75	0,866	11	4,00	1,673
3 ou mais anos	24	4,79	1,351	49	4,47	1,043	35	4,51	0,853
ET		61,500			171,00			173,50	
Valor de prova		0,048*			0,019*			0,638	

Tabela 8. Testes Mann-Whitney - responsabilidade /exercer há 3 ou mais anos no AE

Quanto à participação, apresentamos na tabela 9, os resultados obtidos tendo em conta a formação na área das NEE. Em todos os indicadores avaliados, os valores médios registados estão compreendidos entre 4 e 5 com exceção de I<sub>8</sub> que apresenta valor superior a 5 no grupo dos professores com formação. As diferenças registadas entre os valores médios de cada grupo não são estatisticamente significativas pois todos os valores de prova são superiores a 5%. Assim, nesta população, não há influência da formação no grau de participação.

Formação		Expressão de ação			Mobilização de recursos			Conhecimento da organização		
		I <sub>1</sub>	I <sub>2</sub>	I <sub>3</sub>	I <sub>4</sub>	I <sub>5</sub>	I <sub>6</sub>	I <sub>7</sub>	I <sub>8</sub>	I <sub>9</sub>
Sim	M	4,58	4,45	4,22	4,20	4,40	4,22	4,83	5,13	4,88
	dp	1,13	1,13	1,21	1,11	1,08	1,17	1,04	0,99	0,94
Não	M	4,51	4,37	4,38	4,29	4,53	4,15	4,64	4,88	4,69
	dp	0,99	1,04	1,14	1,11	0,99	0,99	1,06	0,99	1,02
Teste t	ET	0,337	0,401	-0,713	-0,432	-0,684	0,385	0,940	1,324	0,990
	vp	<b>0,737</b>	<b>0,689</b>	<b>0,477</b>	<b>0,666</b>	<b>0,495</b>	<b>0,701</b>	<b>0,349</b>	<b>0,188</b>	<b>0,324</b>

Tabela 9. Testes T-Student - participação/ formação no âmbito NEE – EB

Se tivermos em conta os respetivos ciclos de ensino, apresenta diferenças estatisticamente significativas nos professores do 1.º ciclo nos indicadores 7 e 9, sendo que os professores com formação têm um maior grau de participação (tabela 10).

Legenda: \* Significativo a 5%.

Formação		Expressão de ação			Mobilização de recursos			Conhecimento da organização		
		I <sub>1</sub>	I <sub>2</sub>	I <sub>3</sub>	I <sub>4</sub>	I <sub>5</sub>	I <sub>6</sub>	I <sub>7</sub>	I <sub>8</sub>	I <sub>9</sub>
Sim	M	4,76	4,76	4,41	4,76	4,82	4,65	5,29	5,35	5,35
	dp	1,13	1,20	1,33	1,09	1,02	1,37	1,11	1,06	0,86
Não	M	4,31	4,13	4,38	4,19	4,50	4,19	4,56	4,88	4,75
	dp	1,25	1,41	1,15	1,11	1,16	1,11	1,09	1,03	1,00
Teste M-W	ET	107,5	100,00	133,0	99,0	118,0	105,5	77,5	89,0	82,0
	vp	<b>0,307</b>	<b>0,194</b>	<b>0,927</b>	<b>0,174</b>	<b>0,521</b>	<b>0,266</b>	<b>0,028*</b>	<b>0,073</b>	<b>0,030*</b>

Tabela 10. Testes T-Student - participação/ formação no âmbito NEE – 1º Ciclo

Para o grau de participação tendo em conta o tempo no agrupamento, os resultados são apresentados na tabela 11. Em todas as questões, os valores médios do grupo dos professores do EB que estão há 3 ou mais anos consecutivos no agrupamento são superiores aos do outro grupo, o que traduz um maior grau de participação desses. Registam-se diferenças estatisticamente significativas nos três indicadores da *expressão de ação* e em dois da *mobilização de recursos*; os professores que revelam maior grau de participação são os que exercem há três ou mais anos consecutivos no agrupamento.

\* significativo a 5%; \*\* significativo a 1%.

3 ou mais anos no agrupamento		Expressão de ação			Mobilização de recursos			Conhecimento da organização		
		I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9
Sim	M	4,69	4,51	4,48	4,39	4,58	4,28	4,79	5,03	4,79
	dp	1,00	1,06	1,10	1,05	0,97	1,00	1,02	0,93	1,00
Não	M	4,00	4,00	3,84	3,84	4,19	3,81	4,38	4,69	4,59
	dp	0,95	0,98	1,25	1,22	1,12	1,09	1,10	1,15	1,01
Teste t	ET	3,438	2,419	2,796	2,485	1,959	2,259	1,966	1,717	0,961
	vp	<b>0,001**</b>	<b>0,017*</b>	<b>0,006**</b>	<b>0,014*</b>	<b>0,052</b>	<b>0,025*</b>	<b>0,051</b>	<b>0,088</b>	<b>0,338</b>

Tabela 11. Testes T-Student - participação /«exerce há três ou mais anos no AE» - EB

Tendo em conta os três ciclos de ensino, em todos os indicadores, os valores médios do grupo dos professores que estão há 3 ou mais anos no agrupamento são superiores aos do outro grupo, o que traduz um maior grau de participação desses. Registam-se diferenças estatisticamente significativas no grau de participação dos professores do 1.º ciclo nos indicadores I<sub>1</sub> e I<sub>8</sub> (tabela 12) e dos professores do 2.º ciclo nos indicadores I<sub>1</sub> e I<sub>6</sub> (tabela 13). Nos professores do 3.º ciclo não se registam diferenças estatisticamente significativas em nenhum dos itens.

Legenda: \* significativo a 5%

3 ou mais anos no agrupamento		Expressão de ação			Mobilização de recursos			Conhecimento da organização		
		I <sub>1</sub>	I <sub>2</sub>	I <sub>3</sub>	I <sub>4</sub>	I <sub>5</sub>	I <sub>6</sub>	I <sub>7</sub>	I <sub>8</sub>	I <sub>9</sub>
Sim	M	4,79	4,67	4,63	4,67	4,83	4,63	5,12	5,29	5,17
	dp	1,32	1,44	1,25	1,20	1,13	1,31	1,15	1,04	1,05
Não	M	3,89	3,89	3,78	4,00	4,22	3,89	4,44	4,67	4,78
	dp	0,78	0,78	0,97	0,71	0,83	0,93	1,01	1,00	0,67
Teste M-W	ET	60,5	64,5	63,5	69,5	67,0	68,0	63,5	60,5	69,5
	vp	<b>0,045*</b>	<b>0,072</b>	<b>0,060</b>	<b>0,114</b>	<b>0,089</b>	<b>0,091</b>	<b>0,058</b>	<b>0,034*</b>	<b>0,084</b>

Tabela 12. Testes T-Student - participação /«exerce há três ou mais anos no AE»-1ºC

Legenda: \* significativo a 5%

3 ou mais anos no agrupamento		Expressão de ação			Mobilização de recursos			Conhecimento da organização		
		I <sub>1</sub>	I <sub>2</sub>	I <sub>3</sub>	I <sub>4</sub>	I <sub>5</sub>	I <sub>6</sub>	I <sub>7</sub>	I <sub>8</sub>	I <sub>9</sub>
Sim	M	4,67	4,49	4,45	4,37	4,55	4,22	4,76	5,16	4,80
	dp	1,03	1,00	1,08	0,95	0,95	0,85	1,03	0,77	0,94
Não	M	4,00	4,08	3,92	3,67	4,33	3,50	4,08	4,67	4,42
	dp	0,85	0,79	1,17	1,50	1,07	1,17	1,17	1,16	1,00
Teste M-W	ET	175,0	225,5	209,5	205,0	254,5	171,0	196,0	221,0	231,0
	vp	<b>0,023*</b>	<b>0,211</b>	<b>0,113</b>	<b>0,094</b>	<b>0,472</b>	<b>0,017*</b>	<b>0,066</b>	<b>0,168</b>	<b>0,239</b>

Tabela 13. Testes T-Student - participação /«exerce há três ou mais anos no AE»-2ºC

Relativamente à questão de resposta aberta, limitações que dificultem as práticas inclusivas, estabelecemos quatro categorias, 1) falta de formação dos professores para

empreender práticas inclusivas, 2) a carência de recursos 3) a ausência de mudanças estruturais na escola e 4) outros. Devido à concentração de respostas na categoria «outros» e tendo em conta que foi referida muitas vezes a «fraca participação dos pais» optamos por criar esta categoria. Esta questão só foi respondida por 45% dos inquiridos. As limitações apontadas foram 24% em falta de formação, 30% em carência de recursos, 33% em mudanças estruturais, 10% de limitações relacionadas com «fraca participação dos pais» (nova categoria) e em «outros» registámos 3% (anexo III).

## 2. Interpretação dos resultados

Da análise dos dados recolhidos na investigação distinguimos informação muito útil o que corrobora a ideia de Hill e Hill (2000). Para estes autores um investigador “assemelha-se a um marceneiro. Não produz móveis, mas produz informação na forma de conclusões e, muitas vezes, obtém estas conclusões aplicando técnicas estatísticas aos dados da investigação” (Investigação por Questionário, p. 191).

Desta análise registamos que, na população em estudo, o corpo docente do ensino básico, é maioritariamente feminino (71%) verificando-se no 1.º ciclo a percentagem mais elevada (85%). A percentagem de professores do género masculino é tanto maior quanto mais elevado é o nível de ensino, duplicando o número de docentes no 3.º ciclo por referência ao 1.º ciclo.

No que respeita à idade dos inquiridos, a média das idades dos docentes do EB é 48 anos e diminui (51/49/45) quando aumenta o ciclo de ensino (tabela25, anexo II).

Percebemos, ainda, que o corpo docente apresenta alguma estabilidade profissional, sendo que, 77% dos docentes do EB exercem há três ou mais anos consecutivos no mesmo agrupamento. É no 1.º ciclo que se verifica menor estabilidade (73%) seguindo-se o 3º ciclo (76%) e, por último, o 2.º ciclo (80%). Sublinhe-se que embora no 1º ciclo se registre a média de idades mais elevada, verifica-se, apesar de tudo, a menor estabilidade profissional.

No que concerne à experiência profissional, 51% dos docentes do EB tem entre 15 e 29 anos de serviço, nesta escalão etário a percentagem diminui quando aumenta o ciclo de ensino (55%, 51%, 50%), embora todos se situem na casa dos cinquenta por cento.

No primeiro escalão etário (0 a 14 anos) a percentagem aumenta com o ciclo de ensino (9%, 15%, 35%) e no terceiro escalão etário (30 anos ou mais) a percentagem diminui com o ciclo de ensino (36%, 34%, 15%). O terceiro ciclo é, de todos, o que tem o corpo docente mais jovem.

Na população em estudo, 29% dos docentes do EB possui alguma formação no âmbito das NEE, sendo que, por ciclos, é o 1º que se destaca com 52%; registando o 2º e 3º ciclos 21% e 22% respetivamente.

Quanto à estrutura intermédia que assinalam como aquela onde sentem que é mais evidente o exercício da participação, destacou-se o departamento curricular em detrimento do conselho de docentes/de turma, apesar de todos os inquiridos participarem em ambas as estruturas.

