

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**Interculturalidade e Educação Inclusiva: perspetiva de professores do primeiro ciclo
para uma formação baseada na inclusão**

Priscilla Fernanda Cavalheiro

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Área de Especialidade: Desenvolvimentos Social e Cultural

Dissertação orientada pelas Professoras Doutoradas

Ana Paula Caetano e Carolina Carvalho

2022

“(…) temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (Santos, 2020, p. 53).

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, às minhas orientadoras, professoras doutoras Ana Paula Caetano e Carolina Carvalho, por todo o apoio e toda a orientação nesse percurso académico. Em tempos de crise pandémica e diante de tantas dificuldades, continuaram a ajudar-me em minha caminhada.

Também agradeço à minha família: minhas filhas, Ana Sophia e Jade, que tiveram de abdicar de momentos e de novas experiências em família para que pudesse concluir este percurso; ao meu marido, Sérgio, pelos apoios estrutural e emocional.

À minha família no Brasil: mãe, pai, irmã, irmão, prima Bruna, primo Jailton, que, mesmo distantes fisicamente, conseguiram, com palavras acolhedoras, acalmar-me o coração e ajudar-me a ter foco para concluir esta etapa.

Ao psicólogo Artur Pereira, que me aceitou na escola e ofereceu a oportunidade para mostrar o meu trabalho, sempre a acreditar em meu potencial e a valorizar minha trajetória escolar e académica.

À escola onde foi realizada a pesquisa, à direção e a todo o corpo docente, principalmente aos professores do primeiro ciclo, que voluntariamente aceitaram participar da pesquisa e ajudar-me a concluir seu processo.

Às minhas colegas do Mestrado, que sempre estiveram a incentivar-me, apoiar-me nos momentos difíceis e proporcionar-me palavras e atitudes de ajuda.

Muito Obrigada.

Resumo

A escola é um local de grande diversidade cultural, o que possibilita que sejam aí promovidas estratégias para o desenvolvimento de um ambiente que proporcione uma maior inclusão. A presente pesquisa tem como problema principal: investigar se, com a implementação do Decreto-Lei nº 54/2018, houve mudanças na prática dos professores do primeiro ciclo no que tange à problemática da interculturalidade e da educação inclusiva e também reunir sugestões para uma formação de professores com abordagem na mesma problemática. Para isso, realizou-se uma pesquisa qualitativa, a partir de um estudo de caso exploratório, usando como instrumentos de recolha de dados, a observação participante e as entrevistas de grupo focalizadas. Participaram das entrevistas 8 (oito) professores do primeiro ciclo, de um colégio privado localizado na zona de Lisboa. Foram realizadas 4 (quatro) entrevistas em grupo através da plataforma Zoom. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo e com auxílio do software N-VIVO-12. Foram determinadas cinco categorias de análise de acordo com os objetivos da pesquisa: mudança, dificuldades, interculturalidade, educação inclusiva e formação de professores. Percebeu-se, com o desenvolvimento da pesquisa, que todos os professores estão disponíveis para uma formação baseada na inclusão e na interculturalidade. Como sugestões de temas, os professores ressaltaram estratégias para uma melhor inclusão com os alunos em sala de aula, materiais de trabalho inovadores, estratégias de intervenção com alunos que não dominam a língua portuguesa e trabalho específico com as famílias. Ao participar das entrevistas, os professores refletiram em relação à educação inclusiva e interculturalidade, ressaltando a importância da pesquisa para que, futuramente, possam participar de uma formação com base nos interesses e necessidades experienciados na prática.

Palavras-chave: Interculturalidade, educação inclusiva e formação de professores do 1º ciclo do ensino básico.

Abstract

Schools are a place of great cultural diversity, which allows for the promotion of strategies for the development of environments of greater inclusiveness and interculturality. This research aims at investigating the views and representations of teachers of the first school years on inclusive and intercultural education. To that effect a research was made, together with a case study in a privately owned school in Lisbon. A sample of eight first grade teachers of both sexes was used. Semi directed group interviews were performed via the Zoom platform. The data analysis was made both through a content analysis and employing N-VIVO software. Five categories were considered: change, difficulties, interculturality, inclusive education and teacher formation. As the investigation developed, we realized that teachers are generally willing to participate in formations on inclusion and interculturality and would like to have classroom materials and hear about working strategies for students who do not speak Portuguese. By taking part in this investigation the teachers increased their knowledge of this kind of problems and, at the same time, were able to reflect on the to-knows and to-dos of their daily work.

Keywords: Interculturality, inclusive education, preparing teachers.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 7 |
| 2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTERCULTURALIDADE | 10 |
| 2.1. Educação Inclusiva: Um Direito de Todos (as)? | 13 |
| 2.2. Diversidade Cultural em Portugal | 16 |
| 3. HÁ MUDANÇAS NO SISTEMA EDUCATIVO POR MEIO DE UM DECRETO DE LEI?. 20 | |
| 3.1. Medidas Universais, Seletivas e Adicionais de Apoio à Inclusão | 22 |
| 3.2. Processo para incluir os alunos nas Medidas de Apoio à Inclusão | 23 |
| 3.3. Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva | 25 |
| 3.4. Formação de professores para a competência inclusiva e intercultural..... | 27 |
| 4. OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO E ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO | 33 |
| 4.1. Enquadramento Metodológico | 33 |
| 4.1.1. Identificação do Problema | 34 |
| 4.1.2. Objetivos Gerais | 34 |
| 4.1.3. Questões de Investigação | 34 |
| 4.2. Abordagem Investigativa | 35 |
| 4.3. Campo de estudo..... | 35 |
| 4.3.1. Caracterização da escola | 35 |
| 4.3.2 Caracterização do Primeiro Ciclo..... | 37 |
| 4.3.3. Caracterização dos professores do 1º ciclo..... | 38 |
| 4.3.4. Equipa Multidisciplinar na Escola | 39 |
| 4.4. Participantes da pesquisa..... | 39 |
| 4.4.1. Organização dos Grupos e procedimentos de recolha de dados..... | 41 |
| 4.5. Procedimentos de Recolha..... | 42 |
| 5. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS | 44 |

| | |
|--|-----------|
| 6. CONCLUSÕES..... | 60 |
| REFERÊNCIAS | 66 |
| APÊNDICES..... | 73 |
| APÊNDICE A - GUIÃO DE ENTREVISTA FOCAL..... | 67 |
| APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO | 70 |

1. INTRODUÇÃO

Uma escola inclusiva é considerada, para alguns, utópica; para outros, inevitável (Rodrigues, 2008). Esta escola age para ampliar a sua prática e para pensar em maneiras, planos e estratégias que valorizem a participação de todos os alunos, sem deixar para trás aqueles que, devido às suas diferenças — em níveis cognitivo, social, emocional e cultural —, sejam mais vulneráveis a seguir o plano curricular da escola.

A educação inclusiva tem um papel importante na consciência e na coesão social para a promoção de uma cultura de paz (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2006). O que ressalta a importância de pensar estratégias que foram, ao longo da história, criadas para que essas mudanças possam ocorrer.

A mudança para uma escola inclusiva, na qual todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado, tem acontecido gradualmente em Portugal, que possui como um dos marcos a Declaração de Salamanca (1994), sobre os princípios, as políticas e as práticas na área das necessidades educativas especiais. Essa declaração representou 92 países e 25 organizações internacionais com o tema “Educação para Todos”.

Assim, em Portugal, a educação inclusiva tem evoluído ao longo do tempo, com novas formas de perceber e atuar diante da diferença.

Os Decretos-Lei nº 319/91 (Regime Educativo Especial Aplicado a alunos com Necessidades Educativas Especiais), nº 6/2001 (Garantia de Educação para todos e ao longo da vida), nº 3/2008 (Igualdade de Oportunidades, valorizar e promover a melhoria na qualidade do ensino) e, mais atual, nº 54/2018 (Educação Inclusiva, princípios e normas para a garantia da inclusão), surgem ao longo da história como formas diferenciadas de pensar a princípio a integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais até aproximar-se de temas atuais baseados nos princípios da inclusão, que buscam promover a participação de todos na aprendizagem escolar.

A inclusão abrange diversos aspetos. Ressalta-se que, dentro das escolas, existem alunos de diversas culturas e nacionalidades. E, para que a diversidade, mormente a diversidade cultural, possa ser entendida como uma potencialidade ao invés de um obstáculo, é importante promover processos que aproximam os diferentes, que favoreçam a sua interação, que os consciencializem para as injustiças e exclusões de que são alvo, sendo esses propósitos os mesmos de uma educação intercultural. A educação intercultural constitui, deste modo, um caminho para a inclusão educativa. E, para que possam ser incluídos interculturalmente no processo de ensino/aprendizagem com os outros, é necessário refletirmos em busca também de uma educação intercultural.

Uma educação que possa a ser inclusiva e também intercultural é um tema de grande pertinência. Promover o seu reconhecimento e a sua valorização (Veiga, 2019) é fundamental para garantir o direito ao sentido de pertença na sociedade e no âmbito escolar.

De acordo com a revisão da literatura e interesse em pesquisar a inclusão e a interculturalidade no contexto escolar, a presente pesquisa tem como problema principal: investigar se, com a implementação do Decreto-Lei nº 54/2018, houve mudanças na prática dos professores do primeiro ciclo no que tange à problemática da interculturalidade e da educação inclusiva e também reunir sugestões para uma formação de professores com abordagem na mesma problemática.

Para isso, realizou-se uma pesquisa qualitativa, a partir de um estudo de caso exploratório, usando como instrumento de recolha de dados a observação participante e as entrevistas de grupo focalizadas. Participaram das entrevistas 8 (oito) professores do primeiro ciclo, de um colégio privado localizado na zona de Lisboa. Foram realizadas quatro entrevistas em grupo através da plataforma Zoom, as quais foram semidirigidas por um guião, gravadas com consentimento dos participantes e transcritas para uma melhor análise dos dados. Os professores aceitaram participar da pesquisa voluntariamente, assinaram o termo de consentimento dos dados, assim como a direção da escola. Os nomes dos professores foram alterados para garantir o sigilo e a confidencialidade.

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo e com auxílio do software N-VIVO-12. Foram determinadas cinco categorias de análise de acordo com os objetivos da pesquisa: mudança, dificuldades, interculturalidade, educação inclusiva e formação de professores.

Este trabalho está estruturado em introdução, seguida por um ponto 2 correspondente à Educação Inclusiva e Interculturalidade. O ponto 3 correspondente às Mudanças no Sistema Educativo, através dos Decretos de Leis, um ponto 4 no qual são referidos os objetivos de investigação e enquadramento metodológico. O ponto 5 para a apresentação dos dados e análise dos resultados e um ponto 6 com as conclusões. Finaliza-se com as referências e apêndices.

O ponto 2. Refere-se ao enquadramento teórico sobre a problemática da inclusão e seu percurso em Portugal, estabelecendo a relação entre esta e a interculturalidade. O ponto 3 descreve a respetiva legislação e a relevância para a promoção de uma educação inclusiva e uma formação de professores para a designação de uma educação inclusiva. Na continuidade, é apresentado o enquadramento metodológico, no qual se procede à identificação do problema, objetivos gerais, pergunta de investigação, além da apresentação da abordagem investigativa e procedimentos para a recolha e análise dos dados, nomeadamente em relação à abordagem de natureza qualitativa, à modalidade de estudo de caso, às entrevistas de grupo focalizadas e à análise de conteúdo. De seguida, faz-se a apresentação dos dados, para a qual foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, com o auxílio do *software* Nvivo, identificando-se 5 (cinco) categorias, que imergiram das falas das professoras entrevistadas.

Por fim, como parte das reflexões finais, é assinalada a conclusão com indagações e questões que poderão fazer parte de novas pesquisas.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTERCULTURALIDADE

A história das sociedades é repleta de mudanças políticas, económicas e culturais (Borges & Luísa, 2020), e as escolas não são diferentes, haja vista que, no seu ambiente, refletem a pluralidade dos alunos e de suas etnias, culturas, classes sociais, entre outros aspetos. As transformações das políticas acompanham os desafios e procuram responder a esse crescente intercâmbio cultural e resolver novos problemas (Ribeiro, 2015).

Nesta sequência, solicita-se à escola, enquanto espaço de socialização e de aprendizagem, que acolha a todos nas suas diferenças, de maneira que se preserve um bem-estar comum, num projeto essencialmente inclusivo a potencializar as necessidades no nível de uma comunicação profunda e funcional entre a escola, os seus alunos e as comunidades de pertença (Ribeiro, 2015).

Para mais, de acordo com Rodrigues (1999), “não se trata da presença física das crianças na escola, mas do sentimento de pertença ao grupo. O aluno deve sentir que pertence àquele lugar e a organização escolar deve sentir-se responsável por ele” (p. 24).

Essa perspetiva inclusiva pode ser favorecida através do fortalecimento da convivência, da diversidade e de uma aprendizagem intercultural, que prioriza “um conhecimento pedagógico para todos” (Gimenez, 2010, p. 21) e não somente para os imigrantes e as minorias.

O respeito pelas heterogeneidades e complexidades culturais torna-se fundamental quando pretende-se trabalhar com uma educação inclusiva. No interior das escolas, existe uma expectativa de mudança do outro, de sua natureza (cultura) e, conseqüentemente, das diferenças existentes (Oliveira, 2015). Baseados em uma expectativa em que, no ambiente escolar, os alunos que apresentam maiores dificuldades económicas, sociais, académicas e culturais devem somente adaptar-se ao ambiente escolar, o que pode provocar a desvalorização cultural e da própria história de vida dos sujeitos.

Numa visão distinta, e no sentido de promover a inclusão, o ambiente escolar tem o papel de afirmar o direito de que todos possam usufruir de igualdades de oportunidades, além de questionar atitudes e comportamentos que refletem o preconceito e o racismo. Santos (2004) já formulara a indagação: “Como é possível, ao mesmo tempo, exigir que seja reconhecida a diferença, tal como ela se constitui através da história, e exigir que os outros nos olhem como iguais e nos reconheçam os mesmos direitos de que são titulares?” (p. 19).

Frisa-se que, dentro do espaço escolar, os professores e alunos passam a lidar com diversas culturas (Tylor, 1971), que também proporcionam oportunidades de conhecer as crenças, artes, moral, lei, costume e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro de determinada sociedade. A difusão das culturas pode ser vista sob o ângulo histórico-cultural, individual e coletivo, fazendo-se através de um processo de comunicações entre os indivíduos. Abdallah-Preteille (1986), a saber, assevera a cultura como

o coração das questões históricas, sociais, ideológicas, afetivas e simbólicas. E isso não pode deixar as pessoas indiferentes. Sendo o dever da escola saber que o indivíduo pode ser, pode querer, e deve formar a sociedade de amanhã. A educação intercultural é mais que uma opção educativa, ela traduz os desejos da sociedade. (p.3)

Uma educação intercultural poderá favorecer a inclusão, acentuando a relevância da

convivência na diversidade e aprendizagem intercultural, isto é, o desenvolvimento de saberes, atitudes, disposições e consciência relevantes. Isso passa pelo reconhecimento e valorização de si, do outro e das suas culturas, pela construção conjunta de processos relacionais e pelo combate a processos de exclusão, nomeadamente por questões de ordem cultural.

