

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACESSÍVEL

OPORTUNIDADES E SINERGIAS

Catarina Mangas, Jenny Sousa
(Coordenadoras)

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACESSÍVEL: OPORTUNIDADES E SINERGIAS

COORDENAÇÃO

Catarina Mangas, CICS.NOVA.IPLeiria, CI&DEI, Politécnico de Leiria, Portugal,
Ciência ID – 0C17-9C71-90B7; ORCID ID 0000-0003-0843-5861
Jenny Sousa, ESECS, CICS.NOVA.IPLeiria, CI&DEI, Politécnico de Leiria, Portugal,
Ciência ID – D718-1B53-F947; ORCID ID 0000-0003-1626-6746
Todos os direitos reservados

EDITOR

EDIÇÕES ALMEDINA, S.A.
Avenida Emídio Navarro, 81, 3D
3000-151 Coimbra
Tel.: 239 851 904 · Fax: 239 851 901
www.almedina.net · editora@almedina.net

REVISÃO CIENTÍFICA

Esta edição foi sujeita a revisão científica por pares:

Adriana Brambilla – Universidade Federal do Paraíba, Brasil • Ana Lopes – Instituto Politécnico de Guarda, Portugal
• Cezarina da Conceição Santinho Mauricio – Politécnico de Leiria, Portugal • Dinora Tereza Zucchetti – Universidade FEEVALE, Brasil • Eduardo Manzini – Universidade Estadual Paulista, Brasil • Eva Navarro – Universidade de Valladolid, Espanha • Fernando Paulo Oliveira Magalhães – Politécnico de Leiria, Portugal • Helena Mesquita – Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal • Ithaisa Perez – Universidad de La Laguna, Espanha • José António Duque Vicente – Politécnico de Leiria, Portugal • Loiane Orbolato – Universidade Estadual Paulista, Brasil • Lúcia Grave Magueta – Politécnico de Leiria, Portugal • Sandrina Diniz Fernandes Milhano – Politécnico de Leiria, Portugal

DESIGN DE CAPA

EDIÇÕES ALMEDINA, S.A.

PAGINAÇÃO

João Jegundo

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

DPS – DIGITAL PRINTING SERVICES, LDA

DEPÓSITO LEGAL

506322/22

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto «UIDB/04647/2020» do CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa.



Os dados e as opiniões inseridos na presente publicação são da exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) autor(es).
Toda a reprodução desta obra, por fotocópia ou outro qualquer processo, sem prévia autorização escrita do Editor, é ilícita e passível de procedimento judicial contra o infrator.



GRUPOALMEDINA

BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACESSÍVEL

Educação inclusiva e acessível : oportunidades e sinergias / coord.

Catarina Mangas, Jenny Sousa
978-989-40-0843-9

I – MANGAS, Catarina
II – SOUSA, Jenny

CDU 37

LA DESCONEXIÓN EDUCATIVA, UN RETO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DE CALIDAD. JÓVENES “CONECTADOS” COMO OBJETIVO	103
<i>Patricia Olmos Rueda; Joaquín Gairín Sallán</i>	
TECNOLOGIAS DE APOIO E DIVERSIDADE FUNCIONAL: CONTRIBUTOS PARA UMA EDUCAÇÃO ACESSÍVEL E INCLUSIVA	117
<i>Jaime Ribeiro; Lúcia Bento; Graça Faria; Sílvia Silva; Tiago Abreu; Sara Rodrigues; Luís Azevedo</i>	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTERGERACIONAL: REFLEXÕES A PARTIR DE PRÁTICAS COMUNITÁRIAS.....	135
<i>Jenny Sousa; Miguel Mesquita</i>	
MODELO INOVADOR E INCLUSIVO DE APRENDIZAGEM PARA SENIORES NO ENSINO SUPERIOR: O EXEMPLO DO PROGRAMA 60+.....	151
<i>Luísa Pimentel; Sara Mónico Lopes; Cezarina Maurício</i>	
A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA COMO OPORTUNIDADE DE INCLUSÃO E PARTICIPAÇÃO DOS SENIORES NA SOCIEDADE.....	169
<i>Fátima Abreu Neto; Sara Mónico Lopes; Luísa Pimentel</i>	
A INCLUSÃO NA ESCOLA: O PAPEL DA COMUNICAÇÃO ENTRE AS EQUIPAS MULTIDISCIPLINARES	189
<i>Sílvia Canha; Catarina Mangas; Jaime Ribeiro</i>	
A COMUNICAÇÃO NO ACOLHIMENTO E INCLUSÃO DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: BARREIRA OU FACILITADOR?	207
<i>Isabel Perdigão; Catarina Mangas</i>	
SOBRE OS AUTORES	223

