

PERSPECTIVAS FACE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO EM ESCOLAS DO MEIO RURAL ALGARVIO

Joel Santos

Universidade de Lisboa, Instituto de Educação
joel.santos@campus.ul.pt

Margarida César

Investigadora associada do Centre de Recherche en Psychologie Socioculturelle de l'Institut de
Psychologie et Education, Université de Neuchâtel
macesar@fc.ul.pt

Resumo

A diversidade é uma riqueza que importa saber preservar e apreciar (César, 2012b). Em Portugal, a região do Algarve apresenta um elevado índice de insucesso académico, sobretudo no 3.º ciclo do ensino básico (INE, 2009). Este fenómeno é mais frequente nos meios rurais (INE-DRA, 2004). Alguns autores observam conexões entre a construção de cenários educativos (mais) inclusivos, nos meios rurais, e as perspectivas assumidas por professores, alunos e encarregados de educação face à Educação Inclusiva (EI) (Loreman, Lupart, McGhie-Richmond, & Barber, 2008; Loreman, McGhie-Richmond, Barber, & Lupart, 2009; McGhie-Richmond, Barber, Lupart, & Loreman, 2009). O objectivo principal desta investigação consiste em conhecer as perspectivas face EI dos professores, alunos e encarregados de educação, referentes a escolas do 3.º ciclo do ensino básico regular diurno, nas áreas predominantemente rurais, da região do Algarve. Assumindo um paradigma interpretativo (Denzin, 2002), desenvolvemos um estudo de caso intrínseco (Stake, 1995). Os participantes são 151 professores, 471 alunos e 455 encarregados de educação. Os instrumentos de recolha de dados são a recolha documental e três escalas: (1) a escala TPIRC – *Teacher Perceptions of Inclusion in Rural Canada* (McGhie-Richmond et al., 2009); (2) a escala SPIRC – *Student Perceptions of Inclusion in Rural Canada* (Loreman et al., 2008); e (3) a escala PPIERC – *Parent Perspectives on Inclusive Education in Rural Canada* (Loreman et al., 2009). Este estudo mostra que os professores, alunos e respectivos encarregados de educação assumem perspectivas pouco inclusivas. Os alunos e encarregados de educação



seleccionam posições pouco inclusivas face ao acesso ao envolvimento na comunidade. A análise dos dados permite inferir que muitos destes participantes se confrontam com formas subtis de exclusão cultural, o que sublinha a necessidade de facilitar o acesso a formas mais inclusivas de participação social.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Meio rural Algarvio; Professores, Alunos e Encarregados de Educação; Perspectivas.

Abstract

Diversity is a richness that is important to preserve and appreciate (César, 2012b). In Portugal, the Algarve presents a high level of underachievement in lower secondary schooling (INE, 2009). This phenomenon is more common in rural areas (INE-DRA, 2004). Some authors establish connections between the construction of (more) inclusive educational settings, in rural educational settings, and the perspectives assumed by teachers, students and parents towards Inclusive Education (IE) (Loreman et al., 2008, 2009; McGhie-Richmond et al., 2009). The main goal of this research is to study teachers', students' and parents' perspectives about IE, in mainstream lower secondary schools, in rural areas of Algarve. We focused on the 3rd cycle, i.e., 7th to 9th grades, whose expected ages include 12 to 15-year-olds. Assuming an interpretive approach (Denzin, 2002), we developed an intrinsic case study (Stake, 1995). The participants are 151 teachers, 471 students and 455 parents. Data collecting instruments are documents and three scales: (1) TPIRC – Teacher Perceptions of Inclusion in Rural Canada (McGhie-Richmond et al., 2009); (2) SPIRC – Student Perceptions of Inclusion in Rural Canada (Loreman et al., 2008); and (3) PPIRC – Parent Perspectives on Inclusive Education in Rural Canada (Loreman et al., 2009). The results show that the majority of these teachers, pupils and parents adopted non-inclusive perspectives towards the success of all students in mainstream school settings. Students and parents indicated a poor involvement in the community. Thus, it is possible to infer that these participants may face subtle forms of cultural exclusion, underlining the need for facilitating a more inclusive access to social participation.

Keywords: Inclusive Education; Rural settings; Algarve; Teachers; Pupils; Parents; Perspectives.



Diversidade, educação inclusiva e sucesso escolar

Em Portugal, as escolas do ensino regular têm vindo a acolher uma crescente diversidade de alunos (César, 2009; Rodrigues, 2003). A diversidade é uma riqueza inalienável, é um património da humanidade que importa saber (re)conhecer, preservar e celebrar (Armstrong, Armstrong, & Barton, 2000; César, 2012b). Transformar a Escola de acordo com os princípios da educação inclusiva (César & Ainscow, 2006; UNESCO, 1994, 2008), é uma oportunidade para promover uma educação que celebre as características intrínsecas de toda e qualquer criança, permitindo responder adequadamente às suas características, interesses e necessidades (Armstrong et al., 2000; César, 2012b, 2013a, 2013b).

Os princípios da EI emergiram na última década do século XX. Sublinham a necessidade de a Escola se (re)organizar de forma a acolher e celebrar a diversidade (UNESCO, 1994). Em 1994, 92 países, incluindo Portugal e 25 organizações internacionais, subscreveram a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). De acordo com os representantes destes países e organizações, “O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos” (p. 11). Ao subscrever a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Portugal tomou o compromisso de romper com os princípios do paradigma da integração e da normalização, que colocam a ênfase na necessidade de os alunos darem os passos necessários para se adaptarem à Escola (César, 2003; Rodrigues, 2001). Alguns anos mais tarde, já na primeira década deste milénio, teve lugar a *48th Session of the International Conference on Education*, organizada pela UNESCO, em 2008. O relatório final desta conferência sublinha que a EI não se refere apenas às crianças que categorizam como apresentando necessidades educativas especiais (NEE) (UNESCO, 2008). Refere-se a todas as crianças e conecta-se com aquelas que participam maioritariamente em meios socialmente desvalorizados, entre eles os meios rurais, (mais) vulneráveis a fenómenos de exclusão escolar e social (UNESCO, 2008).

Recuando algumas décadas, já era possível apercebermo-nos, em Portugal, evidências da ruptura com os princípios da integração, observáveis na organização e nas práticas profissionais pioneiras desenvolvidas no Centro Helen Keller (CHK) (Bénard da Costa, in press; César, 2012b; Santos, 1991). César (2012b) sublinha que



as actividades desenvolvidas pelo CHK estendiam-se para além da escola e chegavam a outros cenários educativos. Incluíam tarefas que eram desenvolvidas em “(...) visitas de estudo, ou outras propostas de actividades de aprendizagem desenvolvidas em cenários de educação não-formal” (César, 2012b, p. 70). Nesta escola, acreditava-se assim que era fundamental fazer participar todas as crianças – cegas, amblíopes (como então se designavam as crianças com baixa visão) e visuais – em actividades de aprendizagem, que se estendiam para lá dos cenários de educação formal (Bénard da Costa, in press). A aprendizagem e partilha de experiências diversas conjuntas constituía, assim, uma mais-valia.

Torna-se possível inferir que já à época as práticas desenvolvidas no CHK facilitavam o confronto com mecanismos de *inter-empowerment* (César, 2013a), como aqueles que decorrem da participação em actividades conjuntas, que todos os alunos sentem ter possibilidade de realizar, pois foram adaptadas às suas características (por exemplo, estão em Braille para os cegos e a negro, para os outros alunos). De acordo com César (2009) e (2013a), os alunos que participam maioritariamente, em culturas pouco valorizadas pela cultura escolar, podem vivenciar conflitos que dificultam o acesso ao sucesso escolar. O confronto com mecanismos de *inter-empowerment* (César, 2013a) permite exprimir vozes (Bakhtin, 1929/1981; Hermans, 2010), e uma gestão mais equilibrada destes conflitos. Segundo Zittoun e Grossen (2013), a apropriação de alguns elementos culturais (por exemplo, livros ou filmes), que podem em algumas circunstâncias tornar-se recursos simbólicos, facilitam a construção de um sentimento de continuidade entre as várias esferas de experiência que os alunos encontram na Escola e na família. Neste sentido, Loreman e seus colaboradores (2008) e (2009) sublinham que a construção de cenários educativos mais inclusivos, nos meios predominantemente rurais, passa por facilitar a todos os alunos, bem como aos respectivos encarregados de educação, a participação em actividades que decorrem em cenários de educação não-formal, tais como teatros, cinemas, museus, galerias ou eventos musicais.