A palavra interculturalidade, de acordo com Gimenez-Romero (2010), surgiu com as questões da migração, passando para a relação com povos indígenas e, atualmente, ressaltada na correspondência de um diálogo intercultural mundial. Afirma Gimenez-Romero (2010): “A ampliação da categoria da interculturalidade avança em simultâneo com a sua universalização; a interculturalidade pode e deve ser concebida como válida e útil em relação a diferentes tipos de sociedades, às unidades supranacionais e ao conjunto da humanidade” (p. 19).

A multiculturalidade diferencia-se da interculturalidade, pois enquanto a primeira reconhece o direito da “coexistência de igualdade de reconhecimentos e direitos” (Gimenez-Romero, (2010, p. 19), a segunda prioriza o reconhecimento da diferença e a sua inter-relação na convivência da diversidade.

A interculturalidade cultiva valores como o respeito, a cidadania, a igualdade, a tolerância e os direitos humanos. Esta distingue-se da multiculturalidade, pois valoriza o diálogo entre as culturas e não somente as agrupa nos diversos meios. A interculturalidade aparece como “um horizonte desejável, ideal e complementar da multiculturalidade” (Gimenez-Romero, 2010, p. 20). Existem no contexto duas questões colocadas por intermédio da interculturalidade: a questão do combate às desigualdades e a da acomodação da diferença cultural (Araújo & Pereira, 2004).

O discurso intercultural tornou-se abordado nas questões da educação (Santos Rego & Lourenço Moledo, 2012), pois se afirma que toda teoria da educação é, por si mesma, uma teoria intercultural (Gadotti, 2007).

Dessa maneira, é também no ambiente escolar onde se pode trabalhar diretamente com a interculturalidade, pois nesse local criam-se as relações entre as pessoas e pode-se favorecer o diálogo e a reciprocidade como um método de intervenção, sempre a levar em consideração as interações entre os indivíduos, nas quais o mais importante são as pessoas, suas culturas, costumes e, mediante a troca de saberes, aprender e dialogar com a diferença.

A alteridade, portanto, estabelece-se pela aprendizagem com o outro, que é simultaneamente sujeito singular e universal (Abdallah-Pretceille, 2005).

É também, nesse sentido, que se ressalta a importância de os professores na escola conhecerem os grupos e atuarem na desmistificação das culturas, a diminuir o preconceito. O papel do professor, porém, concerne em intervir e em interagir, a planejar novas formas de transmitir o conhecimento e a concepção das ideias, isto é, mais que ensinar os conteúdos acadêmicos, tem de despertar o interesse dos sujeitos na aprendizagem.

Assim, não só os professores, mas a escola como um todo, têm esse novo desafio de natureza pedagógica, pois surgem novas necessidades que são imprescindíveis para garantir uma escola inclusiva. É papel da escola incluir os encarregados de educação, os professores e os alunos nesse processo para que todos possam, em conjunto, organizar ações para garantir a inclusão (Silva, 2008).

2.1. Educação Inclusiva: Um Direito de Todos (as)?

Durante o século XX, após o mundo ter passado por duas Guerras Mundiais e por muitas violações por governos fascistas, formou-se a Organização das Nações Unidas (ONU), cujo objetivo principal é trazer paz às nações do mundo (Organização das Nações Unidas [ONU], 1945).

Em 1948, é criada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual constitui uma referência internacional para os aludidos direitos. De acordo com Rodrigues (1999), após essas experiências, a humanidade teria aprendido o suficiente para o fim de uma

história de grandes conflitos. Entretanto, os avanços para uma mudança que corresponda à uma educação inclusiva nem sempre são vistos como positivos, principalmente em situações nas quais, as pessoas estão acostumadas com educações isoladas do contexto e em que os próprios educadores, duvidam de novas formas para lidar com as diversidades dos estudantes (UNESCO, 2019).

As políticas inclusivas (UNESCO, 2019) têm como referência enxergar as diferenças individuais não como problemas a serem resolvidos, mas como oportunidades de enriquecimento das aprendizagens. Busca desenvolver a percepção de que as dificuldades dos estudantes surgem dos aspetos derivados dos próprios sistemas educacionais, ou seja, a forma como os estudantes são avaliados, a oferta formativa, o ambiente de aprendizagem e, de uma forma geral, como os estudantes são auxiliados nesse processo.

De acordo com a UNESCO (2017), atualmente quase 263 milhões de crianças e jovens com idade entre 6 e 17 anos, na maioria meninas, não frequentam a escola. Em comparação com as crianças ricas, as pobres têm quatro vezes mais proporção de estarem fora da escola e cinco vezes mais de não concluírem a educação primária (UNESCO, 2017).

Esse apanhado histórico torna-se fundamental para se iniciar uma perspectiva sobre a inclusão. Rodrigues (2019) destaca a necessidade de contextualizar os assuntos para uma análise a fim de que não se desvalorize o contexto dos fenómenos:

Tenho designado esta perspectiva por “presentismo” no sentido em que só o imediato, o presente, só o visível e o óbvio parecem importar a este pensamento fundamentalista. A famosa resposta do Presidente norte-americano Donald Trump à pergunta o que achava do aquecimento global do planeta é icónica sobre este aspeto. Ele respondeu: “Eu não me preocupo com isso, quando ficar quente demais, ligo o ar condicionado”. Não interessa o que está para além do ato imediato, automático, acrítico de “ligar o ar condicionado”. Assim, o fundamentalismo não contextualiza os assuntos em análise. A história não é relevante, as circunstâncias em que o facto ocorre não são relevantes, as polémicas e as diferentes opções são

consideradas como uma perda de tempo. Tem sido repetidamente apontado o caráter “anti-intelectual” do fundamentalismo. Ainda recentemente o Presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, acusou os educadores brasileiros de “intelectuais” sem conhecimento da realidade. Esta luta contra os intelectuais é, no fundo, a afirmação deste “presentismo”, isto é que toda a história, contextualização e debate à volta de um assunto é tempo perdido e impede que sejam tomadas medidas imediatas e eficazes. O debate e o conhecimento são vistos como empecilhos à ação e os processos sociais, económicos, educacionais, etc. são encarados como fenómenos simples, que precisam de uma análise simples, imediata e não complexa. (Rodrigues, 2019, p.12)

Na citação referida anteriormente, questiona-se que pensamentos “presentistas”, dos presidentes e líderes que estão a representar os países, podem influenciar para a promoção do racismo, da xenofobia e a recusa pela diversidade. De acordo com esses pensamentos, existe uma única e verdadeira direção da reflexão, que não deve ser questionada.

Em relação à educação inclusiva, a UNESCO (2011) ressalta que o objetivo da inclusão educacional é eliminar a exclusão social, que é consequência de respostas inadequadas às diversidades de raças, classes sociais, género, entre outros.

De acordo com a UNESCO (2011), a inclusão inicia-se no princípio de que a educação é um direito de todos e isso faz com que possamos tornar a sociedade mais justa.

Portanto, o Poder Público é fundamental para garantir a inclusão, e esta não pode ser vista apenas na garantia de que as crianças e jovens estejam matriculados na escola (escolaridade obrigatória) e obtenham sucesso escolar, mas também tem como papel fundamental assegurar e garantir estruturas que permitam incluir e ratificar o direito de oportunidades e de igualdade para todos.

Neste sentido, por intermédio da educação e da formação de cidadãos livres e atuantes em seus deveres e suas responsabilidades, poder-se-á tentar ultrapassar as

desigualdades que permeiam as questões económicas, sociais e culturais, como afirma Freire (2001),

a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (...) os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a práxis humana, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo. (p. 29)

Conforme a UNESCO (2019), para se construir um ambiente inclusivo é necessário: “clareza de propósito e compreensão compartilhada, uma compreensão agregada dos valores propostos e das mudanças propostas para pais/responsáveis e filhos, evidência para permitir julgamentos informados e o impacto esperado das mudanças propostas...” (p. 20).

Assim, é necessário que haja um compromisso em todo o contexto educacional para a construção de um ambiente mais inclusivo.

2.2. Diversidade Cultural em Portugal

Em Portugal e no resto do mundo, os fenómenos migratórios permitem o contato com a diversidade e diferentes experiências. Esses contatos criam oportunidades de aprendizagem e diálogos com a diversidade cultural. Mas também podem ser afetados por preconceitos e criar ambientes conflituosos marcados por comportamentos racistas e xenófobos. Os movimentos migratórios sempre existiram e continuarão a existir, mas a forma como discursamos e sentimos essa diversidade é que pode ser modificada.

Antes do ano 2000, os imigrantes de Portugal eram oriundos de países PALOP — Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Cabo Verde, Angola, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e Moçambique). A partir do ano 2000, houve uma maior imigração de pessoas de origem de países de Leste (Ucrânia, Moldávia, Roménia e Rússia) e América do Sul (Brasil) (Casa-Nova, 2005).

Oliveira (2021) ressalta que em Portugal 6,4% dos residentes são estrangeiros, em 2011 eram 437 mil estrangeiros e em 2020 passaram a ser 662 mil. Entre imigrantes e emigrantes, Portugal obteve um saldo migratório de mais de 41.274 pessoas. As cinco nacionalidades mais representadas são, por ordem: Brasil (184 mil), Reino Unido (46 mil), Cabo Verde (37 mil), Roménia (30 mil) e Ucrânia (29 mil).

Atualmente, em Portugal, vivem cidadãos de quase todos os países do mundo, isto é, um país multicultural. Essa característica está presente nas salas de aulas, onde há alunos provenientes de diversas culturas, países, etnias e religiões. Isso traz diferentes concepções e formas de estar no mundo, e conseqüentemente, novos desafios para o ambiente educacional. E desenvolver essas competências interculturais, torna-se fundamental para interagir de forma saudável no ambiente escolar.

Em relação ao sistema educativo, Oliveira (2021) ressalta que, em 2019/2020, os estudantes estrangeiros corresponderam a 6,7% dos estudantes, tendo entre eles 179 nacionalidades diferentes. Os alunos estrangeiros têm taxas de transição/conclusão mais baixas (89%) do que os nacionais (96%), mas essa diferença tem diminuído ao longo das décadas. De acordo com Oliveira (2021) e a pesquisa em relação a percepções de discriminação, 67% dos inquiridos em Portugal para o Eurobarómetro¹ consideram a discriminação quanto à origem étnica comum ou muito comum. Esse dado poderá influenciar na diferença da aprendizagem dos alunos estrangeiros se o ambiente escolar não for estimulado para práticas e intervenções nas diversidades.

Em 1991, foi criado o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, responsável, entre outras coisas, pelo tratamento do sucesso e insucesso escolar de todos os alunos que frequentam os ensinos básico e secundário em Portugal (Casa-Nova, 2005).

¹ “Em 2007, o Parlamento Europeu lançou a sua própria série de sondagens específicas Eurobarómetro. Estas sondagens abrangem uma vasta gama de questões, centradas na perceção e nas expectativas das cidadãs e dos cidadãos relativamente à ação da UE, bem como nos principais desafios com que a União é confrontada. As sondagens avaliam ainda, de forma pormenorizada, as atitudes das cidadãs e dos cidadãos em relação à UE e ao Parlamento Europeu e seguem atentamente as opiniões do público sobre as eleições europeias. Graças a este exercício de longa data, a análise dos resultados fornece uma informação minuciosa sobre as tendências e a evolução da opinião pública sobre as questões europeias, tanto a nível nacional como a nível sociodemográfico”. Site: Eurobarómetro (europa.eu).

Em 2001, este foi substituído pelo Secretariado Entreculturas, que ampliou as competências não somente no nível da escola, mas também políticas ativas em nível de diminuir a exclusão. Em 2004, este foi incorporado ao Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

Casa-Nova (2005) ressalta que a discussão das diversas culturas nas escolas iniciou-se com a questão do rendimento escolar de crianças provenientes de minorias étnicas, logo, um problema a se resolver de insucesso e abandono escolar.

Do ponto de vista político, assistiu-se à tomada de algumas medidas de políticas social e educativa e à criação de alguns organismos com vista à tentativa de resolução do “problema” (Casa-Nova, 2005, p. 185).

A inter-multiculturalidade na escola não deve estar relacionada apenas ao insucesso escolar de alunos provenientes de outras nacionalidades e de contextos culturais diversos. As dimensões e vertentes de classe e de género não podem ser ignoradas, pois constituem dimensões de desigualdade de oportunidades escolar e sociais importantes, que devem fazer parte da promoção de uma interculturalidade na escola. Ser interculturalmente competente é valorizar a diversidade e aprender com as diferenças culturais.

Nesse sentido, há uma grande preocupação em Portugal, e também em todo o mundo, em perceber como se pode viver harmoniosamente no meio dessa diversidade e criar condições para a construção de identidades pessoais e de projetos de vida que sejam ajustados às novas realidades (Veiga, 2019).

Apesar dessas mudanças em nível governamental, nas escolas ainda existem grandes desafios. De acordo com relatos² de jovens de diversas nacionalidades ou filhos de imigrantes, no ambiente escolar, para garantir uma melhor adaptação aos grupos e não sofrerem grandes preconceitos e discriminação, são coagidas a “adaptarem-se” à cultura do país dominante para se igualar e obter um melhor sucesso educativo.

² "Acontece todos os dias". 10 Relatos sobre discriminação em Portugal. (2020, mar. 05). https://www.youtube.com/watch?v=Jljs9sTk_Y&ab_channel=Observador

As competências interculturais não surgem espontaneamente nos indivíduos, por isso devem ser estimuladas a sua prática e reflexão contínua durante toda a vida, com todos os alunos e não somente com os provenientes de diferentes culturas.

É uma grande responsabilidade desenvolver competências interculturais. E o ambiente escolar pode ser enriquecido com reflexões, individuais e coletivas, sobre os valores, atitudes e comportamentos quando estamos diante de situações de encontro com pessoas, percebidas como culturalmente diferentes, diminuindo a distância entre o que é considerado diferente e criando pontes para promover competências interculturais.

3. HÁ MUDANÇAS NO SISTEMA EDUCATIVO POR MEIO DE UM DECRETO DE LEI?

A legislação é uma parte fundamental para garantir um sistema educacional mais inclusivo. Esta articula e responsabiliza a prática para, através dos procedimentos do sistema educacional, garantirem a inclusão.

Em 1978, a Comissão Warnok publica o relatório Warnock Report (Silvia, 2019 como citado em Carvalho, 2007, pp. 12-13), o qual coloca o foco no reforço à aprendizagem escolar de um currículo ou programa, mudando a transferência que era dada à parte médica no que se refere à criança com deficiência.

Existem, nesse relatório, duas recomendações importantes: uma refere-se à abolição da categorização das deficiências dos alunos, substituída por NEE:

(...) a outra refere para o alargamento do conceito de NEE a um maior número de crianças que requerem um atendimento educativo especial, durante algum tempo, na sua escola. (Sílvia, 2019 como citado em Carvalho, 2007, p. 45)

Os apoios educativos passam a trabalhar com a escola, com a turma, com os professores e com encarregados de educação, e não somente com o aluno (Rodrigues, 1999).

Nos anos 90, em Portugal, no plano legislativo, houve avanços importantes com a obrigatoriedade da escolaridade básica para todas as crianças, mesmo as que possuem deficiências. Assim, a escola ficou responsável por todos os alunos, e as medidas deveriam ser aplicadas no interior da escola. (D.L. nº 35/90 e D.L. nº 319/91)

Houve, com isso, uma diminuição da responsabilidade sobre a educação das crianças com necessidades educativas das instituições de ensino especial e uma transferência para a escola de ensino regular, ou seja, a escola ficou responsável pelas crianças com necessidades educativas. E as instituições ou ex-escolas de ensino especial passaram a ser um apoio para a escola regular (Cardoso, 2011).