A INCLUSÃO NA ESCOLA: O PAPEL DA COMUNICAÇÃO ENTRE AS EQUIPAS MULTIDISCIPLINARES

Sílvia Canha

(AE Alexandre Herculano Santarém)

Catarina Mangas

(ESECS, CICS.NOVA, CI&DEI, Politécnico de Leiria)

Jaime Ribeiro

(ESSLei, aTOPlab, CitechCare, Politécnico de Leiria)

Resumo: A organização e implementação das equipas multidisciplinares nas escolas está associada aos princípios da Educação Inclusiva, de e para todos, sendo cada elemento ativo, importante, decisivo e decisor. Requer mudanças na forma de pensar, organizar e agir. Requer atitudes comunicativas mais proficuas e diversificadas, mas que tenham como objetivos o desenvolvimento pessoal e profissional, fazendo com que todos aprendam, o que se traduz na melhoria da própria escola. O estudo, de natureza qualitativa, procurou identificar as características consideradas vitais ao funcionamento das equipas multidisciplinares e à implementação da inclusão, destacando-se a comunicação interpessoal, que deve ser fundada no diálogo, respeito, partilha de informação, aceitação dos pontos de vista e confiança. Só com o esforço individual as equipas podem trabalhar juntas e desenvolver processos participativos, democráticos e baseados na cooperação, mas que sejam simultaneamente eficazes, dinâmicos, promovam a colaboração, a inclusão e o sucesso de todos os alunos.

Palavras-chave: Comunicação; Educação inclusiva; Equipa multidisciplinar

Introdução

A inclusão e a comunicação são elementos essenciais à vida em sociedade e induzem-nos a um olhar atento. Se os pensarmos em termos escolares sentimo-nos ainda mais inquietos, críticos e impulsionados a agir construtivamente.

Uma escola que funcione bem permite que todos se envolvam de forma ativa, responsável e empenhada na busca de soluções, assume que todos estão em constante interação, sentindo-se bem no local onde estão e nas atividades que executam, contribuindo, assim, de forma voluntária e ativa, para a vida da instituição e de toda a comunidade educativa.

Foi com este entendimento que procurámos estudar a comunicação entre as equipas multidisciplinares, perceber quais os fatores que influenciam os processos comunicativos (facilitadores e barreiras) e analisar os fatores comunicacionais que contribuem para a implementação dos princípios da Educação Inclusiva (EI).

A apresentação deste estudo inicia-se com um enquadramento teórico que contextualiza o estado da arte sobre os temas em apreço, as opções metodológicas adotadas para a efetivação da investigação e a apresentação e discussão dos resultados alcançados, enquadrando-os com a opinião de diversos autores e refletindo construtivamente sobre os mesmos.

Enquadramento teórico

Abordar a inclusão implica considerar os direitos humanos implícitos à sociedade e a uma educação para todos. Relaciona-se, assim, com a qualidade da vida social, económica, política, cultural e educacional, que terá de prosseguir princípios holísticos e equitativos, mas, também, ousados e ambiciosos, para que ninguém seja deixado para trás (UNESCO, 2005).

Na opinião de Nunes e Madureira (2015), a inclusão nas escolas pressupõe a promoção de uma resposta equitativa às necessidades e às potencialidades de todos os alunos que as frequentam. As instituições têm de ser capazes de proporcionar aprendizagens, atividades e oportunidades em que todos se sintam acolhidos e elementos ativos na sua diversidade.

Capellini e Fonseca (2017), Formosinho e Machado (2014) e Jaén e Ramalho (2015) consideram que a escola só será verdadeiramente inclusiva quando toda a comunidade educativa agir de forma inclusiva, ou seja, tudo o que aí se fizer, viver e respirar deve transparecer inclusão. Neste sentido, a inclusão não pode acontecer, apenas, por ações isoladas de determinados elementos ou decorrer de determinadas adaptações estruturais. Toda a população escolar e o próprio ambiente escolar deve ser pensado, organizado, implementado e avaliado em função da resposta inclusiva que for dada. Os autores defendem, ainda, que tal só pode acontecer através de uma gestão flexível do currículo e de uma diferenciação pedagógica efetiva, aplicada a cada aluno.

Se nas escolas os agentes educativos e as vivências escolares se deixarem imbuir dos princípios da EI, se se empenharem na eliminação de barreiras e numa filosofia de vida em que assumam mudanças de forma criativa, fazendo com que os espaços escolares e educativos sejam acolhedores, protetores, agradáveis e saudáveis, estarão também a contribuir para que se construa uma sociedade mais justa e equitativa.