Em Portugal, alguns documentos de política educativa (DGIDC, 2006; ME, 2008), fazem referência aos princípios da educação inclusiva (UNESCO, 1994). No entanto, muitos destes princípios continuam a não ser vividos em muitas das escolas do ensino regular e na sociedade em geral (César 2012a, 2012b; Rodrigues, 2013). Cenários educativos pouco consistentes com os princípios da educação inclusiva configuram as trajectórias de participação ao longo da vida (César, 2013a),



favorecendo episódios de insucesso escolar (César, 2014; Rodrigues, 2013; Santiago, Donaldson, Looney, & Nusche, 2012) e, mais tarde, de exclusão social (César, 2013a, 2013b; Courela & César, 2012). O insucesso escolar é um fenómeno complexo, selectivo e cumulativo, particularmente vivenciado maioritariamente por aqueles que participam em culturas minoritárias e socialmente desvalorizadas (César, 1994, 2012a). Expressa-se, da maneira mais facilmente detectável, através de desempenhos escolares pouco conseguidos, frequentemente apresentados sob a forma de indicadores estatísticos (insucesso académico) e por uma socialização alargada junto da restante comunidade educativa e social que é menos bem sucedida (Courela, 2007).

Alguns estudos têm vindo a apresentar evidências empíricas que sugerem que o insucesso académico não se distribui de maneira semelhante pelos diversos meios (OCDE, 2010; Rodrigues, Roldão, Nóvoas, Fernandes, & Duarte, 2010) e pelas diversas regiões de Portugal continental (CNE, 2013; INE, 2009). De acordo com a OCDE (2010), os alunos que frequentam escolas inseridas nos meios rurais portugueses apresentam índices de insucesso académico mais pronunciados, quando confrontados com os dos alunos que frequentam as escolas dos meios urbanos, mesmo depois de contabilizadas as diferenças de estatuto socioeconómico. Alguns estudos revelam também que a região do Algarve apresenta índices elevados de insucesso académico, sobretudo entre os alunos que frequentam o 3.º ciclo do ensino básico (CNE, 2013; INE, 2009). Outros revelam que os índices de insucesso académico não se distribuem de forma idêntica entre os diversos meios da região algarvia, apresentando-se como mais elevados nos meios predominantemente rurais (CCDRA, 2007; INE-DRA, 2004). Outros ainda, que os meios predominantemente rurais algarvios colocam desafios acrescidos face à socialização alargada dos mais jovens junto da comunidade social (CCDRA, 2007; Sousa, 2007). Estes são fenómenos que não contribuem para a operacionalização dos princípios da inclusão (UNESCO, 1994, 2008). Torna-se, assim, relevante estudar os meios predominantemente rurais algarvios, no que concerne ao desafios que se colocam, à construção de cenários educativos mais inclusivos.

Perspectivas Face à EI

Professores

Alguns estudos revelaram a existência de relações entre algumas variáveis



sócio-demográficas e a forma como os professores se posicionam face à educação inclusiva (EI) (Forlin, Loreman, Sharma, & Earle, 2009; McGhie-Richmond, Irvine, Loreman, Cizman, & Lupart, 2013). Forlin e seus colaboradores (2009) sublinham que os professores do género feminino optam, em maior número, por expressar posições favoráveis face à EI. McGhie-Richmond e seus colaboradores (2013) analisaram os dados que emergiram a partir de um *survey*, com uma amostra de 123 professores que leccionavam nas escolas do ensino regular dos meios rurais do Canadá. Observamos que os professores que leccionam nos meios rurais canadianos assinalaram perspectivas moderadas face à EI (McGhie-Richmond et al., 2013). Assim, apenas uma ligeira maioria assumiu que a inclusão não prejudica a educação de outros alunos, categorizados como não apresentando necessidades especiais (McGhie-Richmond et al., 2013).

Em Portugal, alguns estudos têm vindo a sugerir que alguns professores e outros agentes educativos expressam posições pouco inclusivas (Lima-Rodrigues et al., 2007; Santos & César, 2010, 2013; Santos, César, & Hamido, 2013). A inclusão dos alunos categorizados como apresentando necessidades educativas especiais poderá trazer preocupações adicionais a alguns agentes educativos, em cenários educativos onde a homogeneidade é entendida ainda como um facilitador do sucesso escolar (Rodrigues, 2003). De acordo com Santos e seus colaboradores (2013), em Portugal, a grande maioria dos professores e outros agentes educativos, que se encontravam em formação graduada ou pós-graduada relacionada com EI, assumem ter preocupações face às dificuldades que enfrentam para dar atenção a todos os alunos, em cenários de educação formal inclusivos.

Retomando o *survey* desenvolvido por McGhie-Richmond e seus colaboradores (2013), é possível observar que um pouco mais de metade dos professores assume que os alunos com necessidades educativas especiais podem ter um maior sucesso em aulas do ensino regular. Outros estudos sublinham que a maioria dos professores e outros agentes educativos optam por assumir posicionamentos pouco inclusivos face à presença, nas salas de aulas do ensino regular, de alunos que apresentam NEE, ou que apresentam frequentemente insucesso académico (Santos, 2008; Santos & César, 2010; Santos et al., 2013). Isso pode estar relacionado com a falta de recursos que ainda se faz sentir de forma acentuada em algumas escolas portuguesas (Lima-Rodrigues et al., 2007).



Alunos

A materialização dos princípios da EI conecta-se também com a forma como os alunos se posicionam face à inclusão e ao envolvimento na comunidade (Loreman et al., 2008; Loreman, McGhie-Richmond, Barber, & Lupart, 2008). Ao estudar as perspectivas face à inclusão, Loreman e seus colaboradores (2008) realizaram um *survey* a uma amostra de 413 crianças que se encontravam a frequentar escolas nos meios rurais canadianos. De acordo com estes autores, os alunos assinalaram – em maior número – posições pouco inclusivas relativamente ao envolvimento na comunidade, em particular quando esta forma de socialização, mais alargada, se associa com a participação dos respectivos pais (Loreman et al., 2008). Através da análise mais detalhada dos dados, é possível observar ainda que estas crianças tomaram a opção de assinalar posições pouco inclusivas, relativamente à frequência com que elas e os respectivos pais se envolvem na comunidade e acedem a bens culturais, como peças de teatro ou eventos musicais (Loreman et al., 2008).

Através de um estudo apresentado pela Comissão Europeia – Direcção-Geral da Educação e da Cultura (CE-DGEC), no qual foram incluídos 27 países europeus, é possível inferir que existe carência de envolvimento em actividades artísticas em alguns países europeus (CE-DGEC, 2013). Destes, Portugal apresenta o quarto índice mais baixo de envolvimento em actividades culturais. Observamos que a amostra portuguesa assume o segundo índice mais baixo de idas ao teatro e a concertos. Estes resultados corroboram um estudo anterior desenvolvido Skaliotis (2002), que incluiu amostras constituídas por cidadãos de 15 países pertencentes à União Europeia, incluindo Portugal. Assim, em Portugal, os resultados evidenciam um baixo índice de acesso a diversos bens culturais, em particular no que concerne às idas a peças de teatro, item no qual apresentou o índice mais baixo (Skaliotis, 2002). É possível observar ainda que os índices de envolvimento em eventos na comunidade não se distribuem de forma igual ao longo do território português (INE, 2012; Skaliotis, 2002). Neste sentido, Skaliotis (2002) sublinha que o número dos que assumem frequentar, em Portugal, cinemas e teatros, é maior nos meios urbanos face ao número dos que optam por o fazer nos meios rurais.

