

Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Dissertação de Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco

**Estudo de Caso de um Agrupamento de Escolas no
Alto Alentejo enquanto Comunidade de Aprendizagem
para a inclusão**

Joana Pisco Véstia da Silva

Portalegre, outubro, 2024

Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Dissertação de Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco

**Estudo de Caso de um Agrupamento de Escolas no
Alto Alentejo enquanto Comunidade de Aprendizagem
para a inclusão**

Mestranda: Joana Pisco Véstia da Silva

Orientadora: Professora Doutora Maria José D. Martins

Coorientadora: Professora Doutora Amélia Marchão

Portalegre, outubro, 2024

Constituição do Júri:

Presidente: Professora Doutora Adelaide João Cardoso Marques Proença

Arguente: Professora Doutora Ana Paula Viana Caetano

Orientadora: Professora Doutora Maria José das Dores Martins

Este trabalho elaborado no âmbito do projeto: LC4Inclusion – PTDC/CED-EDG/4650/2021, projeto financiado Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT)

Agradecimentos

Quero agradecer à Professora Doutora Maria José Martins e Professora Doutora Amélia Marchão, por todo o apoio e orientação, assim como a todos os profissionais da ESECS e do IPP, pela disponibilidade e ajuda durante o meu percurso académico.

Um agradecimento muito especial ao Agrupamento de Escolas, alvo de estudo neste trabalho, pela colaboração, apoio e disponibilidade, no processo de recolha de dados. Em particular, à direção, coordenador do projeto, assim como a todos os alunos, docentes, pais e encarregados de educação e elementos da comunidade local que participaram neste estudo e sem os quais não teria sido possível realizar este trabalho.

Resumo

A escola atual enfrenta um grande número de desafios, nomeadamente a heterogeneidade e diversidade cultural e social dos seus alunos; embora essa diversidade constitua uma enorme riqueza, exige que a escola consiga dar uma resposta individualizada a cada um dos seus alunos. Neste sentido, torna-se imperativo a adoção de estratégias diferenciadas, que respeitem a singularidade de cada criança e jovem (os seus interesses e potencialidades) para superar as desigualdades existentes, inverter ciclos de desigualdade e pobreza, derrubando barreiras e obstáculos, que dificultam a participação e as aprendizagens dos alunos.

Este estudo pretende compreender como é que um Agrupamento de Escolas (AE) situado no Alto Alentejo operacionaliza a educação inclusiva, assim como implementa o Projeto INCLUD-ED, evidenciando os seus impactos.

O projeto INCLUD-ED sugere a adoção de determinadas ações educativas de sucesso (AES), e pretende justamente contribuir para o sucesso escolar de todos, promovendo a coesão social. Neste processo, transforma as escolas em comunidades de aprendizagem (CA), enfatizando e valorizando a interação e a participação da família e da comunidade.

Este estudo analisa como um agrupamento de escolas operacionaliza a inclusão e integração escolar de todos os alunos, bem como impacto da implementação das AES.

Com recurso a uma metodologia de investigação de natureza qualitativa, foram conduzidas entrevistas e *focus group* com diferentes elementos da comunidade escolar e local. Os resultados demonstram o esforço que o AE tem feito no caminho para a inclusão de todos os seus alunos e que os diversos intervenientes reconhecem vantagens na aplicação de AES, no seu AE.

Palavras-chave: inclusão; projeto INCLUD-ED; ações educativas de sucesso.

Abstract

Schools face several challenges, namely the social and cultural heterogeneity and diversity of their students; although this enriches the school, it also presupposes that the school can provide an individual response to each of its pupils. In this sense, it is imperative to adopt differentiated strategies that respect the uniqueness of each child and young person (their interests and potential). Only by this way will it be possible to overcome the existing inequalities, reverse cycles of inequality and poverty, breaking down barriers and obstacles caused by their circumstances that hinder their effective participation and learning.

This study aims to understand how a cluster of schools, located in the Alto Alentejo, operationalises inclusive education, as well as how it implements the INCLUD-ED Project, highlighting its impacts.

The INCLUD-ED project, with the educational success actions, identified within its framework, aims to contribute to school success for all, promoting social cohesion. In this process, it transforms schools into learning communities by emphasizing and valuing family and community interaction and participation.

By analysing a group of schools, this study aims to verify the impact of the implementation of the educational success actions, as well as the dynamics adopted towards the inclusion and integration of all students in the school environment.

Using a qualitative research methodology, interviews and focus groups were carried out with different members of the school and local community. The results show the effort that the school has been making to include all students and that the various stakeholders recognise gains in applying educational success actions in their school.

Keywords: inclusion; INCLUD-ED project; successful educational actions.

Abreviaturas

AE – Agrupamento de Escolas onde se realizou o estudo de caso

AES – Ação Educativa de Sucesso

CA – Comunidade de Aprendizagem

CAA - Centro de Apoio à Aprendizagem

CEF – Curso de Educação e Formação

CREA – Community of Research on Excellence for All

DGE – Direção-Geral de Educação

EE – Encarregado de Educação

EFA- Educação e Formação de Adultos

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EMISE - Equipa Multidisciplinar de Intervenção em Saúde Escolar

GIP - Gabinete de intervenção prioritária

PLNM - Português Língua Não Materna

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

UAARE – Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola

Índice

Introdução	11
Parte I - Enquadramento Teórico	14
1. Educação Inclusiva	15
2. Comunidades de Aprendizagem	22
3. Projeto INCLUD-ED	28
Parte II – Estudo Empírico	43
4. Problemática e Objetivos de investigação:	44
5. Abordagem metodológica	45
5.1. Caraterização do Agrupamento de escolas	48
5.2. Descrição dos participantes no estudo.....	52
5.3. Instrumentos de recolha de dados	56
5.4. Procedimento	58
Parte III – Apresentação e Discussão dos Dados	62
6. Apresentação e Análise dos Resultados	63
7. Discussão e Conclusões	103
8. Reflexões finais	113
Referências Bibliográficas	117

Índice de Gráficos

Gráfico 1 Distribuição da população escolar estrangeira do AE por nacionalidade.....	50
--	----

Índice de Tabelas

Tabela 1 Distribuição da população escolar do AE por nível de ensino e por turma	49
Tabela 2 Caracterização da amostra – participantes adultos.....	52
Tabela 3 Caracterização da amostra – alunos participantes.	54
Tabela 4 Caracterização da amostra – adultos e alunos participantes.	55
Tabela 5 Categorias identificadas no que respeita do impacto das AES no AE e frequência com que foram utilizadas pelos participantes.....	88

Introdução

Education is a basic human right and not the privilege of some.

(OECD, 2022)

A temática da inclusão tem suscitado a atenção de diversos setores da sociedade. Em particular, o contexto educativo tem dado especial importância a esta questão, ancorada no paradigma de escola para todos, num esforço para garantir o acesso à educação de todas as crianças e jovens, sem exceção, independentemente da sua origem, cultura, língua, ou outra qualquer questão diferenciadora.

Acolher a diversidade e, simultaneamente, prestar um serviço de qualidade ao público escolar que hoje frequenta a escola, apresenta-se como tarefa extremamente complexa e desafiante para os estabelecimentos educativos.

Neste sentido, é atribuído à educação e às escolas, em particular, um importante papel na inversão de percursos de alunos oriundos de contextos sociais e económicos mais vulneráveis, revertendo ciclos de pobreza e de desigualdade, superando situações de exclusão social, melhorando as suas oportunidades (Flecha et al., 2009; Flecha & Soler, 2013; Lampert et al., 2019; Martins et al., 2023; Morlà-Folch et al., 2022). Apesar de esta “tarefa” exigir um esforço multifacetado e multisectorial, é atribuída à educação o papel preponderante na promoção e facilitação de situações de mobilidade e de inclusão social de grupos em desvantagem (Gómez González & Díez-Palomar, 2009; Morlà-Folch et al., 2022; Silva-Layaa et al., 2020).

No prosseguimento deste objetivo, as escolas necessitam de dar resposta adequada, quer às necessidades de cada aluno, quer às suas potencialidades (Pappámikail & Beirante, 2022). Devem, assim, adotar estratégias que correspondam aos seus interesses, motivações, aspirações, expectativas e que promovam o seu sucesso e êxito educativo (Morlà-Folch et al., 2022; Pappámikail & Beirante, 2022), criando mecanismos que permitam a aprendizagem e a participação de todos nas atividades da escola.

Portugal, em consonância com as diretrizes das políticas internacionais, tem feito um esforço neste sentido. A publicação do Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, é um dos exemplos disso mesmo, assim como a adoção de estratégias diferenciadas (tal como o incentivo à implementação de Ações Educativas de Sucesso (AES) em agrupamentos de escolas), que promovam a inclusão de todos os alunos, alargando o espectro dos que são

visados neste processo, além dos alunos com necessidades específicas, contemplando a heterogeneidade cultural, económica e social de todas as crianças e jovens que hoje estão na escola.

Nesta dissertação apresenta-se um estudo de caso realizado num Agrupamento de Escolas (AE)¹ situado no Alto Alentejo, com vista a saber como este implementa a educação inclusiva, descrevendo o modo como a realiza, assim como os impactos de um projeto específico – o INCLUD-ED, proposto por um grupo de investigadores, que defende que esta abordagem promove a inclusão e a aprendizagem (CREA, 2012; Flecha, 2015; Flecha et al., 2009; Flecha & Soler, 2013).

Desta forma, este estudo pretende compreender como é que o AE operacionaliza as diretrizes da educação inclusiva, nomeadamente quais os projetos e iniciativas que dinamiza para que seja um agrupamento de escolas mais inclusivo. Pretende, ainda, averiguar como é que este AE implementa o Projeto INCLUD-ED, e quais os elementos da comunidade educativa e os níveis de escolaridade mais envolvidos neste processo, evidenciando os seus impactos em diferentes dimensões (tais como: o sucesso académico; as competências socio emocionais dos alunos; o seu envolvimento na vida da escola, a relação da escola com as famílias e restante comunidade, os níveis de convivência social entre os elementos da comunidade educativa), apurando se o AE se está a transformar numa comunidade de aprendizagem (CA), tal como proposto pelo projeto INCLUD-ED, ou em que fase se encontra nesse processo.

Esta dissertação encontra-se dividida em duas partes. Uma primeira dedicada a um enquadramento teórico no qual se incluem três capítulos. No primeiro, problematiza-se o conceito de educação inclusiva enquanto conceito amplo e abrangente, extensivo a heterogeneidade e diversidade do público escolar que hoje frequenta a escola. No segundo, explora-se a conceção de comunidades de aprendizagem, salientando a colaboração, o trabalho em equipa, e a interação e abertura à comunidade enquanto aspetos diferenciadores destas. No terceiro, descreve-se o projeto de investigação INCLUD-ED: Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa, realçando as ações educativas de sucesso identificadas no seu âmbito, que pretendem reverter situações de exclusão escolar e social.

A segunda parte da dissertação aborda o estudo empírico. Neste âmbito, explicitam-se os objetivos de investigação e descreve-se a abordagem metodológica adotada neste estudo.

¹ Designação pela qual nos referimos ao Agrupamento de Escolas onde se realizou este estudo de caso.

Esta foi de cariz qualitativo e consistiu num estudo de caso num agrupamento de escolas, pelo que se detalha o mesmo AE. Descrevem-se os participantes no estudo, assim como os instrumentos e procedimentos adotados.

Na terceira parte, apresentam-se e discutem-se/interpretam-se os dados obtidos através das entrevistas, *focus group* e das observações realizadas e, por fim, tecem-se algumas reflexões finais, em jeito de conclusão.

Parte I - Enquadramento Teórico

1. Educação Inclusiva

“learning how to live with difference and learning how to learn from difference”
(Ainscow, 2005, p. 118).

A adoção de práticas e políticas inclusivas, visando uma educação para todos, é uma questão bastante complexa e tem constituído um grande desafio para a escola (Ainscow, 2005; Alves, 2019; UNESCO, 2020). Neste contexto é necessário repensar as práticas educativo-pedagógicas, por forma a acolher e responder da melhor forma à diversidade e heterogeneidade das crianças e jovens que hoje frequentam a escola (Alves, 2019).

Uma escola inclusiva identifica e supera as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos (Ainscow et al., 2006; Alves, 2019; Booth & Ainscow, 2002; Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho; UNESCO, 2009), reconhecendo os recursos necessários para o fazer (UNESCO, 2009) e implementando estratégias pedagógicas diferenciadas, que contemplem e respeitem a singularidade e especificidade de cada aluno, para que estes possam concretizar todas as suas potencialidades e promover o seu desenvolvimento global (Freire, 2008). Segundo a UNESCO (2020) é necessário “identificar o talento individual em todas as suas formas e criar condições para que ele floresça” (p. 9).

A educação inclusiva procura garantir o acesso de todas as crianças a uma educação de qualidade, promovendo percursos de aprendizagem com sucesso, com a participação de todos os alunos, independentemente da sua origem social, económica, cultural, orientação sexual ou outra qualquer condição (Freire, 2008; Morlà-Folch et al., 2022; Pappámikail & Beirante, 2022).

Neste sentido, há que prestar especial atenção aos alunos de contextos especialmente vulneráveis, como, por exemplo, de minorias étnicas (como a etnia cigana), imigrantes (quer com o português como língua materna, quer com outras línguas maternas que não o português), com necessidades específicas, com situação económica mais frágil, com risco de ser vítima de abuso, com diferença de género, idade, religião ou local de residência, entre outros (Abrantes, 2021; Ainscow, 2005; Alves, 2019; Flecha & Soler, 2013; Martins et al., 2023; Ministry of Education, 2022; UNESCO, 2009; UNESCO, 2019), concretizando o compromisso de “não deixar ninguém para trás” (Ministry of Education, 2022; Pappámikail & Beirante, 2022).

Pappámikail e Beirante (2022) afirmam que “a educação, para ser de, com e para todos, tem de ser inclusiva” (p. 10). Alarga-se, assim, o espectro e visão do conceito de inclusão, que já não se restringe (unicamente) a crianças e jovens com necessidades específicas, mas sim à educação de todas as crianças e jovens (Booth & Ainscow, 2002; Costa et al., 2006; Pereira, et al., 2018; Martins et al., 2023; Prychodco et al., 2019; UNESCO, 2020). Assume-se, portanto, que qualquer aluno, em qualquer momento, no decurso do seu percurso educativo, pode ter dificuldades ou deparar-se com obstáculos na sua aprendizagem e necessitar da adoção de medidas que as colmatem (Costa et al., 2006; Pereira, et al., 2018).

A inclusão é um processo contínuo (Ainscow, 2005; Booth & Ainscow, 2002; UNESCO, 2020), iniciando-se desde logo na identificação das diferenças entre os alunos (Ainscow, 2005; Booth & Ainscow, 2002). As diferenças entre os alunos devem estar na base das abordagens a adotar no decurso dos processos de ensino e aprendizagem e que têm de ser encaradas enquanto recursos, mais valias de apoio à aprendizagem, ao invés de problemáticas (Booth & Ainscow, 2002; Freire, 2008). No processo de mitigação, ou pelo menos de diminuição dessas diferenças, outros alunos que à partida não teriam essas questões, podem igualmente sair favorecidos (Booth & Ainscow, 2002; Slee, 2019; UNESCO, 2009).

As barreiras à aprendizagem e à participação podem ser originadas por alguma situação de fragilidade. O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, define enquanto barreiras à aprendizagem, “as circunstâncias de natureza física, sensorial, cognitiva, socio emocional, organizacional ou logística resultantes da interação criança ou aluno e ambiente que constituem obstáculos à aprendizagem” (alínea e), Artigo 2.º).

As referidas barreiras podem ser encontradas em dificuldades originadas numa deficiência motora, sensorial ou cognitiva da criança, em incapacidades ou doenças que possuam, a nível neurológico, genético, socio emocional, entre outras causas, ou a sua génese pode ser devida à condição social e económica em que vivem, ou seja, questões ambientais (Booth & Ainscow, 2002; Candeias, 2023). Assim, não podendo a escola evitar muitas das primeiras, pode limitar a influência de ambas nos processos de ensino e de aprendizagem (Booth & Ainscow, 2002).

A educação inclusiva pretende que estas barreiras à aprendizagem e à participação não constituam obstáculos que impeçam as crianças e jovens de aceder à escola e nela participar (Booth & Ainscow, 2002).

A educação inclusiva acarreta inevitavelmente mudanças, quer nas práticas pedagógicas em contexto de sala de aula, quer nas práticas em qualquer espaço do contexto escolar, quer na própria sociedade (Booth & Ainscow, 2002; Freire, 2008; Lopes & Oliveira, 2021). Ao invés de nos focarmos num aspeto em particular, na diferença, na dificuldade/deficiência, temos de adotar uma abordagem holística do sujeito (Booth & Ainscow, 2002), o que pressupõe uma preocupação e valorização de cada aluno, nos seus processos de aprendizagem, mas também que a aprendizagem seja realizada “em conjunto com os outros e a colaboração com eles em experiências educativas partilhadas” (Booth & Ainscow, 2002, p. 7).

Neste sentido, uma educação inclusiva deve ser encarada enquanto “processo através do qual deve ser promovida a participação de todos os alunos, de modo a reduzir a sua exclusão da cultura, do currículo e das comunidades onde se situam as suas escolas” (Martins et al., 2023, p. 13). A UNESCO-IBE (2008), vem ao encontro desta definição, referindo que a educação inclusiva “is an ongoing process aimed at offering quality education for all while respecting diversity and the different needs and abilities, characteristics and learning expectations of the students and communities, eliminating all forms of discrimination” (UNESCO-IBE, 2008, p. 3). É, igualmente, salientado pela UNESCO (2009), o papel da educação inclusiva, no “process of strengthening the capacity of the education system to reach out to all learners and can thus be understood as a key strategy to achieve EFA [Education for all]” (p. 8).

Só atendendo e respeitando a especificidade e a individualidade de cada aluno (os seus interesses, assim como as suas necessidades), será possível que estes tenham o direito a percursos educativos de qualidade, promotores da sua efetiva participação, concretizando as suas potencialidades, por forma a realizarem aprendizagens significativas e, alcançando sucesso (Freire, 2008).

Neste contexto, salienta-se que esta tarefa não poderá ser realizada senão com uma responsabilidade partilhada, de modo interdisciplinar, através da articulação, colaboração e conjugação de esforços de elementos-chave, de diferentes quadrantes da comunidade local e entre todos os elementos da comunidade educativa, desde professores, a pais, a alunos, a pessoal não docente, incluindo técnicos que hoje estão integrados na escola ou com ela colaboram (Alves, 2019; Candeias, 2023). De particular importância surge o envolvimento dos pais no processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos, considerando-se que “um adequado envolvimento parental constitui um preditor do sucesso escolar dos seus

educandos, em especial na melhoria das competências sociais e do comportamento” (Pereira, et al., 2018, p. 16).

A inclusão implica mudança, pressupõe transformações nas culturas, nas políticas e nas práticas inclusivas (Booth & Ainscow, 2002). Apesar de estas três dimensões se considerarem todas importantes para o desenvolvimento da inclusão na escola, a cultura inclusiva de escola é intencionalmente colocada em destaque, até porque “o desenvolvimento de valores inclusivos partilhados por todos e as relações de colaboração podem conduzir a mudanças nas outras dimensões” (Booth & Ainscow, 2002, p. 13).

No que diz respeito à dimensão relativa à criação de culturas inclusivas, esta refere-se ao estabelecimento de um sentido de comunidade escolar que seja “segura, receptiva, colaboradora e estimulante, na qual todos são valorizados, constituindo um suporte de sucesso para todos” (Booth & Ainscow, 2002, p. 14). Estimula-se a partilha de valores inclusivos entre todos os elementos da comunidade educativa – pais, alunos, dirigentes, docentes e não docentes.

A dimensão referente à implementação de políticas inclusivas promove e enquadra a ação das escolas, nomeadamente no que se refere a estratégias de mudança necessárias para uma escola verdadeiramente inclusiva, apelando à participação de todos que dela fazem parte, e dando resposta à diversidade e diferença (Booth & Ainscow, 2002).

Por último, a dimensão alusiva à promoção de práticas inclusivas refere-se ao “desenvolvimento de práticas que traduzem as culturas e as políticas inclusivas da escola” (Booth & Ainscow, 2002, p. 14). Implica organizar a aprendizagem dos alunos, incitando à participação ativa destes nos seus processos educativos, respeitando e contemplando quer a sua diversidade, quer experiências exteriores à escola e ao conhecimento aí adquirido (Booth & Ainscow, 2002). Inclui, igualmente, nos processos de apoio à aprendizagem e participação, a mobilização de recursos, não só de carácter material, mas “os seus próprios saberes, mutuamente partilhados, os alunos, os pais e as comunidades” (Booth & Ainscow, 2002, p. 14).

Portugal, em consonância com os diversos documentos e políticas internacionais, tais como a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), a Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa (2015), os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (2015), reitera a importância de uma educação inclusiva e equitativa de qualidade (Alves, 2019; Araújo et al., 2023; Manuel & Lima Rodrigues, 2021).

A nível nacional, são dignos de referência, no que ao domínio da educação inclusiva diz respeito, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), os normativos relativos ao currículo dos Ensinos Básico e Secundário, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória² e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Alves, 2019; Pereira, et al., 2018; Pappámikail & Beirante, 2022). Salienta-se, ainda, o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar e outros projetos, onde o Território Educativo de Educação Prioritária (TEIP) ganha particular importância, assim como o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, criado pelo Despacho n.º 5908/2017, de 4 de julho, ou o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica - PPIP (Alves, 2019; Manuel & Lima Rodrigues, 2021).

Mas, é, sem dúvida, com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o Regime Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal, (e posteriormente com as alterações introduzidas pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, e o Decreto-Lei n.º 55, de 6 de julho, retificado pelo Decreto-Lei n.º 70/2021 de 3 de agosto), que esta temática ganha renovada relevância e dinamismo.

Apesar de não se poder menosprezar o percurso que se vinha a fazer em Portugal, neste domínio, este enquadramento normativo, “obriga, todavia, a reequacionar o papel da escola, o modo com esta vê os alunos e como se organiza para responder a todos eles” (Pereira, et al., 2018, p. 12). Possibilita que os estabelecimentos de ensino, além de reconhecerem os benefícios de terem uma população escolar diversa e heterogénea, afirmem a sua maior autonomia (bem como os seus docentes), na procura de respostas adaptativas e adequadas para lidar com as diferentes circunstâncias de cada aluno, sejam essas de âmbito pessoal, cultural, económicas, sociais ou outras, visando a promoção e facilitação dos processos de aprendizagem e, conseqüentemente, a sua inclusão (Alves, 2019; Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho; DeStefano et al., 2022; Martins et al., 2023).

Neste sentido, é afirmada “uma escola onde todos os alunos encontrem respostas que respondam às suas potencialidades, expectativas e necessidades específicas com equidade e que fomentem maiores níveis de coesão social” (Araújo et al., 2023, p. 7).

Na prossecução deste objetivo, o Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como

² Em particular o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória que preconiza “o desenvolvimento holístico dos alunos atendendo às dimensões do saber, do saber fazer e do saber estar, com enfoque na exigência, mas também na atenção à diversidade, e conseqüentemente na equidade e democracia. Introduce ainda o princípio da flexibilidade, fundamental na educação inclusiva” (Pereira, et al., 2018, p. 11).

os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação (n.º 2, do Artigo 1.º).

O Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, explana, neste sentido, as linhas de atuação com vista à inclusão. Prevê-se uma intervenção multinível (Alves, 2019) adequada à multiplicidade das necessidades e potencialidade de cada aluno, equacionando medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, “organizadas em três níveis de intervenção: medidas universais, seletivas e adicionais” (n.º 1, do Artigo 7.º, do Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

As medidas universais são aquelas que a escola “tem disponíveis para todos os alunos com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens” (n.º 1, do Artigo 8.º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Estas abrangem:

- a) A diferenciação pedagógica;
- b) As acomodações curriculares;
- c) O enriquecimento curricular;
- d) A promoção do comportamento pró-social;
- e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. (n.º 2, do Artigo 8.º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho)

As medidas seletivas “visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais” (n.º 1, do Artigo 9.º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Estas refletem-se em

- a) Os percursos curriculares diferenciados;
- b) As adaptações curriculares não significativas;
- c) O apoio psicopedagógico;
- d) A antecipação e o reforço das aprendizagens;
- e) O apoio tutorial. (n.º 2, do Artigo 9.º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho)

Quando as medidas (quer universais, quer seletivas) não se considerem suficientes à condição do aluno, são mobilizadas medidas adicionais. Estas “visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão” (n.º 1, do Artigo 10.º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). São medidas adicionais:

- a) A frequência do ano de escolaridade por disciplinas;
- b) As adaptações curriculares significativas;

- c) O plano individual de transição;
- d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;
- e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (n.º 2, do Artigo 10.º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

As equipas multidisciplinares, constituídas por docentes, técnicos especializados, pais e alunos, são elementos fundamentais na seleção e implementação das medidas a aplicar (Alves, 2019), que são alvo de acompanhamento e avaliação (permanente) que se vai realizando no decurso do percurso escolar do aluno.

2. Comunidades de Aprendizagem

As dinâmicas sociais, o movimento livre de pessoas e bens presentes numa sociedade em constante mutação, da informação, fortemente marcada pelas novas tecnologias, têm necessariamente implicações e trazem novos desafios aos processos de ensino e de aprendizagem. É imperativo que a escola consiga acompanhar a velocidade a que estas dinâmicas estão a ocorrer e saiba adaptar-se à sociedade atual (Díez-Palomar & Flecha, 2010).

O modelo, dito tradicional, não consegue dar resposta (adequada) ao perfil de aluno que hoje existe na escola, com diferentes necessidades, assim como expectativas. Apesar da reconhecida diversidade que caracteriza a população escolar atual, continua-se, em alguns locais, a optar por um modelo muito centrado no professor, de comunicação unidirecional que não se coaduna com a sociedade contemporânea, muito dependente da internet, que permite o acesso quase imediato a fontes de informação diversas e variadas (CREA, 2017a; Díez-Palomar & Flecha, 2010).

As comunidades de aprendizagem (CA), surgem, neste sentido, como uma resposta, eficaz, a estes novos desafios e circunstâncias (Díez-Palomar & Flecha, 2010), implicando mudança/ transformação a nível cultural e social, na forma como as escolas/agrupamento de escolas se organizam (Afonso, 2001; Catela, 2011).

O conceito de CA tem as suas raízes teóricas em autores como Rogers (1984), Vygotsky (1978), Dewey (2002) (Afonso, 2001; Catela, 2011). A CA implica “uma cultura de participação coletiva e em dinâmicas de interação que subjazem aos processos de aprendizagem dos atores educativos envolvidos” (Morgado et al., 2015, p. 33). Neste sentido, todos os sujeitos de uma comunidade assumem a sua responsabilidade (assim como poder decisório), através de um diálogo igualitário, com partilha, colaboração e trabalho sistemático visando um mesmo objetivo – atingir aprendizagens de qualidade (Afonso, 2001; Catela, 2011). Isto é, na prossecução de uma “educação igualitária, inclusiva e dialógica que se quer construtora de competências válidas” (Catela, 2011, p. 41). Ultrapassam-se, assim, problemáticas (como sendo desigualdades, pobreza, vulnerabilidades) decorrentes de circunstâncias que possivelmente impeçam o sucesso educativo de todos os alunos (Catela, 2011).

Apresentam-se, portanto, enquanto características distintivas das CA, a colaboração e o trabalho em equipa, assim como as interações sociais que se promovem entre todos

(Afonso, 2001; Catela, 2011; Morgado et al., 2015); destaca-se igualmente a abertura das portas da escola à comunidade em que está inserida (Catela, 2011). Desta forma, o meio, afigura-se como um centro de recursos a que as escolas/ agrupamentos de escolas podem recorrer, mas também enquanto elemento fundamental na definição de estratégias educativas (Catela, 2011), no apoio à aprendizagem (Afonso, 2001), em prol “de uma educação que se quer de todos e para todos” (Catela, 2011, p. 41).

As CA são, desta forma, “espaços colaborativos de construção e partilha de saberes e competências” (Catela, 2011, p. 44).

Nesse sentido, como argumenta Dias (2001), a formação de uma comunidade de aprendizagem pressupõe que “todos os membros do grupo (...) se encontrem envolvidos num esforço de participação, partilha e construção conjunta das representações de conhecimento” (p. 85).

As comunidades de aprendizagem surgem associadas ao contexto de profundas mudanças operadas no domínio das novas tecnologias de comunicação e informação que geraram todo um novo campo de oportunidades e desafios à sociedade do conhecimento, plasmado no conceito de sociedade em rede (Castells, 2006).

Em suma, tal como DuFour, DuFour, Eaker e Mary (2006) referem, em uma comunidade de aprendizagem, existem “educators committed to working together using processes of inquiry, problem solving, and reflection upon their practice” (citados por Morgado et al., 2015, p. 33).

Como neste estudo abordamos o conceito de CA, proposto pelo projeto INCLUD-ED, iremos focar a nossa atenção nesta proposta. Neste âmbito, a primeira CA surgiu em 1978, em La Verneda-Sant Martí, Barcelona, em Espanha (CREA, 2017a; Elboj et al., 2006; Flecha, 2015; Flecha, s.d). O sucesso desta “experiência” captou a atenção da comunidade científica e educacional, de tal forma que o CREA investigou como poderia desenvolver os pressupostos teóricos e práticos desta abordagem e expandir a sua aplicação a diferentes níveis de ensino (Flecha, 2015). Atualmente este modelo de CA prolifera por vários países da Europa e da América Latina, verificando-se que tem maior impacto nas escolas com características mais vulneráveis (como por exemplo, pobreza, elevados níveis de absentismo, insucesso escolar, conflito), para “romper las dinámicas negativas que muchas veces comporta esta situación” (Elboj et al., 2006, p. 75), mas pode estender-se a todas as escolas, sendo eficaz em todos os contextos (CREA, 2017a).

As CA baseiam-se em evidências científicas que “destacam dois fatores chave para a aprendizagem na sociedade atual: interação e participação da comunidade” (CREA, 2017a, p. 2).

Neste sentido, uma CA é um projeto de transformação cultural, social e educacional (CREA, s.d; Elboj et al., 2006). Nas CA, “se parte del derecho que todos y cada uno de los niños y niñas tienen a la mejor educación y se apuesta por sus capacidades, contando con toda la comunidad educativa para alcanzar ese objetivo” (Elboj et al., 2006, p. 73).

Para que a escola se transforme numa CA é imperativo a abertura à comunidade, o envolvimento direto e ativo de um grande leque diferenciado de agentes, além do pessoal docente, não docente, outros voluntários (como por exemplo, pais, vizinhos, amigos, elementos da comunidade local, ex docentes), que trabalhem em colaboração, comprometendo-se na função educativa (CREA, 2017a; CREA, s.d; Díez-Palomar & Flecha, 2010; Elboj et al., 2006; Flecha, 2015). O que se comprova, desde logo, pelo facto de nas CA poder existir a presença de mais adultos nas salas e espaços, ao invés de um único professor (Díez-Palomar & Flecha, 2010). Elboj et al (2006) referem que este é justamente um dos aspetos diferenciadores das CA. Referem os autores:

Participan e intervienen en el aula todos los agentes que pueden mejorar un aprendizaje determinado. El espacio del aula se convierte en el espacio de todas las personas que pueden enseñar y aprender, sean madres, padres, voluntariado y, claro está, el profesorado que tiene una responsabilidad básica (Elboj et al., 2006, p. 76).

Neste sentido, há que desenvolver estratégias que incidam no diálogo, colaboração, cooperação e trabalho conjunto, “para transformar dificuldades em oportunidades e melhorar as condições de vida de todos” (CREA, 2017a, p. 2), com vista à promoção do sucesso escolar e da convivência.

De acordo com CREA (s.d) há três aspetos essenciais nas CA, a saber: A transformação da estrutura e da cultura escolares; a aprendizagem dialógica e as ações educativas de sucesso (AES).

Elboj et al. (2006) salientam que as “escuelas no son islas, por tanto, el cambio es un cambio que influye y tiene la influencia del entorno al que sirve. Además, implica el cambio de mentalidad del profesorado, las familias y el alumnado” (p. 73). É um processo que implica mudanças, em vários sentidos, o que poderá não ser imediato.