O princípio da equidade impele ao reconhecimento da diferença e da necessidade de existirem condições diferenciadas no processo educativo de todos os alunos, independentemente das condições individuais, culturais e sociais, tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade. A EI impele, também, a um olhar e a uma atitude mais atenta e mais alargada ao universo de cada um, ou, como afirmam Booth e Ainscow (2015), que se atente à qualidade das interações, comunicativas, sociais e atitudinais, que vão acontecendo entre os vários elementos da comunidade educativa, devendo a ação da EI ser continuada, reflexiva e envolver a participação de todos.

Face à complexidade do que foi exposto, percebe-se que a EI não acontece apenas, como afirmam Cabral e Alves (2018), por imposição legal, mas depende do que as pessoas pensam e conseguem fazer. No entanto, se não existir a preocupação de se constituir um quadro legal, a nível nacional, que determine medidas coerentes com outras áreas políticas e sociais, em consonância com os acordos e declarações internacionais sobre a inclusão, esta também não se concretiza.

A nível nacional a legislação tem emanado orientações precisas, no sentido de a escola poder e dever encontrar e facultar respostas educativas

individualizadas, de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada aluno. Atualmente, estas possibilidades são concretizadas, principalmente, através do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, com redação retificada pela Lei n.º 116/2019, de 13 setembro, onde se estabelece o regime da EI e se determina que as escolas devem encontrar respostas educativas e formativas para todos os alunos, em condições de equidade no acesso ao currículo e na plena inclusão social. Devem também adaptar os processos de ensino às características e condições individuais dos alunos, através de modelos curriculares flexíveis e de uma abordagem multinível, mobilizando os meios de que dispõem para promover o sucesso real das aprendizagens de forma universal.

Em simultâneo com as orientações legais tem de existir, da parte dos professores, uma concordância e um compromisso que impulse a sua execução em todas as salas de aula, em todos os níveis de ensino e em todas as instituições. Assumir este compromisso, como caminho para a inclusão, como afirmam Formosinho e Machado (2014), envolve a existência de expectativas elevadas. Os professores não podem contentar-se com o mediano, têm de querer alcançar o topo e ser capazes de transformar as dificuldades do dia a dia em possibilidades. A equidade educativa tem de ser entendida como o ponto de partida, não como o ponto de chegada, tem de contar com a colaboração efetiva entre os professores, os técnicos e os restantes elementos da comunidade educativa.

Este caminho só é possível se os professores estiverem motivados para trabalhar em conjunto, se sentirem que os seus contributos são reconhecidos, confluem para decisões e responsabilidades partilhadas, refletidas e avaliadas. As escolas, enquanto organizações complexas, tendem a substituir o trabalho individual pelo trabalho em equipa e principalmente por equipas multidisciplinares, que de forma holística integram os saberes e experiências dos seus membros, quer sejam de outras áreas profissionais, como os terapeutas e psicólogos, quer sejam de diferentes áreas de docência.

O reconhecimento da importância da conciliação dos diversos saberes curriculares dos professores e a integração das especificidades e da diversificação dos seus conhecimentos são assumidos, por Bolívar (2014) e Paes (2011), como facilitadores para que todos trabalhem colaborativamente, sejam corresponsáveis pelas decisões e mais facilmente encontrem soluções

para os problemas e as questões identificadas. Rivero (2009) considera mesmo que o trabalho das equipas multidisciplinares é uma aposta ganha, pela visão global e pela diversificação de metodologias de intervenção que conseguem alcançar, porque assim integram, além dos conhecimentos técnicos, o “saber-fazer” e o “saber-ser” (p. 4) de cada elemento, sendo o trabalho daí resultante mais produtivo do que o desenvolvido apenas por um indivíduo.

Assim, acredita-se que as equipas multidisciplinares conseguirão melhores desempenhos nas tarefas em que estiverem envolvidas, pois cada elemento, de acordo com a sua especialização profissional, contribui com os seus conhecimentos, tanto os científicos, como os que resultam da experiência acumulada ao longo dos anos. No entanto, a partilha tem de ser alicerçada numa comunicação sólida e natural, onde todos estejam disponíveis e motivados para trabalhar em conjunto, respeitem as competências, limites e necessidades de todos e promovam um relacionamento interpessoal sólido e robusto, que propicie e potencie o trabalho em conjunto, autónomo, ágil e flexível.

O trabalho na escola será tanto melhor e mais proativo quanto mais se distancie do trabalho individualizado e potencie atitudes de entajuda, confiança e cooperação, permitindo estabelecer, como referem Pinazza et al. (2011), canais de comunicação que conduzam à fluidez de uma gestão corresponsabilizada e participativa, em que se definam e executem ações planeadas e exequíveis, tendo por base objetivos e formas claras de acompanhamento e avaliação das tarefas a realizar. Pinazza et al. (2011) referem, ainda, a importância do acesso a toda a informação, para que possa previamente ser analisada, discutida e considerada por toda a equipa.