Encarregados de educação

Alguns autores têm vindo a sublinhar que a construção de cenários educativos



mais inclusivos passa pelo envolvimento dos encarregados de educação na vida da escola (César, 2012a; 2013b; Porter, in press). Outros autores sublinham que os alunos e respectivas famílias, que participam maioritariamente em culturas mais distantes da cultura escolar, continuam a enfrentar barreiras no que concerne ao envolvimento na vida escolar (César, 2011, 2013a 2013b; de Haan, Elbers, & Wissink, 2013). De acordo com César (2013a), é possível diminuir estas distâncias através do desenvolvimento de dinâmicas regulatórias Escola/Família, que permitam às famílias socialmente menos valorizadas, mais vulneráveis, assumir uma voz (Bakhtin, 1929/1981), envolvendo-se mais nas actividades da escola, ao actuarem como participantes legítimos (César, 2013a, 2013b; Lave & Wenger, 1991). Estas interações facilitam a aproximação entre os diversos agentes educativos, nomeadamente entre os professores, alunos e respectivas famílias (César, 2013b; de Haan et al., 2013). De Haan e seus colaboradores (2013) sublinham que “A distância entre os pais (a casa) e o professor (a escola) (criada ou percebida) define as possibilidades para co-construir explicações para aquilo que já foi alcançado, assim como as possibilidades para alcançar objectivos comuns no futuro” (p. 287). Neste sentido, alguns autores assumem que construção de cenários educativos (mais) inclusivos passa pela forma como os professores e os encarregados de educação se posicionam face à EI e ao envolvimento na comunidade (Loreman et al., 2009).

Loreman e seus colaboradores (2009) realizaram um *survey* a uma amostra de 438 encarregados de educação, de crianças que se encontravam a frequentar escolas dos meios rurais canadianos. A maioria destes participantes assumiram posições moderadas face à EI e ao envolvimento na comunidade (Loreman et al., 2009). Estes resultados vão no sentido de um estudo desenvolvido por Currie e seus colaboradores (2012), que envolveu amostras de crianças com idades compreendidas entre os 13 e 15 anos, de diversos países, incluindo Portugal e o Canadá. Os resultados iluminam que as crianças da amostra canadiana assumem, em maior número, desenvolver actividades físicas face ao número de crianças da amostra portuguesas que opta por o fazer (Currie et al., 2012). Loreman e seus colaboradores (2009) sublinham ainda que os pais dos alunos que frequentam as escolas nos meios rurais canadianos assumem um envolvimento moderado em eventos na comunidade, como uma ida a museus e a galerias. Estes resultados vão no sentido das evidências empíricas apresentadas por Skaliotis (2002), que mostram que a ida a museus e galerias é uma actividade que se observa com pouca frequência em alguns países europeus.



Metodologia

O problema que deu origem a este estudo é a existência de percepções e perspectivas pouco inclusivas por parte de alguns agentes educativos. Este é um problema vasto, que se manifesta num amplo espectro de fenómenos. Optámos por focalizar o estudo deste problema nas escolas do ensino regular, que leccionavam o 3.º ciclo do ensino básico, nos meios predominantemente rurais da região do Algarve. Assumimos um paradigma interpretativo (Denzin, 2002), e procurámos dar voz(es) (Bakhtin, 1929/1981), ainda que colectivas (Hermans, 2010), a participantes que são frequentemente silenciados. Seleccionámos um *design* de estudo de caso intrínseco (Stake, 1995). As oito escolas que leccionavam o 3.º ciclo do ensino básico regular diurno, nas áreas predominantemente rurais, da região do Algarve, constituíram o caso em estudo. Recorremos à aplicação de identificação da tipologia de áreas urbanas, disponibilizada pelo Instituto Nacional de Estatística (CSE, 2009), para identificar as escolas que constituem este caso. Das oito escolas que identificámos, sete aceitaram fazer parte desta investigação. Assim, os participantes neste estudo são os professores (N=151), alunos (N=471) e respectivos encarregados de educação (N=455), destas sete escolas, focando-se o estudo no 3.º ciclo do ensino básico regular diurno.

Seleccionámos como instrumentos de recolha de dados a recolha documental e três escalas: (1) escala TPIRC – *Teachers' Perceptions of Inclusion in Rural Canada* (McGhie-Richmond et al., 2009); (2) escala SPIRC – *Students' Perceptions of Inclusion in Rural Canada* (Loreman et al., 2008); e (3) escala PPIERA – *Parents' Perspectives on Inclusive Education in Rural Canada* (Loreman et al., 2009). Para estas escalas, na tradução da escala utilizada em Portugal, trabalho que foi objecto de um estudo exploratório. Foram encontrados os seguintes alfas de Cronbach (α) (Cronbach, 1951): (1) escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009), $\alpha = 0.87$; (2) escala SPIRC (Loreman et al., 2008), $\alpha = 0.77$; e (3) escala PPIERA (Loreman et al., 2009), $\alpha = 0.79$. Estes resultados conferem-lhes fiabilidade (Cohen, Manion, & Morrison, 2007) e são semelhantes aos resultados que emergiram do estudo original, efectuado pelos autores que elaboraram as referidas escalas: (1) escala TPIRC, $\alpha = 0.84$ (McGhie-Richmond et al., 2009); (2) escala SPIRC, $\alpha = 0.74$ (Loreman et al., 2008); e (3) escala PPIERA, $\alpha = 0.80$ PPIERA (Loreman et al., 2009). Estas escalas são antecedidas por uma primeira parte, que caracteriza demograficamente cada um dos respectivos grupos de participantes: professores, alunos e respectivos encarregados de educação.

Os procedimentos de recolha de dados realizaram-se essencialmente em dois momentos. Num primeiro momento procedeu-se à recolha documental através de diversos documentos electrónicos e de outros contactos estabelecidos directamente com as escolas referentes do 3.º ciclo do ensino básico regular diurno, nas áreas predominantemente rurais, da região do Algarve. No segundo momento procedeu-se à aplicação das escalas, que se iniciou no 2.º período do ano lectivo de 2011/2012 e terminou no final desse ano lectivo. As escalas foram respondidas individualmente, na presença do investigador quando se tratava dos professores e alunos, e usando suporte papel. No que se refere aos encarregados de educação responderam, sempre que possível, na presença do investigador. Na impossibilidade de ser o investigador a aplicar esta escala, foi solicitada a colaboração do professor que actuava também como director de turma. Os participantes efectuaram uma participação informada e tomaram conhecimento de que o anonimato seria salvaguardado, pois os dados seriam tratados e analisados em conjunto recorrendo, para isso, à estatística descritiva. Os procedimentos de tratamento e análise de dados basearam-se num tratamento estatístico que recorreu à estatística descritiva, sendo utilizado o *Statistical Package for the Social Sciences 20.0* (SPSS). Os dados são apresentados através de tabelas de frequências absolutas e relativas, calculadas sob a forma de percentagem, gráficos e modas.

Apresentação de Resultados

Professores

Através dos dados demográficos apresentados na Tabela 1 acedemos à caracterização quanto ao género. A maioria dos professores distribui-se pelo género feminino (76.8%) e o género masculino encontra-se em minoria (23.2%).

Tabela 1 – Caracterização quanto ao género

Género	Total
Feminino	116 (76.8%)
Masculino	35 (23.2%)
Total	151 (100.0%)



Através do Gráfico 1 acedemos às perspectivas assumidas por este grupo de agentes educativos face à afirmação: *Incluir alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular prejudica a educação dos outros alunos* (Item 2, escala TPIRC, McGhie-Richmond et al., 2009). A frase está formulada na negativa, o que significa que, ao discordarem, estes professores estão a tomar a opção de expressar percepções inclusivas.