O processo de transformação de uma escola em CA obedece aos sete princípios da Aprendizagem Dialógica (diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças) (CREA, s.d; Instituto Natura, s.d), sendo que “todos participam e interagem de maneira igualitária, respeitando a inteligência cultural de cada um, criando sentido para a aprendizagem e fomentando relações mais solidárias” (CREA, s.d, p. 6).

As CA têm a sua fundamentação teórica na aprendizagem dialógica, que integra contributos de autores como Freire, Habermas, Vygotsky, Bruner, Mead, Chomsky, que enfatizaram conceitos como a intersubjetividade, a relevância das interações sociais, a criação coletiva de significado e o diálogo enquanto geradores de aprendizagem (CREA, 2017e; Elboj et al., 2006; Flecha, 2015; Instituto Natura, s.d).

Elboj et al. (2006) expressam que a aprendizagem dialógica no adapta el currículo al contexto (cuantas más diferencias de contexto, más diferencias educativas habrá) sino que transforma las condiciones contextuales de aprendizaje (...) Los cambios que se producen llegan a incidir incluso dentro de ámbito familiar. Los referentes de los niños y niñas empiezan a cambiar cuando los padres y madres comparten con ellos espacios de aprendizaje en el hogar. Sin duda, no se puede pasar por alto el enorme potencial transformador de estos nuevos referentes (p. 52).

A decisão da transformação numa CA inicia-se na escola, mas expande-se a toda a comunidade (CREA, 2017f). Pressupõe ocorrer interação, envolvimento e participação de todos (não só da comunidade educativa, mas também famílias e comunidade) nas atividades da escola, quer estas aconteçam dentro das salas de aulas, ou em outros espaços escolares, assim como nas tomadas de decisões (CREA, s.d; Elboj et al., 2006; Flecha & Soler, 2013).

Esse processo de transformação implica passar por diferentes etapas, a saber: sensibilização; tomada de decisão; sonho; seleção de prioridades e planificação (CREA, 2017f; CREA, s.d; Flecha, 2015).

De referir que cada escola tem uma forma própria de desenvolver este processo, dependendo das suas características individuais. Não é um processo “fechado”; está aberto à mudança, pois é constantemente alvo de análise e reflexão por toda a comunidade educativa, que pode, ou não, propor modificações (CREA, 2017 f).

De uma forma muito genérica, a fase da sensibilização, consiste em dotar as pessoas, do conhecimento/bases científicas do projeto, para que possam tomar a decisão consciente e informada de se tornar uma CA (CREA, 2017f; CREA, s.d; Flecha, 2015).

A tomada de decisão, tal como a sua denominação indicia, é quando o maior número de pessoas possível, da comunidade educativa e não só, após diálogo e debate, assume o compromisso conjunto que a escola se constitua enquanto CA (CREA, 2017f; CREA, s.d). Nas CA, põe-se, assim, em prática a democracia deliberativa (CREA, s.d).

Quando existe a decisão de a escola se transformar numa CA, é necessário definir o “sonho”, ou seja, que tipo de escola se pretende e que princípio da mudança (CREA, s.d). Ao invés de muitos projetos que “começam com uma lista das carências, necessidades e problemas que é necessário contornar, neste caso a transformação começa com uma utopia” (CREA, 2017f, p. 7), partilhada e sonhada por toda a comunidade.

Elboj et al. (2006) afirmam que

Reflexionar y soñar conjuntamente permite no sólo analizar en mayor profundidad las problemáticas sociales y culturales que viven los niños y niñas, sino también crear conjuntamente buenas respuestas educativas para resolver los conflictos y superar situaciones de desigualdad social y educativa. (p. 53)

Uma comissão criada para o efeito, encarrega-se de recolher as ideias de todos (CREA, 2017f).

Posteriormente, é necessário selecionar prioridades. Uma comissão deve estabelecer o que é mais urgente e importante, sempre tendo em atenção a realidade e contexto da escola, e os recursos de que dispõem (CREA, 2017f; CREA, s.d; Flecha, 2015).

As CA, quando constituídas devem, de acordo com os princípios da aprendizagem dialógica, contemplando as AES, desenvolver um modelo de organização e gestão da escola, que seja democrática e horizontal (CREA, 2017f), na medida em que “se abren nuevos espacios de participación democrática en los que los diferentes agentes educativos de la comunidad debaten sobre cómo mejorar la intervención educativa” (Elboj et al., 2006, p. 53).

As CA devem assentar num diálogo igualitário, em que se implica e promove a participação e interação de toda a comunidade, em que “se enriquecen mutuamente en un intercambio de experiencias y conocimientos” (Elboj et al., 2006, p. 53), validando a opinião de todos (CREA, 2017f).

A comunidade científica internacional reconhece que as ações educativas de sucesso identificadas pelo projeto INCLUD-ED são práticas baseadas em evidências científicas, através das quais é possível transformar as escolas em CA, na medida em que demonstram contribuir para o sucesso académico dos alunos e da convivência escolar, por intermédio da participação da família e da comunidade.

3. Projeto INCLUD-ED

Situações de exclusão social e educacional, associadas ao insucesso e abandono escolar, podem comprometer o futuro de crianças e jovens em diversas áreas como emprego, saúde, habitação, ajustamento psicossocial, entre outras variáveis. A educação pode ser uma ferramenta e recurso muito poderoso na inversão destas circunstâncias de desigualdade e exclusão, por forma a que os cidadãos possam ter acesso aos benefícios e direitos, que devem estar disponíveis a todos (Flecha, 2015; INCLUD-ED, 2009). Desta forma, “the individual background (...) have less influence on future opportunities” (University of Barcelona – CREA, 2007, p. 4).

A investigação baseada em evidências científicas, tem vindo a identificar as ações educativas e sociais, que contribuem para reverter (estas) situações de exclusão escolar e social. Nesse âmbito, os autores delinearam o projeto INCLUD-ED, que pretende promover a coesão social e possibilitar que todas as crianças de comunidades da Europa, independentemente do seu estatuto socioeconómico e/ou origem étnica, obtenham sucesso académico (Flecha, 2015).

O projeto INCLUD-ED: Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa, foi inicialmente uma investigação cofinanciada pela Comissão Europeia, dentro do Programa Sixth Framework (2002-2006), coordenado pelo Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades, Community of Research in Excellence for All (CREA), da Universidade de Barcelona (Flecha et al., 2009).

Este projeto tem por objetivo analisar estratégias educacionais que contribuam para a superação de desigualdades e promovam a inclusão e coesão social na Europa, (CREA, 2012; Flecha, 2015; Flecha & Soler, 2013; Flecha et al., 2009; INCLUD-ED, 2009; Universidade de Barcelona, s.d), assim como para a melhoria das aprendizagens académicas e sucesso de todos os alunos (CREA, 2012; Flecha, 2015; INCLUD-ED, 2009). Analisa, igualmente, as estratégias que proporcionam / geram exclusão social (Flecha et al., 2009; INCLUD-ED, 2009; Universidade de Barcelona – CREA, 2007; Universidade de Barcelona, s.d) e, desta forma, fornece elementos e linhas de ação visando a melhoria das políticas educativas e sociais (Flecha & Soler, 2013; INCLUD-ED, 2009; Universidade de Barcelona – CREA, 2007).

O projeto centrou-se em cinco grupos vulneráveis e marginalizados, a saber: imigrantes, minorias culturais, jovens, mulheres, pessoas portadoras de deficiências (CREA, s.d; Flecha et al., 2009; INCLUD -ED, 2009; Universidade de Barcelona, s.d).

É importante referir neste âmbito que muitos estudos já investigaram e descreveram as causas da exclusão social e educacional de grupos vulneráveis. Portanto, [o foco do Projeto INCLUD-ED] não está em explicar sua exclusão, mas sim em identificar as ações que superam as barreiras existentes com êxito e promovem a inclusão desses grupos. (Universidade de Barcelona, s.d, p. 18)

Para além de identificar o que contribui para o (in)sucesso escolar, o projeto identificou igualmente a sua relação com a exclusão, e o seu impacto em outras áreas da sociedade, como o emprego, a saúde, a habitação e a participação política (CREA, 2012, 2017a; Flecha, 2015; Universidade de Barcelona, s.d).

O projeto inicial desenvolveu-se num período de cinco anos (2006-2011), envolvendo mais de 100 investigadores, um consórcio em que foram reunidos investigadores de 15 universidades e instituições de pesquisa europeias de 14 países europeus diferentes, representantes de grupos vulneráveis, professores, educadores, familiares e responsáveis políticos (CREA, 2017a; Universidade de Barcelona, s.d).

No decurso do projeto INCLUD-ED, foram alvo de análise teorias e contribuições científicas de todo o mundo sobre estes temas, as reformas educativas de todos os países membros da UE e as práticas realizadas nas escolas que, apesar de se encontrarem em contextos com dificuldades, conseguiram ter sucesso educativo, tanto nos resultados escolares como na coesão social.

No decurso da investigação foram desenvolvidos dezenas de estudos de casos sobre práticas educativas eficazes e alguns estudos de casos longitudinais de comunidades com projetos de aprendizagem, com excelentes resultados (CREA, 2017a; CREA, s.d.; Flecha, 2015; Flecha & Soler, 2013).

A investigação conduzida pelo projeto INCLUD-ED teve por base a metodologia comunicativa (CREA, 2017a; Flecha & Soler, 2013; Flecha et al., 2009; Gómez González & Díez-Palomar, 2009; INCLUD-ED, 2009; Universidade de Barcelona, s.d).

Esta metodologia pressupõe a existência de um diálogo contínuo e permanente (CREA, 2017a; Flecha et al., 2009; INCLUD-ED, 2009), assim como igualitário

(Universidade de Barcelona, s.d) entre os investigadores/comunidade científica e os sujeitos cuja realidade está a ser estudada (CREA, 2012; Gómez González & Díez-Palomar, 2009; INCLUD-ED, 2009), durante todo o decurso da investigação (Flecha et al., 2009; Gómez González & Díez-Palomar, 2009), através de partilha, colaboração e participação direta e ativa (CREA, 2012; Flecha & Soler, 2013; Gómez González & Díez-Palomar, 2009) destes agentes sociais. Os resultados da investigação são construídos através de acordos, fruto da interação entre todos os participantes, “ao invés de um diálogo sobre eles” (Universidade de Barcelona, s.d, p. 5), na medida em que contribuem com “their interpretations, reflections and theories based on their own experiences” (INCLUD-ED, 2009, p. 8).

Esta pluralidade de vozes (Flecha et al., 2009; Gómez González & Díez-Palomar, 2009) permite superar alguns preconceitos existentes (Flecha et al., 2009) e visões enviesadas da realidade, quando não se relaciona o conhecimento científico, não se escutando os argumentos dos atores sociais (Gómez González & Díez-Palomar, 2009).

Os atores sociais apenas podem sentir-se verdadeiramente envolvidos nos processos, quando participam nestes, desde o seu início e quando a sua voz e opinião é tida em conta, demarcando-se das conclusões a que se chega, caso isso não aconteça.

O projeto INCLUD-ED identifica que a forma como os alunos estão agrupados (privilegiando os grupos heterogéneos) e o uso dos recursos humanos, assim como a educação e participação quer da família, quer da comunidade, através da implementação de AES (CREA, s.d; INCLUD-ED, 2009), desencadeiam aprendizagens que se refletem em melhorias “na convivência e nos resultados académicos dos estudantes independentemente da realidade em que a escola está inserida” (CREA, s.d, p. 11).

No âmbito do projeto INCLUD-ED foram analisadas, em diferentes contextos, diversas formas de organizar as salas de aula e de (re)organizar os recursos humanos (Flecha, 2015). Neste sentido, foram identificadas três formas: *streaming*³, mistos e inclusão, sendo esta última a que é defendida e promovida pelos autores desta abordagem (Flecha, 2015).

A configuração mista é a mais tradicional e comum de organização dos alunos (Flecha, 2015; INCLUD-ED, 2009). As turmas são constituídas por alunos da mesma idade, existindo “apenas” um adulto/professor, não se atendendo às suas diferentes necessidades e diversas origens culturais, competências, níveis de aprendizagem (CREA, s.d; Flecha, 2015; INCLUD-ED, 2009). Apesar de garantir a igualdade de oportunidades de acesso ao

³ Opta-se aqui por manter o termo original de *streaming*, pois não existe uma tradução “literal”, nem consensual do termo. A versão brasileira, traduz por homogéneo (CREA, s.d).

conhecimento, com este tipo de organização é muito difícil garantir a igualdade nas aprendizagens. Um só professor em sala de aula tem dificuldade em lidar com a diversidade dos seus alunos (CREA, s.d; INCLUD-ED, 2009).

A disposição *streaming* surge para contrariar esta circunstância. Nesta, os alunos são agrupados diferenciadamente segundo as suas capacidades e rendimento, adaptando-se o currículo, formando grupos de competências (CREA, s.d; Flecha, 2015; INCLUD-ED, 2009). Pode recorrer-se a recursos humanos adicionais, podendo-se, inclusivamente, formar grupos fora da sala de aula, com apoio de professores adicionais, segundo a configuração *streaming* (Flecha, 2015; INCLUD-ED, 2009). De acordo com a investigação do Projeto INCLUD-ED, esta configuração dos alunos “increase the disparity between students’ performance and reduces learning opportunities for low-achieving students and students from vulnerable groups” (INCLUD-ED, 2009, p. 9), podendo, inclusivamente, contribuir para a segregação e estigmatização dos alunos (Flecha, 2015).

De acordo com Flecha (2015), quer a configuração mista quer o *streaming* conduzem à exclusão social.

Por seu turno, a forma inclusiva de agrupar os alunos, em que todos estão na mesma sala, pressupõe a existência de grupos heterogêneos, não os separando em função das suas competências (Flecha, 2015; INCLUD-ED, 2009). Existindo recursos humanos, estes apoiam todos os alunos, em contexto de sala de aula, na melhoria dos seus resultados (Flecha, 2015). Ao invés de se separarem os alunos e de se dividirem os recursos humanos, os professores, ou outros adultos voluntários, cooperam na mesma sala e os alunos podem trabalhar em colaboração (INCLUD-ED, 2009). Tal revela-se enquanto fator de diferenciação com a configuração mista, pois na inclusiva é possível proporcionar maior apoio às necessidades dos estudantes por meio da redistribuição e reorganização dos recursos humanos e materiais já existentes. O mesmo se aplica à existência de mais do que um adulto em sala de aula (CREA, s.d.; INCLUD-ED, 2009). Os alunos podem realizar atividades, com a mediação de um adulto em cada pequeno/subgrupo, que garante a interação entre os alunos e o estímulo à ajuda entre pares, o que se vai repercutir no respeito mútuo e na aceitação da diversidade, conduzindo à criação de altas expectativas (Flecha, 2015; INCLUD-ED, 2009).

Assim, agrupar os alunos da forma o mais heterogênea possível, e reorganizar os recursos humanos para atender a esta sua diversidade, é o que mais contribui para a melhoria do seu rendimento académico (Flecha & Soler, 2013).

No que se refere à participação educativa da família e da comunidade, o projeto INCLUD-ED, verificou que “improves coordination between the home and the school and increases the resources available in the school” (INCLUD-ED, 2009, p. 10), o que se revela de particular importância no caso dos alunos pertencentes a minorias e crianças e jovens portadores de deficiência (CREA, 2017d; INCLUD-ED, 2009). A participação de familiares e da comunidade nas atividades da escola tem impacto positivo no êxito acadêmico dos alunos (Flecha, 2015). A participação e colaboração das famílias e comunidade na escola, em particular, promove interações que modificam e transformam as relações culturais e educativas com os alunos, otimizando o seu sucesso/resultados escolares (CREA, 2017d; Flecha, 2015; INCLUD-ED, 2009). O envolvimento nas atividades desenvolvidas na escola tem efeito positivo nos resultados de aprendizagem dos alunos, e não tanto a titularidade de graus académicos que os membros da família possam possuir (CREA, 2017e; INCLUD-ED, 2009).

A investigação do projeto INCLUD-ED identificou cinco tipos de participação educativa da família e da comunidade, que influenciam de forma diferenciada o sucesso académico dos alunos (CREA, 2017d; INCLUD-ED, 2009). A saber: informativa, consultiva, de tomada de decisões, de avaliação e educativa (CREA, s.d; Flecha, 2015; INCLUD-ED, 2009). Estas três últimas, sendo as que implicam maior grau de participação, são as que maior influência poderão ter, quer nas aprendizagens quer em garantir o sucesso escolar de todos os alunos (CREA, s.d; INCLUD-ED, 2009), atendendo a que:

- facilitam a coordenação do discurso entre as famílias, a escola e outros agentes educativos;
- possibilitam a tomada de decisões conjunta para um mesmo fim: melhorar o rendimento escolar dos estudantes e proporcionar aos estudantes a oportunidade de obter êxito académico;
- melhoram a relação entre família, escola e bairro;
- reforçam as relações de solidariedade, cumplicidade e amizade entre a escola e a comunidade, beneficiando tanto os estudantes quanto a comunidade em geral;
- permitem uma relação mais igualitária com as famílias e outros agentes, contribuindo para a superação das desigualdades e a prevenção e resolução de conflitos de maneira mais efetiva. (CREA, s.d, pp. 42-43)

A participação educativa da comunidade foca-se no envolvimento das “famílias, voluntariado, profissionais e outras pessoas da comunidade em espaços formativos e em tomadas de decisão sobre aspetos que incidem na aprendizagem dos alunos” (CREA, 2017d, p. 8). Ao invés de situações pontuais em que se convocam os familiares, como sendo reuniões de pais ou de avaliação, ou apenas quando se solicita apoio para/na realização de festas, criam-se, antes, situações que valorizem efetivamente o seu contributo, num diálogo igualitário com os outros elementos da comunidade educativa (CREA, 2017d). Isto é, “quando todos colaboram e se unem com um objetivo comum: a melhoria das aprendizagens e da experiência educativa para os seus filhos” (CREA, 2017d, p. 8).

O projeto INCLUD-ED identificou, assim, um conjunto de ações educativas de sucesso (AES), que consistem em estratégias educacionais que visam a coesão social e contribuem para a melhoria dos resultados escolares de todos os alunos (Flecha & Soler, 2013; Morlà-Folch et al., 2022; Universidade de Barcelona, s.d). São “school-based initiatives oriented to provide high-quality education for all students” (Morlà-Folch et al., 2022, p. 1).

Flecha & Soler (2013) explicitam que estas ações “are characterised by reorganising the available resources in the school and the community to support all pupils’ academic achievement, instead of segregating some of them according to ability or by lowering down their educational opportunities” (p. 451).

As AES não são entendidas enquanto boas práticas, pois, se o fossem, o sucesso das mesmas estaria limitado e seria entendido num contexto particular e específico de implementação (CREA, 2017a; Flecha, 2015; Universidade de Barcelona, s.d).

As AES são soluções baseadas em evidências científicas (Flecha, 2015), independentes, universais e transferíveis para todos os contextos educativos, onde alcançam igualmente excelentes resultados, melhorando o êxito académico e a convivência entre todos (Flecha, 2015; Flecha & Soler, 2013; Morlà-Folch et al., 2022; Universidade de Barcelona, s.d).

A investigação conduzida pelo INCLUD-ED demonstra, através da implementação das AES, que os resultados que os alunos obtêm, o insucesso escolar e a exclusão social, não são atribuíveis às características dos alunos ou às características sociais, do ambiente, ou do contexto cultural onde estão inseridos, especialmente quando nos referimos às minorias (CREA, 2017a; Flecha, 2015; Universidade de Barcelona, s.d). Até porque, quando essas ações são implementadas em escolas localizadas em áreas desfavorecidas, com uma

predominância de estudantes em situação de maior vulnerabilidade, os resultados melhoram (Flecha, 2015).

O projeto INCLUD-ED identificou dois grupos principais de AES: um primeiro grupo de acordo com a forma de agrupar os alunos e de realocar os recursos humanos, seguindo uma tipologia inclusiva; e um segundo grupo com AES que promovem o sucesso escolar, através da participação da família e da comunidade nas ações na/da escola (Flecha, 2015).

O primeiro grupo de AES, em particular, foca-se na prossecução de que todos os alunos possam obter sucesso escolar, ao integrarem grupos heterógenos de alunos (em diferentes domínios), assim como na maneira de (re)organizar os recursos humanos, procurando dar resposta às necessidades de todos os alunos, numa mesma sala de aula (Flecha, 2015). A investigação do projeto INCLUD-ED evidencia que não são necessários recursos económicos adicionais para educar todos os alunos, para que obtenham sucesso, mas sim reorganizar, de forma mais eficaz, os recursos existentes e disponíveis, quer sejam da escola ou da comunidade (Flecha, 2015).

De salientar que cada escola operacionaliza as AES de forma diferenciada, adaptando-as ao contexto onde se insere (Flecha, 2015), pelo que, de acordo com as realidades estudadas, surgem/são identificadas diferentes AES. As AES identificadas pelos proponentes do projeto são sete, a saber: grupos interativos; tertúlias literárias dialógicas; formação de familiares; participação educativa da comunidade (utilização de voluntários da comunidade nas atividades académicas); modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos; formação pedagógica dialógica de professores; biblioteca tutorada, ou seja, extensão do tempo de aprendizagem para os que precisam (CREA, 2017a; Flecha, 2015; Morlà-Folch et al., 2022).

Em todas as AES estão presentes os sete princípios da aprendizagem dialógica (CREA, 2017e, CREA, 2017f; CREA, s.d; Elboj et al., 2006), tais como:

1. Diálogo igualitário – em que todos os argumentos são válidos, desde que devidamente fundamentados, independentemente da hierarquia/relação de poder (CREA, 2017e). Desta forma, está garantida “a participação de todos os membros da comunidade em pé de igualdade (...) [o que] democratiza o funcionamento da escola e permite a inclusão e a participação, de todos” (CREA, 2017e, p. 9).

2. Inteligência cultural – que “abrange, além do saber académico, também o prático e o de comunicação. Todas as pessoas têm capacidade de ação e reflexão” (CREA, s.d., p. 35). Tal implica “reconhecer [que] tanto os alunos como as famílias e, especialmente nas famílias

não-acadêmicas, as capacidades que podem ser transferidas para o contexto escolar e enriquecer os processos de ensino e aprendizagem” (CREA, 2017e, p. 10).

3. Transformação – em que a educação é entendida como agente de mudança e de transformação e não de adaptação ou reprodução da realidade/contexto, por meio das interações” (CREA, s.d). A aprendizagem dialógica “parte da transformação do contexto e das interações, para gerar melhor aprendizagem” (CREA, 2017e, p. 10).

4. Criação de sentido – “quando os alunos sabem que estão a aprender muitos e importantes conteúdos” (CREA, 2017e, p. 12), ou seja, quando os alunos reconhecem sentido ao que lhes é transmitido e ficam interessados e motivados para a aprendizagem, por esse motivo.

5. Solidariedade – quando se criam “situações de aprendizagem que privilegiem relações horizontais, de igualdade, equilibradas e justas (...) que ofereça[m] as mesmas oportunidades: no lugar da competitividade, entra a colaboração; e no da imposição, o consenso mútuo” (CREA, s.d, pp. 30-31).

6. Dimensão instrumental – que contempla a “aprendizagem dos instrumentos fundamentais, como o diálogo e a reflexão, e de conteúdos e habilidades escolares essenciais para a inclusão na sociedade atual (...) [como saber] ler, escrever, fazer contas, interpretar textos, manejar as TIC, dominar diferentes idiomas” (CREA, s.d, p. 31). Ou seja, a aprendizagem de “instrumentos fundamentales que constituyen la base para acceder a los demás aprendizajes, y un requisito para obtener una formación de calidad” (Elboj et al., 2006, p. 109).

7. Igualdade de diferenças – que, de um modo geral, consiste em reconhecer que todos têm igual direito de ser respeitados independentemente das suas diferenças (CREA, s.d).

Os resultados das investigações do projeto INCLUD-ED têm sido amplamente difundidos, quer em diversas publicações científicas quer em eventos diversos, como sendo no Parlamento Europeu. O seu impacto político junto da Comissão Europeia, do Parlamento Europeu e do Conselho Europeu foi significativo, pelo que estas entidades recomendaram a implementação das AES e a transformação de escolas em CA (CREA, 2017a).

As ações educativas de sucesso, comprovadas cientificamente, propostas para implementação nas CA, são:

- Grupos Interativos;

- Tertúlias Literárias Dialógicas;
- Participação Educativa da Comunidade;
- Formação de Familiares;
- Formação Pedagógica Dialógica de Professores;
- Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos⁴. (CREA, 2017a, p. 15)

Os grupos interativos constam de pequenos grupos heterógenos no que se refere ao género, nível de aprendizagem e origem cultural, dos alunos (com 4/5 elementos), em que existe uma reorganização e redistribuição dos recursos humanos, com a presença de um adulto voluntário por grupo, que promove a interação entre pares (CREA, 2017c; CREA s.d; Elboj et al., 2006; Flecha, 2015).

Cada grupo deve desenvolver, durante cerca de 20 minutos, duração que permite manter a motivação e atenção (Elboj et al., 2006), uma atividade diferente, com um voluntário diferente. A tarefa a realizar deve ser simples, preferencialmente de consolidação de aprendizagens já apresentadas e realizadas em sala de aula. Em cada grupo, o papel da pessoa adulta (voluntária que pode ser docente, familiar, membro da comunidade, ou outro), é decisivo, pois é este que cria a dinâmica de diálogo dialógico, que estimula as interações entre os alunos, para que todos se ajudem e resolvam com sucesso as atividades propostas. A cada intervalo de 15/20 minutos, o voluntário, ou o grupo, “roda”, para que todos os grupos realizem todas as atividades. O papel do titular de turma é o de apoiar, apenas e quando solicitado para tal (CREA, 2017c; Flecha, 2015).

A dinâmica criada nos grupos interativos permite uma aprendizagem dialógica, baseada no diálogo igualitário, porque desta forma os alunos “aprende[n] a ayudarse a compartir esfuerzos, a explicarse las cosas de la manera más efectiva, a animarse, a discutir y a ser solidários” (Elboj et al., 2006, p. 93). Também se manifesta com a constituição de grupos heterogéneos, onde os alunos podem aprender na interação e com ajuda dos seus pares com diferentes capacidades e ritmos de aprendizagem, inclusivamente com aqueles que são academicamente mais fortes e que se revelam recurso de aprendizagem. Semelhante situação acontece com os adultos voluntários, oriundos de diversos contextos, o que permite ultrapassar estereótipos (de género, culturais, entre outros) (Flecha, 2015).

⁴ A denominação das AES, na literatura não é consensual, pelo que neste trabalho, adotamos a proposta do CREA, 2017a.

No que diz respeito às tertúlias literárias dialógicas, estas consistem numa atividade cultural e educativa, que tem como aspeto fundamental, a leitura de obras literárias clássicas universais, como por exemplo, *A Odisseia*, *Dom Quixote*, *Mil e uma Noites* (CREA, 2017b; Flecha, 2015). Também compreendem a participação de alunos como “de adultos sem títulos académicos e com muito pouca experiência leitora antes das tertúlias” (CREA, 2017b, p. 3).

De um modo geral, os elementos que irão participar na tertúlia literária dialógica decidem, conjuntamente, a obra alvo de leitura. Antes de a tertúlia se realizar, os alunos (e adultos, caso também participem), preparam a mesma, geralmente levando para casa a obra ou trecho selecionado, durante um determinado tempo. Cada um dos participantes lê a obra selecionada (sozinho ou com o apoio de outra pessoa/familiar) e escolhe um trecho que lhe tenha despertado mais atenção e interesse, por algum motivo. Na tertúlia propriamente dita, uma pessoa vai ser o moderador⁵, organizando a ordem e controlando os tempos de cada participante (CREA, 2017b; Flecha, 2015). O mediador tem uma importante função, na medida em que tem de garantir que a “participação seja igualitária e o mais diversa possível” (CREA, 2017b, p. 5).

No decurso das tertúlias literárias dialógicas, os participantes debatem e partilham as interpretações que fizeram da sua leitura com todo o grupo (CREA, 2017b; Flecha, 2015). Cada participante na tertúlia, seguindo a ordem estipulada, refere a ideia, trecho que selecionou, justificando a sua escolha. É promovida a partilha entre todos os participantes, assim como a expressão de opinião de todos. Todos podem comentar, respeitando sempre a sua vez de falar. A opinião de todos é considerada relevante (CREA, 2017b; Flecha, 2015).

Estas tertúlias funcionam com “base do diálogo igualitário entre todas as pessoas, reconhecendo e valorizando a experiência, as contribuições, a inteligência e a sensibilidade de todos os participantes” (CREA, 2017b, p. 4), e promovendo-se a reflexão crítica em grupo.

As AES que promovem a participação educativa da comunidade pressupõem que as famílias e os outros membros da comunidade participem ativamente, quer nas atividades promovidas na escola, quer nos processos de tomada de decisão com os elementos da comunidade educativa. Decidem em cooperação com os professores questões relacionadas com a aprendizagem, com a organização da escola e outros temas relacionados com a escola. Os seus argumentos e contributos são igualmente valorizados (CREA, 201 d).

A leitura dialógica, a extensão do tempo de aprendizagem e as comissões mistas são exemplos de AES no âmbito da participação educativa da comunidade (CREA, 2017d).

⁵ O moderador não precisa de ser especialista em literatura ou possuir um alto nível académico.

As leituras dialógicas podem ser operacionalizadas e implementadas de diferentes maneiras, como por exemplo na extensão do tempo de aprendizagem ou em programas de pais leitores ou em tertúlias literárias dialógicas (Flecha, 2015).

As leituras dialógicas são definidas enquanto “a new understanding of the reading event that involves reading with more individuals, in more spaces and times” (Flecha, 2015, p. 31). As leituras dialógicas podem realizar-se em diversos contextos, em diferentes alturas (quer seja durante o horário letivo, quer fora deste), em diferentes locais (na escola, em casa, na rua) e com numerosos indivíduos (entre alunos, com familiares, docentes, diversos elementos da comunidade) (Elboj et al., 2006; Flecha, 2015).

No decurso destas atividades, aumentam-se as interações, assim como se incentiva o debate e discussão entre alunos (pares) e com os adultos, em torno da leitura em que partilham diferentes interpretações do texto, promovendo a reflexão crítica (Elboj et al., 2006; Flecha, 2015).

A extensão do tempo de aprendizagem “is an inclusive measure consisting of offering additional learning activities and support classes outside of regular school hours (i.e., at midday, after school, etc.)” (Flecha, 2015, p. 37). Estas ações pretendem minorar em particular as dificuldades dos alunos que têm menos apoio em casa (CREA, 2017d; Flecha, 2015; Morlà-Floch, 2022).

Pela investigação levada a cabo pelo INCLUD-ED, esta ação pode ser implementada de diversas formas. Podem ser, por exemplo, atividades que se realizem fora do horário letivo, como são as bibliotecas tutoradas (CREA, 2017d; Flecha, 2015). Estas dependem da participação de voluntários e pretendem apoiar os alunos na aprendizagem em diversos domínios (línguas, matemática, etc.) ou ajudando-os na realização de tarefas como os trabalhos de casa (tpc), ou o esclarecimento de dúvidas (CREA, 2017d; Flecha, 2015). A biblioteca tutorada pode funcionar em diversos locais da própria escola, como por exemplo, na biblioteca da escola, em salas específicas ou em outros espaços da comunidade, como associações ou centros comunitários. Contudo, os aspetos mais relevantes consistem em garantir que seja num lugar de fácil acesso, gratuito e que esteja aberto e se prolongue fora do período/horário escolar dito normal (CREA, 2017d; CREA, s.d).

No que diz respeito às comissões mistas, estas são constituídas “por diferentes pessoas da comunidade educativa, que nelas queiram participar” (CREA, 2017f, p. 11). Assim, refletindo a diversidade da comunidade educativa, podem fazer parte destas, alunos,

docentes, elementos das famílias, voluntários, ou outros, em diálogo igualitário (CREA, 2017d).

Estas comissões mistas detêm autonomia e podem tomar decisões, mas estas têm de ser validadas, quer pela comissão gestora, que coordena e gere todas as outras comissões mistas, quer pelo Conselho Pedagógico (CREA, 2017d).

As comissões mistas “são comissões específicas, constituídas para abordar uma temática concreta e responder às diferentes prioridades” (CREA, 2017d, p.12), sendo “formadas e desenvolvidas em função da necessidade da escola e da comunidade” (CREA, s.d, p. 44). Pretende-se, através das comissões mistas, e ouvindo “as vozes” de todos, promover o debate, elaborar propostas de mudança no âmbito temático em que operam, de forma a facilitar a implementação das AES na escola (CREA, 2017d; CREA, 2017f; CREA, s.d).