Na gestão democrática das organizações a comunicação assume um papel preponderante, intenso e contínuo (Morastoni, 2019). Bastos e Santos (2012) consideram-na mesmo uma forma decisiva de motivar as equipas. Sabemos que ela está presente em tudo o que fazemos ao longo da nossa vida, ou, como Castro e Silva (2001) mencionam, nela colocamos tudo o que conhecemos, o que sentimos e o que experienciamos. A comunicação é, portanto, como é referido por Santos e Freira (2016), a essência das relações humanas e está presente em tudo o que fazemos ao longo da nossa vida, pois todas as relações humanas são comunicativas. Na realidade, comunicar é

vital ao ser humano, faz parte da sua natureza, é, como afirma Chiavenato (2009) “o ponto que liga as pessoas” (p. 61). É um processo interativo, multidirecional, dinâmico e evolutivo, que conduz a relações permanentes entre tudo o que pensamos ou existe (Freixo, 2012).

Neste contexto comunicacional importa salientar a existência de barreiras e facilitadores de vários tipos (físicos, pessoais e relacionais), que, dependendo da forma como influenciam a comunicação, podem, num determinado contexto e com determinadas pessoas, funcionar como facilitadores, mas, num outro contexto e com outras pessoas, funcionar como barreiras.

A facilitação da comunicação interna das organizações, nomeadamente das escolas, é estratégica na promoção do espírito de equipa, na melhoria, envolvimento e desempenho dos seus elementos. Na escola, é notória a importância do seu líder na forma como gere e envolve o grupo nas decisões e ações do mesmo, atuando como impulsionador de comportamentos cooperativos que contribuam para a motivação e desempenho do grupo (Sanches & Dias, 2015).

Para além do líder e do próprio grupo, importa enaltecer, também, que estes elementos fazem parte de todo o sistema organizacional da escola, onde a influência é um processo recíproco e contínuo. Um processo que reflete o tipo de liderança, quer a de topo quer as intermédias, o tipo de gestão, a qualidade da comunicação interpessoal, grupal e organizacional, assim como os meios e os fluxos de comunicação. Todos estes elementos são decisivos na eficácia das equipas e, conseqüentemente, da EI.

Relativamente ao tipo de comunicação que é efetivada entre as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e os Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA), e por não existir um modelo definido, optámos por apresentar, na Figura 1, o modelo elaborado por Canha (2021, p. 44). Com base na nossa experiência e perceção da realidade, acreditamos que os fluxos de comunicação serão maioritariamente unidirecionais e que se destinam ao cumprimento das orientações emanadas pelos normativos legais e que os meios de comunicação, que estão identificados na parte central do esquema, serão os mais recorrentes.

Figura 1. Modelo de comunicação entre as EMAEI e os CAA



Pensamos, como Bilhim (2014), Boavida e Ponte (2002), Cabral e Alves (2018), Lima e Fialho (2015) e Peccicacco (2016), que a eficácia das equipas se norteia pela qualidade da comunicação, estando implícita a transparência e a confiança como fatores facilitadores das interações. Esta eficácia das equipas influencia diretamente o sucesso das escolas e, por sua vez, este está proporcionalmente dependente da qualidade, quantidade e fluência da comunicação, das relações interpessoais, da forma como os seus elementos lidam com as dificuldades e desafios e como os conseguirão aproveitar ou transformar em oportunidades (Oliveira, 2014). Importou, neste sentido, conhecer em maior profundidade o processo comunicativo estabelecido entre as equipas multidisciplinares, refletindo sobre a sua influência na escola atual, que se espera inclusiva e aberta a todos.

Metodologia

Na tentativa de perceber de que forma a EI, nas escolas, é influenciada pela comunicação das suas equipas, optámos por fazer uma investigação exploratório-descritiva de natureza qualitativa, concretizada num estudo de caso. O estudo foi realizado nos Agrupamentos de Escolas do concelho de

Santarém, tendo o intuito de conhecer em profundidade as perspetivas dos elementos constituintes das EMAEI e dos CAA.

Esta abordagem remeteu-nos para uma recolha e tratamento de dados predominantemente qualitativos, pois, como afirmam Bogdan e Biklen (2013), Gil (2008), Prodanov e Freitas (2013), numa abordagem qualitativa o propósito do investigador é o de registar e descrever factos e as suas características intrínsecas.

Considerámos, de acordo com Amado (2014) e Yin (2010), a opção pelo estudo de caso, enquanto tipo de investigação, como a mais adequada, por ser nossa intenção efetuar um estudo de caso holístico, no qual a recolha de dados pudesse ser feita de forma análoga em cada Agrupamento de Escolas (AE) e os resultados obtidos serem analisados e tratados, de forma a conhecer a realidade dos AE de Santarém.