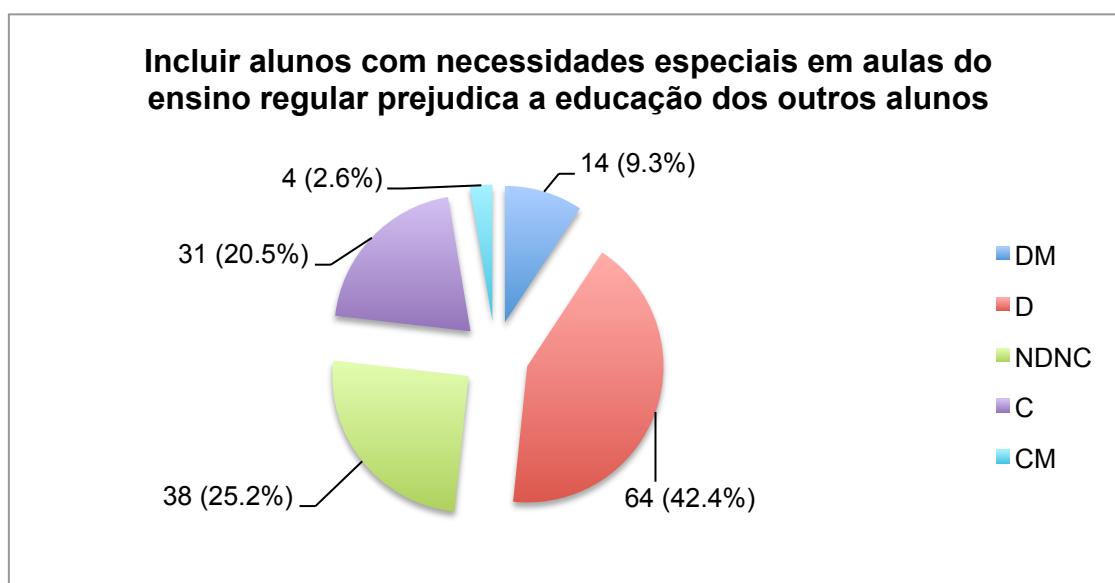


Gráfico 1 – Incluir alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular prejudica a educação dos outros alunos

Apenas uma percentagem ligeiramente superior a mais de metade dos professores opta por no mínimo discordar desta afirmação (51.7%). Dos que optam por, no mínimo, discordar, 9.3% opta por discordar muito (DM) e 42,4% por discordar. Uma percentagem de cerca de 1/4 destes agentes educativos (25,2%) seleccionam o ponto médio: não discordo nem concordo (NDNC). Uma percentagem inferior a 1/4 (23.1%) assume que a inclusão prejudica a educação dos alunos que não apresentam necessidades especiais. Destes, a maioria opta por concordar com esta afirmação (C – 20.5%) e uma minoria assume atitudes não inclusivas e opta pela posição mais extrema: concordo muito (CM – 2.6%).

No Gráfico 2, apresentamos as posições face ao sucesso acrescido que os alunos com necessidades especiais podem vir a vivenciar se frequentarem as aulas do ensino regular (Item 4, escala TPIRC, McGhie-Richmond et al., 2009). Uma minoria destes participantes (37.1%) opta por, no mínimo, concordar com esta afirmação.

Destes, 6,6% assumem concordar muito (CM) e 30,5% optam por concordar (C). Observamos ainda que 27,2% optam pela posição intermédia: não discordo nem concordo (NDNC). Uma percentagem superior a 1/3 destes professores, opta por, no mínimo, discordar, mostrando uma posição desfavorável face a esta afirmação (35,7%). No entanto, há a sublinhar que os professores que optam por discordar muito (DM – 4,6%) se encontram em minoria face aos que apenas discordam (D – 31,1%).

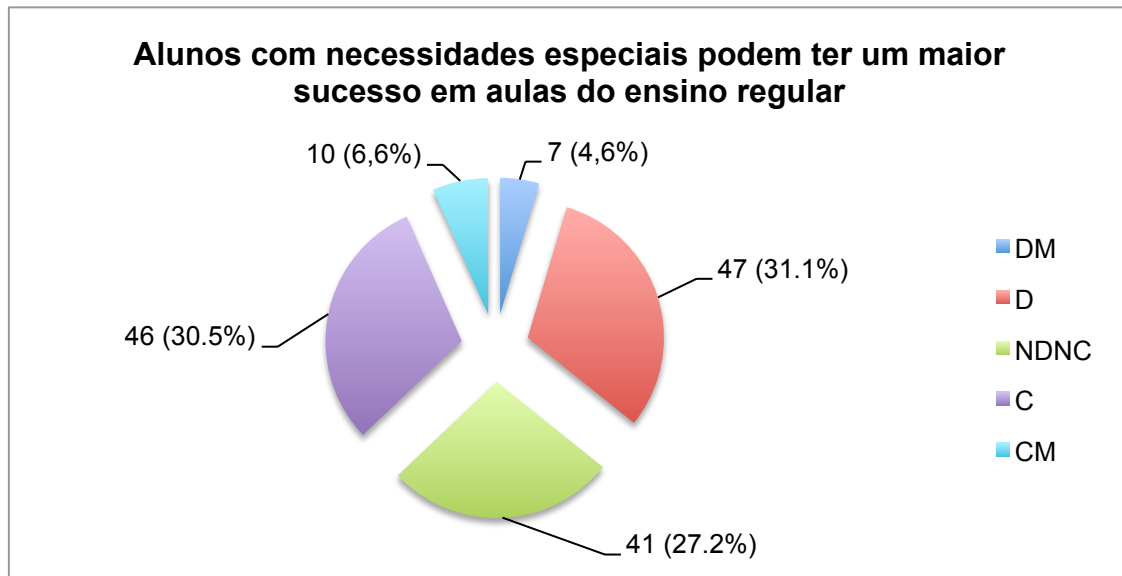


Gráfico 2 – Alunos com necessidades especiais podem ter um maior sucesso em aulas do ensino regular

Alunos

Através da Tabela 2 acedemos à distribuição etária destes alunos. Como seria de prever para alunos que frequentam o 3.º ciclo do ensino básico regular diurno, a maioria apresenta um nível etário entre os 13 e os 15 anos (76,2%). Uma minoria não se encontra neste nível etário: 16,6% apresentam 12 ou menos anos e menos de metade desta percentagem já ficou retido, pelo que apresenta entre 16 a 17 anos (7,2%).

Apenas 8,3% assume ser no mínimo muitas vezes verdade (MV) que eles e os pais vão frequentemente ver peças de teatro ou eventos musicais. Sublinhamos que, destes, a percentagem mais reduzida opta pelo ponto mais extremo verdade (V – 3,8%), enquanto que uma pequena percentagem ligeiramente superior opta pelo ponto muitas vezes verdade (MV – 4,5%). Uma minoria opta pela posição intermédia: algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AVAF – 18,2%). A maioria destes



alunos indica que é pouco frequente que eles e os respectivos pais vão frequentemente ver peças de teatro ou eventos musicais (73.5%). É de sublinhar que uma percentagem de 22.3% opta por seleccionar o ponto muitas vezes falso (MF), enquanto 51.2% selecciona a resposta falso (F), assumindo assim que eles e os pais não assistem a peças de teatro ou eventos musicais. Em síntese: apenas uma pequena minoria dos alunos indica aceder a estes recursos culturais com maior frequência.

Tabela 2 – Caracterização quanto à idade

Idade	Total
12 ou menos anos	78 (16.6%)
13 – 15 anos	359 (76.2%)
16 – 17 anos	34 (7.2%)
Total	471 (100.0%)

As diversas posições assumidas face à frequência com que estes alunos vão ver peças de teatro ou eventos musicais, acompanhados pelos pais, encontram-se representadas no Gráfico 3 (Item 4, escala SPIRC, Loreman et al., 2008).

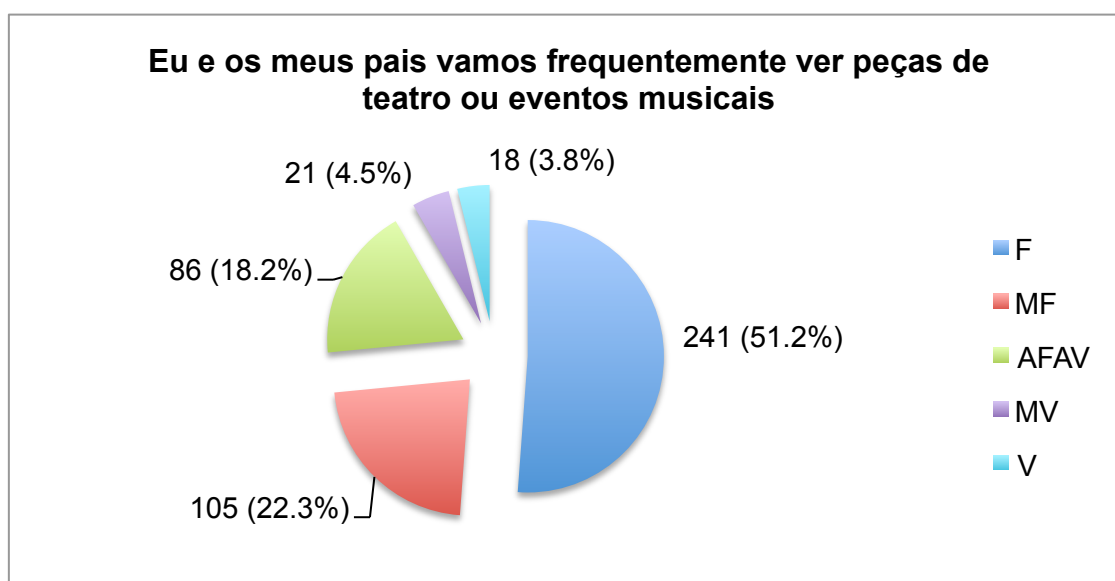


Gráfico 3 – Eu e os meus pais vamos frequentemente ver peças de teatro ou eventos musicais

O Gráfico 4 permite aceder às posições expressas pelos alunos face à afirmação: *Eu e os meus pais vamos frequentemente a eventos na comunidade* (Item 5, escala SPIRC, Loreman et al., 2008).