Também nos anos 90, Portugal assina a Convenção sobre os Direitos da Criança, que, de uma forma geral, nos seus artigos 1.º, 2.º e 3.º, define a criança como todo ser

humano com menos de 18 anos, defende a não discriminação, afirmando que aplica-se a todas as crianças e que o Estado tem o dever de proteger e tomar medidas para garantir os direitos e os interesses superiores da criança, além de que todas as ações que dizem respeito à criança devem ter em conta os seus interesses. Também no artigo 23.º, afirma que as crianças com deficiências têm direito a cuidados especiais, educação e formação para que possa atingir um grau maior de autonomia e integração social possível. No artigo 28.º, afirma que a criança tem o direito à educação, sendo obrigação do Estado tornar o ensino obrigatório e gratuito até o ensino superior, de acordo com as capacidades de cada um. Sendo reforçado no artigo 29.º que a educação como um todo deve promover o desenvolvimento das potencialidades das crianças e o desenvolvimento dos seus dons, mentais e físicos, destacando o respeito pelos pais, pela identidade, língua, cultura e valores culturais diferentes dos seus.

Na evolução da legislação e na tentativa de melhorar a inclusão de todos por meio da educação, surge o Decreto-Lei nº 54/2018. Esse reconhece o permanente contributo do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, através do trabalho realizado pelas escolas e da reflexão. Trabalho que ao longo do tempo, propiciou a professores e a investigadores, a um levantamento de problemas e, concomitantemente, procurou as melhores soluções do ponto de vista da educação, da saúde e da inclusão social (Decreto-Lei nº 54/2018)³.

Esse decreto (nº 54/2018) propõe mudanças no sistema educativo, o qual continua em construção. As mudanças procuram proporcionar maior autonomia às escolas e aos currículos para que todos os alunos possam ser incluídos, enfatizando o trabalho em colaboração com os professores, a família, o aluno e a escola.

Busca-se uma educação que seja inclusiva, e não somente integrativa, ressaltando que as turmas são constituídas por alunos com experiências pessoais, familiares e culturais distintas, o que se traduz na inexistência de competências uniformes e universais. Assim, os docentes não devem, por isso, esperar que todas as crianças sejam capazes de seguir

³ Ministério da Educação. (2018). *Guia de Leitura do Dec. Lei n.º 54/2018*. Ministério da Educação.

instruções da mesma maneira, concluir uma tarefa, trabalhar cooperativamente e/ou gerir emoções de uma forma única, em particular, nos anos iniciais do primeiro ciclo (Rodrigues, 2013).

Assim, o decreto possuiu um eixo central no olhar para a diversidade dos alunos para que todos consigam atingir a aprendizagem e a integração na escola. Este eixo está em articulação com o Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho), a Autonomia e Flexibilidade Curricular (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho) e as Aprendizagens Essenciais.

3.1. Medidas Universais, Seletivas e Adicionais de Apoio à Inclusão

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são divididas em: Universais, Seletivas e Adicionais (Decreto-Lei nº 54/2018).

I) Universais (art. 8.º): para todos os alunos (incluindo os que necessitam de medidas seletivas e adicionais). Tem como objetivo promover a participação e a melhoria das aprendizagens e o desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social. Destas medidas, fazem parte a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares, o enriquecimento curricular, a promoção do comportamento pró-social e intervenção em foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

A medida Universal é referida como uma medida para todos. Qualquer aluno, independente da sua dificuldade (aprendizagem, emocional, social e pessoal), em qualquer momento do percurso escolar, pode se beneficiar e usufruir. Diante disso, a medida também poderá, a qualquer altura do percurso escolar, ser retirada se o aluno apresentar melhoria e já não tiver necessidade da medida.

II) Seletivas (art. 9.º): tem como objetivo colmatar as necessidades que não são supridas pelas medidas universais. Fazem parte os percursos curriculares diferenciados, as adaptações curriculares não significativas, o apoio psicopedagógico, a antecipação e o reforço das aprendizagens, além do apoio tutorial.

A medida Seletiva deverá ser implementada quando as medidas Universais não conseguem atingir as dificuldades e potencialidades dos alunos. Assim, podem ser implementados percursos adaptados e diferenciados por meio de um apoio mais individualizado para os alunos que assim precisem. Essa também poderá ser retirada a qualquer altura do percurso escolar do aluno.

III) Adicionais (art. 10.º): são para alunos que têm dificuldades acentuadas e persistentes no nível da comunicação (recepção, compreensão e expressão de mensagens), interação (relação interpessoal), cognição (compreensão, memorização e recuperação da informação) ou aprendizagem (processo de aquisição e aplicação de informação curricular). Estas medidas exigem recursos especializados de apoio, dos quais fazem parte a frequência por disciplinas, as adaptações curriculares significativas, o plano individual de transição, o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e o desenvolvimento de competências de autonomias pessoal e social (Decreto-Lei nº 54/2018).

As medidas adicionais são específicas para alunos com dificuldades acentuadas e requerem um apoio especializado realizado, geralmente, com professores do ensino especial, psicólogos, terapeutas da fala e assistentes sociais, dependendo dos recursos humanos de cada escola, que promovem um plano individual de aprendizagem específico para que o aluno possa atingir as suas potencialidades, baseados no Perfil dos Alunos na Saída da Escolaridade Obrigatória.

3.2. Processo para incluir os alunos nas Medidas de Apoio à Inclusão

Segundo o art. 20.º, Capítulo IV, o processo de identificação das necessidades de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão é feito da seguinte forma: existe uma sinalização ou referenciação, que é emitida ao diretor da escola por iniciativa dos pais/Encarregados de Educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de

outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou o aluno (Decreto-Lei nº 54/2018).

Como tal, devem ser explicitadas, pelos professores, pais ou Encarregados de Educação, as razões que levam à necessidade de medidas de suporte, acompanhadas de documentos relevantes. Essa documentação é enviada ao diretor do Agrupamento ou do Colégio, que terá três dias para solicitar à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (doravante, EMAEI) um parecer. Após análise por parte da equipa, se esta determinar que o aluno se beneficiará de Medidas - Universais -, estas são mobilizadas e dadas a conhecer ao educador/professor, bem como aos pais ou EE, tudo isto num prazo de dez dias úteis (Decreto-Lei nº 54/2018).

Se, por outro lado, a EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva - determinar que será necessário mobilizar Medidas - Seletivas ou Adicionais -, haverá um prazo de trinta dias úteis para a elaboração do Relatório Técnico-Pedagógico (RTP); após sua elaboração, há o prazo de cinco dias úteis para os pais ou EE aprovarem-no. Sempre que sejam previstas Adaptações Curriculares Significativas, é elaborado o Programa Educativo Individual (PEI), sendo esse o documento que fundamenta as respostas educativas e as formas de avaliação baseadas na observação e nas necessidades individuais de cada aluno. Assim, tudo será aprovado num prazo de dez dias úteis em Conselho Pedagógico (Decreto-Lei nº 54/2018).

O Relatório Técnico Pedagógico (RTP) - art. 21.º e 22.º - é um documento que fundamenta a mobilização de medidas seletivas ou adicionais. Nele, devem constar a identificação dos fatores que facilitam e dificultam o progresso e o desenvolvimento do aluno, nomeadamente fatores da escola, do contexto e individuais do aluno; as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a mobilizar; operacionalização de cada medida, incluindo objetivos, meta e indicadores de resultados, além dos responsáveis pela implementação das medidas de suporte; a definição dos procedimentos de avaliação da eficácia de cada medida e, quando existente, do Programa Educativo Individual; e a

indicação da articulação com os recursos específicos de apoio à inclusão (Decreto-Lei nº 54/2018).

3.3. Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

A EMAEI (art. 12.º, capítulo III, Decreto-Lei nº 54/2018) divide-se em elementos permanentes (um docente que coadjuva o diretor, um docente de educação especial, três membros do Conselho Pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino e um psicólogo) e os elementos variáveis (docente titular/diretor de turma, outros docentes do aluno, técnicos dos Centros de Recursos para a Inclusão - CRI - e outros técnicos que intervêm com o aluno).

São competências da equipa sensibilizar a comunidade para a educação inclusiva, propor medidas de suporte, acompanhar e monitorizar a aplicação das medidas, prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas, elaborar os documentos (Relatório Técnico Pedagógico-RTP, Programa Educativo Individual-PEI e Programa Individual de Transição-PIT) e acompanhar o funcionamento do Centro de Apoio à Aprendizagem - CAA (Decreto-Lei nº 54/2018).

A EMAEI deve ouvir os pais ou EE durante a elaboração da RTP e pode solicitar a colaboração da Equipa de Saúde Escolar dos Agrupamentos – ACES ou Unidades Locais de Saúde-ULS.

Entretanto, essas equipas exigem um trabalho colaborativo e uma articulação curricular entre os diversos elementos do ensino. Assim, encontra-se um grande desafio, principalmente na aplicação prática, pois os elementos da EMAEI auxiliam na escolha das Medidas, mas quem executa, na prática, são os professores que estão em sala de aula com os alunos e necessitam conhecer cada aluno individualmente em suas potencialidades e dificuldades. A implementação prática das medidas implica uma grande burocratização, o que faz com que muitos professores acabem por não inserir os alunos nas medidas.

Quando ao RTP, propõe a implementação plurianual de medidas e deve definir momentos intercalares de avaliação da sua eficácia. A implementação das medidas depende da concordância dos pais/EE. Após a sua aprovação, há até cinco dias úteis para a sua conclusão; se não houver concordância, devem-se constar, em anexo ao RTP, os fundamentos da discordância. (Decreto-Lei nº 54/2018).

No que remete aos recursos específicos (capítulo III, Decreto-Lei nº 54/2018):

I) Recursos humanos específicos (art. 11.º, ponto 1): docentes de educação especial, técnicos especializados, assistentes operacionais (preferencialmente com formação específica). O docente de educação especial apoia de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização; os demais docentes do aluno atuam na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão (art. 11.º, ponto 4).

II) Recursos organizacionais específicos (art. 11.º, ponto 2): EMAEI, Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), escolas de referência no domínio da visão, escolas de referência para a educação bilingue, escolas de referência para a intervenção precoce e Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação para a educação especial (CRTIC). Os CAA (art. 13.º, capítulo III) acolhem as unidades especializadas, prestam apoio pedagógico aos docentes das turmas dos alunos e respostas complementares ao trabalho da sala de aula para os alunos de medidas adicionais (adaptações curriculares significativas). Tem como objetivos gerais: apoiar a inclusão das crianças e dos jovens na turma e nas rotinas e atividades da escola por meio da diversificação de estratégias de acesso aos currículos; promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar, além de promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma. Tem como objetivos específicos: promover a qualidade da participação dos alunos nos vários contextos de aprendizagem; apoiar os docentes da turma a que aos alunos pertencem; apoiar a criação de recursos de aprendizagem e de instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo; desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem aprendizagem, autonomia,

adaptação ao contexto escolar; promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores de aprendizagem e apoiar a organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

III) Recursos da comunidade (art. 11.º, ponto 3): equipas locais de intervenção precoce, equipas de saúde escolar dos ACES/ULS, comissões de proteção de crianças e jovens (CPCJ), centros de recursos para a inclusão (CRI), instituições da comunidade (segurança social, serviços de emprego e formação profissional) e estabelecimentos de educação especial (Decreto-Lei nº54/2018).

Os recursos específicos também necessitam de uma grande articulação com os elementos da escola, e isso exige mudanças significativas no papel e nas funções dos professores (Vasconcelos, 2020) para que a política da escola passe a ser inclusiva e tal seja visto como uma realidade dentro das salas de aulas. Para isso, é necessário que os professores estejam motivados e comprometidos com os direitos das crianças e de uma escola inclusiva na aplicação do Decreto-Lei nº54/2018.

3.4. Formação de professores para a competência inclusiva e intercultural

A profissão dos professores exige um grande compromisso ético e profissional, sendo considerada uma das mais antigas do mundo. Ensinar exige muito mais do que transmitir conhecimento. É exigido do professor, dentro das escolas, despertar nos alunos a vontade de aprender.

Muito se tem escrito em relação às mudanças sociais e à influência na educação e no trabalho dos professores. O papel dos professores tem-se baseado no compromisso de transformar o conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos (Marcelo, 2009a). Para que haja uma renovação dos compromissos, é preciso que os professores se convençam da necessidade de melhorar suas competências profissionais e pessoais (Marcelo, 2009b).

Torna-se necessário que o professor seja reflexivo (Moreira, 2011) e que, em sua prática, desenvolva e relacione questões de diversas dimensões, e não só académica, mas também política e cultural.

Para os docentes, ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que se estava habituado. Segundo Marcelo (2009a): “ (...) para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, é imperioso fazer um esforço redobrado para continuar a aprender” (p. 8).

De acordo com Nóvoa (2019), tornar-se professor implica criar ambientes propícios para o processo de aprendizagem e socialização profissional: “Um pássaro não voa dentro de água. Um peixe não nada em terra. Um professor não se forma nos atuais ambientes universitários, nem em ambientes escolares medíocres e desinteressantes” (p. 202). Assim, é necessário que sejam criados ambientes propícios para a reflexão e que consigam estimular os professores nessa busca coletiva de formação e integração da profissão.

As investigações e as políticas, em toda a União Europeia, têm considerado a área da formação de professores uma prioridade diante dos desafios sociais.

Desde 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo reconheceu que a formação contínua é um direito de todos os profissionais da educação e se destina não só a assegurar completamento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais numa perspetiva de educação permanente, como ainda possibilita a mobilidade e a progressão na carreira (Branco, 2011).

Em 1989, o Decreto-Lei n.º 344/89 definiu, no seguimento da Lei de Bases, a formação de educadores e de professores como um dos aspetos fundamentais da educação em Portugal.

Não é, todavia, qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e que é capaz, ainda, de manter essa qualidade ao longo do tempo, pois torna-se mais difícil fazer com que os professores continuem a aprender ao longo da carreira.

Promover a formação de professores, não só como um direito, mas também como um dever, com o objetivo de aprimorar as competências e de promover a investigação na melhoria da qualidade do ensino e modernização do sistema educativo, é cada vez mais desafiador no atual século. De acordo com Nóvoa (2019) “A intenção é constituir, intencionalmente, espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas que sejam ambientes propícios à formação” (p. 203).

Desta forma, de acordo com o Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de novembro, que reconhece o direito à formação contínua de educadores e professores (pré-escolar até o ensino secundário), a uma maior valorização das formações para os professores. Esse decreto, valida a importância da formação contínua e a coloca como condição para progressão na carreira e melhoria na qualidade do ensino. Também ressalta que a formação contínua dos professores é fundamental para o aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes, para a aquisição de capacidades, de competências e de saberes. Ainda afirma a construção da autonomia das escolas, como incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional (Decreto-lei nº 249/92 de 9 de novembro).