Embora o estudo seja predominantemente qualitativo, também foram recolhidos dados quantitativos, até porque, atualmente, segundo nos é referido por Bruchez et al. (2015), a utilização dos dois métodos conduz a diferentes tipos de informação que confluem para a triangulação dos dados, ou seja, para a sua validação cruzada. Esta mesma validação também foi suportada através da utilização de diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, como a proveniente de pesquisa documental e a que resultou da aplicação de inquéritos por questionário e por entrevista.

Após a consulta do acervo documental dos AE, foram aplicados inquéritos por questionário aos elementos das EMAEI e dos CAA dos quatro AE do concelho de Santarém. Pelas EMAEI foram envolvidos os elementos permanentes e pelos CAA os docentes de Educação Especial, docentes de outros grupos disciplinares, técnicos e assistentes operacionais que desempenham funções nos CAA. A amostra incluiu um total de 70 elementos, dos quais obtivemos 28 respostas.

O inquérito por questionário foi construído pelos investigadores, passou por uma fase de pré-teste e, subseqüentemente, foi validado por dois especialistas. A versão final encontrava-se organizada em seis seções num total de 22 questões, sendo algumas fechadas e outras abertas, ou de resposta livre. Desta forma, pudemos, como é referido por Amado (2014), além de descrever muitos dos processos comunicativos existentes, obter informações e opiniões, compreender e interpretar as vivências dos intervenientes. Esta

interpretação das respostas ajudou a definir as questões que foram colocadas nas entrevistas.

Em fase posterior, foram aplicados inquéritos por entrevistas semiestruturadas aos quatro coordenadores das EMAEI. Estas foram organizadas em cinco blocos temáticos, num total de nove questões, cujo objetivo principal era descrever a comunicação entre as EMAEI e os CAA dos AE do concelho de Santarém.

As entrevistas, embora tivessem algumas perguntas fechadas, continham principalmente perguntas abertas, através das quais era dada ao entrevistado a possibilidade de falar livremente sobre o tema proposto, de modo a aprofundar o seu entendimento e sentir acerca do assunto em apreço. Procurou-se, de forma lógica e coerente, dinamizar as entrevistas, permitindo que os entrevistados pudessem partilhar o seu raciocínio com o mínimo de constrangimentos. Importa referir que, durante os processos de recolha de dados, tanto dos inquéritos por questionário, como por entrevista, foram salvaguardadas todas as questões éticas e de confidencialidade estipuladas, nomeadamente a recolha de autorização das instituições educativas e o consentimento informado, livre e esclarecido dos participantes.

Quanto ao tratamento dos dados, a principal técnica usada para os dados qualitativos foi a análise de conteúdo, que, de acordo com Amado (2014) e Guerra (2014), se afigura como a técnica mais apropriada, por permitir uma descrição sistemática e objetiva, através do confronto e comparação dos vários conteúdos textuais recolhidos, o que nos possibilitou, na linha de Aires (2015) e Bardin (2016), proceder à redução dos dados, transformando e organizando toda a informação bruta recolhida em informação qualitativa e quantitativa da qual se pôde extrair conclusões. Importa ainda referir que todo este processo decorreu com imparcialidade de abordagem e de posicionamento dos investigadores.

Análise e discussão dos resultados

Os resultados alcançados no estudo revelam referenciais comuns aos encontrados nas obras consultadas, que destacam o papel que a comunicação assume nas interações e ações das equipas. Encontrámos aspetos que

influenciam a comunicação e que podem ser agrupados enquanto facilitadores e barreiras e analisámos o quanto podem conduzir a atitudes de inclusão. Os resultados revelam também que os integrantes das equipas em estudo, embora nem sempre de forma consciente, mas de forma empírica, procuram assegurar a realização dos princípios e considerações que encontrámos na literatura e que evidenciam ser eficazes nos processos comunicativos. Registámos uma comunicação bidirecional e, por isso, mais efetiva e de qualidade, relativamente àquela que esperávamos encontrar e que apresentámos na Figura 1, onde os intervenientes analisam e compartilham as suas ideias, com transparência e confiança.

Como facilitadores indicados, destacamos as qualidades pessoais e a atitude comunicativa dos elementos que lideram as equipas, nomeadamente quanto ao grau de clareza, síntese, acessibilidade e respeito pela opinião dos outros. Salientamos também as qualidades profissionais, onde se inclui o domínio dos assuntos a comunicar e a análise e discussão conjunta das propostas de trabalho. A observância destes propósitos conduz aos últimos indicadores que encontrámos nas trocas comunicativas entre as EMAEI e os CAA e que são a motivação, a transparência e a confiança dos seus elementos, os quais, anteriormente, tinham sido referidos por diversos autores, como Almeida (2013), Sanches e Dias (2015), Bilhim (2014), Boavida e Ponte (2002), Cabral e Alves (2018), Lima e Fialho (2015) e Peccicacco (2016).