Enquanto exemplos de comissões, podem-se nomear, a título de exemplo: comissão de voluntários, comissão de aprendizagem, comissão de convívio, comissão de comunicação, comissão de ambientação, comissão de relação com o meio, comissão de reivindicações, comissão da biblioteca (CREA, 2017d; CREAf; CREA, s.d).

A formação de familiares é uma AES, que “melhora as competências e a consciência dos adultos que convivem com os alunos no dia-a-dia, tendo, portanto, um impacto relevante na aprendizagem dos seus filhos” (CREA, 2017g, p. 2). O envolvimento das famílias na escola, através da formação de familiares, tem impacto positivo na educação das crianças.

Pretende-se que estas atividades de formação promovam, nos familiares, o aumento de competências e conhecimentos em áreas úteis e necessárias nos diversos domínios da sua vida (pessoal, social, profissional). Mas também se pretende que sejam fator de aproximação, já que todos partilham o mesmo espaço de aprendizagem. Um aspeto que se salienta é que, geralmente, as formações incidem em áreas que permitam aos familiares, posteriormente, ajudar os seus filhos nas suas atividades educativas, como por exemplo na realização dos trabalhos para casa. Nesta AES são os próprios familiares, após identificarem as suas necessidades, que tomam a decisão do que pretendem aprender e que assumem a planificação da formação. Implicando-os neste processo, apresentam maior grau de motivação para a frequência das mesmas (CREA, 2017g; CREA, s.d.). A formação de familiares pode ocorrer em tertúlias dialógicas literárias, TIC, línguas, alfabetização, matemática, ou outras áreas (CREA, 2017g; CREA, s.d.).

Outra AES importante é a formação pedagógica dialógica de professores.

Esta proposta de formação pedagógica é “um caminho de desenvolvimento profissional pautado no diálogo e na possibilidade de educadores aprenderem uns com os outros, ampliando seus conhecimentos, fortalecendo o respeito entre eles, tornando-os mais seguros de seu fazer pedagógico” (CREA, s.d, p. 114).

Nas AES em que a formação é organizada na forma de tertúlia dialógica pedagógica, os docentes reúnem-se para discutir obras de educação da autoria de Vygotsky, Freire, Bruner, Dewey, Habermas, entre outras, aproximando assim o saber científico às suas práticas educativas diárias (CREA, 2017g; CREA, s.d).

No decurso dessas “sessões” de leitura partilhada, os docentes, em conjunto e em interação, numa lógica de diálogo igualitário entre todos os participantes, podem expor as suas opiniões, comentários e argumentos, manifestam e esclarecem as suas dúvidas, recorrendo às evidências científicas expressas na obra que estão a analisar, relacionando estas à sua prática docente (CREA, 2017g; CREA, s.d). Assim, é possível, através deste “processo de compreensão (...) combinar a teoria com a prática, criando estratégias e competências úteis para a prática do ensino” (CREA, 2017g, p. 10).

Esta prática contribui para o aumento da qualidade da formação contínua dos professores e para melhorias na sala de aula, com impacto positivo nas aprendizagens dos alunos. A formação pedagógica dialógica “favorece o pensamento crítico dos professores, o desenvolvimento de sua capacidade de argumentação, o respeito entre os colegas, a disponibilidade para ouvir diversas opiniões e fortalece a equipe, tanto do ponto de vista do conhecimento, como das relações entre todos” (CREA, s.d, p. 118).

Uma outra AES é a adoção de um modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos. Existem várias formas de prevenção de conflitos, que podemos agrupar em três modelos: disciplinar, mediador e dialógico (CREA, 2017h; CREA, s.d). Este último é o que é defendido pelos autores proponentes da abordagem INCLUD-ED. É um modelo baseado no diálogo “enquanto ferramenta para superar as desigualdades” (CREA, s.d, p. 100).

O modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos baseia-se no diálogo igualitário e no consenso, envolvendo toda a comunidade, quer entre os que estão diretamente envolvidos (por exemplo, alunos, docentes), quer com os que estão indiretamente implicados (por exemplo, família, elementos da comunidade) (CREA, 2017h; CREA, s.d). Neste sentido, são criadas “oportunidades de diálogo (em assembleias, conselhos, reuniões de classe, comissões, etc.)” (CREA, s.d, p. 102), onde todos, de forma igualitária, vão ter a possibilidade de expressar a sua opinião e participar na definição de regras, acerca do

funcionamento da escola, no que à resolução de conflitos e melhoria da convivência diz respeito (CREA, 2017h).

Ao estabelecer, de forma colaborativa entre todos, um acordo consensual, que faça sentido para os envolvidos, no procedimento na prevenção e atuação no conflito, este será igualmente assumido, respeitado e cumprido por todos (CREA, 2017h).

Através deste modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos, é possível promover melhor convivência, quer na escola, quer na comunidade educativa, como um todo (CREA, 2017h; CREA, s.d). Só assim é possível que as “escolas sejam espaços seguros para todos os estudantes, espaços em que possam aprender, crescer e se relacionar em liberdade e igualdade” (CREA, s.d, p. 102).

As AES descritas têm sido validadas cientificamente em vários contextos, sendo eficazes na obtenção de êxito escolar dos alunos, assim como na melhoria das relações e coesão social. A sua aplicação conjunta não é obrigatória, mas gera maior impacto, caso aconteça (CREA, 2017a).

Uma breve nota, ainda, para os voluntários que participam nas AES descritas. De facto, muitas das AES dependem da existência de voluntários, que exercem um papel fundamental e essencial na sua concretização (CREA, s.d).

Elboj et al. (2006) mencionam que

Cuanto más variado sea el grupo de voluntarios y voluntarias, más rica será la interacción y más realidades abarcará. Por ejemplo, en las aulas de las comunidades de aprendizaje podemos encontrar una estudiante universitaria, un familiar magrebí, un exalumno, una profesora jubilada, una abuela gitana o el panadero del barrio, todos ellos y ellas con un rico bagaje cultural qu[^] aportar a la comunidad educativa. (p. 93)

De realçar que os voluntários podem ser qualquer pessoa da comunidade (CREA, 2017h; CREA, s.d). Isto permite “que outras inteligências entrem naquele lugar, criando, assim, um sentimento de corresponsabilização pela educação e aprendizagem de todos os envolvidos” (CREA, s.d, p. 139).

A participação e envolvimento de voluntários possibilita que os alunos contactem com outras pessoas e formas de aprendizagem, que geralmente proporcionam explicações diferenciadas das que os docentes apresentam em sala de aula, facilitando muitas vezes a aprendizagem (Flecha, 2015). Neste sentido, quanto maior número de interações diversificadas e de qualidade, tantas mais serão as oportunidades de melhorar a aprendizagem

dos alunos (CREA, 2017h; CREA, s.d). O recurso a voluntários oriundos “de diferentes contextos e culturas, [com] diferentes crenças e competências, usando diversidade de linguagens, essas interações multiplicam as possibilidades de vários tipos de aprendizagem: desenvolvimento cognitivo, conteúdos específicos, competências de interação, ...” (CREA, 2017h, p. 2)

A participação dos voluntários nas AES promove maior valorização da escola por parte das famílias e dos estudantes, maior compreensão do trabalho realizado em sala de aula e do papel da gestão, ampliação das expectativas de aprendizagem dos estudantes, favorecimento de dinâmicas de aprendizagem mútua, vivência da solidariedade, etc. (CREA, s.d, p. 147)

As CA, ao abrirem as portas das escolas à comunidade, mobilizam voluntários para estas, que as enriquecem com “experiências de todos e fornecendo recursos humanos, intelectuais e culturais que já estavam disponíveis, mas, muitas vezes, não estão identificados” (CREA, 2017h, p. 2).

A participação e contributo de voluntários “dentro del aula en colaboración con el profesor o profesora, y de la ayuda que emerge entre los mismos compañeros y compañeras, es posible llegar al máximo de los rendimientos escolares” (Elboj et al., 2006, p. 93).

Parte II – Estudo Empírico

4. Problemática e Objetivos de investigação:

Como referimos na Introdução deste estudo, com alicerces no Enquadramento Teórico que nos serve de suporte, a nossa questão de investigação centra-se na implementação da educação inclusiva, de forma particular, na implementação do projeto INCLUD-ED num agrupamento de escolas do Alto Alentejo. Neste sentido, a investigação almeja a interpretação crítica da resposta que um agrupamento de escolas⁶ dá à educação inclusiva, particularmente através da implementação do projeto INCLUD-ED.

Assim, associamos a esta problemática um conjunto de objetivos gerais e específicos, que passamos, de seguida a explicitar.

Os objetivos gerais são:

1. Compreender como é que o AE operacionaliza a educação inclusiva.
2. Averiguar como é que o AE implementa o Projeto INCLUD-ED, evidenciando os seus impactos.

Como objetivos específicos para alcançar o primeiro objetivo geral, pretende-se:

- Identificar os projetos em curso com o objetivo de tornar o AE uma escola mais inclusiva.
- Verificar como os diferentes elementos da comunidade educativa do AE operacionalizam o conceito de inclusão.

Como objetivos específicos para alcançar o segundo objetivo geral, pretende-se:

- Identificar quais as AES que estão a ser implementadas pelo AE, os níveis de escolaridade em que estão a ser aplicadas e o envolvimento dos docentes e restante comunidade educativa no projeto INCLUD-ED.
- Verificar como o projeto INCLUD-ED contribui para a inclusão educativa, nomeadamente identificando os impactos do referido projeto no sucesso académico dos alunos, nas suas competências socio emocionais, no seu envolvimento na vida da escola, e ainda na relação da escola com as famílias e restante comunidade, bem como na melhoria da convivência social entre todos os elementos da comunidade educativa.
- Verificar se o AE se está a transformar numa comunidade de aprendizagem no sentido proposto pelo INCLUD-ED, ou em que fase se encontra nesse processo.

⁶ Designado AE, neste estudo de caso, como antes já se referiu.

5. Abordagem metodológica

No sentido de alcançar os objetivos associados à problemática que nos mobilizou neste estudo, optou-se por uma abordagem metodológica de natureza qualitativa. A especificidade e a complexidade do fenómeno educativo, que o diferencia de outras áreas das ciências sociais, assim o exige (Amado, 2010; Amado, 2014).

De acordo com Bogdan e Blikem (1998) a investigação qualitativa tem na sua essência cinco características distintas, a saber: naturalista, descritiva, preocupação com o processo em si, análise de dados realizada de forma indutiva e por último, compreensão do significado.

Amado (2014) reforça que a investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, ao invés da investigação quantitativa, que faz como que um “desmembramento da realidade em variáveis manipuláveis ‘laboratorialmente’” (p. 41).

A investigação qualitativa “visa essencialmente a descrição dos fenómenos” (Vieira, 1999, p. 90), estudando os objetos de estudo, no seu contexto natural (Amado, 2014; Gizir, 2007), onde têm significado (Vieira, 1999), “procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos” (Amado, 2014, p. 41).

O recurso a uma investigação de cariz qualitativo justifica-se, neste caso, pela preocupação de investigar em contexto, de compreender o fenómeno da inclusão, em toda a sua complexidade. Sendo este um fenómeno educativo, implicou que a investigadora tenha passado períodos consideráveis, com os sujeitos (docentes, alunos, pessoal não docente, ...), analisando as suas interações, nos seus próprios ambientes, isto é, nos diversos espaços do AE/escolas, onde geralmente estão.

Quanto aos procedimentos técnicos, o estudo tomou a forma de um estudo de caso, sendo, assim, possível,

a focagem dos fenómenos ou realidades a estudar dentro de um contexto determinado (social, cultural, institucional, temporal, espacial, etc.), e, por outro lado, o objetivo de explicar/compreender o que lhe é específico e, de algum modo, determinado pelo contexto em causa. (Amado, 2010, p. 131)

Yin (1994) refere que a opção pela utilização de estudos de caso ocorre “quando se colocam questões do tipo “como” e “por que” (...) [e quando] o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (p. 10). Tal verifica-se na nossa investigação, ao estudar o fenómeno da inclusão, no contexto educativo.

Creswell (2007) acresce que, nos estudos de caso, se pode explorar “a bounded system (a case) (...) over time, through detailed, in-depth data collection involving multiple sources of information (e.g., observations, interviews, audiovisual material, and documents and reports), and reports a case description and case-based themes” (p. 73); o que sucedeu no nosso estudo, em que analisámos intensivamente uma situação em particular: o AE. Neste, realizámos uma recolha de dados detalhada e em profundidade, durante um determinado tempo, com recurso a fontes múltiplas de informação.

No que concerne às estratégias de recolha de dados, recorreremos a três tipos diferentes de instrumentos de recolha de informação: entrevistas (a diferentes adultos, envolvidos no fenómeno em estudo); *focus group* (com alunos) e observações (a AES).

Um dos instrumentos privilegiados e de processo mais direto para recolha de informação utilizada foi a entrevista (Amado & Ferreira, 2014; Tuckman, 2000). Ao responder às questões que lhe são dirigidas, na entrevista, os sujeitos, pelas suas próprias palavras (Gizir, 2007), transmitem as suas perceções, interesses (Gizir, 2007; Tuckman, 2000), opiniões, atitudes e representações (Amado & Ferreira, 2014).

No caso das entrevistas, estas podem caracterizar-se por ser muito informais (praticamente como se tratasse de um diálogo dito “normal”), ou até altamente estruturadas (Amado & Ferreira, 2014; Tuckman, 2000).

Na nossa situação, recorreremos à entrevista semidirectiva ou semiestruturada (Amado & Ferreira, 2014; Minayo & Costa, 2018; Minayo et al., 2005). Nesta modalidade de entrevista existe um guião prévio com as questões a fazer (Amado & Ferreira, 2014; Minayo & Costa, 2018;), que combina perguntas fechadas e abertas (Minayo et al., 2005), apesar de não existir uma imposição rígida de questões, e, no decurso da entrevista, na interação com o entrevistado, poder ser dada grande liberdade de resposta (Amado & Ferreira, 2014).

Através das entrevistas realizadas, pretendeu-se obter quer a opinião, quer a perceção dos diferentes intervenientes/elementos da comunidade educativa e local, acerca da forma como estão a ser operacionalizadas as diretrizes referentes à inclusão.

Em conjugação com as entrevistas semiestruturadas, foram realizados *focus group*.

Os *focus group* surgiram face à necessidade de os cientistas sociais encontrarem formas alternativas de conduzir entrevistas, nos anos finais da década de 1930 (Gizir, 2007; Krueger & Casey, 2015), especificamente, aquando da procura de estratégias que retirassem o papel dominante e diretivo do moderador naquelas, passando a ênfase a estar no participante (Gizir, 2007; Krueger & Casey, 2015). Acresce que a utilização de “open-ended

questions allowed individuals to respond without setting any boundaries” (Gizir, 2007, p. 3). Com os *focus group*, é dado “[to] the subject ample opportunity to comment, to explain, and to share experiences and attitudes” (Krueger & Casey, 2015, p. 3).

Morgan et al., (1998) definem *focus group* enquanto entrevistas em grupo; contudo, Kizinger e Barbour (1999) afirmam que se distinguem de uma categoria mais ampla de entrevistas em grupo, pelo “explicit use of group interaction to generate data” (p. 4).

Esta definição, tendo um carácter bastante abrangente, permite que, por um lado, seja possível distinguir os *focus group* de outro tipo de “grupos”, em que o propósito não é investigação, ou durante os quais, não é possível que exista debate/discussão interativa ou ainda de outros métodos de discussão em grupo, sem presença de um entrevistador/mediador (Morgan, 1996). O entrevistador guia a discussão, não tendo qualquer posição de poder ou influência (Krueger & Casey, 2015). O seu papel restringe-se a “ask questions, listen, keep the conversation on track, and make sure everyone has a chance to share” (Krueger & Casey, 2015, p. 6).

No que se diz respeito aos investigadores na área educativa, desde 1990 que houve uma mudança de atitude face aos *focus group* (Gizir, 2007). Estes permitem obter uma compreensão em profundidade (Gizir, 2007; Gundumogula, 2020), dos sentimentos, pensamentos (Krueger & Casey, 2015), valores, atitudes, reações, experiências (Gizir, 2007), opiniões e preocupações (Kizinger & Barbour, 1999), em relação a um determinado tópico, pelo que “offer extremely rich and high-quality data to educational researchers” (Gizir, 2007, p. 1).

Os *focus group* realizados permitiram obter a perspetiva dos alunos relativamente às AES implementadas no AE, assim como a sua opinião sobre como têm sido aplicadas, na prática, as medidas previstas no âmbito da inclusão no AE.

No decurso deste estudo, enquanto metodologia de recolha de informação, recorreremos ainda à observação.

Na nossa investigação, inserida em contexto educativo, pretendeu, “observar-se o fenómeno ou acontecimento em acção (...)” (Tuckman, 2000, p. 523), o que “não significa formular questões, pois isso já seria uma entrevista (...). Significa apenas olhar (looking). Mas não necessita ser um “olhar” totalmente não estruturado” (Tuckman, 2000, p. 523).

Esta é uma das estratégias de recolha de dados que pode ter um carácter mais ou menos formal (Tuckman, 2000).

Levámos a cabo uma observação não participante (Gerhardt et al., 2009; Marconi & Lakatos, 2003; Will, 2012). Nesta, o investigador toma contacto com o contexto, com o grupo/sujeitos a estudar, mas não se integra, permanecendo externo ao mesmo (Marconi & Lakatos, 2003). O observador não integra o grupo, presencia a situação, mas não participa nem se envolve nas atividades; faz mais o papel de espectador (Gerhardt et al., 2009; Marconi & Lakatos, 2003; Will, 2012).

Através das observações realizadas pretendia-se captar o máximo de informação/dados, já que os “factos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação” (Gil, 2008, p. 100). Além de que a observação poderia ajudar a “confirmar ou não várias interpretações que emergiram das entrevistas” (Tuckman, 2000, p. 524).

Em suma, verificou-se uma triangulação metodológica na recolha de dados (Amado & Ferreira, 2014; Creswell, 2007; Minayo & Costa, 2018; Yin, 1994), pelo recurso a entrevistas semiestruturadas, a *focus group* e a observações. Por esta razão, os dados recolhidos, alvo de análise neste trabalho, consistem na informação contida nas transcrições das entrevistas e dos *focus group*, complementada com as notas/descrições das observações. Esta triangulação das fontes, “permite olhar o objeto sob seus diversos ângulos e comparar os resultados do uso de umas e de outras” (Minayo & Costa, 2018, p. 150).

No local do estudo, enquanto investigador, assumiu-se uma postura de abertura, disponibilidade e honestidade, respondendo a todas as questões que iam sendo colocadas (Tuckman, 2000). Também se adotou uma atitude o mais passiva e neutra possível, de forma a não interferir na dinâmica local (Tuckman, 2000), além de que se encetaram esforços no sentido de estabelecer relações cordiais, de simpatia e de confiança com todos os elementos da comunidade educativa, por forma a facilitar a comunicação e o decorrer das atividades previstas no âmbito da investigação.

5.1. Caraterização do Agrupamento de escolas

Este estudo de caso decorreu num agrupamento de escolas, que designamos por AE situado na região do Alentejo, sub-região do Alto Alentejo, distrito de Portalegre, em zona de fronteira a sudoeste e noroeste com a região do Ribatejo

De acordo com os dados da PORDATA (FFMS, s.d) e os Censos 2021, a população residente no concelho em que o AE se situa é de 15 248 habitantes (FFMS, s.d). A população jovem (dos 0 aos 14 anos) é de 1718 habitantes (FFMS, s.d) e entre os 15 e os 64 anos

existem 9 067 habitantes (FFMS, s.d), sendo a população acima destas idades de 4 463 habitantes (FFMS, s.d).

O AE constituiu-se no ano de 2013 e abrange a educação básica (educação pré-escolar e ensino básico) e o ensino secundário. É um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), o que, de acordo com a Direção Geral de Educação, significa que serve uma população com várias vulnerabilidades, nomeadamente ao nível da desvantagem socioeconómica.

O AE é constituído por doze escolas, das quais cinco urbanas e as restantes rurais. A sede do AE é na escola secundária.

Segundo se apurou junto da direção do AE, os recursos humanos existentes englobam cerca de 240 docentes (dos diferentes grupos disciplinares) e 122 elementos pertencentes ao pessoal não docente (exemplo, assistentes operacionais, técnicos).

Tem 1885 alunos, cuja distribuição, por nível de ensino e turmas se pode verificar na tabela seguinte:

Tabela 1

Distribuição da população escolar do AE por nível de ensino e por turma

Nível de ensino	N.º turmas	N.º de crianças/ alunos
Educação Pré-escolar	14	254
1.º Ciclo do Ensino Básico	21	505
2.º Ciclo do Ensino Básico	14	266
3.º Ciclo do Ensino Básico	23	451
Ensino Secundário	21	384
Educação e Formação de Adultos (EFA)/Ensino Recorrente (ER)/Português Língua de Acolhimento (PLA)	3	25
Total:	96	1885

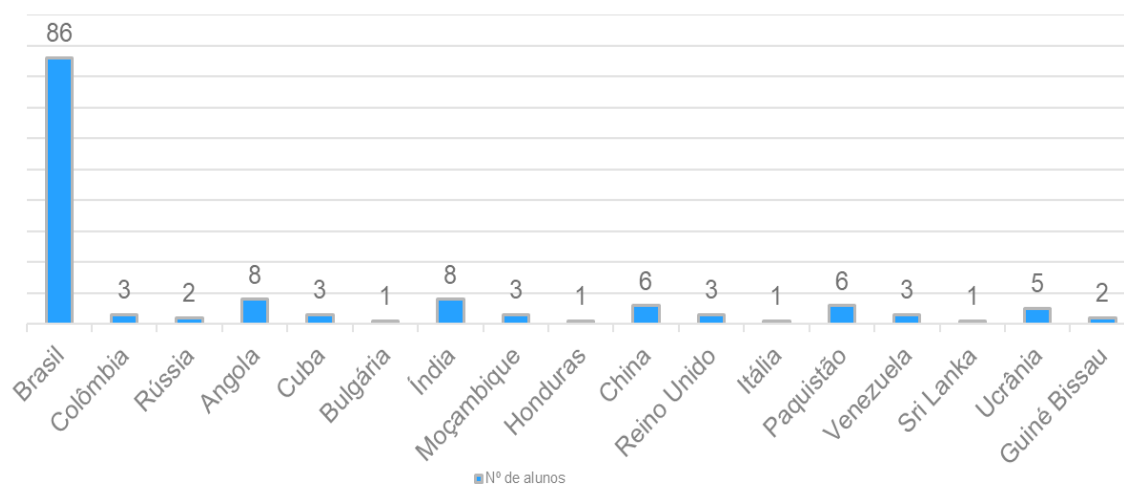
Fonte: Elaboração própria a partir de fontes do AE

De entre a população escolar total, existem 142 alunos estrangeiros, que representam 7,5% dos alunos do AE. Estes são alunos oriundos de 17 países e quatro continentes, com maior expressão os alunos de nacionalidade brasileira (86), seguindo-se os alunos

provenientes de Angola e Índia (oito) e da China e Paquistão (seis). A distribuição dos alunos de origem estrangeira está explanada no gráfico seguinte:

Gráfico 1

Distribuição da população escolar estrangeira do AE por nacionalidade



Fonte: Elaboração própria.

De salientar a grande diversidade, ao nível da oferta formativa, neste AE.

Nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico existe uma turma de Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) de 2.º e 3.º ciclos, e Cursos de Educação e Formação (CEF), nomeadamente CEF Tipo 2 _ Operador de Fotografia, CEF Tipo 3_ Operador de distribuição e CEF Tipo 3_ Assistente de Cabeleireiro.

No nível de ensino secundário, além dos cursos ditos regulares, de Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Línguas e Humanidades, existe um leque diversificado de cursos profissionais (entre eles: 10.º ano_ Curso Profissional Técnico Instalador de Sistemas Solares Fotovoltaicos; 11.º ano_ Curso Profissional Técnico de Mecânico de Aeronaves e Material de Voo; 12.º ano _ Curso Profissional Técnico de Desporto).

Salienta-se, ainda, a oferta formativa dirigida à população adulta: Educação e Formação de Adultos (EFA), Português Língua não Materna, curso de Ciências e Tecnologias e Curso de Línguas e Humanidades, via ensino recorrente.

De acordo com o Plano Anual/Plurianual de Atividades do AE, existiram, alguns projetos específicos no ano letivo 2023/2024. Entre eles:

- Parlamento dos Jovens;
- Acreditação ERASMUS+ 2021-2027, ação chave 1 (KA 121) — Formação de Profissionais da Educação Escolar - Consórcio entre o AE e mais dois AE portugueses da área de Lisboa;
- Centro Ludopedagógico;
- Programa Eco Escolas;
- Clube Ciência Viva na Escola;
- Biblioteca Escolar;
- Projeto Ubuntu;
- Projeto de Culinária “Adocicar a Vida”;
- Jornal Escolar;
- Projeto Cidadania e Desenvolvimento;
- Projeto INCLUD-ED;
- Projeto Educação para a Saúde;

Fonte: AE, 2023.

São ainda mencionados no *site* do AE outras atividades e projetos, nomeadamente o projeto “Eu adaptei-me à diabetes e tu também podes” (com publicação de vídeos online, de sensibilização acerca da temática) e o Filosoficamente (existente desde o ano letivo 2022/2023, com publicação de vídeos online, nos quais, alunos do Ensino Secundário, tendo por base obras e textos, refletem filosoficamente acerca de temas variados).

Existe também, no AE, a Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE), desde o ano letivo 2017/2018. Esta unidade, tem por objetivo que os jovens atletas/alunos do Ensino Secundário, integrados no regime de alto rendimento ou seleções nacionais, consigam conciliar, com sucesso, a sua carreira desportiva com o seu percurso académico. De salientar que estes alunos/atletas usufruem, além do apoio da psicóloga do Serviço de Psicologia (SPO) do AE, de uma sala, denominada Sala Aprender + (SEAM), de apoio ao estudo nas diversas disciplinas.

O Projeto de Ciência Cidadã RadAR, constitui outro projeto do AE. A equipa do projeto é composta por uma turma do ensino secundário e a sua diretora de turma. É um projeto promovido pelo Instituto Superior Técnico, Agência Portuguesa do Ambiente, e apoio do Ciência Viva, e que prevê o envolvimento direto dos alunos num estudo sobre o radão (um

gás radioativo de origem natural, que tem efeitos prejudiciais na saúde humana), projeto esse que foi implementado em várias escolas de Portugal.

O AE possui, ainda, na sua escola sede, desde 1992, um Centro de Formação, que disponibiliza oferta formativa a docentes e não docentes de sete concelhos.

5.2. Descrição dos participantes no estudo

No contexto do estudo de caso AE passamos, de seguida, a identificar os participantes. Iremos fazê-lo segundo o tipo de participação no estudo, considerando os instrumentos de recolha de dados que utilizámos⁷.

A - Participantes adultos inquiridos através de entrevista.

Em termos sociodemográficos apresenta-se a caracterização dos participantes adultos, conforme a Tabela n.º 2.

Tabela 2

Caracterização da amostra – participantes adultos.

Participantes adultos entrevistados	Docentes	Pais / EE	Voluntárias / reformadas	Total
N.º	8	8	2	18
Intervalo de idades (anos de idade)	48 – 66	35 – 46	80 – 81	35 – 81
Sexo	6 sexo feminino 2 sexo masculino	7 sexo feminino 1 sexo masculino	2 sexo feminino	15 sexo feminino 3 sexo masculino

Fonte: Elaboração própria.

Como se lê na tabela, dos 18 participantes adultos, oito eram docentes, oito eram pais/EE e duas voluntárias/reformadas. Destes, 15 eram do sexo feminino e três do sexo masculino. As suas idades variavam entre os 35 e os 81 anos.

No grupo de participantes docentes, seis eram do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 48 e os 66 anos de idade. Os oito

⁷ No subcapítulo seguinte descrevem-se estes instrumentos.

participantes pais/EE, sete eram do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 35 e 46 anos de idade. As duas participantes da Universidade Sénior, eram ambas do sexo feminino, com 80 e 81 anos de idade.

No grupo dos participantes docentes estão incluídos o diretor do AE, o coordenador do Projeto INCLUD-ED, a coordenadora da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), duas docentes de 1.º Ciclo do Ensino Básico (com experiência a implementar no 1.º Ciclo do Ensino Básico grupos interativos e tertúlias dialógicas); duas docentes do Ensino Secundário (a implementar tertúlias literárias, dialógicas, artísticas, de cidadania; que frequentam ou frequentaram formação pedagógica dialógica, uma que é elemento de articulação com a Universidade Sénior) e uma docente pertencente à equipa EMAEI.

Os oito pais/EE, enquanto voluntários nas AES, quatro tinham participado em grupos interativos e quatro tinham sido participantes “indiretos”. No caso destes últimos, foram os seus filhos/educandos que participaram nas tertúlias, tendo o seu papel sido de preparação das mesmas, com aqueles, em casa. Dos pais/EE, um exerce funções enquanto assistente operacional no agrupamento; duas são docentes no AE e uma exerce funções enquanto técnica superior, pertencente à Equipa Multidisciplinar de Intervenção em Saúde Escolar (EMISE) do município, com intervenção no AE.

As duas “alunas” da Universidade Sénior, enquanto voluntárias, participaram em tertúlias.

B - Participantes alunos inquiridos através de focus group

Quanto aos participantes alunos, a Tabela n.º 3, sintetiza as suas características sociodemográficas, definindo também o número de alunos que participou em cada um dos três *focus group*.

Tabela 3

Caracterização da amostra – alunos participantes.

	N.º de alunos presentes / sexo	Idade (anos)	Nível de escolaridade
1	7 = 4 raparigas e 3 rapazes	1 aluno com 14 4 alunos com 15 2 alunos com 16	10.º ano de escolaridade
2	5 = 2 raparigas e 3 rapazes	2 alunos com 7 3 alunos com 8	1.º ciclo de Ensino Básico
3	5 = 4 raparigas e 1 rapaz	Todos com 11	2.º ciclo de Ensino Básico
Total	17 = 10 raparigas e 7 rapazes	Idades compreendidas entre os 7 e os 16 anos de idade	Alunos do 1.º e 2.º ciclos de Ensino Básico e de nível secundário

Fonte: Elaboração própria.

Dos 17 alunos participantes, 10 eram do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e os 16 anos de idade.

No que se refere, em particular, aos sete alunos do 10.º ano, quatro eram do sexo feminino e três do sexo masculino. Um dos alunos tinha 14 anos, dois 16 anos e em maior número, quatro, tinham 15 anos. Estes alunos têm experiência de participação (regular e contínua) em tertúlias dialógicas, desde o 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Dos cinco alunos participantes do 1.º ciclo de Ensino Básico, duas eram do sexo feminino e três do sexo masculino. Dois alunos tinham 7 anos e três, oito anos de idade. Estes alunos frequentavam o 2.º ano, e apresentavam experiência de participação em tertúlias dialógicas e grupos interativos desde o 1.º ano.

Pertenciam ao 2.º ciclo do Ensino Básico, cinco alunos, com 11 anos de idade, dos quais quatro eram do sexo feminino e um do sexo masculino. Estes alunos, a frequentar o 6.º ano, à data da recolha de dados, não participavam em nenhuma AES, mas tinham experiência de participação em tertúlias dialógicas literárias no 1.º Ciclo, nomeadamente nos 3.º e 4.º anos.

Os participantes que participaram nos *focus group* não incluíram alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, dado que estes não se disponibilizaram.

C - Participantes adultos e alunos das tertúlias observadas

As características sociodemográficas dos participantes adultos e alunos, estão esplanadas na Tabela n.º 4, divididos pelas duas das tertúlias observadas.

Tabela 4

Caracterização da amostra – adultos e alunos participantes.