Para alcançar estas finalidades, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua considera várias linhas de ação de formação centradas na escola e nos contextos de trabalho, das quais se destacam a problematização, na realidade da comunidade escolar e educativa, dos deveres e papéis profissionais do professor; o desenvolvimento de uma cultura de co interrogação de práticas e saberes que possibilite a partilha e a interação social; a reflexão e discussão de métodos e técnicas de organização da vida escolar; a organização de grupos de encontro para discussão e reflexão de problemas da prática profissional; a planificação e programação de projetos educativos e de investigação; e a problematização das relações entre a sociedade e a escola. (Branco, 2011, p. 9)

São muito os autores (eg. Formosinho, 1991; Garcia, 1999, 2009; Zeichner, 2009) que entendem que o desenvolvimento do profissional docente deve ser um processo a ser

realizado no seu local de trabalho, ou seja, na escola; e que esteja relacionado com as dificuldades nas atividades diárias, pois a formação também deve estar relacionada e direcionada para mudança e reconstrução da cultura escolar. Assim, qualquer formação que condicione uma evolução deve considerar também o grau de autonomia do professor no seu ambiente de trabalho.

Entretanto, o campo de formação profissional dos professores é muito amplo e diverso e não existe apenas uma forma de aprender e de ensinar, contudo o seu desenvolvimento é essencial para garantir a aprendizagem dos alunos.

A prática dos professores no século XXI é um constante desafio na gestão da diversidade. Em relação à formação para a competência intercultural, destaca-se que, apesar de vivermos cheios de ideias acerca da tolerância, paz, direitos humanos, igualdade de oportunidades, entre tantos outros temas relacionados com o multi/interculturalismo, no nosso quotidiano vemo-nos confrontados com manifestações de preconceitos, de intolerância e de exclusão social.

E a escola não é alheia a tudo isso. Esta pode ser considerada um lugar privilegiado das aprendizagens e das competências, onde se deve aprender a conviver com a diversidade, a resolver conflitos de forma pacífica e a criar pontes de diálogo:

E o facto é que só nos conseguimos abrir para a diferença quando nos conhecemos verdadeiramente a nós próprios, e nos apercebemos quão diferentes, por vezes, somos em cada situação que enfrentamos na nossa viagem de aprendizagem e evolução pessoal. Por conseguinte, torna-se indispensável desenvolver políticas e práticas educativas que promovam este tipo de educação que proporciona o encontro, o diálogo e a negociação de conflitos entre pessoas de culturas diferentes e conseqüentemente um melhor autoconhecimento. (Branco, 2011, p. 86)

Torna-se necessário, pois, que a formação de professores considere os aspetos inerentes à interculturalidade e comprometa-se com o desenvolvimento de uma consciência cultural crítica, a considerar alguns aspetos propostos por Byram (2008):

A maneira de preparar professores para este tipo de ensino; a forma de avaliar esta competência nos alunos; a posição a tomar quando se proporcionam discussões sobre assuntos morais e políticos; a forma de lidar com os requisitos afetivos de mediação de diferentes pontos de vista; os critérios a usar para decidir os tópicos a abordarem, já que alguns podem ser muito sensíveis ou mesmo tabus nalgumas sociedades; a forma de encorajar os alunos a comprometerem-se e agirem de forma natural. (p. 54)

Todos esses aspetos são importantes quando se trata de uma formação com o objetivo de promover a inclusão e a interculturalidade na escola. E os professores, como agentes que trabalham no terreno educativo e relacionados com os restantes membros da comunidade escolar, têm um papel imprescindível na promoção da interculturalidade e da educação inclusiva. Martins e Ferreira (2011) afirmam que o contexto multicultural em que os jovens professores têm sido formados permite ter um maior conhecimento da complexidade do que é a sala de aula.

De acordo com pesquisas na análise das Unidades Curriculares de alguns cursos de Mestrado em Educação Básica, Sequeira (2017) encontrou temas e conteúdos que possibilitam abordar a educação para todos, a escola inclusiva, a diversidade cultural, a comunicação linguística, os contextos multiculturais e a educação. Também na análise dos planos de estudo de licenciaturas em Educação Básica, Neto e Ferreira (2019) verificaram que há, de forma explícita, conteúdos existentes em interculturalidade integrados nos currículos de forma transversal.

Entretanto, essas Unidades Curriculares tornam-se insuficientes diante dos desafios e das diversidades culturais que os professores encontram em sala de aula. Canário (2008) ressalta que é necessária uma mudança de todo o contexto ao mesmo tempo, do desempenho profissional dos professores, da escola e do contexto local.

Ser professor é um grande desafio que envolve lidar com o conhecimento, mas também saber lidar com as relações humanas:

(...) repita-se uma afirmação óbvia, mas nem sempre bem compreendida: a missão de um professor de Matemática não é apenas ensinar Matemática, é formar um aluno através da Matemática. O que define esta “arte de fazer”, no sentido que lhe dá Michel De Certeau, é a capacidade de nos apropriarmos de uma experiência refletida, que não nos pertence apenas a nós, mas ao coletivo profissional. (Nóvoa, 2019, p. 205)

O modelo atual de educação está em transformação e não resistirá ao trabalho de um professor individualista. O novo formato exige um trabalho colaborativo com novas competências e adaptações. Como afirmam Serrano e Seabra (2021): “Este modelo de educação escolar já não responde às exigências do mundo atual por não investir no desenvolvimento das competências esperadas num cidadão do século XXI, adequadas a um futuro desafiante e imprevisível” (p. 659). E quanto à implementação de uma abordagem intercultural, o desafio torna-se ainda maior.

Assim, investir na formação de professores na área da interculturalidade e de uma educação inclusiva representa um valor imprescindível para criar um ambiente escolar de valorização da paz, da tolerância, do respeito pelas culturas e da diversidade.

Estas formações poderão acontecer nos momentos de coordenação pedagógica, planeamento de ensino ou mesmo serem criadas a partir das necessidades vivenciadas e sentidas diante da prática (Perrenoud, 2000). Para que todos, possam contribuir e refletir sobre as estratégias de superação das dificuldades que serão escolhidas (Reis & Sales, 2017).

Assim, se o papel dos professores perpassa provocar nos alunos a vontade de aprender, uma formação baseada na inclusão e interculturalidade atravessada pelas próprias necessidades dos professores, poderá desafiar o incentivo de novas práticas e também instigar nos professores a mesma vontade de aprender. Será esse um dos caminhos?

4. OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO E ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

4.1. Enquadramento Metodológico

Por meio da revisão da literatura, surgem questões de investigação pertinentes para o estudo. As percepções dos professores sobre a educação inclusiva e intercultural tornam-se centrais, uma vez que é através das suas vozes e de seus olhares, numa lógica intersubjetiva, que se pretende responder às questões de investigação (Bastos, 2014).

Com base nas reflexões dos sujeitos, e no sentido de apontar direções quer para a integração escolar da abordagem intercultural, quer para a formação de professores neste âmbito, também em conformidade com seus pontos de vista, o presente estudo pretende contribuir para desenvolver uma formação em relação às problemáticas da interculturalidade e inclusão, as quais, de acordo com Bastos (2014), não significam que se pretenda fazer previsões em relação à formação de professores, mas tão só “captar um campo de constrangimentos e de possibilidades, bem como os desafios” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 34).

Quivy e Campenhoudt (2008) destacam a importância do contexto e do processo nos estudos que pretendam lançar sementes para a mudança, a afirmar que a germinação da mudança só faz sentido se for baseada no “estudo do que existe ou existiu” e que não é possível estudar “a mudança sem se apoiar no exame do funcionamento” (p. 42), isto é, na análise do processo em que esta se opera. Neste sentido, o estudo foi realizado em uma escola onde existem desafios, mas também abertura para possibilidades de intervenção.

4.1.1. Identificação do Problema

O presente estudo tem como problema principal investigar se, com a implementação do Decreto-Lei nº 54/2018, houve mudanças na prática dos professores do primeiro ciclo no que tange à problemática da interculturalidade e da educação inclusiva.

Também pretende-se, em segunda instância, junto aos professores, reunir sugestões com o objetivo de trazer contributos para uma futura formação na área da educação inclusiva e intercultural.

4.1.2. Objetivos Gerais

A pesquisa tem 3 objetivos gerais:

- Identificar percepções dos professores do primeiro ciclo relativamente à educação inclusiva e intercultural;
- Compreender as diferenças na prática do trabalho dos professores do primeiro ciclo antes e após a implementação do Decreto-Lei nº54/2018 a respeito da educação inclusiva;
- Reunir sugestões para uma formação de professores com abordagem na interculturalidade e na educação inclusiva.

4.1.3. Questões de Investigação

Como questões de investigação, foram definidas as seguintes:

Quais as percepções dos professores do primeiro ciclo relativamente à educação intercultural e à inclusão social na escola?

Os professores do primeiro ciclo identificam mudanças significativas na sua prática de trabalho na escola após a implementação do Decreto-Lei nº54/2018?

Quais os temas significativos para conceber uma proposta de formação com os professores do primeiro ciclo, que promovam competências interculturais e inclusivas?

4.2. Abordagem Investigativa

Esta pesquisa pretende realizar um estudo de caso exploratório, que de acordo com Amado (2014), pode ser utilizado como um estudo em profundidade de um ou mais fenómenos no seu contexto natural, facilitando a reflexão dos seus participantes. A unidade de análise utilizada foi o conjunto de 8 professores do 1º ciclo de uma escola privada. Como instrumento de recolha de dados foi utilizada a observação participante e a entrevista de grupo focal. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo com auxílio do software N-VIVO-12.

4.3. Campo de estudo

A escolha pela escola ocorreu pelo fato de estar a realizar no local o meu estágio profissional da ordem dos psicólogos Portugueses. E também por perceber a abertura da direção para uma possibilidade de investigação. O psicólogo da escola foi muito recetivo à proposta, tanto do estágio como da investigação, e a direção também o aceitou. Consequentemente, proporcionaram a oportunidade de investigação em relação às problemáticas.

Devido à curiosidade de investigar, no ambiente escolar, se havia necessidade e oportunidade de promover uma formação para os professores do primeiro ciclo na área da Educação Inclusiva e Interculturalidade, foi feito o pedido à direção da escola para realizar o estudo de caso, o qual foi aceito. Também se realizou o pedido à Comissão de Ética do Instituto de Educação, sendo, a partir de então, iniciado o processo de investigação.

4.3.1. Caracterização da escola

O colégio onde foi realizada a pesquisa foi fundado em 6 de novembro de 1935. É uma instituição educativa de caráter privado, que ministra uma educação fundamentada nos princípios cristãos defendidos pela Igreja Católica e preocupa-se com os desenvolvimentos moral, cultural e físico dos alunos⁴. (Projeto Educativo da Escola, 2020).

O Colégio tem como missão

(...) colaborar com a família na educação e formação dos seus alunos; continuar o ambiente de uma verdadeira família nas relações com todos os seus membros onde a amizade e o respeito mútuo sejam características dominantes; desenvolver progressivamente, os conhecimentos específicos que os levem a uma educação personalizada com capacidade para discernir e a sua personalidade em qualquer setor da sua vida futura; fomentar, através de um clima de seriedade e tolerância, hábitos de trabalho, de retidão de caráter, de diálogo e de respeito pelos outros; ajudá-los na formação de estruturas humanas e sociais que os tornem úteis a si próprios e à sociedade em que vivem, servindo-se da cooperação e do exemplo. (Projeto Educativo da Escola, 2020, p. 15)

Quando foi realizada a pesquisa, a escola contava com 1.312 alunos, distribuídos desde a pré-escola até ao ensino secundário.

Em relação a caracterização do pessoal docente, apresentam-se as seguintes tabelas:

Tabela 1

Caracterização do Pessoal Docente

| Número de Docentes | Masculino | Feminino |
|--------------------|-----------|----------|
| 90 | 36 | 54 |

⁴ Projeto Educativo do Colégio ano 2019/2020

Tabela 2

Idade dos Docentes e Habilitação Literária

| Distribuição de docentes por idade | | | | |
|------------------------------------|-------|-------|-------|---------|
| 20-30 | 31-40 | 41-50 | 51-60 | Mais 61 |
| 2 | 26 | 40 | 14 | 8 |

| Habilitações Literárias | | | | |
|-----------------------------|--------------|--|---------------------------|------------------------|
| Curso Médio/ Bacharelado | Licenciatura | Licenciatura com Profissionalização | Pós-Graduação Mestrado | Outras Habilitações |
| 1 | 1 | 59 | 15 | 14 |

Em relação à caracterização do pessoal de apoio à docência, apresentam-se os dados disponíveis na seguinte tabela:

Tabela 3

Caracterização do Pessoal de Apoio a Docência por sexo

| Caracterização do pessoal de apoio à docência | | |
|---|-----------|----------|
| Número total: | Masculino | Feminino |
| 9 | 6 | 3 |

4.3.2 Caracterização do Primeiro Ciclo

O primeiro ciclo é composto por: quatro salas de primeiro ano, quatro salas do segundo ano, quatro salas de terceiro ano e quatro salas do quarto ano. Cada turma tem em média 20 a 25 alunos, um(a) professor(a) titular, um(a) professor(a) de expressão artística, um(a) professor(a) de expressão dramática, um(a) professor(a) de expressão e educação física, um(a) professor(a) de ensino musical, um(a) professor(a) de educação moral e religiosa e um(a) professor(a) de inglês. Os alunos do terceiro e do quarto ano também contam com uma disciplina a mais que os alunos do primeiro e do segundo ano: Tecnologia da Informação e Comunicação- TIC.

As aulas do primeiro ciclo ocorrem das 9h às 16h, de segunda à sexta para os alunos do 1.º e do 2.º ano; e aos alunos do 3.º e do 4.º ano, das 9h às 16h - entretanto, uma vez por semana, têm aulas até às 17h de Tecnologia da Informação e Comunicação— TIC.

O colégio também propõe atividades extracurriculares que acontecem, geralmente, uma ou duas vezes por semana e estão organizadas de forma diferente consoante ao nível de ensino. No primeiro ciclo, ocorrem antes ou depois do horário curricular das turmas ou no intervalo destinado para a hora do almoço. São atividades pagas, à parte, de caráter lúdico, que incidem sobre os domínios desportivo, artístico e científico. No primeiro ciclo, as atividades são *ballet*, judo, natação, ténis, ciência-júnior, ciência na nossa vida, viola e laboratório das TICs.

4.3.3. Caracterização dos professores do 1º ciclo

O primeiro ciclo conta com 16 professores titulares mais, 2 professores de expressão artística, 2 professores de expressão dramática, 2 professores de expressão e educação física, 2 professores de ensino musical, 2 professores de educação moral e religiosa, 2 professores de inglês, 2 professores de tecnologias de comunicação e informação e 1 professora de ensino especial.

Os professores titulares iniciam com uma turma no primeiro ano e continuam com a mesma até o quarto ano. Isso ocorre no percurso normal, mas pode ser modificado caso haja baixas dos professores ou outros inconvenientes por parte dos professores ou do colégio.

No primeiro ciclo, em cada ano escolar, é determinado um responsável por cada ano (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos). Essa escolha é feita aleatoriamente, pelo diretor da escola, e o professor selecionado fica responsável por organizar visitas de estudo, reuniões de pais, reuniões semanais, entre outras atividades, durante todo o ano letivo. Após o ano letivo, são

escolhidos novos professores, que ainda não tenham assumido essa responsabilidade, até que todos já tenham sido escolhidos.

4.3.4. Equipa Multidisciplinar na Escola

No colégio, desde 2019, foi implementada, de acordo com o Decreto-Lei nº 54/2018 de suporte à inclusão, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Inclusão.