Cabe aqui sublinhar a recomendação do CNE, na Síntese do relatório *O estado da Educação 2010*: “mais autonomia e responsabilidade das escolas e dos seus órgãos e estruturas de administração e gestão”, já referida no ponto 1 capítulo 3 (p. 49) que aconselha “o reforço das competências e responsabilidades das lideranças intermédias” (p. 54301). Podemos entender esta preferência do corpo docente relativamente à participação no departamento curricular como uma razão forte para concordar com a posição do CNE. Pensamos que as lideranças intermédias, mais precisamente os departamentos curriculares, podem aproveitar esta preferência do corpo docente e tirar partido dela.

No que respeita à responsabilidade que os inquiridos reconhecem à sua participação, a maioria dos docentes situa-se nos níveis 4 ou 5 e no nível 5 há igual número de professores do 2.º e 3.º ciclos. sendo o 1.º ciclo o que apresenta maior percentagem de respostas no nível mais elevado.

Tendo qualificado o grau de participação na vida da escola com nove indicadores, agrupados em três domínios, usámos uma escala par e socorrendo-nos da classificação proposta por Lima (1998) fizemos corresponder a participação ativa aos dois níveis mais elevados, a participação reservada aos dois níveis intermédios e a participação passiva aos dois níveis mais baixos da escala.

Tendo em conta que os valores médios obtidos são superiores a quatro (entre 4.39 e 5.12, no 1º C, entre 4.08 e 5.07 no 2º C e entre 4.11 e 4.67 no 3º), pudemos concluir que

os docentes que compõem esta população revelam uma participação «ativa» na vida da escola.

Fazendo uso dos indicadores mobilizados quisemos caracterizar a participação docente e nesse âmbito começámos por sublinhar que, no EB, os valores médios mais elevados foram registados no domínio do «conhecimento da organização» seguindo-se os do domínio da «expressão de ação» e os mais baixos foram os relativos ao domínio da mobilização de recursos, nos indicadores 4 e 6 «capacidade de mobilização de recursos humanos/materiais» e «valorização das margens de autonomia» respetivamente. Do explicitado inferimos que a participação docente se caracteriza pela capacidade clara de mobilização para a ação e de conhecimento dos objetivos da organização e dos direitos e deveres profissionais e pela capacidade comedida de mobilização de recursos humanos/materiais e de valorização das margens de autonomia.

Analisando a participação por ciclos, especialmente os indicadores I<sub>4</sub> e I<sub>6</sub>, verificámos que no 1.º ciclo é onde esses valores são mais elevados, isto é, têm maior capacidade de mobilização de recursos e valorizam mais as margens de autonomia, conforme se pode constatar na leitura do quadro que a seguir se apresenta:

Indicadores	EB	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo
I <sub>4</sub> «capacidade de mobilização de recursos humanos/materiais»	4.26	4.48	4.23	4.15
I <sub>6</sub> «valorização das margens de autonomia»	4.17	4.42	4.08	4.11

Quadro 7 – Indicadores I<sub>4</sub> e I<sub>6</sub> por ciclos

Atendemos, ainda, à recomendação do CNE, na Síntese do relatório *O estado da Educação 2010*, quando afirma que “a verdadeira autonomia das escolas, a par de uma crescente responsabilização dos seus órgãos de direcção e gestão pedagógica, constitui um bem precioso que deve ser cuidadosamente valorizado” (p. 54301).

Nesta linha de pensamento citamos Barroso (2005), já referido na página 13, quando afirma que “não há «autonomia da escola» sem o reconhecimento da «autonomia dos indivíduos» que a compõem. Ela é, portanto, o resultado da acção concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa” (p. 110). Assim, se o corpo docente que compõe esta população permitir que o facto de valorizar pouco as suas margens de autonomia relativa se reflita na sua «acção concreta», pensámos poder inferir que está a condicionar a autonomia da escola/agrupamento.

Ora, nesta perspetiva, o facto de o indicador 6 «valorização das margens de autonomia» registar o valor médio mais baixo (4.17) pode constituir-se como a primeira fragilidade.

Lembramos, ainda, que “a insipiência de muitas práticas de autonomia tem a ver com o facto de ainda não se terem alterado significativamente os dois pilares de autonomia de qualquer organização, que são a gestão dos recursos humanos e a gestão financeira” (Formosinho, 2000, p. 25). Sendo assim, o facto de o indicador 4, «capacidade de mobilização de recursos humanos/materiais», ter registado o segundo valor mais baixo leva-nos a assinalar uma segunda fragilidade.

Cabe aqui recordar que o 1º ciclo além de apresentar as melhores médias para estes indicadores é também o ciclo de ensino em que existe maior percentagem de professores com formação na área das NEE. Este facto leva-nos a inferir que a forma como se organizou<sup>57</sup>, ao longo de vários anos, trabalhando em escolas de lugar único, marcados pelo isolamento geográfico, obrigou este grupo de professores a desenvolver a capacidade de valorizar as suas margens de autonomia.

Recorrendo ao Teste Mann-Whitney pudemos perceber que, no 1º e 2º ciclos, os docentes que exercem a sua atividade há três ou mais anos (estabilidade profissional) consecutivos no mesmo AE, atribuem maior grau de responsabilidade à sua participação. Ainda pensámos poder afirmar que estabilidade profissional influencia a participação dos docentes do EB, especialmente 1º e 2º ciclo, com valores mais significativos no que respeita aos três indicadores do domínio da expressão de ação e a dois indicadores (I<sub>4</sub> e I<sub>6</sub>) do domínio da mobilização de recursos, o que nos permite pensar que estes docentes mobilizam melhor os recursos humanos e materiais (I<sub>4</sub>) e valorizam mais as suas margens de autonomia (I<sub>6</sub>).

Para compreender em que sentido os professores efetuam a sua participação e inferir se esta é desenvolvida no sentido da educação inclusiva, procuramos identificar algumas áreas do PEA que são mais participadas. Em termos médios as áreas mais participadas são a «análise dos resultados dos alunos» seguida do «cumprimento dos programas curriculares». Estas áreas são as mais participadas nos três ciclos de ensino.

---

<sup>57</sup> - Os agrupamentos, neste concelho só foram constituídos em 2001/2002.

Além de procurar saber as áreas do PEA mais participadas, também quisemos saber quais são as que os professores consideram mais importantes apesar de serem chamados, menos vezes, a participar nelas. Assim, a primeira preferência dos docentes do EB, relativamente a áreas do projeto educativo, incidiu nas áreas a) definição dos objetivos educativos da escola, f) apreciação de metodologias de ensino, e i) rentabilização de recursos materiais e humanos. Quanto à segunda preferência destaca-se a área f) apreciação de metodologias de ensino. Relativamente à terceira preferência destaca-se a área i) rentabilização de recursos materiais e humanos com valores muito equilibrados nos três ciclos. Cabe aqui registar que a área j) seleção de práticas de atendimento aos pais foi pouco escolhida em qualquer das preferências.

Devemos referir que nenhum professor escolheu como área mais importante a «elaboração dos planos de formação dos professores. Cabe aqui lembrar que, quer no 2º ciclo quer no 3º, só um quinto dos professores possui algum tipo de formação no âmbito das NEE. A fraca participação registada na área da «elaboração dos planos de formação dos professores», pode ser considerada, na nossa leitura, a terceira fragilidade. No 3º ciclo esta área apresenta um valor médio inferior a quatro como se pode verificar na tabela 21 que consta no anexo II. A problemática do envolvimento dos pais pode constituir-se com uma quarta fragilidade.

Sublinha-se que as áreas sobre as quais recaem as preferências dos inquiridos, estão estreitamente conotadas com as mudanças em que as escolas devem investir para poder proporcionar um modelo educativo com maior inclusão. Como sublinhamos no ponto 3.1 do capítulo II, Hegarty (2001) refere a importância dos «métodos de ensino» (f), do «desenvolvimento profissional dos técnicos» (e), do «envolvimento dos pais» (j) e da aquisição e «utilização de recursos» (i). Deduzimos, daqui, a existência de alguma divergência entre as áreas em que os professores são chamados a participar e aquelas em que consideram ser mais importante participar e que pode dever-se a uma desfasamento entre a cultura de participação da organização e o «compromisso do corpo docentes com uma filosofia inclusiva» (González, 2010, p. 62) referido no ponto 3.1, capítulo 2 (p. 44).

Quanto às perceções sobre educação inclusiva, tendo em conta as médias registadas nos vários itens, podemos afirmar que os docentes do EB valorizam atitudes inclusivas. Considerando os três ciclos de ensino, destacam-se os docentes do primeiro

ciclo por registarem médias elevadas num número superior de itens. Sublinhamos que o 1º C tem mais formação na área das NEE e regista melhores médias nos indicadores «valorização das margens de autonomia» e «capacidade de mobilização de recursos humanos/materiais» o que de alguma forma pode ter influencia as suas perceções sobre educação inclusiva.

Relativamente às práticas em sala de aula, destacam-se os valores médios registados no 1º ciclo por serem superiores aos registados pelos outros ciclos. É o terceiro ciclo que revela uma maior divergência na operacionalização das práticas inclusivas e é este nível de ensino que revela um grau inferior de participação traduzido por valores médios mais baixos. (tabela 18, anexo II)

Para entender se a perceção dos professores sobre educação inclusiva influencia as suas práticas letivas, procuramos detetar correlações entre as respostas das questões 12 e 13 e concluímos que as correlações existentes são fracas (tabela 24 anexa II), o que pode acusar alguma incoerência entre as perceções e as práticas dos professores já que nem sempre é fácil por em prática as ideias que defendemos. Reconhecendo a dificuldade de ajustar a teoria à prática julgamos que poderá estar aqui presente mais uma fragilidade.

Apesar da questão de resposta aberta só ter sido respondida por 45% dos inquiridos, julgámos pertinente a distribuição das limitações pelas categorias estabelecidas. As limitações apontadas foram 24% em «falta de formação», 30% em «carência de recursos», 33% em «mudanças estruturais», 10% de limitações relacionadas com «fraca participação dos pais» (nova categoria) e em «outros» registámos 3% (anexo III). Ao compararmos esta informação com a recolhida nas questões anteriores, constatámos que apesar de os inquiridos não possuírem formação na área das NEE só 24% consideram a falta de formação como uma limitação.

Concordamos que “é muito difícil avançar para uma perspectiva de escola inclusiva sem que todos os professores, e não só os professores especializados em educação especial, desenvolvam uma competência suficiente para ensinar todos os alunos” (Marchesi, 2001, p. 103). Registe-se que esta ideia vai ao encontro com a recomendação nº2/2012, do CNE ao enfatizar que “os professores (...) constituem o elemento decisivo na educação para todos” (p. 3582).

Relativamente à «fraca participação dos pais» sublinhámos que a área j), seleção de práticas de atendimento aos pais, foi pouco assinalada como primeira, segunda ou terceira preferência pelos inquiridos na questão 11. Pensámos, já o referimos, que o fraco envolvimento dos pais pode ser considerado uma quarta fragilidade.

Quanto à «carência de recursos», reiteramos a ideia de Ainscow (1995) quando sugere que os professores “sejam estimulados a utilizar de forma mais eficiente os recursos naturais que podem apoiar a aprendizagem dos alunos” (p. 4). Conforme já foi dito no ponto 3.1 do capítulo 2 (p. 46), este conjunto de recursos que estão disponíveis em todas as salas de aula são os próprios alunos; estes representam uma riqueza bruta cujo potencial, se convenientemente valorizado pode trazer vantagens para todos.