	N.º de participantes	Participantes alunos / Sexo	Participantes adultos / Sexo
1	30 = 27 alunos e 3 adultos	14 alunas do sexo feminino 13 alunos do sexo masculino	2 adultas do sexo feminino 1 adulto do sexo masculino
2	19 = 1 aluna e 18 adultos	1 aluna do sexo feminino	16 adultas do sexo feminino 2 adultos do sexo masculino
Total	49 = 28 alunos e 21 adultos	15 alunas do sexo feminino 13 alunos do sexo masculino	18 adultas do sexo feminino 3 adultos do sexo masculino

Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito às observações (não participantes), foram realizadas duas: uma tertúlia artística dialógica e a uma tertúlia literária dialógica comunitária. A primeira teve 30 participantes, dos quais 27 alunos (14 raparigas e 13 rapazes) e três adultos, que eram docentes (onde se incluiu o docente com funções de mediador, do sexo masculino e duas docentes do sexo feminino). A tertúlia decorreu no decurso do tempo letivo da disciplina de Inglês, do 10.º ano, na Biblioteca Escolar, e tinha por objetivo a análise da obra de Vincent Van Gogh, a “Noite estrelada”.

Na tertúlia literária dialógica comunitária, estiveram presentes 19 participantes, dos quais 17 do sexo feminino e dois do sexo masculino. Estiveram presentes representantes de diferentes quadrantes: uma aluna, 12 docentes, duas técnicas, um elemento do município e três elementos da comunidade local. Esta tertúlia realizou-se, igualmente, no espaço da Biblioteca Escolar do AE, no período da tarde do dia sem componente letiva, para os alunos e docentes, e tinha por objetivo a análise de um artigo científico sobre “Gratidão”, da autoria de Pieta e Freitas (2009).

5.3. Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados utilizados neste estudo, nomeadamente os vários guiões de entrevista semiestruturada e *focus group* a realizar com os participantes, foram elaborados pela equipa de investigação do projeto LC4 Inclusion⁸. Estes instrumentos foram construídos com o intuito de ser aplicado nos diversos agrupamentos de escolas, nas diferentes regiões do país, a implementar o projeto INCLUD-ED, onde se realizassem os diferentes estudos de caso no âmbito desse projeto.

A equipa de investigação LC4 Inclusion construiu diferentes guiões de entrevista semiestruturada: um, dirigido ao diretor de agrupamento de escolas ou ao coordenador de Ciclo e docentes da escola; um para familiares/voluntários e um guião *focus group* para alunos⁹.

Estes guiões de entrevista estavam divididos em blocos temáticos, com objetivos a atingir, com questões orientadoras e também de recurso, caso o entrevistado não fosse explícito nas suas respostas (Amado & Ferreira, 2014).

O guião de entrevista direcionado, de um modo geral aos docentes dos agrupamentos de escolas, mas em que se incluem o diretor ou elemento da direção, os coordenadores quer do projeto INCLUD-ED, quer de ciclo, de diferentes estruturas e equipas, divide-se em sete blocos. Cada bloco apresenta diferentes objetivos específicos: o primeiro pretende legitimar a entrevista; o segundo visa caracterizar o público escolar do agrupamento de escola; o terceiro objetiva compreender como a escola/ agrupamento de escola conceptualiza a educação inclusiva; o quarto pretende compreender como a escola/ agrupamento de escola conceptualiza e implementa as comunidades de aprendizagem; o quinto visa identificar os projetos do agrupamento de escola e os seus contributos para a inclusão; o sexto objetiva identificar os moldes de implementação do modelo das comunidades de aprendizagem, no âmbito do projeto INCLUD-ED, nomeadamente as AES implementadas e o seu impacto; e o sétimo intenta conhecer as dimensões do modelo implementado pela escola. Reserva-se, ainda, um momento final da entrevista para qualquer observação e comentário que o participante queira tecer.

⁸ Projeto de investigação “LC4 Inclusion”, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa em parceria com o Instituto Politécnico de Portalegre e a Direção Geral de Educação, financiado por Fundos Nacionais, através da Fundação para a Ciência e Tecnologia (Projeto FCT PTDC/CED-EDG/4650/2021).

⁹ Pelo facto da investigação LC4 Inclusion ainda estar a decorrer não são anexados nesta dissertação os instrumentos de recolha de dados.

No que se refere ao guião de entrevista semiestruturada a realizar aos familiares/voluntários, este divide-se em seis blocos temáticos, a saber: (1) legitimação da entrevista; (2) caracterização do entrevistado; (3) comunidades de aprendizagem; (4) inclusão educativa; (5) aprendizagem transformativa e considerações finais.

O guião *focus group* para alunos divide-se em cinco blocos temáticos: (1) legitimação da entrevista; (2) caracterização do entrevistado; (3) comunidades de aprendizagem e ações educativas de sucesso; (4) inclusão educativa e aprendizagem transformativa e (5) considerações finais.

Os guiões de entrevistas semiestruturadas a utilizar nas entrevistas a elementos adultos (docentes e familiares/voluntários), dado o seu carácter dinâmico, foram alvo de ligeiras adaptações de acordo com o perfil de cada participante e segundo a realidade (específica) do AE. Ainda assim, houve sempre a preocupação de manter o foco nos objetivos e nas questões de investigação que norteiam este estudo.

Foram feitas algumas alterações ao guião a utilizar no *focus group* com crianças e adolescentes, por se entender que deveria ser adaptado às faixas etárias dos alunos do AE. O guião original apresentava-se muito abrangente e indiferenciado, independentemente do nível de ensino a aplicar. Daquela forma, não atendia às particularidades de cada nível de ensino, especificamente no que se refere à linguagem a utilizar para elaborar as questões dirigidas às faixas etárias mais novas.

O guião adaptado foi revisto por dois dos investigadores da equipa de investigação. Posteriormente, foi conduzido um teste piloto, com uma pequena amostra, de duas alunas do 3.º Ciclo do Ensino Básico de um outro agrupamento de escola, para avaliar a interpretação e perceção das questões a fazer no âmbito dos *focus group*.

No caso dos *focus group* com crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, entendeu-se para melhor conhecimento e compreensão das questões feitas, que simultaneamente fossem exibidas no computador imagens das AES sobre as quais se pretendia refletir. Desta forma, pretendia-se que os alunos não confundissem as AES em que participam e que pudessem, de forma esclarecida, manifestar-se acerca das mesmas.

No que diz respeito às observações não participantes, a investigadora, no decurso das mesmas, realizou registos e notas de campo (Gil, 2008; Will, 2012), com a descrição das atividades observadas, o espaço da sua realização, o número de participantes (com discriminação dos vários papéis dos intervenientes), temática abordada, grau de participação, atitudes e reações dos elementos presentes, entre outros aspetos.

5.4. Procedimento

O estudo de caso que se apresenta está inserido no âmbito do projeto LC4Inclusion, financiado pela FCT, e coordenado pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. O Instituto Politécnico de Portalegre é parceiro do projeto, bem como a Direção Geral de Educação. Neste decurso, em termos éticos, o projeto, incluindo nos seus múltiplos estudos de caso, foi aprovado pela comissão de ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa¹⁰.

Os instrumentos de recolha de dados (guiões de entrevista) foram autorizados pelo sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME)¹¹, com o consentimento da direção do AE, dos EE dos alunos que participaram nos *focus group*. A todos foram garantidos o anonimato e a confidencialidade dos dados obtidos e foram recolhidos os consentimentos informados da parte de todos os adultos entrevistados e os assentimentos de todos os alunos que participaram nos *focus group*.

Com vista a obter autorização para realização deste estudo de caso, foi feito um primeiro contacto institucional com o AE, em julho de 2023. Pretendia-se, desta forma, verificar a disponibilidade do AE para participar na investigação.

Após concordância do diretor, a indicação dessa mesma anuência foi transmitida ao coordenador do Projeto INCLUD-ED, sendo agendada uma reunião, por vídeo através do *zoom.us*, para esclarecimento de dúvidas e definição do procedimento a adotar.

No decurso dessa reunião, em setembro de 2023, foi explicitado o objetivo da investigação e debatido quais poderiam ser os elementos a entrevistar. Neste sentido, foi selecionada uma amostra intencional de sujeitos (Gizir, 2007) por conveniência (Gil, 2008).

A seleção dos sujeitos a entrevistar, quer nas entrevistas semi diretivas, quer nos *focus group*, foi feita em conjunto pelo coordenador do projeto INCLUD-ED no AE e pelos elementos da equipa de investigação. Os critérios considerados foram:

- a) Sujeitos mais envolvidos na dinâmica do projeto;
- b) Sujeitos com maior experiência de dinamização ou participação em AES;
- c) Sujeitos representantes dos diferentes elementos da comunidade educativa e local, assim como de diferentes níveis de ensino (de forma a constituir uma amostra o mais heterogénea possível);

¹⁰ Conforme em <http://www.ie.ulisboa.pt/investigacao/comissao-de-etica>

¹¹ <http://mime.dgeec.mec.pt>

d) Sujeitos com participação voluntária no estudo.

Estabeleceu-se um primeiro contacto, por parte do coordenador do projeto INCLUD-ED do AE, junto dos elementos selecionados, para averiguar da sua disponibilidade para realizar entrevista. Os que responderam afirmativamente, disponibilizaram os seus contactos (telefónicos e de email) para posterior contacto, pela equipa de investigação, para agendamento das mesmas.

O agendamento das entrevistas, no caso dos sujeitos adultos, dependeu exclusivamente da disponibilidade e conveniência dos entrevistados. Esta tarefa foi facilitada e apoiada pelo coordenador do Projeto INCLUD-ED, enquanto elo mediador entre a equipa e o AE.

Os *focus group*, com alunos, foram agendados de maneira a causar-lhes o menor inconveniente possível, nomeadamente não interferindo com as suas atividades letivas. Acresce, neste caso, a concordância e autorização dos pais/EE com o local e hora para sua realização. Cada *focus group* tinha na sua constituição entre cinco a sete elementos, conforme recomendação de Krueger e Casey (2015).

No que diz respeito ainda aos alunos abrangidos nos *focus group*, há a salientar que:

- No nível de ensino, 10.º ano, foi pedido para que se voluntariassem para participação nos mesmos, por se considerar que neste nível de ensino e faixas etárias, não seria proveitoso que estivessem presentes, contra a sua vontade, podendo esse facto ter implicações na diminuição da qualidade da informação prestada. Os alunos mais novos, de 2.º ano e 6.º anos do Ensino Básico, foram selecionados pela docente titular de turma. Também se considerou fator facilitador a participação dos alunos cujos pais/EE tinham sido anteriormente entrevistados, pelo facto de já estarem esclarecidos do âmbito da investigação e já conhecerem a equipa desta.

O período de recolha de dados decorreu entre outubro de 2023 e janeiro de 2024.

Todas as entrevistas no AE foram realizadas presencialmente, em diferentes espaços e locais do AE, consoante a disponibilidade dos entrevistados e os espaços livres, atendendo ao facto de se estar em época letiva, com aulas e outras atividades a decorrer.

As entrevistas e *focus group*, realizaram-se na:

- Escola sede: Escola Secundária do AE, numa sala de reuniões, na sala de diretores de turma, em salas de aula, na sala do centro de formação. Numa

Escola Básica do AE sediada em ambiente urbano: em salas de reuniões, sala de aula, espaços de técnicos. Na Universidade Sénior.

De salientar que as entrevistas às alunas da Universidade Sénior foram conduzidas no espaço sede desta entidade, para maior conforto e acessibilidade, e para que não houvesse necessidade de deslocação para outro espaço.

No caso dos *focus group*, foi dada especial atenção à disposição física dos elementos do grupo: em redor de uma mesa, de forma a facilitar contacto visual entre todos (quer entre o moderador, quer entre os participantes), criando um ambiente o mais confortável possível (Gizir, 2007) e permissivo (Krueger & Casey, 2015), para que se expressassem o mais livremente possível.

As entrevistas e os *focus group* foram conduzidos pela investigadora, autora desta dissertação, e tiveram duração variável, dependendo da saturação dos dados (Ribeiro et al., 2018), isto é, quando o/um tópico de conversação se entendia esgotado (Gizir, 2007).

No início da conversação, foram explicados os objetivos da investigação, assim como os aspetos éticos da mesma (Sim & Waterfeld, 2019).

Foi solicitado que os participantes fizessem uma breve apresentação de si, atendendo particularmente a aspetos sociodemográficos (como sendo idade, local de residência, nível de ensino, função/profissão) e ao seu nível de participação/envolvimento com/no projeto INCLUD-ED naquele AE.

As entrevistas e os *focus group* foram áudio gravadas, para uma “análise fidedigna da informação” (Amado et al., 2014, p. 299), após obtida a respetiva autorização para o fazer, em formato áudio, em dois dispositivos (tablet e telemóvel) para que não houvesse qualquer perda de informação. A opção pela gravação das entrevistas e *focus group* não condicionou o discurso dos sujeitos com paragens para escrita ou anotações, o que não significa que não se tenham feito registos de algum pormenor que se tenha considerado de particular importância.

Posteriormente, as entrevistas e os *focus group* foram transcritas na íntegra (algumas com apoio do programa de *software VoiceMeans*) tendo em vista a sua posterior análise de conteúdo. Para garantir o anonimato dos participantes do estudo, foram utilizados códigos segundo o papel dos entrevistados, como por exemplo alunos, representados por A, docentes, por D, pais e EE, por E, e voluntários por V. De seguida, o código inclui um elemento de género, pelo qual se identificavam feminino ou masculino, representados por X ou Y. A este elemento seguiu-se o número/sequência de entrevistas realizadas. Em termos práticos, a codificação EX8, significa que foi a oitava entrevista conduzida, a um pai/EE, do sexo

feminino. Foram igualmente retiradas todas as referências feitas, no decurso das entrevistas, que pudessem identificar pessoas em concreto. No que diz respeito aos *focus group*, codificado por X ou Y, de acordo com o seu género, letra do abecedário segundo o número de alunos participantes daquele género em particular, referência ao local de realização do estudo e nível de ensino. Por exemplo, a codificação XE2, representa a quinta aluna do género feminino a participar em *focus group* e que frequenta o 2.º ano do Ensino Básico.

Foi efetuada uma análise de conteúdo (Amado et al., 2014; Maguire & Delahunt, 2017) à informação obtida para que se pudessem identificar tendências e padrões (Braun & Clarke, 2006; Krueger & Casey, 2015; Maguire & Delahunt, 2017), o que se revela “much more than simply summarising the data; a good thematic analysis interprets and makes sense of it” (Maguire & Delahunt, 2017, p. 3353).

Através desta técnica, pretendemos “fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em ‘categorias’, tendo em conta as ‘condições de produção’ desses mesmos conteúdos, com vista à explicação e compreensão dos mesmos” (Amado et al., 2014, p. 300). Desta forma, foi possível identificar os temas recorrentes, que surgem nos diversos depoimentos, sendo codificados em categorias de análise, com base nos objetivos da investigação e nos depoimentos obtidos.

No que se refere às observações efetuadas, a investigadora, esteve presente no decurso de duas AES. Estas foram selecionadas para observação, segundo manifestação de interesse e de disponibilidade dos intervenientes entrevistados, que as implementam no AE. No caso deste estudo, foi o coordenador do Projeto INCLUD-ED quem se prontificou para que tal ocorresse. As observações foram agendadas com a pessoa responsável/ moderador das AES, de acordo com a calendarização já estabelecida e divulgada junto da comunidade educativa e local. A investigadora não participou diretamente nas AES, e assumiu um papel de espetadora (Gerhardt et al., 2009; Marconi & Lakatos, 2003; Will, 2012), com uma postura o mais discreta possível, não interferindo na dinâmica de realização das AES. Desta forma, não influenciou o desenrolar da situação, apenas tomando notas no seu decurso.

Parte III – Apresentação e Discussão dos Dados

6. Apresentação e Análise dos Resultados

Neste capítulo serão expostos e discutidos os principais resultados desta investigação. Tendo por base os dados recolhidos, nomeadamente através das entrevistas e *focus group* realizados, assim como das observações de AES, são apresentados e posteriormente comentados os resultados do estudo de caso, realizado no AE.

Sempre norteados pelos objetivos do estudo, expõem-se questões relativas à inclusão e análise da política de inclusão do AE, com vista à promoção de uma cultura e de práticas inclusivas, salientando os projetos que desenvolve com esse objetivo, assim como a perceção dos diferentes elementos do AE relativamente ao próprio conceito de inclusão. Segue-se uma análise acerca da operacionalização do Projeto INCLUD-ED no AE, focando a nossa atenção na identificação das AES que estão a ser dinamizadas, em que níveis e por quem. Verificam-se, igualmente, os impactos reconhecidos pela aplicação do projeto, em várias dimensões (por exemplo, socio emocionais, envolvimento escolar, relação entre os diversos elementos da comunidade educativa). Por fim, explora-se como a comunidade educativa percebe uma CA, se se consideram uma CA, e sobre o processo de transformação do AE em CA.

De seguida, apresentam-se alguns testemunhos¹² que revelam as conceções dos participantes sobre inclusão, educação inclusiva e a forma de operacionalizar a inclusão na escola.

Neste sentido um dos docentes entrevistado clarifica:

“Para mim, o conceito de inclusão é o mais abrangente possível. E, portanto, não se pode cingir à questão dos alunos que tenham algum tipo de necessidade educativa especial, ainda que, naturalmente, eles mereçam de nós todo o investimento e todo o apoio (...), é um bocadinho o espírito do Decreto-Lei n.º 54 [2018], que abrange a todos. Todos poderemos ter, em algum momento, ou ao longo de toda a vida, algum tipo de necessidade que ponha em risco, ponha em causa a nossa inclusão plena, enquanto cidadãos, enquanto profissionais, enquanto pessoas” (DY1).

Uma outra docente afirma que:

“Eu já passei por vários... pelo 319... pelo 54. [Refere-se a vários decretos-lei sobre educação inclusiva]. O 319 era muito abrangente e lato e não era muito objetivo (...)

Neste momento, o 54 tirou um bocadinho o foco aos professores de educação especial

¹² Os testemunhos/discursos dos participantes são transcritos conforme o registo em áudio, sem correções de sintaxe.

e tornou mais abrangente o contexto educativo de grupo, em sala de aula. Nós aqui no Agrupamento temos um pouco disso tudo, temos alunos com medidas universais, com medidas seletivas, alunos com medidas adicionais” (DX3).

Vários professores apresentam as seguintes definições de inclusão, nomeadamente:

“É todos ficarem a ter ganhos, em termos de aprendizagem” (DX4).

“(…) trazer todos para a escola (...) o amor à camisola e aos nossos alunos. Conseguirmos dar-lhes melhores condições e isso é tudo fruto de trazer cá para dentro tudo” (DX5).

“Nós queremos uma escola para todos e com todos. (...) Nós queremos mesmo, no terreno, que isso aconteça. E nós termos estas crianças é uma mais-valia, porque elas ensinam-nos muito, muito... (...) esta interação social mesmo, de desenvolvimento pessoal e de desenvolvimento também de competências é muito importante. (...) Depois há estas crianças com necessidades específicas, que é outro grupinho, que também, pronto, estão integradas (...) é uma escola aberta a todos e para todos (...) só que no início, o que é que aconteceu, que eu me apercebi? Parece que pensavam que o 54 era só para alunos com necessidades específicas. E não é (...) tivemos ações de formação, ações de curta duração com pessoas que estavam mais dentro do 54 e dessas dinâmicas, para explicar realmente ao corpo docente todo que não era só para esses alunos. E ainda noto, apesar de já estar mais diluída, ainda há às vezes, quase a resvalar um bocadinho para: ah, é para essas crianças. E não é!” (DX7).

“(…) Porque as pessoas continuam a achar que existe educação especial. Continuam a achar que o 54 é só para as crianças com necessidades educativas especiais. Que já nem existe, este termo. São necessidades específicas. E, também, não há necessidade de nós dizermos e, quando vem a professora de educação especial dizem assim: o teu aluno. E eu digo assim: o meu aluno? Onde é que eu fiz essa aquisição? O meu aluno? Então, o aluno que tu apoias. Não, o nosso aluno. (...) Até me perguntam assim: Oh, (...) tu que és da escola inclusiva, da educação inclusiva. E eu começo a ficar muito preocupada. Porque eu disse, ó querida, somos todos professores, ou devemos ser, todos professores de educação inclusiva. Somos todos. Ou devemos ser todos. Agora, eu sou professora de educação especial porque é a minha formação. Como tu és professora de português, história, matemática, por aí fora. Agora, educação especial não existe em termos de categorização de crianças. Nós não conseguimos fazer com que isto entre na cabeça das pessoas. (...) Eu tenho uma particularidade no apoio

dentro da sala da aula. Eu não apoio aquele menino de educação especial que não existe. Apoio a turma. Só aquele menino que evolui. E o que é que acontece? As pessoas têm a tendência de apoiar aquele menino que só tem o relatório técnico pedagógico (RTP). Aquilo até me assusta. Parece que estou a falar em televisão. RTP. Não. Eu não quero saber do relatório técnico pedagógico... Eu quero saber daquilo que se fez para que realmente nós consigamos.... Daquilo que se combinou fazer para que aquela criança conseguisse atingir aquilo que se pretende. Aquelas aprendizagens essenciais. Eu estou ali para o facilitar. E, portanto, só facilito. Se fizer com que os outros entendam que ele tem aquelas dificuldades, mas que eles também têm outras. E, portanto, somos todos iguais. E, quando estamos todos iguais, aprendemos todos. Então, o que é que acontece? Nas turmas onde eu apoio, eles tanto me perguntam a mim, como perguntam à professora. E isto faz a diferença. Porque todos... Assim, nós somos uma mais-valia para a turma que tem uma criança com necessidades específicas. (...) É o aluno igual aos outros. Porque os outros também me procuram. (...) Não existe o meu aluno, que é a turma. Que a turma funciona como uma turma e tem que ser um conselho de turma a lutar por aquelas crianças. Não é um professor de educação especial que vai tirar aquelas dificuldades. Somos todos, em conjunto. E se sentimos que aquele aluno tem aquela dificuldade, fazemos um plano de turma que possibilite que todos desenvolvam as suas potencialidades. Cada um vai ter um espaço naquele plano. Não é só... é que eu não posso estar só com aquele menino. Eu também tenho os outros. Onde está a inclusão com esta afirmação? Um e os outros? Não, são todos. Nós temos que ter tempo para aquele e para os outros. (...) Então, temos que mudar a nossa forma de estar. Nós professores, não são os alunos. E então o 54, 55 possibilita, mas dificulta as pessoas neste sentido. Dizem: “temos que fazer um papel para pôr as medidas universais dos alunos”. Eu não quero saber do papel das medidas universais. Eu quero é que vocês as apliquem enquanto professores. Porque se vocês aplicarem, (...) só com as medidas universais não era preciso muito mais. E as medidas seletivas não eram necessárias e passávamos às medidas adicionais porque temos infelizmente algumas crianças que precisam de ser salvaguardadas. Agora, se nós tivéssemos as medidas universais e fizéssemos só o primeiro, pedagogia diferenciada não precisávamos de mais nada. Não tínhamos tantos papeis, as nossas crianças eram felizes, não tínhamos tantas complicações. Porquê? Porque a pedagogia diferenciada é a tal pedagogia que nos permite trabalhar os projetos. E vamos pôr isto

no papel. Ah, eu fiz pedagogia diferenciada. Não fez nada. Mentira. Então fica tudo no papel. E a inclusão não deixa de ser apenas uma imagem, um sonho. E nunca na realidade isso acontece. Realmente nós somos obrigadas a colocar no papel isso. Mas na realidade ela não se faz. Porque a pedagogia diferenciada tem esta particularidade, nos possibilitar fazer os projetos, nos possibilitar fazer esta diferenciação à diversidade que temos em sala de aula. Portanto, as respostas vão ser adequadas. Não precisávamos de mais nada” (DX9).

“Eu acho que deve ser aberta para todos, porque todos temos direito a aprender (...) Que a escola deve estar aberta a receber todas as crianças que queiram aprender” (EX8).

“(...) aceitar as crianças todas tal e qual como elas são” (EX11).

“olhar para eles todos da mesma forma. (...) E tentar que todos atinjam as mesmas metas, mas não tem que ser da mesma forma, (...) e as metas não são iguais para todos (...) Por exemplo, para o aluno x, a meta é mais baixa do que para o aluno y e tentar chegar a essa meta que eu acho que é exequível para ele, porque nem todas as metas são exequíveis. Há certas metas que eu estabeleço para o aluno, que não posso estabelecer para o colega do lado, é impensável. Cada um tem as suas metas e cada um tem o seu caminho para chegar a essa meta” (EX12).

“É assim que eu vejo a inclusão, qualquer criança, nalgum momento da sua vida, pode estar numa posição mais frágil e para mim inclusão é que todas as crianças se possam sentir bem no ambiente escolar. Qualquer criança” (EX27).

Vários testemunhos salientam a diversidade da população escolar do AE:

“(...) vai remetermo-nos para além das questões das necessidades educativas especiais, características pessoais das pessoas que poderão, eventualmente, podemos nem considerar que sejam necessidades educativas especiais, mas são características às quais a escola tem que responder e que têm, muitas vezes, a ver com questões pessoais, questões do desenvolvimento pessoal, questões da origem da pessoa, a língua da pessoa, as questões culturais que têm a ver com a etnia, hábitos culturais ligados à etnia ou ao religião, por exemplo, também” (DY1).

“(...) no fundo estamos a falar aqui da inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem mais ou menos profundas, que é, do meu ponto de vista, é outra área da inclusão que nós estamos aqui a falar. Portanto, linguística, a cultural, e depois esta tem a ver com o próprio perfil de cada aluno (...) A integração aqui também é um

pouco daquele ponto de vista de alunos que, perfeitamente normais, mas a quem a escola provavelmente pode dizer menos, ou pode haver ali algumas dificuldades de aprendizagem, resultantes de qualquer situação de percurso que tenha acontecido, e isso neste momento nós estamos, há um grupo de alunos que nos está a chegar, por exemplo, às turmas do segundo e terceiro ciclo, que foram aqueles alunos que fizeram a pandemia em casa, portanto, e isso traz-nos algumas dificuldades” (DY2).

“A nível de diversidade cultural, económica e social somos muito diversificados. Então, cada vez mais o professor tem que estar munido de estratégias para integrar todos os alunos, de diferentes áreas, não só territoriais, mas também nesta perspetiva cognitiva e sociocultural e económica (...) integrar estes alunos que vêm de fora, como também a franja que nós temos de alunos, (...) de etnia cigana e também os chamados “tendeiros” que são uma “mistura” dessas etnias e nós sendo uma escola de 3.º Ciclo e de Secundário e tendo a nível nacional a escolaridade obrigatória até aos 18” (DX5).

“Nós temos muitas crianças de outras nacionalidades (...) que vieram de outros países, até muitos deles não dominam a língua (...) De outras culturas e haver esta interculturalidade (...) há sempre a preocupação de nunca deixar que a cultura seja colocada à parte” (DX7).

“Inclusão também podemos entrar por outros campos... com os meninos que têm os problemas familiares, não é? Problemas dos mais diversos. Inclusão é muito extenso... não entrando em xenofobias, mas pensamos naquelas etnias, pensamos naqueles meninos com problemas, ... Cada vez mais, infelizmente, vê-se muitos meninos desses. É vasto” (EY19).

“(…) de uma maneira geral, quando se fala em inclusão pensa-se muito nas crianças, que de certa forma têm dificuldades, a nível, que têm alguma deficiência ou a nível cognitivo, ou social... eu acho que inclusão, não é só para esse tipo de crianças. É também ... para já, é para todas as crianças” (EX27).

Os testemunhos atrás transcritos de docentes, pais e alunos revelam uma conceção de inclusão ampla e similar à que é defendida pelos autores referenciados no primeiro capítulo. Isto significa que todos defendem uma educação inclusiva, no sentido de responder à diversidade das crianças e às necessidades de todos e de cada um, independentemente de ser portador de algum tipo de deficiência, de manifestar dificuldades de aprendizagem, de exibir problemas de comportamento, de pertencer a minorias étnicas ou religiosas, sejam oriundos

de outros países ou falantes de outras línguas que não o português, ou membros de famílias com algum tipo de vulnerabilidade. Apesar de todos defenderem uma educação inclusiva, alguns depoimentos salientam dificuldades na sua implementação, sublinhando que não é suficiente que as crianças estejam na escola ou na sala de aula para que haja uma inclusão plena, pois devem existir recursos e respostas pedagógicas adequados para se atingir esse objetivo.

Os docentes, em particular, refletem sobre as “respostas” que têm sido dadas, quer pela escola, quer pela comunidade, em geral:

“(…) se queremos uma Europa plural e inclusiva, a escola tem nela um papel que é, a meu ver, essencial (...). A escola era perfeita quando era só para aqueles que podiam e que não tinham qualquer problema, como se isso existisse em alguma sociedade, na realidade. A escola, de facto, tem este privilégio de poder dar um contributo decisivo para que todos estejam incluídos em termos de educação, ou seja, todos tenham acesso ao sucesso e ao bem-estar enquanto estudantes. Portanto, quando falo em bem-estar, falo de coesão social, de facto, os estudantes e as suas famílias sentirem que a escola é sua e, enfim, terem um percurso escolar marcado por sucesso, por chegar lá. Portanto, o currículo que temos (...) é para todos. E, no fundo, é a obrigação do governo do país democrático oferecer esse mesmo currículo a todos. (...) Por outro lado, a escola tem também procurado aderir aos projetos que nos são colocados... E agora, inclusive, é o INCLUD-ED, que foi proposto pela DGE no âmbito desta rede de escolas TEIP. Portanto, há projetos que, no fundo, contribuem para isso (DY1).
na nossa estrutura TEIP há algumas medidas que têm precisamente em vista dar estas respostas também a esta integração” (DY2).

“(…) neste momento, é uma das principais preocupações do nosso Ministério” (EX14).

“Agora, localmente, não é? (...) A escola tem estado sempre muito aberta, muito disponível e recetiva e a sentir a necessidade de trabalhar com todos os parceiros da comunidade. Muitos deles são parceiros públicos, não é? (...) essa rede não é perfeita, não funciona na perfeição, mas, na realidade, há vontade, há força de vontade. E eu creio, sim, que vamos construindo e temos vindo a construir.... Porque eu também creio que isto é uma construção que leva anos. Porque é uma questão da identidade da escola, da identidade da própria comunidade” (DY1).

Estes testemunhos revelam que a pluralidade e diversidade da população escolar é encarada como um desafio, que exige da escola “respostas”, e que deve ser uma responsabilidade partilhada a nível superior e governativo, assim como das redes de parcerias locais, na definição de estratégias e currículos que consigam de modo eficaz corresponder a todos os alunos.

No que se refere a dificuldades e obstáculos à inclusão de todos, os alunos, os docentes e os pais emitiram as seguintes opiniões:

“Não se querem incluir e fazem para não estarem incluídos [aluno referindo-se aos colegas de etnia cigana]” (AYC10)

“Efetivamente, falar da inclusão neste contexto e neste momento... é claro que essa multiplicidade de nacionalidades, por si só, é um desafio da inclusão, mas muitas vezes, se calhar, é um desafio interessante, mas provavelmente até nem será dos mais difíceis, porque... Agora, muitas vezes, a maior dificuldade da inclusão, muitas vezes, é quando esta inclusão se coloca do ponto de vista comportamental, do ponto de vista de determinadas abordagens à própria educação, completamente diferente da nossa, portanto, do ponto de vista das exigências, e aqui, quando digo aqui exigências, não é a exigência do processo educativo, é a exigência de algumas dessas pessoas em relação ao processo educativo. O processo educativo tem que ser um processo a puxar para cima, terá que ser sempre um processo a puxar para cima, e muitas vezes surgem-nos dificuldades de inclusão, de situações de famílias, que chegam ao nosso processo, ao nosso projeto educativo, ao nosso processo educativo, mas a puxar para baixo, e isto depois torna-se aqui, cria-se aqui alguma tensão de forças nestas situações, e temos visto isso em alguns casos, que o problema não está na língua, que essa questão está ultrapassada, e em alguns casos, até partilham connosco a mesma língua, mas, portanto, a dificuldade do processo de inclusão em alguns desses contextos tem precisamente a ver com aquilo que são as expectativas, portanto, aquilo que se espera da escola por parte dessas famílias. Portanto, nós olhamos para a escola, (...) como algo que nos acrescenta o valor para enfrentarmos a vida. Muitas vezes assistimos a alguns dos casos em que não é essa a perspetiva que algumas dessas famílias têm da escola. Portanto, para alguns destes casos, a escola é vista quase numa perspetiva de assistencialismo social, ou seja, eu espero ter na escola aquilo que se calhar eu não consigo ter na sociedade, a nível de comodidade digital, a

nível de alimentação, a nível de questões sociais (...) às vezes nós ficamos com a dúvida se efetivamente aí há interesse dessa mesma inclusão, ou se há interesse em obter alguns benefícios, portanto, apenas e só pelo simples facto de estar na escola. Portanto, ou seja, é um bocadinho a perspectiva de eu tenho direitos, mas reajo quando tenho que cumprir deveres (...) Algumas situações em que as coisas acontecem de forma tranquila, normal, mas há outras situações que nós sabemos que não são fáceis e que nos criam algumas dificuldades e que também temos que ter a noção, por mais esforço que aqui haja, enfim, nunca conseguimos os nossos objetivos de uma integração plena, porque aqui muitas vezes é que há pessoas que também não querem ser integradas” (DY2).