A equipa realiza reuniões semanais com o objetivo de analisar e avaliar as sinalizações encaminhadas pelos professores; avalia se as sinalizações enviadas para a equipa deverão ser encaminhadas para as Medidas Universais e/ou Seletivas de Apoio à Inclusão. Também é feita a avaliação das medidas implementadas e se é necessário introduzir novas medidas e apoio aos alunos.

Faziam parte da equipa, na realização da pesquisa, como membro permanente, o psicólogo, que também é o diretor da equipa; a professora de ensino especial, que representa o primeiro ciclo; o diretor da escola; o professor de ensino moral e religioso, que coadjuva o diretor; e 3 professoras que são diretoras de turma, cada uma representa um ciclo (segundo ciclo, terceiro ciclo e secundário). Como elemento variável, faziam parte a estagiária de psicologia e algum professor convidado que tenha necessidade de explicar melhor a complexidade do encaminhamento do aluno.

A professora de ensino especial acompanha alunos do primeiro, do segundo e do terceiro ciclo e divide os acompanhamentos de acordo com as prioridades encaminhadas e com o horário disponível.

4.4. Participantes da pesquisa

Nem todos os tópicos são bons para qualquer pessoa (Amado, 2014); há que saber escolher as pessoas para os tópicos que se têm em vista. Estes terão sempre alguma

relação com a experiência dos entrevistados (Gadotti, 2005), e os selecionados serão pessoas capazes de participar e de ter alguma capacidade reflexiva, dentro do possível.

No que concerne à homogeneidade do grupo (a mesma idade, estatuto semelhante etc.) ou à falta dela, quem a determina são os objetivos do investigador (Amado, 2014). Vale frisar que a homogeneidade permite uma maior profundidade na recolha de dados na medida em que os participantes se identificam mais facilmente com a experiência coletiva e, também, inibem-se menos do que com a presença de indivíduos com características muito diferentes em termos de idade e de estatuto social.

Quanto ao número de pessoas para entrevistar num grupo focal a bibliografia aponta para números muito variados de participantes: dos 4 (quatro) aos 15 (quinze). Essa decisão dependerá, por certo, dos objetivos, do tema e de outras condições. Uma entrevista apenas com cada grupo não permite saber se determinada característica tem a ver com a natureza do grupo ou com o modo como a entrevista foi conduzida. Por isso, uma investigação através do grupo focal será fortalecida com recursos a vários grupos e em vários momentos com cada grupo. Há estudos realizados com uma entrevista por cada grupo, outros que fazem várias entrevistas ao mesmo grupo.

Dessa forma, o presente estudo foi realizado com os professores titulares, disponíveis para participar da pesquisa, (8 professores), entre eles: 2 professores do 1.º ano, 2 professores do 2.º ano, 2 professores do 3.º ano e 2 professores do 4.º ano - todos do primeiro ciclo.

Os participantes foram constituídos por 7 professores do sexo feminino e 1 professor do sexo masculino, a idade corresponde ao intervalo entre os 29 e 65 anos. Em termo de tempo de serviço na escola, há um intervalo entre 1 ano e 35 anos de serviço. A maioria dos professores iniciou o seu contrato com a escola após ter terminado licenciatura/mestrado, sendo contratados por meio de trabalhos temporários (baixas médicas de outros professores e licenças maternidade) e continuaram na escola de acordo com as oportunidades que foram surgindo.

Os professores aceitaram participar da pesquisa voluntariamente, preencheram e assinaram o consentimento. A direção da escola, também aceitou que a pesquisa fosse realizada, assinando o termo de consentimento.

4.4.1. Organização dos Grupos e procedimentos de recolha de dados

A pesquisa iniciou-se de forma presencial, a entrega do termo de consentimento também ocorreu presencialmente; entretanto, estabeleceu-se o primeiro período de confinamento (2019), quando os alunos e professores foram para a casa de forma inesperada para iniciar o ensino a distância. Essa questão provocou uma grande instabilidade emocional em todos (alunos, professores, encarregados de educação, docentes e discentes). A escola passou, de forma inesperada, para uma modalidade de ensino remoto de emergência, que não era habitual e que fez com que todos tivessem que modificar as suas rotinas e seus projetos acadêmicos.

Dessa forma, as entrevistas aos professores foram realizadas a distância, por meio de videoconferência na plataforma Zoom. Foram realizadas 4 entrevistas: a primeira, com os dois professores do 1.º ano; a segunda, com os dois professores do 2.º ano; a terceira, com os dois professores do 3.º ano; e a última, com os dois professores do 4.º ano. Os encontros com os entrevistados foram baseados num guião, elaborado em conjunto com as supervisoras da dissertação.

O guião⁵ foi fundamental para a condução da entrevista e para que os objetivos da pesquisa fossem abordados durante o tempo determinado. Este foi composto por 5 blocos: 1. Integração, 2. Práticas de Inclusão e Interculturalidade, 3. Limitações e Facilidades, 4. Decreto-Lei nº54/2018 e 5. Formações de Professores. Cada bloco foi dividido, entre objetivos, questões e tópicos para serem abordados com os professores. O guião facilitou a condução das entrevistas e ajudou para que as mesmas atingissem o objetivo da investigação.

⁵ Apêndice A

As entrevistas foram gravadas com consentimento dos participantes e transcritas para uma melhor análise dos dados. A duração das entrevistas teve um intervalo entre 50 minutos e 2 horas, de acordo com a disponibilidade dos participantes. Os nomes dos participantes sofreram alterações para garantir uma maior confidencialidade dos dados.

4.5. Procedimentos de Recolha

Neste estudo, a metodologia tem como objetivo analisar as percepções dos professores sobre educação intercultural e inclusão, que acontecem num colégio, e não estabelecer relações de causa-efeito sobre os fenómenos. Será utilizada uma metodologia qualitativa. De acordo com Stake (1999), “a realidade não pode ser descoberta, mas sim interpretada e construída” (p. 13), logo, a pesquisa qualitativa pode direcionar a investigação para aspetos dos casos ou dos fenómenos.

Conforme atestam Meirinhos e Osório (2010), “em qualquer investigação não existe descoberta de conhecimento, como é pretensão da investigação quantitativa, mas sim construção de conhecimento” (p. 50). Assim, a pesquisa pretende, mediante o uso do estudo de caso, descrever os fenómenos em seu contexto natural.

Stake (1999) destaca algumas diferenças entre a metodologia quantitativa e a qualitativa. Segundo o autor, a primeira busca explicar e descobrir o conhecimento e o investigador tem uma função impessoal; já a segunda uma busca da compreensão do fenómeno e o investigador tem uma função pessoal de interpretar e de construir o conhecimento.

Existem, contudo, alguns autores que não aceitam a dicotomia entre pesquisa qualitativa e quantitativa e afirmam que existe um contínuo entre os dois nessas duas metodologias, considerando-as complementares (Flick, 2004; Yin, 1993, 2005).

O estudo de caso é abordado por vários autores como estratégia de investigação, na qual um caso pode ser um indivíduo, um grupo ou uma organização (Meirinhos & Osório, 2010). De acordo com Yin (2005), os estudos de casos devem ser utilizados para analisar

fenómenos sociais complexos que apresentam condições contextuais que podem ser pertinentes para a investigação.

Outra característica destacada por Stake (1999) nos estudos de caso é a generalização, a qual o autor divide em pequenas e grandes generalizações. De acordo com Meirinhos e Osório (2010), “as primeiras referem-se a inferências internas que o investigador pode fazer sobre um determinado caso. As segundas podem ser relevantes para outros casos não estudados ou para a modificação de generalizações existentes (p. 54).”

Segundo Stake (1999),

(...) dos casos particulares, as pessoas, podem aprender muitas coisas que são gerais. Fazem-no, em parte, porque estão familiarizadas com outros casos, aos quais acrescentam o novo e, assim, formam um conjunto que permite a generalização, uma oportunidade nova de poder modificar antigas generalizações. (p. 78)

Para o uso da generalização, o mesmo autor ressalta a importância de se aprofundar a teoria sobre a problemática, como fase inicial. Portanto, essa prévia bibliografia já existente poderá fornecer direções ao estudo.

Conforme levantamentos de Yin (1993), os estudos de caso podem ser classificados em exploratórios únicos, exploratórios múltiplos, descritivos únicos, descritivos múltiplos e explanatórios únicos e múltiplos. Os exploratórios são aqueles que têm como função definir questões ou hipóteses para uma futura investigação e são os que apresentam uma reputação mais notória (Yin, 1993). Os descritivos, como o nome afirma, descrevem o fenómeno inserido no contexto. E os explanatórios procuram relações de causa-efeito.

5. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados foi realizada mediante análise de conteúdo, com base no modelo de Bardin (2011) e com o auxílio do Programa NVIVO-12.

Após a transcrição das entrevistas, passou-se para a segunda fase da análise, que foi a eleição de nós e de categorias. De acordo com Bardin (2011), essas categorias podem

ser eleitas por meio de um tema, uma palavra ou uma frase. As categorias foram eleitas conforme o objetivo e a pergunta de partida da pesquisa.

Foram nomeadas 5 (cinco) categorias com base nos objetivos da pesquisa: Mudança, Dificuldades, Interculturalidade, Educação Inclusiva e Formação de Professores. Essas estão representadas no mapa conceptual abaixo:

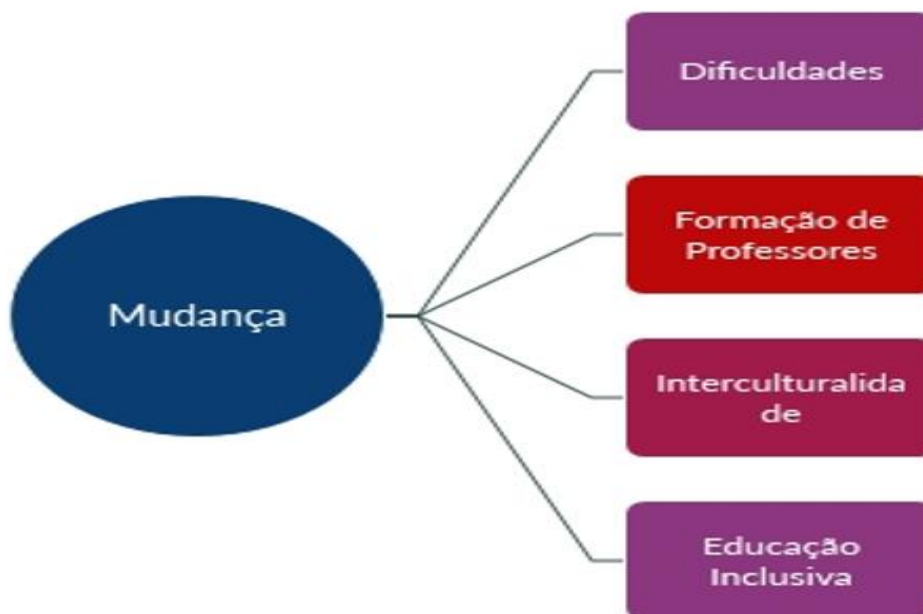


Figura 1. Mapa Concetual.

Por intermédio do programa Nvivo, apurou-se que as 30 (trinta) palavras mais usadas nas entrevistas estão representadas na Figura 2:

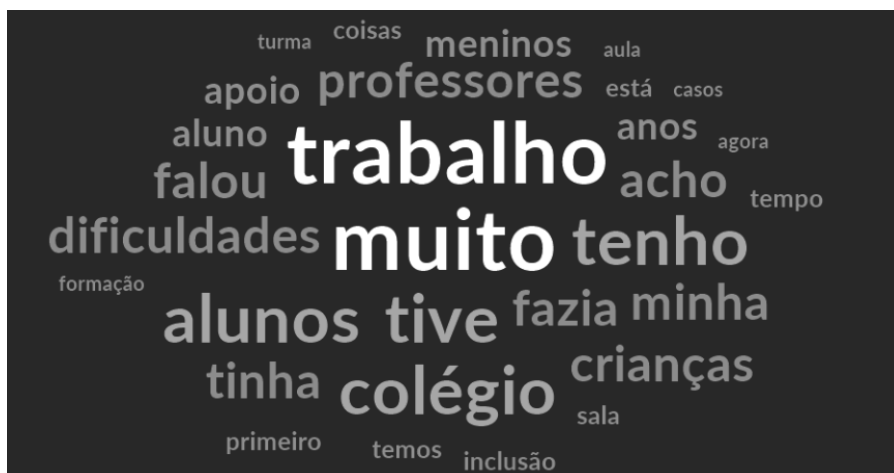


Figura 2. Nuvem de palavras

De acordo com a nuvem de palavras, destaca-se que as palavras mais evidenciadas foram: muito e trabalho. Isso revela a característica mais destacada pelos professores, que relatam uma prática permeada por uma grande quantidade de trabalhos (correção e elaboração de testes, avanço com o conteúdo programático, entre outras) que acarretam uma sobrecarga, que dificulta uma reflexão em relação ao próprio trabalho realizado.

Outra palavra que também está destacada é dificuldades, essa também foi uma das palavras mais utilizada durante as entrevistas. Principalmente, em relação a manter e criar estratégias para uma educação inclusiva, a palavra dificuldade aparecia como destaque, no manejo de novas estratégias e no buscar novas soluções para os problemas enfrentados diariamente.

Categorias Destacadas

A primeira categoria destacada foi mudança. Essa categoria está relacionada com a adaptações necessárias a serem feitas, no processo de mudança com a implementação do Decreto-lei nº 54/2018, com os alunos em sala de aula.

A categoria Mudança foi identificada nas entrevistas e destacada, no sentido de motivação para a continuidade do trabalho como professor e valorização da sua profissão, frisado nas falas de Terra, de Lua Nova e de Lua⁶:

Porque é isso que eu quero fazer nessa área (professora) que me sinto à vontade e motivada para acabar a minha vida profissional [Terra].

Fazia a adaptação para aquele menino e planificava (teve que modificar o planeamento de aula) as aulas e, mensalmente, fazia um relatório das conquistas dele [Lua Nova].

É isso que tenho estado a fazer com o X, é uma aprendizagem. Tenho dado a oportunidade de aprender, a adaptar a minha maneira de ser, pra ver se consigo fazer algo positivo por ele [Lua].

Também foi destacada, nessa categoria, a importância da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva- EMAEI, essa equipa composta por 1 professor de cada ciclo, realiza reuniões semanais na escola, com o objetivo de incluir os alunos com maiores dificuldades e que foram sinalizados, nas medidas educativas, mencionadas no Decreto-lei nº 54/2018. A implementação da equipa foi relatada como um processo que ajuda os professores. Essa equipa foi destacada como uma forma de auxiliar e ajudar os professores no contexto escolar, como afirma Nuvem:

Em 2009 tinha uma criança com muitas dificuldades e, naquela altura, não tínhamos um grande suporte a nível psicológico, não tínhamos nada dessas equipas e acabou por correr um “bocadinho” mal, precisamos é ser ajudadas. Já em outro caso mais recente, tive todo um suporte, foi totalmente diferente, tem havido uma evolução nesse aspeto [Nuvem].

Azul também destaca a importância dessa mudança e de um maior suporte profissional:

⁶ Conforme referido no ponto 4.4.1, os nomes dos participantes foram alterados, para garantir o sigilo.

Eu acho que a implementação das medidas são boas, porque acho que há mais pessoas a pensar e a refletir do que está a acontecer. Antes era um 'bocadinho' só o professor sozinho. As medidas orientam o nosso trabalho, o que devemos adaptar, o que podemos melhorar, para ajudar essas crianças e acho que, no caso do X, é muito benéfico. No geral o balanço é positivo, não posso estar aqui a falar que não é [Azul].