O autor citado sublinha que “em cada classe os alunos representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio que, se por utilizada, pode insuflar uma imensa energia adicional às tarefas e actividades em curso” (p. 5).

Cabe aqui referir que o despacho nº 50/2005 de 9 de novembro fala em “reorganização do trabalho escolar de forma a otimizar as situações de aprendizagem, incluindo-se nestas a elaboração de planos de recuperação, de desenvolvimento e de acompanhamento”.

Se os professores “assumirem algumas estratégias inovadoras, mas a partir de um pensamento centrado num modelo de deficit e sem uma visão reflexiva e interactiva da aprendizagem, provavelmente encontraremos enfoques inconscientemente mais benévolos e liberais, mas que não alcançarão nem promoverão” a mudança rumo à educação inclusiva (Sánchez, 2009, p. 97).

A sala de aula, à semelhança da organização escola, deve funcionar como um sistema social porque a construção do conhecimento, isto é, a aprendizagem, deve ser um processo social. Os professores devem “ajustar os seus planos de aula, a sua actuação e as suas respostas à luz do feedback dos elementos da sua classe” (Huberman citado por Ainscow, 2000).

### 3. Proposta de intervenção

Resultaram muito claras, da interpretação dos resultados, algumas fragilidades relacionadas com a capacidade de valorização das margens de autonomia relativa (1), a capacidade de mobilização de recursos humanos (2), a participação na elaboração do plano de formação dos professores (3) e as práticas de atendimento aos pais (4).

Ainda, de entre as limitações apontadas pelos professores inquiridos, como capazes de dificultar as práticas inclusivas, salientamos a «falta de formação» e a «carência de recursos», para «enfrentar» uma das fragilidades identificadas, mais precisamente a «capacidade de mobilização de recursos humanos»;

Sublinhámos, também, no capítulo 2 (p. 45), que o professor é responsável pela implementação de práticas inclusivas e como “professor da aula é considerado o recurso principal para o ensino de alunos que apresentam algum problema de aprendizagem. Isto pressupõe um esforço permanente para melhorar a sua competência profissional” (Marchesi, 2001, p. 100).

Assim, a nossa proposta de intervenção aponta no sentido de contribuir para a maior rentabilização dos recursos humanos, pelas implicações que esta ação pode ter na capacidade de valorização das margens de autonomia relativa de que cada um dispõe.

Neste sentido esta proposta de intervenção foi pensada com base em considerandos feitos no decorrer da interpretação dos resultados e que passamos a citar:

- i. Lembrando mais uma vez que “a insipiência de muitas práticas de autonomia tem a ver com o facto de ainda não se terem alterado significativamente os dois pilares de autonomia de qualquer organização, que são a gestão dos recursos humanos e a gestão financeira” (Formosinho, 2000, p. 25).
- ii. Lembrando também Barroso (2005), já referido anteriormente, quando afirma que “não há «autonomia da escola» sem o reconhecimento da «autonomia dos indivíduos» que a compõem. Ela é, portanto, o resultado da acção concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa” (p. 110).

Pelas razões explicitadas propomos que se comece pela rentabilização dos recursos humanos, especialmente o caso dos professores que possuem formação na área das NEE. Nesse sentido, seria vantajoso que todas os agrupamentos fizessem um levantamento da formação que os seus professores possuem nesse âmbito e elaborassem uma base de dados de acesso fácil e imediato, para poder ser utilizada sempre que alguma situação e âmbito o justifiquem.

Objetivos:

- i. Rentabilizar os recursos humanos disponíveis;
- ii. Potenciar a experiência dos docentes e coloca-la à disposição de toda a comunidade escolar;
- iii. Promover a cultura de participação na escola e o trabalho colaborativo;
- iv. Promover a divulgação de boas práticas no âmbito das NEE;
- v. Fomentar a educação inclusiva, promovendo aprendizagens de sucesso para todos os alunos;
- vi. Valorizar a diferença tornando-a uma fonte de sucesso para todos os alunos;

Ações a desenvolver:

- a) Fazer um levantamento da formação que os professores do agrupamento possuem no âmbito das NEE;
- b) Dinamizar uma sessão de esclarecimento com os serviços administrativos no sentido de os sensibilizar para esta problemática e envolve-los na tarefa da consulta do processo do docente para identificação de formações já realizadas;
- c) Organizar atividades de formação periódicas, internas, relativas à problemática das NEE, dinamizadas pelas docentes com formação nessa área;
- d) Colocar os professores com formação nesse âmbito a apoiar outros docentes, tanto a nível de programação de atividades como a nível de trabalho em sala de aula;
- e) Programar as atividades em escolas do mesmo agrupamento de forma a conciliar horários e otimizar a atuação dos docentes com formação;

## Considerações finais

No final deste estudo centrado na problemática da participação docente na vida da escola em direção (e sentido) à educação inclusiva concordamos que este deve ser um processo desenvolvido no sentido de obter os melhores resultados com os recursos disponíveis. Assim impõe-se necessária a participação de todos para otimizar cada etapa, não podendo nenhum contributo ser desperdiçado. Afiançamos, como Nóvoa (2007), que a melhor forma de incluir “é conseguir que as crianças adquiram o conhecimento. A pior discriminação, a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum conhecimento, sem as ferramentas mínimas para se integrar e participar ativamente” na construção do seu próprio conhecimento (p. 12).

Este tempo atual, incluindo o passado próximo em que decorreu a investigação, sendo «um tempo difícil, aparentemente privado de convicções ou certezas (...) terrivelmente ameaçado por «factores de perturbação», trouxe à tona as fragilidades submersas que podem interferir no itinerário rumo a um percurso escolar mais inclusivo onde a valorização e o respeito da diferença podem e devem ser uma mais-valia.

Recapitulando os «factores de perturbação» identificados, tais como: aumento da escolaridade obrigatória para 12 anos, constante publicação de normativos, instabilidade profissional dos professores e reorganização da rede escolar, sublinhamos que estes podem ser os responsáveis pelo despertar das fragilidades diagnosticadas neste estudo.

. Como já foi dito, o principal objetivo deste estudo foi perceber se a participação docente é efetuada no sentido da educação inclusiva, identificando eventuais fragilidades que possam desviar o rumo deste imperativo.

Convém salientar que consideramos que os objetivos delineados foram satisfatoriamente respondidos. Assim, verificámos que os docentes participam de forma «activa» na vida da escola acusando, todavia, por diferentes fatores, desvios relativamente à educação inclusiva. O grau de responsabilidade que os professores atribuem à sua participação na vida da escola regista valores muito positivos e são

superiores no grupo de docentes que exercem há três ou mais anos consecutivos no mesmo agrupamento, o que realça a importância da estabilidade profissional.

Reconhecendo que a participação docente, embora «activa» nem sempre é efetuada no sentido da educação inclusiva, sublinhamos, mais uma vez (ponto 3.1 do capítulo II), que Hegarty (2001) refere a importância dos «métodos de ensino», do «desenvolvimento profissional dos técnicos», do «envolvimento dos pais» e da aquisição e «utilização de recursos» apontando-os como aspetos em que as escolas devem investir para proporcionarem um modelo educativo com maior inclusão. Neste estudo, constatamos que estas áreas do projeto educativo não são as mais participadas embora os professores inquiridos tenham revelado que lhes conferem bastante importância. Atribuímos esta divergência entre áreas mais participadas e áreas a que os docentes dão maior importância, a um possível desfasamento entre o «compromisso do corpo docentes com uma filosofia inclusiva» (González, 2010, p. 62) referido no ponto 3.1, capítulo 2 (p. 44) e a prática corrente na vida da escola.

As fragilidades identificadas, relacionadas com a capacidade de valorização das margens de autonomia relativa, a capacidade de mobilização de recursos humanos, a participação na elaboração do plano de formação dos professores e as práticas de atendimento aos pais, devem ser, de alguma forma, «enfrentadas» como pontos fracos que precisam ser acautelados.

Salientamos a «falta de formação» e a «carência de recursos», de entre as limitações, apontadas pelos professores, como capazes de dificultar as práticas inclusivas, por terem servido de inspiração à proposta de intervenção, por nós apresentada para «enfrentar» uma das fragilidades identificadas, mais precisamente a «capacidade de mobilização de recursos humanos».

Cabe-nos ainda realçar que identificámos nesta população, algumas diferenças significativas entre os três ciclos de ensino, tais como, corpo docente do 3º ciclo mais jovem, menos experiente, menos participativo e com práticas inclusivas menos consistentes e um corpo docente no 1º ciclo com maior percentagem de docentes com formação no âmbito das NEE, maior capacidade de mobilização de recursos humanos e maior valorização das margens de autonomia relativa, entre outras.

Na nossa leitura, estas especificidades, pensámos, podem ser valorizadas com destaque para o caso da elevada percentagem de formação no âmbito das NEE do corpo docente do 1º ciclo. A este desejo que manifestamos queremos dar forma através da proposta de intervenção apresentada.

Em jeito de síntese, convém acrescentar que enfrentámos inúmeras dificuldades na realização deste estudo. O limite temporal imposto, face à abrangência do tema, revelou-se indiscutivelmente um dos obstáculos mais difíceis de ultrapassar ditando a limitação da amostra recolhida e a impossibilidade de se constituir como um estudo extensivo a todos os docentes do ensino básico do concelho em estudo.

Admitindo que a realidade está em constante mutação, e fazendo uso da sabedoria popular, à luz do adágio “quando se fecha uma porta abre-se um postigo”,<sup>58</sup> assumimos que este estudo não é um fim mas um começo já que, sendo a escola inclusiva um imperativo e a participação um caminho para o atingir, neste tema inesgotável, outras perspetivas podem ser abordadas. Trata-se, apenas, de um contributo reflexivo sobre uma temática que consideramos vital para melhor escola e melhor educação.

O limite temporal imposto, já o dissemos, ditou o tamanho da amostra trabalhada, e pensamos que seria pertinente estudar a participação docente em escolas com ensino secundário e comparar os resultados obtidos com os que agora apresentamos.

A educação inclusiva, sentida como um imperativo, faz-nos pensar como Azevedo (2011) que vale a pena “acolher a humanidade que habita no rosto de cada ser humano e proporcionar-lhe o *des-envolvimento* que a cultura escolar desencadeia em cada um e considerar isto mesmo como o seu (...) maior bem” e o nosso maior objetivo como educadores e professores (p.152).

---

<sup>58</sup> - Pequena janela inserida na porta e que se pode abrir mesmo com a porta fechada.

## Bibliografia

- Afonso, A. J. (1999). A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público. *Inovação*, 12, pp. 121-137.
- Afonso, N. (12 de 1999). A autonomia das escolas públicas: exercício prospectivo de análise da política educativa. *Inovação*, pp. 45-63.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições Asa.
- Ainscow, M. (1995). Educação para todos torna-la uma realidade. *Congresso Internacional de Educação Especial*, pp. 2-14.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Revista Referência*, pp. 53-63.
- Armstrong, F. ( janvier-février-mars de 2001). Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. *Revue Française de Pédagogie*, pp. 87-96.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de Liberdade*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1997). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (02 de 2004). A Autonomia das Escolas: Uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 49-83.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R. e Biklen, (1994). *Invsetigação Qualitativa em Educação*. Porto: Potro Editora.
- Boutinet, J. P. (1994). "Les Multiples Facettes du Projet". *Sciences Humaines*, 39 (Mai), pp. 20-24.
- Capucha, L. M. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projectos*. Lisboa: DGIDC.
- Cardoso, Alarcão & Celrico, (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.