“Aqui na escola não são segregados. Eles próprios é que se segregam a eles próprios, porque não deixam os outros entrar, porque os seus comportamentos muitas vezes são violentos e os outros não querem lá estar com eles. Mas não tem a ver com escola, tem a ver com comportamentos, com a maneira de atuar (...) É o caso destes alunos destas etnias mais problemáticas, são os modelos sociais e familiares, são modelos diferentes da dita normalidade. Se é que há normalidade (...) na minha conceção de inclusão, a escola ainda não tem toda essa grande missão. Então há professores mais sensíveis que outros e há professores que dizem logo que sim, é possível e há outros que dizem, não, não me chateies. E, portanto, o caminho tem sido com esses” (DX3).

“É assim, eu os decretos que vão saindo, nós somos obrigados a cumprí-los a metê-los em prática, mas o que é certo é que quem está no terreno, somos nós professores e aqui nesta escola não precisamos do decreto para ter esta sensibilidade. E somos quase obrigados, mesmo quem não tenha, é quase obrigado a ter esta sensibilidade. Os decretos o que é que fazem? Obrigam-nos a efetivamente, mas aqui nós já fazemos, porque nós temos essa franja de alunos e é nossa obrigação e é nosso dever, até mesmo como sociedade, tentar incluí-los da melhor forma que sabemos. Muitas vezes são as famílias, porque há muita gente que diz que o problema destes alunos, que estamos a educar agora, é a educação dos pais, desta última geração e muitas vezes deparamo-nos com esse problema (...) mas também não há receita, porque cada escola é uma escola e cada escola tem a sua franja menos boa ou melhor. Não é verdade. Estamos a continuar a receber alunos com grandes dificuldades de integração, com os colegas, com os professores, de se expor nas aulas, de assimilar,

cada vez temos mais diferenciação, eu pelo menos noto, em termos de ritmo de trabalho, de ritmos de aprendizagem. Alunos com problemas psicológicos” (DX5).

“(...) e quem está disponível para isso, porque muitos também não querem” (EX8).

Alguns dos relatos atrás transcritos identificam obstáculos à inclusão que decorrem, nas opiniões dos entrevistados, das próprias atitudes e resistências das crianças e respectivas famílias à inclusão. Referem-se, em particular, aos alunos de etnia cigana, considerando que não valorizam a escola e que esta é vista pelas suas famílias como um meio de obtenção de benefícios sociais e económicos.

Mas, neste processo de inclusão, existem outros aspetos que os pais e os alunos identificam como obstáculos à inclusão:

“Quer dizer, se trabalham para a inclusão, então também têm que arranjar recursos, quer sejam materiais, quer sejam humanos, o que for, não é? (...) Acho que realmente a parte importante é essa, é haver mais recursos para esta inclusão que nós precisamos e cada vez mais” (EX11).

“Mas lá está, a escola tem um problema muito grande (...) está a ficar sem funcionários, está a ficar sem especialistas das áreas” (AXB10).

“Nem sempre estamos preparados, principalmente por causa da avaliação externa. A avaliação externa é um grande entrave para essa tal escola inclusiva, enquanto houver estes exames nacionais iguais para todos, há algumas diferenças, mas, como é que eu posso aplicar o mesmo exame nacional para o meu aluno que veio da Colômbia, o ano passado? Ele vai fazer o mesmo exame nacional, este ano, que os restantes colegas. Ele, há enunciados que não interpreta... ele vai fazer português língua não materna, mas o exame nacional de físico química, vai ser o mesmo para ele e para os restantes alunos. Eu acho que, enquanto houver uma avaliação externa como a que temos e este ano vai outra vez contar para término de certas e determinadas disciplinas que eles vão ser obrigados a fazer três exames. Acho que a avaliação externa é um grande entrave para a escola inclusiva” (EX12).

“Não, não fizeram adaptação. Fiz o teste como o resto, ... e houve enunciados que eu não percebi (...) a minha competência, por assim dizer, enquanto português viu-se limitada por uma folha que vai definir o meu futuro, por assim dizer (...) na hora de fazer o exame foi aí a parte super, maior complicada para mim porque havia enunciados que eram muito complexos e ortodoxos para mim” (AXB10).

“(...) a (...) não cresceu a falar a mesma língua que nós, mas acho que às vezes tipo, podia haver pronto, esses apoios, não ser só por exemplo dois anos, um ano, mas sim ir acompanhando” (AXD10).

Estes relatos transmitem-nos que a escassez de recursos humanos e materiais também se apresenta como um obstáculo ao processo de inclusão, nomeadamente a falta de técnicos especializados e de assistentes operacionais que possam auxiliar nesta tarefa. Outras questões são apontadas, como o apoio aos alunos de Português Língua Não Materna (PLNM), que se desejam mais prolongadas no tempo, assim como na avaliação externa, nomeadamente as adaptações que seriam necessárias fazer (e não o são) aquando dos exames nacionais, ficando estes alunos numa situação “ainda” mais vulnerável e propensa ao insucesso.

Outros participantes (docentes e pais/EE) são de opinião que nem sempre a inclusão é operacionalizada da melhor forma, como traduzem os relatos que se seguem:

“Para mim a inclusão não é pormos todos os alunos dentro de uma sala de aula, isso é, em teoria, só no papel. Porque eu ter um aluno dentro de uma sala de aula, que não percebe nada do que se está lá a passar, ele não está incluído. Não está. Não me venham dizer que sim, porque eu sei que não (...). Eu não vejo a inclusão como está escrita no 54, para mim a inclusão é um projeto de vida para aqueles que têm mais incapacidades sejam físicas, sejam cognitivas, sejam até, como hei-de explicar, de multideficiência (...) Eu meter um aluno autista numa sala de aula, onde ele é agressivo, onde ele não fala, onde ele muitas vezes tem atitudes que até amedronta os outros, isto não é inclusão” (DX3).

“A questão da inclusão tem muito mais do que o próprio nome. Às vezes, eu costumo dizer que a inclusão é como nós uns com os outros no dia a dia. Ou nos sentimos bem ou não sentimos. Se não sentimos, não estamos lá. E os nossos alunos são a mesma coisa. (...) Agora, há outros espaços e há outros alunos que não têm características que realmente seja vantajoso, o mesmo ambiente” (DX9).

“(...) a inclusão, sim, deve acontecer, mas até certo ponto. Porque eu acho que, e nós já cá tivemos crianças assim, eu acho que há crianças que sofrem, aqui no mundo escolar, quando são obrigadas a estar numa sala de aula e gritam. (...) Porque nós, enquanto escola, nem eu, nem se calhar os professores, muitas das vezes, estamos preparados para receber essas crianças, não é? Eu o ano passado estive o ano inteiro com um menino autista. (...) Só que, é assim, ele até, não digo que não estivesse, mas

não havia dia que ele não gritasse. (...) ele não queria trabalhar, de forma alguma” (EX11).

Pelos relatos transcritos verifica-se que foram igualmente apontados aspetos menos positivos na inclusão de todos os alunos. Isto é, a pretensão legislativa de incluir e colocar no contexto de sala de aula, todos os alunos, sem exceção, implica maior dificuldade nas práticas diárias. Assim, a inclusão de alunos com perturbação do espectro do autismo severo ou multideficiência, em sala de aula, muitas vezes relacionada com a falta de recursos ou a utilização de estratégias apenas aparentemente ou falsamente inclusivas, revelados por estes testemunhos, não seria benéfica, nem para os alunos que apresentam estas necessidades específicas, nem para os restantes alunos que não as apresentam. Para uma inclusão plena são necessárias infraestruturas específicas e recursos humanos especializados para permitir a inclusão destas crianças.

No que diz respeito às estratégias que têm sido mobilizadas para operacionalizar a inclusão, nomeadamente no que respeita às políticas e variedade de oferta formativa do AEPS, são apresentadas as seguintes opiniões:

“(...) a escola, portanto, mobiliza um conjunto de instrumentos, medidas, apoios, para dar resposta a esses alunos (...) este apoio tem de ser um apoio muito bem pensado e continuado, e estruturado em função do perfil dos próprios alunos (...) a escola tem implementado, medidas mais universais, medidas mais seletivas, mais ajustadas ao perfil de cada aluno” (DY2).

“Mas, principalmente, aqui no meio escolar, tem que haver realmente respostas para as diferentes necessidades das crianças e de acordo com as características que elas apresentam (...). Aplicamos as medidas universais, que é o apoio mais individualizado. Acompanhamos também aqui, nas medidas universais, nós falamos muito também da pedagogia diferenciada, não é? Que é importante para todos. E esta pedagogia diferenciada tem muito a ver com aquilo que diz o 54, que é um trabalho que tem em conta a inclusão das crianças que estão nas salas de aula com mais dificuldades. Então, temos aqui o 54, que nos permite fazer aqui os trabalhos de projeto dentro das salas de aula. Também nos permite fazer aqui acompanhamentos de grupos, portanto, por níveis, não é? Nós fazemos isso para que realmente possamos, dentro dos recursos humanos que existem, acompanhar um maior número de crianças. E, portanto, isto tentamos fazer aqui, uma pedagogia mais vocacionada

para um incluir todas as crianças, dando respostas a todas as suas diversidades” (DX9).

“A definição da própria rede, da própria oferta formativa (...) fazem com que a escola mobilize um conjunto de atividades mais práticas (...) integração destes alunos, quando transitam do ensino básico para o ensino secundário, (...) em alguns cursos mais de natureza profissionalizante tem ajudado no processo de integração destes alunos, e particularmente no processo de eles conseguirem, portanto, uma certificação profissional, uma integração no mercado do trabalho, portanto, um desenvolvimento de competências que lhes permitam depois abordar, enfim, a sua vida (...) havendo necessidade também de introduzirmos aqui algumas variantes a nível da oferta formativa. No ensino básico e particularmente no terceiro ciclo, por via dos cursos de educação e formação (...) temos sentido que têm contribuído muito, se calhar pela sua dimensão prática, (...) esta resposta diferenciada e prática tem feito com que muitos alunos tenham concluído o ensino básico. (...) Dificilmente o conseguiriam fazer num percurso regular normal, até porque no final têm que fazer as provas de final de ciclo, matemática e português” (DY2).

“CEF e o PIEF” (DX3).

“(...) temos a medida PIEF” (DY1).

“(...) esquemas de parcerias, portanto, a nível do segundo ciclo e do terceiro ciclo (...) criado aquilo que chamávamos os ninhos, (...) um espaço que podia ser dentro ou fora da sala de aula, em que este grupo de alunos era trabalhado com outro professor. (...) nestas disciplinas de português e matemática acabámos por conseguir, em muitos casos, ter dois professores a funcionar em simultâneo, no mesmo espaço, em alguns casos, em espaços diferentes noutros casos (...) no segundo e no terceiro, no secundário, fazem reforço, a nível também do português de língua não materna” (DY2).

“Tutorias - docente, aluno” (DY1).

“Dantes havia o GAAF, agora é o GIP (...) os professores que têm (...) horas são para supervisionar os alunos no espaço escolar e quando há algum comportamento disruptivo, depois esses professores, (...) trabalham com eles esses comportamentos” (DX3).

“A nível desta opção semestral, porque a escola funciona não por períodos, mas por semestres. Portanto, a escola acho que tem feito muita coisa, alterou o calendário escolar, aderiu à semestralização” (E6AE).

“(…) no meu caso, nós temos português língua não materna.... Tive apoio português língua não materna no sétimo (...) tinha três horas, quatro horas semanais, num dia era três horas, noutra eram duas” (AXB10).

“Semanas Interculturais” (DY1).

“(…) promovido pelas bibliotecas escolares, como são os 10 minutos a ler (...) criar um reforço na hora de português para criar, portanto, procedimentos de leitura autónoma, ou seja, portanto, o estímulo da própria leitura nesses contextos. Também já tivemos alguns casos, portanto, a nível do primeiro ciclo com as ditas oficinas de escrita (...) Parlamento dos Jovens, a Assembleia Municipal Jovem” (DY2).

“Parlamento de Jovens, que é muito importante. Está agora a decorrer o processo eleitoral da Associação de Estudantes (...) Plano Nacional das Artes (...) E o objetivo é através de atividades abranger esses alunos (...) UBunto, que eu acho que também tem sido uma mais-valia, e tem trazido responsabilidade de alguns alunos, inclusive a protegerem os menos incluídos (...) Eco Escolas, o Make a Wish (...) parceria também com a Associação Caminhar, que tem a Universidade Sénior e cria uma intergeracionalidade” (DX5).

“A unidade de apoio ao alto rendimento na escola (...) da Fundação Benfica. Este é um projeto também de âmbito nacional que é o Para Ti Se Não Faltares” (DY1).

“(…) unidade de alto rendimento escolar. O UAARE (...) Começou com o Basquetebol, neste momento também já tem da Natação, já tem do Futsal e do Elétrico” (DY2).

“Eu acho que a Fundação Benfica já é uma ajuda, porque junta os alunos melhores com os piores” (AXI6).

Os relatos atrás transcritos revelam que, quer docentes, quer alunos consideram que a diversidade de projetos e de oferta formativa constituem uma forma de o AE responder à diversidade dos alunos e às suas diferentes necessidades e aspirações, e, por consequência, é uma política que contribui para a operacionalização da educação inclusiva no AE.

Destacamos o relato de um aluno, que é o único que menciona o apoio dado a nível económico, quando confrontado com uma situação (pontual) de carência financeira:

“Por acaso ajuda, porque no ano passado o meu pai foi operado às costas. Eu não tinha rendimento e a escola arranjou uma maneira de ter um subsídio, tipo, um suplemento e a escola conseguiu arranjar isso. Já é uma boa ajuda” (AYB10).

Quando focamos a nossa atenção na forma, e estratégias de operacionalizar a inclusão no AE, são apontados diferentes projetos e iniciativas, desde logo, o AE ser TEIP e o próprio projeto INCLUD-ED. É priorizada a necessidade de procurar respostas adequadas ao perfil de cada aluno. Os testemunhos atrás transcritos revelam que os professores consideram que a grande variedade de oferta formativa do AE (PIEF, CEF, ensino profissional, ...), é uma forma de responder à diversidade dos alunos. São igualmente enumerados os apoios disponibilizados aos alunos, a importância das parcerias de docentes, em contexto de sala de aula, o reforço das horas de Português Língua Não Materna (PLNM), a atribuição de tutorias, o GIP (Gabinete de intervenção prioritária) e ainda a alteração ao calendário escolar (semestres), enquanto promotores de inclusão escolar.

São igualmente identificados, pelos docentes, diferentes projetos dinamizados no AE que pretendem fomentar a inclusão escolar, em particular: 10 min a ler, oficinas de Escrita, Semanas Interculturais, Parlamento dos Jovens / Assembleia Municipal de Jovens, Plano Nacional das Artes, UBUNTO, ECO Escolas, Make a Wish, projetos intergeracionais.

São também relevantes, nesta temática, os projetos de âmbito desportivo, como a UAARE (unidade de apoio ao alto rendimento na escola) e as atividades da Fundação Benfica, enquanto promotores de inclusão escolar.

O esforço do AE para ser inclusivo é facilmente percebido através dos discursos dos alunos, aquando dos *focus group*. Apesar de alguns pertencerem a faixas etárias muito novas, encaram com muita naturalidade a presença de alunos que consideram “especiais” na sua turma (“a gente tem duas pessoas especiais na nossa sala” (AYF2)) e que têm alguns apoios “diferentes”, (“Ela faz contas de maneira diferente” (AYD2) mas afirmam que o apoio da docente de EE quando está na turma é para todos os alunos (“A professora (...) não era a nossa professora. É professora da (...); também é nossa (AXF2). [Ela ajuda todos?] Sim (AXF2)).

Apresentam-se em seguida alguns testemunhos relativos à inclusão escolar dos alunos com necessidades específicas:

“(...) ajustar currículos, (...) os alunos de necessidades educativas têm relatórios técnico-pedagógicos próprios, portanto, os chamados RTPs específicos, elaborados

especificamente para aquele aluno, portanto, e aí é nesse contexto desses RTPs que vão surgindo estas especificidades de integração desses alunos com disciplinas próprias no ensino básico, ajustadas ao perfil deles, professores que hoje acompanham (...) todas estas medidas que a escola tem implementado, medidas mais universais, medidas mais seletivas, mais ajustadas ao perfil de cada aluno (...) temos aqui uma instituição, que é o CRIPS, que também apoia a esse nível (...). São as EMAEIs (...) uma estrutura que acaba por trazer todas as estruturas representativas de cada ciclo, no caso concreto, os coordenadores de departamento, primeiro ciclo, educação pré-escolar, e os coordenadores diretores, portanto, dos restantes ciclos. No fundo é ali que se desenha toda... Portanto, todo o esquema de apoios que se deve possibilitar a cada aluno. (...) Uma outra estrutura que temos a funcionar, exatamente para aqueles casos mais profundos, de meninos que precisam de um acompanhamento permanente, portanto, nem é só em contexto sala de aula, é em contexto escola, que é uma unidade de ensino estruturado que temos na escola (...) mas estamos a falar já de meninos que apresentam uma dificuldade mais profunda e que implicam esse acompanhamento. Alguns destes meninos passam lá grande parte do seu tempo (...). Nós temos esta unidade, salvo erro, seis, sete anos (...) ida a essas disciplinas, mas o trabalho no contexto destas disciplinas, são principalmente disciplinas práticas, Educação Visual, Tecnológica, TIC, Educação Física...” (DY2).

“(...) CAA, no Centro de Apoio à Aprendizagem, para conseguir que elas tenham mais tempo individualizado, para conseguir ultrapassar essas dificuldades” (DX8).

“(...) nós tentamos aqui salvaguardar com as equipas que nós temos, tentamos fazer às nossas crianças que têm dificuldades de aprendizagem, como diz o 54, acompanhá-las no CAA, no Centro de Apoio à Aprendizagem, para conseguir que elas tenham mais tempo individualizado, para conseguir ultrapassar essas dificuldades. (...) E depois, temos também apoios educativos, que são professoras que estão ao abrigo do artigo 79, que dão apoio às crianças que realmente têm, no seu percurso, dificuldades numa área específica ou num conteúdo específico da matemática ou do português e que precisam daquele apoio naquela altura e que depois conseguem acompanhar o resto da turma. E, portanto, é necessário que naquele momento se dê essa ajuda” (DX9).

“Projeto de parceria entre a Câmara Municipal e o Agrupamento de Escolas e o CRIPS, que é o Sor Includi +, que contrata pessoal não docente, funcionários que

fazem o acompanhamento mais próximo das crianças com necessidade educativas especiais. Portanto, as crianças com menos autonomia têm um funcionário que os acompanha nas tarefas, no recreio, na ida à casa de banho (...) A equipa [EMISE] pertence à Câmara Municipal (...), mas temos intervenção no agrupamento de escolas. As crianças são sinalizadas no final do ano letivo, para terem no ano seguinte. (...) Três terapeutas da fala, uma psicóloga, (...) duas mediadoras socio comunitárias, que acabam por fazer mais o trabalho com as famílias. Nós, portanto, a mediadora pode trabalhar também com a criança, questões de comportamento, ou questões mais sociais, das regras, de higiene, trabalham também essas áreas, mas muito a ligação mais com a família (...) as EMAEI's acabam por trabalhar com crianças com medidas, normalmente com mais dificuldades, ou as ditas crianças que integravam o ensino especial. A nossa equipa trabalha com crianças que estão mais nas medidas universais, e não só, também temos crianças com medidas seletivas, que acabam por ir evoluindo... ou seja, acabamos por complementar um bocadinho...” (EX27).

“(...) as pessoas com alguma deficiência, elas têm aulas diferentes... têm apoio de fala e assim” (AXB10).

Com vista à inclusão escolar, em particular estratégias direcionadas aos alunos com necessidades específicas, é mencionado o trabalho desenvolvido pela EMAIE (Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva), o ajuste de currículos, o CAA (Centro de Apoio à Aprendizagem), o CRIPS (Centro de Recuperação Infantil (...)), Sor Inclui + e a EMISE (Equipa multidisciplinar de intervenção e saúde escolar) e os três tipos de medidas previstas na legislação: medidas universais, seletivas e adicionais (n.º 1, do artigo 7.º, do Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho)¹³.

No que se refere ao Projeto INCLUD-ED, foi relatado nas entrevistas ao diretor e coordenador do projeto, que, a sua implementação não foi da iniciativa do AE, mas sim uma proposta feita pela DGE, em 2019, a todas as escolas TEIP, numa reunião com o então Ministro da Educação e com os técnicos do CREA, da Universidade de Barcelona, à qual o diretor do AE acedeu.

Relativamente à formação veiculada no âmbito do Projeto INCLUD-ED, foi-nos dito, pelo coordenador do projeto, que a formação foi sempre foco da maior atenção. Desde a “adesão” ao Projeto INCLUD-ED pelo AE, foi dada formação presencial, de forma intensiva, em Lisboa, por elementos do CREA e Universidade de Lisboa, em primeiro lugar aos

¹³ Conforme descritas no primeiro capítulo desta dissertação.

coordenadores. Posteriormente, essa formação foi estendida a outros elementos do AE, considerados “(...) chave, para disseminar esta ideia e começar a implementá-la na escola (...) docentes e técnicos” (DY1).

Ainda no que diz respeito à formação, no âmbito do projeto INCLUD-ED, e de acordo com a entrevista realizada junto do coordenador, fez-se um pedido de acreditação da formação, junto da DGE, para que aquela fosse localmente ministrada nos diferentes AE que integram o projeto. De facto, concentrando a formação, “(...) nas 60 escolas que agora integram o projeto, os 40 formadores, (...), no fundo, todos seguem o mesmo conteúdo, a mesma estrutura da formação (...) nós fazemos a formação de 25 horas em que trabalhamos os 10 módulos” (D1AE). No caso em particular do AE, ao ter sediado nas suas instalações um centro de formação, tal permite e possibilita que os docentes (quer do AE, quer de outros concelhos limítrofes) possam frequentar a formação, o que acontece desde 2021. Atualmente, decorre a terceira turma de formação.

Apresentam-se, em seguida, alguns depoimentos que relatam dificuldades e obstáculos na implementação do projeto:

“Fomos abalroados por este monstro. Que foi a pandemia. (...) Fez-se alguma coisa, fez-se o possível, mas fez-se online” (DY1).

“Depois veio a pandemia, a pandemia foi um obstáculo enorme” (DX71).

“Estão fechados [docentes]. Estão completamente fechados a qualquer ideia que lhes soa novo, que lhes soa projeto, que lhes soa, se calhar, a trabalho (...). A atitude do docente é decisiva. As coisas acontecem ou não acontecem em função daquilo que o docente decide (...). As pessoas [docentes] às vezes retraem-se um bocadinho” (DX7).

“O obstáculo é a mudança. As pessoas têm medo de mudar. As pessoas estão acomodadas, não é? É uma realidade” (DX8).

“(...) resistência à mudança” (DX6).

“Agora, o grande desafio, muitas vezes, nestes projetos, é, dentro da escola, nós encontrarmos quem, quase que de forma solitária, acredite neles (...) acaba por ser um desafio em todos os projetos, que é conseguirmos encontrar alguém que seja, entre aspas, crente no projeto, que acredite no projeto, que depois faça e que depois faça outras pessoas acreditarem (...) eu penso que esta que é a maior dificuldade” (DY2).

Os testemunhos dos docentes reportam, fundamentalmente, dois grandes tipos de obstáculos. Desde logo, os docentes, relataram dificuldades acrescidas devido à pandemia

COVID 19, que atrasou todo o processo de implementação do projeto no AE devido aos confinamentos, embora admitissem, simultaneamente, que tentaram superar esta limitação através de recurso às videoconferências. Houve ainda docentes que mencionaram questões relativas à resistência à mudança, sobretudo da parte de alguns docentes, e também em particulares dificuldades na procura do docente dinamizador, que se revela essencial em todo o processo.

Foram, igualmente, apontados outros aspetos, sobretudo por parte dos pais/EE e de alguns professores que podem dificultar a implementação do projeto:

“(...) outras pessoas que acham que é mais difícil, e também temos que perceber essa dimensão, porque quando nós falamos nesta questão, por exemplo, no ensino secundário, há uma questão que vem logo de cima, que os alunos têm que fazer exames nacionais (...) dificulta mais este tipo de abordagem” (DY2).

“Eu acho que nos mais novos é mais fácil do que nos mais velhos. E eu falo, principalmente nos mais velhos, qual é que é a grande dificuldade? É a avaliação externa. Havendo avaliação externa, nós somos muito pressionados pelo tempo e pelo cumprimento de certas e determinadas metas. E quando nós estamos a preparar alunos para exames nacionais, não é fácil de associar este tipo de atividades. Não é que elas sejam impossíveis. Esporadicamente poderemos aplicá-las, mas de uma forma mais contínua, será mais difícil. Ou seja, a partir do momento em que nós temos avaliação externa, (...) [estas] atividades não são fáceis de aplicar” (EX4).

“(...) depois em termos de método de avaliação ou assim, porque se a gente entrar num 10.º ano, depois aí já começamos a querer notas e a parte mais individual de cada um, porque depois está o futuro de cada um em cima da mesa. Mas eu acho que até ao 9.º ano, acho que se conseguia trabalhar” (EX5).

“(...) sou de Ciências, sou de Físico-Química, a aplicabilidade deste projeto, a este nível é um bocadinho mais difícil, relativamente a outras disciplinas, como sendo Filosofia, História, Português, por aí adiante (...), acho que isto é fácil a nível do pré e do 1.º ciclo. Já acho que se torna difícil a outros níveis. (...) Temos o cumprimento dos currículos, temos as notas de ingresso ao ensino superior, temos o ranking das escolas (...), é muito difícil contornar e conciliar estas duas questões, por isso era preciso haver aqui, acho eu, muitas alterações a nível de currículo, a nível da operacionalização...” (EX6).

“Vem à ideia que precisamos de tempo para poder participar nestas comunidades de aprendizagem (...), é necessária maior disponibilidade por parte das pessoas, porque isto é um trabalho que se pode desenvolver, não só aqui dentro, como na comunidade exterior à escola” (EX6).

Alguns docentes consideram que o projeto INCLUD-ED tem mais aplicabilidade em alguns níveis de ensino e disciplinas do que noutros. Assim, uns consideram que teria mais aplicabilidade no ensino básico comparativamente ao secundário e nas disciplinas de humanidades comparativamente às de ciências. Contudo, recolhemos depoimentos de outros docentes e efetuámos observações de AES nos níveis do ensino secundário que contrariam esta opinião.

Os familiares salientaram ainda a pressão dos exames e da avaliação externa, bem como a falta de disponibilidade das pessoas para se envolverem no projeto, como obstáculos à sua implementação, referindo-se, quer a elementos da comunidade educativa (professores, outros profissionais de educação e familiares), quer a voluntários da comunidade envolvente sem relação com o AE.

No que diz respeito aos níveis de ensino em que foram implementadas as AES e às características dos adultos (docentes, familiares, voluntários) que se envolveram no Projeto INCLUD-ED o relato de um docente revela que:

“(...) não há um grupo específico que tenha agarrado com mais vontade esta ideia. São, de facto, pessoas. Temos educadores, pessoas de primeiro ciclo, pessoas de segundo, terceiro ciclo e secundário, que, de facto, têm agarrado a ideia e têm começado a implementar com as suas turmas. Têm posto em prática. (...) E é isso que está a acontecer, mas um bocadinho por todo o agrupamento e um bocadinho em todos os níveis de escolaridade, ou áreas científicas, também, portanto. no que diz respeito às tertúlias dialógicas, que fala mais fundo aos professores das Ciências Sociais Humanas e das Línguas. Porque tem uma tónica muito grande na leitura, na interpretação em conjunto e, portanto, as tertúlias apelam mais a esse grupo de professores. Já os grupos interativos apelam um bocadinho a todos, porque dá um imenso jeito, por exemplo, um professor de Matemática ou de Ciências que está atrapalhado com uma turma de 28 estudantes, quer chegar a todos e lá está o tal grande problema, com 28 nós não conseguimos chegar a todos. E, portanto, tem crescido entre os docentes esta noção de que, de facto, um professor sozinho, com uma turma de 28, em que, às vezes, até tem alunos de necessidades educativas

especiais que carecem de um apoio mais individualizado e não têm um professor de apoio, de educação especial, uma hora ou duas por semana. E, às vezes, até nem é na nossa área curricular. E, portanto, sentimo-nos completamente assoberbados com o volume da tarefa. E a ideia de podermos contar com alguns recursos voluntários, no caso dos grupos interativos, que possam ajudar, por exemplo, numa aula de revisão geral de conteúdos, numa aula de esclarecimento de dúvidas, é, de facto, apela, apela muito, de facto, às pessoas que se sentem mais assoberbadas, porque têm grandes turmas e têm muitas turmas, por exemplo. E, portanto, é por aí, logo, o que é que nós temos. Temos colegas das artes, colegas de português, da história, da filosofia, das línguas estrangeiras, colegas de primeiro ciclo, colegas do pré-escolar a dinamizar ações educativas de sucesso (...). E, portanto, isto depois vai muito da força de vontade do professor, do entusiasmo que tem, e há professores que já implementam tertúlias e grupos interativos na sua turma, independentemente do ano em que estejam a trabalhar. Há uma colega que está agora no segundo ano, já é o quarto ano em que ela está a implementar ações educativas de sucesso com as suas turmas independentemente do ano que tenha. Temos uma outra colega em T.¹⁴, que, no fundo, faz a mesma coisa e tem turmas mistas. A atitude do docente é decisiva. As coisas acontecem ou não acontecem em função daquilo que o docente decide” (DY1).

Segundo o relato deste docente, as AES foram implementadas em todos os níveis de ensino, do básico ao secundário, e em todo o tipo de disciplinas. Não obstante, os docentes de Línguas e Ciências Sociais parecem preferir as tertúlias dialógicas e os docentes de Ciências preferem os grupos interativos. A participação no projeto por parte dos docentes do AE, parece ter dependido apenas da sua escolha pessoal e vontade para participar e se envolver.

De acordo com o coordenador do Projeto, em 2021/2022, quando iniciaram a implementação do projeto, contavam com seis docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico e um do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. No ano letivo 2023/2024, contavam já com três educadoras de infância (Educação Pré-Escolar), cinco de 1.º Ciclo do Ensino Básico, um do 2.º Ciclo do Ensino Básico, um do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Ao que acrescem três docentes do Ensino Secundário e um docente de Educação Especial.

Neste domínio de análise, há a salientar que a equipa de coordenação do projeto INCLUD-ED do AE, é constituída por elementos de diversos ciclos, assim como de

¹⁴ T – outra localidade do concelho onde funciona uma das escolas do AE.

diferentes áreas disciplinares. O projeto pretende, desta forma, ter uma abrangência pelos diferentes ciclos e disciplinas. Isto reflete-se na diversidade de temáticas abordadas em tertúlias, desde literárias a artísticas e musicais. Todavia, o ciclo de ensino onde decorrem mais AES é o 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois é neste que lecionam as docentes com maior representatividade na equipa de coordenação, encontrando-se ativamente envolvidas desde o início do processo de implementação do projeto, desde logo na formação inicial. Não estando os docentes de 2.º Ciclo do Ensino Básico do AE (ainda) motivados para a realização de AES, existe uma interrupção entre os ciclos na realização de AES. De facto, tal como os alunos que atualmente frequentam o 2.º Ciclo do Ensino Básico reportaram no *focus group*, tendo vindo de uma realidade no 1.º Ciclo com participação ativa regular em AES, quando transitaram para o 2.º Ciclo, esta rotina foi interrompida.