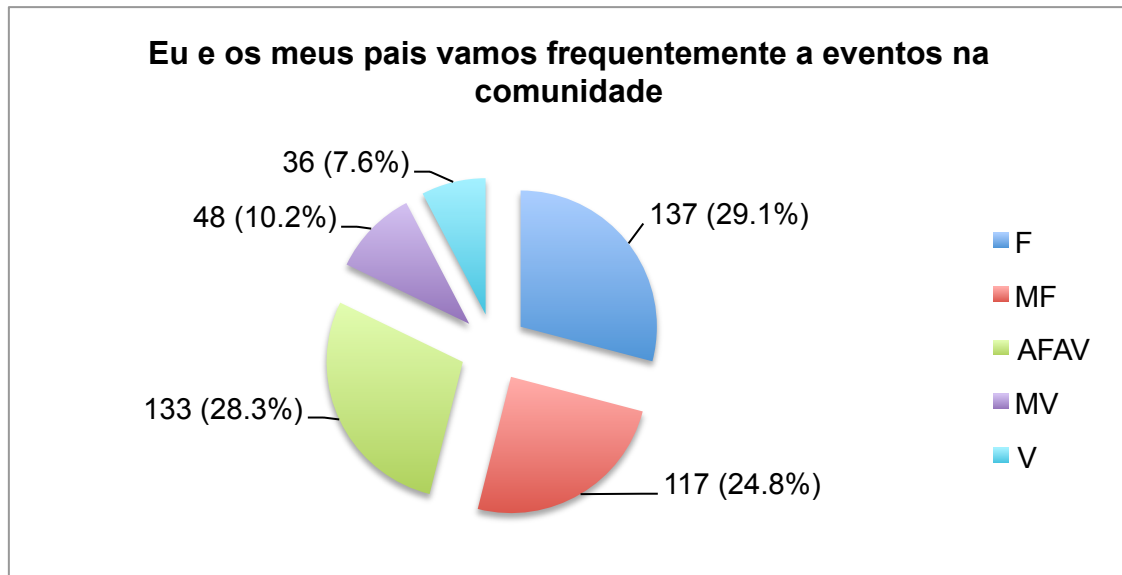


Gráfico 4 – Eu e os meus pais vamos frequentemente a eventos na comunidade

Apenas uma minoria dos alunos assume que eles e os pais vão frequentemente a eventos na comunidade (17.8%). Destes, apenas 7.6% afirma que isso é verdade (V), enquanto 10.2% considera que isso é apenas muitas vezes verdade (MV). Por outro lado, um pouco mais de 1/4 dos alunos selecciona o ponto intermédio: algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV – 28.3%). Mais de metade destes alunos indicam ser pouco frequente a ida a eventos na comunidade acompanhados dos pais (53.9%). Dos que assumem esta posição, 24.8% optam por seleccionar o ponto muitas vezes falso (MF), enquanto que 29.1% opta pelo ponto mais extremo (F). Em síntese: apenas uma percentagem inferior a 1/4 destes alunos assume que eles e os pais vão com frequência a eventos na comunidade.

Encarregados de Educação

A caracterização quanto ao género está representada através da Tabela 3. Estes participantes distribuem-se maioritariamente pelo género feminino (87.5%). Segue-se o género masculino (12.3%) e apenas um opta por não indicar o género (0.2%). Como tal, podemos observar que na esmagadora maioria dos casos são as



mães dos alunos que assumem a responsabilidade de actuarem como encarregado de educação dos filhos.

Tabela 3 – Caracterização quanto ao género

Género	Total
Não respondeu	1 (0.2%)
Feminino	398 (87.5%)
Masculino	56 (12.3%)
Total	455 (100.0%)

As posições expressas por estes encarregados de educação face à frequência com que o educando participa em actividades de grupo fora da escola encontram-se representadas no Gráfico 5 (Item 12, escala PPIRC, Loreman et al., 2009).

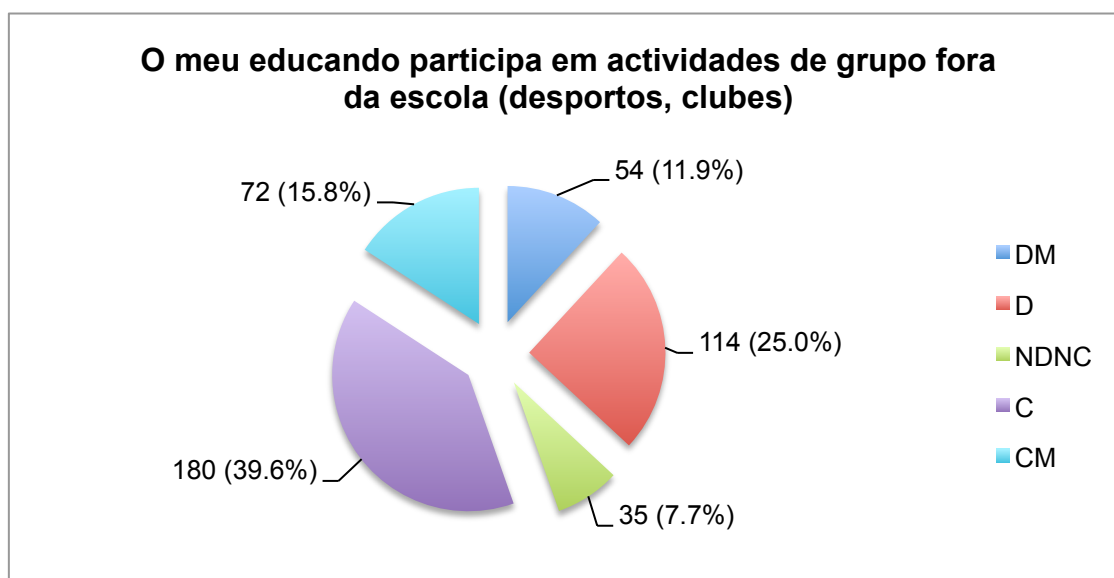


Gráfico 5 – O meu educando participa em actividades de grupo fora da escola (desportos, clubes)

Um pouco mais de metade destes encarregados de educação (55.4%) opta por indicar que, no mínimo, concorda que o seu educando participa em actividades de grupo fora da escola (desportos, clubes) (Item 12, escala PPIRC, Loreman et al., 2009). No entanto, destes, apenas uma minoria opta por seleccionar o ponto mais



extremo: concordo muito (CM – 15.8%). Seleccionam o ponto mais moderado, concordo (C), mais de um terço dos encarregados de educação (39.6%). Observamos que uma percentagem de 7,7% opta pelo ponto intermédio: não discordo nem concordo (NCND). Sublinhamos ainda que mais de 1/3 dos encarregados de educação opta por no mínimo discordar (36.9%). Destes, a maioria opta por discordar (D – 25.0%), enquanto que 11.9% opta pelo ponto mais extremo: discordo muito (DM).

No Gráfico 6 estão ilustradas as posições assumidas por estes encarregados de educação face à afirmação: *Levo frequentemente o meu educando a museus e galerias* (Item 15, escala PPIRC, Loreman et al., 2009).