Estes elementos reportam-nos para a qualidade das relações interpessoais enquanto facilitador relacional, que pode contribuir para aquilo que Bolivar (2014), Paes (2011) e Pinazza et al. (2011) denominam como uma gestão participativa e corresponsabilizada, onde todos trabalham colaborativamente e de forma articulada e onde todos são corresponsabilizados pelas decisões.

Relativamente aos aspetos indicados pelos coordenadores das equipas, e em concordância com Bolivar (2014), Morastoni (2019), Paes (2011) e Pinazza et al. (2011), encontrámos referência à necessidade da discussão prévia das propostas de trabalho, à importância da reflexão, análise e discussão conjunta e à existência de atitudes comunicativas de clareza, síntese, acessibilidade e domínio dos assuntos a comunicar. Foram ainda assinaladas a transparência e a confiança entre os elementos que, como bem sabemos, são determinantes para a qualidade da comunicação e eficácia das equipas.

Como barreiras, foram reportadas algumas situações que já tinham sido mencionadas enquanto facilitadores e que confirmam o que foi anteriormente citado no suporte teórico e aquilo que é o nosso entendimento sobre o assunto. A atitude e envolvimento que cada elemento assume face ao trabalho e colaboração na equipa é um indicador da qualidade das relações interpessoais e de confiança, ou desconfiança, que se vão estabelecendo e que são reveladoras da não dissociação do que cada um é enquanto pessoa e profissional. Mesmo sem que exista qualquer intenção comunicativa, estamos permanentemente a comunicar com os outros. Fazemo-lo, por exemplo, através de gestos, expressões, entoações e silêncios que são entendidos e interpretados de diferentes formas e que vão influenciar os processos comunicativos.

Os resultados obtidos consubstanciam estes aspetos, como já referimos, ou seja, dependendo da forma, contexto e pessoas envolvidos nos processos comunicativos, estes podem assumir-se como barreiras ou facilitadores. No entanto, podemos destacar três categorias: a definição de conceitos, o enquadramento legal e a acumulação de cargos/funções.

Na primeira destas categorias importa salientar a necessidade do domínio dos assuntos em apreço e o entendimento dos mesmos, uma vez que o desconhecimento ou interpretações díspares podem transmitir informações incongruentes e levar a decisões menos adequadas. Na segunda categoria (enquadramento legal), os coordenadores das EMAEI indicaram-nos, como elemento inibidor à eficácia da comunicação, o facto de o suporte legislativo em vigor, não só não ser suficientemente explícito, como também não emitir orientações para a sua implementação, deixando as escolas a conjeturar e a assumir diferentes respostas sobre o que deveria ser análogo. O último elemento deste processo categorial está relacionado com a acumulação de cargos ou funções que os coordenadores assumem, e revela que esse facto pode levar à confusão ou falta de limitação das fronteiras de cada um desses cargos.

Os aspetos anteriormente referidos vão influenciar o desempenho e a eficácia das equipas e, tal como Le Boterf (2010), acreditamos que estão proporcionalmente relacionados com a qualidade da cooperação e comunicação dos seus membros. Consideramos premente a observância de algumas das orientações apontadas pelo autor (Le Boterf, 2010), como sejam a organização, a distribuição das tarefas, o envolvimento nas decisões, a

fortificação das relações e da cooperação, que se sustentam em atitudes de comunicação interpessoal sólidas e de empatia, a necessidade de conhecimentos e proficiência em Tecnologias de Informação e Comunicação, assim como a forma de expressão e domínio relativamente aos conhecimentos científicos e técnicos.

Quanto aos fatores comunicacionais que contribuem para a implementação dos princípios da EI, os coordenadores manifestaram-se em conformidade com as reflexões que fizemos sobre a inclusão. Confirmámos, como Cabral e Alves (2018), Casa-Nova (2018), Formosinho e Machado (2014) e Leite (2016) afirmavam, que a inclusão não acontece por imperativo legal, mas pela atitude e compromisso de toda a comunidade escolar. Embora a legislação apresente normas inclusivas, a realidade estudada mostrou que o conceito de escola inclusiva ainda não é uma prática recorrente. Transparece o envolvimento das equipas multidisciplinares, com a integração de uma maior diversidade de elementos, mas poucas foram as alterações salientadas relativamente aos normativos anteriores.

Apesar de o conceito de escola inclusiva ter vindo reforçar a visão da escola como um todo, a igualdade de oportunidades de aprendizagem para todos, o direito à participação e à criação das condições necessárias para que todos aprendam, veio também complexificar a resposta mais abrangente que a escola deve dar. A escola tem de ser capaz de responder como um todo a todos os alunos, de transformar as capacidades individuais em cooperação coletiva, onde todos têm um papel de corresponsabilização na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão.