Como descrevemos nos capítulos teóricos, os autores do grupo CREA identificaram seis AES que podem ser implementadas nas escolas e nos AE. Apresentamos, de seguida, alguns depoimentos em que os docentes descrevem as AES que dinamizaram, bem como os níveis de ensino/escolaridade em que o fizeram:

“O ano passado apliquei as tertúlias e os grupos interativos, a uma turma mista de 3.º e 4.º ano” (DX4).

“Sim, mas este ano ainda não fiz nenhuma [referindo-se a tertúlias dialógicas]. O ano passado fiz dentro das áreas das artes, do desenho, mas mais da história da arte...” (DX5).

“(...) em relação às tertúlias, sou uma fã, porque em relação à disciplina que leciono, as tertúlias literárias dialógicas, as artísticas seja ela no campo da pintura ou da música, têm sido exemplos excelentes” (DX6).

“Fiquei super entusiasmada e comecei a fazer tertúlias na minha turma (...). Ainda não comecei, este ano. (...) Já tenho novamente a lista feita, que já fizemos. (...) Tive esses dois momentos, semanalmente e de quinze em quinze dias. Escolhia as tarefas, fazia sempre Estudo do Meio, Matemática e Português. E tinha os grupos” (DX7).

“(...) faz também (...) implementar tertúlias enquanto atividades da biblioteca. Para estudantes que vêm, para grupos de alunos que, por alguma razão, ficam com a biblioteca durante um tempo. Portanto, ela própria, ao não ter turma, está a implementar estas atividades” (DY1).

“(...) procurámos, desde logo, implementar uma ação educativa de sucesso, que é a formação de familiares, também online. E começámos, precisamente, pelo quê? Por

criar momentos de formação para os pais, sobre como trabalhar com o *Zoom*, como trabalhar com o *Teams*. Porque, de repente, também os pais tinham aqui mais uma missão, é garantir que os filhos conseguissem estar à frente do computador e os filhos lidar com esta tecnologia (...) com aqueles confinamentos, foi o que foi possível fazer” (DY1).

“(…) temos sentido a necessidade todos os anos de ter esse apoio a funcionar (...) o Português não língua materna em horário pós-laboral (...) temos indianos, paquistaneses.... É aberta à comunidade em geral. As pessoas vêm à escola e inscrevem-se. É gratuito. É algo que também faz parte atualmente da missão da escola e, portanto, claro, na maior parte dos casos são pessoas de qualquer nacionalidade que têm filhos em idade escolar e que frequentam” (DY1).

“(…) temos notado essa realidade de um público culturalmente muito diverso e diversificado a procurar, (...) chamadas turmas PLA, Português língua de acolhimento, (...) essencialmente para adultos, portanto, nessa turma mais para adultos” (DY2).

Os relatos apresentados, assim como as diversas fontes de informação a que recorremos no decurso do nosso trabalho, permitem-nos perceber que as AES dinamizadas atualmente no AE são tertúlias dialógicas, grupos interativos e formação pedagógica dialógica de professores. Dinamizou-se, ainda, a formação dialógica de pais, mas com uma frequência muito inferior às mencionadas antes.

As tertúlias dialógicas, quer sejam literárias, artísticas, musicais são dinamizadas com maior frequência em turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas também com alguma regularidade em turmas de Inglês do 3.º Ciclo e do Ensino Secundário¹⁵ e, pontualmente, em outras turmas do Ensino Secundário. Aspeto inovador nestas últimas, são a sua realização em língua estrangeira, no âmbito da disciplina de Inglês.

Também são promovidas tertúlias, enquanto atividade da biblioteca. Existe, assim, uma implementação “livre” desta AES.

Realçamos a participação igualitária dos alunos com necessidades específicas nestas tertúlias, muitas vezes alvo de preparação prévia entre o docente tutor e o aluno/a.

Um outro aspeto diferenciador das tertúlias dinamizadas, é a participação de pessoas de diferentes faixas etárias, as denominadas pelos participantes no nosso estudo por “tertúlias dialógicas intergeracionais”, nomeadamente de “alunos” da Universidade Sénior, refletindo,

¹⁵ O que foi alvo da nossa observação.

assim, o envolvimento de outros elementos da comunidade, em interação com alunos do 9.º ano.

Também se realizou uma tertúlia pedagógica dialógica com a comunidade, que foi alvo de observação, com a participação de docentes, técnicos, alunos, comunidade, universidade sénior e elementos da autarquia.

A dinamização regular de AES, em particular das tertúlias, é visível na forma como os alunos, dos vários níveis de ensino que participaram nos *focus group*, estão familiarizados com o procedimento das mesmas, descrevendo em pormenor o seu funcionamento. Os alunos mais velhos realçam que “É muito mais dinâmico” (AYC10) e que na “(...) tertúlia, nós estamos ali e estamos a mexer no assunto, nós não estamos parados a olhar para o professor a falar (...). Nós precisamos de coisas práticas, que nos façam estar ali em contato, a mexer no assunto...” (AXD10). Mesmo os alunos que atualmente não o fazem com tanta regularidade facilmente as explicitam e tecem considerações sobre as mesmas, alegando que muito “(...) mais divertido” (AXH6) comparativamente às estratégias a que recorrem os docentes que hoje têm.

No que diz respeito a grupos interativos, estes são realizados unicamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob diversos conteúdos curriculares. As docentes que os desenvolvem, junto das suas turmas, referem que os pais/EE, no papel de voluntários, quando solicitados para participar, o fazem de forma massiva. A regularidade da sua realização tem estado muito dependente da disponibilidade e horário profissional dos voluntários. De realçar, no entanto, que no período temporal durante o qual decorreu a recolha de informação, não se realizou nenhum grupo interativo nem estavam ainda agendados.

Estes depoimentos revelam igualmente que, no início da implementação das AES no AE, nomeadamente aquando da pandemia, houve também oportunidade para realizar ações de formação para pais. Atualmente, os intervenientes não encaram/entendem a oferta de PLNM para adultos, que geralmente é direcionada para os pais dos alunos de outras nacionalidades, enquanto AES. Porém, encontrando-se contemplada na oferta formativa do, também a poderemos considerar.

No que se refere, em específico, à formação pedagógica dialógica de docentes, é relatado que:

“Fizemos isso agora recentemente com 28 colegas. Tivemos uma adesão muito grande este ano. E, mensalmente, ao longo de todo o ano letivo, fazemos tertúlias pedagógicas dialógicas. Estas continuamos a fazer online (...). Porque é mais fácil, de

facto, abranger todos os colegas para aquelas questões dos horários, do dia da semana, os colegas que não são daqui, mas ainda fazem a viagem para casa. (...) E, então, para dar a oportunidade de que todos os interessados possam participar, uma vez por mês, às 18h30, fazemos uma tertúlia pedagógica dialógica, online, em que, de facto, aplicamos os princípios da Aprendizagem dialógica. Aplicamos as regras das tertúlias à formação de pessoal docente. E fazemo-lo, fazemos, portanto, trabalhando artigos científicos, coisa que as pessoas não estavam habituadas a fazer. Ler muita coisa durante a nossa formação inicial, ou quando íamos à faculdade participar em algum tipo de seminário ligado à nossa área. Mas não estávamos habituados a ir à fonte. Ainda assim, íamos bebendo de livros, de fotocópias, de coisas mastigadas. (...) no fundo propõe-nos a este desafio grande. Vão ler o livro do Investigador. Vão ler o que escreveu o investigador principal nesta matéria. Ou vão ler aquele livro de Paulo Freire, ou aquele livro de Ramon Flecha, que é, no fundo, o pai do INCLUD-ED. E, no fundo, temos aberto os nossos horizontes. Todos os meses pegamos num artigo ou pegamos num capítulo de alguém cujo trabalho tem sido reconhecido internacionalmente. E estamos a discutir. Durante uma hora e meia discutimos, de facto. (...) Tenho visto aí uma mudança muito grande nas pessoas. Para já, porque têm aprendido a ler com outra profundidade e a justificar as suas opiniões. Todos temos muitas opiniões sobre o ensino, mas algumas já nem sabemos qual é a base. Onde é que as fomos buscar? Na base das boas práticas. É um termo que é um bocadinho perigoso. Foi um colega que fez assim e que nos disse se esta receita funciona. Será que funciona para nós? Funciona para os nossos alunos? Será que há algo científico naquilo? É por aí. E, talvez, os colegas, de facto, a preocuparem-se em ir ler evidências científicas. E a qualidade dos debates, destas tertúlias, tem aumentado exponencialmente. Já é o terceiro ano que estamos a fazer tertúlias pedagógicas. Para além disso, uma coisa interessante é que estamos a receber colegas de outros agrupamentos. Uma das minhas colegas formadoras da área de Lisboa também participa nas nossas tertúlias. As outras colegas são de duas escolas, nossas parceiras também da zona de Lisboa. E isto tem sido muito enriquecedor. São experiências diferentes, em contextos diferentes, que nos fazem alargar também horizontes. Nós, aqui, temos, às vezes, algumas ideias um bocadinho perigosas em relação aos alunos difíceis. Temos ideias ainda de outro tempo e há aqui algumas pessoas que lhes custam ainda a abandonar um bocadinho esses conceitos. E, nas

últimas tertúlias, em que temos alguns colegas, nomeadamente esta colega, temos tido alguns "bate-bocas" interessantes, mas que têm sido transformadores. Fazem-nos pensar que não podemos, de facto, ter uma perspetiva assim tão conservadora, fechada, como se o mundo fosse este nosso mundinho. Para nós, aqui, é bom termos, de facto, contato com pessoas com qualidades escolares e sociais diferentes" (DY1).

Este testemunho permite perceber que a dinamização da formação dialógica de professores recorreu ao modelo das tertúlias pedagógicas dialógicas, realizando-se com uma periodicidade mensal, via *online*, com participantes de diversas escolas em diferentes regiões, e contribuiu, assim, para o desenvolvimento profissional dos professores, na medida em que promovia o seu pensamento crítico e reflexivo a partir da leitura e debate de textos científicos, debates esses que, na opinião do docente, têm aumentado de qualidade com o passar do tempo.

Dois docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico relatam, em particular, o modo como implementaram o Clube dos Valentes, ou seja, o modelo dialógico de prevenção e de resolução de conflitos não violenta, enquanto AES:

"Eu aqui, já comecei a fazer, também o Clube dos Valentes, já comecei. Para mim, confesso que é mais difícil de implementar (...) tem a ver com a parte comportamental. É assim, nós aqui somos 21 crianças, formamos uma equipa. (...) Há uma criança que neste grupo, neste clube, que é a nossa turma, há uma criança que não respeitou as regras, que estão ali estabelecidas para aquela equipa. Então aquela criança vai ser ajudada pelo grupo. Como? A criança sai do grupo. Vai ser ajudada, vai ficar... vou utilizar esta palavra, mas vai ficar excluída, vai ficar de fora do grupo, até que demonstre que já mudou o seu comportamento, que já refletiu, os outros colegas ajudam nisto. Então, ele volta a entrar no clube. É o Clube dos Valentes, somos 21 valentes e temos todos que estão neste clube" (DX7).

"Aliás, se o aluno se porta mal, é na escola que tem que ser resolvido o assunto. É no local, é na turma. Até já falamos no Clube dos Valentes, que eles sabem. Eles próprios fizeram as regras da sala de aula. O grupo dos valentes é outra das ações educativas de sucesso. Também faz parte da mediação do conflito. E então, da prevenção do mesmo. E então, eles sabem. Eles fazem as regras. Foram eles que as ditaram. E nós temos sempre a dizer: "se vocês falham, vocês não acreditam naquilo que estão a dizer. E as regras estão aí fora. Foram vocês que as fizeram" (DX9).

Os testemunhos revelam que as docentes começaram por elaborar as regras da turma conjuntamente com os alunos, e que, enquanto estes a cumprem, fazem parte do Clube dos Valentes. Quando um aluno pratica uma infração é excluído temporariamente do grupo. Contudo, a atuação do grupo turma e do docente deverá ser sempre no sentido de promover a sua inclusão, através da promoção da reparação da infração envolvendo o infrator.

O impacto das AES aplicadas no AE, é reconhecido de forma diferenciada pelos entrevistados. Com base nos impactos identificados pelos intervenientes, que emergiram das entrevistas e das transcrições dos *focus group* com os alunos, identificámos quatro temas recorrentes. Estes foram transformados em categorias de análise: (1) Impacto das AES na aprendizagem e nas competências académicas; (2) Impacto das AES nas competências socio emocionais e na boa convivência entre os alunos; (3) Impacto das AES no envolvimento e na comunicação com a família e (4) Impacto das AES no envolvimento e na comunicação com a comunidade.

A Tabela n.º 5 apresenta as categorias de análise do impacto das AES no AE e a frequência com que foram mencionadas pelos participantes adultos e pelos alunos.

Tabela 5

Categorias identificadas no que respeita do impacto das AES no AE e frequência com que foram utilizadas pelos participantes

Categoria e sua definição/descrição	Entrevistas	Exemplos	<i>Focus group</i>	Exemplos	Total (%)
	Adultos (n=18)		Alunos (n=17)		
Impacto das AES na aprendizagem e nas competências académicas (evidências de ganhos nas competências cognitivas e no progresso académico dos alunos).	37 citações (12 adultos, dos quais 7 docentes e 5 pais / EE)	<p>“a capacidade de argumentar e, neste caso, têm o extra de conseguir desenvolvê-lo na língua estrangeira (...) eles desenvolvem um bocadinho o espírito crítico” (DY1).</p> <p>“Vocabulário, muito vocabulário que eles desconhecem e depois não têm vergonha de perguntar” (DX4).</p> <p>“Desenvolver o gosto pela aprendizagem” (DX5). “por exemplo, de jovens que chegaram ao final do 12.º ano e que afirmam que</p>	18 citações (12 alunos, dos quais 2 de 1.º Ciclo, 4 de 2.º Ciclo e 6 de Secundário)	<p>“Aprendemos a ler mais” (AYE 2)</p> <p>“Interessar-nos mais pela leitura. (AXH 6)</p> <p>E poder dar a nossa opinião sobre aquilo que liamos. (XC 6).</p> <p>“Argumentar um pouco a nossa opinião. (AXJ6)</p>	55 (36,91%)

		<p>através das tertúlias ganharam o gosto por aprender. Porque iam pesquisar, iam querer saber mais” (DX6).</p> <p>“não tinham qualquer receio em transmitir a sua ideia, o seu pensamento. Comecei a notar, que a nível de grupo, desenvolvimento do vocabulário (...) o saber argumentar, expor uma ideia, criticar, mas criticar de forma positiva, o concordar e o não concordar” (DX7).</p> <p>E desenvolvem o pensamento crítico também, o pensamento e a expressão oral na língua estrangeira, sem dúvida (...) parte da expressão oral (...) o pensamento crítico, a parte da criatividade desenvolve muito (...) argumentação, explicar, porque é que eu escolhi esta porção” (EX4)</p> <p>“capacidade de raciocínio” (EX6).</p>		<p>“estou a começar a compreender melhor o inglês”. (AXA10)</p> <p>de forma a estimular a forma como falamos inglês (YC10)</p> <p>só que aqui tive a oportunidade com a tertúlia para aprofundar mais a minha produção oral [em inglês], que fosse melhor (AXB 10).</p>	
<p>Impacto das AES nas competências socio-emocionais e na boa convivência entre os alunos (evidências da melhoria das relações sociais entre os alunos e da aceitação das diferenças).</p>	<p>50 citações (13 adultos, dos quais 7 docentes; 5 pais / EE e 1 voluntária)</p>	<p>“o que verifico é coesão da turma sem dúvida (...) Produz coesão também porque integramos os estudantes de educação especial (...) aumentava também a sua autoestima e o seu valor na turma e para os restantes elementos da turma” (DY1).</p> <p>“tornaram-se uma turma muito mais colaborante e muito mais una” (DY1E).</p> <p>entrem-se. Ouvem-se todos (DX4E).</p> <p>sentem-se iguais, sentem que todos podem contribuir para o conhecimento (DX6)</p> <p>“a nível de grupo (...) desenvolvimento do saber estar, o saber ouvir, o saber partilhar, (...) interação social (DX7).</p> <p>“A ajuda que eles têm uns com os outros” (DX7AE).</p> <p>“Alunos que se respeitam e</p>	<p>7 citações (5 alunos, dos quais 4 do 2.º Ciclo e 1 de Secundário)</p>	<p>“Penso que é mais um momento de convívio. Estamos todos a tratar do mesmo assunto...” (XG 6)</p> <p>“uma maneira de aproximar a turma e de facilitar a comunicação uns com os outros” (XD 10)</p> <p>“ajudar-nos a sermos solidários mais com os outros” (XJ6)</p>	<p>57 (38,25%)</p>

		<p>apoiam mutuamente” (DX9).</p> <p>“crianças aprenderem a respeitar o próximo, a trabalhar em grupo, e também aqui a aceitar as diferenças de cada um e tentar respeitar o tempo de cada um (...)” (EX3).</p> <p>“argumentação, convivência, regras de civismo, saber viver em comunidade, é muito importante, o respeitar o colega do lado, esperar pela sua vez” (EX6).</p> <p>“acabam por trazer, incluir uma criança que possa estar com alguma dificuldade nesta área e pode, acaba, para mim também é uma forma de inclusão, de trazer a... ultrapassar a sua dificuldade” (EX8).</p>			
<p>Impacto das AES no envolvimento e comunicação com a família (evidências de um maior envolvimento da família na escola, com impacto no bem-estar e na aprendizagem dos alunos, e melhorias na comunicação entre a escola e a família).</p>	<p>27 citações (13 adultos, dos quais 5 docentes e 8 pais/EE)</p>	<p>“As famílias também se sentem parte integrante da escola” (DX6)</p> <p>“ficam com a noção do que é que a criança vai fazendo, como é que se comporta (...) esta abertura aos EE foi muito bom” (DX7).</p> <p>“Maior envolvimento dos pais” (EX1).</p> <p>“Foi gratificante vir à sala. Até porque dá para conhecer um bocadinho a realidade dos meninos e acho que para eles é muito importante, ter um pai ou uma mãe ali é muito importante. Acho que aquele intercâmbio entre pais e alunos e professor é muito importante” (EX2).</p> <p>“é importante o vir à sala e participar e ter um papel ativo (...). E acima de tudo, os miúdos quando nos veem na sala, a mãe na sala deles, e é a minha mãe, dá importância à minha educação, às minhas aprendizagens e dos meus colegas (...) é uma forma também de aproximar as famílias à escola e perceber um bocadinho o funcionamento da escola,</p>	<p>2 citação (2 alunos do 1.º Ciclo)</p>	<p>“Eu também gosto (...) Porque é a minha mãe, não é? E toda a gente gosta de ver as suas mães...” (YF2)</p> <p>Gosto quando os pais vêm (XF2)</p>	<p>29 (19,46%)</p>

		que eu acho que é muito importante, porque há pais que estão muito afastados” (EX4). “Eu acho que é sempre benéfico (...) conhecer o espaço escola, (...) E acho que o espaço escola aberto à comunidade, aberto a alguém que esteja disponível é totalmente gratificante para os dois lados” (EX5).			
Impacto das AES no envolvimento e na comunicação com a comunidade (evidências de um maior envolvimento da comunidade e de uma melhoria da comunicação entre a escola e a comunidade).	7 citações (5 adultos, 3 docentes e 2 voluntárias)	"Nós também os ajudamos... Eles gostam da nossa presença” (VX17). “É uma maneira diferente. É uma maneira boa. Às reuniões em si, acho sempre que a troca de experiências e o respeito que impomos, sem fazer nada, pelo nosso exemplo” (VX26). Mas, pronto, tem havido muita receptividade. Então, os pais do primeiro ciclo adoram, quase que se "digladiam" para ocupar a vaga. (DY1). A receptividade foi muito boa e a colaboração, nunca pensei que aparecesse tanta gente como apareceu. Portanto eu acho que foi muito positiva para todos. (DX5).	1 citação (1 aluno de Secundário)	“fazer contato com pessoas de idades diferentes também” (XG6).	5,36 (2,8%)
Total					149

Fonte: Elaboração própria.

Pela Tabela n.º 5, percebe-se que os diferentes elementos (adultos, crianças e jovens) deste AE, reconhecem que o maior impacto das AES se verifica nas competências socio emocionais e na boa convivência entre os alunos, logo seguido do impacto na aprendizagem e nas competências académicas. Referiu-se, também, o impacto das AES no envolvimento e comunicação com a família, e com menor expressão no envolvimento e comunicação com a comunidade.

Percebemos, no que aos alunos diz respeito, pelos *focus group* realizados, que os impactos das AES que mais reconhecem são na sua aprendizagem e nas suas competências académicas, sendo estes os mais apontados, em particular nos alunos de 2.º Ciclo e os de Ensino Secundário, com predominância para estes últimos.

Os alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico reportam maior impacto das AES nas competências socio emocionais e na boa convivência entre os alunos.

Por seu turno, os alunos de 1.º Ciclo focam-se mais nos impactos das AES no envolvimento e comunicação com a família. Aliás, são apenas estes que as referenciam.

De salientar, que apenas um aluno de Ensino Secundário refere o impacto das AES no envolvimento e na comunicação com a comunidade, o que pode ficar a dever-se ao facto de que são estes os alunos que até à presente data, têm estado envolvidos em AES que contam com a presença de pessoas idosas/alunos da Universidade Sénior.

Os docentes reportem o seu reconhecimento dos impactos das AES, pela aprendizagem e nas competências académicas e nas competências socio emocionais e na boa convivência entre os alunos, de forma superior para estas últimas. Com menos frequência, também salientam, de forma equitativa, o impacto das AES no envolvimento e comunicação com a família e no envolvimento e na comunicação com a comunidade

Os pais apontam mais impacto das AES no envolvimento e comunicação com a família. De forma igual reconhecem o impacto das AES na aprendizagem e nas competências académicas e nas competências socio-emocionais e na boa convivência entre os alunos.

Os voluntários apontam primeiramente e com maior impacto das AES no envolvimento e na comunicação com a comunidade, mas também, referenciam ganhos nas competências socio emocionais e na boa convivência entre os alunos.

Quando nos referimos ao impacto das AES nas aprendizagens e competências académicas, de acordo com os participantes no estudo, estas dizem respeito a uma maior capacidade de argumentação, melhor capacidade de raciocínio, desenvolvimento de espírito crítico, maior capacidade de análise crítica, diversificação de vocabulário, desenvolvimento do gosto pela leitura, desenvolvimento do gosto por aprender, autonomia, criatividade, melhorias na comunicação / expressão oral, entre outros aspetos.

Entende-se que as AES têm impacto nas competências socio emocionais e na boa convivência entre alunos, quando os participantes no estudo, mencionam maior coesão da turma, desenvolvimento de competências como entreajuda, partilha, respeito pelo próximo, maior capacidade de escuta ativa.

No envolvimento e comunicação com a família, os participantes no estudo, reconhecem o impacto das AES: na abertura do espaço escolar aos EE, maior proximidade e envolvimento dos pais/EE, que ganham noção da aprendizagem, comportamento da criança, do ambiente e dinâmica escolares, ...

No que se refere aos voluntários que participam nas AES, foi-nos dito que:

“(...) tem havido muita recetividade. Então, os pais do primeiro ciclo adoram, quase que se "digladiam" para ocupar a vaga. (...) temos os seniores da nossa Universidade Sénior” (DY1).

“(...) mãe e pessoas da comunidade” (DX3).

“(...) são mais os pais que se oferecem como voluntários (...) E temos colegas que já tiveram irmãos. Já tiveram avós. E nós vamos ter também avós” (DX8).

“Também com participação de alunas da Universidade Sénior (...) – tertúlias intergeracionais” (DX6).

“Foram sempre os pais, mas eu este ano gostava de abrir à comunidade” (DX4).

Os depoimentos demonstram que a grande maioria de voluntários que participam nas AES são familiares dos alunos, tendo havido ainda alguns utentes da Universidade Sénior que também participaram como voluntários.

No que se refere à conceptualização do que é uma CA e como um AES se pode transformar numa CA, os entrevistados relataram que:

“(...) toda a gente bebe desta água do que é o conceito de comunidade de aprendizagem, quando eu digo toda a gente, é desde os alunos mais pequeninos aos mais velhos e, claro, passando pelos professores, pelo pessoal não docente, pelas famílias e pela comunidade que está, de alguma forma, ligada à escola e se preocupa com a qualidade da educação (...). É uma escola sem muros. Que não tem muros. Não tem grades. Uma das coisas que eu mais detesto nas nossas escolas são estas grades horrosas à volta. Que fazem-nos sentir que estamos aqui presos. Sabemos que protege os alunos. Mas é simbólico, também, da escola, em termos reais, daquilo que é verdadeiramente a escola. Que esteve muitos anos fechada sobre si própria. Que vê ainda, muitas vezes, a comunidade à sua volta, como famílias que querem meter o nariz onde não devem, entre aspas. Como os parceiros que só nos dão trabalho, só nos dão ideias e, na verdade, não nos ajudam em nada. A tutela que é mais a forma como... É mais o que desorganiza do que o que organiza e estrutura. (...) Mas, enfim, vemos lá fora, o mundo lá fora como assustador, ameaçador e indesejável. E, portanto, é exatamente o contrário do que é uma comunidade de aprendizagem, que é uma escola sem muros. Toda a gente pode entrar por todo lado. E nós ficamos muito felizes porque toda a gente faz parte e está connosco. Está connosco. Mas precisamos,

também, quando escola, perceber que isso tem que nascer cá dentro. Porque ninguém vai entrar na minha casa, a menos que seja ladrão, ninguém vai entrar na minha casa se eu não convidar. E se eu não desejar realmente que essa pessoa venha à minha casa, visite e se sente e fique à vontade. E lá está. E, se calhar, se for para fazer uma refeição, me ajude a fazer a refeição. Isso faz, no fundo, perceber que a casa também é sua. É a nossa. Estamos cá, mas a casa é de todos nós. E, isso aplicado à sala de aula, onde, de facto, tudo acontece, é o outro lado da perceção que é preciso transmitir aqui aos profissionais, aos professores. Porque, muitas vezes, quando vem alguém à escola, vem para sessões, em grande, que se organizam no auditório, ou se faz uma festa, uma celebração, se faz um palco, mas sempre que vem alguém, vem para coisas grandes. E temos muito esta noção da escola a organização de eventos. E, muitas vezes, eventos em que nada se aprende. Nós, hoje, também sabemos que, se trouxermos um convidado, por mais que seja o suprasumo sobre violência doméstica, por exemplo, ou sobre prevenção rodoviária, e o trouxermos ao auditório, e enchemos o auditório com, no caso aqui, 260 alunos, 12 turmas e os seus professores, durante uma hora, e a pessoa debitar discurso durante uma hora, sobre o tema, isso não é garantia de que aqueles alunos vão aprender a ter cuidado na estrada, ou vão, de facto, saber como agir perante uma situação de violência doméstica, ou como comportar-se de modo a que eles próprios não sejam agressores. É necessário dar no dia-a-dia, e é com estratégias, o mais lógicas possíveis, que permitam maior participação dos alunos, participação ativa, de fazer e não estar sempre só assistidamente a ouvir e a escutar. E, se possível, com outros intervenientes que venham à escola, mas que não venham para o palco, venham para estar sentados à mesa, sentados à mesa do trabalho grupo, onde aquele diálogo se gera à volta das preocupações, dos temas sobre os quais podemos falar. E, portanto, é uma escola que precisa de se ver assim, e isso é quotidiano, é a escola aberta a todos, todos os dias do ano, com muitas interações com muitas pessoas diferentes, que também ganhem, de facto, o hábito de vir à escola e de se sentir como parte integrante dela. Isso é a comunidade de aprendizagem. É uma comunidade em que a tecnologia tem o seu lugar, é verdade, mas não é o centro da aprendizagem. É mais uma ferramenta que nós temos ao nosso dispor. E, portanto, claro, também temos que parar de investir tanto, e sem sucesso, na realidade, em projetos ligados à tecnologia, como se ela fosse, de facto, a salvação. Aliás, ela é,

portanto, útil até a um certo ponto. A partir de um certo ponto ela torna-se um risco, também, até para o desenvolvimento dos nossos alunos” (DY1).

“(...) a questão das comunidades de aprendizagem é um caminho que se vai fazendo. Sabemos que há determinados contextos onde é mais fácil de desenvolver esta abordagem. (...) O importante aqui foi conseguirmos fazer esta interação entre digamos assim, entre a sala de aula e o que se passa fora, e o que se passa fora e a sala de aula. Porque eu penso que é aqui que está a verdadeira natureza das comunidades de aprendizagem” (DY2).

“Uma comunidade de aprendizagem, para mim, é toda a comunidade. Porque a escola sozinha, neste momento, não consegue fazer nada, e precisa da comunidade para apoiar os alunos. Nomeadamente nos cursos profissionais, onde muitos destes alunos estão inseridos, a comunidade tem um papel muito importante, com uma oferta via profissionalizante para ajudar estes alunos a crescer e a perceber como é o mundo lá fora. A escola não pode ser um sistema fechado. Não tem que ser um sistema fechado.” (DX3).

“É onde há um projeto comum às pessoas daquela comunidade. Comunidade de aprendizagem, onde todos valorizam a escola e intervêm na escola se, quando puderem. Não é interferir na escola. Mas é quando chamados à escola, estarem disponíveis para aquela ser a melhor escola” (DX4).

“Para mim, o sentido que dou é efetivamente esta troca de saberes e o apoio uns nos outros trazendo todos à escola. (...) desta forma, de comunidade, tendo que, temos, podemos ter EE, podemos ter auxiliares, podemos ter outros alunos (...) É muito mais fácil conseguirmos dar esse apoio individualizado e chegarmos a todos (...) as comunidades de aprendizagem têm um efeito melhor porque traz os pais, que são pessoas que já adultas, que lhes incute um respeito e também as aprendizagens de outras gerações, também são muito importantes para eles. Ao fim ao cabo não são eles que vão disseminar o conteúdo que o professor está a tentar colocar em prática, mas apoiam e também dão a opinião deles aí conseguimos chegar aos alunos, até com outras linguagens e outros exemplos. Sou da opinião que a troca de experiências é sempre uma mais-valia para as aprendizagens” (DX5).

“É uma escola onde todos e aqui o todos, é mesmo o todos, as famílias, os agentes sociais, os professores, os alunos todos trabalham no mesmo sentido. E aqui o mesmo sentido é a aprendizagem de todos, com todos, porque a questão é a aprendizagem

muitas vezes é ainda entendida como um processo de comunicação unidirecional. Não é. E enquanto não conseguirmos dar este passo gigante que é todos compreenderem que todos aprendemos com todos, não conseguimos estar perante uma comunidade de aprendizagem (...) valorizei sempre muito as aprendizagens intergeracionais (...) a comunidade tem uma riqueza enorme, que se puder ser partilhada por todos, enriquece a própria comunidade. (...) Que para mim, é basicamente todos a aprenderem com todos e onde todos têm um lugar próprio e igualmente importante comparado com o outro. É esta relação dialógica, do diálogo igualitário que ainda está muito longe de ser alcançado da minha, como da escola portuguesa em geral, porque infelizmente, tenho a perfeita noção disto, infelizmente ainda estamos muito formatados no modelo da escola dos anos, do século anterior. Ainda somos uma escola de século XX em vez de ser uma escola de século XXI, e enquanto não passarmos por este processo de transformação, perceber que todos podemos aprender com todos, que todos nós temos algo a dar em prol da nossa comunidade, (...) as famílias a sentirem-se parte integrante também da escola. Quando isso acontecer, todos ficamos a ganhar. A escola ganhará com certeza um maior respeito por parte das famílias e eu quando digo aqui respeito, é porque é muito fácil nós responsabilizarmos a escola pelas coisas que não acontecem, pelas coisas más que acontecem. Esquecendo que se olharmos para o problema em conjunto, a solução é muito mais fácil (...) se estivermos, se houver uma verdadeira aceção de comunidade, estamos todos unidos pelo mesmo objetivo que é uma escola comunidade de aprendizagem, eu acho que vamos sentir grandes benefícios. Há muita resistência? Há. Porque ainda há muito aquela ideia: o que é que os pais têm que fazer na escola? E o que é que os pais têm a ver com a escola? Eu é que sou o professor, eu é que sei, eu é que... enquanto esta mentalidade fechada continuar a existir, claro, vamos continuar a ter resistência” (DX6).