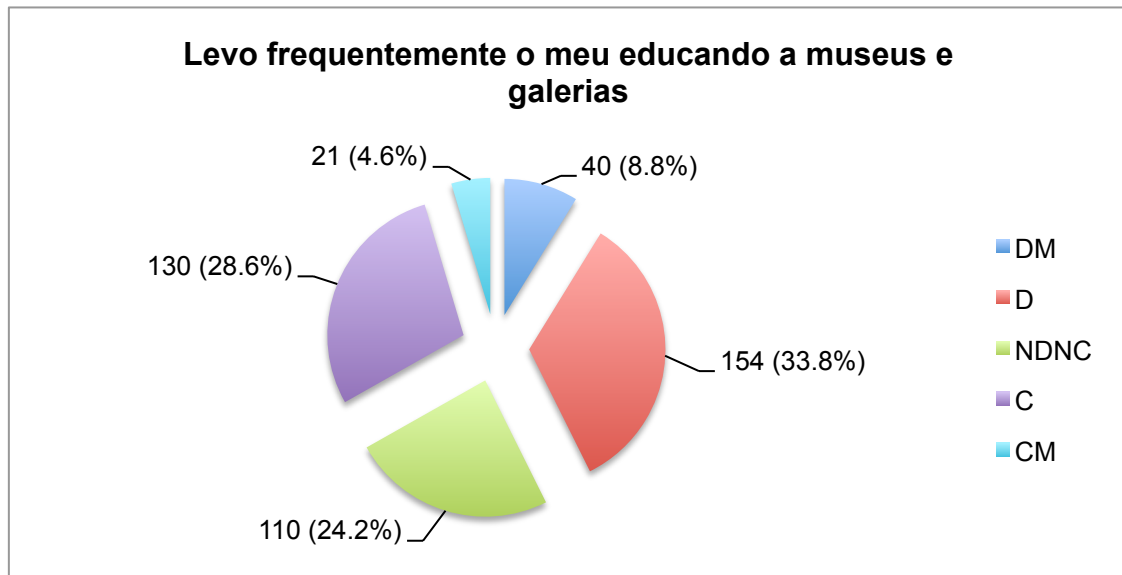


Gráfico 6 – Levo frequentemente o meu educando a museus e galerias

Cerca de um terço destes agentes educativos indica, no mínimo, concordar que leva frequentemente o seu educando a museus e galerias (33.2%). Dos que assumem no mínimo concordar, uma minoria selecciona o ponto mais extremo da escala e opta por concordar muito (CM – 4.6%), enquanto que 28.6% optam por concordar (C). Uma minoria inferior a 1/4 destes encarregados de educação (24.2%) selecciona o ponto intermédio: não discordo nem concordo (NDNC). Alguns optam por, no mínimo, discordar que levam frequentemente o seu educando a museus e galerias (42,6%). Dos que no mínimo discordam, 33.8% optam por discordar (D). Uma percentagem menor opta pelo ponto mais extremo: discordo muito (DM – 8.8%). Estes



resultados ilustram que a percentagem, dos encarregados de educação que indicam levar frequentemente o seu educando a museus e galerias é limitada, constituindo apenas um pouco menos de 1/3 da totalidade.

Discussão de Resultados

Professores

A maioria dos professores são do género feminino. Este resultado seria à partida esperado se considerarmos que a maioria dos docentes em Portugal, incluindo os que se encontram a leccionar o 3.º ciclo do ensino básico, na região do Algarve, são do género feminino (GEPE, 2010). A análise dos dados referentes aos segundo e quarto itens da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009) mostra que estes professores optam por expressar posições moderadas ou não inclusivas face à EI. Assim, apenas um pouco mais de metade dos professores (51.7%) opta por considerar que a inclusão de alunos que apresentam necessidades especiais, nas aulas do ensino regular, não prejudica a educação de outros alunos (Item 2, escala TPIRC, McGhie-Richmond et al., 2009). Este resultado corrobora as evidências empíricas apresentadas num estudo desenvolvido por McGhie-Richmond e seus colaboradores (2013), que mostra que os professores que desenvolvem práticas lectivas em escolas do ensino regular que pertencem aos meios rurais no Canadá optam por expressar posições moderadas face ao segundo item da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009). Estes resultados são ainda consistentes com outros estudos, que revelam que os professores e outros agentes educativos, que se encontravam em formação graduada ou pós-graduada relacionada com EI, em Portugal, assumem um posicionamento pouco inclusivo face à presença, nas salas de aulas do ensino regular, de alunos que apresentam NEE, ou que apresentam frequentemente insucesso académico (Santos, 2008; Santos & César, 2010; Santos et al., 2013).

Apenas uma minoria dos professores (37.1%) assume que os alunos que apresentam necessidades especiais podem ter um maior sucesso em aulas do ensino regular (Item 4, escala TPIRC, McGhie-Richmond et al., 2009). A maioria dos professores que desenvolvem práticas lectivas nos meios rurais canadianos optam por seleccionar posições inclusivas face a esta afirmação (McGhie-Richmond et al., 2013). De acordo com Negropontes e seus colaboradores (2012), as condições de trabalho nas escolas que estão inseridas aos meios rurais canadianos revelam uma extensa



disponibilidade de recursos para facilitar o sucesso de todos os alunos. Isso é distinto do que observamos em algumas escolas portuguesas (Lima-Rodrigues et al., 2007). Retomando estudos anteriores, nos quais participaram professores que se encontravam em situação de formação relacionada com a EI, a grande maioria destes agentes educativos optaram por expressar preocupações face à carência de recursos adequados e/ou de agentes educativos para apoiar a inclusão (Santos, 2008; Santos & César, 2010; Santos et al., 2013). Se atendermos ainda a que a falta de formação, em relação à educação de alunos que apresentam NEE, ainda se faz sentir de forma acentuada, nos meios predominantemente rurais algarvios (Santos & César, 2013), seria de esperar que a maioria dos professores que participaram neste estudo optasse por assinalar posições não inclusivas face ao quarto item da escala TPIRC (Item 4, escala TPIRC, McGhie-Richmond et al., 2009).

Alunos

A distribuição etária revela que apenas uma minoria destes alunos tem 12 anos de idade. Atendendo a que as crianças que concluem o 2.º ciclo do ensino regular básico sem retenções e entram no 1.º ano do ensino básico no ano civil em que completam os seis anos de idade cronológica iniciam o 7.º ano de escolaridade com 12 ou 13 anos de idade (GEPE, 2011), seria expectável que a maioria dos alunos tivessem estes níveis etários. Contudo, como a aplicação da escala SPIRC (Loreman et al., 2008), se iniciou no 2.º período e terminou no 3.º período, seria de prever que apenas uma minoria dos alunos indicassem ter 12 anos, pois teriam de ter entrado para o 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico no ano civil em que completavam cinco anos de idade. Assim, a maioria dos alunos deveria situar-se nos 13 ou 14 anos de idade, tal como acontece.

Observamos ainda que uma minoria dos alunos, apresentavam num nível etário acima de 15 anos de idade. Se considerarmos que a região algarvia é a que, em Portugal, apresenta os índices etários mais elevados, face à idade esperada para a frequência no 3.º ciclo do ensino regular básico (CNE, 2013), seria de prever que mais alunos indicassem idades acima de 15 anos de idade. Se atendermos ainda a que os meios rurais são mais vulneráveis a fenómenos de insucesso escolar (INE-DRA, 2004; OCDE, 2010; UNESCO, 2008), era possível prever que vários alunos apresentassem níveis etários superiores a 15 anos de idade. Inferimos, por isso, que entre os alunos que não participam neste estudo possam estar muitos dos que apresentam níveis



etários superiores a 15 anos de idade – os que mais vivenciaram insucesso escolar – pelo que se todos os alunos tivessem participado este nível etário estaria mais representado.

Apenas uma minoria deste grupo de participantes (8.3%) assumiu ser, no mínimo, muitas vezes verdade, que eles e os respectivos pais vão frequentemente ver peças de teatro ou eventos musicais (Item 4, escala SPIRC, Loreman et al., 2008). Se atendermos a que o número de portugueses que assume participar em actividades artísticas é o quarto menor dos 27 países da União Europeia (CE-DGEC, 2013), seria de esperar que um número diminuto destes alunos assumisse que tem acesso a estas manifestações culturais. Observamos ainda que apenas uma minoria dos alunos (17.8%) indicou ser pelo menos muitas vezes verdade que vai frequentemente a eventos na comunidade acompanhado dos pais (Item 5, escala SPIRC, Loreman et al., 2008). Estes resultados vão no sentido de um estudo desenvolvido por Loreman e seus colaboradores (2008), do qual emergiram evidências empíricas que ilustram posições pouco inclusivas relativamente ao envolvimento na comunidade, em particular quando o acesso a esta forma de socialização mais alargada se associa com a participação dos respectivos pais (Loreman et al., 2008).