Para que os professores, as equipas e a própria escola assumam um trabalho de colaboração e participação ativa entre todos, tem de existir um líder capaz de incentivar processos comunicativos, que contribua para a motivação do grupo e para a promoção de comportamentos cooperativos. Estes devem ser fundados numa participação globalizada e impulsionadora de aprendizagem recíproca, para que, assim, possam conduzir a que cada elemento se sinta como membro integrante da equipa e desenvolva um efetivo trabalho de grupo, colaborativo e facilitador da criação de uma identidade e cultura de escola, enriquecedora e capaz de responder de forma eficaz a todos os que nela e com ela crescem, se desenvolvem, educam e aprendem.

Os elementos das equipas, e principalmente o seu coordenador, devem potenciar o trabalho colaborativo e maximizar a comunicação informal, o que, na perspetiva de Bastos e Santos (2012), é indicador da coesão das relações interpessoais, ou, como afirmam Santos e Freira (2016), transformar a alma das organizações. Os participantes no estudo consideraram estas relações interpessoais como um importante facilitador relacional, que permite uma comunicação mais intensa, uma circulação de informação mais rápida e participada e com dinâmicas comunicacionais internas mais fluidas.

A comunicação informal é considerada por Freixo (2012), Sena (2017) e Serra (2007) como rica, bidirecional e originadora de enormes possibilidades comunicativas. É onde a comunicação verbal se entrecruza com a não verbal. Tudo o que envolve os comunicadores é, neste sentido, considerado comunicação, e todas estas vertentes comunicacionais devem estar orientadas na busca constante pela melhoria dos padrões de qualidade da escola e dos resultados escolares de todos os alunos, sem perder de vista a promoção da equidade e da inclusão, através da oferta de “oportunidades de aprendizagem diversificada e adequada aos alunos” (Castanheira, 2014, p. 186).

Considerações finais

Como ficou claro, a eficácia da comunicação nas relações humanas é uma componente vital do trabalho em equipa, da inclusão de todos os alunos e da própria vida da escola. Uma comunicação interpessoal assente em atitudes de partilha, de escuta ativa e de respeito mútuo conduz a uma comunidade educativa preocupada, motivada e empenhada em construir relações humanas eficazes e proativas. Estas características farão com que sejam envidados esforços conjuntos para o cumprimento dos objetivos e metas definidos pelas equipas multidisciplinares e pela escola, os quais serão promotores de maiores índices de sucesso educativo dos alunos, independentemente das suas características, e de elevado grau de realização e satisfação pessoal de todos os elementos da instituição educativa.

Todos têm um papel decisivo no bom funcionamento da escola. Todos têm de ser capazes de se ajustar a cada nova situação, flexibilizar a cada

novo contexto e solucionar cada novo problema com que se deparam. Tudo está sempre em interação e em mudança. Porém, ainda se poderão colocar outras questões, mais ou menos retóricas: a escola já consegue implementar práticas pedagógicas diferenciadas que correspondam às reais necessidades de cada aluno? A escola já garante que todos os alunos, independentemente das suas características e potencialidades, tenham acesso a recursos educativos de qualidade, a oportunidades únicas de aprender e de se desenvolver? A investigação realizada pretende, assim, ser um contributo para o conhecimento da realidade das escolas portuguesas, no sentido de potenciar a reflexão sobre a relevância da comunicação na promoção da educação inclusiva. Reconhece-se, ainda assim, que muitos outros estudos podem ser realizados para responder a estas e outras questões, procurando-se soluções diferenciadas e estratégias reais de promoção de uma escola com qualidade, de todos para todos.

Referências bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Almeida, L. A. S. (2013). A importância da comunicação interna para a motivação dos colaboradores. *EXEDRA – Revista Científica*, 8, 90-103. <http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2014/09/07.pdf>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bastos, L. M., & Santos, M. R. (2012). *A comunicação interna na estrutura organizacional*. Unidade de Ensino Superior de Feira de Santana.
- Bilhim, J. (2014). Política e administração: Em que medida a atividade política conta para o exercício de um cargo administrativo. *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 28, 11-32. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/1305>
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). APM.