Nessa categoria, também foi destacada a importância da mudança ao longo dos anos no colégio, como cita Sol:

Aquilo que eu sinto é que o colégio tem, nos últimos anos, nos capacitado muito mais para receber os alunos com necessidades educativas, como é o caso do J., que é um cidadão sui genesis e outros casos. Ele já tem mais apoios [Sol].

Desse modo, os professores afirmam que o colégio tem investido ao longo dos anos em mais recursos humanos, os quais facilitam o processo de mudança para uma escola mais inclusiva. Esse ponto também é refletido por Gadotti (2007), quando afirma que cabe ao professor valorizar novas formas de transmitir os conhecimentos, transformando as dificuldades encontradas em oportunidades de proporcionar novas formas de aprendizagem Unesco (2019).

Entretanto, Sol coloca que suas percepções são diferentes das dos colegas ao alegar:

A sensação que tenho é que as coisas não mudaram assim tanto, ou seja, existe menos rótulos, já não vai tudo para o Decreto-lei nº3/2008, onde os programas individuais eram elaborados em excesso, ou seja, o que é preciso são medidas universais que sejam postas em prática, até porque nós já fazemos em sala de aula [Sol].

Sol ainda destaca que o colégio não está preparado para receber alunos com necessidades educativas, mas que já tem professores que ajudam nesse processo:

É que não muda muito, por experiência própria ou por falta dela, aqueles alunos que têm medidas especiais, o colégio não está vocacionado para eles, pelo apoio que

eles têm que é curto. Mas isso é uma luta que temos de anos, para haver uma professora de apoio especial. E isso foi uma coisa nova que o diretor trouxe, embora leve muito tempo, isso tem mais a ver com os ordenados do que com outra coisa [Sol].

Entretanto, Sol declarou que a equipa multidisciplinar trouxe muitos contributos para o colégio: “Eu só posso achar que uma equipa multidisciplinar, selecionada pela direção, só pode resultar bem. Pois acabamos por ter mais que uma opinião do que fazer com o aluno, não é só o professor titular e o psicólogo” [Sol].

A questão dos recursos, também é destacada por Sílvia (2008), quando afirma que são necessidades imprescindíveis, para garantir uma escola inclusiva.

Outra categoria relatada foi dificuldades, essa está relacionada com impedimentos encontrados, no percurso do trabalho com os alunos.

A categoria Dificuldades remete aos obstáculos que interferem e bloqueiam o processo de mudança e que advogam a fim de que o processo da mudança seja efetuado. Essa categoria foi a mais destacada, em termos de repetição e de ênfase durante as entrevistas. Todos os professores afirmaram muitas dificuldades, para colocar em prática o processo da inclusão.

Os professores também destacam a importância e o papel da família para que as dificuldades possam ser superadas, quando encontradas, no sentido de incluir os alunos com dificuldades de aprendizagem específica e de outras nacionalidades, na aprendizagem em sala de aula. Em contexto escolar, quanto mais percebem que o aluno tem apoio no ambiente familiar, melhor conseguem ultrapassar as dificuldades.

No ambiente escolar, foi ressaltado a importância dos alunos terem mais apoios de professores especializados, durante as horas letivas, para que possam individualmente ter um maior apoio e atenção, para trabalhar competências escolares diferenciadas.

Os professores também destacaram que é difícil a gestão do grupo em sala de aula e ao mesmo tempo trabalhar com alunos individualmente. Os alunos que têm maiores

dificuldades, exigem um apoio individualizado dentro da sala de aula. E a escola não tem professores especializados, que possam ajudar nesse processo.

Também foram destacadas dificuldades relacionadas com a motivação dos alunos, falta de apoio das famílias em colaborar com a escola e incapacidade dos professores para responderem às necessidades de algumas crianças e resolução dos conflitos familiares, consoante certificam Vénus, Lua Nova e Terra, respetivamente:

Depois, tem que haver uma barreira que se diz, agora acabei e vou a minha vida. Tenho que esquecer o problema deles. Porque não é fácil, principalmente o X. Nesse caso, ele tem uma família que tem uma estrutura estável, porque já encontrei em instituições famílias completamente desestruturadas e não é fácil, ao fim do dia, desapegar-se. Isso é uma das coisas que, para mim, mais me custa. Sentia que ou era o afeto das professoras/educadoras, pois não tinham família [Vénus].

Entretanto, alertei o colégio que era muito complicado dar apoio, porque o apoio que nós damos, semanalmente, para aquele menino não chegava. Mas, a partir do 6º ano, os professores acharam que tinham chegado ao limite. Portanto, ele ali no colégio não ia conseguir mais e foi proposto à mãe tirá-lo e a mãe colocou-o em uma escola pública onde havia aulas específicas para esses alunos [Lua Nova].

Em relação ao menino que não fala Português, foi feito um plano, foi solicitado a presença do pai, para tomar conhecimento, mas o pai nunca apareceu. Depois mandou-se uma carta com aviso de receção e a carta veio devolvida. Portanto, é difícil, em relação a um caso desses, implementar seja o que for, porque não temos *feedback* da família [Terra].

Os professores também destacaram que o colégio não está adaptado para receber crianças com grandes dificuldades específicas, por exemplo, autismo acentuado e esquizofrenia. A fala de Lua Cheia é capaz de elucidar esse ponto:

Agora, se for uma deficiência profunda, eu penso que essas crianças, integradas num grupo com as mesmas características e com professores efetivamente com conhecimento em termos de ensino especial concreto, têm mais capacidade de

desenvolvimento. Numa sala, de aula nós temos que dar muita atenção a essas crianças [Lua Cheia].

Destaca-se na fala anteriormente apresentada, que o sentido de inclusão, está relacionado com a introdução das aprendizagens essenciais do currículo. Há uma descontextualização da evolução dos fenômenos e uma desvalorização histórica, Rodrigues (2019), uma suposição em que o “problema”, será o outro e o mais adequado será tira-lo do contexto para uma melhor “adaptação” escolar. O objetivo da inclusão educacional é eliminar a exclusão social, que pode ser consequência de respostas inadequadas à diversidade Unesco (2011).

A necessidade de atenção acentuada e a gestão de tempo exclusivo com esses alunos também foram dificuldades acentuadas pelos professores, fatos também destacados por Lua Cheia:

Tinha que andar com ele pela mão dentro da sala de aula, se não ele comia tudo, lápis, borracha, tampas de caneta, lenços que se tinha assoado e ia buscar coisas ao lixo. De modo que ou ia pela mão ou estava sujeito a essas coisas, porque queria mais atenção da minha parte [Lua Cheia].

Lua também destaca a diferença entre o que está escrito na lei e a prática:

Eu acho que na teoria isso é muito giro, mas na prática nem sempre é possível incluir uma criança com muitas dificuldades de aprendizagem, principalmente se tiver muitas diferenças em relação aos outros... É impossível fazer tudo igual... Na prática, é impossível [Lua Cheia].

Nesse sentido, destaca-se a importância de formações, específicas para colmatar essas dificuldades encontradas, Branco (2011), destaca que é imprescindível promover práticas educativas, que proporcionem o encontro, o diálogo, negociação de conflitos e consequentemente o autoconhecimento. Canário (2008), também destaca principalmente a necessidade de mudança do desempenho profissional dos professores.

Outros professores também acrescentam a necessidade de materiais mais adaptados e de apoios para incluir as crianças, o que está presente nas falas de Estrela, de Lua, de Nuvem, de Azul e de Sol, respetivamente:

Nós não temos muitas ferramentas, nós damos o nosso melhor e com ajuda do psicólogo e da vossa ajuda, mas não temos muitas ferramentas. Nesse aspeto, vamos nos apoiando e tentando fazer o melhor que conseguimos [Estrela].

O aluno com dificuldades é um desafio muito grande, o trabalho é totalmente diferente. Sinto muitas dificuldades na avaliação, porque é difícil avaliá-los, nos avanços e recursos há materiais, há dias que estou muito animada e penso, “uau” estamos a chegar a algum lado. Passa-se dois dias e parece que voltamos tudo atrás, ou seja, o meu nível de frustração está sempre a oscilar, tem dias que estou muito alegre e parece que estou a fazer um bom trabalho com ele. E outros dias sinto-me completamente perdida e desmotivada e parece que não estou a fazer nada [Lua].

Porque ainda nos sentimos um pouco perdidas, temos ainda muita dificuldade, porque nós temos ele e o resto da turma. Deveria ter um maior suporte aos professores que tem esse tipo de crianças, estão muitas horas com essas crianças e a gerir a turma... Mas aí acho que a escola deve pensar nisso [Nuvem].

Estamos sozinhos. A verdade é essa [Azul].

É muito difícil atraí-los, porque eles aborrecem-se facilmente [Sol].

Como professor titular, a grande dificuldade que sinto é o grande número de alunos na sala de aula, pois o aluno necessita de uma atenção especial e o grande número de alunos faz com que dificulte essa questão [Sol].

Um dos professores ressaltou que uma das maiores dificuldades se dá pelo fato de que o próprio colégio não tinha como objetivo a inclusão: “Pois o objetivo do colégio é o prosseguimento dos estudos e entrada para a faculdade. Não é o trabalho com alunos com necessidades educativas especiais. Sinto algumas dificuldades e tento ir improvisando, tentativa e erro, não sou *expert*” [Azul].

Outra categoria destacada é a interculturalidade, essa ressaltada como positiva no âmbito de incluir os alunos provenientes de outras nacionalidades. E destacada como fundamental diante da inclusão das famílias provenientes de outra nacionalidades.

Na categoria Interculturalidade, os professores salientam que não há dificuldades em incluir os alunos de outras culturas e nacionalidades e que não percebem a existência de discriminação e de diferenciação entre si, destacado nas falas da Estrela:

Esse ano tenho dois alunos chineses, uma brasileira e uma angolana. E, então, foi muito engraçado, porque logo de início, tentei sensibilizá-los, não somos todos iguais, mas ao mesmo tempo somos todos iguais por sermos todos diferentes, pela particularidade somos todos diferentes e, assim, não tive nenhuma questão, eles aceitaram muito bem. Aprenderam a lidar com as diferenças. Pois, a nossa angolana tem uns penteados diferentes, a minha brasileira vinha com muitos laços, algumas particularidades de cada um deles e então todos eles colaboraram na ajuda. O aluno chinês, como entrou na escola esse ano, não sabia nada de português. Os colegas, muito colaborantes, vinham perguntar-lhe qual era o nome de objetos e coisas que ele gostaria de saber em português, ficavam a pesquisar e iam até ele para ajudar a aumentar o vocabulário, com muito orgulho sempre que ele dizia uma palavra nova. Foi uma experiência muito gira, muito engraçada. E não notei que eles fizessem qualquer diferença, uma turma muito unida nesse aspeto [Estrela].

O que tenho agora é angolano, veio há pouco tempo pra cá e tem dificuldades a nível da expressão oral, mas esforça-se imenso [Estrela].

Uma questão que foi ressaltada em relação à interculturalidade consiste na dificuldade quando um aluno não fala português, afirmada por Lua e por Estrela:

Cada vez mais, temos alunos estrangeiros que não falam português. As crianças, quando vêm para um sítio estranho, não conhecem ninguém, não conseguem comunicar com ninguém [Lua].

Eu por acaso tive um aluno estrangeiro, nós temos imensos alunos no colégio que se encontram nessa situação. Tenho uma menina que veio de França, de Paris, e não fala Português [Estrela].

Os professores também reforçaram a importância e o papel da família na ajuda do processo de interculturalidade, processo que também apresenta muitos desafios, destacados nas falas da Lua Cheia e Lua Nova:

Tenho e já tive meninos Hindus, Muçulmanos, Ucrânicos, Russos, Angolanos e agora tenho dois Chineses. Tem sido muito complicado, porque os pais não querem de jeito nenhum que ele perca a língua materna. Então, não há esforço nenhum, da parte da família, para que ele aprenda o português. Nesse momento, ele fala mal o português, quando chegou no primeiro ano não percebia nada do que eu dizia, foi complicado, mas conseguimos pouco a pouco que ele começasse a perceber. Quanto aos outros, tirando a aluna Russa, que atualmente apresenta dificuldades na leitura, no ano passado ela lia muito bem. Ela também frequenta a escola Russa. Depois ela trouxe-me um livro da escola e percebi que o que ela está a aprender corresponde ao nosso 1º ano, esse ano iniciou a leitura e escrita em Russo e, a partir daí, começou a ler pior. E ela, em lágrimas, disse: eu não estou a conseguir aprender três línguas ao mesmo tempo. E as três línguas eram o português, inglês e russo [Lua Cheia].

Eu tive dois meninos Lusoangolanos, com uma família perfeitamente estruturada, o pai tinha habilitações elevadas, era engenheiro, a mãe médica, eram pessoas próximas da escola, não tive qualquer tipo de problema, sobretudo dos colegas, poderia haver discriminação, nunca houve nenhum problema. Também tive dois meninos hindus e nunca houve nenhum tipo de problema de aprendizagem, com algumas diferenças em termo de família. Portanto, um deles, o pai não permitia a mãe que se exprimisse em reuniões comigo. Se a senhora tentasse dar alguma informação, o pai a mandava calar, porque quem tinha que falar era ele. A outra

menina tinha pais divorciados e eu só conhecia a mãe, mas era uma pessoa equilibrada. De modo que as coisas correram bem [Lua Nova].

De acordo com as falas analisadas, pode-se destacar oportunidades de formações para os professores referentes no trabalho com as famílias. Pensar estratégias para a promoção de um melhor envolvimento com as famílias, para que esses também reconheçam a importância e responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem, pode ser um dos caminhos para a promoção de uma maior inclusão.

Outra categoria destacada foi a educação inclusiva. A visão dos professores em relação à inclusão, centra-se no modelo sobretudo das crianças que apresentam algum tipo de dificuldades e como incluí-las no processo de ensino.

Na categoria Educação Inclusiva, os professores ressaltaram que, durante o período em que estavam a tirar o curso de licenciatura e de mestrado, tiveram disciplinas/estágios relacionados com a inclusão que foram muito benéficos para a sua aprendizagem, mas também que a prática em sala de aula exige outras competências, como ressaltam as falas de Vénus e de Lua:

Eu tirei meu curso na João de Deus e, no final de cada semestre, tínhamos sempre momentos de estágio de duas semanas. Eram sempre incluídos uma semana que nós chamávamos de deficiente, hoje já não se usa esse termo. Era sempre uma semana com crianças com esse problema, fosse de que nível fosse, nós tínhamos que arranjar uma instituição que abordasse crianças com esses temas. Assim, achei que não eram vivências fáceis, porque apego-me às crianças e depois é que comecei a sentir esse apego na escola também [Vénus].

No meu estágio, tive contato com algumas crianças com necessidades educativas, com síndrome X-Frágil, com trissomia 21 e hiperatividade, o que me ajudou [Lua].