“(...) comunidade de aprendizagem é este caminho que eu acho que todas as escolas deviam seguir, que é esta escola aberta e aberta à comunidade, em que todos, todos não só quem está aqui dentro desta sala, eu e auxiliares, mas os EE. Os EE serem uma parte também ativa, mas muito ativa neste percurso escolar das crianças (...) a nível de sala de aula haver esta interação entre eles, esta partilha” (DX7).

“(...) é uma possibilidade de nós termos aqui um conjunto de pessoas que nos podem ajudar e podem estar dentro da escola (...) Porque é importante que os pais venham à

escola. Nós não estamos, estamos no século XXI numa sociedade que exige muito. E que as pessoas têm que realmente pensar. Nós não podemos ter as mesmas estratégias e abordar as coisas da mesma forma. Porque os nossos jovens não são os mesmos do século XVII. São do século XXI. Então, temos que exatamente mudar a escola. Transformar esta escola numa escola de cooperação, de interação. E também de diálogo. Porque as comunidades de aprendizagem são exatamente isso. É através do diálogo. É uma aprendizagem dialógica. (...) Para mim, uma comunidade de aprendizagem é uma escola que se transforma num sítio onde as pessoas podem colaborar, cooperar umas com as outras. Dialogar e interagir. E, tendo isto tudo em conjunto, é envolver a comunidade. Só neste momento eu acredito que a escola de hoje, do século XXI, funcione se houver estes elementos todos. Portanto, a escola tem de trabalhar em consonância com a comunidade. Com os pais. A escola tem de ser uma escola aberta. Onde todos possam aprender em conjunto e dialogar, porque nós estamos, neste momento, a pensar nos miúdos, em termos, também, não só de crianças de aprendizagem, mas também, numa comunidade de aprendizagem, pensamos na parte humana. Na formação pessoal e individual de cada criança. (...) As comunidades de aprendizagem são comunidades que estão cientificamente comprovadas. Não é só porque nós queremos fazer isto (...) temos uma base científica que comprova que, realmente, as comunidades de aprendizagem, com todas as ações educativas necessárias, nos podem dar esta resposta. E é uma resposta válida. Porque as nossas crianças não podem aprender só dentro da sala de aula. As crianças têm de aprender em contextos sociais. Uns com os outros. E também envolverem-se em situações do dia-a-dia. As nossas crianças têm de aprender aquilo que as envolve. (...) Quando eu falo nisto, o que eles nos perguntam é: E o programa? E a gente depois não dá o currículo. E eu digo: Nós podemos fazê-lo de muitas formas” (DX9).

“(...) os pais também estarem envolvidos com os próprios filhos dentro da sala de aula. (...) para termos também uma noção como é que são na escola...” (EX8).

“É trabalharmos todos no mesmo sentido, mas às vezes trabalhamos com costas voltadas uns para os outros” (EX12).

Os relatos apresentados expressam um conceito de CA que, geralmente, abrange toda a comunidade na prossecução de uma educação de qualidade para os alunos do AE. As CA são caracterizadas por estes elementos do AE, como sendo escolas abertas à comunidade, que privilegiam a disponibilidade, a participação ativa, a interação, a colaboração e envolvimento

de todos em prol da aprendizagem dos alunos. No entanto, alguns docentes enfatizam o facto de não bastar abrir a escola à comunidade para a transformar numa CA, criticando as abordagens que privilegiam apenas a vinda de um especialista para efetuar uma palestra a um auditório com centenas de alunos. Todos reforçam a ideia de que a transformação das escolas em CA constitui um processo gradual baseado num diálogo permanente e igualitário, em que a interação em pequenos grupos deve ser privilegiada para se conseguirem mudanças eficazes, que conduzam à melhoria da convivência social e às aprendizagens.

Especificamente no que diz respeito à transformação do AE em CA os docentes e alguns familiares relatam que:

“A escola ainda não decidiu fazer a transformação em comunidade de aprendizagem (...) estamos focados na implementação de algumas ações educativas no processo. (...) Agora, a sensibilização é o que temos feito mais vezes. E, portanto, temos aproveitado os momentos da reunião geral de professores, do início do ano letivo, as conferências do nosso centro de formação, por exemplo, em que este ano tivemos um painel todo ele dedicado às comunidades de aprendizagem. Formação, vamos neste momento para a terceira turma de formação aqui (...). De facto, também, o papel do formador aqui é tentar difundir, não só no seu agrupamento, mas nos outros que, geograficamente, estejam ao alcance, digamos assim. E, portanto, temos feito esse trabalho. Fizemos, claro, logo no início, uma sensibilização no Conselho Pedagógico e no Conselho Geral. Os primeiros passos para a direção, não é? E, tendo deles o aval para avançar, passámos, então, a divulgar mais universalmente junto dos colegas” (DY1).

“(...) numa fase inicial, como diz, ainda não conseguiu transformar, digamos assim, o agrupamento, mas há o caminho feito” (DY2).

“Ainda não podemos dizer que o nosso agrupamento é uma comunidade, mas para lá caminha. (...) Nós estamos a fazer tudo, a equipa e os docentes para que isso aconteça, mas tem que ser muito devagarinho, dando passinhos muito devagarinho. E devagarinho, nós vamos conseguindo (...) porque se nós não tivermos todos com este espírito de comunidade, não vamos conseguir” (DX7).

“Neste momento sei que o agrupamento já se apropriou destas comunidades de aprendizagem, que estão a dar os primeiros passos” (EX8).

“Eu acho que estas duas turmas que falei, (...) já lhe poderíamos chamar micro comunidades de aprendizagem, da forma como os seus docentes têm, de facto, investido nesta mudança” (DY1).

“Já há algumas comunidades dentro do agrupamento” (DY2).

“Ainda não podemos dizer que temos uma escola assim comunidade, temos turmas, sim. Temos várias turmas, sim (...) Comunidades de aprendizagem, a nível de escola se calhar ainda não podemos falar assim num sentido tão lato. Por acaso não. Eu estou numa escola, onde estão muitas turmas e ainda não considero que seja uma comunidade de aprendizagem, aqui a minha escola (...). Falta pouquinho em algumas (...) nós ainda não conseguimos ir ali bem, bem, bem ao cerne da questão? É no pré-escolar. Que ainda nos falta aqui” (DX7).

“A escola não é uma Comunidade de Aprendizagem. Algumas salas praticam o projeto” (DX9).

“Há várias comunidades” (EX4).

“Há várias comunidades” (EX12).

Os testemunhos dos docentes revelam a compreensão do que deve ser uma escola CA em sentido amplo, e consideram que o AE, em particular, ainda não é uma CA no sentido pleno. Ainda assim, consideram que está a caminhar nesse sentido, situando-se ainda numa fase inicial do processo, dado que a transformação de um AE em CA é um procedimento contínuo e demorado. Os depoimentos dos familiares parecem revelar algumas dificuldades na compreensão do conceito tal como este tem sido definido na literatura, e tiveram dificuldades em discorrer sobre este tópico.

Ainda relativamente ao processo sobre o que pode fazer-se para transformar o AE em CA, os entrevistados reportam que:

“(...) a nossa estratégia, digamos assim, é esta: sensibilizar o máximo possível de colegas, produzir transformação na mentalidade e nas práticas, e quando sentirmos, de facto, a segurança para fazermos o processo de transformação, então aí propormos à comunidade, porque esta é uma decisão que é toda a comunidade, propormos à comunidade essa mudança. Pois há um aspeto muito importante. Nós temos um mega agrupamento. (...) E com escolas que distam 35 quilómetros umas das outras. (...) E, apesar de mundo tecnológico em que vivemos, quando falamos em comunidade, falamos em presença, falamos em estar, em relacionar-nos, e, de facto, nada chega aquilo que é estarmos todos os dias no mesmo espaço, partilharmos o mesmo espaço,

cruzarmos várias atividades educativas, e, portanto, quando pensamos em transformação, em comunidade de aprendizagem, na nossa ideia, falamos de cada estabelecimento de ensino. (...) Cada escola organiza-se localmente. É aquele espaço que corresponde a uma escola, e é naquele espaço que se realizam todas as mudanças, todas as transformações. E isso faz-nos sentido. Isto não é nada que se possa decretar aqui de cima da direção e que, automaticamente, se comece a implementar, com sucesso (...). Não acredito nisso. Isso é uma dimensão que vai muito para além daquilo que é a dimensão humana desejada da escola. Mas isso são questões políticas que já não nos cabe a nós decidir, mas que influenciam, de facto, as nossas decisões e a forma como trabalhamos” (DY1).

“(...) a gestão de conflitos. E nós gostávamos muito de começar logo no pré-escolar, com esta ação (...). Gostávamos que começasse, a equipa de coordenação gostava que começasse com o pré-escolar, com o Clube dos Valentes. Mas ainda não conseguimos chegar” (DX7).

Os relatos revelam que as estratégias para transformar o AE numa CA implicam: continuar a sensibilização junto da comunidade sobre esta temática; contribuir para que todos os elementos da comunidade envolvente tenham um sentimento de pertença à mesma; e, por fim, privilegiar contactos presenciais e interação face a face, sem deixar de recorrer às tecnologias digitais quando necessário. No entanto, a grande dimensão do AE e o facto de existirem escolas que o integram que se distanciam cerca de 35 km umas das outras é um fator que dificulta o processo.

Foram ainda objeto de análise duas observações de AES, no AE. Ambas decorreram no espaço da biblioteca escolar, nas instalações da escola sede do agrupamento.

Uma das observações realizou-se no decurso de uma aula da disciplina de Inglês, no 10.º ano. Estavam presentes 27 alunos (dos quais 14 raparigas e 13 rapazes). A estes acrescem três docentes: o mediador e dois docentes de outras disciplinas.

A tertúlia tinha por objetivo a análise da obra de Vicent Van Gogh, “Noite estrelada”. A obra tinha sido previamente disponibilizada aos alunos, para que pudessem atempadamente preparar a sua participação na tertúlia.

No início da tertúlia, o mediador apresentou o objetivo da mesma, incentivando a participação de todos. Para que tal fosse agilizado, solicitou que quem o quisesse fazer, o indicasse, para que se registasse e se estabelecesse a ordem pela qual o fariam.

Incentivou que cada um dos elementos presentes expressasse livremente a sua opinião, acerca da obra, e promoveu o debate entre todos, após cada comentário feito. Atendendo ao facto de que o mediador é docente da disciplina de Inglês, reforçou-se que, os alunos que se sentissem confortáveis para tal, se expressassem naquela língua.

Muitos alunos manifestaram a sua opinião, tendo os restantes ouvido atentamente e respeitado o que era dito pelos colegas. Quando não concordavam, ou mesmo quando concordavam, pediam a palavra para apresentar argumentos que sustentavam a sua apreciação diferenciada (ou não), ou então para colocar alguma questão ao colega que tinha falado anteriormente.

Denotava-se alguma pesquisa prévia de alguns alunos em relação à obra em análise, nomeadamente qual o seu autor, o ano de produção, o enquadramento acerca da vida do artista e da sociedade em que estava inserido. Houve alunos que leram, inclusivamente, um pequeno texto que tinham redigido anteriormente acerca da mesma, para exprimirem a sua ideia e não se esquecerem de nenhum aspeto que quisessem salientar.

Alguns alunos afirmavam que “as pinceladas da obra refletiam o estado de espírito do pintor”; outros realçavam “que as cores presentes expressavam como o autor encarava a vida, com depressão”; outros ainda salientaram que a “obra era a forma do pintor ver o mundo”.

No final, o mediador solicitou *feedback* de como tinha decorrido a tertúlia, quer fossem aspetos positivos e/ou negativos. Todos os presentes foram unânimes na forma positiva de como tinha decorrido e do gosto em participarem na mesma.

A segunda observação decorreu igualmente no espaço da biblioteca escolar, embora tenha sido uma AES aberta à participação de toda a comunidade. Estiveram presentes 19 elementos, dos quais 17 do sexo feminino e dois do sexo masculino, representando variadas esferas da comunidade, desde docentes, a alunos, a alunos da Universidade Sénior (pessoas idosas), pessoas da comunidade, representantes da autarquia.

A tertúlia comunitária tinha por objetivo a análise de um artigo científico acerca da temática da gratidão, da autoria de Minghelli Pieta e Lucca Freitas (2009).

A obra tinha sido previamente disponibilizada, via digital e também em formato papel no espaço do AE, para que os participantes pudessem previamente preparar a sua intervenção.

No início da tertúlia, o mediador, apresentou o objetivo da atividade, realçando que se “pretende que a tertúlia seja uma atividade educativa, mas também comunitária onde todos

aprendemos”. Incentivou a participação de todos, instruindo quem o quisesse fazer, que assim o indicasse, para que fosse registrado e se estabelecesse a ordem pela qual o fariam.

Promoveu a livre opinião e expressão de todos os presentes, acerca do texto em análise, realçando uma passagem/excerto, e apontando o porquê dessa escolha. Após cada intervenção, motivou o debate entre todos.

Muitos dos presentes quiseram participar e dar a conhecer a sua opinião. De um modo geral, outros elementos teceram comentários, expressando a sua concordância ou discordância com o que estava a ser dito.

Denota-se que todos os participantes presentes fizeram uma leitura atenta e minuciosa prévia do texto e reflexão acerca da mesma. Muitas das opiniões manifestadas expressavam valores com os quais se identificavam/correspondiam a atitudes que adotam no seu quotidiano.

No final foi solicitado *feedback* de como tinha decorrido a tertúlia, aspetos positivos e negativos. Todos os presentes deram a conhecer a sua satisfação com a ação e vontade de que a experiência se voltasse a repetir brevemente. Expressou-se que a “reciprocidade de opiniões enriquece bastante”, que esta também é uma “experiência intergeracional, que é muito marcante, com partilha de interpretações muito pessoais”, que o “ambiente em que decorre a tertúlia é de serenidade, muito enriquecedor, de partilha com os outros, em que se aprende com os outros, com uma grande paz de espírito a dialogar, de forma muito tranquila, em que se pensa e ouve sem julgar ninguém, e se aprende a ver uma outra faceta”.

7. Discussão e Conclusões

O agrupamento de escolas, que foi objeto deste estudo de caso, codificado como AE, caracteriza-se por ser de grande dimensão, frequentado por cerca 1900 alunos.

Abrange doze (12) escolas situadas em várias localidades do concelho do distrito onde se situa, numa área que abrange distâncias de cerca de 35Km.

A oferta formativa do AE, desde a de Educação Pré-escolar até ao Ensino Secundário, disponibiliza várias vias de estudo. Esta diversificação da oferta formativa, nomeadamente a oferta de Cursos de Educação e Formação (CEF) e de Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) no 3.º Ciclo do Ensino Básico, e o ensino profissional no Ensino Secundário destacam-se enquanto possíveis promotores de inclusão escolar. Constituem percursos alternativos que permitem o sucesso escolar dos alunos, em áreas do seu interesse e, portanto, poderão ser fatores motivadores para a frequência da escola. Particularmente no Ensino Secundário, está à disposição dos alunos oferta formativa de cariz profissional, revestida de um forte conteúdo "prático", que corresponde às suas expectativas futuras de empregabilidade. Esta variedade de oferta formativa é encarada pelos entrevistados (adultos e crianças) como uma política educativa do AE que visa a inclusão de todos os alunos, ao proporcionar vários caminhos para prosseguirem estudos.

O AE dinamiza, ainda, uma panóplia variada de iniciativas e projetos, que vão ao encontro dos interesses dos alunos e que promove o seu envolvimento e participação ativa em distintas áreas, desde as artes, à solidariedade social, à preocupação ambiental, entre outros, e também desta forma contribuindo para a sua formação cívica enquanto futuros cidadãos informados e conscientes e, conseqüentemente, a sua integração plena na sociedade a que pertencem.

Identificam-se atividades e projetos com impacto positivo na inclusão de todos os alunos. Neste âmbito, podemos referenciar o apoio providenciado aos alunos, nomeadamente aos alunos que não falam português, com reforço de horas/aulas de Português Língua Não Materna (PLNM), bem como as tutorias e o apoio prestado pelo GIP. A componente desportiva também não tem sido menosprezada no AE. O AE faz parte dos agrupamentos de escolas que oferecem aos jovens alunos, atletas de alta competição, apoios que permitem aliar, com sucesso, o seu percurso educativo ao desportivo.

Saliente-se, ainda, as medidas direcionadas, em particular, às crianças e jovens com necessidades específicas. Neste âmbito, além das que derivam dos normativos legais, como

sendo a existência da EMAIE ou o ajuste de currículos, há que valorizar o esforço existente a nível local, na rede de parceiros, nomeadamente da autarquia, em proporcionar ofertas diferenciadas aos alunos com necessidades específicas, colmatando, assim, algumas lacunas que o próprio AE não consegue dar resposta. Falamos do CAA, do CRIPS, a EMISE, dotada de um grande número de recursos humanos/técnicos especializados com intervenção no AE, e também Sor inclui +.

No que se refere às concepções sobre inclusão e atitudes face à educação inclusiva, constatámos que os resultados obtidos, refletem que a quase totalidade dos entrevistados (adultos e crianças) apresentam uma concepção abrangente do conceito, que vai ao encontro das mais recentes definições dadas pelos vários autores anteriormente citados (Booth & Ainscow, 2002; Costa et al., 2006; Martins et al., 2023; Pereira, et al., 2018; Prychodco et al., 2019). Isto é, uma concepção de educação inclusiva que inclui todas as crianças, quer sejam portadoras de deficiências motoras, sensoriais, cognitivas, quer sejam oriundas de outros países, pertencentes a minorias étnicas ou religiosas, ou falantes de outras línguas. Todavia, alguns participantes ainda entendem a educação inclusiva como particularmente associada a crianças com necessidades específicas.

Os nossos resultados revelam e salientam a diversidade dos alunos como um facto que exige uma cultura e prática inclusivas na escola. Contudo, foram identificados alguns obstáculos e surgiram algumas críticas quanto ao modo como a inclusão é operacionalizada.

São identificados diversos obstáculos e dificuldades nas questões da inclusão, reconhecidos quer por docentes, quer por pais/EE, quer por alunos. Nos esforços do AE com vista à inclusão, foram apontadas outras problemáticas, em determinadas franjas da sociedade/população, que se constituem enquanto obstáculos neste processo e que não compartilham deste objetivo. Determinadas franjas da população não pretendiam a inclusão, ou assim o entendem alguns elementos da comunidade educativa, o que torna este desafio particularmente difícil para o AE. Apesar de as escolas fazerem o esforço de incluir todos os seus alunos, são identificados alunos que, por motivos pessoais (sobretudo comportamentais) e familiares, não se envolveriam neste processo e para os quais o AE parece ter menos alternativas. São referenciados os alunos oriundos de etnias minoritárias, junto dos quais existe ainda um longo trabalho a desenvolver. Estas situações são igualmente sentidas pelos alunos.

Foram ainda apontadas desvantagens numa inclusão quase “cega” “de todos”, alegando que nem todos poderão beneficiar desta inclusão a “todo o custo”, como acontece

com alguns alunos com necessidades específicas, em particular os portadores de deficiências mais severas (multideficiência e alguns tipos de perturbação do espectro do autismo).

Quando abordamos a temática da inclusão todos reconhecem a necessidade de se contemplarem diversas e múltiplas dimensões dos alunos (pessoais, culturais, sociais, económicas, entre outras), não sendo completamente limitada aos alunos com necessidades específicas.

Os participantes neste estudo, reconhecem, no geral, e nesta aceção ampla da temática de educação inclusiva, que um aluno pode necessitar de apoio em algum momento específico do seu percurso escolar, tendo sido apontado neste sentido, o exemplo da pandemia, que originou muitas dificuldades. Contudo, este apoio pode ser igualmente proporcionado quando o aluno assim o necessita, de forma “crónica” e duradoura. Ou seja, que o acompanhe durante todo o seu percurso escolar, tal como a própria legislação, através do Decreto-Lei n. ° 54/2018, de 6 de julho, o define e permite.

Quando nos propomos identificar os projetos em curso com o objetivo de tornar o AE uma escola mais inclusiva, os resultados apontam para estratégias que visam políticas e práticas inclusivas que o governo tem sugerido para implementação nas escolas, desde logo os agrupamentos de escolas TEIP, e, mais recentemente, o projeto INCLUD-ED. Todavia, reforça-se a necessidade de cada escola, a nível local, atender às especificidades da sua população escolar em concreto e que aplique as respostas que entende serem mais efetivas, o que também é possibilitado pela atribuição de maior flexibilidade e autonomia aos agrupamentos de escolas, nomeadamente através do Decreto-Lei n. ° 55/2018, de 6 de julho.

Mencionou-se, igualmente, a necessidade de disponibilização de mais recursos (como por exemplo, humanos, materiais, económicos) para conseguir realmente aplicar as práticas inclusivas. Referimo-nos, nomeadamente, a técnicos especializados que deem resposta adequada às situações, e que, quando implementadas (ou mesmo quando se entende o seu término) promovam determinadas medidas, relacionadas com a necessidade de acompanhamento sistemático das situações, para garantir que estão a ter (ou tiveram) o feito desejado.

Outra questão levantada foi a legislação em vigor não equacionar adequações, no que à avaliação externa diz respeito, nomeadamente no caso de alunos com PLNM; esta questão surgiu por parte de docente e de uma aluna.

O nosso estudo, também tinha por objetivo, analisar a implementação e impacto do Projeto INCLUD-ED, no AE. Neste sentido, os testemunhos obtidos evidenciaram que a

iniciativa de implementar o projeto INCLUD-ED no AE surge através de um convite, em 2019, aos agrupamentos de escolas TEIP, da tutela, nomeadamente da DGE.

O projeto tem envolvido os docentes em vários tipos de formação. Assistiu-se a uma formação inicial presencial e intensiva em Lisboa, dirigida, primeiro aos coordenadores do projeto, e posteriormente abrangendo um maior número de elementos do AE. No caso específico do AE, ao ter um centro de formação próprio, é possível que os docentes daquele AE e dos agrupamentos limítrofes, possam adquirir formação nesta área temática, por intermédio de um formador devidamente creditado pela DGE para o fazer. O facto de ser formação de curta duração (25h), é fator motivador e atrativo para a sua frequência até porque os docentes, de modo particular, têm de possuir determinada carga horária formativa no âmbito da sua avaliação de desempenho.

Na implementação do projeto INCLUD-ED, não é de surpreender que a pandemia COVID 19 seja uma das maiores dificuldades apontadas, até porque a sua influência negativa se estendeu a todos os campos educativos. Acresce a isto, o facto de ter coincido com a primeira fase de divulgação e sensibilização, em que os docentes, após uma primeira fase de formação, se sentiam muito entusiasmados e motivados para a difusão do conhecimento veiculado pelos formadores da Universidade de Lisboa e do CREA, e que viram as suas aspirações dificultadas pelo fecho dos estabelecimentos educativos imposto pelo confinamento.

Verifica-se, também, que os docentes apontam os seus próprios colegas de profissão como sendo os maiores obstáculos à dinamização do projeto no AE. O perfil dos docentes assume, assim, um importantíssimo papel na implementação do projeto. Desde logo, a escolha do coordenador, que deve recair em alguém que deve acreditar verdadeiramente no projeto, e ser inspirador e motivador para que todos os colegas o assumam e seja uma prática generalizada em todo o agrupamento. No caso do AE, trata-se de uma pessoa carismática, de referência na comunidade, com ligação a diferentes entidades e instituições, o que facilita, não só tanto a sua capacidade de mobilização interna (no AE), como externa, na comunidade local.

Neste sentido, depreendemos ainda, pelos depoimentos dos docentes, que os (seus) colegas são os maiores fatores de resistência à implementação das AES. Esta resistência à mudança, justifica-se pelo facto de os professores possuírem algumas preocupações em adotar abordagens diferenciadas das que habitualmente aplicam na sala de aula. Preferem utilizar metodologias com as quais se sentem confortáveis e familiarizados, ou que

aprenderam aquando da sua formação inicial, do que estratégias inovadoras. Pensam, igualmente que isso os possa sobrecarregar de trabalho, por estarem envolvidos noutros projetos e por entenderem ser necessária uma grande concentração no desenvolvimento do currículo formal.

Neste sentido, apresentam uma falta de disponibilidade para dinamizar AES, alegando falta de tempo. Esta falta de disponibilidade estende-se a sujeitos externos ao AE, que são essenciais ao sucesso do projeto.

Ainda são referenciadas outras questões como obstáculos para a realização de AES, como a possível dificuldade de aplicabilidade a diferentes níveis de ensino, nomeadamente no que diz respeito aos níveis mais avançados, como o Ensino Secundário. Argumenta-se que o projeto pode mais facilmente ser aplicado no Ensino Básico, em que existe mais flexibilidade na gestão do currículo. No que concerne à idade dos alunos, os mais novos podem ser mais facilmente cativados para este tipo de ação. No entanto, sobretudo no Ensino Secundário, existe uma enorme preocupação com a avaliação externa, por exames finais, quer por parte dos docentes quer dos alunos, que não permite, na opinião dos entrevistados, a implementação de estratégias diferenciadas na transmissão dos conteúdos a lecionar.

A aplicabilidade do projeto a diferentes disciplinas, também é alvo de críticas por parte de alguns docentes. Neste âmbito, alguns dos entrevistados consideram que a natureza de disciplinas como Português e História permite uma implementação mais facilitada de AES nestas, do que em disciplinas como Ciências ou Física e Química, por exemplo.

Foram ainda alvo de análise (objetivo) no nosso estudo, as AES dinamizadas no AE, nomeadamente quais as AES implementadas, em que ciclos de ensino, assim como o envolvimento dos docentes e restante comunidade educativa no projeto INCLUD-ED.

Pela análise realizada, verificamos que é no 1.º Ciclo do Ensino Básico que mais se dinamizam AES, eventualmente devido ao número de elementos da equipa de coordenação do projeto INCLUD-ED que integram este ciclo. Porém, graças aos esforços de sensibilização junto de toda a comunidade educativa, através de momentos de formação mais ou menos formais, verifica-se que já estão a ser implementadas AES, de forma mais ou menos regular, em outros anos e ciclos de ensino.

Verifica-se que, até à presente data, as AES mais frequentemente dinamizadas são tertúlias dialógicas (literárias, artísticas, musicais), grupos interativos e formação pedagógica dialógica de docentes, e pontualmente foi implementado no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a resolução dialógica de conflitos.

As observações realizadas, quer da tertúlia artística dialógica dinamizada numa turma de 10.º ano, quer da tertúlia literária dialógica direcionada à comunidade, permitiu-nos testemunhar que os princípios da aprendizagem dialógica estavam a ser aplicados no decurso das mesmas. O diálogo igualitário entre todos os participantes das tertúlias era amplamente promovido pelo moderador das mesmas. Alguns participantes deram relevo à experiência intergeracional, à reciprocidade de opiniões e ao ambiente de serenidade da tertúlia, que enriquece e proporciona partilha e aprendizagem com os outros.

No que se refere à formação pedagógica dialógica, existe com um carácter mensal, tendo sido ajustada a sua metodologia (via *online*) por forma a facilitar a participação de docentes, quer do AE, quer de diferentes agrupamentos de escolas. São, de facto, momentos de partilha e de discussão, nos quais os docentes veem confrontadas as suas práticas diárias com evidências científicas que as suportam, ou não.

Outro aspeto ainda a considerar, e digno de registo, é o esforço e dedicação, subjacente na entrevista da docente de educação especial e do coordenador do projeto, enquanto tutor de alunos com necessidades específicas, para que estes possam participar de forma igualitária aos seus colegas nas AES. Estes docentes fazem, geralmente com esses alunos, a preparação individualizada das tertúlias, como por exemplo leitura e análise dos textos, alvo de apreciação nestas. No caso em particular de uma aluna autista não verbal, a docente de educação especial prepara cartões com imagens, para que a menina possa acompanhar e identificar as passagens dos excertos/obras estudadas. Isto permite, tal como foi transmitido, que os alunos com necessidades específicas possam ser valorizados pelos restantes colegas de turma, assim como ver aumentada a sua própria autoestima.

O impacto das AES e contributo do projeto INCLUD-ED para a inclusão educativa no AE (outro objetivo que nos propúnhamos analisar), é facilmente identificado, a níveis distintos. Neste âmbito, são apresentados aspetos diferenciados, pelos vários intervenientes participantes no estudo. De um modo geral, como expresso na Tabela 5, o impacto das AES tem maior expressão nas competências socio emocionais e na boa convivência entre os alunos, a que se segue, de forma muito próxima, o impacto na aprendizagem e nas competências académicas. O impacto das AES no envolvimento e comunicação com a família também é relatado, assim como, com menor expressão, o envolvimento e comunicação com a comunidade.

Percebe-se, que é amplamente reconhecido e identificado o impacto das AES na melhoria da relação entre os alunos, assim como nos seus ganhos a nível académico. O

estreitar de relações entre família e escola poderá não estar ainda devidamente afirmado neste contexto, porque ainda se considera que existe muito a fazer para aumentar os níveis de participação dos familiares nas AES. O mesmo se pode afirmar relativamente à melhoria da relação com a comunidade, pois, apesar de extremamente valorizadas por aqueles que nelas participam, como por exemplo no caso dos alunos do AE como das pessoas idosas da Universidade Sénior, ainda são pontuais estas participações, havendo a explorar outras vertentes da comunidade local.

Quando nos referimos ao impacto das AES nas aprendizagens e competências académicas, percebemos que estas dizem respeito, por exemplo, a uma maior capacidade de argumentação, a uma melhor capacidade de raciocínio, ao desenvolvimento de espírito crítico, a maior capacidade de análise crítica, a diversificação de vocabulário, ao desenvolvimento do gosto pela leitura, ao desenvolvimento do gosto por aprender, à autonomia, à criatividade ou a melhorias na comunicação/expressão oral.

Entende-se que as AES têm impacto nas competências socio emocionais e na boa convivência entre alunos, quando é mencionada maior coesão da turma, desenvolvimento de competências como entreajuda, partilha, respeito pelo próximo, maior capacidade de escuta ativa, entre outras.

No envolvimento e comunicação com a família, reconhece-se o impacto das AES na abertura do espaço escolar aos EE, na maior proximidade e envolvimento dos pais/ EE, que ganham noção da aprendizagem, comportamento da criança, do ambiente e dinâmica escolares.

De realçar que existe uma distribuição muito igualitária, entre os participantes adultos, que referem benefícios na aprendizagem, nas competências académicas e nas competências socio emocionais e na boa convivência entre os alunos. Tal poderá ficar a dever-se ao facto de alguns pais/EE desempenharem funções docentes e estarem mais despertos para essas competências. Os alunos destacam amplamente o impacto das AES na sua aprendizagem.

Os pais/EE são os participantes que mais referenciam o impacto das AES no envolvimento e na comunicação com a família.

No que se refere às AES, não é tão reconhecido o seu impacto no envolvimento e na comunicação com a comunidade, provavelmente porque ainda são pontuais as ações realizadas com elementos da comunidade local.

As tendências e os padrões identificados através do nosso estudo, vão ao encontro da síntese/ revisão conduzida por Morlà-Folch et al. (2022), sobre a investigação existente relativamente à implementação e impacto das AES. Também se verificam impactos a três níveis: individual, grupal e de comunidade e também em algumas (quatro das seis) categorias apresentadas por aqueles autores (1) Aprendizagem instrumental para todos, (2) Autoestima e motivação, (3) Relações interpessoais (5) Envolvimento e mudança da família em relação à escola (Morlà-Folch et al., 2022). No que diz respeito à (4) Coesão e redução de conflitos (Morlà-Folch et al., 2022), tendo em atenção que o AE ainda só pontualmente, numa das turmas de 1.º Ciclo do Ensino Básico a tentou aplicar, o que poderemos referir como experiência de resolução de conflitos, ainda não foi possível identificar qual o impacto deste tipo de AES. Assim como a categoria (6) Redução do absentismo (Morlà-Folch et al., 2022) também não é referenciada pelos sujeitos envolvidos no nosso estudo de caso.

Não podemos, contudo, deixar de salientar que as atividades intergeracionais desenvolvidas entre alunos do AE com elementos da Universidade Sénior, têm grande receptividade por parte de todos os que nelas participam. Os alunos reconhecem que as pessoas idosas são fonte de saber e de conhecimento, apesar de não terem tido oportunidade de frequentar a escola aquando da sua infância e juventude; reconhecem que estas pessoas possuem e transmitem-lhes conhecimento, atualmente veiculados na escola. Por seu turno, a geração mais velha encara a sua participação nas AES com grande agrado e gosto, fazendo questão, sempre que possível, de transmitir e partilhar conhecimentos com os mais novos. Reconhecem que, ao participarem atualmente nestas atividades, o que não lhes era possível quando eram mais novos, permite manterem-se ativos, verem valorizadas as suas experiências e vivências, sentindo-se úteis para a comunidade.