- Carvalho, A. D. (1998). *A Educação como Projecto Antropológico*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, A. D. (2010). *Limiars Críticos da Educação Contemporânea*. Porto: Edições Afrontamento.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In Rodrigues, D. Org, *Perspectivas sobre a inclusão da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- Clímaco, M. C. (1992). *Observatório da Qualidade da Escola, Guião Organizativo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CNE, C. N. (2012). Síntese do relatório o estado da educação 2011: Qualificação dos Portugueses. *Diário da República*, pp. 3581-3588.
- Correia, J. A. (2003). A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. In Rodrigues, D. Org. *Perspectivas sobre a Inclusão da educação à sociedade* (pp. 37-56). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? in Rodrigues, D. Org. *Educação e Diferença, Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (1996). *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas*. Lisboa: IIE.
- Costa, J. A. (2000). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A. (2003). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- DGIDC. (2009). *Educação Inclusiva da retórica à prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dias, J. R. (2010). A Cidadania Terrestre e a Família e Dignidade Humanas. In E. O. Medeiros, Org. *A Educação como Projeto, Desafios de Cidadania* (pp. 27-40). Lisboa: Instituto Piaget.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noésis*, pp. 64-66.
- Ferreira, H. C. (1995). A Escola, de Organização Participativa a Organização Participada - Será um projecto possível? *V Colloque Nationale de L'aipelf/Afirse*, pp. 275-299.

- Ferreira, H. C. (2007). *Teoria Política, Educação e Participação dos professores*. Lisboa: Educa.
- Ferreira, H. C. (2011). A Participação: Ilusão, Ideologia ou Possibilidade. In F. & AL, *Da autonomia da escola ao sucesso educativo. Obstáculos e Soluções* (pp.75-108). Chamusca: Edições Cosmos.
- Ferreira, Neves. Abreu & Caetano, (1998). *Psicossociologia das Organizações*. Alfragide: McGruw-Hil.
- Formosinho, J. (1999). Autonomia, Participação e territorialização. In J. M. Campinho, *Escola e Projecto* (pp. 19-21). Braga: SFAEBS.
- Formosinho, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Giddens, A. (2001). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- González, M. (2010). Educação inclusiva: uma escola para todos. In L. M. Correia, *Educação Espacial e Inclusão Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.
- Grilo, M. (1995). Uma reflexão sobre alguns temas educativos em Portugal. A *Investigação Educacional emPortugal*, pp. 42-45.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues, Org. *Educação e Diferença, valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 79-91). Porto: Porto Editora.
- Hill, M. & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo lda.
- Huot, R. (2002). *Métodos quantitativos para as Ciências Humanas*. Lisboa: Piager Editora.
- Justino, D. (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa: FFMS Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2011a). *A Educação na República*. Cascais: Profedições.
- Machado, J. F. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Lisboa: Edições ASA.
- Machado, J. F. (2009). *Equipas Educativas, para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo*, pp. 7-22.
- Marchesi, Á. (2001). A prática das escola inclusivas. In D. Rodrigues, Org. *Educação e Diferença, valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 93-108). Porto: Porto Editora.
- Medeiros, E. O. (2010). *A Educação como projeto desafios de cidadania*. Porto Alegre: Piaget editora.
- Medeiros, E. O. (2010a). Educação contemporânea: dilemas e paradoxos na indagação de um sentido. In A. D. Carvalho, *Limiares Críticos da Educação Contemporânea* (pp. 63-76). Porto: Edições Afrontamento.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moura, R. M. (2002). As novas tecnologias no desenvolvimento profissional dos professores. *jornal da universidade católica*.
- Nóvoa, A. (2007). Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. *Escola como serviço ou escola como instituição* (pp. 5-21). São Paulo: Sinpro sp.
- Nóvoa, A. (2008). O Regresso dos Professores. In DGRHE, *Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 21-28). Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira e Grácio, (2005). Análise a respeito do tamanho de amostras aleatórias. *DataGramZero - Revista de Ciências de Informação*, pp. 1-5.
- Pacheco, C. L. (2002). *Trabalhar por projetos em educação - uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança. *Revista Brasileira de Educação*, pp. 5-19.
- Rocha, A. P. (1996). *Projecto Educativo de Escola, administração participada e inovadora*. Porto: Edições ASA.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva as boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues. Org, *Perspetivas sobre a Inclusão da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto : Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2006). Trabalho colaborativo de professores. *Noesis*, 28.
- Sánchez, P. A. (2009). A Educação Inclusiva na Espanha. In U. -R. Brasil, *Tornar a Educação Inclusiva* (pp. 89-103). Brasília: ANPED.
- Sarmento, M. J. (1993). *A escola e as autonomias*. Porto: Edições ASA.

- Sarmento, M. J. (1998). Autonomia, práticas de regulação das escolas e regulamentto interno. In F. D. (Org), *Regulamento interno e construção da autonomia das escolas* (pp. 13-23). Porto : Edições ASA.
- Savater, F. (2010). O Valor de Educar. In R. C. Fernando Savater, *O valor de educar, o valor de instruir* (pp. 7-44). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Sebastião, J. (2004). Famílias, estratégias educativas e percursos escolares. *CIES*, 1-26.
- Serra, F. S. (Abr/Jun de 1999). Fazer a escola acontecer: planificação e participação. *Noesis*.
- Serra, H. (2005). Paradigmas da inclusão no contexto mundial. *Saber (e) Educar*, 31-50.
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais*. Porto: Porto Editora.
- Silva, D. V. (2008). Demandas de poder no Conselho Pedagógico - reflexões a partir de um estudo de caso num agrupamento de escolas. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 22-67.
- Silva, E. A. (1999). Gestão Estratégica e Projecto Educativo. In J. M. Campinho, *Escola e Projecto* (pp. 63-99). Braga: Universidade do Minho.
- Silva, E. A. (2000). Gestão estratégica e projecto educativo. In A. M. Jorge Adelino Costa, *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 217-238). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, E. B. (2011). *Professores e escolas imagem social e desafiosd profissão*. Lisboa: Fonte da palavra.
- Teixeira, S. (1998). *Gestão das organizações*. Amadora: McGraw-hill.
- Toedoro, I. S. (2006). Da Integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 63-83.
- Teodoro, I. S. (02 de 2007). Procurando Indicadores de Educação Inclusiva: as práticas dos professores de apoio. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 105-149.
- Toffler, A. (2000). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Livros do Brasil.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca*. Espanha: UNESCO.
- UNESCO. (2011). *A crise oculta: conflitos armados e educação*. Brasil: Moderna.
- Vieira, R. (2004). *E agora professor? a transformação na voz dos professores*. Porto: Profedições.
- Zêzere, P. (3 de 2002). A escola inclusiva e a igualdade de oportunidades. *Análise Psicológica*, pp. 401-406.
- Zych, P. G. (2011). Cultura da participação na escola. *3º Congresso Internacional de Educação*, pp. 1-11.

## Webgrafia

- p. 2- <http://educar.wordpress.com/2009/01/26/opinioes-joao-ruivo-2/>
- p. 3 -  
[http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Recomendacao\\_EstadoEducacao.pdf](http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Recomendacao_EstadoEducacao.pdf)
- pp. 7 , 24, 30 -  
[http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Eventos\\_parceria/SOFELP/Emanuel%20Oliveira%20Medeiros.pdf](http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Eventos_parceria/SOFELP/Emanuel%20Oliveira%20Medeiros.pdf)
- p. 9 - <http://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html>
- p. 16 - <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37417203.pdf>
- pp. 18, 33 - <http://hdl.handle.net/10198/4508>
- p. 28 -  
<http://www.isapg.com.br/2011/ciepg/selecionados.php?ordem01=titulo&ordem02=autor>  
(artigo 54).
- p. 32 - <http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe50/dossier1.htm>
- p. 33- <http://hdl.handle.net/10198/5167>
- p. 36 - <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- p. 36 [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf)
- p. 38 - <sup>1</sup><http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001911/191186POR.pdf>
- p. 38 - <http://laramara.org.br/uploads/arquivos/legislacao/declaracao-salamanca-onu-1994.pdf>
- p. 42 -  
[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_05567807\\_2001\\_num\\_134\\_1\\_2774](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_05567807_2001_num_134_1_2774)
- p.43 [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_38.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_38.pdf)
- p.48 - <http://www2.ufp.pt/~lmbg/formacao/lvfinal.pdf>
- p. 50 - <http://www.profblog.org/2011/05/escola-publica-e-o-estado-democratico.html>
- p.63 -  
[http://www.cnedu.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=60&Itemid=79&lang=pt](http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=79&lang=pt)

Nota: Todos os endereços eletrónicos foram consultados a última vez dia 23/10/2012

## Documentos consultados

<b>Documento</b>	<b>Objeto/âmbito</b>
DL n.º 769-A/76 de 23 de outubro	Lançar as bases da gestão democrática.
DL n.º 553/80, de 21 de novembro	Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.
Lei n.º 46/86 de 14 de outubro	Lei de Bases do Sistema Educativo
DL n.º 43/89 de 3 de fevereiro	Estabelece o regime jurídico da autonomia da escola e aplica-se às escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e às do ensino secundário.
Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de fevereiro	Define as regras da composição e funcionamento dos conselhos pedagógicos e dos seus órgãos de apoio nas escolas preparatórias, preparatórias e secundárias e secundárias.
DL n.º 172/91 de 10 de maio	Define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
DL n.º 319/91 de 23 de agosto	Disposições a aplicar aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário
Despacho n.º 113/ME/93 de 23 de junho	Rege o sistema de incentivos à qualidade da educação
DL n.º 115-A/98, de 4 de maio	Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
Despacho conjunto n.º 243/2004 de	Cria cursos de educação e formação
Despacho Normativo n.º 50/2005 de 9 de novembro	Define princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação de estratégias de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos
DL n.º 3/2008 de 7 de janeiro	Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.
DL n.º 75/2008, de 22 de abril	Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
Parecer n.º 3/99 do CNE	Crianças e alunos com necessidades educativas especiais.
Parecer n.º 2/2004 do CNE	A proposta e os projetos de lei de bases da educação/do sistema educativo.
Parecer n.º 7/2004 do CNE	Apreciação do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar «Eu não desisto».
Parecer n.º 3/2009 do CNE	Parecer sobre a Proposta de Lei n.º 271/X que visa estabelecer o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontrem em idade escolar.
Recomendação n.º 2/2010 do CNE	Recomendação sobre O Estado da Educação 2010. Percursos Escolares.
Recomendação n.º 2/2012 do CNE	A Qualificação dos Portugueses.

## ANEXO I

### Questionário aos professores do ensino básico do concelho de Bragança

Este questionário insere-se num projeto de investigação a levar a cabo no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional, da ESE de Bragança.

Com o questionário pretendemos recolher informação sobre o exercício do direito/dever de participação dos professores na “vida” da escola e a operacionalização de práticas inclusivas.

No desenvolvimento deste projeto, as suas opiniões são importantes e é fundamental que responda com sinceridade e franca reflexão pessoal. O questionário é anónimo e todas as informações serão utilizadas apenas para fins científicos.