Outros professores afirmaram que a inclusão em sala de aula faz sentido quando não for um *défice* muito agravado que impeça o aluno de adquirir aprendizagens. Isto está presente nas falas seguintes de Lua Nova, de Lua Cheia, de Nuvem e de Azul:

Eu tive, há alguns anos, um aluno com trissomia 21, existem vários graus de trissomia, talvez a dele não fosse a das piores, ele recusava-se a conversar comigo, mas adquiria aprendizagens. Eu dava-lhe apoio e fiz isso junto com outro aluno que tinha dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita. Comecei a perceber que esse aluno que tinha trissomia 21 tinha mais facilidade do que o outro, que era dito um “menino normal”. O meu aluno também tinha apoio com outra professora que veio a acompanhá-lo até o 4^o ano e descobriu que ele tinha uma capacidade extraordinária para a representação. Em uma peça de teatro, ele conseguiu decorar as falas de todos os meninos, ele sabia o texto todo de cor, se alguém falhasse, ali estava ele [Lua Nova].

Eu acho que a inclusão faz sentido quando for algo que realmente podem concretizar em sala de aula. Por exemplo, já me aconteceu uma menina que tinha um grau de surdez e aquilo que eu fazia era falar sempre, virada pra ela, porque ela conseguia fazer leitura de lábios. E isso acabou por ser a mais-valia que teve para concluir o primeiro ciclo. Após o primeiro ciclo, a menina saiu do colégio [Lua Cheia]. Entretanto, com esse grupo de trabalho, há dois anos atrás, tive uma criança com autismo, pensa-se que era autismo. Gritava, fazia coisas inimagináveis... Por isso, se for assim uma coisa grave, ou algo assim mais intenso, é desesperante [Nuvem]. Há nove anos tive, em uma turma, um menino autista e que mais tarde veio a confirmar que era esquizofrenia. E ele dia sim, dia sim, tinha crises, e as medidas que o colégio tinha era retirá-lo da sala de aula, portava-se de uma maneira que era impossível. E a maior parte do dia estamos sozinhos com ele [Azul].

Às vezes confesso que não estaria preparado para que se me aparecesse um aluno com muitas dificuldades, que pra mim seria como a professora Lua está a sentir-se, um desafio profissional tremendo. Eu tenho uma opinião muito pessoal sobre a

presença do X no colégio, que não é a melhor opção de todo, embora eu possa estar errado, mas profissionais especializados que temos para lidar com uma criança com necessidades educativas especiais é zero [Lua Nova].

No âmbito do Decreto-lei nº 54/2018, revelam algum desconhecimento e ressaltaram a importância das equipas multidisciplinar de apoio à educação inclusiva. Entretanto, uma professora afirma que não tinha conhecimento do decreto, pois, de acordo com a sua fala, não precisou utilizar medidas para os alunos. Destaque, aqui, para as seguintes falas de Lua, Estrela e Primavera:

Eu não estou muito por dentro desse decreto porque esse ano não tenho nenhum aluno que precise dessas medidas, por isso às vezes não consigo perceber a diferença entre o antigo e agora esse que temos agora. Porque foi mesmo esse ano letivo que foi implementado as medidas. Por isso não sei [Lua].

Eu também estou como a colega, então não consigo ver bem a diferença entre o antes e o agora, sinceramente [Estrela].

Eu acho que a equipa multidisciplinar é um grupo que se reúne com colegas e que analisam as situações das crianças, que são imensas no colégio e que vão tentando saber quais as melhores estratégias de acordo com as professoras e tem um papel muito benéfico [Primavera].

De acordo com a minha experiência, desde que saiu esse decreto de lei, eu ainda não pus em prática, porque foi o ano passado e eu ainda não tive nenhum aluno a necessitar de condições especiais, assim não tenho muita *bagagem* para falar [Lua].

Alguns professores ressaltaram aspetos positivos dos alunos com dificuldades estarem inseridos em sala de aula comum, tanto para a turma como para os professores, destacados nas falas de Sol e de Lua:

Porque ele estando ali inserido naquele grupo é ótimo pra ele, sinceramente só pode dar-lhe benefícios, eu é que, “se calhar”, sou um bocadinho ambiciosa. E quero, mais, mais e mais e depois não corresponde com aquilo que eu imagino. É nesse ponto que estou errada [Sol].

A turma toda tem um sentido de proteção, quando alguém faz algum comentário menos agradável sobre o X. Eles ficam indignados, falam como é possível fazer um comentário desses negativo ou maldoso sobre uma criança, ou seja, eles próprios já adquiriram esses valores de solidariedade, empatia, compreensão, claramente é bom [Lua].

Eu acompanhava um aluno com atraso cognitivo bastante elevado, passava grande parte do tempo a acompanhá-lo dentro de sala de aula. Hoje em dia, já está na faculdade. Na altura, foi um desafio muito grande, pois eu achava que não tinha competência e formação para adaptar as necessidades que vão para além de uma dislexia. Foi uma experiência francamente enriquecedora [Sol].

Na categoria Formação de Professores, todos os professores afirmaram interesse em formações que pudessem ajudá-los, em temáticas específicas, incluindo materiais de apoio com crianças com dificuldades de aprendizagem, autismo, gestão de tempo em sala de aula e estratégias de intervenção com alunos que não dominam a língua portuguesa e de uma maneira geral com todos os outros alunos. Sendo esse o objetivo geral do trabalho, os interesses mais destacados entre os professores para formação foram:

- Formações em temáticas específicas como: identificação das características de crianças com autismo e dificuldades de aprendizagem específica;

- Formas de intervenção com crianças com dificuldades específicas em contexto de sala de aula;

- Materiais de Apoio para a aplicação na inclusão de crianças com dificuldades específica;

- Supervisão e gestão de tempo em sala de aula;

- Estratégias específicas em sala de aula com os alunos, para promover uma maior inclusão;

- Estratégias específicas para os alunos que não dominam a língua portuguesa;

- Estratégias de apoio e inclusão para uma maior participação das famílias no contexto educativo.

Ressaltou-se também a importância de serem realizadas formações no contexto escolar e o reforço em problematizar temáticas vivenciadas dentro da sala de aula. O que foi referido nas falas de Sol, Primavera, Neptuno, Nuvem e Lua:

Sinto algumas dificuldades e tento ir improvisando, tentativa e erro, não sou expert. Até aparecer essa pesquisa e eu pensar, ok, até não é um disparate começar a pensar nisso [Sol].

Gostaria que alguém me dissesse algo novo. Algo que eu não estava a pensar. De aprender alguma coisa nova. Que não fosse algo óbvio. Mas principalmente em sala de aula, a gestão de tentar que todos trabalhem ao mesmo tempo [Primavera].

Gostaria de saber mais sobre temas como a dislexia e outros défices. Tenho sempre a impressão que sei as coisas na prática, mas não sei na teoria [Neptuno].

Também tenho dúvidas de quando será a melhor altura de falar para os pais, olha o seu filho deveria fazer um diagnóstico, uma avaliação, por causa, disso e disso. Pois em certa altura os pais começam a pressionar-me, meu filho tem dislexia [Nuvem].

Agora é que vejo a necessidade real do uso da metodologia. Às vezes, não tenho, assim, nada por onde agarrar o que eu vou fazer com essas crianças, como é que eu vou trabalhar pra lá chegar. É nesse sentido que eu acho que são as nossas maiores dificuldades [Lua].

Gostaria de ter mais estratégias em sala de aula com os alunos, materiais lúdicos de trabalho, pois às vezes nós improvisamos e nem sabemos se estamos a fazer corretamente estratégias e exercícios [Lua].

Em relação aos horários em que as formações deveriam ocorrer, todos os professores optaram por ser nos dias de semana e no horário pós-laboral, entre as 16h e 18h, consoante abordado nas falas de Lua e de Terra:

Acho que toda a gente está interessada nas formações, temos de ter mais, não é? O colégio não dá muitas formações, se fosse mais para o final do ano, no horário pós-laboral e durante a semana, seria melhor do que no fim de semana [Lua].

Eu, por mim, conforme a Priscilla [entrevistadora] solicitar, vou-me adaptar [Terra].

6. CONCLUSÕES

Ao realizar a pesquisa e ao eleger as categorias, percebeu-se que os professores, durante a coleta dos dados, refletiram em relação ao seu trabalho e ao tema investigado, o que também é afirmado por Gadotti (2005): “o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos” (p. 3). Esse poderá ser um caminho para problematizar a prática e facilitar a mudança dentro do contexto escolar.

O desenvolver da pesquisa auxiliou para que tanto os entrevistados quanto a entrevistadora dessem novos sentidos para a própria aprendizagem (Maturana & Varela, 1995), de modo a engendrar um novo conhecimento e a ponderar acerca de suas próprias competências.

Isso poderá trazer implicações positivas no ensino e aprendizagem, proporcionando um caminho para a continuidade de outras investigações no contexto escolar. E da aplicação de formações em outras escolas, proporcionando uma abertura para o conhecimento investigativo e conseqüentemente para uma mudança positiva da prática.

Na resposta às questões do guião de investigação nos grupos focais, alguns professores tinham a expectativa de que as formações fossem promovidas pela direção da escola. Durante as entrevistas, percebeu-se que a maioria dos professores não fez grandes investimentos em seu desenvolvimento profissional, sempre a construir, de maneira informal, por intermédio da ajuda do psicólogo da escola e dos outros professores, estratégias para garantirem o sucesso dos alunos.

De acordo com Gaspar (2005), é necessária maturidade para desenvolver, para si e para o outro, o saber,

(...) é então que intervém uma função de acompanhamento daquelas e daqueles que se instruem na sua evolução e na sua socialização. Consiste em particular em ajudá-los a identificar, pesquisar, e apropriar-se dos saberes técnicos e dos comportamentos sociais necessários, num dado momento da sua vida, para diagnosticar a origem das dificuldades de aprendizagem, e remediá-la, e para utilizar as suas aquisições com discernimento. (p. 89)

Nesse viés, os professores afirmaram que, com o progresso da pesquisa, estabeleceram reflexões a respeito da necessidade de formações na área da inclusão e da interculturalidade, o que torna o desenvolvimento da pesquisa coerente com os objetivos. Para Freire (2008), “a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (p. 29). Logo, a organização da formação para os professores, através da sua própria prática, cria uma possibilidade de apuramento e de transformação mediante a prática (Freire, 2008).

A promoção da interculturalidade e de uma educação inclusiva é vista como positiva entre os professores, além de ser destacada como uma forma de integrar os alunos de diversas nacionalidades e necessidades educativas em um mesmo ambiente onde possam garantir seus sucessos académicos. Nesse sentido, será que há uma aprendizagem que trabalha o encontro com o outro e o seu reconhecimento (Abdallah-Pretceille, 2005)?

Será que a escola não estará a promover apenas a aprendizagem das características culturais das classes dominantes (Cortesão & Pacheco, 1991)?

Segundo as perspetivas ressaltadas pelos professores, a diversidade cultural em sala de aula é vista como positiva, todavia, o maior desafio ocorre quando o aluno não domina a língua portuguesa e a família não se disponibiliza a participar de sua vida escolar. Ribeiro (2015) aponta que a emergência de novas necessidades solicita que a escola acolha todos nas suas diferenças com o objetivo de um bem-estar comum e que possa potencializar comunicação profunda e funcional. Não obstante, como realizar esse processo quando o aluno e sua família não estão predispostos para essa troca?

Os professores ressaltaram que a EMAEI dispõe de um papel muito benéfico no apoio e na entreaajuda dos desafios que encontram para que os alunos possam ser incluídos atendendo às suas possibilidades em sala de aula. Entretanto, para que isso possa ser realizado de forma mais efetiva, a escola deve investir em profissionais especializados (Professores de Educação Especial) e em mais psicólogos, sem que isso seja garantia de solução, pois os problemas sociais de desigualdade são mais profundos e exigem também mudanças de outro nível.

Sobre isso, no entanto Canário (2005) indaga a seguinte questão no tocante à problemática:

É possível uma escola justa em uma sociedade injusta? Se queremos, de facto, uma sociedade que não seja marcada pela desigualdade, é necessário agir diretamente sobre a realidade social (regime de propriedade, regime fiscal, salários, organização política etc.). (p. 40)

A atuação e a prática inclusiva dos professores requerem uma grande reforma em todo o sistema escolar, na qual a aprendizagem seja também valorizada através da experiência de vida dos alunos (Canário, 2005) em vez de que a escola tenha somente como objetivo a conclusão dos estudos e o ingresso na Universidade.

Através da investigação e da pergunta de partida: será que há mudança através de um Decreto-Lei? Apurou-se que não bastam os decretos para que as mudanças ocorram. Mas esses podem favorecer o desenvolvimento de políticas escolares e formações para que os professores desenvolvam uma maior aprendizagem e promovam uma mudança das práticas de forma conscientizada. No sentido de que, a geminação da mudança se faz em relação ao estudo do que existe ou existiu (Quivy & Campenhoudt, 2008).

A inclusão não é uma mera adaptação e exige desafiar as estruturas, isto é, uma mudança mais profunda, “uma educação inclusiva implica uma transformação na vida social, cultural, curricular e pedagógica da escola, assim como a sua organização física” (Rodrigues & Armstrong, 2014, p. 15).

Os valores como “inclusão”, “participação” e “cidadania” (Rodrigues & Armstrong, 2014) são importantes e podem ser considerados inclusivos. Logo, devem ser enquadrados culturalmente. Para mais, a interculturalidade também pode ser vista como um caminho para o reconhecimento de epistemas diversos (Czarny, 2012).

Para que uma verdadeira inclusão possa fazer parte do ambiente escolar, não basta que as crianças estejam dentro da escola, mas sim que se sintam pertencentes à comunidade e ao grupo (Rodrigues, 2003). Sobre esse aspecto, novas pesquisas poderão questionar: será que as crianças sentem-se pertencentes a essa escola? Será que elas dividem a mesma percepção que os professores? E sentem-se incluídas no processo de ensino/aprendizagem?

O professor, visto como um agente ativo, que, por sua vontade, realiza as atividades no âmbito escolar (Rodrigues & Armstrong, 2014), conseguirá construir essas percepções e esses conceitos para os alunos e para si?

O desenvolvimento de práticas culturais, políticas e inclusivas nas escolas é importante e deve influenciar a forma como se ensina e, conseqüentemente, a maneira como se aprende (Rodrigues & Armstrong, 2014). A inclusão e a interculturalidade também são vistas como uma fonte de oportunidade, as quais poderão criar nos alunos o sentido de pertença (Veiga, 2019).

Durante as entrevistas os professores não destacaram a necessidade de abordar temas referentes à interculturalidade, mas essas questões estiveram implícitas quando referiram a existência de alunos de diversas nacionalidades nas suas turmas e a importância do apoio dos outros alunos e das famílias nesse processo. A não referência explícita ao tema quando questionados sobre a formação que desejariam ter poderá ter ocorrido devido à falta de conhecimento e aprofundamento na temática. Com novas investigações e explicações em relação ao tema, poderão surgir questões referentes, para criar novas formações de professores para uma educação intercultural e produzir novas oportunidades para a reflexão e oportunidade de mudança — que de acordo com

(Rodrigues & Armstrong, 2014) tornou-se, nos últimos anos, uma área de grande intervenção e investigação

Canário (2009) ressalta a importância do elo entre teoria, investigação e prática na formação de professores. Destacando a importância e o papel dos professores em estabelecer pontes entre o aluno, a escola e a família.

Essa questão também foi ressaltada pelos professores que, afirmaram a importância do papel e apoio da família como facilitadores do processo de ensino aprendizagem. Sendo essa uma área para ser abordadas em novas pesquisas e conteúdo para ser tratado nas formações com os professores.