Encarregados de Educação

A maioria dos encarregados de educação pertence ao género feminino (87.5%). Este resultado seria à partida de esperar se atendermos a que é frequente, em algumas escolas portuguesas (César, 2011, 2012a), bem como em alguns meios rurais (Loreman et al., 2009), que os encarregados de educação mais representados sejam os de género feminino. Uma interpretação possível é a de que a representação social associada a ser encarregado de educação está frequentemente conectada com o cuidar, que se associa, na sociedade dita ocidental, a exercer funções maternas. Daí que também existam mais professoras do que professores no ensino básico, pois durante muitos anos ensinar as gerações vindouras, quando nos referíamos a crianças, era também uma função desempenhada essencialmente pelas mulheres.

A análise dos dados relativos ao envolvimento na comunidade, que corresponde aos Itens 12 e 15 da escala PPIRC (Loreman et al., 2009), revela que estes encarregados de educação optam por expressar posições moderadas ou não inclusivas face à EI. Apenas um pouco mais de metade dos encarregados de educação assumiram posições inclusivas (55.4%), caracterizadas como a participação



dos educandos em actividades de grupo fora da escola (desportos, clubes) (Item 12, escala PPIRC, Loreman et al., 2009). Estes resultados corroboram as evidências empíricas apresentadas num estudo desenvolvido por Loreman e seus colaboradores (2009), nos meios rurais canadianos. Assim, esta característica poderá não se circunscrever aos meios predominantemente rurais algarvios. Observamos, no entanto, que apesar de, em ambas as investigações, os encarregados de educação expressarem posições pouco inclusivas face a esta forma de participação, o número dos que optam por o fazer nos meios predominantemente rurais algarvios é mais exíguo. Se considerarmos ainda que as crianças portuguesas com idades de 13 e 15 anos assumem, com muito menos frequência, desenvolver actividades físicas do que as que vivem no Canadá (Currie et al., 2012), seria também de prever que o grupo de encarregados de educação que aceitou participar neste estudo assumisse posições também mais moderadas quanto à participação dos educandos em actividades de grupo fora da escola.

Um pouco menos de um terço dos encarregados de educação reconhece levar com frequência o educando a museus e galerias (33.2%). Estes resultados não corroboram as evidências empíricas apresentadas por Loreman e seus colaboradores (2009). Uma interpretação possível, poderá ser de ordem económica e cultural: as condições de bem estar canadianas são mais elevadas do que as portuguesas (OCDE, 2011), pelo que estas podem influir para uma maior selectividade, quanto ao acesso aos diversos bens culturais por parte dos agentes educativos portugueses; mas, para além disso, a cultura canadiana, muito influenciada pela cultura inglesa, tem como característica uma forte participação das diversas camadas sociais em eventos culturais, tais como idas a museus e galerias. Se atendermos ainda às evidências empíricas de uma investigação realizada numa escola situada na região da grande Lisboa (César, 2011), que mostra que os alunos e encarregados de educação ainda recorrem pouco a cenários de educação predominantemente não-formais, também seria possível inferir que estes encarregados de educação expressassem posições pouco inclusivas face ao acesso aos bens culturais.

Considerações Finais

A maioria dos professores assumem que os alunos categorizados como apresentando necessidades educativas especiais podem ter mais sucesso fora das aulas do ensino regular. Também neste sentido, Santos e seus colaboradores (2013)



sublinham que a maioria dos professores que se encontravam em formação graduada ou pós-graduada relacionada com EI assumem ter preocupações face às dificuldades que enfrentam para facilitar o acesso ao sucesso escolar a todos os alunos. Estes resultados ilustram o muito caminho que ainda há para andar no sentido de uma educação mais inclusiva, que facilite o acesso ao sucesso escolar para todos os alunos (César, 2012b). Como nos sugerem Santos e César (2013), a formação inicial e continua de professores não tornará os cenários educativos mais inclusivos *per se*. Contudo, a falta de formação e de perspectivas mais inclusivas por parte de quem detém mais poder, nos cenários educativos predominantemente formais, cria barreiras à promoção de uma educação mais inclusiva e a que se atinja um sociedade com maior equidade e mais justiça social, algo só atingível numa sociedade mais intercultural e mais inclusiva.

Apenas uma minoria de alunos e respectivos encarregados de educação optam por expressar posições inclusivas face à EI e ao envolvimento na comunidade. Estes resultados corroboram em parte as evidências empíricas que emergem de estudos anteriores, desenvolvidos nos meios rurais canadianos (Loreman et al., 2008, 2009). Isso ilustra a necessidade de facilitar o acesso a dinâmicas regulatórias Escola/Família, que facilitem a participação de todos os alunos e lhes dêem acesso a mecanismos de *inter-empowerment* (César, 2013a). De acordo com César (2013a, 2013b), as dinâmicas regulatórias não emergem do vazio social. A Escola e os diversos agentes educativos que desenvolvem actividades profissionais e detêm mais poder têm de assumir os primeiros passos para que esta construção seja possível. Isso ilumina a necessidade de mais professores adoptarem perspectivas mais inclusivas, contribuindo para que se criem cenários educativos mais inclusivos.

Se desejamos que os cenários educativos se tornem mais inclusivos, conhecer, com mais detalhe, as perspectivas que os agentes educativos expressam, constitui um passo essencial neste percurso. Não se pode mudar o que se desconhece, nem o que não se considera que precisa de ser modificado. Dando continuidade à análise de dados de índole quantitativa, seria desejável desenvolver mais estudos, que recorram a instrumentos de recolha de dados baseados em interacções sociais directas, como as entrevistas e os *focus groups*, que sejam coerentes com uma análise de dados de índole narrativa (Clandinin & Connelly, 1998). Ter acesso a mais evidências que permitam iluminar casos de sucesso, com os quais seja possível aprender a tornar a Escola e a Sociedade mais inclusivas, seria também desejável. Contudo, não se pode deixar de reflectir sobre as evidências empíricas já apresentadas, que mostram o



longo caminho que ainda há a percorrer e que iluminam o trabalho que é necessário desenvolver em zonas predominantemente rurais, como a que foi estudada.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos os participantes que tornaram este estudo possível, em especial aos professores, alunos e respectivos encarregados de educação. Agradecemos também aos directores dos agrupamentos e coordenadores de escolas que gentilmente autorizaram este estudo. Agradecemos ainda aos autores das escalas que autorizaram a sua utilização, e a todos os outros que, directa ou indirectamente, investiram tempo e espaço para tornarem esta investigação possível.

Nota: Por vontade expressa dos autores, este texto não segue o acordo ortográfico.

Referências Bibliográficas

- Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (Eds.) (2000). *'Vive la différence?' Exploring context, policy and change in special education in France: Developing cross-cultural collaboration*. London, UK: David Fulton Publishers.
- Bakhtin, M. (1929/1981). *The dialogical imagination* (M. Holquist, Ed.) (M. Holquist, & C. Emerson, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press. [Trabalho original publicado em russo, em 1929]
- Bénard da Costa, A. (in press). Entre(vistas): Histórias da vida de Ana Maria Bénard da Costa. *Interações*.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- César, M. (2009). Listening to different voices: Collaborative work in multicultural maths classes. In M. César, & K. Kumpulainen (Eds.), *Social interactions in multicultural settings* (pp. 203-233). Rotterdam: Sense Publishers.
- César, M. (2011). *National report: Data collected in Portugal, FAMA project (Relatório sobre os resultados obtidos em Portugal no projecto FAMA – Family Mathematics for Adult Learners, documento policopiado)*. [On line: www.familymath.eu]