Para responder às questões (exceto às 1ª, 2ª, 3ª, 11ª e 14ª) coloque um X na opção pretendida.

Obrigada pela sua participação.

#### I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. Género

Feminino

Masculino

2. Idade \_\_\_\_\_ (Atual, em anos)

3. Tempo de serviço \_\_\_\_\_ (em anos completos, contados até 31/08/11)

4. Ciclo de ensino

1º ciclo       2º ciclo       3º ciclo

5. Exerce a sua atividade há três ou mais anos consecutivos neste Agrupamento?

Sim

Não

6. Tem alguma formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (NEE)? Qual?

SIM	NÃO
Formação Inicial (disciplina no contexto do Bacharelato ou da Licenciatura)	<input type="checkbox"/>
Formação Contínua (com ou sem créditos)	
Formação Especializada em Educação Especial	
Outra. Qual?.....	

#### II – PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NO PROJETO EDUCATIVO

7. A participação dos professores no Projeto Educativo de Agrupamento efetua-se através de órgãos/estruturas de orientação educativa. Em qual dos seguintes órgãos sente que é mais evidente o exercício do seu direito/dever de participação?

Conselho Geral

Conselho de Docentes

Conselho Pedagógico

Conselho(s) de turma

Departamento Curricular

**8. Quantifique o grau de responsabilidade que reconhece à sua participação no Projeto Educativo de Agrupamento efetuada através do órgão assinalado (7).**

Considere o 6 como valor máximo e o 1 como valor mínimo

	6	5	4	3	2	1
Participação através do órgão assinalado em 7						

**9. Tomando como referência a seguinte lista de 9 indicadores, quantifique, em cada um, o grau de participação efetuada através do órgão assinalado (7).**

Considere o 6 como valor máximo e o 1 como valor mínimo

		6	5	4	3	2	1
Expressão de ação	1. Capacidade de intervir ativamente						
	2. Capacidade de mobilização para a ação						
	3. Capacidade de assumir posições/cargos						
Mobilização de recursos	4. Capacidade de mobilização de recursos (humanos/ materiais)						
	5. Capacidade de apresentação de propostas						
	6. Capacidade de valorização das margens de autonomia						
Conhecimento da organização	7. Conhecimento dos objetivos da organização						
	8. Conhecimento de direitos e deveres						
	9. Conhecimento de regulamentação em vigor na organização						

**10. A lista abaixo enumera diferentes áreas do Projeto Educativo de Agrupamento em relação às quais é solicitada a participação dos professores. Quantifique o grau de participação em cada área, efetuada através do órgão assinalado (7).**

Considere o 6 como valor máximo e o 1 como valor mínimo

	6	5	4	3	2	1
a) Definição dos objetivos educativos da escola;						
b) Análise de questões de ordem disciplinar;						
c) Cumprimento dos programas curriculares;						
d) Organização de visitas de estudo;						
e) Elaboração do plano de formação dos professores;						
f) Apreciação de metodologias de ensino;						
g) Seleção de manuais escolares;						
h) Análise dos resultados dos alunos;						
i) Rentabilização de recursos materiais e humanos;						
j) Seleção de práticas de atendimento aos Pais;						

**11. Das áreas citadas (questão 10) assinale abaixo as três que considera mais importantes usando o 1 para a que considera mais importante e o 3 para a que considera menos importante.**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> a) Definição dos objetivos educativos da escola;    | <input type="checkbox"/> f) Apreciação de metodologias de ensino;           |
| <input type="checkbox"/> b) Análise de questões de ordem disciplinar;        | <input type="checkbox"/> g) Seleção de manuais escolares;                   |
| <input type="checkbox"/> c) Cumprimento dos programas curriculares;          | <input type="checkbox"/> h) Análise dos resultados dos alunos;              |
| <input type="checkbox"/> d) Organização de visitas de estudo;                | <input type="checkbox"/> i) Rentabilização de recursos materiais e humanos; |
| <input type="checkbox"/> e) Elaboração do plano de formação dos professores; | <input type="checkbox"/> j) Seleção de práticas de atendimento aos Pais;    |

### III – PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

12. Assinale o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações.

Assinalar com X uma alternativa em cada linha	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
12.1. Encorajar todos os alunos a ter altas expectativas sobre a sua própria aprendizagem.					
12.2. Contrariar as visões negativas dos alunos que sentem dificuldades nas aulas.					
12.3. Contrariar o uso de rótulos pejorativos relacionados com um baixo rendimento.					
12.4. Incentivar todos os alunos a dar valor ao sucesso dos outros.					
12.5. Incentivar todos os alunos a ter orgulho nos seus próprios sucessos					
12.6. Apoiar a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem na turma regular desenvolve em todos, atitudes positivas face à diferença.					
12.7. Encarar a diversidade como um recurso valioso de apoio à aprendizagem sem a considerar um problema.					
12.8. Realçar o gosto pela diferença/diversidade em vez da conformidade com uma única normalidade (aluno padrão).					
12.9. Tomar posições no sentido de minimizar as desigualdades de oportunidades na escola.					
12.10. Encarar a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem na turma regular como benefício do processo ensino/aprendizagem de todos.					
12.11. Reconhecer que os alunos com dificuldades de aprendizagem devem permanecer na escola regular mas em salas de apoio.					
12.12. Reconhecer que os alunos com dificuldades de aprendizagem devem permanecer na turma regular mas acompanhados de um professor de apoio.					
12.13. Reconhecer que a origem da discriminação está na intolerância à diferença.					
12.14. Reconhecer que a atenção requerida por alunos com dificuldades de aprendizagem prejudica o desenvolvimento dos outros alunos.					
12.15. Evitar valorizar os interesses do aluno oriundo da classe média em detrimento dos interesses do aluno oriundo da classe operária.					
12.16. Encarar as diferentes origens familiares como contribuições positivas para a vida escolar.					
12.17. Reconhecer que o conhecimento sobre as diferenças dos alunos contribui pouco para a planificação da sua educação.					
12.18. Ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem na turma regular prejudica o desenvolvimento global dos outros alunos.					

**IV – OPERACIONALIZAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NA SALA DE AULA**

**13. Com que frequência operacionaliza as práticas inclusivas referidas na tabela?**

Assinalar com X uma alternativa em cada linha

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca
13.1. Planifica as aulas tendo prioritariamente em conta a aprendizagem e não o cumprimento do programa.						
13.2. As aulas incrementam a aprendizagem de todos os alunos.						
13.3. As aulas proporcionam atividades de trabalho em grupo.						
13.4. A planificação reflete uma tentativa de minimizar as barreiras à aprendizagem.						
13.5. Organiza as aulas atendendo às diferenças no conhecimento e experiência de todos os alunos.						
13.6. Organiza as aulas tendo em conta as componentes emocionais e intelectuais da aprendizagem.						
13.7. Propõe atividades que abordam diferenças motivadas pela origem social, cultura, etnia, género, capacidade/ incapacidade ou religião.						
13.8. Usa uma linguagem falada e escrita acessível a todos os alunos.						
13.9. As aulas são estruturadas com base nas experiências de todos os alunos ocorridas fora da escola.						
13.10. Incentiva todos os alunos a analisar diferentes pontos de vista além dos próprios.						
13.11. As aulas contribuem para entender as diferenças motivadas pela origem social, cultura, etnia, género, capacidade/ incapacidade ou religião.						
13.12. Reconhece o esforço físico exigido por algumas tarefas aos alunos com algum tipo de incapacidade.						
13.13. Proporciona, aos alunos, trabalho com pares, diferentes em origem social, cultura, etnia, género, capacidade/ incapacidade ou religião.						
13.14. Ensina todos os alunos a questionar, na discussão de sala de aula, os estereótipos nos materiais curriculares.						
13.15. Ajuda todos os alunos a estabelecer diálogo com outros que tenham origem e pontos de vista diferentes.						

**14. Considerando a realidade do Agrupamento onde exerce funções refira duas limitações que dificultem as práticas inclusivas**

1. \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Obrigada pela sua colaboração.

## ANEXO II

Tabela 14. Órgão onde os professores do 1º, 2º e 3º ciclo participam

Órgão	Ciclo			Ensino básico
	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	
Conselho geral	0	0	2	1
Conselho pedagógico	0	8	11	7
Departamento curricular	0	51	65	44
Conselho de docentes	100	0	0	24
Conselho(s) de turma	0	41	22	25
Total	100%	100%	100%	100%

Tabela 15. Grau de responsabilidade no EB e em cada ciclo de ensino

Grau de responsabilidade	Ciclo			Ensino básico
	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	
1	0	2	4	2
2	6	0	0	1
3	18	21	13	18
4	30	30	26	29
5	9	36	48	34
6	36	11	9	16
Total	100%	100%	100%	100 %

Tabela 16. Grau de participação dos professores no órgão assinalado – 1º C

		1	2	3	4	5	6	M	DP	CV
Expressão de ação	Capacidade de intervir ativamente	0	1	8	6	8	10	4,55	1,252	0,28
	Capacidade de mobilização para a ação	0	3	6	6	9	9	4,45	1,325	0,30
	Capacidade de assumir posições/cargos	0	2	7	7	10	7	4,39	1,223	0,28
Mobilização de recursos	Capacidade de mobilização de recursos	0	1	5	12	7	8	<b>4,48</b>	1,121	0,25
	Capacidade de apresentação de propostas	0	1	3	11	9	9	4,67	1,080	0,23
	Capacidade de valorização das margens de autonomia	0	3	4	10	8	8	<b>4,42</b>	1,251	0,28
Conhecimento da organização	Conhecimento dos objetivos da organização	0	2	1	7	10	13	4,94	1,114	0,23
	Conhecimento de direitos e deveres	0	2	0	4	13	14	5,12	1,053	0,21
	Conhecimento de regulamentação em vigor na organização	0	1	2	2	17	11	5,06	0,966	0,19

Tabela 17. Grau de participação dos professores no órgão assinalado – 2º C

		1	2	3	4	5	6	M	DP	CV
Expressão de ação	Capacidade de intervir ativamente	0	1	9	19	20	12	4,54	1,026	0,23
	Capacidade de mobilização para a ação	0	0	13	18	22	8	4,41	0,973	0,22
	Capacidade de assumir posições/cargos	0	1	16	16	17	11	4,34	1,109	0,26
Mobilização de recursos	Capacidade de mobilização de recursos	0	5	9	21	19	7	<b>4,23</b>	1,101	0,26
	Capacidade de apresentação de propostas	0	1	9	19	22	10	4,51	0,994	0,22
	Capacidade de valorização das margens de autonomia	0	3	13	24	18	3	<b>4,08</b>	0,954	0,23
Conhecimento da organização	Conhecimento dos objetivos da organização	0	1	9	18	17	16	4,62	1,083	0,23
	Conhecimento de direitos e deveres	0	0	2	15	21	23	5,07	0,873	0,17
	Conhecimento de regulamentação em vigor na organização	0	0	5	23	17	16	4,72	0,951	0,20