Uma breve nota neste aspeto, no que diz respeito a algumas docentes que foram entrevistadas na qualidade de EE. Apesar de reconhecerem os benefícios/impactos da realização das AES, pela participação dos seus educandos nestas, não reconhecem vantagens em aplicá-las no contexto das disciplinas que lecionam, apontando o exemplo da disciplina de Físico-Química.

A grande maioria dos voluntários que se disponibiliza para participar nas AES, diz respeito aos familiares dos alunos (havendo vários tipos de parentes envolvidos tais como pais, irmãos e avós) e geralmente têm alguma relação também como o AE (como serem funcionários ou docentes), pelo que são mais conhecedores da realidade do agrupamento e, por conseguinte, mais despertos e sensibilizados para participarem nestas ações. Entretanto,

tem vindo a verificar-se o envolvimento crescente de voluntários reformados, “alunos” da Universidade Sénior.

Manifestou-se o desejo de se alargar o número de voluntários a toda a comunidade local, chamando ao AE pessoas de diferentes vertentes da mesma. Tal pode ser facilitado pela ligação muito estreita existente entre o AE e as entidades locais, como por exemplo a Câmara Municipal. Desta forma, ambiciona-se maior participação de diferentes elementos da comunidade, permitindo explorar a possibilidade da realização de AES em outros espaços que não os do AE, como forma a promover a presença de maior número de pessoas.

No que respeita à transformação do AE numa CA, os docentes consideraram fundamental a abertura à comunidade, o “abrir” da escola a diferentes intervenientes. A ideia chave é a de que a escola deixe de ser considerada um sistema fechado, em que os elementos da família e da comunidade são “espetadores”, passando para uma situação em que sejam participantes ativos e diretos.

A disponibilização, e conseqüente abertura das portas da escola a diferentes atores, tais como a família, e elementos da comunidade local, na forma de voluntários, permite e fomenta a existência de interações sociais dentro do seu espaço. Este aspeto surge enquanto facilitador da aprendizagem dos alunos, em particular no contexto de sala de aula. Assim sendo, em alternativa a um professor para todos os alunos, é promovida a partilha e a transmissão de conteúdos através de outras linguagens, trazidas por outros participantes.

A contribuição de diferentes elementos na vida escolar, além dos da comunidade educativa, permite a “todos aprenderem com todos”, numa lógica de diálogo igualitário dialógico (Afonso, 2001; Catela, 2011; CREA, 2017e; CREA, 2017f; Elboj et al., 2006; Morgado et al, 2015).

Esta transformação do AE numa CA permite que a escola não fique cristalizada e formatada num conceito de escola dita “tradicional”, de outros tempos, mas que acompanhe as mudanças da sociedade e saiba ajustar as suas dinâmicas escolares às exigências atuais. É referenciada a base científica, comprovada por evidências, que suportam esta transformação. Contudo, encara-se este processo como sendo muito moroso.

Este processo revela estar muito dependente da atitude de cada docente, que permite ou não esta abertura, que a encare, não numa perspetiva de interferência, mas sim de valorização do contributo da família e da comunidade, no alcançar de uma educação de qualidade para TODOS os alunos. Implica, claro está, uma partilha de responsabilidade e de encontrar soluções em conjunto, todos no mesmo sentido, de melhoria das aprendizagens.

Sendo outro objetivo do nosso estudo verificar se o AE se está a transformar numa comunidade de aprendizagem, no sentido proposto pelo INCLUD-ED, ou em que fase se encontra nesse processo, percebemos que é unânime que o AE ainda não pode ser considerado como CA. É dito que ainda se encontram numa fase inicial deste processo de constituição/construção enquanto CA. Considera-se que existem “pequenas” comunidades dentro do AE, nomeadamente nos grupos/turma que mais assiduamente têm dinamizado AES, mas esta prática ainda não se considera generalizada a todo o AE.

Para se considerar uma CA seria necessário, tal como em qualquer outro agrupamento de escolas, que docentes, alunos, familiares, voluntários e toda a comunidade fossem envolvidos, desde a génese do processo transformativo, participando e sendo chamados a tomar decisões, através de um diálogo igualitário entre todos, o que ainda não se verifica no AE. De facto, a própria conceção de CA, não é um “conceito” apropriado por toda a comunidade de igual forma. Os docentes, naturalmente já tendo passado por processos formativos e presentes em diversos momentos de sensibilização, como são exemplo as reuniões gerais de início de ano, já possuem outro nível de conhecimento acerca das CA. Denota-se a necessidade de se estender este conhecimento a outros elementos da comunidade local. Os pais, apesar de já terem participado em algumas AES, ainda não assimilaram o seu verdadeiro sentido e significado, à exceção dos entrevistados que são simultaneamente pais e docentes no AE, atendendo a que já tiveram acesso à informação/sensibilização.

8. Reflexões finais

A escola está diferente porque a sociedade está diferente. A multiculturalidade e heterogeneidade que caracterizam as crianças e jovens que hoje estão dentro dos muros das escolas, requer que sejam ajustadas as dinâmicas escolares, para corresponder às exigências deste novo perfil de aluno da sociedade do séc. XXI.

Neste sentido, toda a sociedade, e não apenas a escola, tem uma responsabilidade partilhada: promover percursos escolares e educativos de qualidade a todas as crianças e jovens, sem exceção. Neste âmbito, todos os alunos, independentemente da sua circunstância pessoal, social, económica, cultural (ou outra) devem ter oportunidades para realizarem percursos escolares de sucesso e que simultaneamente sejam promotores da sua inclusão plena na sociedade. Desta forma, podem não se perpetuar ciclos de exclusão e de pobreza originados por situações mais vulneráveis, apresentando-se a escola como instituição promotora de mobilidade social (Morlà-Folch et al., 2022), respeitando, simultaneamente, as diferentes identidades (Elboj et al., 2006).

O projeto INCLUD-ED, baseado em evidências científicas, apresenta ações educativas de sucesso que promovem a superação das desigualdades educativas e sociais (Gómez González & Díez-Palomar, 2009). As AES visam justamente o sucesso académico e melhoria nos níveis de coesão social e que podem ser postas em prática em diversos contextos e em diferentes escolas (Flecha, 2015), que pretendam transformar-se em CA. Neste processo, a interação e participação da comunidade (CREA, 2017a) são protagonistas.

A presente dissertação traduz o estudo de caso realizado num agrupamento de escolas, situado no Alto Alentejo, que ambiciona constituir-se enquanto CA. Trata-se de um processo moroso e com obstáculos pelo caminho. Pressupõe mudança nas metodologias adotadas, que estão há muito tempo cristalizadas no processo de ensino - aprendizagem. Implica, igualmente, uma perspetiva de escola envolvendo todos os que a rodeiam, ao invés de se focar (unicamente) na ação dos agentes da comunidade educativa.

A inclusão é entendida no seu espetro mais abrangente e alargado possível, integrando a heterogeneidade e diversidade dos alunos que constituem o público escolar do AE, nas suas demais vertentes (pessoais, sociais, culturais, linguísticas, etc.). Modo geral, não se adota uma perspetiva redutora e direcionada aos alunos com necessidades específicas, apesar de se reconhecer que, pontualmente, há elementos que têm tendência para o fazer, pois o percurso histórico e político assim também o tinha vindo a preconizar. Contudo, referiu-se que existe,

de entre os alunos do AE, uma franja que não partilha (ou que os esforços feitos nesse sentido não têm causado o efeito desejado), da vontade, ou que não partilham dos mesmos objetivos de integração nos termos dos restantes alunos.

O AE, através de um leque alargado de iniciativas e projetos que dinamiza, quer pela aplicação de algumas AES, adota práticas que visam a inclusão de todos os seus alunos.

Operacionalizando as diretrizes existentes, nomeadamente do Decreto-Lei n.º 54/2018 e do Decreto-lei n.º 55/2018, existem projetos que promovem a inclusão de todos os alunos. Evidenciamos as medidas no âmbito TEIP, diversificação da oferta formativa (CEF, PIEF, Cursos profissionais, etc.) e apoios mais de âmbito individualizado (aplicação de medidas universais, seletivas e adicionais). O projeto INCLUD-ED é apontado, igualmente, como sendo um dos projetos em curso, que também contribui para a inclusão. Existem igualmente atividades de cariz ambiental, solidário e desportivo, ou ações direcionadas em particular às crianças e jovens com necessidades específicas. Nestas últimas, em particular, evidencia-se a importância da autarquia na disponibilização de técnicos especializados, por forma a colmatar as dificuldades do AE neste campo.

No que diz respeito às tertúlias dialógicas, em particular, realçamos o carácter inovador de as introduzir no contexto de uma disciplina de língua estrangeira, assim como de as dinamizar em sessões abertas à comunidade. Este último aspeto faz salientar a vontade de querer envolver mais e promover a participação de um maior número de elementos, quer da comunidade educativa, quer da local.

Pela análise, quer às entrevistas, quer aos *focus group* realizados, e apesar de, tal como se reconhece no AE, se encontrarem numa fase muito inicial do processo de transformação em CA, foi possível identificar melhorias e impacto positivo das AES, quer na aprendizagem e nas competências académicas (evidências de ganhos nas competências cognitivas e no progresso académico dos alunos), quer nas competências socio emocionais e na boa convivência entre os alunos (evidências da melhoria das relações sociais entre os alunos e da aceitação das diferenças). Em menor escala, também se verificam impactos no envolvimento e comunicação com a família (evidências de um maior envolvimento da família na escola, com impacto no bem-estar e na aprendizagem dos alunos, e melhorias na comunicação entre a escola e a família) e no envolvimento e comunicação com a comunidade (evidências de um maior envolvimento da comunidade e de uma melhoria da comunicação entre a escola e a comunidade).

A opção por uma metodologia de cunho qualitativo, de estudo de caso, permitiu uma análise em profundidade do AE, dando voz a mais diversos elementos da comunidade educativa e local.

Devido à riqueza e vastidão de informação obtida através do estudo de caso, a seleção das transcrições a introduzir neste trabalho, foi, também, uma tarefa de acrescida dificuldade. De facto, tendo consciência que em determinadas seções deste estudo poderíamos ter encurtado as transcrições dos entrevistados, pareceu-nos que não estaríamos a ser fiéis à ideia, tanto a que nos tinha sido transmitida, como a que os diferentes participantes fizeram questão de valorizar e divulgar perante a equipa de investigação.

No final deste trabalho, entendemos que conseguimos cumprir os objetivos definidos no seu início, dando resposta às questões que o norteavam.

Em próximas investigações seria proveitoso dar continuidade a este estudo de caso, numa lógica longitudinal, verificando-se a evolução do processo de transformação em CA. Apurar, por um lado, se foi possível o alargamento do leque de AES aplicadas e se se disseminam a outras turmas, diferentes anos/ciclos de ensino e níveis de ensino. Seria também importante aferir qual o impacto a longo termo da aplicação das AES na prossecução de melhorias do sucesso escolar e dos níveis de coesão social.

Da nossa investigação sobressai, ainda, a necessidade de continuar a sensibilização para a temática da inclusão. Neste sentido, em particular no que à comunidade educativa diz respeito, visando alguns sujeitos que ainda têm tendência a associar a inclusão exclusivamente aos alunos com necessidades específicas e, conseqüentemente, não adotam práticas passíveis de promover a inclusão de todos os alunos, sem exceção. A mesma sensibilização deveria estender-se à restante comunidade, atendendo às dificuldades apontadas por alguns segmentos da população não reconhecerem ou não pretenderem ser abrangidas nos processos de inclusão, e conseqüentemente, possam daí advir situações futuras de fragilidade social e/ou económica. Neste âmbito, a ativação da rede local poderia facilitar esta questão, na medida em que os parceiros, tais como sendo o serviço de segurança social local, a autarquia, ou outras associações, têm meios de acesso e de comunicação privilegiados com elementos que se encontram numa situação mais vulnerável.

Identificamos, também, enquanto alvo de necessidade de maior sensibilização, a temática das CA. Isto porque, tal como constatámos, em particular os pais/EE, excetuando aqueles que exercem funções profissionais enquanto docentes no AE e que já frequentaram formação neste âmbito, quando participam em AES, e apesar de reconhecerem vantagens de

o fazerem, fazem-no, no sentido de responderem ao apelo dos docentes para tal. Momentos formais de formação dirigida a estes, que não têm ocorrido, permitiria, possivelmente, o esclarecimento do verdadeiro sentido das CA, assim como maior envolvimento nas atividades promovidas no AE.

Uma limitação que apontamos ao nosso estudo, diz respeito aos impactos das AES. Estes foram apurados, através da análise de conteúdo às entrevistas e *focus group* realizados, que dependem, desta forma, da perceção e leitura dos sujeitos. Isto é, não existe, ou pelo menos não nos foi dado a conhecer, um estudo do AE que permita, por exemplo, estabelecer uma relação causal direta entre a aplicação de AES e, por exemplo, melhorias nas aprendizagens dos alunos, refletidas em melhores resultados escolares dos mesmos. Também desconhecemos a existência de algum estudo comparativo entre alunos abrangidos pelas AES e os que não participaram nestas, para se poder atestar os impactos que as ações alcançam. Devido a este facto, apenas podemos refletir acerca dos impactos de forma genérica, atendendo à informação de que dispomos, não sendo possível estabelecer comparações com outros estudos que dispõem de outro tipo de dados que permitem estabelecer ilações de outra índole. Ainda assim, permite-nos, de alguma forma, confirmar que a implementação das AES se reflete ao nível das aprendizagens, e, portanto, no sucesso escolar dos alunos, assim como na coesão social. Ou seja, tal como o projeto INCLUD-ED demonstrou (Flecha, 2015; Flecha & Soler, 2013; Morlà-Folch et al., 2022;), e no presente estudo de caso, em particular, com maior ênfase nas relações/boa convivência entre alunos, o que se irá repercutir a um nível mais amplo de coesão social.

Também, porque este é um estudo de caso, não é possível generalizar as suas conclusões. Todavia, as evidências e considerações destacadas no AE poderão ser comuns, ou não, aos restantes estudos de caso que incluem o projeto LC4Inclusion. Nesse decurso, e por via dos múltiplos estudos de caso já realizados/e ainda a realizar no LC4Inclusion, haverá a possibilidade de analisar e de, eventualmente, poder generalizar alguns resultados do INCLUD-ED em Portugal.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2021). Educação inclusiva: proposta de quadro analítico e aplicação ao caso português. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), 25-41. <https://doi.org/10.21814/rpe.18677>
- Afonso, A. P. (2001). Comunidades e aprendizagem: um modelo para gestão da aprendizagem. In P. Dias & C. Varela de Freitas (Orgs.), *Atas da IIª Conferência Internacional - TIC na Educação Challenges 2001* (pp. 427-432). Centro de Competência Nónio Séc. XXI Universidade do Minho <http://hdl.handle.net/10400.2/9916>
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 295-308. <https://doi.org/10.1080/13603110500430633>
- Alves, I. (2019). International inspiration and national aspirations: inclusive education in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 862–875. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624846>
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência* (5), 53-63. https://www.researchgate.net/publication/292813312_A_tecnica_de_analise_de_conteudo
- Amado, J. (2010). Ensinar e aprender a investigar – reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (44-1), 119-142. https://doi.org/10.14195/1647-8614_44-1_5
- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Amado, J., Costa, A., & Crusoe, N. (2014). Procedimentos de análise de dados. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 351-354) Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). Entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 209-234). <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>

- Araújo, P., Alonso, R., Delgado, P., & Romão, P. (2023). Efeitos da burocracia na educação inclusiva: As percepções dos diretores portugueses. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(3). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7475>
- Aubert, A., Molina, S., Schubert, T., & Vidu, A. (2017). Learning and inclusivity via Interactive Groups in early childhood education and care in the Hope school, Spain. *Learning, Culture and Social Interaction*, 13, 90-103. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.03.002>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1998). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Allyn and Bacon.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education). <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>
- Candeias, A. (2023). Introduction. In A. Candeias (Coord.), *Inclusive education. A casebook for good practices* (pp. 11-18). Universidade de Évora. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/35442/1/Inclusive%20Education%20-%20A%20Casebook%20for%20Good%20Practices.pdf>
- Castells, M. (2006) A sociedade em rede: do conhecimento à política. In M. Castells & G. Cardoso (Org.), *A sociedade em rede: do conhecimento à acção política* (pp. 17-30). Imprensa Nacional Casa da Moeda. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31872966/A_SOCIEDADE_EM_REDE-libre.pdf?1391467660=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_SOCIEDADE_EM_REDE.pdf&Expires=1731084445&Signature=N5M0~ZKKTmrUMjS4Nj5qSiaJiR2PhJRtgxUqrlby41NRZUEhdVZm1Hzff~YWCBtgd7-IJrL~TD2BOFQvAxFAIUTamuSZ~sCDN~i8Gj8~ySZhT3ZOkLEroFrNFoj53~2yTgCAMJZ1959ai3BUcSxa7I3Iqsck428sYZjYUpWRK6AbppOufcB1FALqIjQ9jhW-7D8MewE8x1Vc4tzYp9k4XGDJSazRflqnhPgSTsli-dpXY06n0uTHP3sj38BUh0K9d72e6GILquBICpMR8CmSE1gGq07MkCAyAnHTToGfJTAVDgKz2jQ99qhTmlyzXCTx9vSHA3uACPS~hPvT5V7sfQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

- Catela, H. (2011). Comunidades de aprendizagem: em torno de um conceito. *Revista de Educação, XVIII* (2), 31-45. <http://hdl.handle.net/10400.2/3304>
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação, 16*(2), 221-236. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>
- Costa, A., Leitão, F., Morgado, J., & Vaz Pinto, J (2006). *Promoção da educação inclusiva em Portugal. Fundamentos e sugestões. CNEDU.* <https://dne.cnedu.pt/dmdocuments/A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva%20em%20Portugal-Ana%20Maria%20Benard%20da%20Costa.doc>
- CREA. (s.d). *Caderno Comunidade de Aprendizagem.* <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/509/821e840eef96a8547e7b190bc64b43e9.pdf>
- CREA. (2012). *Relatório INCLUD-ED final. Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação.* Universidade de Barcelona. <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/12/740922c2359d3ca752de853bbb798930.pdf>
- CREA. (2017a). *Módulo 1. Introdução e bases científicas das comunidades de aprendizagem. Formação em comunidades de aprendizagem.* https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos_included/modulo_1_-_introducao_e_bases_cientificas_das_comunidades_de_aprendizagem.pdf
- CREA. (2017b). *Módulo 7. Tertúlias dialógicas. Formação em comunidades de aprendizagem.* http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos_included/modulo_7_-_tertulias_dialogicas.pdf
- CREA. (2017c). *Módulo 6. Grupos interativos. Formação em comunidades de aprendizagem.* http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos_included/modulo_6_-_grupos_interativos.pdf
- CREA. (2017d). *Módulo 8. Participação educativa da comunidade. Formação em comunidades de aprendizagem.* https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos_included/modulo_8_-_participacao_educativa_da_comunidade.pdf

- CREA. (2017e). *Módulo 2. A aprendizagem dialógica na sociedade de informação. Formação em comunidades de aprendizagem.*
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos_included/modulo_2_-_a_aprendizagem_dialogica_na_sociedade_da_informacao.pdf
- CREA. (2017f). *Módulo 3. Transformação de uma escola em comunidade de aprendizagem. Formação em comunidades de aprendizagem.*
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos_included/modulo_3_-_transformacao_de_um_centro_educativo_numa_comunidade_de_aprendizagem.pdf
- CREA. (2017.g). *Módulo 9. Formação de familiares e formação dialógica de professores. Formação em comunidades de aprendizagem.*
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos_included/modulo_9_-_formacao_de_familiares_e_formacao_dialogica_de_professores.pdf
- CREA. (2017h). *Módulo 10. Modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos. Formação em comunidades de aprendizagem.*
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos_included/modulo_10_-_modelo_dialogico_de_prevencao_e_resolucao_de_conflitos.pdf
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* Sage publications.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7973605/mod_resource/content/1/Creswell_-_John-W-Qualitative-Inquiry-and-Research-Design_-_Choosing-Among-Five-Approaches-SAGE-Public.pdf
- Decreto Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005) Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Edts), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 29-71). SAGE Publications Inc.
[https://perpus.univpancasila.ac.id/repository/\[Norman_K._Denzin,_Yvonna_S._Lincoln\]_The_SAGE_Han\(z-lib.org\).pdf](https://perpus.univpancasila.ac.id/repository/[Norman_K._Denzin,_Yvonna_S._Lincoln]_The_SAGE_Han(z-lib.org).pdf)
- Dekker, S., Lee, N., Howard-Jones, P., & Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, 3, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00429>
- DeStefano, L., de Vroey, A., Presmanes, M., Mangiaracina, A., Uysal, G., & Soriano, V. (2022). *Desenho de um sistema de monitorização da implementação do regime*

- jurídico da educação inclusiva em Portugal. Relatório final.*
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/sistema_de_monitorizacao_para_a_educacao_inclusiva_em_portugal.pdf
- Dias, P. (2001). Comunidades de conhecimento e aprendizagem colaborativa. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Actas do Seminário Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento* (85-94). Conselho Nacional de Educação.
[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/16630/1/Comunidades_conhecimen to_aprendizagem_colaborativa.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/16630/1/Comunidades_conhecimen_to_aprendizagem_colaborativa.pdf)
- Díez-Palomar, J., & Flecha García, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180002.pdf>
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., & Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: Una investigación comunicativa del proyecto INCLUD-ED. *Cultura y Educación*, 21 (2), 183-196. <https://doi.org/10.1174/113564009788345899>.
- Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- Flecha, R. (2015). Schools as learning communities. In R. Flecha (Ed.), *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer Briefs in Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6_6
- Gerhardt, T., Ramos, I. Riquinho, D., & Santos, D. (2009). Estrutura do projeto de pesquisa. In T. Gerhardt, & D. Silveira (Org), *Métodos de pesquisa*. <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>
- Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas. <https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>
- Gizir, S. (2007). Focus groups in educational studies. *Mersin University Journal of the Faculty of Education* 3(1), 1-21. <https://doi.org/10.17860/efd.94890>
- Gómez González, A., & Díez-Palomar, J. (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el S. XXI. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 10(3), 103-118. http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_03/n10_03_gomez_diez.pdf

- Guerra, I. (2010). Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso. *Princípios*, 203 - 210. <https://revistas.rcaap.pt/cct/article/view/9241/6688>
- Gundumogula, M. (2020). Importance of focus groups in qualitative research. *International Journal of Humanities and Social Science*, 8(11), 299-302. <https://doi.org/10.24940/theijhss/2020/v8/i11/HS2011-082ff.fhal-03126126f>
- Holanda, A. (2006). Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. *Análise Psicológica*, 3(XXIV), 363-372. <https://doi.org/10.14417/ap.176>
- Include-ED (2009). *Actions for success in schools in Europe. Working paper?* European Commission. https://www.mv.helsinki.fi/home/reunamo/article/INCLUDED_actions%20for%20success.pdf
- Instituto Natura (s.d.). *Caderno de implementação. Comunidade de aprendizagem*. Instituto Natura. <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/517/e174289cb849600357819521f41a9e22.pdf>
- Kitzinger, J., & Barbour, R. (1999). Introduction: the challenge and promise of focus groups. In R. Barbour, & J. Kitzinger (Eds), *Developing focus group research. Politics, theory and practice* (pp. 1 – 20). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781849208857.n1>
- Krueger, R., & Casey, M. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage Publications. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/focus-groups/book243860>
- Lampert, J., Ball, A., Garcia-Carrion, R., & Burnett, B. (2019). Poverty and schooling: three cases from Australia, the United States, and Spain. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(1), 60–78. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1602863>
- Lopes, J., & Oliveira, C. (2021). Inclusive education in Portugal: teachers' professional development, working conditions, and instructional efficacy. *Educational Sciences*, 11(4). <https://doi.org/10.3390/educsci11040169>
- Maguire, M., & Delahunt, B. (2017) Doing a thematic analysis: a practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland Journal of Higher Education (AISHE-J)*, 9(3), 3351-33514. <https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/335/553>
- Manuel, M., & Lima Rodrigues, L. (2021). Saberes e práticas de inclusão e equidade em escolas portuguesas: Dois estudos de caso. In A. Boavida, A. Pessoa, A. Vasconcelos, C. Figueiredo, F. Santos, M. Freire, M. Saraiva, M. Figueiredo, O. César, P. Felício, & S. Figueira (Orgs.), *Atas do seminário: dar asas ao saber: investigação*,

- construção de conhecimento e práticas profissionais* (pp. 114-124). Instituto Politécnico de Setúbal. https://projetos.esse.ips.pt/cief/wp-content/uploads/2021/07/LivroATAS_SeminarioDarAsasSaber_2021_VF2.pdf
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª ed.). Atlas. https://drive.google.com/file/d/1WnVgL2RNprDEc_34jIuvSCSfIxBpY8xO/view
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção Geral da Educação, Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Martins, M. J., Oliveira, T., & Marchão, A. (2023). A inclusão de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. *SISYPHUS Journal of Education*, 11(2), 10-32. <https://doi.org/10.25749/sis.28110>
- Minayo, M., Assis, S., & Souza, E. (2005). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Fio Cruz. https://www.researchgate.net/profile/Maria-Minayo/publication/33024173_Avaliacao_por_Triangulacao_de_Metodos_Abordagem_de_Programas_Sociais/links/571d440308ae6eb94d0e50a0/Avaliacao-por-Triangulacao-de-Metodos-Abordagem-de-Programas-Sociais.pdf
- Minayo, M., & Costa, A. (2018). Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 40, 139-153. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle40.01>
- Ministry of Education (2022). *OECD Review of inclusive education: country background report for Portugal*. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/country-background-report-portugal-educacao-inclusiva-em-revista-2022.pdf>
- Morgado, M., Ferreira, I., Santos, D., Panaças, M., & Martins, M. (2015). Comunidades de aprendizagem sobre o abandono escolar precoce: O Projeto School Safety Net. *Aprender*, 36, 29-38. <https://doi.org/10.58041/aprender.37>
- Morgan, D. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.129>
- Morgan, D., Krueger, R., & King, J. (1998). *The focus group guidebook*. Sage Publications. <https://sk.sagepub.com/books/the-focus-group-guidebook>

- Morlà-Folch, T., Davids, A., Cuxar, M., & Valls-Carol, R. (2022). A research synthesis of the impacts of successful educational actions on student outcomes. *Educational Research Review. The Journal of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI)*, 37:100482,1-12. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100482>
- Molina Roldán S., Marauri J, Aubert A., & Flecha, R. (2021) How inclusive interactive learning environments benefit students without special needs. *Front. Psychol.* 12:661427, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>
- Nunes, L. (Coord.), Carneiro, P., Freitas, P., Nunes, M., Chaves, A., & Cal, S. (2023). *Da desigualdade social à desigualdade escolar nos municípios de Portugal*. Nova School of Business and Economics. <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/64a/d80/b1d/64ad80b1df345379368193.pdf>
- OECD (2018). *Equity in education: breaking down barriers to social mobility, PISA*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- ONU (2006). *Resolução A/RES/61/106. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas_deficiencia_convencao_sobre_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf
- ONU (s.d.) *Guia sobre desenvolvimento sustentável. 17 objetivos para transformar o nosso mundo*. https://e4k4c4x9.rocketcdn.me/pt/wp-content/uploads/sites/9/2019/01/SDG_brochure_PT-web.pdf
- Pappámikail, L., & Beirante, D. (2022). *Conjunto de materiais: educação inclusiva. Módulo 1: gestão da educação inclusiva*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ebooks/gestao-da-educacao-inclusiva.pdf>
- Pereira, F. (coord.), Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva - manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Prychodco, R., Fernandes, P., & Bittencourt, Z. (2019). Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da educação inclusiva em Portugal. *Revista Educação Especial*, 32, 1-23. <https://doi.org/10.5902/1984686X37467>

- Ribeiro, J., Souza, F., & Lobão, C. (2018). Editorial: saturação da análise na investigação qualitativa: quando parar de recolher dados? *Revista Pesquisa Qualitativa*, 6(10), iii-vii. <https://doi.org/10.33361/RPQ.v.6.n.10>
- Roca-Campos, E., Duque, E., Ríos, O., & Ramis-Salas, M. (2021). The *zero violence* brave club: a successful intervention to prevent and address bullying in schools. *Front Psychiatry* 12:601424, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.601424>
- Silva-Layaa, M., D'Angelo, N., García, E., Zúñigab, L., & Fernández, T. (2020). Urban poverty and education. A systematic literature review. *Educational Research Review*, 29:100280, 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.05.002>
- Sim, J., & Waterfeld, J. (2019). Focus group methodology: some ethical challenges. *Quality & Quantity*, 53, 3003–3022. <https://doi.org/10.1007/s11135-019-00914-5>
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909–922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 443-466). SAGE Publications Inc. [https://perpus.univpancasila.ac.id/repository/\[Norman_K._Denzin,_Yvonna_S._Lincoln\]_The_SAGE_Han\(z-lib.org\).pdf](https://perpus.univpancasila.ac.id/repository/[Norman_K._Denzin,_Yvonna_S._Lincoln]_The_SAGE_Han(z-lib.org).pdf)
- Thomas, A., & Gates, E. (2005) Case study methodology. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Edts), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 600-630). SAGE Publications Inc. [https://perpus.univpancasila.ac.id/repository/\[Norman_K._Denzin,_Yvonna_S._Lincoln\]_The_SAGE_Han\(z-lib.org\).pdf](https://perpus.univpancasila.ac.id/repository/[Norman_K._Denzin,_Yvonna_S._Lincoln]_The_SAGE_Han(z-lib.org).pdf)
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Universitat de Barcelona. (2012). *Relatório INCLUD-ED final: Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação*. <http://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/12/740922c2359d3ca752de853bbb798930.pdf>
- University of Barcelona – CREA. (2007). *D. 4. 1. Report 2: Theories, reforms and outcomes in European educational systems*. https://creaub.info/included/wp-content/uploads/2010/12/3_D.4.1-Report-2.pdf
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*.

- [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=D
eclaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=D
eclaracao_Salamanca.pdf)
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in Education*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849.locale=en>
- UNESCO-IBE. (2008). *Inclusive education: the way of the future, conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ICE)*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001806/180629e.pdf>
- UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>
- UNESCO. (2020). *Relatório de monitoramento global da educação – resumo, 2020: Inclusão e educação: todos, sem exceção*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por.locale=en
- United Nations. (1989). *Convention on the rights of the child*.
<http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Valta, K., Bach, M., Kondratenko, I., Flecha, R., Augustyn, A., Cheval, S., De Gennaro, M., Maimets, T., Mohler, C., Palat, M., Paskaleva, K., Plescan, A., Radauer, A., Southwood, D., Sorensen, K., Van den Besselaar, P., & Widera, B. (2017). *Applying relevance-assessing methodologies to Horizon 2020*.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32184.88327>
- Vieira, C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII(2), 89-116. <https://hdl.handle.net/1822/7884>
- Will, D. (2012). *Metodologia da pesquisa científica*. Palhoça UnisulVirtual.
<https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/8bfb2a34-9b35-4f65-87d6-85c8898b0dfe>
- Yin, R. (1994). *Pesquisa estudo de caso - desenho e métodos* (2nd ed.). Bookman.
http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/74440967/3-YIN-desenhoemethodo_PesquisaEstudodeCaso.pdf
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman.
http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/74304716/3-YIN-planejamento_metodologia.pdf

Outras Fontes¹⁶

AE... (2018). Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas....

AE... (2023). Plano Anual / Plurianual de Atividades do Agrupamento de Escolas ...
2023/2024.

FFMS (s.d). *Censos de Portugal em 2021: Resultados por tema e por concelho*.
[https://www.pordata.pt/censos/resultados/emdestaque ...](https://www.pordata.pt/censos/resultados/emdestaque...)

¹⁶ Nestas referências, para preservar o anonimato, omitimos alguns elementos que permitiam a identificação do agrupamento de escolas onde decorreu o estudo de caso, bem como os links associados aos documentos listados.