- César, M. (2012a). O papel das famílias nos processos de aprendizagem matemática dos alunos: Caminhos para a inclusão ou retratos de formas (subtis) de exclusão?. *Interacções*, 8(20), 255-292.
- César, M. (2012b). Educação especial: Pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar. *Interacções*, 8(21), 68-94.
- César, M. (2013a). Collaborative work, dialogical self and inter-/intra-empowerment mechanisms: (Re)constructing life trajectories of participation. In M. B. Ligorio, & M. César (Eds.), *Interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 151-192). Charlotte, NC: Information Age Publishing (IAP).
- César, M. (2013b). Cultural diversity and regulatory dynamics of participation between schools and families. In P. Marsico, K. Komatzu, & A. Iannaccone (Eds.), *Crossing boundaries: Intercontextual dynamics between family and school* (pp. 35-81). Charlotte, NC: IAP.
- César, M. (2014). Inter- and intra-empowerment mechanisms: Contributions to mathematical thinking and achievement. In T. Zittoun, & A. Iannaccone (Eds.), *Activities of thinking in social spaces* (pp. 167-186). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.
- César, M., & Ainscow, M. (Eds.) (2006). *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3).
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York, NY: Routledge.
- Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Algarve (CCDRA) (2007). *Indicadores de desertificação no Algarve: Área piloto de combate à desertificação*. Faro: CCDRA.
- Comissão Europeia – Direcção-Geral da Educação e da Cultura (CE-DGEC) (2013). *Cultural access and participation*. Recuperado em Fevereiro 12, 2014, de http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_399_en.pdf
- Conselho Nacional de Educação (CNE) (2013). *Estado da educação 2012: Autonomia e descentralização*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Conselho Superior de Estatística (CSE) (2009). *Tipologia de áreas urbanas*. Recuperado em Agosto 1, 2011, de http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_cont_inst&INST=6251013&xlang=pt
- Courela, C. (2007). *Começar de novo: Contributos de um currículo em alternativa para percursos de vida inclusivos, de estudantes adultos. A mediação dos trabalhos*



- de projecto colaborativos desenvolvidos em educação ambiental* (Tese de doutoramento, CdRom). DEFCUL, Lisboa.
- Courela, C., & César, M. (2012). Inovação educacional num currículo emancipatório: Um estudo de caso de um jovem adulto. *Currículo sem Fronteiras*, 12(2), 326-363.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., Looze, M., Roberts, C., ... Barnekow, V. (2012). (Eds.) (2012). *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen: World Health Organization Regional Office for Europe.
- Denzin, N. K. (2002). The interpretative process. In A. Haberman, & M. Miele (Eds.), *The qualitative researchers companion* (pp. 349-366). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- DGIC (2006). *Reorientação das escolas especiais em centros de recursos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209.
- GEPE (2010). *Estatísticas da educação 08/09*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- GEPE (2011). *Regiões em números: Algarve* (vol. V). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Haan, M. de, Elbers, E., & Wissink, I. (2013). Parent-teacher conversations in multiethnic schools. In M. B. Ligorio, & M. César (Eds.), *Interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 253-290). Charlotte, NC: IAP.
- Hermans, H. (2010). *Dialogical self theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2009). *Anuário estatístico de Portugal: 2008*. Lisboa: INE.
- INE (2012). *Estatísticas da cultura 2011*. Lisboa: INE.
- INE-Direcção Regional do Algarve (INE-DRA) (2004). *Sócio-demografia das áreas de baixa densidade do Algarve*. Faro: INE-DRA.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.



- Lima-Rodrigues, L., Ferreira, A., Trindade, A., Rodrigues, D., Colôa., Nogueira, J., & Magalhães, M. (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: Dez estudos de caso*. Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva da Faculdade de Motricidade Humana.
- Loreman, T., Lupart, J., McGhie-Richmond, D., & Barber, J. (2008). The development of a canadian instrument for measuring student views of their inclusive school environment in a rural context: The student perceptions of inclusion in rural Canada (SPIRC) scale. *International Journal of Special Education*, 23(3), 78-89.
- Loreman, T., McGhie-Richmond, D., Barber, J., & Lupart, J. (2008). Student perspectives on inclusive education: A survey of grade 3-6 children in rural Alberta, Canada. *International Journal of Whole Schooling*, 5(1), 1-12.
- Loreman, T., McGhie-Richmond, D., Barber, J., & Lupart, J. (2009). Parent perspectives on inclusive education in rural Alberta, Canada. *Exceptionality Education International*, 19(2), 21-36.
- McGhie-Richmond, D., Barber, J., Lupart, J., & Loreman, T. (2009). The development of a canadian instrument for measuring teacher views of their inclusive school environment in a rural context: The teachers perceptions of inclusion in rural Canada (TPIRC) scale. *International Journal of Special Education*, 24(2), 103-108.
- McGhie-Richmond, D., Irvine, A., Loreman, T., Cizman, J., & Lupart, J. (2013). Teacher perspectives on inclusive education in rural Alberta, Canada. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 195-239.
- ME (2008). Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de Janeiro, *Diário da República*, I Série, n.º 4. Lisboa: INCM.
- Negropontes, D., Summer, T., Andrews, K., & O'Shea, N. (2012). *Promising practices in rural elementary education: Final report*. Recuperado em Novembro 23, 2013, de <http://education.alberta.ca/media/6807246/rural%20education%20report.pdf>
- OCDE (2010). *PISA 2009 results: Overcoming social background – equity in learning opportunities and outcomes* (vol. II). Paris: OECD Publishing.
- OECD (2011). *How's life?: Measuring well-being*. Paris: OECD Publishing.
- Porter, G. (in press). A recipe for successful inclusive education: Three key ingredients revealed. *Interacções*.
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 14-34). Porto: Porto Editora.



- Rodrigues, D. (Ed.) (2003). *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2013). As tecnologias de informação e comunicação em tempo de educação inclusiva. *Educação Inclusiva*, 4(1), 6-12.
- Rodrigues, N., Roldão, C., Nóvoas, D., Fernandes, S., & Duarte, T. (2010). *Estudantes à saída do secundário 2009/2010*. Lisboa: Observatório do Trajecto dos Estudantes do Ensino Secundário (OTES) & Gabinete de Estatística e Planeamento de Educação/Ministério da Educação (GEPE/ME). Recuperado em Março 9, 2011, de http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=OTES_EASS_0910.pdf
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. Paris: OECD Publishing. Recuperado em Janeiro 5, 2013, em <http://www.oecd.org/dataoecd/21/10/50077677.pdf>
- Santos, J. (1991). *Ensaio sobre educação II: Falar das letras* (2.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, J. (2008). *Construir inclusão: Os sentimentos, atitudes e preocupações dos agentes educativos em relação à inclusão* (Dissertação de mestrado, CdRom). DEFCUL, Lisboa.
- Santos, J., & César, M. (2010). Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão. *Interações*, 6(14), 156-184. [On line em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/archive>]
- Santos, J., & César, M. (2013). Educação inclusiva e equidade: Um estudo no espaço rural algarvio. In L. Lima-Rodrigues & D. Rodrigues (Eds.), *Atas do III Congresso Internacional Educação Inclusiva e Equidade* (Parte II, pp. 1318-1341). Almada: Pro-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (Pin-ANDEE).
- Santos, J., César, M., & Hamido, G. (2013). Educational agents' sentiments attitudes and concerns about inclusion in Portugal. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 157-172. [On line em http://issuu.com/pensamultimedia/docs/sfogliabile_1-13]
- Sousa, V. (2007). A construção de identidades urbanas como factor de repulsão dos Territórios Rurais: O caso dos jovens da Freguesia de Cachopo – Tavira. *Cidades, Comunidades e Territórios*, 15, 101-115.



- Skaliotis, M. (2002). *Keys figures on cultural participation in the european union*. Luxembourg: EUROSTAT. Recuperado em Abril 12, 2013, de <http://www.culturenet.cz/res/data/002/000337.pdf>
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. London, UK: Sage Publications.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: UNESCO.
- UNESCO (2008). *Inclusive education: The way of the future. Conclusions and recommendations of the 48th session of the international conference on education*. Genebra: UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1934/1962). *Thought and language* (Myshlenie I rech', Trad.). Cambridge, MA: MIT Press. [Original publicado em russo, em 1934, edição revista por Alex Kozulin]
- Zittoun, T., & Grossen, M. (2013). Cultural elements as means of constructing the continuity of the self across various spheres of experience. In M. B. Ligorio, & M. César (Eds.), *Interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 99-126). Charlotte, NC: IAP.