Tabela 18. Grau de participação dos professores no órgão assinalado – 3º C

		1	2	3	4	5	6	M	DP	CV
Expressão de ação	Capacidade de intervir ativamente	0	2	2	16	23	3	4,50	0,863	0,19
	Capacidade de mobilização para a ação	0	2	7	15	18	4	4,33	0,990	0,23
	Capacidade de assumir posições/cargos	1	1	11	12	13	8	4,28	1,205	0,28
Mobilização de recursos	Capacidade de mobilização de recursos	1	2	7	21	9	6	<b>4,15</b>	1,115	0,27
	Capacidade de apresentação de propostas	0	2	5	20	13	6	4,35	0,994	0,23
	Capacidade de valorização das margens de autonomia	0	3	8	18	15	2	<b>4,11</b>	0,971	0,24
Conhecimento da organização	Conhecimento dos objetivos da organização	0	1	3	17	17	8	4,61	0,930	0,20
	Conhecimento de direitos e deveres	0	1	5	14	14	12	4,67	1,055	0,23
	Conhecimento de regulamentação em vigor na organização	0	1	7	13	16	9	4,54	1,048	0,23

Tabela 19. Grau de participação dos professores nas diferentes áreas do PEA – 1º C

	1	2	3	4	5	6	M	DP	CV
k) Definição dos objetivos educativos da escola	0	1	5	5	13	9	4,73	1,126	0,24
l) Análise de questões de ordem disciplinar	0	1	5	7	9	11	4,73	1,180	0,25
m) Cumprimento dos programas curriculares	1	0	1	6	11	14	5,06	1,116	0,22
n) Organização de visitas de estudo	0	1	4	10	13	5	4,52	1,004	0,22
o) Elaboração do plano de formação dos professores	0	1	6	12	8	6	4,36	1,084	0,25
p) Apreciação da metodologia de ensino	0	1	2	9	10	11	4,85	1,064	0,22
q) Seleção de manuais escolares	1	0	1	3	15	13	5,12	1,053	0,21
r) Análise dos resultados dos alunos	1	0	0	5	9	18	5,27	1,069	0,20
s) Rentabilização de recursos materiais e humanos	1	0	4	6	11	11	4,79	1,219	0,25
t) Seleção de práticas de atendimento aos pais	1	0	3	6	10	13	4,91	1,208	0,25

Tabela 20. Grau de participação dos professores nas diferentes áreas do PEA – 2º C

	1	2	3	4	5	6	M	DP	CV
a) Definição dos objetivos educativos da escola	0	7	11	16	18	9	4,18	1,232	0,29
b) Análise de questões de ordem disciplinar	0	6	9	17	18	11	4,31	1,218	0,28
c) Cumprimento dos programas curriculares	0	0	1	8	29	23	5,21	0,733	0,15
d) Organização de visitas de estudo	0	2	10	16	20	13	4,52	1,105	0,24
e) Elaboração do plano de formação dos professores	3	4	21	12	14	7	3,84	1,319	0,34
f) Apreciação da metodologia de ensino	0	3	7	19	25	7	4,43	1,008	0,23
g) Seleção de manuais escolares	4	3	4	5	24	21	4,72	1,462	0,31
h) Análise dos resultados dos alunos	0	1	5	4	26	25	5,13	0,974	0,19
i) Rentabilização de recursos materiais e humanos	0	4	5	17	21	14	4,59	1,131	0,25
j) Seleção de práticas de atendimento aos pais	0	5	17	7	20	12	4,28	1,293	0,30

Tabela 21. Grau de participação dos professores nas diferentes áreas do PEA- 3°C

	1	2	3	4	5	6	M	DP	CV
a) Definição dos objetivos educativos da escola	1	1	9	12	21	2	4,24	1,037	0,24
b) Análise de questões de ordem disciplinar	1	1	14	17	9	4	3,96	1,074	0,27
c) Cumprimento dos programas curriculares	1	0	8	8	18	11	4,63	1,162	0,25
d) Organização de visitas de estudo	2	4	10	17	11	2	3,80	1,167	0,31
e) Elaboração do plano de formação dos professores	3	4	13	13	11	2	3,67	1,248	0,34
f) Apreciação da metodologia de ensino	1	5	12	17	7	4	3,78	1,172	0,31
g) Seleção de manuais escolares	3	3	8	7	16	9	4,24	1,463	0,35
h) Análise dos resultados dos alunos	0	0	6	6	23	11	4,85	0,942	0,19
i) Rentabilização de recursos materiais e humanos	1	3	10	13	12	7	4,15	1,247	0,30
j) Seleção de práticas de atendimento aos pais	2	4	9	15	13	3	3,91	1,226	0,31

Tabela 22. Perceção que os professores têm sobre a educação inclusiva – 1º C

	1	2	3	4	5	M	DP	CV
1. Encorajar todos os alunos a ter altas expectativas sobre a sua própria aprendizagem	0	0	0	9	24	4,73	0,452	0,10
2. Contrariar as visões negativas dos alunos que sentem dificuldades nas aulas	0	0	0	6	27	4,82	0,392	0,08
3. Contrariar o uso de rótulos pejorativos relacionados com um baixo rendimento	0	0	2	1	30	4,85	0,508	0,10
4. Incentivar todos os alunos a dar valor ao sucesso dos outros	0	0	0	4	29	4,88	0,331	0,07
5. Incentivar todos os alunos a ter orgulho nos seus próprios sucessos	0	0	0	2	31	4,94	0,242	0,05
6. Apoiar a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem na turma regular desenvolve em todos, atitudes positivas face à diferença	0	0	1	8	24	4,70	0,529	0,11
7. Encarar a diversidade como um recurso valioso de apoio à aprendizagem sem a considerar um problema	0	0	0	8	25	4,76	0,435	0,09
8. Realçar o gosto pela diferença / diversidade em vez da conformidade com uma única normalidade (aluno padrão)	0	0	3	6	24	4,64	0,653	0,14
9. Tomar posições no sentido de minimizar as desigualdades e de oportunidades na escola	0	0	2	6	25	4,70	0,585	0,12
10. Encarar a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem na turma regular como benefício do processo ensino/aprendizagem de todos.	1	1	4	9	18	4,27	1,008	0,24
11. Reconhecer que os alunos com dificuldades de aprendizagem devem	4	16	2	1	10	<b>2,91</b>	1,508	0,52

permanecer na turma regular mas em salas de apoio									
12.Reconhecer que os alunos com dificuldades de aprendizagem devem permanecer na turma regular mas acompanhados de um professor de apoio	0	1	2	8	22	4,55	0,754	0,17	
13.Reconhecer que a origem da discriminação está na intolerância à diferença	0	1	1	9	22	4,58	0,708	0,15	
14.Reconhecer que a atenção requerida por alunos com dificuldades de aprendizagem prejudica o desenvolvimento dos outros alunos	8	11	1	10	3	<b>2,67</b>	1,384	0,52	
15.Evitar valorizar os interesses do aluno oriundo da classe média em detrimento dos interesses dos alunos oriundo da classe operária	7	2	2	4	18	3,73	1,663	0,45	
16. Encarar as diferentes origens familiares como contribuições positivas para a vida escolar	0	0	1	7	25	4,73	0,517	0,11	
17.Reconhecer que o conhecimento sobre as diferenças dos alunos contribui pouco para a planificação da sua educação	4	7	4	7	11	3,42	1,458	0,43	
18.Ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem na turma regular prejudica o desenvolvimento global dos outros alunos	3	13	3	6	8	3,09	1,400	0,45	

Tabela 23. Perceção que os professores têm sobre a educação inclusiva – 2<sup>o</sup>C

	1	2	3	4	5	M	DP	CV
1. Encorajar todos os alunos a ter altas expectativas sobre a sua própria aprendizagem	0	3	2	20	36	4,46	0,787	0,18
2. Contrariar as visões negativas dos alunos que sentem dificuldades nas aulas	0	0	3	14	44	4,67	0,569	0,12
3. Contrariar o uso de rótulos pejorativos relacionados com um baixo rendimento	2	1	2	11	45	4,57	0,903	0,20
4. Incentivar todos os alunos a dar valor ao sucesso dos outros	0	0	1	14	46	4,74	0,480	0,10
5. Incentivar todos os alunos a ter orgulho nos seus próprios sucessos	0	0	0	5	56	4,92	0,277	0,06
6. Apoiar a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem na turma regular desenvolve em todos, atitudes positivas face à diferença	0	1	6	16	38	4,49	0,744	0,17
7. Encarar a diversidade como um recurso valioso de apoio à aprendizagem sem a considerar um problema	0	1	2	27	31	4,44	0,646	0,15
8. Realçar o gosto pela diferença/diversidade em vez da conformidade com uma única normalidade (aluno padrão)	0	1	3	19	38	4,54	0,673	0,15
9. Tomar posições no sentido de minimizar as desigualdades e de oportunidades na escola	0	0	2	11	48	4,75	0,505	0,11
10. Encarar a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem na turma regular como benefício do processo ensino/aprendizagem de todos.	2	3	10	30	16	3,90	0,961	0,25
11. Reconhecer que os alunos com dificuldades de aprendizagem devem permanecer na turma regular mas em salas de apoio	20	20	7	11	3	<b>2,30</b>	1,243	0,54
12. Reconhecer que os alunos com dificuldades de aprendizagem devem	2	9	8	25	17	3,75	1,120	0,30

permanecer na turma regular mas acompanhados de um professor de apoio									
13. Reconhecer que a origem da discriminação está na intolerância à diferença	2	3	7	24	25	4,10	1,012	0,25	
14. Reconhecer que a atenção requerida por alunos com dificuldades de aprendizagem prejudica o desenvolvimento dos outros alunos	17	26	11	7	0	<b>2,13</b>	0,957	0,45	
15. Evitar valorizar os interesses do aluno oriundo da classe média em detrimento dos interesses dos alunos oriundo da classe operária	12	5	8	11	25	3,52	1,566	0,44	
16. Encarar as diferentes origens familiares como contribuições positivas para a vida escolar	2	2	7	20	30	4,21	1,002	0,24	
17. Reconhecer que o conhecimento sobre as diferenças dos alunos contribui pouco para a planificação da sua educação	8	12	11	7	23	3,41	1,487	0,44	
18. Ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem na turma regular prejudica o desenvolvimento global dos outros alunos	9	29	4	10	9	<b>2,69</b>	1,323	0,49	

Tabela 24. Percepção que os professores têm sobre a educação inclusiva – 3º C

	1	2	3	4	5	M	DP	CV
1. Encorajar todos os alunos a ter altas expectativas sobre a sua própria aprendizagem	0	3	1	20	22	4,33	0,818	0,19
2. Contrariar as visões negativas dos alunos que sentem dificuldades nas aulas	0	0	1	14	31	4,65	0,526	0,11
3. Contrariar o uso de rótulos pejorativos relacionados com um baixo rendimento	0	1	2	4	39	4,76	0,639	0,13
4. Incentivar todos os alunos a dar valor ao sucesso dos outros	0	1	1	11	33	4,65	0,640	0,14
5. Incentivar todos os alunos a ter orgulho nos seus próprios sucessos	0	0	0	2	44	4,96	0,206	0,04
6. Apoiar a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem na turma regular desenvolve em todos, atitudes positivas face à diferença	0	1	4	20	21	4,33	0,732	0,17
7. Encarar a diversidade como um recurso valioso de apoio à aprendizagem sem a considerar um problema	0	0	6	21	19	4,28	0,688	0,16
8. Realçar o gosto pela diferença/diversidade em vez da conformidade com uma única normalidade (aluno padrão)	0	2	7	16	21	4,22	0,867	0,21
9. Tomar posições no sentido de minimizar as desigualdades e de oportunidades na escola	0	0	4	15	27	4,50	0,658	0,15
10. Encarar a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem na turma regular como benefício do processo ensino/aprendizagem de todos.	0	6	12	18	10	3,70	0,963	0,26
11. Reconhecer que os alunos com dificuldades de aprendizagem devem permanecer na turma regular mas em salas de apoio	10	15	12	8	1	<b>2,46</b>	1,089	0,44