- Bolivar, A. (2014). Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 107-122). Universidade Católica Editora.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (12.^a ed.). Porto Editora.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEM Educación + Ecosocial.
- Bruchez, A., Ciconet, B., Remussi, R., Possamai, L., & Tondolo, V. A. (2015). Análise da utilização do estudo de caso qualitativo e triangulação na Brazilian Business Review. *XV Mostra de Iniciação Científica, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão* (pp. 1-14). Universidade de Caxias do Sul. <http://ucs.br/etc/conferencias/index.php/mostraucspgga/xvmostrappga/paper/view/4125/1279>
- Cabral, I., & Alves, J. M. (Orgs.). (2018). *Inovação pedagógica e mudança educativa – Da teoria à(s) prática(s)*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Canha, S. M. S. S. (2021). *A comunicação entre as equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva e os centros de apoio à aprendizagem no concelho de Santarém* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Leiria]. IC-Online – Repositório Institucional de Informação Científica do Instituto Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/6097>
- Capellini, V. L., & Fonseca, K. A. (2017). A escola inclusiva: Seus pressupostos e movimentos. *Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 19(1), 107-127. <https://doi.org/10.30715/rbpe.v19.n1.2017.10824>
- Casa-Nova, M. J. (2018). Cultura cigana na escola e mediação intercultural. In M. C. Gregório & F. Ramos (Org./Ed.), *Educação para todos: Os invisíveis, os discriminados e os outros* (pp. 88-107). Conselho Nacional de Educação.
- Castanheira, P. (2014). Líderes escolares e qualidade educativa: Será que a liderança faz a diferença? In I. Fialho, J. Verdasca, M. Cid, & M. Favinha (Orgs.), *Políticas educativas, eficácia e melhoria das escolas* (pp. 183-200). CIEP-EU.
- Castro, R. K. F., & Silva, M. J. P. (2001). Influências do comportamento comunicativo não-verbal do docente em sala de aula – Visão dos docentes de enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 35(4), 381-389. <https://doi.org/10.1590/S0080-62342001000400011>

- Chiavenato, I. (2009). *Recursos humanos: O capital humano das organizações* (9.ª ed.). Elsevier Editora Ltda.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1ª série – n.º 129, pp. 2918-2928.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2014). As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 91-106). Universidade Católica Editora.
- Freixo, J. V. (2012). *Teorias e modelos de comunicação*. Instituto Piaget.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.ª ed.). Editora Atlas, S. A.
- Guerra, E. L. (2014). *Manual de pesquisa qualitativa*. Centro Universitário UNA.
- Jaén, M. D. M., & Ramalho, A. P. (2015). Estudio comparativo sobre el concepto, las prácticas y la organización escolar en el desarrollo de la inclusión en España y Portugal. *EXEDRA – Revista Científica*, n.º temático, 254-272. <http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2016/02/18.pdf>
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: Quinze propositions* (10.ª ed.). Eyrolles, Éditions d'Organisation.
- Leite, T. S. (2016, dezembro 3). *Formação de professores para a inclusão*. Conferência apresentada no Congresso Internacional Escola Inclusiva – “Educar e formar para a vida independente”, Cascais. <http://hdl.handle.net/10400.21/6818>
- Lima, J.A., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e perceções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49(2), 27-53. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_49-2_2
- Morastoni, J. (2019). *A gestão democrática na escola e a organização do trabalho pedagógico*. Thoth.
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 5(2), 126-143. <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v5i2.84>
- Oliveira, S. C. (2014, agosto 8-9). *Estudo dos meios de comunicação interna em uma instituição de ensino*. Conferência apresentada no X Congresso Nacional de Excelência em Gestão, Rio de Janeiro. https://www.inovarse.org/sites/default/files/T14_0197_10.pdf
- Paes, K. D. (2011). *Gestão de pessoas*. Universidade Potiguar.

- Peccicacco, L. G. (2016). O caminho para uma comunicação eficiente. In V. R. Mansi & B. Carramenha (Org.), *Comunicação com líderes e empregados* (pp. 153-158). Editora In House.
- Pinazza, M. A., Gallego, R., & Silva, V. B. (2011). *Gestão de pessoas e equipes*. Universidade de São Paulo.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Feevale.
- Rivero, C. (2009). *Trabalho em equipes multidisciplinares – Uma visão apreciativa*. REAPN/Portugal.
- Sanches, M. F. C. S., & Dias, M. (2015). Liderança em Agrupamentos de Territórios de Intervenção Prioritária: Imperativos, contingências e lógicas de ação. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 5(1), 19-40. <https://doi.org/10.25757/invep.v5i1.11>
- Santos, E. D., & Freira, E. C. (2016). Cultura, comunicação e identidade no discurso organizacional. *INOVAMUNDI*, 9, 1141-1147. <https://www.researchgate.net/publication/312058353>
- Sena, A. A. (2017). *Teorias da comunicação*. Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá – SESES.
- Serra, J. P. (2007). *Manual de teoria da comunicação*. Universidade da Beira Interior.
- UNESCO. (2005). *Orientações para a inclusão. Garantindo o acesso à educação para todos*. https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (4.ª ed.). Bookman.