Durante a investigação, os professores ressaltaram a importância das formações e reforçaram temas atrelados a especificidades nas dificuldades de aprendizagem — como a dislexia, a discalculia e a disortografia, além de outras problemáticas como o autismo, a inclusão de materiais específicos de apoio à aprendizagem, estratégias específicas para lidar com situações particularmente difíceis e grupos grandes e a supervisão pedagógica —, visto que, nas suas práticas, não detêm a certeza de que estão a fazer o que realmente deveria ser realizado. Nesse sentido, percebe-se que também é importante que seja debatido nas formações os conceitos de inclusão e a diferenciação da integração, para que os professores possam ampliar a praticar e se consciencializar dos conceitos.

No âmbito do desenvolvimento da pesquisa, Rodrigues e Armstrong (2014) assinalam que a escola privada tem se manifestado impermeável à inclusão. Entretanto, nesta escola percebe-se, uma abertura para a reflexão da inclusão e interculturalidade. O que poderá ser uma possibilidade para a inclusão de formações que promovam uma melhor prática de professores relacionadas com os temas propostos. E a formação de professores poderá ser um instrumento de fortalecimento para uma escola mais inclusiva.

Por fim, a prática de uma formação para professores inclusivos e interculturais poderá promover uma experiência de liberdade e de conhecimento, sobretudo pela aproximação crítica da realidade entre indivíduos vários (Freire, 2001). Essas problemáticas

terão como resultado guiar e ajudar profissionais da educação nas tomadas de decisões, pois nenhuma querela educativa encontrará progressos apenas com base no passado. O caminho é preciso ser feito (Rodrigues & Armstrong, 2014)

Percebeu-se, com o desenvolvimento da pesquisa, que todos os professores estão disponíveis para uma formação baseada na inclusão e na interculturalidade.

Uma formação, que não seja apenas uma resolução de problemas (Caspar, 2005), mas que incentive a transformação, por meio da conscientização da sua própria realidade e da transferência de saberes, é vista como favorável para a promoção do enriquecimento profissional.

Como sugestões de temas para uma formação baseada na inclusão, os professores ressaltaram ainda estratégias para uma melhor inclusão dos alunos em sala de aula, materiais de trabalho inovadores, estratégias de intervenção com alunos que ainda não dominam a língua portuguesa e trabalho específico com as famílias.

Ao participar das entrevistas, os professores refletiram em relação à educação inclusiva e interculturalidade, sugeriram temas que serão de grande ajuda para que futuramente possa ser promovida uma formação com base nos interesses e necessidades dos professores (Freire & Hoton, 2011): “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho que se pôs a caminhar” (p. 56).

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim, terá o que colher.”

- Cora Coralina

REFERÊNCIAS

Abdallah-Preteille, B, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. INRP.

Abdallah-Preteille, M. (2005). *L'Éducation Interculturelle*. PUF.

Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Araújo, M. & Pereira M. A. (2004). *Interculturalidade e Políticas Educativas em Portugal: reflexões à luz de uma versão pluralista de justiça social*. Centro de Estudos Sociais. Oficina do CES. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bastos, M. S. A. (2014). *A educação intercultural na formação contínua de professores formadores de língua* [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.

<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12664/1/A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Intercultural%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20cont%C3%ADnua%20de%20profesores%20de%20l%C3%ADnguas.pdf>

Bardin, L. (2020). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Borges, M. L., & Luísa, C. (2020). *Construindo a Educação Inclusiva: teoria e prática*. Papa Línguas.

Branco, D. M. S. (2011). *A competência intercultural no ensino: proposta para a formação contínua de professores do 2ª e 3ª ciclo do ensino básico* [Tese de Doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto da Universidade Aberta: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2074>

Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Multilingual Matters.

Canário, R. (2008). Formação e Desenvolvimento Profissional dos Professores. In Ministério da Educação - Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação (Org.), *Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 133-149). Ministério da Educação.

Canário, R. (2005). *O que é a escola?* Porto Editora.

Casa-Nova, M. J. (2005). Migrantes, diversidade e desigualdade no sistema educativo português: balanço e perspetivas. *Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação. Públicas em Educação*, 13(47), 181-216.

Cardoso, M. R. C. A. (2011). Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino básico: perspetivas dos professores [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/10759>

- Carvalho, F. (2007). *Escola para todos? A educação de crianças com deficiência na perspectiva da ecologia humana*. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Caspar, P. (2005). Ser formador nos dias que correm: novos atores, novos espaços, novos tempos. *Sísifo*, (2), 87-94.
- Cortesão, L & Pacheco. N. (1991). O conceito de educação intercultural: interculturalismo e realidade portuguesa. *Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional*, 4(2), 31-44.
- Czarny, Gabriela. (2015). Políticas educativas y complicidades para dar cabida a la (s) diversidad(es), en A. Ocampo González (coord.). *Cuadernos de educación inclusiva. Los rumbos de la educación inclusiva en los inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque* (pp.154-162). CELEI.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/DGE. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf.
- Direção Geral de Estatística para a Educação e Ciência. (2020). *Perfil do Docente 2019/2020*. DGEEC_DSEE_DEEBS_DEES_2021_PerfilDocente201920 (mec.pt).
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Formosinho, J. (1991). *Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores. Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas*. Universidade de Aveiro
- Freire, P. (2001). *Conscientização: teoria e prática da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Centauros.
- Freire, P., & Horton M. (2011). *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Vozes.

- Gadotti, M. (2005). A questão da Educação Formal/Não-Formal. *Seminário Direito à educação: solução para todos os problemas ou problema sem solução?* Institut Internationale des Droites de L'enfant.
- Gadotti, M. (2007). *Educar para um outro mundo possível*. Publisher.
- Garcia, M. C. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Garcia, M. C. (2009). *Desenvolvimento Profissional: passado e futuro*. *Sísifo*, (8), 7-22.
- Gimenez-Romero, C. (2010). *Interculturalidade e Mediação*. ACIDI.
- Marcelo, C. (2009a). A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 1(1), 109-131.
- Marcelo, C. (2009b). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Marcelo, C. G. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Martins, C., & Ferreira, N. (2011, Julho). *Ir e voltar: a interculturalidade no ensino da História e da Geografia* [Comunicação oral]. 4.º Encontro de Investigação e Formação Formar Professores/Investigar as Práticas, Interdisciplinares de estudos Educacionais, Lisboa.
- Ministério da Educação. (1992). *Guia de Leitura do Dec. Lei n.º 319/91 DGEBS-DEE doc.25*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2018). *Guia de Leitura do Dec.Lei n.º 54/2018*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2019). *Guia de Leitura do Dec.Lei 54/2019*. Ministério da Educação.

- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. *EDUSer*, 2(2).
- Moreira, A. F. B. (2001). Currículo, Cultura e Formação de Professores. *Educar*, 17, 39-52.
- Nóvoa, A. (2019). Entre a Formação e a Profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, 19, 198-208.
- Oliveira, C. R. (Coord.). (2021). *Indicadores de Integração de Imigrantes - Relatório Estatístico Anual 2021* (Coleção Imigração em Números) Observatório das Migrações.
- Oliveira, G. S. (2015). *A interculturalidade: um paradigma sociocultural e educativo a construir*. Universidade do Porto, Faculdade de Letras.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (ONU) (1945). *Carta das Nações Unidas*. <http://www.onu.org.br/conheca-a-onu/documentos/>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (ONU). (1994). *Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais*. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (ONU) (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Edições Asa.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2006). *Directrices de la Unesco sobre la Educación intercultural*. Sector de la educación. UNESCO.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. UNESCO.

- Perrenoud, P. (2000). Da alternância à articulação entre teorias e práticas na formação inicial de professores. In Tardif, C. Lessard., & C. Gauthier. (Dir.) (2000). *Formação de professores e contextos sociais* (pp. 141-186). RÉŠ Editora.
- Pordata Base de Dados Portugal Contemporaneo (2021). *Índice de Envelhecimento dos docentes em exercício nos ensinos: pré-escolar, básico e secundário: por nível de ensino*. Obtido em: 12 de outubro de 2021, de: PORDATA - Índice de envelhecimento dos docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: por nível de ensino – Continente. PORDATA <https://www.pordata.pt/Municipios/Indice+de+envelhecimento+dos+docentes+em+exercício++nos+ensinos+pré+escolar++básico+e+secundário+por+nível+de+ensino-33>
- Projeto Educativo da Escola Lisboa. (*referência completa omissa para manter anonimato*).
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Trajectos. Gradiva.
- Rodrigues, D. (1999). *Crianças e alunos com necessidades educativas especiais*. Conselho Nacional de Educação.
- Rodrigues, D. (2008) (Org.). *Educação e a diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto Editora.
- Rodrigues, D., & Armstrong F. (2014). *A inclusão nas escolas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Rodrigues, D. (2019). *Fundamentalismo, complexidade e inclusão. Transição para a vida adulta: percursos reais, possíveis e desejáveis*. E-book. Instituto Politécnico de Beja.
- Rodrigues, P. (2013). *Multiculturalismo a diversidade cultural na escola* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus] Repositório Comum: <http://hdl.handle.net/10400.26/3683>.

- Reis, R. H., & Sales, M. C. (2017, Julho, 12-14). *A pesquisa-ação na formação continuada de professores* [Comunicação oral]. 6º Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa, Salamanca.
<http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1528>
- Santos, B. S. (2004). *Reconhecer para Libertar, os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Afrontamento.
- Santos, B. S. (2020). *O Futuro Começa Agora da Pandemia à Utopia*. Edições 70.
- Santos Rego M. & Lourenzo Moledo M. (2012). *Estudios de la pedagogía intercultural*. Campinas. Otactaedro.
- Sequeira, A. C. C. P. (2017). Formação inicial de professores do 1ºciclo do ensino básico: vários olhares sobre a diversidade cultural. [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa].Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/30388>
- Serrano, S. & Seabra S. (2022). Educação e idades da vida problemáticas de investigação e desafios na sociedade contemporânea. Atas do XXVIII Colóquio da AFIRSE. Instituto de Educação.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tylor, E. B. (1971). *Primitive Culture*. Gordon Press.
- United Nations Educational Scientific, and Cultural Organization (Unesco) (2017). Paris.
- Veiga F. H. (2019). *Psicologia da Educação: temas de aprofundamento científico para a educação no século XXI*. Climepsi.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Sage Publishing.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Bookman.
- Zeichner, K. (2010). Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente* 1(1)109-131.

APÊNDICES

APÊNDICE A - GUIÃO DE ENTREVISTA FOCAL

| BLOCOS | OBJETIVOS | QUESTÕES | TÓPICOS |
|---|--|--|---|
| 1. Integração. | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação | <ul style="list-style-type: none"> • Explicação sobre o focus grupo. • Apresentação dos participantes e condutora do grupo. | <ul style="list-style-type: none"> • Anos de trabalho • Experiência profissional • Formação profissional |
| 2. Práticas de Inclusão e Interculturalidade. | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar concepções e perceções dos professores do primeiro ciclo relativamente a educação inclusiva e intercultural. | <ul style="list-style-type: none"> • Como veem a inclusão? • Como veem a interculturalidade? • Como percebem a prática da inclusão na escola? • Como percebem a prática da interculturalidade na escola? | <ul style="list-style-type: none"> • Inclusão • Cultural idade • Interculturalidade • A presença de alunos de diferentes nacionalidades • Alunos de diferentes classes sociais • O que se manteve? • O que promoveu as mudanças? |
| 3. Limitações | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar dificuldades e | <ul style="list-style-type: none"> • Quais são as | <ul style="list-style-type: none"> • Se existe relação com o |

| | | | |
|------------------------------|--|--|---|
| e facilidades. | facilidades no processo de inclusão e interculturalidade na escola. | dificuldades que encontram? <ul style="list-style-type: none"> Quais as facilidades? | tempo de trabalho. |
| 4. Decreto de Lei 54/2018. | <ul style="list-style-type: none"> Perceber diferenças e semelhanças na prática de trabalho dos professores do primeiro ciclo antes e após a implementação da lei 54/2018 sobre educação inclusiva. | <ul style="list-style-type: none"> O que pensam sobre o decreto de lei 54/2018? Existem diferenças no trabalho realizado antes do decreto de lei 54/2018 e após? O que se mantem? Como veem a atuação da equipa multidisciplinar de educação inclusiva EMAI? | <ul style="list-style-type: none"> Se for preciso explicar a Lei 54/2018 sobre inclusão. Inclusão e programas Adaptações aos programas |
| 5. Formações de professores. | <ul style="list-style-type: none"> Identificar sugestões para uma formação de professores para a abordagem intercultural e inclusiva. Conceber uma proposta de formação futura que promova | <ul style="list-style-type: none"> O que pensam sobre a possibilidade de participar de uma formação sobre inclusão e interculturalidade? Como pensam que poderia ser uma formação aqui na | <ul style="list-style-type: none"> Conteúdo Objetivo Competências a desenvolver Estratégias Regularidade temporal |

| | | | |
|--|---|---------|--|
| | competências interculturais e de inclusão com os professores do primeiro ciclo. | escola? | <ul style="list-style-type: none">• Recursos• Temas |
|--|---|---------|--|

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Termo de Consentimento Informado

“Interculturalidade e Educação Inclusiva: uma perspetiva dos professores do primeiro ciclo”.

Priscilla Fernanda Cavalheiro, psicóloga, a exercer funções de estagiária de psicologia pela ordem dos psicólogos no Colégio, vem solicitar a sua participação no seu trabalho de investigação subordinado ao tema “Interculturalidade e Educação Inclusiva: uma perspetiva dos professores do primeiro ciclo”, com vista à realização da Dissertação para obtenção de Grau de Mestre, no âmbito do Mestrado em Educação e Formação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Objetivos:

- Identificar conceções e perceções dos professores do primeiro ciclo relativamente a educação inclusiva e intercultural;
- Perceber diferenças e semelhanças na prática de trabalho dos professores do primeiro ciclo antes e após a implementação do decreto de lei 54/2018 sobre educação inclusiva;
- Identificar sugestões para uma formação de professores para a abordagem intercultural e inclusiva;

- Conceber uma proposta de formação futura que promova competências interculturais e de inclusão com os professores do primeiro ciclo;

Metodologia:

O estudo em questão segue uma abordagem qualitativa e será realizado no Colégio com um grupo de professores do primeiro ciclo.

A coleta de dados será efetuada através de entrevistas de grupos e grupos operativos que serão gravados em áudio e posteriormente analisados.

Eu, _____, declaro que fui informado(a) dos objetivos e metodologia da investigação intitulada “Interculturalidade e Educação Inclusiva: uma perspetiva dos professores do primeiro ciclo”. Estou consciente de que em nenhum momento serei exposto(a) a riscos em virtude da minha participação nesta investigação e que poderei em qualquer momento recusar continuar sem nenhum prejuízo para a minha pessoa. Sei também que os dados da entrevista, por mim respondida serão usados somente para fins científicos e destruídos pela investigadora após o estudo. Aquando do tratamento dos dados, estes serão codificados mantendo assim o anonimato. Os resultados do estudo serão por mim consultados sempre que solicitar. Fui informado(a) de que não terei nenhum tipo de despesas nem receberei nenhum pagamento ou gratificação pela minha participação nesta investigação. Depois do anteriormente referido, concordo, voluntariamente, em participar no referido estudo.

Data ___/___/___

(Participante)

Investigadora: Priscilla Fernanda Cavalheiro

Contacto: 9322222222

Comprometo-me a cumprir os termos éticos do presente consentimento informado.

Grata pela colaboração e disponibilidade.