12. Reconhecer que os alunos com dificuldades de aprendizagem devem permanecer na turma regular mas acompanhados de um professor de apoio	5	4	13	15	9	3,41	1,222	0,36
13. Reconhecer que a origem da discriminação está na intolerância à diferença	1	2	6	18	19	4,13	0,957	0,23
14. Reconhecer que a atenção requerida por alunos com dificuldades de aprendizagem prejudica o desenvolvimento dos outros alunos	8	22	10	5	1	<b>2,33</b>	0,967	0,42
15. Evitar valorizar os interesses do aluno oriundo da classe média em detrimento dos interesses dos alunos oriundo da classe operária	4	2	7	7	26	4,07	1,306	0,32
16. Encarar as diferentes origens familiares como contribuições positivas para a vida escolar	0	3	9	16	18	4,07	0,929	0,23
17. Reconhecer que o conhecimento sobre as diferenças dos alunos contribui pouco para a planificação da sua educação	4	19	7	8	8	<b>2,93</b>	1,289	0,44
18. Ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem na turma regular prejudica o desenvolvimento global dos outros alunos	7	16	11	9	3	<b>2,67</b>	1,156	0,43

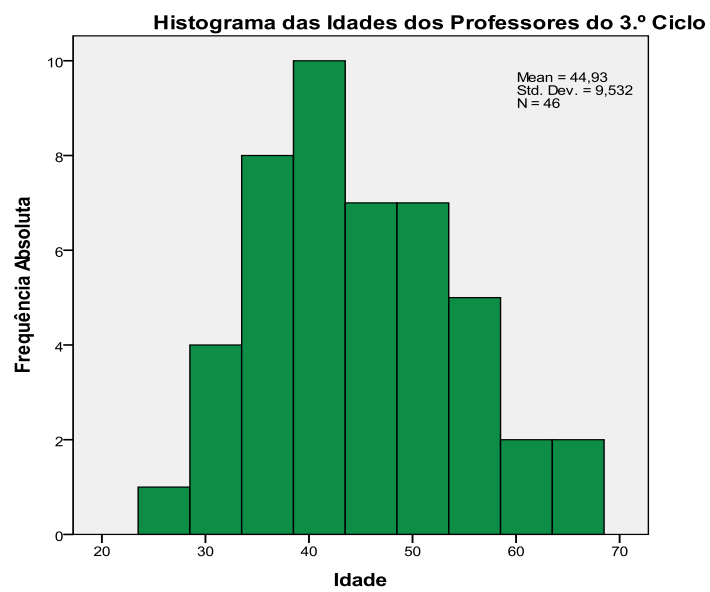
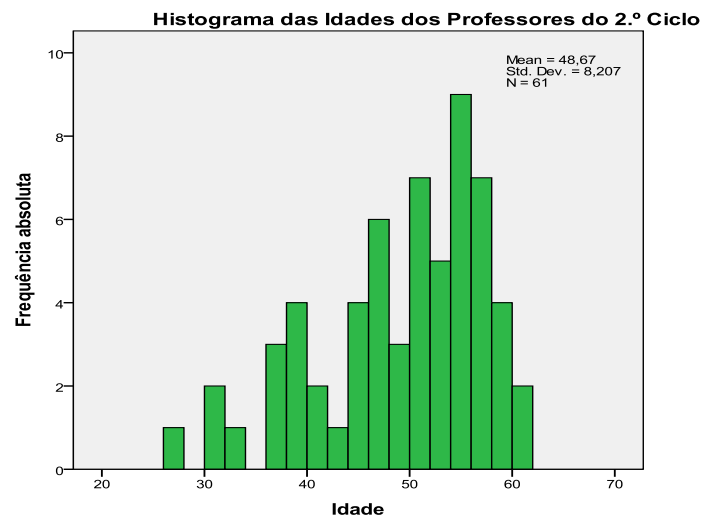
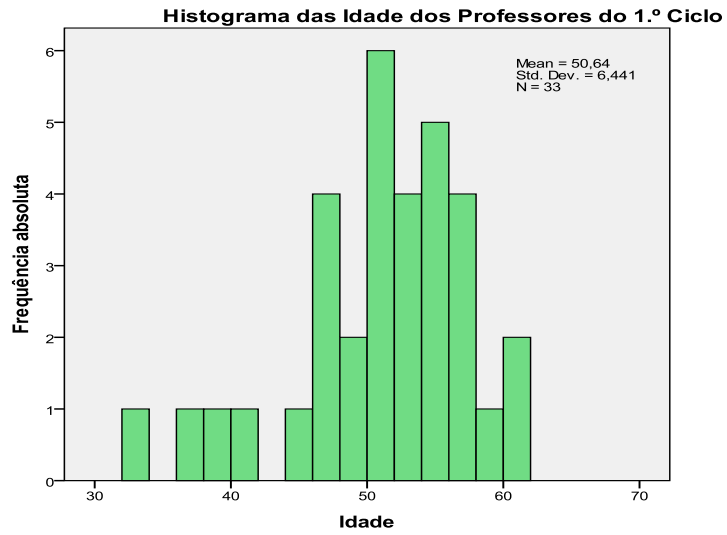


Tabela 25. Histogramas das idades – 1º C; 2º C; 3º

Tabela 26. Operacionalização de práticas inclusivas na sala de aula – 1°C, 2°C, 3° C

	Ciclo	1	2	3	4	5	6	M	DP	CV
13.1 Planifica as aulas tendo prioritariamente em conta a aprendizagem e não o cumprimento do programa	1.º	0	0	0	3	16	14	5,33	0,645	0,12
	2.º	0	1	0	9	32	19	5,11	0,777	0,15
	3.º	2	0	0	4	23	17	5,11	1,080	0,21
13.2 As aulas incrementam a aprendizagem de todos os alunos	1.º	0	0	0	2	9	22	5,61	0,609	0,11
	2.º	0	0	0	6	28	27	5,34	0,655	0,12
	3.º	0	0	0	3	21	22	5,41	0,617	0,11
13.3 As aulas proporcionam atividades de trabalho de grupo	1.º	0	0	0	14	17	2	4,64	0,603	0,13
	2.º	0	0	3	29	24	5	4,51	0,722	0,16
	3.º	0	0	3	21	14	8	4,59	0,858	0,19
13.4. A planificação reflete uma tentativa de minimizar as barreiras à aprendizagem	1.º	0	0	0	4	11	18	5,42	0,708	0,13
	2.º	0	1	4	3	32	21	5,11	0,896	0,18
	3.º	0	0	0	13	22	11	4,96	0,729	0,15
13.5 Organiza as aulas atendendo às diferenças no conhecimento e experiência de todos os alunos	1.º	0	0	0	1	10	22	5,64	0,549	0,10
	2.º	0	0	1	4	27	29	5,38	0,687	0,13
	3.º	0	1	0	11	23	11	4,93	0,827	0,17
13.6 Organiza as aulas tendo em conta as componentes emocionais e intelectuais da aprendizagem	1.º	0	0	0	4	13	16	5,36	0,699	0,13
	2.º	1	0	0	10	33	17	5,05	0,845	0,17
	3.º	0	1	1	16	18	10	4,76	0,899	0,19
13.7 Propõe atividades que abordam diferenças motivadas pela origem social, cultura, etnia, género, capacidade/incapacidade ou religião	1.º	2	0	2	6	12	11	4,79	1,317	0,28
	2.º	3	4	6	20	19	9	4,23	1,296	0,31
	3.º	4	2	5	19	8	8	4,07	1,405	0,35
13.8 Usa uma linguagem falada e escrita acessível a todos os alunos	1.º	0	0	0	1	1	31	5,91	0,384	0,07
	2.º	0	0	0	0	13	48	5,79	0,413	0,07
	3.º	0	0	0	0	8	38	5,83	0,383	0,07
13.9 As aulas são estruturadas com base nas experiências de todos os alunos ocorridas fora da escola	1.º	0	0	0	9	14	10	5,03	0,770	0,15
	2.º	1	3	4	26	20	7	4,34	1,047	0,24

	3.º	3	1	2	24	12	4	4,15	1,154	0,28
	1.º	0	0	0	3	11	19	5,48	0,667	0,12
13.10 Incentiva todos os alunos a analisar diferentes pontos de vista além dos próprios	2.º	0	0	0	8	27	26	5,30	0,691	0,13
	3.º	0	1	1	4	21	19	5,22	0,867	0,17
13.11 As aulas contribuem para entender as diferenças motivadas pela origem social, cultura, etnia, género, capacidade/incapacidade ou religião	1.º	0	0	0	2	16	15	5,39	0,609	0,11
	2.º	1	1	3	16	23	17	4,80	1,062	0,22
	3.º	1	2	1	9	21	12	4,80	1,128	0,23
13.12 Reconhece o esforço físico exigido por algumas tarefas aos alunos com algum tipo de incapacidade	1.º	0	0	0	6	13	14	5,24	0,751	0,14
	2.º	0	0	3	10	19	29	5,21	0,897	0,17
	3.º	0	0	3	9	16	18	5,07	0,929	0,18
13.13 Proporciona, aos alunos, trabalho com pares, diferentes em origem social, cultura, etnia, género, capacidade/incapacidade ou religião.	1.º	0	0	1	1	16	15	5,36	0,699	0,13
	2.º	1	0	2	10	37	11	4,89	0,858	0,18
	3.º	0	2	1	11	23	9	4,78	0,941	0,20
13.14 Ensina todos os alunos a questionar, na discussão de sala de aula, os estereótipos nos materiais curriculares	1.º	0	0	0	4	22	7	5,09	0,579	0,11
	2.º	0	1	3	18	31	8	4,69	0,827	0,18
	3.º	0	1	5	11	20	9	4,67	0,990	0,21
13.15 Ajuda todos os alunos a estabelecer diálogo com outros que tenham origem e pontos de vista diferentes.	1.º	0	0	0	0	14	19	5,58	0,502	0,09
	2.º	0	0	0	6	36	19	5,21	0,609	0,12
	3.º	0	0	1	10	19	16	5,09	0,812	0,16

Tabela 27. Correlações de Spearman entre os itens das questões 12 e 13

Itens	13.1	13.2	13.3	13.4	13.5	13.6	13.7	13.8	13.9	13.10	13.11	13.12	13.13	13.14	13.15
12.1	0,263**	0,110	0,077	0,206*	0,241**	0,205*	0,144	0,098	0,101	0,209*	0,205*	0,103	0,186*	0,209*	0,234**
12.2	0,126	-0,013	-0,056	0,059	0,157	0,081	-0,014	0,177*	0,018	0,197*	0,176*	0,194*	0,029	0,071	0,112
12.3	0,094	0,050	0,063	0,231*	-0,039	0,005	-0,028	0,084	0,004	0,246**	0,121	0,082	0,018	-0,061	0,053
12.4	0,039	0,152	-0,095	0,164	0,057	0,150	0,133	0,222**	0,023	0,116	0,185*	0,038	-0,025	0,153	0,158
12.5	-0,047	0,090	-0,820	-0,250	-0,084	-0,017	0,049	0,040	-0,009	0,009	0,068	-0,038	0,016	-0,060	0,004
12.6	0,179*	0,182*	0,043	0,231**	0,189*	0,317**	0,187*	0,161	0,055	0,245**	0,171*	0,181	0,154	0,274**	0,240**
12.7	0,210*	0,227**	0,065	0,201*	0,361**	0,322**	0,259**	0,226**	0,326**	0,363**	0,399**	0,259**	0,331**	0,324**	0,352**
12.8	0,145	0,254**	-0,075	0,373**	0,356**	0,297**	0,225**	0,198*	0,250*	0,328**	0,387**	0,280**	0,166	0,238**	0,305**
12.9	0,100	0,117	0,024	0,161	0,298**	0,264**	0,168*	0,118	0,130	0,216*	0,202*	0,180*	0,194*	0,088	0,056
12.10	0,148	0,214*	0,003	0,289**	0,231**	0,288**	0,295**	0,199*	0,224**	0,232**	0,233**	0,174*	0,214*	0,213*	0,241**
12.11	0,225**	0,136	0,098	0,058	0,159	0,210*	0,034	-0,066	0,036	0,142	0,043	0,019	0,119	0,009	0,026
12.12	0,044	0,102	-0,031	0,140	0,222**	0,208*	0,120	0,185*	0,131	0,129	0,069	0,224**	0,198*	0,190*	0,233**
12.13	0,072	0,074	0,129	0,311**	0,159	0,076	0,191*	0,086	0,191*	0,175*	0,194*	0,054	0,223**	0,122	0,066
12.14	0,135	0,081	-0,041	0,048	0,095	0,104	0,063	0,036	0,031	0,070	0,179*	-0,017	0,140	0,022	-0,013
12.15	0,043	-0,132	0,037	-0,063	-0,021	-0,010	0,014	-0,060	0,023	-0,111	-0,030	-0,013	0,174*	0,002	0,083
12.16	0,000	0,037	-0,088	0,347**	0,281**	0,286**	0,166*	0,142	0,335**	0,209*	0,172*	0,196*	0,101	0,161	0,186*
12.17	0,039	0,055	-0,109	0,146	0,281**	0,261**	-0,048	0,046	-0,098	0,055	0,035	0,102	0,005	-0,034	0,103
12.18	0,118	0,044	-0,064	0,021	0,090	0,145	0,068	0,091	0,021	0,069	0,158	-0,044	0,074	-0,014	0,093

Legenda: \* correlação significativa a 5%; \*\* correlação significativa a 1%.

Correlações de Spearman entre os itens das questões 12 e 13

O item 13.1 está positivamente correlacionado com os itens 12.1, 12.6, 12.7 e 12.11 tratando-se de correlações fracas ou muito fracas.

O item 13.2 está positivamente correlacionado com os itens 12.6, 12.7 e 12.8 tratando-se de correlações fracas.

O item 13.3 não está correlacionado de forma significativa com nenhum dos itens da questão 12.

O item 13.4 está positivamente correlacionado com os itens 12.1, 12.3, 12.6, 12.7, 12.8, 12.10, 12.13 e 12.16 tratando-se de correlações fracas.

O item 13.5 está positivamente correlacionado com os itens 12.1, 12.6, 12.7, 12.8, 12.9, 12.10, 12.12, 12.16 e 12.17 tratando-se de correlações fracas com exceção de uma que é muito fraca.

O item 13.6 está positivamente correlacionado com os itens 12.1, 12.6, 12.7, 12.8, 12.9, 12.10, 12.11, 12.12, 12.16 e 12.17 tratando-se de correlações fracas.

O item 13.7 está positivamente correlacionado com os itens 12.6, 12.7, 12.8, 12.9, 12.10, 12.13, e 12.16 tratando-se de correlações fracas ou muito fracas.

O item 13.8 está positivamente correlacionado com os itens 12.2, 12.4, 12.7, 12.10 e 12.12, 12.16 e 12.17 tratando-se de correlações fracas ou muito fracas.

O item 13.9 está positivamente correlacionado com os itens 12.7, 12.10, 12.13 e 12.16 tratando-se de correlações fracas e existe uma muito fraca.

O item 13.10 está positivamente correlacionado com os itens 12.1, 12.2, 12.3, 12.6, 12.7, 12.8, 12.9, 12.10, 12.13 e 12.16 tratando-se de correlações fracas e uma é muito fraca.

O item 13.11 está positivamente correlacionado com os itens 12.1, 12.2, 12.4, 12.6, 12.7, 12.8, 12.9, 12.10, 12.13 e 12.16 tratando-se de correlações fracas ou muito fracas.

O item 13.12 está positivamente correlacionado com os itens 12.2, 12.7, 12.8, 12.9, 12.10, 12.12 e 12.16 tratando-se de correlações fracas ou muito fracas.

O item 13.13 está positivamente correlacionado com os itens 12.1, 12.7, 12.9, 12.10, 12.12, 12.13 e 12.15 tratando-se de correlações fracas ou muito fracas.

O item 13.14 está positivamente correlacionado com os itens 12.1, 12.6, 12.7, 12.8, 12.10 e 12.12 tratando-se de correlações fracas e uma é muito fraca.

O item 13.15 está positivamente correlacionado com os itens 12.1, 12.6, 12.7, 12.8, 12.10, 12.12 e 12.16 tratando-se de correlações fracas e uma é muito fraca.

## ANEXO III

### Unidades de registo

- O desconhecimento de formas de atuação específicas para todos os casos.
- Alunos com dificuldades para as quais não (há) tenho resposta.
- (Dificuldades em lidar com os) problemas de comportamento de alguns alunos com dificuldades de aprendizagem.
- Falta de conhecimento técnico específico por ausência de formação.
- Falta de formação específica (da generalidade dos professores).
- (Dificuldades em lidar com a) discriminação por parte dos alunos.
- Falta de formação dos professores para lidar com a diferença.
- Não ter formação específica em NEE.
- (Dificuldades em lidar com) a indisciplina.
- Dentro do grupo disciplinar faz falta um bloco semanal para planificar aulas em comum.
- A distância face à escola sede.
- A grande distancia que algumas escolas se encontram da sede de agrupamento.
- A necessidade de conceder atenção a todos os alunos deixa pouco espaço para os que precisariam de mais atenção.
- A filosofia de agrupamento tal como está a decorrer de forma apressada e não planeada.
- As turmas com elevado número de alunos.
- Falta de (disciplina) autoridade dos professores face ao sistema.
- Excesso de burocracia administrativa.
- Turmas muito grandes e heterogeneidade da turma.
- Excesso de burocracia.
- Políticas educativas (globais) que visam números.
- Diferentes níveis etários na mesma turma.
- Turmas com excesso de alunos.
- A existência de turmas com mais de 1 ano de escolaridade.
- O número elevado de alunos por turma.
- Falta de pessoal especializado.

### Unidades de registo

- Falta de recursos humanos e materiais.
- Falta de apoio educativo para acompanharem os alunos com necessidades e dificuldades na aprendizagem.
- A falta de apoios educativos (recursos humanos) de forma a minimizar as dificuldades de aprendizagem de alguns alunos.
- Falta de apoio de técnicos especialistas.
- Falta de técnicos suficientes para apoiar alunos com NEE.
- Instalações (adequadas) escassas.
- Falta de professores de apoio especializado para alunos com NEE.
- Pouco material didático e pedagógico.
- Falta de professores de apoio educativo e de NEE.
- (Dificuldades no) o transporte dos alunos para participar em determinadas atividades.
- Maior participação dos pais na vida do seu filho na escola.
- Desinteresse por parte de muitos Encarregados de Educação face ao percurso escolar dos alunos.
- Pouco apoio dos encarregados de educação.
- O apoio dos Encarregados de Educação é em muitos casos deficitário.
- Os próprios encarregados de educação.
- O desinteresse familiar.
- Elevado número de alunos por turma.
- Elaboração de fichas de avaliação iguais para todos os alunos.
- A indisciplina.
- O número de alunos por turma.
- Falta de recursos materiais.
- Falta de recursos humanos.
- O elevado número de alunos por turma.
- Falta de formação específica para lidar com algumas situações.
- Turmas numerosas (nº alunos por turma).
- Pouco envolvimento familiar na vida escolar de alguns alunos com dificuldades de aprendizagem.

### Unidades de registro

- Número de alunos por turma.
- Ausência de empenho, hábitos de trabalho e de momentos de silêncio prolongados, propícios às aprendizagens.
- Falte de professores de apoio na sala de aula.
- Falta de recursos apropriados.
- “Dependendo da incapacidade” – É muito difícil chegar a todos os alunos numa aula prática.
- A falta de materiais didáticos e a falta de especialização para lidar com surdos/mudos.
- Falta de colaboração dos encarregados de educação
- Alunos com comportamentos desajustados.
- Família não incentiva para o estudo e gosto pela escola.
- Número de alunos por turma.
- Falta de apoio familiar.
- Número de alunos por turma.
- Professor especializado (apoio) para acompanhar o/a aluno(a) quando solicitado.
- Os alunos que são de NEE.
- Os alunos que são de religião diferente da maioria da comunidade escolar.
- Falte de apoio individualizado aos alunos NEE.
- Falta de materiais didáticos específicos.
- Falta de recursos humanos.
- Falta de recursos materiais.
- Indisciplina.
- Diferentes níveis etários.
- Falta de recursos humanos.
- Falta de materiais didáticos.
- Número de alunos por turma.
- Recursos humanos (poucos).
- Elevado número de alunos por turma.
- Falta de professores da apoio que acompanhem os alunos com NEE.

### Unidades de registo

- Formação especializada dos professores (falta).
- Formação especial dos assistentes operacionais.
- Dificuldades em propor atividades que abordem diferenças entre os alunos (quer de origem étnica, social ou cultural).
- Dificuldades em fazer aceitar aos alunos as diferenças entre eles de modo a torná-los tolerantes.
- Falta de professores para apoio.
- Falta de recursos.
- Características muito diferentes entre alunos integrados no mesmo grupo (turma).
- Dificuldades em implementar aulas práticas motivadoras para exercer uma atividade profissional.
- Falta de sensibilização/formação dos docentes/auxiliares de ação educativa para a inclusão.
- (Gerir as) dificuldades de integração na turma.
- O currículo desadequado em relação à vida ativa.
- O considerável número de ausências dos indivíduos pertencentes ao grupo minoritário.
- A habitual ligação entre os elementos dos grupos citados e a agressividade cultural que lhes é característica.
- (Dificuldades em lidar com) A recusa de inclusão pelos próprios grupos minoritários.
- Conceitos estereotipados por parte da sociedade em relação às minorias.
- (Dificuldades em lidar com as ) Características diferentes dos alunos integrados no grupo turma.
- Dificuldades em implementar aulas motivadoras para os interesses dos alunos.
- O mau comportamento desses alunos não é aceite nem compreendido pelos colegas.
- É muito mais difícil o cumprimento do programas com conseqüente prejuízo para os colegas e desgaste emocional dos professores.

### **Unidades de registo**

- Dificuldades em cumprir o programa na sua totalidade.
- A cultura e sociedade local da origem dos alunos.
- (Gerir) O contexto socioeconómico que se reflete no aproveitamento dos alunos devido ao facto de os interesses serem divergentes dos escolares.